

# *Unimonserate*

Más de siete décadas contribuyendo  
al desarrollo social, político  
y cultural de las familias



Compilación: Adriana Macela Galeano Amaya



EDITORIAL  
UNIMONSERRATE



**Unimonserrate:** más de siete décadas contribuyendo al desarrollo social,  
político y cultural de las familias

**Compiladora**

Adriana Marcela Galeano Amaya

**Autores**

Uriel Espitia Vásquez

**Escuela de Educación**

Adriana Marcela Galeano Amaya

Ligia Castro de Amaya

**Instituto de Estudios en Familia**

Jorge Aponte Otálvaro

**Escuela de Ciencias Humanas y Sociales**

**Primera edición:**

Bogotá, D.C; septiembre de 2022

ISBN: 978-958-8486-47-5 (electrónico)

Impresión y elaboración en Colombia

Printed and made in Colombia

Johanna Alexandra Trejos Ballesteros

**Líder Editorial**

Adriana Marcela Galeano Amaya

**Correctora de estilo**

Jeferson Camilo Hernández Galeano

**Diseño Editorial/Diagramación**

Editorial Fundación Universitaria Monserrate



Sello editorial Unimonserrate

Fundación Universitaria Monserrate -Unimonserrate- Biblioteca Diego Castro Quiroga  
Catalogación en la publicación

Espitia Vásquez, Uriel; Galeano Amaya, Adriana Marcela; Castro de Amaya, Ligia; Aponte Otálvaro, Jorge  
Unimonserrate: Más de siete décadas contribuyendo al desarrollo social, político y cultural de las familias. – Primera edición. – Bogotá: Editorial Fundación Universitaria Monserrate -Unimonserrate, 2022.

Doscientos treinta páginas finales páginas; 21 cm x 29,7 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-8486-47-5 (electrónico)

1. Educación-Investigación 2. – Temas relacionados con la filosofía. 3. JNFK- Estrategias y políticas educativas-Inclusión. 4. KJZ- Historia de empresas específicas- Historial empresarial 5. Enseñanza universitaria o superior. I. Fundación Universitaria Monserrate.

CDD 353.5331 M75p

2022 Fundación Universitaria Monserrate -Unimonserrate-

Excelentísimo Monseñor Luis José Rueda Aparicio  
**Arzobispo de Bogotá**

Monseñor Ricardo Alonso Pulido Aguilar  
**Rector**

Pbro. Hugo Orlando Martínez Aldana  
**Vicerrector Académico**

Pbro. Carlos Iván Martínez Urrea  
**Vicerrector Administrativo y Financiero**

Pbro. Marcos Alexander Quintero Riveros,  
**Vicerrector de Pastoral y Bienestar Universitario**

Herney Moreno Velandia  
**Secretario General**

Karel Garzón Miguez  
**Directora de Planeación y Aseguramiento de la Calidad**

Luz Patricia Orbegoza Jiménez  
**Directora de Docencia y Currículo**

Pbro. Hugo Orlando Martínez Aldana  
**Director de Investigación (e)**

Karel Garzón Miguez  
**Directora Oficina de Relaciones Interinstitucionales**

Farash Valeria Contreras Rodríguez  
**Directora de Proyección Social**

Miguel Antonio Acosta Jiménez  
**Director de Campus Zonas Francas**

Viviana Alexandra Colmenares Moreno  
**Directora Servicios de Apoyo Académico**

Camilo Andrés Garavito Ospina  
**Director de Unidad de Innovación y Desarrollo Tecnológico**

Ana Silvia Parada Puentes  
**Directora de Gestión Humana y Organizacional**

Luisa Fernanda Carranza Carranza  
**Coordinador Community Manager**

Jeferson Camilo Hernández Galeano  
**Coordinador Comunicación Organizacional**

Camilo Andrés Garavito Ospina  
**Director Gestión de Proyectos**

Johanna Alexandra Trejos Ballesteros  
**Líder Editorial Universitaria**

Monseñor Ricardo Alonso Pulido Aguilar  
**Decano, Instituto de Estudios en Familia (e)**

Yolima Amado Sánchez  
**Directora Maestría Familia Educación y Desarrollo**

Yolima Amado Sánchez  
**Directora Especialización en Educación y Orientación Familiar**

Adriana Marcela Galeano Amaya  
**Coordinadora de Investigación, Instituto de Estudios en Familia**

Monseñor Ricardo Alonso Pulido Aguilar  
**Decano, Escuela de Educación (e)**

Nuvia Marcela Barrera Aldana  
**Directora de Licenciatura en Educación Infantil**

Martha Liliana Rodríguez Vivas  
**Directora de Licenciatura en Educación Básica Primaria**

Lizette Antonia Mendoza Huertas  
**Directora de Licenciatura en Educación Bilingüe**

Adney Satty Ramírez Rincón  
**Directora de Maestría en Educación desde y para las diversidades**

Mary Luz Acero  
**Coordinadora de Investigación, Escuela de Educación**

Pbro. Rubén Darío Hernández Perdomo  
**Decano, Escuela de Ciencias Humanas y Sociales**

Camilo Andrés Barrera Alvarado  
**Director de Trabajo Social**

Pbro. Luis Fidel Suárez Puerto  
**Director de Teología**

Eder Hernán Ortiz Castillo  
**Coordinador de Investigación, Escuela de Ciencias Sociales y Humanas**



Todos los derechos son reservados. Esta obra no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, sin el permiso previo escrito de la Fundación Universitaria Monserrate.

La responsabilidad de las afirmaciones, ideas u opiniones declaradas en este documento son exclusivamente de competencia de sus autores y no comprometen las perspectivas y el pensamiento oficial de la Fundación Universitaria, salvo en aquellos casos en que se expresamente así se indique.

Fundación Universitaria Monserrate  
[www.unimonserrate.edu.co](http://www.unimonserrate.edu.co)

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Presentación .....</b>                                                                                                                                                                       | <b>4</b>   |
| <b>Génesis de la Fundación Universitaria Monserrate, Unimonsserrate y el Énfasis por el Campo de la Familia: Contexto Histórico, Sociocultural y Político de la Unimonsserrate en Colombia.</b> |            |
| <i>Ligia Castro de Amaya, Instituto de Estudios en Familia .....</i>                                                                                                                            | <i>8</i>   |
| Antecedentes de la Fundación Universitaria Monserrate.....                                                                                                                                      | 8          |
| Las Hijas del Corazón de María en Colombia y la Educación Femenina y Familiar...                                                                                                                | 9          |
| Creación del Instituto Familiar y Social - IFS.....                                                                                                                                             | 14         |
| La Fundación Universitaria Monserrate.....                                                                                                                                                      | 22         |
| Sobre la Especialización en Educación y Orientación Familiar.....                                                                                                                               | 29         |
| Sobre la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo.....                                                                                                                                       | 37         |
| De la Fundación Universitaria Monserrate a la Unimonsserrate.....                                                                                                                               | 38         |
| De la Escuela de Posgrados al Instituto de Estudios en Familia.....                                                                                                                             | 39         |
| Referencias.....                                                                                                                                                                                | 41         |
| Bibliografía.....                                                                                                                                                                               | 44         |
| <b>Diversidad Familiar: Un Recorrido por las Epistemologías Familiares de la Modernidad y la Posmodernidad.</b>                                                                                 |            |
| <i>Adriana Galeano Amaya, Instituto de Estudios en Familia.....</i>                                                                                                                             | <i>47</i>  |
| Nociones sobre la Familia: Breve Recorrido Histórico.....                                                                                                                                       | 47         |
| La Familia desde la Visión Sociocrítica y las Epistemologías Emancipatorias, como Sello Identitario de la Unimonsserrate.....                                                                   | 72         |
| La Familia en Colombia.....                                                                                                                                                                     | 82         |
| Referencias.....                                                                                                                                                                                | 104        |
| <b>Trabajo Social: Praxis y Acción Social como Horizontes de Sentido Profesional.</b>                                                                                                           |            |
| <i>Jorge Aponte Otálvaro, Escuela de Ciencias Humanas y Sociales.....</i>                                                                                                                       | <i>114</i> |
| Impacto en la formación en familia en el Programa de Trabajo Social: “Esta Institución debe llamarse... Instituto de la Familia”.....                                                           | 123        |
| Prácticas y Lugares de Práctica: “Partíamos de eso, Desde los Chicos, la Comunidad, de las Familias que se Acercaban”.....                                                                      | 149        |
| Impacto Externo: “Mi Trabajo ha sido Reconocido en Varias Partes, puesto que Trabajo con Ética, Profesionalismo y Amor”.....                                                                    | 160        |
| Referencias.....                                                                                                                                                                                | 178        |

## Presentación

Por medio del presente libro, los investigadores, presentan una mirada sobre los aportes que, desde las diferentes dinámicas de la Institución, han aportado a las transformaciones, personales, sociales, familiares, educativas, administrativas, culturales y pedagógicas de la Unimonsserrate a través de un recorrido histórico que presenta los diferentes momentos, personajes, decisiones, contextos, las alianzas establecidas con otras instituciones, y los referentes epistemológicos que han hecho parte del curso, evolución y actualidad de esta prestigiosa Institución de Educación Superior.

La Unimonsserrate, en su trayectoria, ha venido trabajando con un alto sentido social a partir del cual se piensa en la vida, en la realización de los seres humanos como sujetos de alta calidad humana; en la familia como eje socializador, sujeto colectivo, de estudio y análisis; en la mujer como sujeto de formación tanto para el hogar, como para la familia, la sociedad y para la academia; en la institucionalidad religiosa católica, la cual se instala en Colombia como eje central de la religión y es aportante en hechos políticos, sociales y religiosos, aspectos que fundamentan la idea de la creación del Instituto Familiar y Social - IFS- que con el tiempo se transformaría en la Fundación Universitaria Monserrate, Unimonsserrate, dentro de la cual se contemplan inicialmente programas de pregrado y en forma posterior se robustece con la apertura sucesiva de programas posgraduales, recorrido en el que se fundamenta el *Capítulo I: “Génesis de la Unimonsserrate y del énfasis por el campo de la familia”*, que se encuentra comprendido en el presente documento.

Es de resaltar que en la trayectoria de la Unimonsserrate, uno de sus principales trabajos ha estado relacionado con las familias, la transformación social y personal, por ello, en el *Capítulo II: “Diversidad familiar: un recorrido por las epistemologías familiares de la modernidad y la posmodernidad”*, se parte de una conceptualización teórica sobre la familia, que es acompañada de aportes brindados por la corriente sociológica, cuenta con postulados que la enriquecen en función de las dinámicas relacionales, de la constitución familiar, de la familia en Colombia y de ésta en el siglo XXI, se enriquece con aportes recuperados desde la visión sociocrítica y la corriente epistemológica emancipatoria, las cuales se convierten en un sello que identifica a la Unimonsserrate, Institución preocupada por la transformación personal, social y familiar.

Al pensar en los aportes a la transformación de las condiciones socio históricas, la Unimonsserrate se ha preocupado por la formación de sujetos políticos que decidan aportar en sus momentos históricos, es así como, en el *Capítulo III: “Trabajo Social: Praxis y acción social como horizontes de sentido profesional”*, se encuentra el fundamento y la creación del Programa de Trabajo Social en la Institución, que inicia con la creación del Instituto de Educación Superior Familiar y Social en 1963, el cual se apoya de la Facultad de Educación Familiar y Social en 1976, para generar la titulación de Licenciadas en Educación Familiar y Social, licenciatura que se convierte en el antecedente inmediato al programa de Trabajo Social, que fundamenta sus propósitos en la idea de aportar a los estudiantes una visión clara sobre la realidad y estructura social del país a nivel público y privado, brindando elementos para evaluar y actuar en el momento necesario. En este capítulo, se

encuentran avances e impactos de proyectos sociales llevados a cabo en el programa, postulados frente a la vinculación laboral de los egresados, datos de participación en eventos y formulación de políticas públicas, programas comunitarios con los cuales se ha aportado en diferentes comunidades.

Para presentar el quehacer de la Institución en relación con la niñez, la infancia, la educación preescolar e infantil, se cuenta con el *Capítulo IV: “Contribuciones de la Unimonserate al surgimiento y desarrollo de la educación preescolar y de las políticas para la primera infancia”*, en el que se presenta la relación de la familia con el contexto educativo, los antecedentes de la creación del preescolar en la Unimonserate, cómo se reconoce la educación del hogar, de la mujer y de la asistencia social en nuestro contexto, la problemática de la niñez en Colombia, las etapas de constitución del programa de educación preescolar en la entonces, para finalizar, se presenta una apuesta en el contexto económico, político de la propuesta educativo-pedagógica, así como el planteamiento de pensar un programa y una Institución Educativa que le apunte al pensamiento complejo, a los procesos transdisciplinarios e interculturales que se presenten en coherencia con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Cabe mencionar que el sentido de esta revisión se fundamenta en el propósito de aportar a la formación integral de la niñez colombiana de una manera eficaz, que se afianza en la educación desde el periodo prenatal hasta el escolar y con ello aportar a la transformación de la educación y de la realidad en la que se encuentran la niñez y las familias colombianas.

En la Unimonserate se reconoce a la familia como principal entorno posibilitador de socialización, mediación, desarrollo social e individual, así mismo, a la educación como un proceso social, que trasciende los contextos en los que se dan las prácticas políticas y culturales de los sujetos y las familias; de acuerdo a lo anteriormente expuesto, se hace necesaria la presentación de la *“La trayectoria del Instituto de Estudios en Familia de la Unimonserate de cara a la transformación familiar, educativa y social para el desarrollo”*, información que se encuentra contemplada en el *Capítulo V*, que toma como precedente la trayectoria de 27 años de la Especialización en Educación y Orientación Familiar y la creación de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo, con base en las cuales se crea la figura del Instituto de Estudios en Familia -IEF-, anteriormente llamado Escuela de Posgrados. En este capítulo se recopila información en torno al impacto educativo que se desea tener desde el IEF, se presenta el modelo pedagógico de enseñanza problémica y aprendizaje colaborativo en el que se sustenta el proceso de formación del mismo, se presentan las líneas de investigación y la incidencia del abordaje de estas en investigaciones relacionadas con la familia, el desarrollo y la orientación, y se finaliza resaltando los aportes logrados en materia de investigación, los impactos generados a partir de la reflexión sobre el que-hacer, el ser y el hacer, factores aportantes en el ejercicio profesional y el desarrollo personal.

**Nubia Marcela Gómez**  
docente de la Escuela de Educación

**Adriana Galeano Amaya**  
Coordinadora de Investigación y docente investigadora  
del Instituto de Estudios en Familia.

## **Génesis de la Fundación Universitaria Monserrate, Unimonsserrate y el Énfasis por el Campo de la Familia: Contexto Histórico, Sociocultural y Político de la Unimonsserrate en Colombia**

---

*Ligia Castro de Amaya  
Docente Investigadora del Instituto  
de Estudios en Familia*

Décadas

## **Antecedentes de la Fundación Universitaria Monserrate**

Acercarse para comprender el origen de la Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserate, como Institución de Educación Superior, de carácter confesional católica e interesada por el tema de la familia, invita a situarse en retrospectiva algunos siglos atrás. Con el Siglo de las Luces o de la Ilustración en el siglo XVIII, pensadores e intelectuales en Francia, comienzan a controvertir entre otros, sobre dos elementos asociados a la iglesia: uno, se pone en duda la importancia y papel de la Iglesia Católica en la solución de los múltiples problemas sociales y dos, se critica el respaldo de esta, al régimen monárquico establecido a pesar del apoyo que sacerdotes y religiosas prestan en hospitales, centros de beneficencia e instituciones escolares.

La ilustración se propone comprender y solucionar las problemáticas sociales y políticas a la luz de la razón y lejos de las ideologías religiosas. Es así como en agosto de 1789, según Orella Martínez (2010), se vota por la supresión de los diezmos y unos meses después se produce la nacionalización de los bienes del clero para venderlos en beneficio del Estado Francés. En 1790, se suprimen las órdenes religiosas y un año más tarde las congregaciones seculares, siendo todas estas congregaciones expulsadas de Francia.

Es bajo estas condiciones de persecución poco propicias para subsistir como congregación, y en las que se vivían cambios socioeconómicos, culturales y políticos propios de un nuevo concepto de Estado y sociedad generados por la Revolución Francesa, que se funda la Sociedad de las Hijas del Corazón de María –HCM- en París, año 1791. Los fundadores son el sacerdote jesuita Pedro José Picot de Clorivière y la religiosa Adelaida Champion de Cicé. Lo hacen con el fin de recuperar la dinámica de la iglesia en su apostolado católico para la ayuda a los desfavorecidos, pero sin hábito ni clausura. A medida que se ampliaba la Sociedad con nuevas religiosas, ellas trabajaban no solo como educadoras, también lo hacían en hospitales, centros sociales, hogares de jóvenes o para personas mayores; se integraron a comunidades pobres, slums indios, favelas o aldeas africanas.

## **Las Hijas del Corazón de María en Colombia y la Educación Femenina y Familiar**

Con el correr del tiempo y a la par que evolucionaba y se extendía la Sociedad HCM por Europa, Asia y América, también lo hacían otras organizaciones en Europa que trabajaban con familias especialmente con ocasión de la primera guerra mundial, como los institutos de familia. Agrupados en esa época bajo el nombre de Federación Mundial de Institutos Familiares “allí se preparaba a las jóvenes para desempeñar un papel dentro de la sociedad con la familia católica como núcleo básico” (Fajardo et al. 1998, p. 6).

Nina Reyes de Valenzuela, hija del General Rafael Reyes, casada y luego viuda, ingresa a la Sociedad HCM en París por la época en la que estalla la segunda guerra mundial. Por este hecho, decide regresar a Colombia no sin antes gestionar porque era su interés y por solicitud del Nuncio Apostólico de esa época, ante la Superiora de la Sociedad en Francia, (Soler, 2018)<sup>1</sup> y ante la Federación Mundial de Institutos Familiares, el aval para crear en Colombia un Instituto Familiar y Social con el propósito de contribuir con la preparación de las mujeres de clase alta para la vida de familia como esposas y madres. Es así como llegan a Colombia en el año 1946 "...las HCM Guadalupe García Arroyo y Luisa Arguinzoniz para organizar el Programa de Educación Familiar y Social..." (Fajardo et al. 1998, p. 6).

De lo dicho anteriormente, se resaltan cuatro aspectos: el primero, la llegada de las HCM a un país confesional católico, condición que prevaleció hasta la Constitución del 1991. De hecho, con la llegada de los españoles a América y con ellos la Iglesia Católica, esta se instala y transforma la sociedad y la cultura religiosa en Colombia y, en general, en América Latina; sin desconocer las polémicas en torno a su quehacer político y social de quienes la defienden y de quienes la critican.

De otro lado, el interés de las HCM, por la formación de las mujeres para el hogar, las familias, y la ayuda a los grupos sociales en condición de fragilidad socioeconómica y educativa; y ligado a esta intencionalidad, un tercer elemento, como es el estatus de la familia nuclear como expresión hegemónica social y religiosa aceptada para esa época en Colombia, cuya estructura institucional, social y familiar es aún de corte patriarcal; el cuarto aspecto se relaciona con el carisma de las HCM que, según relata Soler (2018), desde la Misión y carisma busca dar respuesta a ¿cuál es la necesidad el momento? ¿Cuál es el problema? y ¿Cómo se establecen vínculos con todos los niveles sociales? Por tanto, para ese momento histórico de las HCM, ellas se conducen bajo la convicción de que, apoyando la formación de las mujeres de grupos sociales de la clase alta, pueden lograrse cambios sociales a favor de las mujeres menos favorecidas y sus familias, asunto que con el tiempo define la opción elegida por las HCM para continuar la formación educativa superior de este tipo de población.

Algunos de los antecedentes de la educación formal femenina se ubican en la mitad del Siglo XIX y comienzo y mitad del Siglo XX, con los institutos en familia para la formación de la mujer para el hogar y luego como maestras; con la apertura de los Colegios Mayores de Cultura Femenina, en la década de los 30, luego con la apertura de algunas universidades en el mundo y en Colombia para su ingreso a la formación académica profesional. Inicialmente de la mano de instituciones religiosas y más tarde con formación laica.

En el siglo XIX es pertinente destacar en el país el proyecto político de Regeneración en el que se confía la educación a la iglesia católica. González, R (2015), encuentra

---

<sup>1</sup> Soler Vera, Josefina. (2018). *Entrevista grupal, para la investigación institucional Setenta años "Factores políticos y socioculturales de la familia en Colombia: contribuciones de la Unimonserate, 1948-2018"*. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate- Unimonserate. Josefina Soler Vera, Vicerrectora Administrativa de la Fundación Universitaria Monserrate, hasta 2014.

que desde 1870 en los Estados Unidos de Colombia se originó un proceso de formación de maestras, pero es hasta 1874 que se concreta este proceso con la apertura de la Escuela Normal para mujeres en el Socorro, Estado de Santander y es bajo la dirección católica, y este hecho se constituye en la antesala de lo que luego sería la consolidación de las relaciones vigentes entre el Estado y la jerarquía eclesiástica católica, mediante el Concordato, establecido en 1887 (más adelante, en otro aparte de este capítulo se profundizará sobre el tema de las normales).

Es así como el escenario histórico político, social y educativo de la formación femenina a la llegada de la Sociedad Hijas del Corazón de María a Colombia, se comprende con sus retrocesos y avances, generalmente bajo el debate sobre la importancia de la mujer y la tensión en cuanto a su lugar en la casa o en el escenario público y laboral; tensiones propiciadas por las negativas del Partido Conservador y de la Iglesia Católica a la formación de la mujer más allá de la educación para el hogar. No obstante, dichas dificultades para las mujeres, en las primeras décadas del siglo XX, con el decreto 227 de 1933, promulgado por el presidente Enrique Olaya Herrera, la mujer ingresa a la educación universitaria, principalmente a las facultades de derecho, medicina y odontología, consideradas en esa época solo para los hombres, y fue la Universidad de Antioquia la primera en aceptar mujeres para estos programas.

Anteriormente, con la Ley 28 de 1932, la mujer había obtenido plenos derechos para el manejo de sus propios bienes patrimoniales y la personería jurídica para contratar y actuar en la vida civil, pero aún no podía ejercer el libre derecho del voto. A pesar de estos adelantos, hay tensiones derivadas de las leyes establecidas por los sucesivos gobiernos liberales que intentan mayores avances en la participación de las mujeres en la vida pública del país, y la jerarquía eclesiástica que prefiere la formación de la mujer para la vida familiar.

Sin embargo, el Concordato se impone y los gobiernos liberales logran suavizar las relaciones con la Iglesia Católica, con el fin de respetar las disposiciones de la Santa Sede, formando a la mujer para la vida familiar y no necesariamente para la vida profesional. De este modo, los planes de estudios de normales y bachilleratos para mujeres, contenían “trabajos de aguja, economía doméstica, decoración y formación moral. La dietética y la contabilidad representaban su elemento moderno” (González, R, 2015, p. 126). En el año 1941, la Pontificia Universidad Javeriana fundó las llamadas Facultades o sección femenina, con las Licenciaturas en derecho, filosofía y letras, enfermería, bacteriología, comercio y artes decorativas.

Para el año 1942, el Ministerio de Educación Nacional, con Germán Arciniegas como Ministro, crea la sección de educación femenina, a cargo de la señora Ana Restrepo del Corral, quien orienta los lineamientos para los establecimientos educativos femeninos. En este gobierno la formación de las mujeres rurales y obreras cobra importancia y se crea el Programa de escuelas del hogar para campesinas y de escuelas complementarias que enseñaban artes manuales y costura a las hijas de obreros. La Ley 48 de 1945 estableció los Colegios Mayores de Cultura Femenina, en las ciudades de Medellín, Bogotá, Popayán y Cartagena, con el fin de preparar a la mujer en carreras de carácter social, de ciencias y artes.

En 1946, comienzan a funcionar los colegios femeninos de Bogotá y Antioquia, bajo la dirección de Ana Restrepo del Corral y Teresa Santamaría de González, respectivamente. Ana Restrepo del Corral replantea la educación de la mujer y de la economía doméstica, de modo que estos colegios de enseñanza superior se iniciaron con las escuelas que formaban en secretariado comercial, delineantes de arquitectura, ayudantes de laboratorio, así como cursos de formación para periodistas y bibliotecarias; además de una Facultad de Letras, dirigida a la formación superior humanística.

Conforme a lo descrito anteriormente, la formación femenina avanza y experimenta retrocesos. En 1947, siendo Ministro de Educación Eduardo Zuleta Ángel, el Decreto 3645 planteaba que a partir del 1° de febrero de 1948 los establecimientos de educación secundaria femenina debían considerar un pensum obligatorio que incluía tejidos, costura a mano y remiendos, modistería y costura a máquina, culinaria, enfermería, puericultura y moral familiar; al respecto afirma González, R (2015), que una vez más se tiene de la mujer una mirada funcional en tanto esposa y madre.

Ocho años después de que la Pontificia Universidad Javeriana incluyera para las mujeres las licenciaturas en derecho, filosofía y letras, enfermería, bacteriología, comercio y artes decorativas, con el Decreto 178 de 1949, el Ministerio de Educación Nacional amplía y reglamenta el establecimiento de Facultades de Letras, Escuela de Servicio Social, escuela de técnicas de laboratorio clínico; escuela de biblioteca, archivo y museo; escuela de delineantes de arquitectura; escuela de secretariado; escuela de cerámica; escuela de periodismo y radiodifusión; escuela de economía doméstica; escuela de técnicas de laboratorio industrial; escuela de radiología; escuela de decoración artística y comercial.

### **Creación del Instituto Familiar y Social - IFS**

El 5 de abril de 1948, se crea el Instituto Familiar y Social (IFS) en Bogotá con 12 estudiantes mujeres, bajo la dirección de la HCM Guadalupe García Arroyo, quien tenía experiencia con los institutos familiares de México. Permaneció como directora hasta 1952. El Instituto familiar abre sus puertas en la carrera 12 N° 24-90 instalaciones de propiedad de la HCM Nina Reyes y se define como una institución educativa sin ánimo de lucro, de carácter privado, con una concepción católica y dedicada a trabajar por la familia y “prestar un servicio a la solución de problemas sociales y políticos del conglomerado nacional” (Fajardo et al. 1996, p. 4). Esta institución llevó el nombre de su líder Instituto de Educación familiar y Social Nina Reyes de Valenzuela, con el propósito de preparar a la mujer para la vida en familia como esposa, madre y ama de casa, de modo que el plan de estudios sintonizaba con este propósito y con las circunstancias sociopolíticas y culturales que hacían tendencia en la época respecto de la mujer y su educación.

Se acordó inicialmente, que el Instituto funcionaría como afiliado a la Universidad Javeriana. Aunque no llegó a formalizarse tal afiliación, contó con la colaboración del rector Padre Félix Restrepo, S.J., quien firmaba los diplomas de las graduandas. Este vínculo se podría considerar como el inicio de futuros convenios interinstitucionales entre el instituto y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales. El instituto cambia de sede varias veces. En 1955, la Sociedad HCM, creó la Fundación Asociación Social y

Familiar FASE, como ente coordinador de las obras de la comunidad en Colombia, tales como el Instituto Familiar y Social de Bogotá, la Escuela de Trabajo Social en Medellín, y Escuela de Hogares Campesinos de Copacabana.

Así, la creación del Instituto Familiar y Social - IFS- es el inicio de la concreción de acciones que redundarán en beneficio de las familias, como afirma Castro (2018), en el plano de la educación y en lo social, dos componentes de lo que hoy se entiende como pedagogía crítica. Funge como primera directora del instituto, Guadalupe García Arroyo, hasta el año 1952. En 1953 es nombrada Lucía Plazas y a partir de 1963, la también HCM Bertha Rebollo Bravo hasta 2011 (nombrada Rectora Emérita), en febrero de 2012 el Consejo Superior de la Institución posesiona como Rectora a Rosa Helena Varela López (HCM) hasta la alianza con la Arquidiócesis de Bogotá, en el año 2014, cuando es nombrado Rector el Padre Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Varios acontecimientos nacionales e internacionales se viven en este año de la fundación del Instituto, asociados a las transformaciones en el ámbito sociopolítico, educativo y cultural o como consecuencia de dichos acontecimientos. En el ámbito internacional se funda la Organización Mundial de la salud, se crea la Organización de Estados Americanos, golpes de estado en Venezuela y El Salvador, creación del Estado de Israel, abolición de las fuerzas armadas en Costa Rica, invención del transistor cuya aplicación traería beneficios a la educación de la población rural en nuestro país.

Para destacar, un acontecimiento de gran envergadura e impacto para la mujer en 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos, por parte de la Organización de las Naciones Unidas. En esta se reconoce la aplicación de los derechos tanto a hombres como a mujeres. Luego de esta proclama:

La Comisión de Derechos Humanos emprendió la redacción de dos tratados de derechos humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que, junto con la Declaración Universal, constituyen la Carta Internacional de Derechos Humanos. Las disposiciones de ambos Pactos, así como las de los demás tratados de derechos humanos, son jurídicamente vinculantes para los Estados que los ratifican o se adhieren a ellos (ONU, 2014, p. 4).

En el ámbito nacional, la fundación del Instituto Familiar y Social días antes del “Bogotazo”, es leída como una respuesta a lo que llaman la crisis de valores y de la familia, acaecida luego de los acontecimientos del 9 de abril de 1948, tal como lo afirma Miranda (1996), se espera que la institución recién fundada se encargue de formar a la mujer de

---

<sup>2</sup> Castro Diego (2018). *Entrevista grupal, para la investigación institucional Setenta años “Factores políticos y socioculturales de la familia en Colombia: contribuciones de la Unimonserrate, 1948- 2018”*. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserrate. Diego Castro Quiroga, Decano Facultad de Educación, de la Fundación Universitaria Monserrate, hasta 2012.

<sup>3</sup> Durante su dirección el Instituto vive las transiciones necesarias hasta convertirse en Fundación Universitaria Monserrate

clase alta, para velar por la supervivencia de la familia nuclear, como célula de la sociedad (definición que aún permanece en la Constitución de Colombia de 1991) y en el marco de las prédicas católicas, el matrimonio como institución y base de la familia.

Con este propósito, la respuesta de la institución a las demandas de la sociedad se expresa al tenor del modo cómo funciona la sociedad colombiana de esa época y de los paradigmas dominantes sobre los roles de hombres y mujeres, así como el papel de la familia como reproductora de la cultura imperante y la familia nuclear como el tipo de familia válida y validada socialmente y bajo la batuta de la Iglesia Católica, que junto con el Estado se constituía en otro poder con incidencia en la vida cotidiana de las personas y de las familias; al respecto Manosalva Correa (2013) afirma que

La Iglesia Católica Colombiana y más precisamente su Institución Eclesiástica, ha sido un actor muy importante dentro de la historia del país. A lo largo del periodo colonial y de los casi 200 años de independencia, ha sido partícipe de hechos muy importantes, no solo religiosos, sino políticos y sociales (p. 3).

En el año 1948, al igual que en el mundo y como consecuencia de la segunda guerra mundial, en Colombia hay crisis económica por la caída de los precios del café, cosa que afectaba las finanzas del Estado. Y no solo el problema del café, los problemas agrarios generados por la ineficacia de la puesta en marcha de la Ley de Tierras en el año 36 (Ley 200 de 1936), según Morales Daza (2014) quien afirma que

(...) sobre todo después del 9 de abril de 1948, cuando sucedió el Bogotazo, reavivó las preocupaciones que muchos campesinos habían tenido en las décadas anteriores; puesto que el sentimiento de inseguridad y de terrorismo de Estado se podía palpar en las calles (p. 10).

Igualmente la violencia entre conservadores y liberales continuaban con el ascenso de los conservadores al poder desde 1946, que se recrudeció en el año 48, tal como lo analizan González, G (2014) y Melo (2017) sobre las violencias en torno a la posesión de las tierras y las problemáticas sociales en las zonas urbanas del país, con levantamientos populares, aún años después del 9 de abril, en una especie de continuación de la violencia rural, con afectación directa al bienestar, estructura y funcionamiento de las familias, no solo por la muertes de hombres, mujeres y niños y niñas, también por los desplazamientos forzados que fracturaban la organización familiar y lanzaban a las mujeres rurales a la ciudad, poniéndolas en situación altamente vulnerable. Lo anterior es solo un reflejo del contexto social, económico, religioso y político existente a la llegada de las HCM y en el que se creó el Instituto Familiar y Social -IFS- que con el tiempo se transformaría en la Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserrate.

#### *La Carrera de Educación Familiar y Social, Eje del Tránsito del Instituto Familiar y Social Hacia la Fundación Universitaria Monserrate*

El contexto socio cultural y político del país a finales de la década del cuarenta, en el que nace el Instituto de Educación Familiar y Social, como se ha afirmado en párrafos anteriores, se caracteriza por la presencia de cambios estructurales en la sociedad, la educa-

ción de la mujer y la familia. A continuación, una aproximación al escenario sociopolítico educativo del país, que contextualiza la apertura de la carrera de Educadoras Familiares y Sociales, en 1963, en el Instituto Familiar y Social.

Para la década del sesenta, gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, el perfil sociocultural de la mujer se va tornando diferente y complejo, es cierto que ha venido ganando en autonomía, desde los años treinta, pero ahora se abren nuevas fuentes de trabajo profesional y además puede decidir sobre asuntos centrales en su vida. Como ejemplo, un tema antes vedado y resistente al cambio desde las instancias más conservadoras de la sociedad civil, política y religiosa: el control de la natalidad, con la aparición de la píldora anticonceptiva en 1960. Adicionalmente, en el segundo periodo de gobierno de Alberto Lleras Camargo (1958- 1962), se discute sobre el tema de la explosión demográfica, bajo la idea de que si no se frena el aumento de la población el progreso del país será muy lento.

Es así como este presidente respalda el movimiento de control natal al que aún hoy, se opone la Iglesia Católica, pero una buena parte de la población lo acepta en ese momento histórico; al respecto afirma Melo (2017) "...la respuesta de la población fue sin embargo contundente: el uso de los anticonceptivos es extendió a toda la población, en todos los niveles sociales y culturales" (304). Esta afirmación tiene sentido como tendencia, si bien abrió una compuerta para el cambio en las decisiones de amplios escenarios de mujeres, no todas las mujeres y hombres aceptaron el control natal, por creencias religiosas o culturales ancestralmente establecidas. Son posibles razones, por las que se hace necesario recordar que una característica en las organizaciones familiares es su variabilidad según la región; Gutiérrez de Pineda (1963) nos recuerda las grandes diferencias culturales entre las regiones colombianas y las formas de organización de las familias, desde la pre Hispania, la colonia hasta mediados del siglo XX y desde las diferentes etnias, lo que implica tener en cuenta que por la variedad de costumbres y creencias algunos grupos de mujeres de diferentes etnias y creencias religiosas, no se acogieron al uso de la planificación.

Cinco años después, en 1965 nace en Bogotá la Asociación Pro Bienestar de la Familia <sup>4</sup> Colombiana, Profamilia, entidad privada, sin ánimo de lucro, fundada por el médico ginecólogo Fernando Tamayo Ogliastri, quien dirige sus esfuerzos a las mujeres de los sectores populares y la educación en el plano de la sexualidad y el control de la natalidad, no sin experimentar tensiones con las costumbres establecidas social y religiosamente y con instituciones estatales que se negaban a dar el aval para su funcionamiento, dado que se trataba de la transgresión de un sistema hegemónico y simbólico del cuerpo femenino, en cuyo telón de fondo se miraba la lucha por el poder desde diferentes ángulos: político, social y religioso y un camino para legitimar tal decisión.

---

<sup>4</sup> Profamilia es la institución privada más grande a nivel nacional y la segunda en los países en vía de desarrollo, que ofrece programas y servicios de salud especializados en salud sexual y salud reproductiva, incluida la planificación familiar. <https://profamilia.org.co/quienes-somos/historia/>

El control natal <sup>5</sup> con el tiempo se generaliza en el país, contribuye con cambios en algunos modelos culturales vigentes como el matrimonio católico y la maternidad en el marco de las libertades para decidir sobre cuándo y cuántos hijos tener; al respecto, Medina (2014) afirma que:

de la mano de la ciencia y la tecnología, el papel de la mujer en la sociedad sufrió sus más profundos cambios. La mujer tendría acceso a la píldora y al DIU (Dispositivo Intra Uterino), creados en la década de 1960 (1468).

Sobre el control natal en la actualidad, la Encuesta Nacional de Demografía y Salud de 2015 -ENDS- realizado por Profamilia, afirma que:

(...) los resultados confirman las tendencias demográficas ya descritas en encuestas anteriores: la reducción de la tasa global de fecundidad, el incremento de los hogares unipersonales y la disminución de los hogares extendidos; el avance social de la mujer en educación y formalización laboral: las mujeres igualan o superan a los hombres en varios indicadores de desempeño socioeconómico (Asociación Pro-Bienestar de la Familia. Profamilia, 2015, p. 25).

Con el tiempo, el tema de la sexualidad humana sería una categoría de estudio y de formación en el ámbito universitario y en el que el instituto, transformado en Fundación Universitaria, dirigiría sus esfuerzos para abrir una especialización; liderando en este campo la educación de formadores en Educación Sexual; propuesta que se aborda más adelante. En el futuro, décadas después (nuestro presente), de la mano con los imparables adelantos científicos y las continuas transformaciones culturales, se ven otras formas de vivir la maternidad, tales como la reproducción asistida, el alquiler de vientres o el uso de bancos de semen para mujeres que no desean la paternidad identificada y tradicional; acciones que necesariamente se tendrán que asociar a otras formas de estructurar familias y en nuevas formas de educación para hombres y mujeres.

Con el ingreso paulatino pero decidido de las mujeres a la educación superior desde la década de los treinta, y la diversificación de oportunidades laborales para la mujer acorde con su preparación en este escenario nacional, las HCM continúan con el interés por la preparación profesional de mujeres como formadoras de otras mujeres en el tema de familia y de preservación de la vida familiar, no solo para la clase social pudiente, sino con

---

<sup>5</sup> Definición según Profamilia, en ENDS, citando a Rodríguez, Say, & Temmerman (2014) "Planificación familiar y anticoncepción: en términos generales se entiende como el uso de anticonceptivos modernos o técnicas naturales para espaciar o limitar embarazos. Según la OMS, la planificación familiar permite a las personas tener el número de hijas o hijos que desean y determinar el intervalo entre embarazos. Se logra mediante la aplicación de métodos anticonceptivos y el tratamiento de la esterilidad. En las últimas décadas se ha construido un debate en torno a la planificación familiar y la anticoncepción desde su definición. Se ha propuesto reconsiderar el término planificación familiar, dado el deseo de los individuos para alcanzar sus metas reproductivas como decisión personal. Además, desde un enfoque de derechos y curso de vida se utilizan los términos: anticoncepción y métodos anticonceptivos, como elementos del principio de libertad sexual y de libertad reproductiva de mujeres y hombres, en vez de planificación familiar tradicionalmente enfocado exclusivamente con el control de la reproducción. p. 33

el interés de continuar su apostolado, llegando a la población con menos recursos. En este sentido, es pertinente afirmar la capacidad de agencia de esta comunidad religiosa, para promocionar y contribuir con estos avances hacia la formación de las mujeres de grupos sociales populares, como era lo esperado para la época por las organizaciones religiosas, más allá del apostolado inherente a su quehacer católico y en un país que oscila entre tendencias de educación conservadoras y liberales, aún presentes, aunque menos marcadas.

Se considera un hito en la historia del Instituto Familiar y Social, la apertura de la carrera de Educadoras Familiares y Sociales en 1963, siguiendo el currículo de las mismas carreras de Europa, Asia y otros países de América Latina, aplicado al escenario colombiano y según afirma Soler (2018), orientado este programa por la Iglesia. Se creó por la necesidad según afirman Fajardo et al. (1998) de formar profesionalmente a las mujeres en ciencias y técnicas sociofamiliares, para que luego trabajaran con grupos de barrios, centros educativos y parroquias, entre otros. Obtiene la aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional ese mismo año. En 1965 se gradúan nueve mujeres en la primera promoción de educadoras familiares, entre ellas María Emilia Baena, quien tiempo después sería vinculada para el Departamento de Desarrollo Humano de ALCALIS de Colombia; otro grupo de egresadas, relata Gaitán (2018), es contratado para desarrollar un proyecto de adaptación de las familias y de la comunidad en general, por el traslado del antiguo pueblo de Guatavita, en 1967, al actual sitio de ubicación, debido a la construcción del embalse de Tominé.

Nuevas instituciones de Estado se crean con el fin de regular la normatividad familiar y de la educación superior, es así como en 1968, mediante la Ley 75 de 1968, se dictan normas sobre filiación, la investigación de paternidad y los efectos del estado civil y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con quien el Instituto de Educación Familiar y Social realizaría convenios de cooperación. Para 1998 ya se había creado el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– quien avaló el funcionamiento del Instituto de Educación Familiar y Social. Con el tiempo Carlos José Miranda Melo, funcionario y par evaluador del ICFES, se convirtió en asesor permanente de las HCM y miembro fundador de la futura Fundación Universitaria Monserrate.

La Fundación Asociación Social y Familiar –FASF– a través de la Comunidad de las Hijas del Corazón de María, atendía la acción educativa y estructuró la carrera de Educación Familiar y Social que, con el tiempo, derivó en el programa de Trabajo Social. Para el año 1976, las directivas del Instituto solicitan al ICFES la debida inspección con el objeto de lograr la aprobación de la Licenciatura en Educación Familiar y Social. Ese mismo año el Ministerio de Educación Nacional reconoce la Licenciatura en Educación Familiar y Social según relatan Fajardo et al. (1998).

### **La Fundación Universitaria Monserrate**

En 1980 aparece la Ley 80 reglamentaria de la Educación Superior, reformó el sistema educativo y el Instituto de Educación Familiar y Social pasó a ser la Fundación Universitaria Monserrate, con varios programas de educación, entre ellos, Educación Preescolar (creado en 1979, obtuvo la licencia de funcionamiento en 1980), Educación Básica

Primaria (obtuvo la licencia de funcionamiento mediante Acuerdo 140 del 20 de agosto de 1987), Trabajo Social (1985) y sucesivamente se fueron creando diferentes programas posgraduales, todos ellos con mayor o menor énfasis en la familia y explicitando la vida cristiana para mayor compromiso social, .

La Proyección Social de la Fundación Universitaria Monserrate, tiene su origen en los programas de extensión desde 1983, mediante convenio entre la Fundación Universitaria Monserrate y la La Fundación Asociación Social y Familiar “para la administración académica del jardín y la orientación y desarrollo de programas de Educación Familiar en el Centro de Acción Familiar Monserrate...” (Fajardo et al. 1998, p. 23),

En 1985, se inició el programa de Trabajo Social, como consecuencia de la evolución del programa de Educación Familiar y Social y con el ánimo de responder a las necesidades de formación de las mujeres. Se espera que sus estudiantes se desempeñen en la “investigación y análisis de la realidad social, familiar y los métodos y técnicas de Trabajo Social... prestación de servicios directa a individuos, familias, grupos, comunidades y organizaciones” (Gaitán, 1996, p. 11).

En la Facultad de Educación los programas de formación para los formadores o maestros, según Castro (1996, p. 17), la concreción de la formación se lleva a cabo en los espacios de “atención del niño en su familia y contexto escolar”. Adicionalmente, la Facultad de Educación se va robusteciendo académicamente con los programas arriba anunciados y con la apertura sucesiva de programas posgraduales tales como la Especialización en Educación Sexual (1991) en convenio con la Universidad del Tolima y San Buenaventura de Cali; la Especialización en Educación y Desarrollo Cultural (1994) inició en Caicedonia, Valle y en Acacias–Meta; la Especialización en Educación y Pastoral Social (1994), inicialmente en Buga y luego en Villavicencio y Popayán; la Especialización en Pedagogía Grupal (2006) y la Especialización en Educación y Orientación Familiar (1992), programa que ha permanecido hasta la fecha y que para 2022 cumplirá 30 años.

Para esa época la incidencia posgradual de la Unimonserrate se ve fortalecida en la provincia, según relatan Abadía, Carrizosa, Moncada y Restrepo (2018)<sup>6</sup> por el Programa de Profesionalización del Maestro. Este proyecto de formación para maestros sin escalafón, que necesitan formalizar sus prácticas pedagógicas en ejercicio, se lleva a cabo en el periodo 1997-1999 a nivel nacional y bajo convenios con el Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de Educación Distrital, Secretarías municipales y organismos departamentales. Convenio en el que participa la Fundación Universitaria Monserrate, liderado por Gladys Amaya, Directora de Proyección Social de la Facultad de Educación.

---

<sup>6</sup> *Participantes en Entrevistas grupales (2018) para la investigación institucional Setenta años “Factores políticos y socioculturales de la familia en Colombia: contribuciones de la Unimonserrate, 1948-2018”*. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserrate: Nohemí Abadía, Directora de la Oficina de Planeación, Pilar Carrizosa quien fue Coordinadora de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, Ana María Restrepo, directora de Proyección Social de la Fundación Universitaria Monserrate, Gladys Moncada, Asesora Pedagógica de la Unidad de Educación Virtual Unimonserrate.

En 1987, las directivas de la Unimonsserrate, solicitan asesoría para fortalecer la Planeación Estratégica, realizar un diagnóstico institucional con miras a pensar en un Plan de Desarrollo, obtienen la asesoría sobre la Planeación Prospectiva, se crea la oficina de Planeación y Desarrollo a cargo de Nohemí Abadía y la planeación se realizó en el marco de los Planes de Desarrollo quinquenales, que contemplaban continuar y ampliar el alcance de las especializaciones en la provincia, en vista de la gran aceptación que suscitaron en su momento en los profesionales de las Ciencias Sociales de las regiones; sin embargo, la normatividad del Ministerio de Educación Nacional, relacionada con los Registros Calificados, incide en las decisiones institucionales de la Unimonsserrate, relacionadas con la no permanencia de las especializaciones en la provincia, consideradas importantes; al respecto afirma Claudia González (2018)<sup>7</sup> que:

*Por renovación de registro calificado, las especializaciones no continuaron porque en cada ciudad se necesitaba un registro calificado, porque en ese momento la normatividad lo exigía; no sucede ahora, hay dos modalidades de extensión: si está acreditado se puede tener un registro para varias ciudades. Fue una oportunidad para la FUM, considero que esa trayectoria en provincia capitalizó esta experiencia, para proyectar los posgrados que hay actualmente (Entrevista personal, 22 de mayo de 2018).*

### **La Familia Como Sujeto de Estudio y de Formación Posgradual en la Unimonsserrate**

Al tenor de los cambios sociopolíticos y culturales, desde siempre las organizaciones familiares se han venido transformando a la vez que transforman dichos escenarios sociopolíticos, porque lo natural en los sistemas humanos son los cambios y la familia, como sistema social, está en continua transformación y en movimiento recursivo. Otro elemento para tener en cuenta cuando se aborda el tema de familia es la gran variedad de modos de organización, estructuras y funciones, no referido este fenómeno únicamente a la actualidad, es más bien una realidad histórica, de vieja data. Sobre la diversidad: la convivencia en nuestra sociedad se ha estructurado en escenarios atravesados por la diversidad, es una característica poblacional y cultural. Así mismo la evolución del concepto de familia como sujeto de estudio es un hecho en escenarios académicos nacionales e internacionales.

Se considera relevante afirmar que, en los estudios de familia no se debería ignorar una postura política. En la evolución misma del enfoque de derechos, los asuntos de las familias ya no se consideran del resorte de lo privado, también tienen una arista a considerar desde lo público; en este sentido, la legislación y las políticas públicas son parte de

---

<sup>7</sup> Entrevista semiestructurada a González Ramírez, Claudia Consuelo, 22 de mayo de 2018, para la investigación institucional Setenta años “Factores políticos y socioculturales de la familia en Colombia: contribuciones de la Unimonsserrate, 1948-2018”. Trabajadora Social, Fundación Universitaria Monserrate Fundación Universitaria Monserrate. Magíster en Administración, Universidad de La Salle. Doctorado en curso, Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Trayectoria profesional: Docente y Coordinadora Académica del Programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, Decana de la Escuela de Posgrados. Directora de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo de la Unimonsserrate. Presidenta de CONETS (2012 – 2016) y de Consejo Nacional de Trabajo Social (2013- 2017).

las respuestas a las múltiples necesidades de las familias, como un todo, y de sus miembros individualmente considerados. Es decir, hoy la comprensión de la familia como sujeto de estudio y de las familias como organizaciones diversas, se hace desde diferentes enfoques y campos del conocimiento, es un conocimiento disciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar.

Desde donde se estudie la familia es pertinente distinguir, en el telón de fondo, posturas socio políticas y/o de carácter religioso/político, conceptual, según el contexto desde el cual se mire, pues son estas realidades las encargadas de otorgar un significado individual y colectivo, según la hegemonía del momento. López (2009) afirma que:

El siglo XX se asiste a cambios simbólicos fundamentales cuyas centralidades las constituyen el discurso de los derechos subjetivos y el de la ciencia, como máximas expresiones de un orden humano-racional, y como nuevas posibilidades para el ser social e individual (p. 127).

En esta dirección, otro elemento a tener en cuenta es que las familias hoy se han de considerar no solo más allá del vínculo consanguíneo, sino más allá del tradicional compartir en un mismo espacio vital, porque las familias transnacionales no han roto sus vínculos, solo están geográficamente en sitios distintos, pero los vínculos afectivos y de solidaridad permanecen. Sobre el tema Bryceson y Vuorela, citados por Sánchez Molina y cols., la llaman “familias transnacionales” o “multisituadas”, y ponen de relevancia la importancia política, social, económica y cultural de la diversificación residencial en más de un Estado/Nación.

En todo caso, es pertinente resaltar el carácter primordial de la familia en la historia de la humanidad como quiera que sea su organización y estructura, relación de consanguinidad u otros vínculos diferentes, por tres razones expuestas por Donati (1998), está en el origen de la sociedad humana, sociedad y familia nacen conjuntamente y se retroalimentan; segundo, por su continua reproducción a lo largo de la historia, fundamental en la civilizaciones, no desaparece ni está en crisis, se transforma y se manifiesta de diferentes maneras y con diferentes funciones según el momento histórico la tercera razón, por estar en el origen de cada individuo singular.

En este último elemento, se observa doble sentido de lo primordial de la familia: el individuo singular es el centro de la organización familiar, y la organización familiar el nicho principal donde el individuo desarrolla su humanidad. En su condición de ser humano que es y que existe, que se organiza con otros para su realización y autodeterminación, en tanto ser trascendental, cobra sentido la familia, como manifestación de su condición humana y de su naturaleza relacional, de “pertenecer a”, de la formación identitaria; porque la respuesta a la pregunta quién soy yo, cobra sentido desde la pertenencia a una familia, como quiera que esté organizada y contribuye a potenciar lo afectivo, valorativo, cognitivo y relacional.

Deseable que no exista un ideal o planteamiento hegemónico de una organización familiar sobre otras que se han configurado diferentes. Sí, es deseable que existan y se reconozcan y legitimen las diversas formas de reorganización o nuevas configuraciones

familiares. También lo es que se reconozca social y jurídicamente que las problemáticas familiares no son exclusivas de “las otras formas de organización familiar” por el hecho de romper con el estereotipo esperado y que el ideal de familia posible y saludable por siempre para los descendientes es la familia nuclear. Allí también se tejen serios problemas de violencia familiar y de dificultades de crianza. Estas comprensiones son necesarias para que los profesionales expertos en la atención a las familias, desde las distintas disciplinas o transdisciplinas, y en políticas públicas, faciliten y promuevan el bienestar de la familia como sistema, como un todo y el de sus miembros individualmente considerados. La familia como sujeto de derechos y sus miembros como sujetos de derechos.

Esto significa una postura política de consecuencias favorables, es decir, que promueve acciones democráticas para el sistema familiar y con potencial para transformar el sistema patriarcal, con responsabilidades como sistema humano y en corresponsabilidad con el Estado y la sociedad. En el marco de los derechos y de un enfoque jurídico, como sistema social:

Pensar la familia como sujeto colectivo implica el reconocimiento de las capacidades y responsabilidades que tiene como grupo, el crecimiento personal, la formación democrática, así como el derecho al desarrollo, al medio ambiente y a la paz. En este sentido la familia como sujeto colectivo reivindica los derechos, tanto del punto de vista individual como colectivo (Rodríguez Caldas et al. 2016, p.26).

Con este breve acercamiento al tema de la familia, como sujeto inagotable de estudio, de reflexión y de análisis se reconocen, en el caminar de las instituciones de educación superior, entre ellas la Fundación Universitaria Monserrate, transformaciones conceptuales y de intervención en torno a la familia como sujeto de estudio y de formación, cristalizadas en la implementación de programas académicos de formación posgradual.

En el universo de las múltiples decisiones que una institución de educación superior ha de tomar, se encuentran aquellas relacionadas con la ampliación de las ofertas de formación posgradual; factores externos e internos se mezclan para la toma de tales decisiones. Para este caso, en el recorrido de la Unimonsserrate, la estructura administrativa y académica posibilitó el inicio de programas como las especializaciones. Al respecto afirma Claudia González (2018) <sup>8</sup> “cuando la U. decide crear posgrados, ya están sólidos los pregrados, entonces se crean la Especialización en Educación Sexual, la Especialización en Educación y Desarrollo Cultural; la Especialización en Educación y Pastoral Social, la Especialización en Pedagogía Grupal, y la Especialización en Educación y Orientación Familiar, es una época de aprovechamiento estratégico de la U. con la creación de los programas a este nivel, por eso su apuesta fueron las especializaciones”. Afirma Noemí Abadía (2018) <sup>9</sup> que la Especialización en Educación Sexual, participó activamente en equipos de trabajo del Ministerio de Educación para la definición de las políticas públicas en

---

<sup>8</sup> Claudia Consuelo González Entrevista semiestructurada, 22 mayo 2018

<sup>9</sup> Noemí Abadía, participantes en Entrevista grupal (1998), para la investigación institucional *Setenta años “Factores políticos y socioculturales de la familia en Colombia: contribuciones de la Unimonsserrate, 1948-2018”*.

Educación sexual. Igualmente, docentes y directivas de la Especialización en Educación y Orientación familiar, generaron un mayor posicionamiento de la Unimonserate, dado que incidieron en la Política Pública de la familia en el Distrito Capital y, como se verá más adelante, con la creación de la Red de Programas Universitarios en Familia.

### **Sobre la Especialización en Educación y Orientación Familiar**

Previo al desarrollo de este ítem, es pertinente referirse a los antecedentes internacionales relacionados con la orientación familiar y al lugar que llegó a ocupar como expresión de educación familiar en el mundo. Los acontecimientos que rodean el surgimiento de la orientación familiar se sitúan durante y después de guerras civiles y guerras mundiales.

En su manifestación originaria se evidencia como asistencia a las familias y a sus miembros, o lo que quedara de ellas, según las circunstancias político-sociales vividas, o como entes benefactores tal como ocurrió en el siglo XIX en Estados Unidos de América. Posteriormente, este país ha liderado la atención a las familias y la formación de profesionales para la atención de estas; es así como en 1911 se crea la Asociación Americana para el Servicio a la Familia, en 1920 se aplica, por primera vez, la metodología de Estudio de Caso (*casework*) y en 1929 se funda el primer Centro de Orientación Familiar.

Dadas las transformaciones sociales y políticas que continuaban sucediendo en el mundo como consecuencia de las guerras y por la preocupación que, en perspectiva católica, afectaban a la familia nuclear, como expresión de la familia ideal y que ponían en peligro su existencia, se inicia la orientación no en calidad de formación de orientadores, sino como un servicio a las familias. Con el tiempo se observa la necesidad de formar a los orientadores de las familias y se crean los Centros de Orientación Familiar - COF-. Por los años setenta, algunas universidades católicas del mundo crean los institutos familiares para la reflexión y formación de orientadores. En la actualidad se agrupan en la Red Internacional de Institutos de Ciencias de la Familia – REDIF-.

Tonini (2011), ha estudiado el origen y evolución de estos centros de orientación. Sitúa el origen de los centros de orientación familiar a comienzo del siglo XX y como tendencia, la perspectiva religiosa católica. Esta autora considera la familia una comunidad de generaciones en la que expresa la dimensión relacional, filial y comunitaria y es garante de un patrimonio de tradiciones. Afirma que la familia forma la persona en la plenitud de su dignidad y constituye una comunidad de amor y de solidaridad, insustituible para la enseñanza y transmisión de los valores culturales, éticos, sociales, espirituales y religiosos, esenciales para el desarrollo y bienestar de los propios miembros y de la sociedad y especialmente formada por papá, mamá e hijos. Es una visión del ideal de familia en cuyos escenarios no siempre está presente la aceptación de sus miembros y la comunidad de amor o de relaciones pacíficas. No obstante, de manera constante ha existido preocupación estatal y social por el devenir de la vida familiar.

Algunos ejemplos en Europa. En 1928, en Alemania, no solo católicos también luteranos y el Estado se preocupan por la atención a la familia y posteriormente por los años

cincuenta, por graduar especialistas en Orientación Familiar con una formación teórico-práctica de dos años académicos cuyos requisitos eran no superar los 35 años y una formación previa en Trabajo Social, Pedagogía, Medicina, Derecho, Psicología. En 1929, en París, surge la Escuela de Padres y Educadores, que se ocupaba de los problemas educativos de la familia, en la década de los cincuenta por iniciativa de la Iglesia Católica se crean varios Centros de Orientación Familiar. En 1979 se crea el Comité Interministerial de la Familia, encargado de definir la *política familiar* del gobierno.

En Francia se crea, en París, el Colegio de Padres y de Educadores en 1929, con el tiempo, hacia 1951, este colegio crea un Centro de Orientación Familiar –COF con el fin “de contribuir a la armonía de las relaciones conyugales, prevenir el divorcio, solucionar los problemas de la convivencia familiar” (Tonini, 2011, p. 33), más adelante, en la década del cincuenta, por iniciativa de la Iglesia Católica Francesa, se crean otros Centros de Orientación Familiar. Del Colegio de Educadores surge el Instituto de Estudios Psicológicos y Pedagógicos para la formación de especialistas en el área de la familia, y para la década del noventa el Estado regula por disposición ministerial la formación de profesionales de los Centros de información, consulta y orientación familiar. Actualmente se destaca el Instituto de Ciencias de la Familia en Lyon.

En el Reino Unido, por los años 40, hay preocupación por los divorcios, surge el Comité para la Orientación Matrimonial y posteriormente la Consejería Católica para el Matrimonio. En 1949 se instituyó una Comisión Estatal para la Familia a la que pertenecen representantes de las asociaciones citadas y representantes de los Ministerios del Interior, de Sanidad y de Educación. En 1971 se inauguró el *Herbert Gray Collage* o Instituto de Formación en Ciencias de la Familia de gran prestigio que, como la Organización Nacional de Asesores Matrimoniales, recibe del gobierno importantes subvenciones económicas.

En Italia, “Desde los años cuarenta, en la inmediata posguerra y a lo largo de todo el siglo XX y comienzo del XXI, en Italia se han multiplicado las iniciativas a favor y en apoyo al matrimonio y a la familia” (Tonini, 2011, p. 40), afirma también la autora que en Italia existen dos Confederaciones Nacionales de los Centros de Orientación Familiar –COF- : la “Confederazione Consultori Familiari” y la “Unione Consultori Italiani Prematrimoniali e Matrimoniali (UCIPEM) ambas de inspiración cristiana. En el ámbito de la formación universitaria, algunas para destacar “La Pontificia Università Lateranense” en Roma ha creado el Instituto “Juan Pablo II” (1981) especializado en Matrimonio y Familia. A nivel académico imparte la Licenciatura y el Doctorado en Teología del “Matrimonio y de la Familia” y la Maestría “Ciencia del matrimonio y de la familia”, también “La Universidad Católica del Sagrado Corazón” en el ámbito de la Ciencias de la Familia, tiene distintas instituciones en las sedes de Milán, Roma y Brescia.

En síntesis, con la información anterior referida a algunos países europeos, se destaca el histórico interés por crear instituciones en dos direcciones: instituciones para atender las necesidades de las familias e instituciones para la formación de profesionales expertos en la atención y orientación a las familias. Buena parte de estas instituciones son de carácter confesional católico, como lo es la Fundación Universitaria Monserrate, institución confesional que como se evidencia en esta génesis, se inspiró en la necesidad de contribuir a la formación de las mujeres para la vida familiar, asunto que ha venido transformándose

para ofrecer formación en pregrado y posgrado a hombres y mujeres, en diferentes áreas del conocimiento; pero mantiene el énfasis en el campo de la familia, como escenario de atención y orientación y de la familia como sujeto de estudio y como objetivo de formación académica.

Respecto a Colombia desde mitad del Siglo XX ha venido creciendo el interés académico por el estudio de la familia, en universidades públicas y privadas, confesionales y laicas, con el logro adicional y bajo el liderazgo de la Fundación Universitaria Monserrate, de crear la Red de Programas Universitarios en Familia, tema que se aborda más adelante.

La Fundación Universitaria Monserrate, crea la Especialización en Educación y Orientación Familiar en 1992. El escenario nacional está marcado por la continuación de la violencia iniciada en la década del cincuenta, las problemáticas sociales debido la emergencia del narcoterrorismo y los homicidios de personajes de la vida política, la participación activa del movimiento estudiantil representado por distintas universidades proponiendo la inclusión de la séptima papeleta en los comicios del 11 de marzo de 1990 para apoyar la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente, que a la postre generaría la nueva Constitución del 1991, ésta más incluyente al reconocer las diversidades políticas, religiosas, étnicas entre otras, y los derechos de los y las ciudadanas. Reconoce la presencia, en el ámbito nacional, de variadas formas de organización familiar, más allá del matrimonio católico, como las organizaciones maritales de hecho y las madres cabeza de familia.

En este escenario nacional y a tono con la Misión de la Fundación Universitaria Monserrate y el carisma de la Hijas del Corazón de María por la familia, se implementa el programa posgradual de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, cuyo sujeto de estudio es la familia. Castro (1996, p. 39), se refiere a la creación de la especialización como resultado de “la Misión y del carisma de las Hijas del Corazón de María, en torno las familias y su necesidad educativa”, en concordancia con la opción de la Fundación Universitaria Monserrate por la familia y con la función de educadora y orientadora, en tanto es escenario de socialización cultural. Sobre el concepto de familia, en el marco de la especialización, Carrizosa (1996, p. 30), coordinadora de la especialización en ese momento, afirma que: “focalizamos la familia no solo como una institución en la complejidad de los roles y funciones que cumple como núcleo básico de lo sociocultural... desde la perspectiva social miramos las familias en su individualidad y particularidad”.

Los aportes de la autora hacen visible una postura conceptual de familia, con horizontes más abarcadores y complejos, relacionados con diferentes formas de organización familiar y a tono con la recién estrenada Constitución, la familia es considerada como sujeto de derechos. Así, Carrizosa (1996), tiene en cuenta otros sistemas humanos incidentes en la vida cotidiana de las familias tales como la escuela y otras instancias sociales, desde una perspectiva ecológica compleja, a la manera de Bronfenbrenner (1987), es decir, comprender los sistemas humanos y el desarrollo de los individuos en la dinámica interactiva de estos escenarios mediatos e inmediatos en los que participan los seres humanos y sus organizaciones. Igualmente, el Director de la Facultad de Educación y de la Especialización, Diego Castro (2002) con ocasión de la celebración de los diez años de existencia de la Especialización expresa la importancia de ver la complejidad de las rela-

ciones familia, empresa, con el convencimiento de que las empresas privadas y públicas consideren que el secreto de su principal inversión está en el capital humano y sus familias y la importancia de la educación y orientación para fortalecer la familia en el desarrollo de su responsabilidad humanizadora, para lo cual la academia aporta a la cualificación de los y las profesionales en torno a la educación y la orientación, en tanto las familias son las primeras educadoras de ciudadanos.

En cuanto al currículo, se elabora bajo el criterio de un proceso en el espacio y en el tiempo que ponga en marcha y articule los procesos pedagógicos del sujeto de la especialización con los procesos del objeto de la especialización, que es la familia; como plan de significaciones en la relación sujeto-objeto. Entonces, para esta especialización, según Castro (1998, p. 45):

El concepto de currículo está asociado a la significación holística de los cualificadores que hacen un impacto cualitativo en la cultura, tanto en el objeto de estudio (la familia), como el sujeto (estudiante) y en las relaciones que se implican como sujeto-objeto.

En el entramado curricular, los cualificadores del sujeto, es decir del estudiante de la especialización son la investigación, la relación de ayuda y cooperación y la realización de programas y proyectos. Los cualificadores orientacionales del objeto de estudio, es decir la familia, son la comunicación, la socioafectividad y la organización para la acción. En este proceso de relación entre el sujeto: estudiante y el objeto: la familia, se espera que el sujeto se transforme “hacia una mirada más amplia y respetuosa de la pluralidad de las vivencias y tipologías de familia” (Castro, 1998, p. 46); a partir de los procesos vividos durante la formación en la especialización, desde la teoría, la experiencia, la práctica y la teorización.

Un aspecto para resaltar, como consecuencia de la intención de directivas y docentes de la especialización de avanzar en la reflexión sobre el tema de familia, con otros interlocutores de la academia, gestionan acercamientos con otras universidades con programas de formación en el tema de familia; de esta gestión, Pilar Carrizosa (2018)<sup>10</sup> recuerda que en marzo de 1998 se crea la Red de Programas Universitarios en Familia, con el fin de crear presencia en las reflexiones en el campo de la familia. Esta red, estuvo y continúa siendo liderada por la Fundación Universitaria Monserrate en cabeza de las directivas actuales de la especialización.

Este es un hito en el recorrido de la Institución en general y en particular para la Especialización en Educación y Orientación familiar, porque se hizo visible en el mundo de la academia el interés por la familia como sujeto de estudio y de reflexión. Se formó un grupo base constituido por las universidades de Caldas, Antioquia, Pontificia Bolivariana de Medellín y la Fundación Universitaria Monserrate, con el correr del tiempo han ingresado otras universidades como la Luis Amigó de Medellín, Universidad del Llano, Universidad de la Salle, la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Santo Tomás, entre otras. La Red está organizada actualmente por nodos: Nodo Antioquia, formado por las

---

<sup>10</sup> Carrizosa Pilar. *Trabajadora Social. Directora de la Especialización en Educación y Orientación Familiar y cogestora de la Red de universidades con programas de formación en Familia.*

Universidades de Antioquia, Pontificia Universidad Bolivariana, Luis Amigó. Nodo Caribe, con la Universidad Simón Bolívar. Nodo Sur Oriente, formado por la Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana de Cali; Nodo Bogotá – Villavicencio, formado por la Fundación Universitaria Monserrate, Universidad de la Salle, Universidad Santo Tomás, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Llanos; Nodo Caldas, Universidad de Caldas. Adicionalmente, hace parte de la Red, la “Asociación Colegio Interdisciplinario de Familia, Infancia, Juventud y Vejez” como asociación interdisciplinar de profesionales de las ciencias sociales y jurídicas en familia. Aunque no es una institución de formación, sí lo es de reflexión, investigación y atención a las familias.

El programa de Especialización en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate ha participado activamente en las mesas de trabajo para la política pública nacional y distrital desde el 2010. Otros hechos asociados a la proyección de la Especialización y a su reconocimiento se observa en los escenarios de práctica y desempeño laboral de las y los estudiantes.

### **Sobre la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo**

La Maestría en Familia fue, en primer lugar, la manifestación de un sueño que tenía la Madre Bertha Revollo, antigua rectora de la Institución; en segundo lugar, comenzó a cobrar forma en el Plan de Desarrollo 2003 – 2013, bajo la dirección de Nohemí Abadía, afirma Claudia González (2018) <sup>11</sup> quien presenta la propuesta al Consejo Académico y allí, a partir del reconocimiento a la trayectoria de dos programas en particular, el de Trabajo Social, que tradicionalmente ha hecho énfasis en el campo de la familia y, por supuesto, el programa de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, se hacen los primeros aportes en relación con la definición del campo de conocimiento de la Maestría en Familia.

En el 2009, se establece contacto con las directivas de la Universidad de Santo Tomás, una de las universidades con amplia trayectoria en la “Maestría en Psicología Clínica y de la Familia”, situada administrativamente en la División de Ciencias de la Salud de la Facultad de Psicología. Durante tres años el equipo interno de la Fundación Universitaria Monserrate, ahora Unimonsserrate, con la asesoría externa, trabaja en el diseño de la maestría y en la elaboración del Documento Maestro y se expide la norma interna de creación mediante el Acuerdo Rectoral No. 0288 de 10 de Julio de 2012, adscrito en primera instancia a la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, cuya área de conocimiento principal está en las Ciencias Sociales.

En el año 2103 la Fundación Universitaria Monserrate, presenta al CONACES del Ministerio de Educación Nacional el Documento Maestro que contiene las condiciones para obtener el Registro Calificado del programa de Maestría en Familia, Educación y Desarrollo, en la modalidad de profundización, de acuerdo con lo estipulado en el Decreto 1295 de 2010, “Se trata de un programa de Maestría de profundización que busca desarrollar competencias investigativas y profesionales que permitan la solución de problemas y

---

<sup>11</sup> Entrevista semiestructurada 2018.

el análisis de situaciones particulares de carácter interdisciplinario alrededor de la familia, la educación y el desarrollo humano y social...” (Fundación Universitaria Monserrate, 2012, p.18). La Maestría abre sus puertas a los primeros maestrantes el 28 de febrero de 2014, bajo la batuta del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá- SEAB.

### **De la Fundación Universitaria Monserrate a la Unimonsserrate**

La Fundación Universitaria Monserrate, después de sesenta y seis años se transforma en Fundación Universitaria Monserrate, Unimonsserrate <sup>12</sup>. La Unimonsserrate, es desde 2014 una Institución de Educación Superior articulada con el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá – SEAB, como resultado de la alianza establecida con la Fundación Acción Social y Familiar - Sociedad Hijas del Corazón de María - Fundación Universitaria Monserrate, Unimonsserrate.

Esta transición, no solo implica un cambio en la nominación de la institución, implica transformación en los procesos administrativos y académicos misionales, se transforma el sentido de Facultad por el de Escuela y en este nuevo paradigma organizativo y funcional surge la Escuela de Posgrados conformada por dos programas: la Especialización en Educación y Orientación Familiar y la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo.

Al respecto Claudia González (2018) sostiene que:

*Una escuela o facultad tiene las mismas funciones y formas de contratación, pero la facultad es una forma de organización de las disciplinas, como campos de conocimiento y el sentido de la escuela tiene que ver la formación para resaltar la construcción de conocimiento como comunidad; en la lógica de comunidad de aprendizaje. Es efectivamente un modelo de las universidades europeas porque es lo que ellos han transitado. Entonces en ese modelo, me proponen que asuma la decanatura de la Escuela de Posgrados y la dirección de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo (Entrevista personal, 22 de mayo de 2018).*

### **De la Escuela de Posgrados al Instituto de Estudios en Familia**

Para hablar sobre el cambio de Escuela de Posgrados al de Instituto de Estudios en Familia, la voz central es la de Claudia González, Decana de la Escuela de Posgrados y directora de la Maestría hasta el 31 de enero del 2018. A la pregunta sobre qué asuntos generan este cambio, la respuesta contiene elementos de reflexión por parte de las directivas en torno a lo que significa tener una Escuela de Posgrados en términos de cobijar académicamente programas de diversos campos del conocimiento; siendo la escuela una unidad académico- administrativa, genera tensiones en las diferentes áreas del conocimiento que la componen, si fuera solo una unidad administrativa no habría problema, pero en su constitución mixta, sí.

---

<sup>12</sup> En adelante se denominará en este libro Unimonsserrate, entendiendo que el paso a esta denominación obedece a un tránsito histórico orientado hacia los propósitos de la Institución Educativa como se conoce hoy.

Así lo explica Claudia González (2018) en una de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación:

*Se toma la decisión de transformar la escuela de posgrados cuando se requiere argumentar por una unidad de altos estudios, así que la forma de transitarlo es pensando en un instituto en el campo de familia, aprovechando este saber acumulado; la Escuela se convierte en el Instituto de Estudios en Familia (Entrevista personal, 22 de mayo de 2018).*

El Instituto de Estudios en Familia, se proyecta como centro de investigación generador de conocimiento y transferencia de este, por tanto, se ha de evidenciar el impacto en las problemáticas sociales con miras a la innovación social. Un aspecto para tener en cuenta es que, como Instituto de Estudios en Familia, se genera un valor estratégico para que la universidad se proyecte como Consultor con incidencia en política pública y venta de servicios. Desde luego, tiene que darse un tiempo de maduración como todo proceso. Tiene implicación de inversión por parte de la universidad y de tiempo para la generación de ingresos vía transferencia.

Hasta aquí, se ha presentado una breve aproximación a la génesis de la Fundación Universitaria Monserrate-Unimonsserrate, a través de un acercamiento a los posgrados en familia, como manifestación del énfasis en este campo de la educación, desde la llegada de las Hijas del Corazón de María al país. Este libro de carácter descriptivo es producto de las diferentes fases de la investigación, que se constituyen a través de una revisión documental y testimonial, y hace parte del primer capítulo del libro general de la investigación: *Factores políticos y socioculturales de la familia en Colombia: contribuciones de la Unimonsserrate, 1948-2018*.

## Referencias

Asociación Pro-Bienestar de la Familia. Profamilia (2015). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Bogotá.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Cognición y desarrollo. Editorial Paidós.

Carrizosa de Gaitán, P. (1996). Educación y Orientación Familiar ¡Un gran compromiso! *Perspectivas Universitarias*. 1(1), 9-32.

Castro Quiroga, D. (1996). Formación de Formadores. En *Perspectivas Universitarias*. 1(1), 13-17. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate.

Castro Quiroga, D. (2002). Comprometidos con la misión humanizadora de la familia. *Perspectivas Universitarias*. 7(11), 15-23.

López Díaz, Y. (2009). Familia, querida familia, ¿hacia dónde vas? *Revista de Trabajo Social*. 11 (1), 125-136. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14579/15414>

Donati, P. (1998). *Manual de sociología de la familia*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. EUNSA. Instituto de Ciencias para la Familia.

Fajardo, E., Castro, D., Garzón de G. M., Pérez, L. (1998). Del Instituto Familiar y Social a la Fundación Universitaria Monserrate. *Perspectivas Universitarias*. 3(5), 5-34.

Fundación Universitaria Monserrate (2012). Documento Maestro del Programa de Maestría en Familia, Educación y Desarrollo. Unimonserate, Bogotá.

Gaitán de Rojas, C. (1996). Programa de Trabajo Social. *Perspectivas Universitarias*. 1(1), 8-12.

González González, F.E. (2104). Poder y violencia en Colombia. Bogotá. Observatorio para el desarrollo de la convivencia y el fortalecimiento Institucional – ODECOFI y el CINEP.

González Rey. (2015). La Educación de las mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración. México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social – CIESAS - Unidad Peninsular. *Revista Historia Educación Latinoamericana*. 17(24), 249-258. Recuperado de [www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n24](http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n24)

Gutiérrez de Pineda, V. (1963). *La familia en Colombia. Trasfondo histórico*. Editorial Universidad de Antioquia. Ministerio de Cultura.

Manosalva Correa, A. (2013). Los obispos colombianos en la época de la violencia: paz, guerra y anticomunismo (1945-1965). [Trabajo de grado de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Institucional Biblioteca Digital. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75346>

Melo, J.O. (2017). *Historia Mínima de Colombia. La historia de un país que ha oscilado entre la guerra y la paz, la pobreza y el bienestar, el autoritarismo y la democracia*. Turner Publicaciones.

Medina Chávez, A.M (2014). Contexto social del debate sobre el control natal en Colombia en las décadas de 1960 y 1970: Política, medicina y sociedad. *Historia. Ciências, Saúde-Manguinhos*. 21(4), 1467-1473. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702014000400011>.

Ministerio de Educación Nacional (1945). Diario Oficial, No. 26014 (19 diciembre). Bogotá. MEN. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102941\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102941_archivo_pdf.pdf)

Miranda Melo, C. (1996). De 1948 a 1995. *Perspectivas Universitarias*. 1(1), 3-6.

Morales Daza, J.C. (2104). Incidencia de la Reforma Agraria de 1936 en la creación de Autodefensas Campesinas en Colombia. [Monografía de grado de la Facultad de Ciencia Política y Gobierno, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. Repositorio Universidad el Rosario. <http://repositorio.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/8923/1082932448-2014.pdf?sequence=3>

Orella Martínez, J.L. (9 de julio de 2010). Los católicos y la Revolución Francesa. *Religión en Libertad*. Recuperado de <https://www.religionenlibertad.com/los-catolicos-y-la-revolucion-francesa-9771.htm>

Organización de las Naciones Unidas, ONU (2014). *Los derechos de la mujer son derechos humanos*. Naciones Unidas. Oficina Alto Comisionado. Recuperado de [https://www.ohchr.org/documents/publications/hr-pub-14-2\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/documents/publications/hr-pub-14-2_sp.pdf)

Rodríguez Caldas, E., López Gómez, M. y Pulido, L.M. (2016). Familia. Sujeto colectivo de derechos. “Propuesta Conceptual de Familias como Sujeto Colectivo de Derechos en el Distrito Capital, a la luz de los Derechos de la Familia, de los Derechos de los Grupos Poblacionales y de los Componentes y Ejes de la Política Pública de las Familias”. Bogotá. Convenio de Asociación 117 De 201. Secretaria Distrital de Planeación y Universidad de La Salle, en Proyecto Editorial Dirección Equidad y Políticas Poblacionales. Rostros y Rasgos. Razones para construir ciudad, N° 15, año 4. Recuperado de [https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/fmlia\\_sujeto\\_dere\\_2016.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/fmlia_sujeto_dere_2016.pdf)

Sánchez Molina, Raúl, Tomé Martín, Pedro, Valencia, Ma. Ángeles (2009). Nuevos tiempos, nuevas familias: aproximaciones etnográficas en el estudio de configuraciones familiares contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Estudios en Familia*. 1, 22-45. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1\\_2.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1_2.pdf)

Tonini Zacarini, F. (2011). Origen y evolución histórica de la orientación familiar y

de los centros de orientación familiar en el siglo XX. Primera y segunda parte. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*. 42, 9-25. Recuperado de <http://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000030591&page=1&search=&lang=es>

## Bibliografía

Basto Amigo, S. (2007). Familia, género y cultura. Algunas propuestas para la comprensión de la dinámica de poder en los hogares populares. En David Robichaux, Familia y Diversidad en América Latina. FLACSO, pp. 103- 128. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101011012651/05-SantBas.pdf>

Cruzata Santos, R. (2004). Aproximaciones sociológicas al estudio de la familia: escuelas, conceptos y tendencias. En Ecuador Debate. Dimensión de la cuestión regional. Centro Andino de Acción Popular –CARP-, agosto, N° 65, pp. 223- 234.

De Chaignon, M. (2018). *Adelaida de Cicé. Cofundadora de las Hijas del Corazón de María*. Escritos Consagración.

Duryea S. y Robles M. (2017). *Legado familiar ¿Rompe el molde o repetimos patrones?* Pulso Social en América Latina y el Caribe, Banco Interamericano de Desarrollo- BID. Recuperado de [http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Pulso-social-en-America-Latina-y-el-Caribe-2017-Legado-familiar-Rompe-mos-el-molde-o-repetimos-patrones\(1\).pdf](http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Pulso-social-en-America-Latina-y-el-Caribe-2017-Legado-familiar-Rompe-mos-el-molde-o-repetimos-patrones(1).pdf)

Galvis L. (2011). *Pensar la familia hoy. El paradigma de los derechos humanos. Fin del régimen patriarcal*. Ediciones Aurora.

Garzón Barreto, J. A. (2011). El Concordato desde una perspectiva histórico política de los dos partidos tradicionales en Colombia. [Tesis de grado del Programa de Ciencia Política, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7721/tesis383.pdf?sequence=1>

Gómez, O., Eduardo, Y., y Villa Guardiola, V. J. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. Revista Justicia Juris. 10(1), 11-20. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-85712014000100002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85712014000100002)

Lamus Canavate, D. (2009). Movimiento feminista o movimiento de mujeres en Colombia. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Mujer con voz, la política si va” Medellín septiembre 23 y 24 de 2009. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/39765/1/Movimiento%20feminista.pdf>

Laserna Estrada, C. (2006). Reseña de “Una historia de la educación femenina: Colegio Mayor de Cundinamarca. 1945-2000” de Miguel García Bustamante. *Universitas Humanística*. 62, 455-458. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79106219>

Montagut, E. (2015). El Clero y la Iglesia en la Revolución Francesa. *Nueva Tribuna*. Recuperado de <https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/clero-revolucion-francesa/20150917182045120262.html>

Palacio Valencia, M.C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo líquido y lo sólido. *Revista Latinoamericana de Estudios en Familia*. 1, 46-60. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1\\_3.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1_3.pdf)

Parra Báez, L. A. (2011). La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Universidad Javeriana, 1941-1955. *Revista Historia de la Educación en Colombia*. 14(14), 121-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3819408.pdf>

Pineda Duque, J. A. (2010). Familia postmoderna popular. Masculinidades y economía del cuidado. *Revista Latinoamericana de Estudios en Familia*. 2, 51-78. Recuperado de [http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef2\\_3.pdf](http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef2_3.pdf)



---

## **Diversidad Familiar: Un Recorrido por las Epistemologías Familiares de la Modernidad y la Posmodernidad**

---

*Adriana Marcela Galeano Amaya  
Coordinadora de Investigación y Docente Investigadora  
del Instituto de Estudios en Familia*

La trayectoria de la Unimonsertate se ha destacado principalmente por su trabajo con las familias, desde su origen, de la mano de la Sociedad Hijas del Corazón de María, y tras la fundación del Instituto Familiar y Social en la ciudad de Bogotá en 1948, pasando por la transformación de su razón social como Instituto de Educación Superior Familiar y Social en 1963, hasta su constitución como Fundación Universitaria Monserrate en 1983 (Fundación Universitaria Monserrate, 2020); así mismo, el desarrollo de los diferentes programas de la Escuela de Educación, la Escuela de Ciencias Humanas y Sociales y el Instituto de Estudios en Familia, traen consigo aportes significativos desde los ejercicios de práctica e investigación de estudiantes y docentes.

En este sentido, en un primer momento es preciso dar paso a la elaboración teórica de la noción en familia, a fin de contextualizar la principal categoría de análisis que ha sido eje fundante en la trayectoria de la Unimonsertate, a su vez, se realizará una breve conceptualización sobre la familia en el contexto colombiano, lo que llevará a fundamentar la epistemología sobre la cual la Unimonsertate ha desarrollado la investigación y la práctica, con un propósito social integrador y con un sentido humano, para el afianzamiento del tejido social.

### **Nociones sobre la Familia: Breve Recorrido Histórico**

Dentro de las aproximaciones a la noción de familia, es preciso realizar un breve recorrido histórico y teórico que permita comprender, cómo distintas escuelas han definido a la familia como objeto de estudio, dado que, desde la lente epistemológica con la que se defina a la familia, se pueden identificar discusiones, preocupaciones y reflexiones que necesariamente atraviesan la dimensión ético-política que permean la práctica y la investigación.

Este rastreo inicial, servirá como contexto para comprender la complejidad que atañe al estudio de las familias, como un campo interdisciplinar, desde el cual la Unimonsertate, y específicamente el programa de Trabajo Social, la Escuela de Educación y el Instituto de Estudios en Familia, se han planteado la escena investigativa y el trabajo con las familias.

Como se observará más adelante, las definiciones sobre la familia son tan diversas y cambiantes como las realidades humanas, los momentos histórico-culturales por los que transita la sociedad, y las corrientes epistemológicas desde donde se enuncie la familia como objeto de comprensión o de conocimiento.

De esta manera encontraremos, definiciones sociológicas, definiciones tipológicas y definiciones en función de las dinámicas relacionales familiares.

### ***Definiciones Sociológicas***

En primera medida, encontramos como propone Cruzata (2004), los abordajes teóricos desde el positivismo sociológico, con la propuesta de Auguste Comte sobre la familia como base de la sociedad; Helbert Spencer con la mirada funcional de la familia, como aquella que permite preservar a la sociedad; y el enfoque de Emile Durkheim, quien postula que es en la familia donde se favorecen los procesos de conciencia que determinan a los individuos.

Es decir, desde estas perspectivas epistemológicas, la familia se convierte en un regulador social, cuya función se centra en educar a los individuos que la componen y por ende que harán parte de la sociedad.

Este propósito se puede ver en el pensamiento de Auguste Comte (1875), en su obra *Cours de philosophie positive (primera y segunda lección)*, en donde establece una apuesta epistemológica en la que distingue el conocimiento en tres estados: teológico, metafísico y positivo o científico. De manera tal que, ante el ejercicio científico, la ciencia social, o mejor expresado, la física social, debe encontrar en sus unidades de análisis una representación universal que permita comprender la dinámica de las sociedades, a fin de establecer orden, control y modificarlas, si es el caso. En este orden de ideas, Comte (1984), propone a la familia como unidad social que representa una parte de la sociedad y, por tanto, es cuna de la regulación social del individuo.

Como menciona Comte (1984), en discurso sobre el espíritu positivo, las sociedades pueden analizarse a partir de la observación de los fenómenos naturales, de hecho, el comportamiento animal y biológico da cuenta de principios que pueden trasladarse a la dinámica social, sin que, por ello, se solapen ciertas características que resultan ser más complejas en la dinámica social.

En su primera lección sobre las aplicaciones del positivismo, habla acerca de la distinción entre estática y dinámica sociales. Retomando las ideas de Blainville sobre los principios de anatomía comparada, Comte (1984) menciona que el estudio de la estática hace referencia a las condiciones preestablecidas en los seres vivos para actuar. Así, el estudio de la dinámica se refiere a las acciones ya efectuadas; y es mediante la observación de los hechos estáticos y dinámicos que se logra el establecimiento de leyes lógicas en la comprensión de cualquier fenómeno.

Específicamente hablando de esta dinámica social, Comte (2012) plantea que el espíritu de la familia radica, por un lado, en la educación dada por imitación, lo que debe resultar en la continuidad de las funciones enseñadas por los padres a los hijos, más allá de crear nuevas funciones sociales. Si bien la familia es una pequeña sociedad, no se puede reducir a la familia a un conjunto de miembros que simplemente generan cooperaciones, sino que se debe comprender que, lo que hace parte del espíritu familiar es la relación doméstica de la unión, en donde se forja la moral y, en cierto sentido, el intelecto.

Es así como, más allá de reducir a la familia a una asociación de esfuerzos conjuntos para el trabajo y la cooperación, su sentido radicarán en la unión doméstica que se caracteriza por el reconocimiento y el afecto que, por supuesto, tiene bases biológicas, pero desencadena en la sociabilidad y a su vez, favorece el camino para dirigir y controlar la vida social (Comte, 2012).

Por otro lado, Herbert Spencer (1999) en su obra *First Principles* de 1882, no solo escribe su teoría sobre la evolución del ser humano y la sociedad, sino que realiza observaciones sobre la evolución de la naturaleza en general, y es a partir de ahí que plantea cómo los cambios en la estructura social surgen de dos principios fundamentales: la integración y la diferenciación. Un ejemplo de ello es el paso de las tribus hacia grupos más grandes, que luego se convirtieron en civilizaciones, lo cual se logra a partir de la integración entre grupos que evolucionaron a sociedades, al diferenciar el trabajo y las funciones entre géneros, según las prioridades dadas a partir de sus necesidades.

De este modo, Spencer (1999), menciona que las leyes involucradas en todo tipo de cambio se rigen por acciones sincronizadas y articuladas, así, la evolución en el ser humano, en las sociedades y en la familia, ha consistido en el paso de estados homogéneos a estados heterogéneos, es decir, pasar de una forma de organización simple a una más elaborada.

En relación con la familia, Spencer (1999) propone que la familia tiene un carácter universal, porque su evolución está basada en los principios de integración y diferenciación que atañe a otros organismos, formas de vida y formas de progreso social, que se evidencia en el perfeccionamiento de herramientas y máquinas. Este carácter universal de la familia se relaciona con la división del trabajo entre el hombre y la mujer, así como se diferenció el trabajo en las tribus que, posteriormente, se convirtieron en civilizaciones.

En este sentido, según Spencer (1999), la diferenciación del trabajo en la familia permitió el desarrollo de las comunidades y por tanto de la sociedad. En un inicio, el hombre se ocupaba de la caza y la guerra, mientras que la mujer se ocupaba de las tareas de siembra y cuidado. Posteriormente, con la industrialización, el crecimiento de las familias se da en función de la fuerza requerida para el trabajo, de ahí que las familias se instalen en lugares que faciliten la producción.

Ahora bien, como plantea Spencer (1999), a medida que crecen las civilizaciones, los mecanismos de control también deben crecer, esto implica que el poder se herede y se aumente la regulación social en función del volumen. Este aspecto pone a la familia de frente ante la función de educar.

Emile Durkheim (1987), por su parte, en su obra “La división social del trabajo” de 1893, parece controvertir la obra de Spencer con relación al paso de la homogeneidad a la heterogeneidad, pues menciona que, la división social del trabajo es una especie de solidaridad industrial u orgánica que pone en riesgo el sentido de semejanza y la conciencia colectiva, existentes en la solidaridad mecánica que subyace en las sociedades rurales.

La importancia de este postulado para los estudios sociológicos, y para el campo de la familia, radica en las reflexiones que Durkheim (1987;1999) sostiene, a propósito de su preocupación por los cambios acelerados de la sociedad moderna, que ponen en riesgo, según él, la moral y las buenas costumbres. Es así como, ante la expansión de la división y la especialización en el trabajo, ligados a la industrialización, los individuos pierden el sentido de semejanza con los otros. La familia a su vez corre el riesgo de que le sea suplantada su función educativa (Durkheim, 1999).

Como se observa en la obra de Spencer (1999), la homogeneidad transita a un estado de heterogeneidad en la sociedad, en palabras de Durkheim (1987), la homogeneidad corresponde a un sentido de afinidad y semejanza que se forja en las relaciones, de lo que él llama, solidaridad mecánica; mientras que la heterogeneidad correspondería a una solidaridad orgánica que está basada en una cooperación industrial, en la cual el individuo parece instrumentalizado en función del progreso.

En este orden de ideas, Durkheim (1987) observa que, es la moral regulada por la ley, y la tradición, manifestada en la costumbre, lo que permite la unificación de la sociedad. De hecho, a medida que se expande la división social del trabajo, la conciencia colectiva parece ir en detrimento, porque la individualización es mayor, y los intereses ya no son colectivos, sino meramente individuales, pues la lucha por subsistir es más arraigada.

Este debate, abre paso a un dilema puesto sobre la mesa en la obra de Durkheim (1987), y es que, la cuestión de la felicidad se ve cada vez más lejana a medida que la sociedad moderna se transforma aceleradamente, pues el estado de salud de los individuos no mejora con el progreso, contrario a lo que se observa en las sociedades rurales. Este postulado se corrobora, según Durkheim (1987), en los aumentos de las tasas de suicidio, asociadas con factores sociales como la división social del trabajo, la disminución de la conciencia colectiva y la preocupación del individuo por la lucha de su supervivencia.

Ahora bien, Durkheim (2001), en su obra *Las reglas del método sociológico* de 1895, establece que la familia es una institución, un grupo en donde tienen lugar los fenómenos de la vida doméstica, más allá de un lazo consanguíneo. Distingue, además, diferentes tipos de familia, como son: la matriarcal y la patriarcal; motivo por el cual no hay una definición unificada del concepto de familia, pero si se puede identificar que, mientras la cantidad de miembros de la familia se estrecha, más aumenta el lazo que las une.

Al respecto, Durkheim (2001), menciona:

La familia patriarcal estaba casi tan desarrollada entre los judíos como entre los hindúes, pero no se vuelve a encontrar entre los esclavos, que son sin embargo de raza aria. En cambio, el tipo familiar que ahí encontramos existe también en los árabes. La familia matriarcal y el clan se observan en todas partes (p,161).

Además, las manifestaciones diversas en las sociedades sobre las prácticas conyugales, las uniones maritales y otras formas de interacción en el intercambio sexual y reproductivo, están asociadas a “reglas jurídicas y morales que determinan la estructura de la familia, de las relaciones de las personas entre sí” (Durkheim, 2001, p.159).

Por otro lado, es preciso aludir al estudio de Engels sobre la familia, pues la considera como una institución que permite la perpetuación de la propiedad privada, cuya estructura y estabilidad dependerá del desarrollo de los sistemas de producción. En esta medida, se puede decir que, esta estructura familiar pasará de un status inferior a uno superior, optimizando sus formas de producción y siendo parte del status quo que impone el modelo económico (Cruzata, 2004).

Engels (2003), en su obra *El Origen de la familia, la Propiedad Privada y el Estado*, de 1884, realiza un recorrido interesante sobre las configuraciones familiares propuestas por Bachofen en 1861, quien identifica un primer periodo de la humanidad, en el que las relaciones humanas se caracterizaban por la promiscuidad sexual. Posteriormente, las relaciones de filiación se daban sólo por línea materna, dado que no era posible establecer una paternidad específica, característica que se abroga a pueblos antiguos, por esta razón, las mujeres y madres tenían un status relevante que les otorgaba el derecho de dominación y la jefatura del grupo, que denominaron “Derecho Materno” (p,15).

Engels (2017), también hace alusión a los estudios de Morgan, bajo los cuales se puede comprender una evolución relativa de la organización de la familia, que se desarrolla a la par de la complejización de la inteligencia y la emoción en los seres humanos, de modo que pasamos de una familia consanguínea (caracterizada por la promiscuidad sexual), la familia punalúa (caracterizada en primer lugar por la poliandria y posteriormente por la poligamia), dando paso a la familia sindiásmica (caracterizada por uniones entre hombre y mujer en donde la poligamia no era permitida para la mujer pero sí para el hombre y representa la transición a la unión monogámica) y, finalmente, la familia moderna, en la que, en la mayoría de las culturas se practica la monogamia.

En su obra, Engels (2003), retoma de Morgan la palabra “Gens” (p,153), que hace referencia a grupo consanguíneo, un grupo que se caracteriza por la descendencia y “que está unido por ciertas instituciones sociales y religiosas, formando una comunidad” (p, 153). Luego, en el desarrollo de su obra, describe la organización política y geográfica, las costumbres, la actividad productiva, y las formas de relación que hacen parte de la composición familiar. Esta descripción parte del análisis de las formas de vida de los grupos primitivos, que van desde los clanes y las fratrias, hasta la formación del Estado.

Ahora bien, ante los cambios dados en las formas de constitución familiar, relacionadas con el linaje, la noción de familia se relaciona estrechamente con los dictámenes sobre la moral que se instauran en un tiempo particular, fruto de la relación Iglesia-Estado y de la comprensión que estas dos instituciones tienen sobre los modos en los que debe estructurarse la familia, y, por tanto, la sociedad.

Por otro lado, se encuentran los estudios de Levi Strauss, Kathleen Gough y Melfro Spiro en 1956, en su obra *Polémica Sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*. Según los autores, la familia, desde el punto de vista estructural, puede ser estudiada a partir de la división sexual del trabajo, las relaciones de procreación y regulación de la vida sexual y los rituales de unión estipulados socialmente (Strauss, 1974).

En cuanto a la socialización, Strauss, (1974) afirma que no necesariamente esta función la asumen los progenitores, sino que está delegada de muchas formas en otros actores clave de la vida social del niño, como son: la escuela y otros cuidadores, especialmente, teniendo en cuenta la labor que desempeñan los padres en otras tareas, como el trabajo remunerado.

Si bien, estas características guardan cierta universalidad en la forma como se constituyen y se desarrollan las relaciones familiares, también es preciso comprender que la familia es diversa y, por ende, sus relaciones de poder se generarán según el contexto social y cultural del cual una familia haga parte (Strauss, 1974).

Así mismo, escuelas epistemológicas como el Formalismo sociológico y el conductismo pluralista, estudian a la familia desde las particularidades de la vida social y la conciben como agente de control social, es decir, como primera institución política que orienta la moral del sujeto (Cruzata, 2004).

Posteriormente, se encuentran las apuestas teóricas desde el interaccionismo simbólico, en torno a cómo la familia se convierte en un grupo cuya cualidad autónoma, favorece la formación del Yo, el consenso social, la interiorización de las normas y la construcción de creencias y hábitos, y cuyo propósito es, además, favorecer la autonomía personal de los individuos. Aquí ya nos encontramos ante una visión más dinámica de la familia que toma en cuenta el desarrollo individual de los sujetos que la componen (Cruzata, 2004; Gallego, 2006).

Así, paulatinamente, la noción de familia se va transformando con el tiempo, se da el “tránsito de ser una institución económica a una estructura romántica y afectiva; el predominio de la tendencia a la pequeña familia en conjunto con la reducción del número de funciones, y el debilitamiento de la autoridad.” (Cruzata, 2004. p 7).

Ahora bien, hasta aquí se han ilustrado brevemente las nociones de la familia en la modernidad, sin embargo, es preciso señalar las reflexiones de Rodríguez, Araque y Salazar (2009) quienes plantean cómo el discurso de la modernidad ha querido establecer un modelo ideal de familia, que va en contravía a las vivencias cotidianas de la familia en la actualidad. Al respecto, las autoras mencionan:

La idea de que existe una lógica racional y universal de las instituciones (entre ellas la familia) como rasgo identificador de las tendencias desarrolladas con la revolución francesa a finales del siglo XVIII tiene su fundamento, de acuerdo con Lander (1998), en “la cosmo-visión liberal expresada en su concepción reduccionista de la naturaleza humana, la naturalización de la sociedad capitalista y el contexto colonial-imperial en el cual se originó el pensamiento liberal” (Rodríguez, Araque y Salazar, 2009 p. 92).

De lo anterior, se podría decir que hay tres momentos fundamentales en la historia de la evolución de la familia:

Un primer momento, ubicado antes de la modernidad, que se caracteriza por diversas formas de intercambio sexual, y que, paradójicamente hoy en día, estas formas de

organización familiar se ponen en cuestionamiento desde la moral judeocristiana y el discurso arraigado de la modernidad, bajo el ideario de la preservación de la familia como célula de la sociedad.

Un segundo momento, se da en la cuna de la modernidad con las discusiones sociológicas sobre la relación entre la familia y la sociedad, atribuyendo a la familia la función de educar y formar desde la moral a los sujetos que harán parte de la sociedad. Desde estas perspectivas, la moral, así como las funciones, deberes y propósitos comunes, se heredan a los hijos esperando que continúen el legado a favor de la preservación del estatus quo en la sociedad y en aras del progreso económico e industrial.

Precisamente, en la discusión entre la modernidad y la posmodernidad, se encuentra el tercer momento en la evolución del concepto de familia, pues es con la crítica a la racionalidad, la apertura a nuevas formas de concebir al sujeto y descentrar la mirada mecanicista del ser humano y los fenómenos sociales, la redefinición del papel del observador en lo observado, que emergen nuevas racionalidades y, por tanto, nuevas configuraciones familiares en las que se legitima la diversidad en diferentes ámbitos de la vida social.

En este marco, el estudio sobre la familia giró hacia otras formas de organización familiar, como son: las familias monoparentales, con jefatura femenina en mayor medida, pero también con jefatura masculina, las familias homoparentales, las familias reconstituidas, la familia unipersonal, y demás tipologías familiares de las que se hablará más adelante.

Incluso, se podría hablar del sentido de familiaridad en la comunidad, el barrio o la escuela, pues es en estos lugares donde muchos significan como familia a su red de apoyo, ya sea porque encuentran un propósito común que los identifica con los otros, o porque es ahí donde encuentran nutrición emocional.

En este sentido, como establecen Rodríguez, Araque y Salazar (2009), la diversidad familiar obedece a variados fenómenos, de acuerdo con configuraciones culturales y sociales, la coexistencia de esta diversidad se debe precisamente al dinamismo de las condiciones materiales y subjetivas de las familias y los individuos.

Rodríguez, Araque y Salazar (2009), realizan un rastreo documental pertinente para identificar otros postulados teóricos sobre el concepto de familia, como se observa en la tabla 1, mostrada a continuación:

Tabla 1.

Nociones sobre familia. Tomado y modificado de Rodríguez, Araque y Salazar (2009)

| Autor               | Año  | Definición                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Satir               | 1982 | La familia es un espacio físico de convivencia humana donde el sujeto encuentra confort respecto al mundo exterior, debido a los múltiples cambios que atraviesa la familia.                                                                    |
| Rapoport y Rapoport | 1982 | La diversidad familiar debe comprenderse según las fuentes de su diversidad: organización interna, cultura, clase social, periodo histórico y su ciclo vital familiar.                                                                          |
| Del Campo           | 1992 | No hay un modelo único de familia que se transforma con los cambios sociales, sino una significación particular de los sujetos respecto a dichos cambios y por tanto respecto a su concepción de familia.                                       |
| Maturana            | 1997 | Red de conversaciones, coordinación de acciones, emociones y formas que han permitido el linaje humano.                                                                                                                                         |
| Eroles              | 1998 | Cada disciplina ve a la familia según como defina su objeto de estudio. La psicología la concibe como capacidad para el desarrollo y la experiencia, la antropología como representación de la sociedad y el derecho como vinculación jurídica. |
| Quiroz              | 2000 | Adquiere múltiples sentidos, las definiciones técnicas se dan ajustadas a las normas culturales.                                                                                                                                                |
| Vidal               | 2000 | Lugar cultural donde se afianzan las creencias y valores para favorecer la integración social y establecer la identidad de sus miembros.                                                                                                        |
| Luján               | 2000 | Proyecto relacional no necesariamente consanguíneo en el que se crea un contexto de aprendizaje que permite desarrollar un proceso.                                                                                                             |
| Layácano            | 2000 | Institución social que se ve afectada por cambios sociales que llevan a que se configuren nuevas prácticas familiares con nuevas formas de funcionamiento, lo que indica que las familias no son disfuncionales.                                |

Con base en los conceptos sobre familia que se observan en la tabla anterior, encontramos posiciones que se pueden clasificar en la modernidad o en la posmodernidad, entendiendo que los conceptos sobre familia más cercanos a la modernidad tienden a ser más deterministas, mientras que los conceptos cercanos a la posmodernidad se enmarcan en posiciones más contextuales sobre las realidades familiares en relación con un marco económico y político particular.

De esta manera, la noción de Rodríguez, Araque y Salazar (2009) se enfoca en situar una comprensión “pluralista y emancipadora que reconozca los condicionantes interiores y exteriores existentes en sus intermediaciones en la relación individuo/sociedad” (p 98) para el reconocimiento de diversas realidades familiares.

### ***Definiciones por Tipología Familiar: Una Mirada a los Cambios desde Latinoamérica***

Con los cambios políticos, económicos y sociales, llegan nuevas organizaciones familiares que se aparecen en la vida social, como opciones distintas a las del modelo de la familia tradicional que se instauró con fuerza en la cultura popular de los años 50's, desde la mirada anglosajona, así toman fuerza la constitución de hogares monoparentales, por causas distintas a las de la muerte del cónyuge y la aparición cada vez más frecuente del divorcio (Peri, 2003).

Surgen, de un lado, nuevas formas de conyugalidad, como: las uniones consensuadas, múltiples parejas a lo largo del tiempo, la convivencia en pareja sin matrimonio, y de otro, la dedicación de la mujer a tareas remuneradas y no remuneradas, pero también, una mayor conciencia sobre la igualdad de género, que además, se hace evidente en el reclamo de la mujer sobre la necesidad de optar por dinámicas relacionales diferentes a la división sexual del trabajo, instaurada desde un modelo patriarcal (Peri, 2003).

Estos grandes cambios, menciona Peri (2003), deben leerse en relación con las transformaciones ideológicas que disponen las acciones de los sujetos hacia nuevas formas de construirse, de ser y de estar en la sociedad y que, además, están mediadas en gran parte por los niveles educativos y el estrato socioeconómico.

En los amplios estudios que han desarrollado Ullmann, Maldonado Valera, y Rico (2014), sobre los cambios y transiciones en las familias de Latinoamérica hacia finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se ha visto un aumento significativo de hogares unipersonales, en relación con una disminución de los hogares biparentales. Estos cambios, parecen presentarse en mayor medida en estratos altos, mientras que el aumento de la densidad poblacional por familia y de familias monoparentales, se presenta frecuentemente en estratos bajos o con vulnerabilidad social.

Así mismo, los autores comprenden los cambios familiares en función de los tránsitos por el ciclo vital familiar, por ejemplo, la disminución de familias biparentales a medida que avanza el ciclo vital familiar, mientras que aumenta la configuración de familias monoparentales con jefatura femenina y se tiende a ampliar la composición familiar hacia la familia extensa, por razones generalmente económicas.

También, se observa una relación directa entre la vulnerabilidad económica y las familias que están en proceso de conformación, esto a razón de que las condiciones económicas para que la familia adquiera activos, son cada vez más precarias, y en ese sentido, se observa también en los jóvenes, una salida tardía de su familia de origen (Ullmann, Maldonado Valera, y Rico, 2014).

Ahora bien, las definiciones por tipología han radicado en observar, cómo las familias se organizan ante diversos fenómenos sociales y culturales a partir de su composición. Es así como se encuentran diversas tipologías familiares, a saber:

a) *Familia Nuclear*: Puede ser entendida como composición familiar de dos o más personas que conviven en un solo hogar. Actualmente, la familia nuclear no necesariamente debe tener un grado de consanguinidad, sin embargo, tradicionalmente se ha concebido a la familia nuclear como aquella en la que se involucran lazos consanguíneos.

También es necesario tener en cuenta que la familia nuclear no está necesariamente conformada por familias biparentales, sino que en ella caben otras figuras como la monoparental, indistintamente si la jefatura está a cargo de la madre o el padre, por ejemplo, en el caso de familias nucleares en donde son los abuelos o algún tío, quien se hace cargo de los hijos.

b) *Familia extensa*: Hace referencia de forma casi exclusiva al parentesco en otros grados de consanguinidad (abuelos, tíos, primos).

Si bien, cuando se habla de esta tipología familiar, por lo general es para distinguir a la familia nuclear de la familia de origen, vale la pena aclarar que no se contempla en esta categoría, la convivencia con la familia extensa, como si sucede cuando se habla de hogar amplio.

c) *Hogar amplio*: Ullmann, Maldonado Valera, y Rico, (2014), diferencian el hogar amplio en dos categorías:

-Extensivos: hogares en los que conviven otros parientes, además del núcleo tradicionalmente principal.

-Compuesto: hogares en los que conviven personas que no tienen un lazo consanguíneo. Si bien Ullmann, Maldonado Valera, y Rico, (2014) consideran que el hogar amplio compuesto, se caracteriza por la convivencia de miembros familiares con parentesco, junto con personas que no comparten parentesco, se podría decir que, en los hogares compuestos, cabe la convivencia entre amigos o compañeros, lo que actualmente se denomina *roommate*, para referirse a personas que comparten los gastos de una vivienda.

d) *Hogar Unipersonal*: Se entiende como aquel que se conforma por una sola persona.

e) *Familia Monoparental*: En esta tipología vale la pena aclarar que, cuando hablamos de monoparentalidad, ya sea con jefatura femenina o masculina, por lo general, los

profesionales se refieren a familias en donde el hombre o la mujer desempeñan el rol de cuidado de los hijos, sin ningún tipo de cooperación con el otro progenitor, ya sea porque el otro progenitor ha fallecido o porque no existe un vínculo ni presencial ni virtual entre los hijos y el progenitor ausente.

f) *Familia Biparental*: Se puede definir como la familia nuclear en la que conviven ambos progenitores. Sin embargo, valdría la pena incluir aquí las familias homoparentales, si se quiere ser riguroso con el término, ya que biparental indicaría que la familia se conforma por dos personas que desempeñan un rol de parentalidad, independientemente de la orientación sexual.

g) *Familias sin hijos Childfree, Dink, y NoMo*: Según Chacón y Tapia (2017), dadas las transformaciones culturales, las condiciones económicas y sociales, estas nuevas configuraciones familiares surgen de la decisión de no tener hijos. Principalmente, estas denominaciones familiares surgen desde el feminismo, en tanto cuestionan la división social de los roles.

Así mismo, esta decisión, se erige como una posición política que busca la autonomía y la emancipación (femenina y masculina), de las normas sociales que ha impuesto el patriarcado, es el caso de las familias *Dink*, en las cuales, la pareja en común acuerdo decide no tener hijos.

En cuanto a la categoría *Childfree*, aunque no es muy clara su distinción con respecto a la *Dink* y *NoMo*, podría entenderse que hace referencia a la decisión voluntaria, por parte de la mujer, respecto a no tener hijos

En ese sentido Chacón y Tapia (2017), mencionan lo siguiente:

*Childfree* aparece por primera vez en 1913 en la Revista Americana de sociología, pero retoma fuerza en 1970 como alternativa al término *Childless*, cuyo significado - sin hijos (as)- está centrado más en la falta o ausencia que en la agencia, libertad de opciones y empoderamiento en las mujeres (Castaneda, 2013). Con respecto a *NoMo* (No Mother), esta sigla es acuñada en 2011 por Jody Day, y hace referencia no sólo a las mujeres que no desean tener hijos (as), sino también a las mujeres que por circunstancias ajenas a su voluntad no pudieron ser madres (problemas de fertilidad, por ejemplo) (...) La última de las siglas es *Dinks* (Double Income no kids), término anglosajón que engloba a las parejas de doble ingreso que voluntariamente deciden no tener hijos (as) (p, 214).

h) *Familia Pank*: Esta tipología denominada así por sus siglas en inglés *Professional Aunt No Kids*, tiene origen al parecer en el marketing y se refiere principalmente al rol de ser tía y las características económicas de las mujeres que han postergado su maternidad, pues tienen mayor libertad en el manejo de sus ingresos al no ser madres. Sin embargo, el afecto, tiempo, economía y en ocasiones el cuidado, se invierte en los sobrinos (Fuentes, 2016).

Si bien este es un fenómeno que se pretende asociar a la libertad femenina ante la decisión de no tener hijos, es poca la literatura al respecto y los estudios existentes se han enfocado en las mujeres en su rol de tías y no en los hombres (véase Flórez, 2017; Fuentes, 2015).

Por otro lado, la categoría resulta ser controversial pues encasilla a la mujer soltera que no tiene hijos, en un rol que pareciera destinada a cumplir, el de cuidar, al menos, desde el papel secundario de la tía que todo concede a sus sobrinos.

No es de extrañar, que el fenómeno nazca como una estrategia publicitaria dirigida a un segmento de mercado con unas condiciones de clase particularmente privilegiadas, sobre quienes se pretende sacar provecho económico, tal como parece mostrar un estudio de mercadeo liderado por Weber Shandwick y Savvy Auntie (2012), en el cual las denominadas PANKS, por tener un atractivo y satisfactorio estilo de vida, son dedicadas a sus sobrinos, pero a la vez tiene la posibilidad de viajar, ir a restaurantes, bares, etc.

De acuerdo con lo que propone (Cortazar, 2016):

Se les ha caracterizado así por razones comerciales debido a su poder adquisitivo como consumidoras, como compradoras de regalos para sus sobrinos: ropa, juguetes, parques de diversiones, restaurantes y hasta vacaciones. En la publicidad dirigida a ellas se estereotipa su aspecto físico pues se trata de mujeres jóvenes, de aspecto sonriente y físico agraciado, quienes viven una maternidad por procuración ocupándose de sus sobrinos los fines de semana llenándolos de regalos costosos (...) esta idealización y caracterización obedece a criterios de mercado donde las mujeres que cumplen con dicho perfil interesan sólo en la medida en que son vistas como consumidoras (p, 197).

Valdría la pena entonces, revisar este fenómeno, no desde la ventana del marketing, sino como un fenómeno en el que sean consideradas otras realidades sociales, económicas y culturales de las mujeres o de hombres, que asumen el cuidado de sus sobrinos por diversas razones, que el estudio no contempla, por ejemplo, por la imposibilidad de concebir, o porque los y las tías sin hijos son un ¿modo? de apoyo emocional o económico relevante de una familia.

g) Familia Reconstituida, ensamblada o con nuevas nupcias: Se refiere a las familias que por razón de viudez o divorcio constituyen de nuevo la unión conyugal con otra persona, que puede o no tener hijos de un anterior hogar.

i) Familia LAT: Son parejas estables en el tiempo que por acuerdo no conviven juntas, pero tampoco se narran en una relación de noviazgo.

Hasta el momento, hemos visto algunas clasificaciones sobre modos diversos de ser o sentirse familia, sin embargo, como se enunció al principio del capítulo, las definiciones en función de las dinámicas relacionales harán referencia particularmente, a los insumos teóricos que nos brinda el enfoque sistémico en el estudio de las relaciones familiares.

Esta apuesta sistémica, es clave en el marco del presente libro, puesto que es desde la epistemología sistémica, que se han desarrollado algunas investigaciones en la Unimon-serrate, específicamente en el Instituto de Estudios en Familia, a través de su programa de Especialización en Educación y Orientación Familiar y el programa de Maestría en Familia, Educación y Desarrollo.

### ***Definiciones en Función de las Dinámicas Relacionales***

Ahora, revisaremos los estudios que surgen en el seno de la teoría de los sistemas y que se convierten en lo que se denomina enfoque sistémico. Desde aquí, la familia, y en particular, las dinámicas relacionales familiares, se comprenden desde su cualidad autónoma e interdependiente, lograda a través de los procesos de autoorganización, conforme adquiere mayores niveles de complejidad en la interacción de la familia con diferentes sistemas.

Esta mirada es, como corresponde al campo de la familia, una mirada interdisciplinar, que articula las visiones desde la biología, en Humberto y Maturana (1995); la visión antropológica y lingüística de Gregory Bateson (1998); los anclajes epistemológicos y comunicacionales de Paul Watzlawick (Watzlawick, Weakland y Fisch, 2011; Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981), y la mirada contextual de las diferentes escuelas sistémicas que se desarrollaron a partir de la teoría general de los sistemas.

A continuación, revisaremos algunas teorías de las escuelas sistémicas, que dan cuenta de las dinámicas relacionales que construye la familia, a partir de la interacción ecológica con otros sistemas.

En primer lugar, encontramos la *noción estructural de la familia*, desde la mirada de Salvador Minuchin (1983), según la cual, la familia se caracteriza por tipos de relación diferenciados que tienen lugar en los holones de la estructura familiar, es decir, en la interacción enlazada entre diferentes subsistemas que componen la estructura familiar final. Así, encontramos diferentes tipos de holones: individual, conyugal, parental y filial (entre hermanos).

Evidentemente, la teoría de Minuchin y la descripción de los holones, corresponde a la descripción de la familia heteronormativa, que se caracteriza por una jerarquía encabezada por el padre, en la que le sigue la madre y finaliza con los hijos (Minuchin, 1983). En estas familias el poder está verticalizado, y cuando surgen las disputas por el poder, o los roles no se corresponden con las tareas y funciones asignadas socialmente a los miembros, la estructura familiar entra en crisis.

Sin embargo, es de entender el contexto en el que subyacen las apreciaciones de Minuchin (1983;1994), pues hacen parte de su experiencia personal al vivir en Israel, y su experiencia en la terapia con familias italianas y de los suburbios en Estados Unidos a finales del siglo XX.

Por otro lado, Minuchin (1984) menciona, cómo distintas pautas de interacción están sujetas a la evolución de la familia en el tiempo, de tal forma que, la familia al ser dinámica y no estática debe ir transformando estas pautas dadas a través del ciclo vital familiar, mediante la actualización de los tipos de límites (difusos, claros y rígidos), los roles, la jerarquía, el poder, los sistemas de creencia y la caracterización de las relaciones.

Finalmente, en Minuchin (2000), se encuentran diversos estudios sobre la relación entre la familia y las instituciones, y el modo como se perpetúan pautas de violencia familiar, ligadas con la pobreza y un trato negligente y ortodoxo por parte de las instituciones de ayuda. Así como, sobre el abordaje terapéutico desde una visión ecológica, que implica evaluar contextualmente las condiciones sociales-económicas-culturales y familiares que están involucradas en la violencia familiar (Minuchin, 1985).

Luego, encontramos la *noción desde la escuela estratégica del MRI*, que articula los aportes de Bateson, Watzlawick, Jay Haley, Don Jackson y Jhon Weakland en los procesos comunicativos de la familia.

Watzlawick, Beavin y Jackson, (1981), proponen de esta forma, cinco axiomas de la comunicación humana, desde los cuales, se puede comprender, cómo se configuran las pautas de interacción en la familia. Esta teoría, además, supera el modelo bidireccional de la comunicación, que tradicionalmente se había concebido de forma cerrada, y se propone un modelo orquestal que implica que la comunicación es circular, abierta y está ubicada en contexto particular.

La escuela del MRI (*Mental Institute Research*), de Palo Alto, California, desarrolla, de la mano de Jay Haley, un modelo terapéutico que, en primer lugar, responda a las necesidades contextuales de las familias, en términos de posibilidad de acceso, y, en segundo lugar, observe a la familia desde un lugar distinto al de la linealidad.

Este salto epistemológico, es primordial porque sienta las bases hacia las perspectivas posmodernas en terapia sistémica, al concebir que el problema familiar es un síntoma, que en algunas ocasiones recae en uno de los miembros, pero que, en últimas, como propone Watzlawick y Nardone (2000), comunica un mensaje particular hacia la familia extensa y hacia los propios miembros de la familia. Además de comunicar ante el mundo, la manera en la que se narra la propia subjetividad, aspecto que retoma la escuela de Milán, con una fuerte influencia desde el interaccionismo simbólico y el psicoanálisis.

La familia, mediante el síntoma, se mueve en meta-mensajes, que se apropian a las pautas de interacción familiar, el síntoma, se convierte, entonces, en aquello que mantiene la homeostasis familiar (Haley, 1999; Watzlawick y Nardone, 2000). Este último aspecto, señalado por la terapia estratégica breve, podría leerse como otra apuesta que rompe paradigmas, no sólo en la terapia, sino en el modo como se trata a la familia, pues indica que hay una autonomía familiar, una forma propia de autoorganización en contexto, que deviene en la relación dialógica entre la entropía (caos)-neguentropía (tendencia a la es-

tabilización)<sup>13</sup> que se propuso inicialmente en la teoría general de los sistemas de Von Bertalanfy (1989).

Esto implica, para la atención en familia que hay tiempos propios para incorporar el cambio y que, hay formas particulares de cambio que se derivan de sus realidades particulares y sus recursos familiares. La atención en familia debe posicionarse desde allí, de lo contrario, forzar cambios, que como plantea Haley (1999), solo pueden darse espontáneamente, pueden generar un atropello contra la autonomía familiar y dificultará su empoderamiento.

Otro aporte, a la teoría de la comunicación humana, es dado por Gregory Bateson (1998), quien, en sus estudios con las tribus en Nueva Guinea, observó pautas de interacción que oscilaban entre la simetría y la complementariedad, y que determinaron el concepto de cismogénesis, para referirse a pautas de interacción que oscilan entre la lucha por el poder y la imposición del poder sobre otro.

Aunque su trabajo es bastante amplio y abarca distintas áreas del conocimiento, en particular, su trabajo sobre la esquizofrenia, a partir del cual desarrolla la teoría del “doble vínculo”, involucra un análisis lingüístico sobre las formas de lenguaje y los sentidos comunicativos que apropia la familia en sus pautas de relación, encontrando múltiples paradojas relacionales que constituyen una dificultad, en el hijo esquizofrénico, por pasar transitar entre tipos lógicos, y en consecuencia, una dificultad por entender los meta-mensajes en la relación madre-hijo y en las relaciones con el mundo (Bateson, Jackson, Haley y Weakland, 1956).

De otro lado, es importante nombrar la noción de co-evolución familiar, la cual es clave por dos razones: la primera, es que redimensiona la visión lineal y tradicional que se ha tenido sobre el ciclo vital familiar; y la segunda, es que permite comprender a la familia como un sistema interdependiente.

Lo anterior, implica que la familia a la vez que es autónoma en sus decisiones, autoridad y formas de organización y relación, se reinventa también en la relación con otros sistemas, lo que implica que la familia está en constante interacción con múltiples contextos y a la vez es travesada por ellos.

En primera instancia, podemos rastrear esta noción en Humberto y Maturana, (1995), en sus abordajes sobre la autopoiesis de los sistemas orgánicos, luego Morin (2001), la retomará para hablar de auto-eco-organización para referirse a la evolución de todo tipo de sistemas.

---

<sup>13</sup> Sobre los mecanismos usados por los sistemas para pasar de estados entrópicos a estados neguentrópicos, es preciso señalar, el concepto de morfostasis u homeóstasis-equilibrio, y morfogénesis, que se refiere a la ruptura del equilibrio al incorporar nuevos elementos que permiten el cambio en el sistema (Maruyama, 1963). Morin (1994), quien retoma a Maturana y Varela (1995), hablará de la eco-autoorganización, para referirse a que los procesos de orden-desorden-organización, se dan en las relaciones interdependientes que aumentan en complejidad.

Por último, Hernández (2010), aborda la noción de co-evolución, como una cualidad del vínculo que favorece la autonomía en los sujetos y en la familia misma, y se incorporará además en los lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias de ICBF en 2007, como un concepto que sustenta la corresponsabilidad en el desarrollo familiar y de la infancia.

En palabras de Estupiñán y Hernández (2007), la coevolución es “la forma en que la familia y el entorno social, se colaboran mutuamente para su supervivencia y su desarrollo, y no debe ser entendida como el ajuste de la familia a unos estándares preestablecidos por un agente externo” (p. 168).

En este orden de ideas, la coevolución corresponde a los procesos de adaptabilidad de la familia y de sus miembros en las relaciones con otros contextos, así, Hernández (2005), también hace algunos acercamientos a las formas de atención de las familias en diversidad de contextos, como son: la escuela, los contextos jurídicos, el sector de la salud.

Por último, se encuentran las nociones familiares contextuales, reflexivas y emergentes sobre la familia, que hacen parte de las escuelas posmodernas en el enfoque sistémico, puesto que se ubican ya en el marco de la cibernética de segundo orden, propuesta por Von Foester (1991), que implica, para la atención en familia, la redefinición del papel del observador/interventor, ya no sólo como espectador, sino como un actor que se involucra en lo observado, y que co-construye realidades con el otro, que ahora tiene un papel activo como sujeto.

Estos abordajes, desde el enfoque posmoderno sistémico, implican que el interventor se ubique, desde una posición heterárquica y democrática. Así, las familias tienen un papel activo en la reconfiguración de realidades y redefinición de sus dinámicas relacionales.

Dentro de estas perspectivas se encuentran las perspectivas narrativas de Michael White y David Epston (1993), que desarrollan su propuesta a partir del construccionismo social, desde la mirada de Kenneth Gergen (1996) y la teoría de Michael Foucault (1993), sobre los discursos dominantes como lenguajes de poder. Desarrollando así, los conceptos de narrativa dominante y narrativa alterna, para explicar las formas en las que se narran los sujetos y sus familias, oscilando entre identidades rígidas que construyen problemas, e identidades emergentes emancipadoras, que favorecen el cambio y la resignificación de los dilemas humanos.

De allí se desprende la perspectiva colaborativa de Harlenne Anderson y Harold Goolishian (1998), con sus trabajos sobre las posibilidades de deconstrucción del problema por medio del lenguaje, a través de una mirada humana, cercana, solidaria y posibilitadora en las intervenciones.

Finalmente, compartiendo las reflexiones de Anderson y Goolishian (1998), Dora Fried Schnitman (2010), propone las prácticas dialógicas, como diálogos que permiten el re-encuentro con lo humano, desde una intervención ética que legitime el dolor de las familias y de los sujetos que solicitan ayuda y, a la vez, que permita la comprensión de las realidades desde una mirada contextual, que promueva el establecimiento de relaciones generativas, propositivas y esperanzadoras.

## **La Familia desde la Visión Sociocrítica y las Epistemologías Emancipatorias, como Sello Identitario de la Unimonsserrate**

El marco que nos convoca, comprender las familias como campo interdisciplinar, en el presente capítulo, también pretende dar cuenta del sello identitario de la Unimonsserrate en su trayectoria de trabajo con las familias, desde 1948. Sin duda alguna, la Unimonsserrate ha generado aportes significativos en el trabajo con las familias bogotanas que viven condiciones de vulnerabilidad social y económica, a lo largo de su historia.

Esa reconstrucción histórica se hace visible en el capítulo *Contexto histórico, socio-cultural y político de la Unimonsserrate*, de la profesora Ligia Castro, y en los capítulos posteriores sobre los impactos cognitivos, educativos, externos e internos que se identifican, por ejemplo, desde el programa de Trabajo Social y desde los programas de la Escuela de Educación.

Ese sello identitario nos permite identificar las reflexiones que han surgido en torno a la relación entre las familias y la educación, desde una mirada sociocrítica que guarda coherencia con el carácter misional de la Unimonsserrate, en búsqueda de la transformación social, familiar y personal, desde la construcción de horizontes solidarios encaminados hacia la justicia social (Fundación Universitaria Monserrate, 2016).

Así mismo, la Unimonsserrate, al orientarse desde un enfoque sociocrítico en la educación y en la investigación, acoge otras perspectivas epistemológicas que estén en sincronía con la misión transformadora de la sociedad, la familia y la persona (Fundación Universitaria Monserrate, 2016).

Como se podrá observar a lo largo del presente libro, los impactos cognitivos y educativos, así como los impactos en el sector externo, que se han logrado a través de la investigación, la práctica, la formación en los programas directamente relacionados con la familia, se fundamentan en epistemologías emergentes desde un enfoque sociocrítico.

Ahora bien, cuando se habla de la perspectiva sociocrítica, será menester citar a Habermas (1984), quien plantea que, desde la teoría social de las ciencias críticas, el interés de conocimiento debe ser emancipatorio, esto implica, la necesidad de un conocimiento crítico y reflexivo, sobre el poder que emana de la ciencia misma en el acercamiento a los fenómenos sociales.

No obstante, en lo que respecta a la educación como fenómeno social, las perspectivas críticas han encaminado la reflexión hacia el papel ético y político de la enseñanza, y de los propósitos que cumple en la sociedad, el papel del docente.

Así, la perspectiva de Freire (1970), en *Pedagogía del Oprimido*, declara que el papel de la educación debe ser emancipatorio, lo que implica aproximarse críticamente al conocimiento y a la historia de los pueblos, no bajo un ejercicio meramente memorístico de alfabetización, sino bajo un ejercicio dialógico con miras al despertar de la conciencia social.

Ese despertar las conciencias en los sujetos, requiere comprender las dinámicas de opresión que se han instaurado en los pueblos Latinoamericanos, y este despertar debe estar seriamente comprometido con la transformación social, mediante la acción encaminada hacia la justicia social (1970).

Ahora, las aplicaciones de Freire (1976), en el ámbito de la educación, se basan en el reconocimiento de que el otro también tiene un saber, distinto, pero tiene un saber que puede entrar en diálogo con el conocimiento y que, además, nos llama desde la pedagogía, a reconocer que ni la ignorancia ni el saber son absolutos, es decir, que el aprendizaje es constante, está en movimiento y se complejiza a la vez que vamos tomando conciencia de las realidades que nos rodean.

El conocimiento construido desde el aula debe reconocer que el profesional no puede ubicarse desde una posición de poder, que se manifiesta en la prepotencia del conocimiento, sino que debe estar en disposición constante de aprender y de construir con las otras nuevas comprensiones sobre el conocimiento mismo.

Si el conocimiento es un ejercicio de poder, como ya en su momento han planteado pensadores como Foucault (2005), entonces la práctica educativa debe ser reflexiva frente a lo que enseña y cómo lo enseña, y en ese orden de ideas, la práctica educativa que es reflexiva es a la vez, ética.

La práctica educativa, partiendo de estas miradas, debe buscar, además, que el estudiante problematice su realidad social, y así, que reflexione sobre su papel en la transformación de la sociedad. En nuestro caso, el trabajo con las familias debe darse desde la legitimidad del saber propio de las familias, y desde la construcción conjunta de alternativas de cambio, pero ello, requiere que la lectura que hagamos sobre las familias y sobre sus problemas, sea una lectura posibilitadora y emancipadora que las subjetivice y les devuelva un lugar, como agentes autónomos para el cambio.

### ***Miradas Emancipadoras: Descolonizar a la Familia, Apuestas Teóricas en Clave de Género***

El papel de la mujer en la familia ha centrado los ojos de la sociedad sobre el *deber ser* de la mujer como madre, y de ésta, como esposa, en una sociedad que castiga otros roles que la mujer desempeñe fuera del hogar.

El mito del instinto maternal y las acusaciones a la madre “desnaturalizada”, devienen de epistemes evolucionistas, dogmáticas y tradicionalistas que permearon la vida cotidiana de las personas; el discurso de poder del modelo patriarcal ha impuesto una doctrina que propugna un ideal familiar.

Este ideal, ha enmarcado por mucho tiempo, los rostros de mujeres dedicadas al cuidado y de hombres proveedores del hogar. Los hijos, entonces, deberán seguir las reglas que impone el patriarcado sobre los estereotipos de lo femenino y lo masculino, y así, la familia, ha justificado toda suerte de violencias y sacrificios bajo el lema de la unión familiar.

Es en la familia, pero más en la madre, donde se han depositado responsabilidades, culpas, y señalamientos sobre la crianza de los hijos y la administración del hogar. Administración, que, por demás, incluye cumplir con el rol que la naturaleza le ha asignado: el de ser madre.

Sin embargo, el movimiento feminista y la aparición de epistemologías emergentes dieron paso a nuevos estudios desde una perspectiva de género, que aboga también por la deconstrucción de realidades hegemónicas sobre la familia.

A continuación, se presentan algunos de estos estudios:

En primer lugar, encontramos los estudios sobre la división sexual del trabajo, categoría primordial para revisar en la familia, cómo se han establecido los roles sociales y de género, bajo los estándares heteronormativos de las sociedades.

Al respecto, Levi Strauss (1974), apunta, que la motivación por la unión matrimonial en las sociedades es económica, y se materializa en la división sexual del trabajo. Al respecto Strauss (1974), menciona:

Como las formas familiares, la división del trabajo es consecuencia más de consideraciones sociales y culturales que de consideraciones naturales. Ciertamente que en cada grupo humano las mujeres son las que paren y cuidan a los hijos y los hombres se especializan en la caza y en las actividades guerreras (p. 31).

Como plantea Gerda Lerner (1990), en su obra *La Creación del Patriarcado*, la división entre los géneros, y con ello, la asignación de comportamientos, tareas y roles a desempeñar tiene sus orígenes en el estado arcaico, y se transmitía en las leyes, costumbres y especialmente, en metáforas que acompañaban los relatos en el proceso de construcción cultural.

Gerda Lerner (1990) y Carole Pateman (1995), coinciden en que la corporalidad de la mujer en el espacio público era reducida a un mero intercambio, no sólo en el desarrollo de la agricultura, sino en los pactos establecidos entre tribus para generar alianzas mediante acuerdos de unión marital y como estrategia para la reproducción de la prole. Esto es lo que Pateman (1995) llama, *Contrato sexual*.

Pateman (1995), además, señala que la organización de las sociedades bajo un modelo patriarcal ha negado las relaciones que hay entre la vida pública y la vida doméstica, y simplemente ha designado al hombre el valor de lo público y a la mujer el valor de lo doméstico. Esta división, ha llevado a considerar que la mujer ocupada del hogar ha recibido, como retribución, parte del salario de su esposo.

De ahí, la hipótesis que plantea Pateman (1995), sobre el por qué, las mujeres han recibido salarios más bajos, y es que, si entran al mercado laboral aún deben tener a cargo las tareas del cuidado, y una forma de compensar esta función es, “la ayuda” que recibe de su cónyuge.

Entonces, la división sexual del trabajo, como construcción social y cultural, está ligada, al parecer, con un sistema económico capitalista y con la creación del Estado como ente de regulación social, condiciones que caracterizan a las civilizaciones y sociedades modernas y contemporáneas.

En contraste, un estudio interesante, es el de los antropólogos Khun y Stinner (2006), quienes descubrieron que los neandertales no presentaban diferencias en la morfología corporal, lo cual indicaba, según los autores, que tanto hombres como mujeres neandertales, realizaban las mismas tareas y se enfrentaban a los mismos riesgos.

Strauss (1974), a su vez, también nos da algunos ejemplos sobre sociedades en las que no hay una división sexual del trabajo de forma heteronormativa como la hemos conocido, por ejemplo:

No cabe duda de que los hombres no pueden dar a luz, pero en muchas sociedades -como hemos visto con la covada- están obligados a simularlo. Y, es bien cierto, que hay una gran diferencia entre el padre nambicuara que cuida a su bebé cuando éste se ensucia y el noble europeo, de no hace mucho tiempo, a quien sus hijos le eran presentados formalmente de vez en cuando, están confinados el tiempo restante en las habitaciones de las mujeres hasta llegar a la edad en que podían cabalgar y practicar esgrima. Por el contrario, las jóvenes concubinas del jefe nambicuara desdennan las actividades domésticas y prefieren compartir la aventura de las expediciones de sus maridos (p, 31).

Actualmente, diferentes académicos, por medio de la investigación, han denunciado estas realidades sobre la división sexual del trabajo. Es el caso de Brunet y Santamaría (2015), quien, desde la perspectiva de la economía feminista, exponen que ha habido una invisibilización de otras formas de trabajo que desempeñan las mujeres, y que no son remuneradas, así como se constituyen formas de opresión sobre la mujer que pretenden promover la dependencia económica de las mujeres y su exclusión de la esfera pública.

Esta condición, resulta del sistema económico capitalista, que se ha justificado en el argumento de la mujer como unificadora del hogar y como “agentes económicos racionales” (Brunet y Santamaría, 2015, p, 80).

Comúnmente, los estudios sobre género, familia y trabajo han distinguido dos categorías: trabajo remunerado y trabajo no remunerado. Sin embargo, Fundación Juan Vives Suriá (2010), propone que, en comunidades latinoamericanas, se debe tener en cuenta el concepto de triple jornada, a razón de reconocer, también, el trabajo comunitario como aquel que realiza la mujer en beneficio de la comunidad y que, tradicionalmente, se ha contemplado como una extensión del trabajo doméstico.

Así mismo, a pesar de que se observa que cada vez más, la mujer occidental tiene una mayor participación en la esfera pública, otra categoría importante, nos permite comprender estas relaciones de género, a través del denominado “techo de cristal”; el cual, se refiere a las dificultades encontradas por atravesar la barrera en el desarrollo profesional y personal, y avanzar en cargos profesionales, académicos y políticos de alta jerarquía, que comúnmente desempeñan los hombres (Fundación Juan Vives Suriá, 2010).

Este fenómeno está estrechamente ligado con la feminización de la pobreza, a causa de las inequidades de género que se manifiestan en los impactos a la salud física y mental, un menor acceso a la formación y capacitación, menor remuneración laboral y sobrecarga de las tareas domésticas, que dificultan el mejoramiento de las condiciones profesionales y los proyectos personales de las mujeres (Fundación Juan Vives Suriá, 2010).

La mirada emancipadora, frente a las formas de definición de la estructura familiar a partir de la asignación de roles de género, sugiere que, si bien hay diferencias de género que se manifiestan en escenarios de la vida social y familiar, la transformación social propugna por el ejercicio de lograr la igualdad desde la diferencia, es decir, “evitar que en nombre de lo distinto, se discrimine, se subordine, se oprima” (Montecino, 1997, p. 112), y este cambio, se logra a partir de una transformación cultural que atraviese lo político y lo económico (Montecino, 1997).

A su vez, se ha identificado, en materia de política pública, que sus lineamientos son sectorizados, entre la infancia, la vejez y la mujer, pero son pocos los esfuerzos por desarrollar una política pública para las familias en Latinoamérica, desde una perspectiva integradora, que no universalice a la familia y tenga en cuenta las condiciones de la mujer en el marco familiar (Crosetto, Domínguez, Nucci y Soldevila, 2014).

Estas políticas para las familias deben atender a la intersección de la categoría familia-género, y deben empezar por reconocer el dinamismo de la vida familiar y en la construcción de género, esto es, el reconocimiento de la pluralidad en las realidades familiares. Además de empezar a incluir a los hombres como corresponsables del cuidado, en tanto se logra la democratización del trabajo familiar desde los hogares (Crosetto, Domínguez, Nucci y Soldevila, 2014).

Esta pluralidad, también se encuentra en la asunción de roles parentales a cargo de otros integrantes de la familia, distintos a la madre, como es el caso de los abuelos, tíos e hijos mayores (Crosetto, Domínguez, Nucci y Soldevila, 2014).

Estas nuevas realidades de cuidado, todavía bastante feminizadas, hacen parte de nuevas configuraciones familiares, presentes en Latinoamérica, que requieren atención, dadas las condiciones culturales y económicas específicas que las rodean y que influyen en la transformación de la estructura familiar, pero no, al menos de manera significativa, en la transformación de la división sexual del trabajo.

En acuerdo con Crosetto, Domínguez, Nucci y Soldevila (2014), el cambio en este sentido requiere de un compromiso en el ámbito privado y público, por reconocer esta división sexual y modificarla desde la redistribución de las funciones, en clave de la corresponsabilidad de los géneros.

Este horizonte, hoy en día se ve más cercano, en comparación con otras épocas, en la sociedad occidental, por medio de los distintos movimientos feministas y los movimientos por las nuevas masculinidades, que han surgido de la reflexión sobre las construcciones sociales y culturales en torno a la masculinidad en el modelo patriarcal. Estas discusiones son bastante necesarias para las acciones encaminadas a trabajar por la equidad de género y, por tanto, por la democratización de las funciones en las familias.

Vistas desde una perspectiva crítica, las nuevas masculinidades, están enmarcadas en la necesidad de redefinir pautas y comportamientos que han sido socialmente aceptados y otros que han sido socialmente castigados, como la expresión del dolor, la emoción y el afecto (Kazandjian, 2017).

Esta perspectiva implica, además, revisar los modos en los que la familia ha formado a los niños en la infancia, instándolos a que se comporten como un hombre, a “que sean machitos” y atribuyéndoles características, cualidades e identidades, que los clasificaban como fuertes o temerosos y, por tanto, como femeninos (Halloway, 2017).

No cabe duda que la mirada crítica sobre la familia, se debe trazar sobre la denuncia social de los modos en los que el modelo patriarcal ha definido los roles de género y ha pretendido estandarizar las interacciones de los sujetos en la familia, desde la esfera de lo privado, y en la sociedad, desde la esfera pública.

De tal manera, estudiar a las familias desde un enfoque sociocrítico, implica deconstruir la concepción colonial sobre las familias, que corresponde a una mirada eurocentrista y anglosajona, que deja por fuera las condiciones económicas, culturales y políticas de los pueblos latinoamericanos.

Algunas apuestas se han hecho visibles en teorías feministas decoloniales en el sudeste asiático, en mujeres indígenas norteamericanas y en académicas africanas, por ejemplo, con aportes desde la “interseccionalidad de género, raza, clase y sexualidad, la conciencia mestiza y el pensamiento fronterizo” (Mendoza, 2010), pero las apuestas feministas decoloniales, propiamente latinoamericanas, aún son muy jóvenes, en especial en el estudio concreto de la familia.

Sin embargo, en la última década, se pueden destacar los trabajos de “María Lugones, Yuderkys Espinosa, Ochy Curiel, Karina Ochoa, Gladys Tzul Tzul, Aura Cumes y Julieta Paredes”, que surgen en respuesta a las miradas eurocéntricas y anglosajonas del feminismo. Desde estas autoras, se pueden destacar algunas epistemologías del feminismo postcolonial, como los “feminismos negros, los feminismos autónomos, los feminismos críticos, los feminismos comunitarios e indígenas” (Villarroel, 2019).

Estos feminismos decoloniales, tienen por objeto reflexionar, no sólo sobre la opresión del patriarcado, sino también sobre las implicaciones de la raza, la historia, los modelos occidentales de la mujer y el aparato político en las formas de opresión que se instituyen en diferentes regiones de Latinoamérica.

En conclusión, se puede decir que no hay un feminismo latinoamericano único, pues éste debe responder a un conocimiento situado (Villarroel, 2019)<sup>14</sup>, de las realidades sociales que viven las mujeres, debido a las características propias de su cultura. Esto implica, distinguir las diversas formas de opresión, a razón de las diversas manifestaciones de la cultura.

---

<sup>14</sup> Para mayor conocimiento sobre estas vertientes feministas, revisar Villarroel, Y. (2019). *Feminismos descoloniales latinoamericanos: geopolítica, resistencia y Relaciones Internacionales*. *Revista Relaciones Internacionales* 39, pp, 103-119; quien realiza un estudio riguroso de las diferentes epistemologías que atañen

## **La Familia en Colombia**

Luego de realizar un breve recorrido por la evolución del concepto general sobre familia y algunos abordajes epistemológicos sobre este campo de estudio, es importante centrar ahora la reflexión sobre la evolución de la familia en Colombia.

Lo anterior, permite dar un marco de referencia para comprender cómo se han configurado las familias en el contexto colombiano y, por tanto, establecer sobre qué focos de trabajo e investigación se han generado las discusiones sociales, políticas y culturales alrededor de la familia, como fenómeno transversal que convoca a distintas disciplinas, pero en especial al Trabajo Social.

### ***La Familia del Siglo XX en Colombia***

Al respecto, es preciso traer a la escena, las reflexiones de Virginia Gutiérrez de Pineda, en el año interamericano de la familia de 1983, sobre los cambios por los cuales ha transitado dicha institución.

En primera instancia, nos encontramos con la llegada de los conquistadores españoles con modelos de familia ciertamente europeas, que junto con el mestizaje crea a la clase media, por medio de la legalización de las uniones conyugales a través del rito religioso católico; lo que impone, un *deber ser* en la conformación de la familia, convirtiéndose en el modelo ejemplar a seguir en la sociedad.

Con este modelo, el reconocimiento de lo legítimo y el rechazo de lo ilegítimo en las conformaciones familiares de esta nueva sociedad, que se va occidentalizando, va incidiendo en las familias antioqueñas, andinas y santandereanas, mientras las familias de los litorales mantienen su raíz étnico-africana, es así como el matrimonio se vuelve una cuestión de ascenso social y estatus (Gutiérrez de Pineda, 1983). Aspecto que hoy se sigue percibiendo por lo menos en algunas esferas sociales.

Toda la obra de Virginia Gutiérrez de Pineda (1968;1983) en cuestión de estudios sobre la familia, se centró en la visibilización de las diversidades culturales y sociales entre las familias, a saber: antioqueñas, costeñas, andinas, santandereanas, indígenas y afrodescendientes.

Dichas diversidades, parten de la influencia que ha tenido el orden político-religioso en la sociedad. Es así como, se identifican los complejos culturales en los cuales se observan diferentes formas de organización familiar y de influencia de lo religioso en la vida civil (Gutiérrez de Pineda,1983).

Se identifica, por ejemplo, el rasgo patriarcal que, cobijado por la religión católica, le permite al hombre, la relación con su esposa para lo estrictamente reproductivo, y la

---

*a la categoría de feminismo decolonial latinoamericano, y señala las implicaciones geopolíticas de estas epistemologías emergentes.*

relación con la prostituta para la gratificación sexual. De manera que se identifica, no sólo configuraciones familiares particulares a la raza, la religión y a la región, sino que se identifican formas particulares de lo masculino y lo femenino (Gutiérrez de Pineda, 1983).

Por otro lado, los estudios sobre la familia en Colombia han convocado reflexiones sobre la necesidad de comprender las dinámicas familiares, más allá de describir la realidad social en la que se encuentran. Al respecto López y Herrera (2017), desarrollan un estado del arte que recoge otros estados del arte en familia, producto del rastreo documental de cerca de 21 investigaciones de las cuales se extraen a continuación los hallazgos más relevantes, que ilustran las configuraciones familiares durante la segunda mitad del siglo XX.

Una de las reflexiones interesantes que plantean las autoras con respecto a los estudios en familia, es la importancia que cobró el fenómeno familiar durante los años ochenta y a mediados de la década del noventa. Especialmente, el interés encabezado por el Instituto de Bienestar Familiar sobre la familia y la vinculación de distintas universidades en el estudio territorial de la familia (López y Herrera, 2017).

Tabla 2.

Hallazgos sobre la familia en una investigación documental de López y Herrera (2017)

| Autores                             | Descripciones sobre la familia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jesús Rico Velasco<br>(1983)        | La familia se ve impactada por factores socioeconómicos: el primero es la influencia de la estructura social global para la comprensión de los cambios en las instituciones sociales, el segundo son las implicaciones de los factores sociales y económicos sobre la familia y el tercero es el análisis de los roles y funciones a la luz de estos cambios sociales.                       |
| Adela Arango<br>(1988)              | Importancia del rol del adulto mayor en los procesos de socialización de los menores                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Luisa Fernanda<br>Giraldo<br>(1989) | Se visibiliza la necesidad de vincular a las familias a programas sociales, la necesidad de optimizar y garantizar el ingreso al sistema educativo, el trabajo en temas de salud y educación para los menores, así como estimular la participación de los jóvenes mediante incentivos de recreación, deporte, educación y la participación de la mujer a nivel social, económico y cultural. |

|                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>María Cristina<br/>Palacio y Laura<br/>Castaño de Romero<br/>(1994)</p>                   | <p>Comienzan a hacerse visibles altos índices de rupturas conyugales y el involucramiento de los hijos en el conflicto de la pareja, la transformación de las funciones de la familia y el favorecimiento de las libertades del individuo, lo que se comienza a relacionar con el aumento de las crisis familiares.</p>                                                                |
| <p>Blanca Graciela<br/>González (1995)</p>                                                   | <p>Las funciones que debería tener la familia son dadas por otras instituciones, se evidencia inestabilidad en las familias, la desintegración familiar responde al desequilibrio e inestabilidad del país.</p> <p>La crisis social por el auge de la ilegalidad a la que se ven enfrentadas las familias se debe a la dificultad del Estado para proveer de medios a las familias</p> |
| <p>Dolores Aguilar, Luz<br/>Marina Melo Calero<br/>y Liliana Rentería<br/>Jiménez (1995)</p> | <p>Se habla acerca de la relación de la familia con la comunidad y el vecindario, estableciendo que estos contextos sociales amplios ejercen una influencia significativa en la familia y los menores, se comienza a transformar el significado del vecindario ahora como peligroso y perjudicial para la seguridad de la comunidad.</p>                                               |

Teniendo en cuenta los aportes de las distintas investigaciones rastreadas por López y Herrera (2017), se puede identificar que los estudios no se centran en establecer definiciones deterministas sobre la familia en Colombia, sino que en ellos se evidencian lecturas sobre las dinámicas relacionales de la familia, en una temporalidad concreta, la década de los ochenta y los noventa.

Es decir que los estudios sobre la familia comienzan a tomar el rumbo señalado, inicialmente por los aportes de la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, en torno a la necesidad de comprender esa diversidad familiar que caracteriza los complejos culturales en los que se desenvuelven las familias colombianas.

Por otro lado, se identifican ciertos eventos significativos en la transformación social de la familia, que se han dado desde 1960 hasta 1984 sobre el ingreso de la mujer a la educación, la fuerza de trabajo, la visibilización del maltrato infantil, la crisis de la juventud, el abandono del menor y, en últimas, la advertencia de las instituciones sobre la crisis de las familias (ICBF, 1995 citado en López y Herrera, 2017).

A su vez, se identifican otras características encontradas en los estudios sobre la familia, como la asunción de tareas por parte de la mujer en otros contextos distintos a los del hogar, e incluso el incremento de jefatura femenina en los hogares, así como el involucramiento del hombre en tareas en la familia, distintas a las de proveer el recurso económico; las tipologías familiares se diversifican, hay aumento de rupturas y de nuevas nupcias (Gutiérrez de Pineda, 1995 citado en López y Herrera, 2017).

La constitución de las relaciones en pareja, toman mayor autonomía pues son los sujetos, en su libertad de elección, quienes toman la decisión de construir su unión sin la necesidad de que ésta sea justificada en la religión o sea avalada por el estado. Entre tanto, este poder de decisión además de los acuerdos sobre los cuales es posible llegar frente a la asunción de roles, compromisos, tiempos, espacios y demás responsabilidades o acuerdos sobre el hogar, no toman la forma de un código o modelo único de pareja o familia. (Rubiano y Zamudio, 1996)

Sin embargo, se observa que las uniones prematuras tienen su desenlace en rápidas rupturas, lo que da cuenta de los índices de separación que se ven en aumento. Sin embargo, así mismo, se vuelven a constituir de manera acelerada nuevas uniones, lo cual se conoce como familia reconstituida (Rubiano y Zamudio, 1996).

No obstante, este panorama no debe tomarse como desintegración familiar, pues si bien las relaciones familiares se tornan cada vez más complejas, también es verdad que a su vez se generan nuevas posibilidades, recursos familiares y cualidades (Rubiano y Zamudio, 1996).

Con estas nuevas formas de constitución familiar, y al verse diversificada la configuración de la familia nuclear, se identifica que hay un incremento de la extensión familiar, lo que repercute en la convivencia entre parientes y personas sin ningún parentesco y, por tanto, se diversifican también los modos de búsqueda del sustento económico, en respuesta a las nuevas necesidades familiares. Toda esta diversificación familiar responde a cambios en el panorama político, en el cual, se comienza a legitimar nuevas formas de constitución familiar, así como la necesidad de impulsar el respeto por la diversidad cultural y social y la generación de espacios de participación de estas diversidades (Rubiano y Zamudio, 1996).

Sin embargo, la diversidad trae consigo en ocasiones la necesidad de migración hacia nuevos territorios en búsqueda de la satisfacción de las necesidades familiares en materia económica, esto repercute en el tránsito de las familias o del jefe de hogar hacia otras ciudades en búsqueda de recursos para el sostenimiento (Rubiano y Zamudio, 1996).

Por otro lado, surge un papel protagónico en torno a la discusión sobre el rol de la mujer en la sociedad, desde la denuncia de las formas de maltrato y discriminación hacia ésta, en ámbitos cotidianos como el familiar, y en la interacción que se abre paso en el mercado laboral (Calvo y Castro, 1995). Así mismo, van tomando terreno los estudios sobre la violencia infantil y la violencia doméstica, o lo que se denomina violencia intrafamiliar, la constitución de los hogares comunitarios como nuevas formas de establecimiento de la familia y la identificación de problemas de riesgo social, como son: el narcotráfico, el abandono infantil y la violencia nacional.

Especialmente, se comprende el tránsito de la familia tradicional a la familia moderna, como un fenómeno sociocultural con incidencia económica y relacional, en donde se gestan nuevas formas de organización. Lo anterior, lleva también al panorama de la crisis de la pareja, en consecuencia, de estas nuevas formas de organización, que exaltan las necesidades individuales por encima de las colectivas, y el conflicto por priorización de las necesidades de la familia y de cada uno de sus miembros. Estos conflictos conyugales, generan a su paso, implicaciones en la vida social y escolar de los hijos. (Calvo y Castro, 1995).

Uno de los impactos más significativos sobre la familia, ha sido el papel de la violencia nacional, en los hogares colombianos, pues el desplazamiento, la desaparición forzada, el secuestro y los asesinatos, han fracturado el vínculo familiar y el tejido social. Estos aspectos, junto con la crisis económica y social, se relacionan también con la generación de ambientes hostiles y de violencia al interior de las familias, lo que convierte a la familia ya no en un espacio que favorece la protección y seguridad de sus miembros, sino en un campo de batalla del cual es mejor huir (Rubiano y Zamudio, 1996).

Las crisis económicas en las familias, y la negligencia del estado en la provisión de condiciones humanas de trabajo, generan crisis y tensiones en las familias, como plantea Rubiano y Zamudio (1996. P. 3): “la segmentación del mercado de trabajo obliga a la dispersión de la mano de obra cuando impone jornadas y sitios de trabajo incompatibles con los tiempos y lugares familiares”.

Lo anterior, va a generar que la familia pierda su autonomía frente a la capacidad de resolver sus propios impases y crisis, convocando a la escena a otros actores sociales que se posicionan como entes de mediación o castigo. Esto, se puede identificar como, la pérdida de espacio de la familia en su función socializadora, pues la crianza, los patrones de comportamiento, los principios, costumbres y hábitos, pasan a ser asumidos por los medios de comunicación y nuevas tecnologías (que irán cada vez más en aumento), favoreciendo el aislamiento del individuo de su grupo social.

### ***Los Estudios sobre Familia en la Colombia del Siglo XXI***

Ya entrado el siglo XXI, las transformaciones anteriormente enunciadas sobre las familias del siglo XX siguen su cauce sumándose, además, otras configuraciones familiares que en las últimas décadas del siglo XX no eran en su mayoría visibles. Por ejemplo, según el estudio desarrollado por Nieves Rico y Maldonado (2011), sobre la evolución de las familias en América Latina, se identifica que las familias han tendido a ser menos numerosas, aunque la expectativa de edad ha aumentado, así mismo, aumentan las parejas que tienen menos hijos, la familia monoparental con jefatura femenina va en aumento, así como los hogares unipersonales y nucleares con parejas jóvenes sin hijos.

Lo anterior posiblemente se debe al cuestionamiento que hacen las nuevas generaciones al modelo patriarcal, ahora, se da prevalencia a la toma de decisiones para satisfacción de un proyecto de vida individual y no grupal o familiar, así mismo el tránsito demográfico y socioeconómico de los países latinoamericanos (Rico y Maldonado, 2011)

que, además, implican la búsqueda de oportunidades y nuevos horizontes con el traspaso de las fronteras nacionales de los países de origen, hacia otros territorios que brindan mejores oportunidades en materia laboral, educativa y social.

Sin embargo, hay un contraste en el tamaño de las familias de estratos altos en comparación con los hogares de estratos socioeconómicos bajos, en donde se visibiliza todavía el hacinamiento, niveles de dependencia y vulnerabilidad que son responsabilidad de las políticas nacionales de los países latinoamericanos, en donde existe una relación estrecha entre pobreza, desigualdad y división sexual del trabajo y la estructura familiar (Rico y Maldonado, 2011).

En este sentido, la mayor vulnerabilidad de las mujeres, el acceso a oportunidades, la distribución de labores en el hogar o la dificultad de las mujeres cabeza de hogar en el acceso al trabajo, son algunas de las características que ilustran la relación entre estos tres factores (Rico y Maldonado, 2011).

Así mismo, se identifica un aumento en la población adulto mayor, lo cual suma otro tema de discusión sobre el cuidado y la responsabilidad del Estado, con relación al desarrollo del bienestar de las personas de la tercera edad. Esto ha generado un aumento en la fuerza de trabajo no remunerado en las mujeres (Batthyány, 2011), quien al respecto menciona:

En América Latina las enormes desigualdades sociales están estrechamente vinculadas con la provisión desigual del cuidado familiar y social, lo que conforma un verdadero círculo vicioso. Quienes tienen más recursos disponen de un mayor acceso a cuidados de calidad a pesar de tener menos miembros del hogar que cuidar. Y, al contrario, aquellos que disponen de menores recursos para acceder a los cuidados mercantiles y que tienen más cargas de cuidado acumulan desventajas por el mayor peso del trabajo doméstico familiar, por las dificultades en el acceso a los escasos servicios públicos y la necesidad de recurrir a cuidadoras ‘informales’ (p. 65).

Lo anterior, supone un tema crucial de debate, en términos de las responsabilidades que debería tener el estado en términos de favorecer las condiciones necesarias, no sólo en el acceso a servicios para el cuidado, sino también en términos de las construcciones sociales sobre el papel de la mujer principalmente como cuidadora del hogar. La inserción y participación de la mujer en otros espacios distintos a los del hogar, ha fomentado la sobrecarga de tareas remuneradas y no remuneradas en la mujer, es decir, ha dado lugar a lo que se conoce como doble jornada.

La sociedad de consumo promueve hoy en día, una imagen de la mujer que debe poder con todo: ser profesional, madre, esposa, etc., lo que se convierte en una especie de sobredemanda social, que exige un alto precio a pagar por cada intento de emancipación femenina.

Como plantea Batthyány (2011), la mujer se ve en el escenario de una situación “falsamente emancipadora”, en donde se encuentra incluso forzada entre tener hijos y trabajar. Se ve ante una paradoja en una sociedad que impulsa su inserción laboral, pero

restringe el reintegro o la permanencia en el mercado laboral una vez que es madre.

En este sentido, surge un cuestionamiento, y es, ¿cuál es la frontera entre el proyecto vital propio de una mujer colombiana y el proyecto vital impuesto desde lo sociocultural?, porque es en la esfera pública y privada, desde donde se establecen formas de supuesta “realización como mujer”.

¿Se visibiliza ahora el papel de la mujer? sí, pero ¿en qué condiciones?, bajo la sobrecarga de labores y la asignación del rol como única cuidadora en la sociedad. Pues es común oír, en los entornos cotidianos de la calle, “que la familia sin una mujer no es nada”, “que se nota la figura de la mujer en el hogar”, y en las prácticas culturales, es la abuela o la madre la que convoca el encuentro de la familia... parece entonces una responsabilidad y una demanda social bastante exigente, en un mundo que también exige (y a la vez cuestiona) el éxito profesional y académico de las mujeres.

Sólo por tener un breve panorama de la inequidad de género y la sobrecarga de las demandas de cuidado, Yolanda Puyana (2012) menciona lo siguiente:

En Colombia, en una investigación propiciada por Naciones Unidas en el marco de la evaluación del cumplimiento de las metas del Milenio (2010), -basada en 1080 encuestas en varias ciudades del país y con una muestra que incluía a las mujeres algunas veces agredidas-, se concluyó, que éstas concentraban los oficios domésticos de la siguiente forma: cuidar niños era realizado por la madre en el 81% de los casos, mientras que apenas el 10% de los padres lo hacían. La preparación de la comida era actividad de la madre en el 77% de los hogares y en contraste, el 6% de los padres realizaban esta tarea, en lavar ropa se responsabilizaba el 73% de las madres y en contraste, el 5% de los padres. La única labor concentrada en los padres fue la compra de alimentos, más acorde con su papel de proveedor. Sobresalen en los grupos focales del mismo estudio la afirmación de las mujeres acerca de una fuerza especial, derivada de ser madres que les permite cumplir con múltiples roles al tiempo y tener más tenacidad para el sacrificio

A su vez, se identifica la aparición de otras figuras en la crianza de los menores, y en este sentido el papel de los abuelos como padres sustitutos es un tema de interés en diversos estudios sobre la familia actual. De este modo, dado que ambos padres deben vincularse al mundo laboral, los estudios identifican que, el rol como figuras de autoridad se ha vuelto limitado, debido a la disminución en el tiempo para compartir con los hijos por las cargas laborales y extenuantes horas de trabajo fuera de casa (Páez, 2017).

Ahora bien, la diversidad familiar en Colombia necesariamente involucra la necesidad de comprender a la familia en el marco del conflicto armado, y en este orden de ideas, por ejemplo, la familia en situación de desplazamiento, o la que se separa por la vinculación de uno de sus miembros a algún grupo armado en específico, bien sea legal o al margen de la ley (Páez, 2017).

Ante este panorama, se ha identificado una invisibilización de las prácticas que surgen ante la llegada de la familia a un nuevo contexto sociocultural, o ante la inmersión en un nuevo grupo de referencia, y claramente, la fractura de los vínculos familiares por si-

tuaciones que giran en torno al conflicto armado (Páez, 2017), como el despojo de tierras, el asesinato, la tortura, la violación, la desaparición forzada, el secuestro, las ejecuciones extrajudiciales, entre otros fenómenos como el narcotráfico y el uso de niños para cultivos ilícitos y extracción minera.

En este sentido, la familia ante las nuevas exigencias sociales a las que se ve expuesta, trae consigo un debate fundamental para las ciencias sociales y humanas, y es el papel del cuidado y la protección ante el panorama de la vulnerabilidad social.

Por otro lado, Puyana (2012), hace un interesante recorrido por las formas en las que han cambiado las tareas del cuidado y la relación con la división sexual del trabajo. Indicando, cómo la sociedad de segunda mitad del siglo XX moldeó el ideal de familia a las necesidades de la industrialización: un hogar cuyo padre es el único proveedor, una madre a la que se le asigna las tareas de cuidado del hogar y de los hijos y un salario sobre el que se monta todo el sentido de vida y proyecto familiar. Sin embargo, de la mitad del XX hacia finales de este y entrado el siglo XXI, el debate sobre los derechos de la mujer y los cambios sociales y económicos, dan paso a poner en cuestionamiento el papel de la mujer cuyo único centro de vida era el de la maternidad.

Así, según Puyana (2012), actualmente surge la crisis en el cuidado porque se ha deconstruido el imaginario de dichas prácticas sobre el padre como único proveedor, y si bien se ha dado paso a la mujer en el mercado laboral, las condiciones de trabajo siguen mostrando inequidad, y es la mujer la que además de la necesidad de salir a participar en el mercado laboral, se le sigue exigiendo el cumplimiento de las tareas de cuidado, ya no solo de los menores, sino del adulto mayor o de las personas en condición de discapacidad.

Estos argumentos de Puyana (2012), dan lugar a analizar tres tendencias en el establecimiento de la política sobre la familia, las cuales son pertinentes al desarrollo teórico sobre la familia en Colombia, pues dichas tendencias están ligadas a los roles que deben desempeñar sus miembros en el marco de lo público y de lo privado.

Tabla 3.

Tendencias en el abordaje de la familia y la política pública desde la mirada de Yolanda Puyana (2012). Tomado y modificado de la fuente.

|  | <b>Políticas de<br/>tendencia<br/>conservadora</b> | <b>Políticas de<br/>tendencia<br/>desarrollista</b> | <b>Políticas<br/>asistenciales para<br/>la familia en<br/>pobreza</b> | <b>Propuesta de<br/>la política<br/>feminista<br/>para equidad<br/>de género</b> |
|--|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                                    |                                                     |                                                                       |                                                                                  |

|                                    |                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                   |                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Noción de familia</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Familia como célula básica</li> <li>-Modelo tradicional familiar</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad de fortalecer la familia nuclear pues sigue siendo célula básica de la sociedad</li> <li>-Modelo tradicional familiar</li> </ul>                                                               | -La mujer es el pilar de la familia               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Se reconoce la diversidad en las familias</li> <li>-Las familias son cambiantes</li> </ul>                                                                  |
| <b>Tipo de familia</b>             | -Nuclear biparental                                                                                                 | -Nuclear biparental con énfasis en el desarrollo de la infancia y el control de la natalidad                                                                                                                                                     | -Monoparental con jefatura femenina               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Familias con visión democrática</li> <li>-Familias diversas históricamente excluidas</li> </ul>                                                             |
| <b>Roles del hombre y la mujer</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Hombre proveedor</li> <li>-Mujer al cuidado del hogar</li> </ul>            | <p>La mujer debe cualificarse para reducir la mortalidad infantil</p> <p>Aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral y en el sistema educativo con fines de reducir la fecundidad y darle paso a la planificación familiar</p> | -Rol del hombre es excluido de la escena familiar | <p>Las relaciones de poder se cuestionan</p> <p>-Equidad en los géneros frente a las diferentes tareas a desempeñar y frente a la participación de hombre y mujer en diversos espacios sociales</p> |

|                                                             |                                                                                            |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                          |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Estrategia<br/>de la<br/>política<br/>pública</b></p> | <p>-Subsidios para la maternidad como condición de que la mujer permanezca en el hogar</p> | <p>-Creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar<br/>-Ley 75 de 1968, normas de filiación<br/>-Políticas de planificación familiar</p> | <p>-Subsidios y programas de ayudas económicas para la familia para el cubrimiento de alimentos, de salud y de educación<br/>-Programas para la disminución de la pobreza que están sustentados en la carencia de las familias para favorecer el desarrollo de los sujetos, por ende, los programas sociales se diseñan para focalizarse en la población infantil y así conseguir la recuperación de la inversión.</p> | <p>-Políticas de conciliación establecidas principalmente en Europa.</p> |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|

Por otro lado, no podemos dejar de lado los estudios de María Cristina Palacio Valencia sobre las familias en Colombia; por ejemplo, en torno al ejercicio de socialización de la masculinidad, Palacio (1999) identifica una ambigüedad en la vivencia de la masculinidad que se debate entre privilegios de poder y la negación de la emocionalidad.

Estas ambigüedades se manifiestan en la afirmación del poder en el hombre, dada en los significados de superioridad que se desprenden en un trato preferencial dentro de la familia, y, por otro lado, en la sobre exigencia impuesta en torno a su rol como proveedor y protector del hogar. Y aunque se le exige la protección de mujeres y niños de su familia, y de su comunidad, se le niega, la posibilidad de expresar afecto (Palacio, 1999).

Con respecto a lo anterior, es común encontrar estereotipos en el cine, la televisión, la literatura y en las regiones colombianas donde las formas de machismos son más acentuadas.

Como señala Palacio (1999), “La forma como se inicia en la familia la construcción de la identidad masculina da cuenta del mito patriarcal de la fortaleza masculina” (p,51), esto significa, además, que el hombre no puede apropiarse comportamientos feminizados que controviertan su virilidad, así, la forma de reafirmar es mostrándose como hombre seductor.

Otro estudio de Palacio (2009), devela el abanico de paradojas a los que se enfrenta la familia, por un lado, se dice que es el lugar predilecto donde se da el afecto y la emocionalidad, mientras que los individuos se encuentran ante manipulaciones de tipo afectivo, que instan a la “obediencia ciega” y en donde encuentran humillación. Como la familia es el espacio social donde tiene su morada la armonía y la felicidad, los intereses y decisiones individuales quedan subyugadas por el valor máximo que debe ser el de anteponer la familia “por encima de todo” (p, 51).

Esta paradoja familiar, surge en el marco de una sociedad que se dirige de lo comunitario al individualismo, y que encuentra tensiones entre lo sólido de la tradicionalidad, y lo líquido de las nuevas formas de interacción y los nuevos valores occidentales. Lo que pone a la familia y al sujeto en dilema entre lo colectivo y lo individual (Palacio, 2009).

Ahora bien, estas formas de reorganización, que van de lo sólido a lo líquido en la familia, se ven manifestadas también en el abuelazgo como fenómeno que no solo consiste en la asunción del cuidado de los nietos, sino que se convierte en oportunidad para resignificar la propia paternidad o maternidad. Y no sólo se convierte en una resignificación de los roles parentales, sino que adquiere un estatus importante en la familia, el de la autoridad que da la experiencia previa de la crianza, como apuntan Marín y Palacio, 2016:

En otros términos, podría considerarse que el ejercicio del abuelazgo se nutre de los intercambios recíprocos intergeneracionales mediados por la presión cultural y emocional de dar-recibir y retribuir en la crianza y el cuidado de los niños y niñas. En cierto sentido, es la producción familiar y social de los enlaces entre la continuidad y cambio de la vida social (p, 174).

Otros estudios, como los que ha desarrollado Amparo Micolta (2010;2011), sugieren una reestructuración familiar y una delegación del cuidado a los abuelos, por el fenómeno de la migración de padres o madres colombianas hacia otros países, ya sea por búsqueda de oportunidades que mejoren sus condiciones económicas o, en muy pocas veces, por razón de oportunidades de estudio y progreso personal.

A modo de conclusión, por el momento, las formas cambiantes en la economía, la ciencia, la tecnología, los patrones culturales y las condiciones sociopolíticas que han dado lugar en el mundo y particularmente en Colombia, requieren que el investigador social movilice las formas de concepción sobre la familia y sus dinámicas relacionales micro y macrosociales.

Lo anterior, significa mirar con lupa las nociones de familia que hay detrás de la política pública, y cuidar los modos de intervención con las familias, en este orden de ideas, la investigación en familia debe obedecer a comprender cómo se han configurado las dinámicas familiares y con base en ello, establecer propuestas de atención desde la política pública, que respondan a estas nuevas realidades desde el sentir y la necesidad propia de la familia y no de las institucionalidad que pretenden imponer los modelos de familia que excluyen la diversidad familiar.

### ***Las Familias en Colombia, Diversidad Cultural y Riqueza Étnica***

Por último, los estudios sobre las familias en Colombia no pueden desconocer la diversidad étnica que también implica una diversidad familiar, en este sentido, a continuación, se enunciarán algunos estudios significativos sobre familias raizales, afrodescendientes, indígenas y campesinas.

Al respecto, encontramos los aportes de Amparo Micolta (2007), sobre las funciones familiares en familias raizales de la Isla de San Andrés. Micolta (2007), menciona que la función económica encontró mayores dificultades en ser resuelta, motivo por el cual, es muy frecuente la prostitución en la infancia y en la adolescencia, como es de esperarse, este fenómeno, se debe a las dificultades de acceso a bienes y a las condiciones de abandono por parte del estado.

De modo contrario, Micolta (2007), identifica que la función sociocultural es mayormente eficaz, puesto que la comunidad raizal se percibe como más apegada a sus normas, costumbres y creencias; de otro lado, la función educativa se comparte con otras instituciones como la escuela y la Iglesia y, en este orden de ideas, la autoridad que deviene de figuras como el profesor o el pastor, no se cuestiona ni se disputa.

Sin embargo, en cuanto a la función psicológica que cumplen las familias, se identifican sistemas de creencia y prácticas excluyentes en función del género, motivo por el cual la diversidad y la equidad no son visibles en familias raizales (Micolta, 2007)

Por otro lado, sobre las familias afrodescendientes colombianas del pacífico, la separación familia-comunidad es menos frecuente, como si lo es en otros tipos familiares del

país, como los del centro, pues en las familias afrodescendientes, las necesidades vitales se cubren bajo prácticas de redistribución entre familias extensas ubicadas en una misma zona, así mismo el sentido de comunidad, implica prácticas solidarias en favor del cubrimiento de necesidades de alimentación. (UNDP, 2012)

Por ejemplo, es muy común que, en comunidades del pacífico, se reúnan las mujeres de la comunidad a cocinar, como una forma de expresión cultural y manifestación del tejido social.

Estos sentidos de comunidad parecen ser comunes entre las familias, palenqueras, raizales y afrodescendientes del pacífico y del caribe. Como señala (Torres, Caicedo y Castillo, 2012), los palenqueros, por ejemplo, describen su identidad cultural por:

Sus rasgos físicos, el sentido de la alegría, el disfrute sensual de la música, el respeto por los mayores, la celebración de la memoria de los difuntos, la familia amplia o extendida, la valoración de la amistad y hospitalidad, el sentido de la maternidad, el sentido de la vida comunitaria y solidaria, formas de vestir, historia libertaria (Benkos Biohó), lengua y códigos de comunicación, música y danzas, e instrumentos propios (p, 32).

Sin embargo, se observan también fenómenos de migración juvenil de las cuencas hacia lugares de mayor atracción como Tumaco, Guapi, Buenaventura y Chocó o hacia lugares centralizados como Medellín, Cali y Bogotá, especialmente por razones de estudio o para instalarse definitivamente en búsqueda de otras condiciones vitales (UNDP, 2012)

Un tema fundamental que atraviesa a las comunidades afrodescendientes del pacífico es el debate entre la conservación natural del territorio y los fenómenos de minería, extracción de petróleo, plantación de monocultivos y extracciones de recursos naturales que trae consigo la globalización (UNDP, 2012).

Sin contar además que las comunidades afrodescendientes del caribe y del pacífico, así como las comunidades indígenas y campesina, ven afectados su tejido social comunitario y los vínculos familiares por razones del conflicto armado presenten desde hace más de medio siglo, sin contar que, en relación con estas dinámicas de conflicto armado, caben otras como el narcotráfico y la corrupción por parte de entes gubernamentales.

En relación con lo anterior, el tema de la familia y la infancia afrodescendiente, palenquera y raizal encuentra serios desafíos al enfrentarse a la marginalidad y al racismo, lo que trae como consecuencia que un gran número de niños y niñas no cuenten con acceso a la educación y que las familias se encuentren por debajo de la línea de pobreza (UNDP 2012; Rincón, 2019).

Por otro lado, cuando hablamos de las comunidades étnicas, necesariamente se deberá revisar la relación de estas con el territorio, pues este toma unos sentidos muy distintos en familias occidentalizadas; el territorio construye la identidad de los pueblos porque hay una razón de ser y de estar, que provee la relación con la tierra, desde sus propias cosmovisiones, por ejemplo, en el caso de comunidades indígenas y también como señala (UNDP, 2012) en el caso de algunas comunidades afrodescendientes y palenqueras, donde hay un derecho ancestral sobre el territorio.

Al respecto, en comunidades indígenas como las del pueblo Arhuaco, Kággaba, Wiwa y Kankuamo, de la Sierra Nevada de Santa Marta, donde el territorio es sagrado, la misión cultural de los guardianes del territorio es la de cuidar el equilibrio del Universo, fomentando la identificación de la comunidad con la tierra y resguardándola de la intervención de personas ajenas y extrañas a la cultura indígena. De manera que la gobernabilidad de la tierra se consolida en el derecho natural al territorio ancestral, este derecho se fundamenta en lo que se conoce como ley de origen (Consejo Territorial de Cabildos Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, OGT, CIT, OIK y OWYBT, 2006).

Entonces, en los sitios sagrados es en donde se promueven las normas y el control político, es en donde se articulan otras dimensiones de la vida: lo cultural, lo ambiental, lo político y lo económico. Al respecto, señalan (Consejo Territorial de Cabildos Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, et al, 2006):

Entre las distintas funciones que tienen los sitios sagrados para el cumplimiento de las normas, están el mantener todas las especies animales y vegetales, mantener el agua, la lluvia, prevenir o curar enfermedades tanto de los humanos como de la naturaleza, otorgar el poder a cada una de las autoridades, para la enseñanza de la historia, para la permanencia de las diferentes manifestaciones de la cultura, para la solución de conflictos entre las personas (p, 11).

Es decir, que es alrededor del territorio, por medio de los lugares sagrados, que se organiza la vida comunitaria, asignando funciones específicas a cada tipo de linaje de la comunidad por mandato; algunos se encargarán de la alimentación, otros se encargarán del conocimiento de las normas de los espacios y de los sitios sagrados que se relacionan con el manejo de la vida vegetal, animal, del agua y de las enfermedades.

Estas funciones deben ser cuidadas, con suma delicadeza a fin de procurar el equilibrio social y el bienestar de quienes componen el linaje y la comunidad en general. Este orden social está relacionado por el cumplimiento de mandatos en las ceremonias de vida: “la del nacimiento (gozhí), la del desarrollo (munseymuke), la del matrimonio y reproducción (gunseymuke) y la mortuoria (gizé)” (p, 16). Los rituales del crecimiento son diferenciados para hombres y mujeres (Consejo Territorial de Cabildos Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, et al, 2006).

Evidentemente, acá solo se han expuesto algunas comprensiones sobre las formas de organización social de tan solo ciertas comunidades indígenas, afrodescendientes, palenqueras y raizales. Y al respecto es preciso, enfatizar que la diversidad étnica y cultural colombiana es tan amplia, que las propias formas de la vida social adquieren rumbos distintos y propósito particulares según el tipo de comunidad y su ubicación geográfica en el vasto territorio colombiano.

Faltarán muchas otras comunidades, como las indígenas propias de la cuenca Amazónica, Pacífica, de la región del Orinoco, la región Andina, además de las otras comunidades que no son indígenas, como las ROOM o gitanas, asentadas a lo largo del territorio, en el Atlántico, los Santanderes y el Valle del Cauca. Además, familias campesinas, que también requerirán un estudio propio.

Finalmente, todo este recorrido por epistemologías, tipologías y culturas familiares es un breve esbozo de lo que implica hablar de familias y no de familia, es una demostración de que la universalidad de la familia queda entre paréntesis y, que el papel de la academia es comprender estas realidades familiares, que emergen en temporalidades específicas de nuestra historia.

## Referencias

Flórez Acuña, E. (2017). Nuevos modelos de familia y léxico español actual. *Tonos Digital*. 37, 1-39. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/51762>

Anderson, H y Goolishian Goolishian, H. (1998). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2(6), pp. 92-97. <https://doi.org/10.33898/rdp.v2i7.580>

Bateson, G., Jackson, D., Haley, J y Weakland, J. (1956). Hacia una teoría de la esquizofrenia. Publicado originalmente en *Behavioral Science* 1(4). Recuperado de <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/bateson-esquizofrenia-ok2.pdf>

Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.

Batthyány Dighiero K. (2011). Autonomía de las mujeres y división sexual del trabajo en las familias. En Rico y Maldonado (Editores): *Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas*. Serie Seminarios y conferencias N°61. CEPAL. Naciones Unidas. UNFPA, pp. 63-72. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11362/6977>

Brunet Icart, I y Santamaría Velasco, C. (2015). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Culturales, Época* II. IV(1), 61-86. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-11912016000100061](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000100061)

Calvo, G y Castro Robles, Y. (1995). *La familia en Colombia: un estado del arte de la investigación 1980\*1994*. Vol1. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de <https://docplayer.es/15604881-La-familia-en-colombia-un-estado-del-arte-de-la-investigacion-1980-1994-vol-1.html>

Comte, A. (1875). *Principios de Filosofía Positiva-Prefacio de Littré*. Traducción de Jorge Lagarrigue. Santiago: Imprenta de la Librería del Mercurio.

Comte, A. (1984). *Curso de filosofía positiva. Discurso sobre el espíritu positivo*. Barcelona: Ediciones Orbis.

Comte, A. (2012). *Física Social-Edición comentada de Juan R. Goberna Falque de Curso de Filosofía Positiva Vol IV, V y VI*. España: Akal.

Consejo Territorial de Cabildos Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, OGT, CIT, OIK y OWYBT. (2006). *Visión Ancestral Indígena para el ordenamiento territorial de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Valledupar. Recuperado de [https://gonawindwa.files.wordpress.com/2015/07/visic3b3n-ancestral-indc3adgena-para-el-ordenamiento-territorial-de-la-sierra-nevada-de-santa-marta\\_20061.pdf](https://gonawindwa.files.wordpress.com/2015/07/visic3b3n-ancestral-indc3adgena-para-el-ordenamiento-territorial-de-la-sierra-nevada-de-santa-marta_20061.pdf)

Cortázar Rodríguez, F. (2016). Mujeres que han decidido no tener hijos. En Romo, G (coord): *La familia como institución, cambios y permanencias*. Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Tonalá. Recuperado de [https://www.academia.edu/download/45484991/Mujeres\\_que\\_han\\_decidido\\_no\\_tener\\_hijos.pdf](https://www.academia.edu/download/45484991/Mujeres_que_han_decidido_no_tener_hijos.pdf)

Crosetto, R. Domínguez, A. Nucci, N y Soldevila, A. (2014). Intersecciones familia y género en relación con las políticas públicas. *Revista Latinoamericana de Estudios en Familia*, 6, pp, 133-153. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef6\\_8.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef6_8.pdf)

Cruzata Santos, R. (2004). Aproximaciones sociológicas al estudio de la familia: escuelas, conceptos y tendencias. En Ecuador Debate. Dimensión de la cuestión regional. Centro Andino de Acción Popular –CARP-, N° 65, pp. 223- 234. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/3820>

Chacón Onneto, F y Tapia Ladino, M. (2017). No quiero tener hijos (as)...continuidad y cambio en las relaciones de pareja de mujeres profesionales jóvenes. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16 (46), 193-220. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v16n46/0718-6568-polis-16-46-00193.pdf>

Durkheim, E. (1987). *La división social del trabajo*. Akal.

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Ediciones Altaya

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica.

Engels, F. (2003). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*. El Cid Editor. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/usta/35724?page=5>

Engels, F. (2017). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado: en relación con las investigaciones de L. H. Morgan*. Ediciones Akal. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/usta/49835?page=36>

Estupiñán Mojica, J y Hernández Córdoba, A. (2007). Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/nuevoLineamientosTInclusionAtencionFamilias.pdf>

Foucault, M. (1993). *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós.

Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.

Freire, P. (1976): *Educación y cambio*. Comisión Ecuánica Latinoamericana de Educación (Celadec).

Fried Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y autoorganización. *Revista Pensando la complejidad*, VIII (7), 61-73. Recuperado de <http://www.dialogosproductivos.net/upload/publications/05062012163020.pdf>

Fuentes Cuiñas, A. (2015). Mujeres pank - ¿una nueva forma de maternidad? VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-015/31>

Fuentes Cuiñas, A. (2016). El fenómeno PANK- ¿Maternidad diferida o una nueva forma de maternidad? *Perspectivas en psicología*, 13 (2), 36-44. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/313386974\\_El\\_fenomeno\\_PANK\\_-\\_Maternidad\\_diferida\\_o\\_una\\_nueva\\_forma\\_de\\_maternidad](https://www.researchgate.net/publication/313386974_El_fenomeno_PANK_-_Maternidad_diferida_o_una_nueva_forma_de_maternidad)

Fundación Juan Vives Suriá. (2010). *Lentes de género: Lecturas para desarmar el patriarcado. Serie Derechos Humanos N°1 Género y Derechos de las Mujeres*. Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana- Fundación Juan Vives Suriá-Defensoría del Pueblo. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170104031339/pdf\\_138.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170104031339/pdf_138.pdf)

Fundación Universitaria Monserrate. (2016) Proyecto Educativo Institucional. Unimonserrate. Recuperado de <http://www.unimonserrate.edu.co/la-unimonserrate/#1507245241341-c42ebd30-e1bb>

Fundación Universitaria Monserrate. (2020). Origen y Trayectoria. Unimonserrate. Recuperado de <http://www.unimonserrate.edu.co/la-unimonserrate/>

Gallego Uribe, S. (2006). *Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Colombia: Editorial Universidad de Caldas-Ciencias Jurídicas y Sociales. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=echq7kEPItcC&lp=PP1&dq=interaccionismo%20simbolico%20y%20familia&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.

Gutiérrez de Pineda, V. (1983). *Cambios Y Tendencias En La Familia Colombiana Familia Y Tradicionalismo En Colombia*. En Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: Memorias Año Interamericano de la Familia 1983. Recuperado de Encuentro Nacional Sobre la Familia 1983 : Santa Fe de Bogotá

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos

Haley, J. (1999). *Terapia para resolver problemas, nuevas estrategias para una terapia familiar eficaz*. Amorrotu.

Halloway, K. (2017). La masculinidad está matando a los hombres: la construcción del hombre y su desarrollo. En Ruiz, J: *No Nacemos Machos*. pp. 31-46. Recuperado de <https://edicioneslasocial.files.wordpress.com/2017/03/masculinidades-web.pdf>

Hernández Córdoba, A. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las interacciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (1), pp.57 – 71. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n1/v3n1a03.pdf>

Hernández Córdoba, A. (2010) *Vínculos, individuación y ecología humana, hacia una psicología clínica compleja: vinculación en el sistema educativo*. Universidad Santo Tomás.

Kazandjian, R. (2017). Desempeñar la masculinidad. En Ruiz, J: *No Nacemos Machos*. Pp 15-22. Recuperado de <https://edicioneslasocial.files.wordpress.com/2017/03/masculinidades-web.pdf>

Kuhn, S. and M. Stiner (2006). «What's a mother to do? A hypothesis about the division of labor and modern human origins». *Current Anthropology* 47(6). Pp, 953-981. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/237717243\\_What's\\_a\\_Mother\\_To\\_Do\\_The\\_Division\\_of\\_Labor\\_among\\_Neandertals\\_and\\_Modern\\_Humans\\_in\\_Eurasia](https://www.researchgate.net/publication/237717243_What's_a_Mother_To_Do_The_Division_of_Labor_among_Neandertals_and_Modern_Humans_in_Eurasia)

Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica. Recuperado de <https://partidofarc.com.co/sites/default/files/Copia%20de%20Gerda%20Lerner%20-%20La%20creacio%CC%81n%20del%20patriarcado.pdf>

López Montaña, L y Herrera Saray, G. (2017). Un estado de los estados del arte de familia en Colombia: el lugar de la familia y de las disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 9, 148-164. DOI: 10.17151/rlef.2017.9.10

Marín Rengifo, A. y Palacio Valencia, M. (2016). La crianza y el cuidado en primera infancia: escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas. *Trabajo Social*. 18, 159-176. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/58583/56285>

Maturana. H y Varela. F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Editorial Universitaria.

Maruyama, M. (1963). The Second Cybernetics: Deviation-Amplifying Mutual Causal Processes. *American Scientist*. 5(2), 164-179. Recuperado de <http://pespmc1.vub.ac.be/books/Maruyama-SecondCybernetics.pdf>

Mendoza, B. (2010). Epistemologías del sur decolonialidad y género. En Espinosa, Y (Coord), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano. Volumen I*. En la frontera. pp. 19-36. Recuperado de [https://www.academia.edu/1032093/Aproximaciones\\_cr%C3%ADticas\\_a\\_las\\_pr%C3%A1cticas\\_te%C3%B3rico-pol%C3%ADticas\\_del\\_feminismo\\_latinoamericano](https://www.academia.edu/1032093/Aproximaciones_cr%C3%ADticas_a_las_pr%C3%A1cticas_te%C3%B3rico-pol%C3%ADticas_del_feminismo_latinoamericano)

Micolta, León A. (2007). La familia nativo raizal en Saint Andrews Island. *Prospectiva*. 12, 21-57. Recuperado de <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/954/1073>

Micolta León, A y Escobar Serrano, M. (2010). Si las abuelas se disponen a cuidar, madres y padres pueden emigrar. *Revista Venezolana De Estudios De La Mujer*. 15, 91-115. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-37012010000200006&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-37012010000200006&script=sci_abstract)

Micolta León, A. (2011). La autoridad en el cuidado de hijos e hijas de madres y padres migrantes. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. 3, 9-24. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef3\\_2.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef3_2.pdf)

Minuchin, S. y Fishman, C. (1983). *Familias y terapia familiar*. Paidós.

Minuchin, S. y Fishman, C. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós.

Minuchin, S. (1985). *Caleidoscopio familiar: imágenes de violencia y curación*. Paidós.

Minuchin, S y Nichols, M. (1994) *La recuperación de la familia: Relatos de esperanza y renovación*. Paidós.

Minuchin, P. Colapinto, J. y Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución y familia*. Amorrortu.

Montecino, S. (1997). *Palabra dicha: Escritos sobre género, Identidades, Mestizajes*. Colección de Libros electrónicos-Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de [https://www.uchile.cl/documentos/palabra-dicha-escritos-sobre-genero-identidades-mestizajes-pdf-9839-kb\\_56703\\_8\\_5936.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/palabra-dicha-escritos-sobre-genero-identidades-mestizajes-pdf-9839-kb_56703_8_5936.pdf)

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa.

Morin, E. (2001). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Teorema.

Páez Martínez, R. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud* 15 (2), 823-837. DOI:10.11600/1692715x.1520331052016.

Palacio Valencia, M. (1999). La Socialización Masculina: ¿Un Drama Oculto Del Ejercicio Del Poder Patriarcal? *Nómadas*, (11), 166-171. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105114277015>

Palacio Valencia, M. (2009). Los Cambios Y Transformaciones En La Familia. Una Paradoja Entre Lo Sólido Y Lo Líquido. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 46-60. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1\\_3.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1_3.pdf)

Paterman, C. (1995). *El contrato sexual*. Editorial Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B0eSNzKvGUMN-MHloZEhtSuk4U0E/view>

Peri, A. (2003). Dimensiones ideológicas del cambio familiar. En Unicef-Udelar: *Nuevas formas de familia, perspectivas nacionales e internacionales*. Unicef-Udelar. Recuperado de [http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro\\_familia.pdf](http://files.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf)

Puyana Villamizar, Y. (2012). Las políticas de familia en Colombia: entre la orientación asistencial y la democrática. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 4, 210-226. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef4\\_12.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef4_12.pdf)

Rico, M y Maldonado Valera, C. (2001). ¿Qué muestra la evolución de los hogares sobre la evolución de las familias en América Latina? En Rico y Maldonado (Editores): *Las familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas*. Serie Seminarios y conferencias N°61. CEPAL. Naciones Unidas. UNFPA, pp. 25-42. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6974/S2011910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, Araque y Salazar. (2009). Nociones De Familia En El Discurso De Profesionales De Trabajo Social En Espacios Escolares. *Revista Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*. 16, 91-100. DOI: <https://doi.org/10.14198/ALTERN2009.16.7>

Rincón Perdomo, J. (2019). Exclusión social de la infancia afrocolombiana en el aula escolar desde un enfoque bioético. *Revista Colombiana de Educación*. 76, 305-320. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-9384>

Rubiano, N y Zamudio, R. (1996). Situación actual de la familia en Colombia: segmentación, monetización y penalización de las relaciones familiares. En *Familia y Política Social en la Década de los Noventa*. Editorial: Universidad de Caldas.

Spencer, H. (1999). *Los primeros principios, traducción de José Andrés Irueste*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-primeros-principios--0/>

Strauss, L. (1974). La familia. En Strauss, L. Gough, K y Spiro, M: *Polémica sobre el origen y universalidad de la familia*. Editorial Anagrama.

Torres, D. Caicedo, J. y Castillo, E. (2012). *Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural*. Módulo 8. Editorial Kimpres.

Ullmann, H., Maldonado Valera, C., & Rico, M. (2014). La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. CEPAL, División de Desarrollo Social - *Series Políticas Sociales No. 193*. Naciones Unidas-CEPAL. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36717/1/S2014182\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36717/1/S2014182_es.pdf)

UNDP, 2012. Afrocolombianos, sus condiciones y estilos de vida. *Cuadernos del Informe de Desarrollo Humano- 2011*. Bogotá, Colombia: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. Recuperado de <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-cuadernoafro-2012.pdf>

Von Bertalanfy. (1989). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

Von Foerster. (1991). *Semillas de la cibernética, Obras escogidas de Von Foerster*. Gedisa.

Villaroel Peña, Y. (2019). Feminismos descoloniales latinoamericanos: geopolítica, resistencia y Relaciones Internacionales. *Revista Relaciones Internacionales* 39, 103-119. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2018.39.006>

Watzlawick, P. Beavin, J. Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Herder

Watzlawick, P y Nardone, G. (2000). *Terapia breve estratégica: pasos hacia un cambio de percepción de realidad*. Paidós

Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (2011). *Cambio: Formación y solución de los problemas humanos*. Herder.

Weber Shandwik y Savvy Auntie (2012). Digital Women Influencers Study: The Power of the PANK. Recuperado de [https://www.webershandwick.com/uploads/news/files/2012\\_PANKs\\_ExecutiveSummary.pdf](https://www.webershandwick.com/uploads/news/files/2012_PANKs_ExecutiveSummary.pdf)

White, M y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.



---

## **Trabajo Social: Praxis y Acción Social como Horizontes de Sentido Profesional**

---

*Jorge Enrique Aponte Otálvaro  
Docente Investigador del programa de Trabajo Social  
Escuela de Ciencias Humanas y Sociales*

El Programa de Trabajo Social y su historia está marcado por la praxis y la acción social. La praxis, puesto que desde sus orígenes el programa ha adoptado la identidad institucional de la Unimonsserrate, la cual ha tenido siempre como horizonte de expectativa la formación de profesionales que involucren en su ser la formación teórica y su vínculo constante con las condiciones socio históricas en las cuales se instituyen. La acción social, porque tanto el programa como la Institución a lo largo de su recorrido histórico, se han preocupado por la formación de sujetos políticos que conscientes de su momento histórico deciden incidir en él y aportar a su transformación. A nuestro juicio, estas dos características se han articulado estratégicamente en su compromiso por la familia en Colombia, que es una preocupación propia de la Doctrina Social de la Iglesia y su orientación hacia la sociedad y los problemas de la cultura por medio de la fe.

Lo anterior se evidencia desde la emergencia de la Unimonsserrate. Como es sabido, el antecedente inicial es el Instituto Familiar y Social “Nina Reyes de Valenzuela” fundado en 1948 por la comunidad religiosa de las Hijas del Corazón de María, en Bogotá. Desde entonces, la inquietud por incidir en la sociedad ha sido una marca identitaria de la Institución. Este proceso tuvo un desarrollo continuo, que caracterizamos como un primer momento de su existencia, que inicia con la creación del mencionado Instituto y que continúa con la creación en 1963 del programa de Educación Familiar y Social y cierra con la creación de la Licenciatura en Educación Familiar y Social en 1976. En términos del programa:

La historia del Programa de Trabajo Social se remonta a la génesis misma de la Fundación Universitaria Monserrate por cuanto es el resultado de un proceso que se inició con el Instituto Familiar y Social “Nina Reyes de Valenzuela” que la comunidad religiosa Hijas del Corazón de María fundó en Bogotá en 1948 y continuó con la Licenciatura en Educación Familiar y Social, aprobada en 1976, que cambió luego de denominación por la de Trabajo Social en 1985. Una vez aprobado el Programa de Trabajo Social, se iniciaron labores académicas con un plan de estudios a nueve semestres conducente al título de Trabajador Social. (Fundación Universitaria Unimonsserrate, 2019, pp. 14-15).

Para este primer momento, como se ha mostrado en capítulos anteriores, el propósito inicial era formar mujeres que, desde el punto de vista de la comunidad religiosa, atendieran las problemáticas sociales del país, relacionadas con la violencia creciente, la desigualdad social y el clima agitado de protesta social. Aunque a la vista de muchos, este primer antecedente de la Institución era visto como una evidencia del conservadurismo del Instituto Social y Familiar, pues se propuso como objetivo la formación de mujeres de las clases altas que incidieran en la familia colombiana, valga interpelar este argumento, pues desconoce las lecturas que en la época restringían la formación académica a los

hombres, así como la consideración de que la pobreza era resultado de un proceso de degeneración de la raza y que la formación profesional era una exclusividad de clase y de género (Helg, 2001). Muestra de ello es el debate dado desde los años cuarenta hasta los años setenta, en el que se sustentaban las diferencias de acceso a derechos entre hombres y mujeres a partir de la idea de una “diferencia codificada” y “natural”. Como se indica a continuación:

El hombre ocupaba su lugar, seguía un patrón de conducta, tenía asignada su función social. Igual ocurría en el caso de la mujer. Y lo que a cada cual correspondía, venía indicado como derivado lógicamente según su pertenencia al género masculino o femenino. Así, la casa delimitaba bien el ámbito de acción de la mujer, definía su campo de libertad, se levantaba como claro límite que marcaba sin confusión posible lo que estaba permitido, lo que estaba prohibido; un adentro donde hacía, disponía y reinaba; un afuera donde sólo un cuidadoso itinerario diseñado por las necesidades de su casa afirmaba y protegía en grado superlativo su identidad: muy mujer de su casa (González, 1995, págs. 258-259).

Como punto de debate, es viable señalar la transformación que recibe la apuesta formativa del Instituto Social y Familiar, ya que hacia mediados de los años sesenta, se amplía el público hacia el cual se dirige la formación profesional. En medio de estos cambios de visión y horizonte formativo, la familia sigue siendo una preocupación esencial.

El interés por el tema de la familia en el contexto de la Fundación Universitaria Monserrate coincide con su creación como institución educativa de nivel superior en el país en 1948, basada en el modelo de los Institutos familiares desarrollado por la Sociedad Hijas del Corazón de María de manera exitosa en países de Europa, África, Asia y América Latina como forma de concretar su actividad apostólica.

Desde esta perspectiva los programas de formación ofrecidos inicialmente por la Fundación Asociación Social y Familiar FASF, se fueron transformando para pasar de dirigirse a mujeres de clase alta y responder a la necesidad de éstas de formarse para asumir el matrimonio, la maternidad y el manejo del hogar, hacia constituirse en una oferta de educación superior con el objetivo de formar a nivel profesional con conocimientos sobre las realidades familiares y el desarrollo de competencias profesionales para la promoción, acompañamiento y orientación de la vida familiar.

De esta manera se fueron articulando aportes provenientes de la Pedagogía Familiar y de las ciencias sociales a programas de pregrado, postgrado [sic], educación continuada y programas de acción social como evidencia del interés por la familia (Gaitán, et al., 2007).

Así mismo, suele ser un aspecto de notorio debate el tipo de formación que se recibía durante estos primeros años. No es un secreto que el plan de estudios del Instituto estaba integrado por asignaturas como costura, moral, economía doméstica entre otras, las cuales tenían un primer grupo poblacional objetivo: las mujeres de clases altas que se iban a casar. Pero de nuevo el desarrollo institucional de la apuesta formativa, permite evidenciar que la congregación de las Hijas del Corazón de María tenía una intención de

generar transformaciones culturales, basadas en la Doctrina Social de la Iglesia, ampliando su espectro a las poblaciones más pobres del país. En términos de una de las integrantes de la comunidad religiosa, la historia de la Institución debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

*Doña Nina Reyes de Valenzuela, hija del general Reyes, una dama de la sociedad bogotana, (...) había estudiado en París y a partir de sus viajes y contacto cercano con los Jesuitas y con el Nuncio Apostólico, el Nuncio solicitó a la Superiora General que la Congregación de las Hijas del Corazón de María llegaran a Colombia; en ese tiempo en el marco de la Guerra Mundial, nuestra comunidad estaba muy vigorosa y tenía los Institutos Familiares y Sociales en distintas partes de Europa, inclusive la Superiora General había tenido la inquietud de extender los institutos familiares a Latinoamérica y ya había habido fundaciones en México en Brasil, Chile y en Argentina. (...). Entonces, el Nuncio indica en su momento que, era importante que en Colombia las jóvenes se prepararan para la vida de hogar (...) no solamente que dirijan el servicio, sino que tienen que tener una formación cultural, pero con un espíritu cristiano, (Directivos y Fundadores, Grupo Focal 1, 24 de abril de 2018).*

Las actividades académicas del Instituto contaron con el apoyo de la Pontificia Universidad Javeriana durante los primeros cinco años de existencia, e incluían la oferta de cursos de formación familiar que duraban dos años, la preparación para el matrimonio y programas de educación continua para madres de familia. Estos cursos tenían el objetivo de formar para la vida familiar y estuvieron a cargo de Guadalupe García Arroyo, Luisa Arguinzoniz, y Lucía Plazas, quienes eran parte de la comunidad religiosa de las Hijas del Corazón de María, con experiencia en otros Institutos Familiares y Sociales fuera del país, como es el caso de Guadalupe García quien venía del Instituto de México y fue la directora del Instituto en Bogotá hasta 1952 (Gaitán, et al., 2007). En esta época, año 1950, también se programaron cursos de secretariado para empleadas de oficinas. Esta oferta académica tuvo un impulso muy importante con la llegada de Berta Revollo Bravo a la dirección del Instituto en 1954:

En 1954 ingresó como directora de estudios Berta Revollo Bravo, H.C.M., (...) En esta época fue importante su aporte para impulsar los cursos de formación familiar, un curso preparatorio para quienes no cumplían los requisitos académicos y los cursillos pre-matrimoniales. (...) Desde esta perspectiva se brindaba a las mujeres cursos de cultura general, historia del arte, conocimientos de psicología, antropología, educación de los hijos, moral familiar, clases prácticas sobre labores domésticas (puericultura, etiqueta, cocina, bordado, corte y confección). Como manifiesta una persona que vivió esta experiencia: “Se fortalecía la estructura familiar como se entendía en ese momento: la pareja y sus hijos. Se fortalecía el diálogo en la pareja, se les enseñaban los métodos naturales (de planificación familiar), se daban clases acerca de lo femenino y lo masculino para comprender por qué el hombre actuaba de cierta manera y la mujer de otra, se enseñaba a manejar los problemas” (Gaitán, et al., 2007, págs. 22-23).

La experiencia de Berta Revollo como directora del Departamento de Educación Femenina del Ministerio de Educación y su conocimiento de otros Institutos Sociales en el mundo, influyó en la creación del Instituto de Educación Superior Familiar y Social

y del programa de Educación Familiar y Social, el cual inició sus labores en 1963 con la aprobación de la licencia de funcionamiento admitida por la División de Educación Superior y Normalista del Ministerio de Educación Nacional. La creación de este programa estuvo a cargo de Berta Revollo como directora educativa y de Ana de Velna quien había sido directora del Instituto Familiar y Social de Paris, propuesta que ya en desarrollo incorporó a Maritza Rivero egresada de la misma institución (Gaitán, et al., 2007). Este hecho comprueba lo argumentado líneas arriba, pues evidenció una transformación significativa en el horizonte formativo del Instituto, pues se ampliaba el espectro educativo y poblacional, llegando a población obrera. En palabras de Maritza Rivero:

La necesidad de esta carrera se hizo evidente ante el imperativo de preparar para la vida familiar no sólo a un grupo de jóvenes de recursos económicos suficientes, sino a otros núcleos sociales, mediante la formación de profesionales en ciencias y técnicas socio-familiares, aptos para extender los conocimientos adquiridos a los diversos grupos sociales, dentro de sus propios medios: barrios, fábricas, centros educativos, parroquiales, etc. (Gaitán, et al., 2007, p. 24).

Este primer momento cierra con la creación de la Facultad de Educación Familiar y Social en 1976 (Acuerdo N° 255 del 13 de diciembre de 1976), que tenía como propósito contar con un marco institucional que permitiera titular como licenciadas a algunas egresadas del programa de Educación Familiar y Social. Este programa se sumó a la propuesta formativa que venía desde los primeros años (formación familiar y cursos de formación para el matrimonio), y a la creación en 1975 de la Asociación de Educadoras familiares y sociales (la cual funcionaría hasta 1985). La licenciatura en Educación Familiar y Social tenía una duración de siete semestres y su propósito formativo: “[...] se focalizaba en la promoción de una mejor administración de los recursos humanos y materiales de la familia, consultando sus valores y metas en relación con los aspectos de vivienda, vestuario, salud, alimentación y recreación” (Gaitán, et al., 2007, p. 34).

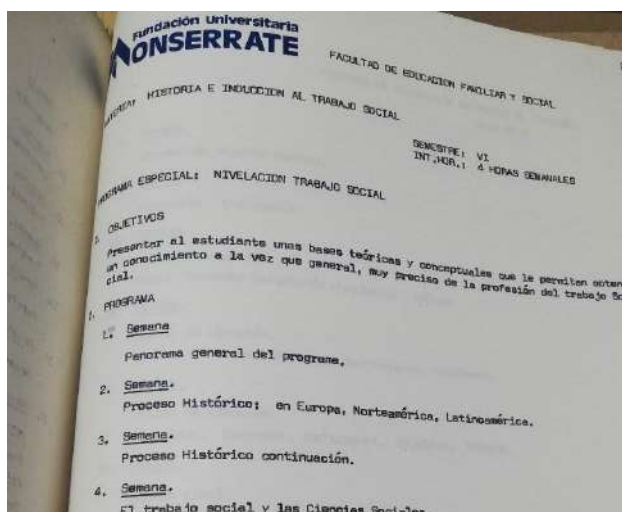


Imagen 1. Plan de estudios del programa de Historia e inducción al Trabajo Social.

Archivo Fotográfico. Unimonserate.

El pensum de la licenciatura incluía tres áreas:

a. Área de formación básica que comprendía las materias fundamentales como son: psicología, biología, matemáticas, estadística, economía, legislación, sociología, doctrinas socioeconómicas y problemática social.

b. Área de formación profesional que comprendía los conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos de educación y promoción familiar y social con las siguientes materias: educación familiar en cinco niveles (vivienda, vestuario, salud, alimentación y recreación) pequeñas industrias, investigación social, fundamentos de la educación familiar y social, metodología de la educación familiar y social, formación familiar, consejería familiar y prácticas de educación familiar y social.

c. Área de formación complementaria que comprendía las materias dirigidas a la estructuración personal de la estudiante y las destinadas a complementar y ampliar su cultura general, estas materias eran: cultura religiosa, ética profesional, comunicación y métodos de trabajo (Gaitán, et al., 2007, p. 33).

Esta licenciatura es el antecedente más inmediato del programa de Trabajo Social. En sus propósitos, plan de estudios, y áreas de formación se encuentra la articulación de la experiencia acumulada por el Instituto Social y Familiar con las nuevas apuestas por la formación profesional [ver Imagen 1]. En este proceso, la Institución ha mantenido una preocupación por una formación relacionada con las problemáticas sociales del país, haciendo una lectura desde la doctrina católica de la comunidad religiosa de las Hijas de Corazón de María que, como hemos mencionado, está ligada a la Doctrina Social de la Iglesia, que coincide en su expresión en Colombia con la transformación de Instituto Social y Familiar a Instituto de Educación Superior Familiar y Social.

Esta coexistencia en el primer proceso de configuración institucional, la vinculamos con un periodo histórico de quince años, que va de 1959 hasta 1975, en el cual se da un proceso de reconceptualización del Trabajo Social. Sin duda, el proceso de la Institución es muestra del paso del servicio social entendido como (Jara, 2015) asistencia social al Trabajo Social que tuvo lugar durante este periodo en Latinoamérica y que en la primera mitad de los años 70 se denominó “Reconceptualización del Trabajo Social”. En términos de José Pablo Netto:

La principal conquista del Movimiento de Reconceptualización fue el rechazo de los asistentes sociales a caracterizarse exclusivamente como agentes técnicos ejecutores de las políticas sociales. A través del proceso de recalificación, principalmente con el ingreso de estos profesionales en el ámbito de la investigación académica, fue posible romper con la división establecida de trabajo entre científicos sociales (los teóricos) y asistentes sociales (los profesionales de la práctica) (Netto, 2005, p. 12, citado por Jara, 2015, pag. 33)

A nuestro juicio, la experiencia desarrollada durante las primeras décadas de funcionamiento del Instituto y los cambios que se dieron en ella en este periodo, manifiestan una opción por la praxis y la acción social. Las dos entendidas como la participación en la

formación de profesionales (mujeres) que incidieran en la transformación de la realidad a partir del conocimiento de esta. Esta labor implicó para el Instituto en Bogotá, así como para otros en Latinoamérica (Quiroz et al, 1972), construir instrumentos educativos adecuados que permitieran la formación de un profesional con la capacidad y el interés de abordar los problemas de la sociedad. En este objetivo, la Universidad ha mantenido su interpretación de que uno de los aspectos más necesitados de atención y transformación es la familia:

Entonces se sugirió que todos los programas fueran organizados con el tema de familia y que en el país la institución fuera reconocida por su conocimiento sobre el tema. (...). En esa época se percibía mucho más la vocación de la institución por la familia. Temas como el de sexualidad, la pareja, las funciones de la familia, el cuidado de los hijos, hacían que el ambiente académico de la universidad fuera alrededor de la familia (Gaitán Gaitán, et al., 2007p. 35).

Ya en los años ochenta se da curso a la creación de otros programas, como el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar que, de igual forma, evidencia la orientación formativa hacia el conocimiento de la familia y la incidencia en ella. Como sucedería con los programas de formación creados hasta ese entonces en la Institución, se parte de una lectura de contexto que argumenta la creación de nuevas apuestas formativas. Por ejemplo, para el caso de la licenciatura mencionada:

Desde la década del setenta, se registraron una serie de cambios socioeconómicos producidos por la industrialización del estado colombiano; cambios que se vieron reflejados tanto en la familia como en la población infantil bogotana: crisis de valores, aumento de niños en estado de abandono, altos índices de desnutrición infantil, insuficiencia de recursos y materiales para atender a los menores. En este contexto se convierte en una realización de la misión de la Sociedad Hijas del Corazón de María, presentar como estrategia de solución la creación de una unidad académica para formar profesionales en pedagogía, con capacidad investigativa y comprometidos con la acción educativa de los niños de 0 a 6 años.” Así comienza el funcionamiento del programa de Licenciatura en Educación Preescolar para responder a los cuidados del niño y su familia en 1981 (Gaitán, et al., 2007, p. 34).

### **Impacto en la formación en familia en el Programa de Trabajo Social: “Esta Institución debe llamarse...Instituto de la Familia”**

Con lo señalado se observa que, en los antecedentes institucionales, el programa de Trabajo Social deviene de una experiencia institucional que mantuvo una vinculación particular con la sociedad, pero sobre todo por atender las preocupaciones y problemas de la sociedad. La pobreza, la violencia, el narcotráfico se convierten en fenómenos sociales que afectan a Colombia en los años ochenta, y ante los cuales la Institución tuvo un interés especial. Esto no es nuevo pues en la formulación de los programas que ha tenido o impartido la Unimonserate a lo largo de su historia, ha estado presente la preocupación por los fenómenos sociales más acuciantes del país.

A partir de la experiencia en el Instituto Social y Familiar, en los años ochenta se inicia en la Institución un proceso de cambio que estuvo ligado a las discusiones mundiales que se realizaban sobre la familia (por ejemplo la declaración por parte de Comisión Interamericana de Mujeres del año interamericano de la familia en 1983), y que estuvieron vinculadas con las reflexiones que al interior de la Iglesia Católica también se realizaban como el Sínodo de los Obispos realizado en Roma en 1980 (Gaitán, Carrizosa, & Cáceres, 2007). Una influencia muy importante en la definición identitaria de la Institución y por ende de sus programas, sería la Exhortación Apostólica de S.S. Juan Pablo II *Familiaris Consortio*, la cual versa sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual (22 de noviembre de 1981). En dicho documento se afirma que:

La familia, en los tiempos modernos, ha sufrido quizá como ninguna otra institución, la acometida de las transformaciones amplias, profundas y rápidas de la sociedad y de la cultura. (...) La Iglesia, consciente de que el matrimonio y la familia constituyen uno de los bienes más preciosos de la humanidad, quiere hacer sentir su voz y ofrecer su ayuda a todo aquel que, conociendo ya el valor del matrimonio y de la familia, trata de vivirlo fielmente; a todo aquel que, en medio de la incertidumbre o de la ansiedad, busca la verdad y a todo aquel que se ve injustamente impedido para vivir con libertad el propio proyecto familiar. Sosteniendo a los primeros, iluminando a los segundos y ayudando a los demás, la Iglesia ofrece su servicio a todo hombre preocupado por los destinos del matrimonio y de la familia (S.S. JUAN PABLO II. Exhortación apostólica *Familiaris Consortio*. Vaticano. 1981. Citado por Gaitán, et al., 2007, pp. 36-37).

Esto último no es un aspecto menor, pues a criterio de los fundadores y fundadoras del programa de Trabajo Social, la doctrina de la Iglesia ha sido y es un aspecto que fundamenta la creación de cada nuevo programa. En específico, para el caso de la creación del programa de Trabajo Social, se considera que los ejes a partir de los cuales giraría el proyecto formativo del nuevo programa se inspiraban en el camino recorrido por la Congregación, así como en la opción por lo pobres y en general en la preocupación por formar profesionales que enfrentaran los problemas sociales de la época. Como se expone en una de las entrevistas realizadas para la presente investigación:

*Es muy claro que ese proyecto social en transformación es a través de la educación de la familia, [...] esa preocupación por lo social, esa preocupación por los pobres, ya viene inspirado por la Doctrina Social de la Iglesia. Ya para esa época, se estaba trabajando la cuestión social, que eso es un término acumulado en la Doctrina Social de la Iglesia, a partir de los hechos de la Revolución Francesa que están relacionados con la creación de las Hermanas del Corazón de María, y después, la Revolución Industrial. De la Revolución Industrial salió la encíclica renovada de León XIII, 1891 y ahí se hablaba de la situación de los pobres, después, la Centesimus Annus, planteaba que una línea marcada era la Doctrina Social de la Iglesia, porque definitivamente el papel de la Iglesia en todo lo que fue, la asistencia social, la asistencia al necesitado, está articulado con todo el tema del Trabajo Social. Realmente el origen de las ciencias sociales se dice que estuvo en la revolución industrial y no es extraño que una, en la primera etapa de la revolución industrial, que terminó en 1840, en 1891 fue la Rerum Novarum, habla de la situación de los trabajadores y toda la problemática social (Directivos y Fundadores, Grupo Focal 1 24 de abril de 2018).*

En medio de un agitado clima social y político en el país (González, 2014), la Institución inició el proceso de construcción de una propuesta de formación profesional de Trabajo Social, que no se trataba de una nueva propuesta curricular en todo su conjunto, sino que adoptaba la experiencia ya señalada de la formación en educación familiar y social. Esta propuesta contó con el respaldo del Ministerio de Educación Nacional, quien mediante acuerdo 120 del 27 de junio de 1985, aprueba cambiar la denominación del programa de Licenciatura en Educación Familiar y Social por el de Trabajo Social.

Las labores del nuevo programa contaron además con el desarrollo de acciones coherentes con la intención del mismo, pues como se ha venido manifestando el cambio de denominación, no solo implicaba una transformación retórica sino una comprensión acerca de las necesidades del país, de sus problemáticas sociales más acuciantes, ligadas a los cambios en el rol de la mujer en el mundo, así como de la necesidad de profesionalización de los programas de formación vinculados con el apoyo o asistencia social:

*Ligado a la concepción y a la práctica y al sentido de comunidad, respecto a atender a la persona en familia, y atender a la familia en sociedad, ese era el eje fundamental de trabajo, que se va a reflejar en las decisiones de formación de los primeros programas, de la Monserrate. Pasando por la historia de la escuela, del Instituto Familiar, esa evolución histórica está dando cuenta de cómo se articula acción y sociedad, mediado por una realidad fundamental que se llama familia (Directivos y Fundadores, Grupo Focal 1 24 de abril de 2018).*

Muestra de ello son los contenidos de varias asignaturas del programa. En ellas se abordaban aspectos como la vivienda, la salud, la alimentación, la sexualidad, habitabilidad en la calle, prostitución o la violencia; asignaturas en las cuales se proponía evaluar y conocer la situación de cada uno de estos problemas desde el nivel público y privado y con especial interés en el fomento de la acción. Esto se evidencia en las labores que se sugieren en los programas de estudio de entonces. Entre ellos se proponía la formulación de soluciones de mejora a la vivienda popular, la construcción colectiva de propuestas de acción para superar el desempleo, o la elaboración de diagnósticos participativos que redundaran en beneficio de las comunidades con las cuales trabajar en proceso de práctica profesional. Por ejemplo, para la asignatura denominada “Áreas de intervención II-III” en la Licenciatura en Educación Familiar y Social, se planteaba como objetivo lo siguiente: “proveer al estudiante de elementos teóricos que le permitan conocer la realidad para actuar sobre ella, *transformándola a través de una praxis profesional*” (Fundación Universitaria Monserrate, 1985).

Esto último es llamativo, pues, aunque en el programa de esta asignatura no se menciona el contenido del concepto “praxis profesional”, el enunciado por sí mismo es interesante al comprenderse que se trata de una orientación transformadora desde el ejercicio profesional. En otras palabras, se desestima con este tipo de enunciados el prejuicio de una formación conservadora por estar ligada a una Institución de educación superior con fuertes vínculos confesionales.

De manera que para el mismo periodo en el que se constituye el nuevo programa de Trabajo Social, la Monserrate lidera la creación de otros programas de formación como la Licenciatura en Educación Básica Primaria (Acuerdo 140 del 20 de agosto de 1087 del IC-FES); la actualización del programa de Licenciatura en Educación Preescolar (Resolución 3584 de 1988 del ICFES). Además, como impulso a la iniciativa de atender las necesidades de la población colombiana en el ámbito familiar, también se dispuso la conformación de programas de formación por medio del Centro de Acción Familiar (CAF-Monserrate), como por ejemplo la creación de un programa de planificación familiar y un centro de acción familiar que atendiera o estuviese abierto al público.

Este proceso de conformación del nuevo programa ha sido objeto de análisis de los y las docentes que han integrado el programa. Un insumo muy valioso han sido las sistematizaciones y estados del arte que han realizado profesores del programa sobre el énfasis en Familia de la Institución. Entre estas investigaciones, se encuentran trabajos acerca de la producción académica de la Institución, así como el impacto de las prácticas profesionales de los estudiantes y de la proyección social. En voz de una de las investigadoras, su experiencia en estas investigaciones ha estado vinculada a comprender el énfasis de la Monserrate en familia, así como definir derroteros para su profundización y mejora. En sus palabras:

*¿Qué significaba eso de trabajar por la familia, en una institución, que desde su posición carismática, hace énfasis en la familia? A partir del fortalecimiento de las funciones sustantivas, desde Vicerrectora Académica se formuló una línea de investigación de carácter institucional, la función socioeducativa de la familia, [...] entonces se adelantó un proceso de investigación [...] para mirar un poco los estudios de Gloria Calvo, e hicimos el estado del arte en familia de la Fundación Universitaria Monserrate, tomando como referente los años 1946 a 1959, el resto lo organizamos en quinquenios hasta el año 2005. Ese primer proceso de investigación duró un año y medio, con 5 estudiantes de Trabajo Social, 2 estudiantes de preescolar, hubo un investigador principal que fue Andrés Gaitán, tres coinvestigadores que fueron Marcela Cáceres, Vito Santamaría que acaba de terminar Trabajo Social y yo, ese proceso duró un año y medio (Pilar Carrizosa, Grupo Focal, 8 de mayo de 20218).*

La investigación a la que se refiere la docente se denominó “Estado del arte de los documentos en el área de familia producidos por la Fundación Universitaria Monserrate” y fue realizada entre los años 2006 al 2007. Esta indagación consistió en lo siguiente:

*Hicimos primero un inventario de todos los materiales que tenían que ver con el campo de la familia, aproximadamente 850 documentos, en esos documentos se incluía todos los trabajos de investigación de los estudiantes, la producción de profesores, actas de consejo de facultad, de consejo directivo, consejo superior, consejo de facultades, escritos de maestros, videos, los planes de estudio de todos los programas, entrevistas, enmarcado en un contexto político y social, para mostrar lo que iba pasando en el gobierno de las políticas sociales, y qué impacto tenía aquí en la universidad (Pilar Carrizosa, Grupo Focal, 8 de mayo de 20218).*

Estos informes de investigación permiten evidenciar la preocupación que inspiró la conformación del nuevo programa. En su formulación se ratificaba la tradición de la Institución en centrar sus esfuerzos en la educación familiar como componente esencial en la incidencia de las problemáticas sociales del país. En términos de González y Sánchez (2009):

Este Programa se inició en 1985, conservando del Programa anterior, el énfasis en Familia, se efectuó el tránsito de la carrera de Educación Familiar y Social a la de Trabajo Social como resultado del proceso de reflexión sobre los cambios ocurridos en el país en las últimas décadas en las áreas de educación superior, la familia y el papel de la mujer. Desde su creación, el programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, ha tenido como uno de sus propósitos centrales contribuir al desarrollo de la familia colombiana, recogiendo de esta manera la tradición que había estado presente en los programas antes mencionados. Por esta razón, dentro del currículo y los planes de estudio las temáticas para la formación en familia han ocupado un lugar destacado (González & Sánchez, 2009, p. 28).

Este proceso de formación estuvo vinculado con la creación de asignaturas sobre el tema de familia, algunas de ellas se mantuvieron del programa anterior, y otras ampliaban la mirada hacia nuevos fenómenos sociales ligados con la dinámica familiar. Esto último se puede entender por la conceptualización que asume el programa acerca de la familia, entendiéndola como centro de la sociedad y, por ende, centro de preocupación por los procesos de institucionalización social. Además, la ampliación es posible explicarse por los nuevos marcos de referencia que se constituían para la época, pues tanto a nivel mundial como local, se empezó a considerar que fenómenos sociales problemáticos como la violencia deberían vincularse con explicaciones de orden estructural y funcional, por ejemplo, en su relación con instituciones sociales como la familia.

Muestra de ello es que para el año 1988 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en el documento titulado “Paz: acceso a la información y la educación para la paz, y esfuerzos encaminados a la erradicación de la violencia contra la mujer, en la familia y en la sociedad”, elaborado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, establece que:

No existe una explicación sencilla de esta violencia. Toda explicación debe ir más allá de las características individuales del hombre y la mujer, de la familia y la sociedad y considerar la estructura de relaciones existentes entre los individuos, los grupos y los países donde se produce la violencia y el apoyo que la sociedad brinda a dicha estructura, en particular mediante la desigualdad basada en el sexo. (Uribe, 1995, p. 358)

Ya para finales de los años ochenta e inicios de los noventa, en el programa se realizó un primer ejercicio de auto evaluación, en el que se consideró necesario realizar un ajuste en los contenidos de sus programas. Este proceso contó con la participación de los profesores de los programas, así como de las estudiantes. A partir de ahí se construyeron y presentaron para 1992, los criterios para un nuevo currículo (Fundación Universitaria Unimonserrate, 2019).

En cuanto al currículo, en él también se observa el énfasis que ha mantenido la Institución y el programa por la formación en familia. En la voz de una de las primeras estudiantes del programa (segunda cohorte) el currículo de entonces:

*En esa época eran nueve semestres. Empezamos las prácticas si no estoy mal en quinto semestre, era una práctica de investigación, pero era articulada con comunidad [...].*

*Tuvimos una experiencia en práctica y de investigación cuantitativa que en esa época era más fuerte la cuantitativa que la cualitativa. (Docente y Egresada Unimonserate del año 1991, Grupo Focal 3, octubre de 2018).*

En el primer currículo se visualizaba la intención de formar en la especificidad de familia, en el conocimiento de esta. En palabras de la profesora:

*[...] recuerdo historia del Trabajo Social, Historia de Colombia, Antropología, Sociología, Psicopatología, Psicología Social, Asesoría Familiar, Investigación y Trabajo Social de Grupo con Clemencia Gaitán (Docente y Egresada Unimonserate del año 1991, Grupo Focal 3, octubre de 2018).*

Asignaturas como Asesoría Familiar, y las prácticas de atención individual y familiar han sido una constante desde entonces. Allí un interesante aporte ha sido la indagación y discusión acerca del concepto de familia, el cual de acuerdo con cada periodo se ha ajustado, evaluado e interpelado en las asignaturas del programa. Este proceso se relacionaba con la articulación que lograba el programa con otras instancias, entidades o instituciones de formación ligadas a Trabajo Social o a la familia en Colombia. El intercambio con expertos nutría la formación académica de los componentes curriculares sobre familia:

*En familia nos enseñaban el concepto de familia, por supuesto el que se manejaba en ese momento, las políticas que estaban vigentes, las técnicas e instrumentos propios de Trabajo Social, ecomapa, genomapa, redes, mapa de redes. [...] Invitaban personas expertas y nos convocaban a diplomados al interior de la Universidad y fuera de la Universidad, donde se hacía énfasis en problemáticas emergentes en ese momento, que aún se mantienen como la violencia intrafamiliar, específicamente la violencia contra la mujer. Incluso, hacíamos algunas discusiones, en esa época, decíamos que la violencia no era solo contra la mujer sino que también los hombres eran violentados de muchas maneras. [...] En esa época se empezó a romper el paradigma que se tenía de que la familia era la que estaba compuesta por un hombre, por una mujer con hijos, se empezaron a ver nuevas formas de tipología familiar y nuevas relaciones familiares (Docente y Egresada Unimonserate del año 1991, Grupo Focal 3, octubre de 2018).*

El proceso de formación no era ajeno a las discusiones que se tornaban álgidas en el conjunto de la sociedad. Como se observa en la fotografía anterior, la Institución y el programa tenían como propósito la formación de profesionales con capacidad para aportar a la solución a algunas de las problemáticas sociales, y para el caso de la familia, se hacía indagación y análisis acerca de los cambios en la familia, los vínculos y roles que estaban cada vez más en discusión y, por supuesto, se asumía una posición frente a ello. Inclusive un aspecto que puede ser objeto de debate es el posicionamiento que ha tenido o puede tener la Institución, de acuerdo con su orientación educativa fundamentada por la religión

católica. En concepto de profesores que han hecho parte del programa desde sus inicios hasta periodos más recientes, observan que no encuentran una mirada única frente a los fenómenos sociales y culturales que han cruzado a la familia y sus cambios:

*[...] siendo una Universidad católica nos parecía que los docentes tenían la mente muy abierta, porque de hecho analizábamos esas diferentes formas que se estaban presentando de familia; lo que se buscaba era darle un lugar importante a cada uno de sus integrantes, reconocerlo como sujeto de derechos. El énfasis, era reconocer y valorar que cada uno independientemente de la forma o tipología de familia como se llamaba en ese momento tenía unos derechos y que como trabajadores sociales teníamos la obligación de velar porque esos derechos se cumplieran. También se analizaban los planes de gobierno de la época, para mirar de qué manera se articulaba lo que nosotros estábamos viendo con las prácticas (Docente y Egresada Unimonserate del año 1991, Grupo Focal 3, octubre de 2018).*

Un ejemplo de ello, es el debate que aún pervive en la sociedad sobre las nuevas configuraciones familiares vinculadas con identidades sexuales o de género no normativas. Este debate, se retomó desde antes de la creación del Programa de Trabajo Social, pues ya en los programas analíticos de la Licenciatura en Educación Social y Familiar se evidenciaba en sus contenidos la incorporación de análisis orientados a comprender los fenómenos sociales y prácticas socio culturales que influían en la dinámica familiar y en su configuración. Para el programa de 1985, en la asignatura “Sociología II: familia”, se observó que al cierre del curso se abordaba “la familia moderna” abordando las clases de familia, sus problemáticas y el matrimonio.

Como se dijo anteriormente, este debate continuó haciendo parte del proceso formativo de las trabajadoras sociales. Al respecto, una de las entrevistadas, quien inició su formación en el programa en los primeros años, comenta lo siguiente:

*En esa época empezamos a ver de manera directa el problema de la homosexualidad. [...] El lesbianismo [...] comenzamos a mirar esas nuevas formas que se estaban dando. Además de analizar problemáticas que pertenecen a lo largo del tiempo, y que se han venido visibilizado como la deserción escolar, problemas de los muchachos al interior de sus familias, problemas de incesto y situaciones de violación al interior de las familias (Docente y Egresada Unimonserate del año 1991, Grupo Focal 3, octubre de 2018).*

Como se señaló antes, uno de los aspectos abordados en el proceso de formación en las asignaturas vinculadas con el componente de familia, ha sido el concepto que ha construido el programa sobre este, el cual sin duda ha cambiado. Aquí también se observan dos características. Por una parte, el vínculo con las problemáticas de la sociedad, con las condiciones socio históricas que estaban ligadas con el fenómeno social de la familia, para ello era recurrente la realización de ejercicios de clase que implicaban la consulta de prensa, visitas guiadas a barrios o el estudio de casos reales tomados de la experiencia de entidades públicas y privadas en las que estaban vinculados algunos docentes:

*Los docentes desde ese momento tenían una mirada muy amplia, recuerdo que había una autora famosa, por ejemplo, estaban Angela María Hernández, Angela María Quintero, nos decían que también hay otras formas, otras posibilidades de ver la familia, trabajábamos autores internacionales que hablaban de los holones (como Salvador Minuchin) en las relaciones familiares. Incluso, no indagábamos solo desde los autores que presentaban los docentes, sino también hacíamos una inmersión a partir de las noticias que salían permanentemente, recortes de periódicos, noticias que daban, teníamos que hacer una contrastación frente a lo que aparecía en la cotidianidad con lo que estábamos viendo en la academia. (Docente y Egresada Unimonsserrate del año 1991, Grupo Focal 3, octubre de 2018).*

Esta discusión acerca del concepto de familia se ha mantenido en el programa hasta el día de hoy. Más allá de un debate solamente epistemológico, el programa ha asumido una lectura comprensiva de la sociedad, de las nuevas dinámicas de relacionamiento, sin prejuicios, exclusiones o miradas sesgadas. Se trata de un proceso de debate que ha estado involucrado en la formación de los y las trabajadoras sociales, que es de considerar como una contribución en el proceso de formación, pues si bien en las asignaturas que han hecho parte del componente de familia en los diferentes pensum del programa se ha optado por diferentes miradas teóricas sobre la familia, su conceptualización siempre ha estado ligada a una lectura del contexto y de las prácticas socioculturales del país. Al respecto una docente del programa (y egresada), que ha tenido a su cargo la orientación de cursos vinculados con el componente de familia, afirma lo siguiente cuando se le pregunta acerca de cuáles son los cambios que se han generado en la familia entre 1948 hasta 2018:

*[...] antiguamente la familia se veía como la célula fundamental de la sociedad y solamente la veíamos constituida como papá, mamá e hijos, entonces ya por los cambios de la sociedad, ahora vemos múltiples tipologías de familia, entonces, estamos hablando de las familias unipersonales, las diadas conyugales, en este momento identificamos que muchas parejas que no quieren tener hijos, sino, que quieren hacerse compañía, las familias homosexuales, entonces los cambios son con relación a la estructura de la familia como tal (Docente Unimonsserrate/Egresada Unimonsserrate del 2006, entrevista personal, noviembre 2018).*

Tabla 1.

Asignaturas relacionadas con formación en familia del programa de Licenciatura en Educación Familiar y Social, 1976. Fuente: Fundación Universitaria Unimonsserrate.

Elaboración Propia.

| Nombre de la asignatura                     | Semestre |
|---------------------------------------------|----------|
| Educación Familiar I                        | II       |
| Educación familiar, anatomía y puericultura | II       |
| Educación familiar textiles                 | II       |
| Economía domestica                          | III      |
| Educación familiar corte niño               | III      |
| Educación familiar II                       | III      |
| Educación familiar primeros auxilios        | III      |
| Economía doméstica II                       | IV       |
| Educación familiar III                      | IV       |
| Educación familiar: química                 | IV       |
| Fundamentos de educación familiar           | IV       |
| Educación familiar: alimentación I          | V        |
| Educación familiar: dinámica de grupos      | V        |
| Metodología de educación familiar           | V        |
| Educación familiar: alimentación II         | VI       |
| Formación familiar                          | VI       |
| Metodología de la educación familiar II     | VI       |
| Metodología de educación familiar III       | VII      |
| Derecho familiar                            | VIII     |
| Nivelación en consejería familiar           | IX       |
| Preparatorios en educación familiar         | IX       |

En términos de otro docente, egresado del programa, también se han manifestado transformaciones en la familia colombiana y, por ende, en la manera en que se aborda. Resalta en su narrativa el rol de la mujer en las familias a causa de lo que él denomina “el protagonismo” de la mujer en la sociedad colombiana, lo cual influye en las labores del cuidado que antes eran consideradas de exclusividad para la mujer.

*La mujer comienza a tener un cambio, un protagonismo importante a nivel social y es allí donde los niños para mí quedan a cuidado de un tercero y empiezan a tener las falencia con los niños, jóvenes y adolescentes, falencias como consumo, mal manejo del tiempo libre, conductas inadecuadas, ingreso a grupos al margen de la ley y demás, creo que el mismo dinamismo que se presta para la familia permite que todas esas problemáticas que tienen los jóvenes destruya de alguna manera el concepto que se tenían de familia (Docente/Egresado Unimonsserrate 2012, entrevista personal, noviembre 2018).*

Con lo expresado se evidencia cómo a partir de la experiencia de quienes hicieran parte del programa de Trabajo Social a lo largo de su historia reciente, el énfasis en familia ha sido una preocupación constante. Inclusive, como se mencionó antes, este énfasis ha sido propio del ethos de la institución. Una muestra de ello es la presencia constante de las asignaturas relacionadas con la formación en componentes que permitieran la comprensión de la familia y sus dinámicas. Como se observa en la tabla 1, en el programa de Licenciatura en Educación Familiar y Social, se contaba para el año 1976 con veintiún asignaturas directamente relacionadas con la formación en componentes sobre familia.

Aunque en el pensum de ese entonces, se contaba con asignaturas como corte, costura, culinaria, moral que desde los primeros años de actividad formativa de la Universidad y de la Congregación de la Hijas del Corazón de María se consideraban parte fundamental de la actividad en familia, las asignaturas señaladas se referían directamente a un conocimiento más prolijo y desde una perspectiva disciplinar acerca de los fenómenos asociados a la comprensión y acción en las familias. Ya para este entonces se observaba una preocupación más acentuada acerca de ampliar la mirada sobre la familia. Muestra de ello es que, en comparación con el pensum de la misma licenciatura, las asignaturas directamente vinculadas con la comprensión de la familia y sus dinámicas se ampliaba, pues como se observa en la tabla 2, para 1963 el programa contaba con 12 asignaturas, las cuales contrastan y evidencian el aumento en comparación con el programa de 1976.

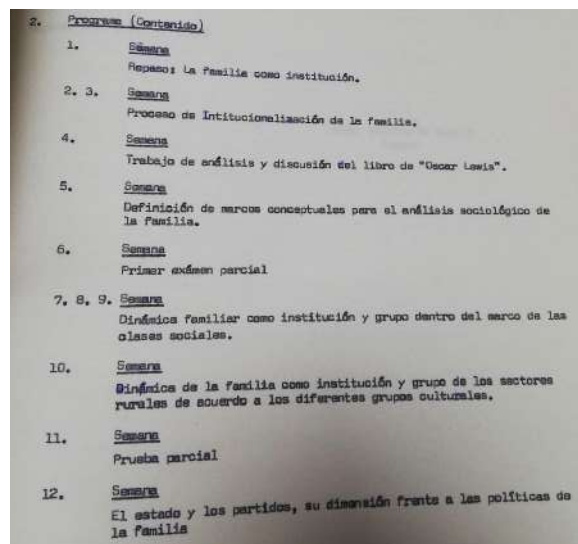
Tabla 2.

Asignaturas relacionadas con formación en familia del programa de Licenciatura en Educación Familiar y Social, 1963. Fuente: Fundación Universitaria Unimonsserrate.

Elaboración Propia.

| Nombre de la asignatura                       | Semestre |
|-----------------------------------------------|----------|
| Educación familiar I                          | II       |
| Economía domestica                            | III      |
| Educación familiar II                         | III      |
| Economía doméstica II                         | IV       |
| Educación familiar III                        | IV       |
| Educación familiar y administración del hogar | IV       |
| Formación familiar                            | IV       |
| Educación familiar: alimentación I            | V        |
| Educación familiar IV                         | V        |
| Derecho familiar                              | VIII     |
| Nivelación en consejería familiar             | IX       |
| Preparatorios en educación familiar y social  | IX       |

Sin embargo, el énfasis de todo el programa de Licenciatura en Educación Familiar y Social es notorio en las otras asignaturas que se incluían en el plan de estudios. Muestra de ello son las asignaturas “Problemática social colombiana”, “Sociología II” y “Sociología III” [Ver imagen 2]. En detalle, para el caso de “Sociología II”, el énfasis estaba en familia, y se planteaba como objetivo general:



|          |                                                                                                                                         |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.       | <u>Programa (Contenido)</u>                                                                                                             |
| 1.       | <u>Semana</u><br>Repaso: La familia como institución.                                                                                   |
| 2. 3.    | <u>Semana</u><br>Proceso de Institucionalización de la familia.                                                                         |
| 4.       | <u>Semana</u><br>Trabajo de análisis y discusión del libro de "Oscar Lewis".                                                            |
| 5.       | <u>Semana</u><br>Definición de marcos conceptuales para el análisis sociológico de la familia.                                          |
| 6.       | <u>Semana</u><br>Primer examen parcial                                                                                                  |
| 7. 8. 9. | <u>Semana</u><br>Dinámica familiar como institución y grupo dentro del marco de las clases sociales.                                    |
| 10.      | <u>Semana</u><br>Dinámica de la familia como institución y grupo de los sectores rurales de acuerdo a los diferentes grupos culturales. |
| 11.      | <u>Semana</u><br>Prueba parcial                                                                                                         |
| 12.      | <u>Semana</u><br>El estado y los partidos, su dimensión frente a las políticas de la familia                                            |

Imagen 2. Programa asignatura “sociología III”, Licenciatura en educación familiar y social, 1985. Fuente:

*Archivo Institucional Unimonserate.*

Situar a la familia como una realidad, como un fenómeno esencialmente variable que históricamente ha ido evolucionando y respondiendo a las necesidades de relación entre los hombres. Enfocar a la familia en permanente interconexión con la organización social en general y como unidad independiente que influye y a su vez es influenciada y con ciertos aspectos condicionada por los procesos sociales globales. (Fundación Universitaria Monserrate, 1985, p. 36)

El énfasis que empieza a adoptar el programa y que, como se ha señalado, se desprende de la trayectoria de los programas que le anteceden, lleva a considerar que Trabajo Social, ha tenido un doble impacto en términos de la formación: conceptual y metodológico. Por una parte, el definir como énfasis formativo a la familia no responde solamente a una lectura somera que esté vinculada con la doctrina católica, aspecto que consideramos reduce el alcance de esta opción formativa. Se trata de un énfasis que parte de la lectura de las condiciones socio históricas y culturales del país en diferentes periodos, pero que al momento de iniciar labores la formación en Trabajo Social se visualizó como escenario ideal y adecuado para incidir en la transformación del país, pues implicaba considerar la influencia en amplias poblaciones en sus procesos de socialización y en las prácticas culturales apprehendidas en el seno familiar.

En otros términos, considerar conceptualmente a la familia como centro de la sociedad implicó que, en coherencia con esta conceptualización, se influyera directamente en ella por medio de la formación de profesionales que se involucraran en el cambio y superación de los problemas sociales del país. No se encuentran documentos de la Institución que evidencien una lectura mecánica de la existencia de problemas sociales del país gracias a complicaciones de la familia. Por el contrario, como se ha mostrado, el programa y la Institución han partido por una lectura estructural de los problemas sociales del país ante los cuales definen una opción metodológica de incidencia profesional.

La referencia a la familia como sistema y su relación con principios de la cibernética social aparece en los tres últimos quinquenios. En los programas de Educación Familiar y Social y Trabajo Social desde la década del ochenta se abordaba la conceptualización de la familia desde una perspectiva estructural – funcionalista, pero es a partir de la última década que se introducen algunos aportes desde una mirada constructivista y se propende por la comprensión sistémica de la realidad social. (Gaitán, et al., 2007, p. 55)

Ejemplo de lo anterior, es la mirada que tienen las fundadoras del programa acerca de la labor educativa que desempeña la Monserrate, pues en su criterio el ingreso a una carrera profesional generaba un impacto en las familias de los y las estudiantes que accedían a la Institución:

*Todavía lo seguimos viviendo, muchos de nuestros estudiantes son los primeros profesionales de sus familias, eso fue característico siempre, no olvidemos que nosotros estamos trabajando, no solamente por la formación de nuestros estudiantes, estamos trabajando por la transformación de las familias de esos estudiantes, y de toda la sociedad. Nuestra misión no fue pequeña, nuestra visión fue universal si pudiéramos así decir, la transformación de la persona, [...] con una política que la sostuvimos todo el tiempo: que la gente se sienta querida, estimada, valorada (Directivos y Fundadores, Grupo Focal 1, 24 de abril de 2018).*

Como se ha señalado, el programa se crea con el fin de dar respuesta a las problemáticas sociales por las que atravesaba el país para ese entonces. Ya para los años ochenta se evidenciaban transformaciones importantes en la sociedad colombiana y en sus pautas culturales que influyeron en una nueva configuración de la familia (Páez, 2017), generando nuevas tipologías familiares, la construcción de relaciones más horizontales en las familias que estaba acompañada de modificaciones e intercambios de roles de la dinámica familiar y una reducción del papel socializador de la familia (Fundación Universitaria Monserrate, 2008). Esto, sin duda, para Gaitán (et al., 2007), devino en la comprensión por parte del ámbito académico especializado en el estudio de la familia, en una suerte de crisis de la familia que se manifestaba en procesos de ruptura en las relaciones familiares, un creciente índice de abandono y violencia intrafamiliar (Fundación Universitaria Monserrate, 2008).

Al estilo del pensamiento que relaciona el orden social basado en la familia como estructura básica. [...] muchas familias eran violentadas desde el terrorismo de Estado. Además, al padecimiento de vivir en una sociedad signada por el terror, se le sumó inmediatamente, la incertidumbre y el impacto que produjo en la esfera de la familia y la sociedad la aplicación de políticas económicas que empobrecieron y llevaron a la exclusión a cada vez más sectores y grupos sociales. (González & Sánchez, 2009, p. 24).

La consideración de la situación de contexto ha sido un proceso continuo en el programa y ha permitido el desarrollo de reflexiones epistemológicas y pedagógicas que complejizan su quehacer. Por ejemplo, para el año 2008, el programa construye su proyecto educativo (PEP), el cual define que entre las líneas de investigación está la de Familia y Desarrollo Humano y Social. En esa línea se plantean como propósitos:

Comprender la importancia de la familia como una institución fundamental para el desarrollo humano y social. Reconocer la manera como los cambios a nivel tecnológico, económico y cultural, presentados de manera reciente, han afectado la conformación del núcleo familiar de acuerdo con los contextos específicos de la realidad colombiana y a partir de ello proponer acciones que propendan por su fortalecimiento (Fundación Universitaria Monserrate, 2008, p. 162).

Continuando con el análisis presentado por el programa para 2008, se destaca cómo la familia colombiana ha mantenido un constante cambio que se debe a tres factores: la situación social del país, la modernización del Estado y un alto crecimiento demográfico. En primer lugar, se considera que la situación económica, política y social del país ha tenido una influencia en la familia y su dinámica. Para ello, se plantea que desde finales del siglo XX se evidencian cambios socio demográficos, ligados a la migración económica, a procesos de cambio en la configuración productiva del país y la inserción a mayor escala de la mujer en la dinámica productiva de Colombia. En sus términos: “necesariamente habrá que mencionarse la situación socioeconómica del país especialmente desde finales del siglo anterior, pues muy seguramente los procesos sociales y económicos generados en estos años han afectado de manera directa o indirecta a las familias colombianas” (Fundación Universitaria Monserrate, 2008, p. 164).

En cuanto a la modernización del país, el programa estableció que existe una influencia muy marcada entre el proceso de “modernización” de Colombia con la reconfiguración de la familia. Este proceso lo caracterizan inicialmente a partir de la puesta en marcha del modelo neoliberal como fundamento de la economía nacional, aspecto que considera el programa, genera una crisis económica que se tradujo en desempleo, deterioro de la calidad de vida de una importante porción de la población colombiana en los últimos años del siglo XX. En sus palabras:

Parece existir consenso en el grueso de la literatura sobre la familia en Colombia de que ésta ha sido objeto de numerosos cambios en los últimos años. Estos cambios han sido originados básicamente por la modernización económica y social colombiana, por la interiorización, aunque lenta de distintos tipos de discursos, los cuales pugnan por unas relaciones más horizontales y democráticas al interior del núcleo familiar. (Fundación Universitaria Monserrate, 2008, p. 166)

Un segundo impacto se ha dado en el orden metodológico. Tanto en los documentos como en las entrevistas realizadas, se ha resaltado que la identidad institucional en torno a la familia adquiere particular significación cuando se comprende desde su arista metodológica. Es decir, de las estrategias que ha impulsado el programa en el proceso de formación de trabajadores sociales, se destaca el trabajo en grupo y comunidad por medio de las prácticas, así como en las actividades que en diferentes asignaturas se realizan. Desde la percepción de los egresados se infiere que existe un alto nivel de impacto o influencia de la formación centrada en familia desarrollada en las metodologías de las clases y, en general, de la formación en el programa.

*[...] La familia como eje principal de los contextos, sea desde la parte laboral, la parte jurídica [...] del núcleo primario parte el cambio, desde allí es se ve toda la transformación que puede empezar a dar desde el individuo hacia la sociedad.*

**(Docente/Egresado Unimonsserrate 2012, entrevista personal, noviembre 2018).**

Lo anterior coincide con la apreciación de los docentes del programa, pues en este caso la docente, quien es egresada del mismo programa, considera en sus clases el desarrollo de metodologías de trabajo y enseñanza que estén vinculadas con la vida de sus estudiantes haciendo énfasis en sus familias:

*Desde la metodología que yo utilizo, yo no solamente le permito al estudiante que entienda la temática, sino que siempre la relacione desde su vida. Yo en Trabajo Social individual y familiar en primer semestre trabajo un portafolio, en el que llevo a que los alumnos hagan una reflexión personal frente a la temática con su vida de familia. Entonces, no solamente estamos formando a nivel profesional, sino a nivel personal al estudiante.*

**(Docente/Egresada Unimonsserrate 2006, entrevista personal, noviembre 2018).**

Este vínculo con la formación para la vida desde el énfasis en familia ha significado para la Monserrate un alto nivel de responsabilidad social, que calificamos de impacto cognitivo. Pues no se trata solamente de propender por la formación de los estudiantes en fundamentos teóricos y metodológicos para la intervención familiar, sino que estos tengan una real influencia en sus vidas personales y profesionales. Sobre este último, es

evidente cómo en el ejercicio profesional se logra el objetivo trazado por la Institución y el programa. Al respecto, una egresada cuando es interrogada por los desarrollos profesionales que ha tenido vinculados con la familia, afirma que la formación recibida le ha permitido mantener un alto desarrollo de su ejercicio profesional y que esto es posible gracias a la formación y énfasis recibida en su pregrado. En sus palabras:

Durante el tiempo de trabajo en el Hospital de Suba – Centro de Servicios especializados, fui la profesional que generó los instrumentos para trabajar con familias desde la mirada de Trabajo Social, además que pude ser cabeza visible en el trabajo que generalmente estaba destinado al área de la psicología, por lo cual fui representante durante 3 años por el equipo de SALUD Mental POS ante el consejo de Atención a Víctimas de Violencia sexual (González & Sánchez, 2009, p. 651).

Y es que la percepción de los egresados tal vez sea el mejor filtro para comprender el nivel de responsabilidad social de la Universidad con la formación de sus estudiantes. En la investigación titulada *“Investigación sobre el impacto de la formación profesional en familia del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate entre los años 2000 a 2005”*, González y Sánchez (2009) recurren a indagar acerca del impacto de la formación profesional, y para ello acuden a preguntar a egresados y egresadas del programa sobre diversos aspectos, entre ellos inquieran acerca de si desde la percepción de los egresados, la formación recibida les brinda las herramientas necesarias para la intervención social. El informe afirma que:

El 92% de los entrevistados considera que la formación ofrecida por la FUM sí brinda los elementos pertinentes para la intervención en esta área, basados en que permite ubicarse al profesional en el contexto actual realizando una intervención con argumentos propios que le permiten identificar los sucesos o acontecimientos por los cual está pasando el núcleo familiar y de esta manera saber cómo abordar cada familia. (González & Sánchez, 2009, p. 652)

En cuanto al proceso de formación, otro aspecto a considerar es la producción académica del programa y de la Monserrate sobre los temas de Familia. Al respecto es sugerente el trabajo de investigación desarrollado en el año 2007, titulado *“Estado del arte de los documentos en el área de familia producidos por la Fundación Universitaria Monserrate”*. Esta investigación estuvo liderada por Andrés Gaitán Luque y contó con la participación de Pilar Carrizosa de Gaitán y Marcela Cáceres Castañeda como coinvestigadoras. En ella se abordaron 845 producciones académicas de la institución durante el periodo que va de 1960 hasta 2005. Entre los trabajos analizados en este estado del arte, se contemplaron trabajos de grado de los y las estudiantes, producciones de los maestros y maestras, documentos institucionales, documentaciones no escritas y experiencias de práctica y sus sistematizaciones.

Como se indicó más arriba, este es un trabajo muy valioso para la Institución, pues en ella se recurre a ocho categorías de análisis de la información entre las cuales se encuentran: Percepción de la familia, Políticas de la F.U.M. frente al compromiso formativo en familia, Tendencias conceptuales, Temáticas propias de la formación en familia, Problemáticas familiares, Formas de intervenir en el contexto familiar (metodologías y estra-

tegias), Metodologías de Investigación para abordar la familia y Percepciones de familia que orientan las obras sociales de la Congregación Hijas del Corazón de María (Gaitán, et al., 2007).

Entre la documentación consultada y analizada, los investigadores destacan 623 producciones de los estudiantes, entre las que se encuentran ejercicios de investigación, artículos y trabajos de grado, de todos los programas de la Institución, siendo más alto el nivel de producción del programa de Trabajo Social. En ellos encuentran que el programa de Trabajo Social y la Licenciatura en Educación Familiar y Social, han privilegiado el desarrollo de estrategias metodológicas para la intervención como los módulos auto instruccionales y los procesos de formación por grupos (por ejemplo, escuelas de padres y madres), aunque evidencian que ha existido una “evolución” en la formación para la intervención, pasando de perspectivas de mayor influencia socio educativa y cultural. Así mismo, señalan que conceptualmente el programa se ha fundamentado en el enfoque sistémico y psicodinámico para abordar la familia:

Se puede apreciar la influencia de enfoques conceptuales como el sistémico para abordar la familia especialmente en los programas de Trabajo Social y Especialización en Educación y Orientación Familiar y el Psicodinámico que invita a la revisión de la historia familiar como base de la comprensión teórica y como propuesta metodológica de formación. Se identifica una evolución en la formación para la intervención: inicialmente se abordaba como alternativa la Consejería familiar, posteriormente se adopta la Asesoría familiar y actualmente se promueve la Educación y Orientación Familiar (Gaitán, et al., 2007, p. 70)

Sin embargo, llama la atención que este nivel de productividad contrasta con los pocos desarrollos escriturales e investigativos de los profesores sobre el tema de familia.

Por otra parte, la producción investigativa de los maestros en este campo se reduce a seis investigaciones realizadas en los dos últimos quinquenios, cuatro de ellas desde la Especialización en Educación y Orientación familiar y, dos desde Trabajo Social; y en consecuencia, la producción de algunos artículos de divulgación de estas. Desde la perspectiva de un “énfasis” lo esperable sería encontrar productos investigativos que dieran cuenta de una permanente reflexión sobre el abordaje conceptual y metodológico sobre familia. (Gaitán, et al., 2007, p. 71)

Sobre ello concluyen:

El carisma fundacional se ha mantenido respondiendo a las dinámicas sociales y es mucho más evidente en los programas citados, pero al revisar esto a la luz de las funciones sustantivas de la educación superior se puede encontrar un énfasis instructivo informativo, con un bajo desarrollo de la función de investigación. La función de proyección social se concreta en la mayoría de los casos en las prácticas de entrenamiento profesional. La producción de los maestros (artículos e investigaciones) y de los estudiantes (más allá de los trabajos de grado) es escasa, a pesar del énfasis en familia (Gaitán, et al., 2007, p. 72).

Como se ha expuesto, el programa desde su trayectoria ha tenido un énfasis en la familia, lo que para muchos indica su identidad institucional, sin embargo, existía la inquietud en qué consistía este sello. Con lo expresado, se puede reafirmar que el programa se ha proyectado de manera intencionada a comprender a la familia desde una perspectiva estructural y funcional, como parte de las posibilidades de incidencia en las problemáticas sociales (pobreza, violencia, derechos fundamentales insatisfechos). El énfasis que ha marcado al programa deviene de una decisión institucional por considerar que su práctica formativa debe estar ligada a una lectura de la sociedad y a responder a las demandas de solución de sus conflictos en distinto nivel. No es un aspecto que incide solo en el enunciado o en el discurso, pues al observar su propuesta de formación, desarrollos investigativos, fundamentos conceptuales y la percepción de docentes y egresados, se infiere que, en este primer nivel, la Institución y el programa han asumido una apuesta formativa desde la conjunción entre teoría, práctica y transformación social. En otros términos, una responsabilidad social desde la praxis y la acción social.

*[...] El ICFES quiso que nosotros nos llamáramos Instituto de la Familia, o algo así, de manera que ya desde esa época no solamente EL ICFES sino que la propia Virginia Gutiérrez de Pineda, la experta en familia con más autoridad en Colombia, nos indicó que debíamos llamarnos de esta forma. (Directivos y Fundadores, Grupo Focal 1 24 de abril de 2018).*

### **Prácticas y Lugares de Práctica: “Partíamos de eso, Desde los Chicos, la Comunidad, de las Familias que se Acercaban”**

La experiencia señalada no solo se evidencia en la formulación y enunciación del programa y sus contenidos curriculares. Un aspecto que también consideramos denota el nivel de responsabilidad social de la Monserrate son las prácticas, pues como se señalará, estas han sido un componente muy importante en la formación de los estudiantes y, a su vez, expresan un primer nivel de impacto de la Institución sobre la realidad externa. En correspondencia con lo señalado en el apartado anterior, la apuesta formativa de la Universidad definida desde su orientación por la praxis y la acción social se corrobora en el desarrollo de las prácticas formativas.

*[...] en sexto – séptimo tuvimos una experiencia muy interesante fue una práctica que se hizo en convenio con la Universidad Javeriana. La Universidad Javeriana hace sus prácticas a nivel interdisciplinario, pero en ese momento como ahora, no había Trabajo Social, entonces se hizo el convenio con la Unimonserate, hicimos la práctica en una comunidad de Bosa con equipo interdisciplinario, para nosotros fue una experiencia maravillosa poder hacer ese ejercicio las prácticas que se realizaban en diferentes instituciones: en colegios, en hospitales, en Juntas de Acción Comunal, en lo que hoy se llama Secretaria de Integración Social, algo que ha tenido la Universidad (Docente/Egresada Unimonserate 1991, entrevista personal, octubre de 2018).*

Como se observa, las prácticas, desde los inicios del programa en los años ochenta han tenido un especial interés por desarrollar acciones formativas en escenarios comunitarios a través de distintos tipos de entidades, ya sean públicas o privadas. En estas prácti-

cas la mirada ha estado en mayor medida dirigida hacia las problemáticas sociales de los entornos en los cuales se desarrollan, aspecto que es coherente con la perspectiva del programa y de la Institución. Se trata entonces, de un vínculo del programa en sus procesos de formación, referido a los problemas de la sociedad, vínculo que, como se ha reiterado, es constante, pero que llama la atención en el desarrollo de las prácticas, pues denota una apuesta de responsabilidad social con las demandas societales y que hace parte de la propuesta formativa que emerge desde la Licenciatura en Educación Familiar y Social.

*[...] yo tuve también la oportunidad de hacer una investigación sobre la historia del Programa hasta el 2002 y algo que la ha caracterizado es que siempre ha tenido gran variedad de campos de práctica, en instituciones públicas y privadas y que siempre se ha ido identificando como ese énfasis por aportar a responder a situaciones que están afectando [...] a la familia; en determinados momentos fue algo que las Hermanas visibilizaron, casi desde el origen del Programa, desde que era Instituto Familiar y Social.*

**(Docente/Egresada Unimonserate 1991, entrevista personal, octubre de 2018).**

El impacto de la responsabilidad social universitaria se destaca en el desarrollo de las prácticas, porque en ellas es evidente que a lo largo del programa se ha logrado incidir en mayor o menor medida, en las comunidades a las cuales logra llegar la Monserrate. Se puede afirmar que un primer canal de articulación del programa con las realidades sociales y sus contextos se da por medio de la práctica. Aquí nuevamente se observa la conjugación de la praxis y la acción social, pues se forman profesionales en el campo, pero sin tomar distancia de los escenarios en los cuales se espera tenga lugar su desempeño profesional después de graduados. La incidencia, que valga insistir, debe medirse en menor o mayor dimensión en cada caso, se logra por medio de la relación de acciones concretas en las comunidades en las cuales se trabaja.

En algunos casos se logra la implementación de estrategias de intervención, acompañamiento y formación, en otras se alcanza la proyección o diseño de algunas de ellas. Este aspecto, referido a la acción social por medio de los tipos de actividades que logran desarrollar en sus prácticas los y las estudiantes, se ha mantenido desde los primeros años del programa, y como ya se demarcó, inclusive desde la Licenciatura que le precedió a su creación. En la experiencia de una docente del programa, egresada de los años noventa, se afirma que:

*[...] nosotros hacíamos cuatro prácticas. En investigación el resultado fue la implementación del Programa de bienestar laboral. En Trabajo Social Individual y Familiar tuvimos el Consultorio Familiar, donde hacíamos el estudio, diagnóstico, tratamiento y ejecución del tratamiento*

**(Docente/Egresada Unimonserate 2006, entrevista personal, noviembre 2018).**

Las prácticas formativas también denotan el énfasis de la formación en familia, pues como es de esperarse, la articulación entre teoría y práctica que se ha comentado tiene su posibilidad de hacerse visible por medio de los ejercicios investigativos y de intervención que desarrollan los estudiantes en la práctica. Para diferentes entrevistados, los cuales han tenido oportunidad de formarse en el programa en distintos momentos de su existencia, la formación conducente a comprender de manera compleja a la familia y actuar sobre

ella tenía una amplia posibilidad de confrontarse en los escenarios de práctica. Como se ha visto en los relatos anteriores, la práctica estaba orientada por importantes componentes investigativos, en los cuales, bajo el acompañamiento de los docentes, se realizaban indagaciones acerca de las condiciones socio históricas y culturales de los escenarios de práctica.

Este aspecto inclusive ha contado con abordajes interdisciplinarios, que permiten trabajos en conjunto con otras áreas profesionales (como es el caso de escenarios de práctica compartidos con otros programas de la Universidad), así como el recurso de fundamentaciones teóricas provenientes de diferentes ciencias y disciplinas. La experiencia de uno de los egresados entrevistados ilustra lo anterior:

*Desde la Fundación Universitaria Monserrate, yo tuve la posibilidad de participar en un campo de práctica, en pedagogía hospitalaria y creo que una metodología y una perspectiva de abordaje del Trabajo Social es el trabajo interdisciplinario; nosotros tuvimos la oportunidad de trabajar con estudiantes de los programas de preescolar y administración de empresas, donde a través de la interdisciplinariedad cada uno aportaba a las familias de los niños que estaban hospitalizados. Para nosotros la actividad lúdico pedagógica de las docentes era el medio para hacer la intervención con las familias, estábamos estudiando a la familia desde varios frentes, uno desde la parte administrativa, potenciando todo el ingreso de la familia y eso lo hacía administración de empresas, otro la parte pedagógica, el proceso de educación inicial en los niños en el hospital, y, nosotros la intervención desde la familia*

**(Docente/Egresado Unimonsserrate 2012, entrevista personal, noviembre 2018).**

Y es que el énfasis en familia es apreciable en la experiencia desarrollada por medio de las prácticas, pues más allá de retomar los componentes conceptuales y metodológicos de intervención familiar, sobresale el rasgo identitario que se ha venido describiendo en cuanto al tema de familia. Pues en las prácticas es posible observar que el trabajo ha tenido el enfoque de abordar los procesos de cambio como una estrategia que busca integrar las necesidades, demandas y participación de los actores involucrados en los grupos y comunidades con los cuales se trabaja.

*[...] en grupo la incidencia que se pronosticó fue muy buena porque nos permitieron desarrollar mucha estabilidad, la docente que teníamos fue excelente, una orientación increíble y pudimos generar un impacto muy grande en el lugar donde estábamos, entonces, se pudo articular la teoría y la práctica, logramos articular los tres tipos de prácticas para visibilizar la Casa de la Juventud (Docente/Egresado Unimonsserrate 2012, entrevista personal, noviembre 2018).*

Ahora bien, este desarrollo de la experiencia de las prácticas en el programa contrasta con los resultados de la investigación de Gaitán (et al., 2007) quienes en su estudio concluían que un aspecto por mejorar en el énfasis de familia de la Institución y del programa es la producción académica de los profesores.

Ha sido una regularidad que las prácticas cuenten con la asesoría in situ de un docente, quien, a partir de su experticia y desarrollo temático en el campo profesional, cuenta con las cualidades para orientar el trabajo de formación inicial en familia. En pocas palabras y retomando el balance realizado por Gaitán, (et al., 2007) no sería posible la producción de cerca de 600 trabajos de los estudiantes sin el trabajo de orientación y acompañamiento de los maestros. Esta importante labor se destaca por los egresados:

*[...] siempre di con docentes que fueron bastante positivos en el impacto académico de la práctica, porque hicieron un acompañamiento, en el que se articulaba el proceso individual con el conocimiento que ellos tenían como docentes, nos permitían esa libertad de decidir; “hagan”, “confíen”, “creen”, fueron docentes que dejaron una formación significativa como Margaret Hernández.*

**(Docente/Egresado Unimonsserrate 2012, entrevista personal, noviembre 2018).**

En la investigación de González y Sánchez (2009), se afirma cómo los coordinadores de campo entrevistados evidenciaron acciones afirmativas en medio del desarrollo de las prácticas, que generaron experiencias significativas, como la creación de oficinas de Trabajo Social en los lugares de práctica, el apoyo profesional para la identificación de casos de maltrato familiar e infantil, así como lograr el autorreconocimiento en las familias de sus problemáticas, la búsqueda de soluciones y la motivación para lograr cambios en ellas.

Otros consideran como significativo el aporte, la dedicación y la responsabilidad en las acciones asignadas dentro de un esquema de trabajo ya estipulado, afirmando “en el período que acompañé el proceso de práctica de las profesionales en formación de Trabajo Social, de la FUM, en el Colegio de la Presentación de Fátima, durante los años 2001 al 2003 y 2005, el aporte significativo fue el apoyo al Departamento de Psicología, en el programa de Educación Sexual a través de talleres con las estudiantes; así como el acompañamiento de casos individuales especiales” (González y Sánchez, 2009, p. 591).

Para el plan de estudios que estuvo vigente desde el año 1992 hasta 2005, la práctica se organizaba en cinco niveles: “Inducción a la práctica: práctica I de observación”, “Práctica II Caso”, “Práctica III grupo” y “Práctica IV comunidad” (Fundación Universitaria Monserrate, 2008). En este último nivel las estudiantes y los estudiantes debían realizar un “diagnóstico de la realidad social” de manera que les permitiera tener un nivel de conocimiento de las realidades sociales en las cuales se iban a desempeñar y que les permitiera actuar en ella (Fundación Universitaria Monserrate, 2008).

Ya para el nuevo plan de estudios que iniciaría en el segundo semestre del año 2005, el programa se propuso fortalecer la integración de la relación entre teoría y práctica a partir de los primeros semestres de formación. Para ello definió nueve temáticas para el desarrollo de la práctica de entrenamiento profesional: “Proceso Histórico del Trabajo Social – Aproximación a la realidad I”, “Campos de Acción I – Aproximación a la realidad II”, “Campos de Acción II – Aproximación a la realidad III”, “Trabajo Social Individual y Familiar I – Trabajo Campo I”, “Trabajo Social Individual y Familiar II – Trabajo Campo II”, “Trabajo Social Comunidad I”, “Trabajo Social Comunidad II – Trabajo Campo III”, “Trabajo Social Grupo – Trabajo Campo IV” y “Promoción del Desarrollo Social” (Fundación Universitaria Monserrate, 2008).

Lo anterior expresa, que, desde la propuesta de Plan de estudios de 1992, el programa ha mantenido los espacios académicos de práctica como un área de formación primordial en su rol formativo. De acuerdo con el balance realizado por el programa en el año 2008, las áreas y campos de intervención que contaron con mayor número de practicantes fueron las de promoción comunitaria, protección al menor y la familia, educación y laboral [ver tabla 3], aspecto que sobresale pues denota la impronta que hemos venido señalando de abordar, desde la formación profesional, el asumir procesos de incidencia en escenarios sociales y culturales vinculados con la familia y la comunidad.

Tabla 3.

Campos de intervención con mayor número de estudiantes en el periodo 2001-2008.  
Fuente: (Fundación Universitaria Monserrate, 2008, pág. 124).

| <b>ÁREA DE INTERVENCIÓN</b>      | <b>Número de practicantes asignados<br/>(2001 – I-2008)</b> |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Promoción Comunitaria            | 816                                                         |
| Protección al Menor y la Familia | 435                                                         |
| Educación                        | 315                                                         |
| Laboral                          | 305                                                         |

En cuanto al impacto, el programa considera para el año 2008, que la intervención profesional realizada por medio de las prácticas ha sido muy valiosa, aspecto que se evaluó sobre la base de 567 proyectos de práctica desarrollados por las y los estudiantes, a partir del nivel de cumplimiento de los propósitos que se habían definido en cada caso. Se destaca de esta información el elevado número de prácticas, que nos permite afirmar nuevamente que esta área de formación es un importante canal de responsabilidad social que la Institución ha logrado tener con la sociedad.

Con lo dicho, se colige que el desarrollo de la práctica formativa ha sido continuo y procesual en el programa. Sus modalidades, denominaciones y modos han tenido transformaciones, producto de la reflexión curricular del programa, pues se ha pasado de cinco niveles a nueve áreas temáticas de práctica, llegando en la actualidad a cambiar la denominación de campos de práctica por núcleos, ajuste que se determinó de acuerdo con los objetos de intervención y que fue resultado de los equipos de reflexión curricular que se constituyeron desde el año 2008. De hecho, este proceso de reflexión ha contribuido no solo a evidenciar los ajustes realizados sino la apuesta del programa por vincular su horizonte formativo con las necesidades del país (y la lectura de las mismas que se realizaban en estos procesos de reflexión). Muestra de ello es lo manifestado por el programa al decir que:

El programa de Trabajo Social, a partir de la fecha señalada, ha generado espacios de diálogo interdisciplinar y de construcción colectiva, propiciando una dinámica de reflexión continua de la estructura curricular, así como de las relaciones del plan de estudios con el contexto nacional y las exigencias del mundo contemporáneo. (Fundación Universitaria Monserrate, 2019, p. 16)

Y más adelante afirma:

Con relación al impacto de las prácticas de formación profesional se ha contribuido a la solución de problemas comunitarios, grupales y familiares, al fortalecimiento de las estructuras y dinámicas institucionales, así como a la ejecución de las políticas públicas y sociales emanadas por los entes gubernamentales. (Fundación Universitaria Monserrate, 2019, p. 46).

En la actualidad el programa ha definido cinco núcleos: “Ciudadanía y participación; Familia en contextos; Conflicto, memoria y reconciliación; Desigualdad y pobreza; Contextos emergentes” (Fundación Universitaria Monserrate Unimonsserrate, 2018, p. 40). Tanto la fundamentación como la enunciación de estos núcleos permiten corroborar que el programa mantiene su apuesta por configurar el proceso formativo a partir de la lectura de las demandas sociales, en las cuales sin duda sigue estando presente la familia. En términos del programa:

El presente documento expresa la propuesta académica que para responder a las actuales demandas de lo social, ha venido defendiendo y aplicando el Programa de Trabajo Social de la Unimonsserrate, orientada por los principios institucionales de Proyección y Cercanía con énfasis en el Cuidado propio y del otro, la cual ha sido validada en su pertinencia por las valiosas experiencias de cambio, que los procesos de intervención de sus prácticas de formación profesional, la proyección social y el ejercicio de sus egresados y egresadas, han venido generando en diferentes contextos del complejo escenario de “lo social”. (Fundación Universitaria Monserrate Unimonsserrate, 2018, p. 5).

En un balance más reciente, el programa determinó como una de sus experiencias significativas entre los años 2015 y 2018, la realización de un promedio de 109 procesos de práctica por semestre, en cerca de 90 instituciones públicas y privadas de Bogotá y Cundinamarca, así como el fortalecimiento de la Red de coordinadores de práctica. El alcance de esta estrategia pedagógica ha sido muy alto, pues en este balance (realizado en el marco del proceso de autoevaluación), se determina que el programa ha logrado realizar 1103 proyectos de práctica entre los años 2013 y 2018 [ver tabla 4]. Aquí nuevamente los campos con mayor participación son promoción comunitaria, educación y protección a la niñez, la adolescencia y la familia (Fundación Universitaria Monserrate, 2019).

Tabla 4.

Proyectos de práctica desarrollados según campos de actuación. 2013 - 2018 I.

| CAMPO / PERIODO | Promoción comunitaria | Laboral   | Educación  | Protección a la niñez, la adolescencia y la familia | Salud     | Derechos Humanos | Gerontología | Medio Ambiente | Rehabilitación | Salud Mental | TOTAL       |
|-----------------|-----------------------|-----------|------------|-----------------------------------------------------|-----------|------------------|--------------|----------------|----------------|--------------|-------------|
| 2013 – I        | 27                    | 9         | 11         | 20                                                  | 5         | 1                | 1            | -              | 5              | 2            | 81          |
| 2013 – II       | 32                    | 13        | 22         | 18                                                  | 5         | -                | 2            | 1              | 7              | 5            | 105         |
| 2014 – I        | 27                    | 10        | 20         | 15                                                  | 3         | 2                | 3            | 2              | 7              | 5            | 94          |
| 2014 – II       | 44                    | 6         | 26         | 14                                                  | 2         | 2                | 2            | 1              | 2              | 3            | 102         |
| 2015 – I        | 40                    | 7         | 25         | 12                                                  | 3         | 3                | 1            | 2              | 9              | 3            | 105         |
| 2015 – II       | 38                    | 4         | 22         | 20                                                  | 2         | 2                | 5            | 2              | 11             | 2            | 108         |
| 2016 – I        | 38                    | 2         | 21         | 14                                                  | 2         | 2                | 4            | 2              | 7              | 2            | 94          |
| 2016 – II       | 28                    | 4         | 23         | 16                                                  | 4         | 6                | 5            | 3              | 5              | 3            | 97          |
| 2017-I          | 30                    | 4         | 19         | 20                                                  | 1         | 8                | 4            | 9              | 6              | 4            | 105         |
| 2017-II         | 31                    | 9         | 11         | 25                                                  | 4         | 6                | 4            | 2              | 7              | 4            | 103         |
| 2018 - I        | 34                    | 15        | 10         | 21                                                  | 5         | 9                | 5            | 1              | 6              | 3            | 109         |
| <b>TOTAL</b>    | <b>369</b>            | <b>83</b> | <b>210</b> | <b>195</b>                                          | <b>36</b> | <b>41</b>        | <b>36</b>    | <b>25</b>      | <b>72</b>      | <b>36</b>    | <b>1103</b> |

Fuente: (Fundación Universitaria Monserrate, 2019, Pág. 122).

La influencia que destacamos del proceso logrado por la práctica de formación profesional se determina a partir de su alto número de proyectos desarrollados, así como por la continua apuesta del programa por mantener esta estrategia formativa y generar procesos de reflexión sobre la misma. Sin duda, es un aspecto que demuestra las contribuciones del programa a la sociedad que debe ser altamente apreciada, pues como se afirmó anteriormente, se trata de un primer nivel de vínculo de la Institución con la sociedad.

Este canal inicial que logra el programa, nuevamente parte de la lectura y comprensión constante de las demandas sociales del país; muestra de ello son los cambios en los niveles, tipos y modalidades de práctica, así como los escenarios en los cuales se han desarrollado en mayor medida, entre los cuales se destacan campos o áreas vinculadas con el énfasis en familia. Durante su desarrollo, la práctica ha vinculado los métodos de intervención profesional (caso, grupo y comunidad) con diferentes estrategias de investigación e intervención como la realización de diarios de campo, entrevistas, bitácoras, fichas de registro, visitas domiciliarias e instrumentos para la planeación en grupo entre otros. En síntesis, nuestra afirmación de que el énfasis en familia debe comprenderse como una apuesta por la praxis y la acción social se comprueba nuevamente con la experiencia del programa relacionada con las prácticas de formación profesional. Aunque no se trata de una apuesta exclusiva por las áreas relacionadas con la familia, lo señalado indica que, sumada a otras preocupaciones sociales, el programa continúa dando una mirada importante a este énfasis.

### **Impacto Externo: “Mi Trabajo ha sido Reconocido en Varias Partes, puesto que Trabajo con Ética, Profesionalismo y Amor”**

El programa de Trabajo Social ha logrado a lo largo de su historia, contribuir en el campo de familia por medio de sus relaciones con el sector externo. Este aspecto, que suele ser comúnmente vinculado con la proyección o responsabilidad social universita-

ria, evidencia que en su desarrollo histórico el programa ha logrado importantes niveles de cooperación, relacionamiento e incidencia en el ámbito familiar. Estas relaciones van desde la creación de centros de consultoría, apoyo y formación en familia, tal y como sucedió en sus primeros años de existencia, hasta la incidencia en la formulación de políticas públicas, la conformación de redes colaborativas de trabajo académico e investigativo y la formulación de estrategias de intervención directa en organizaciones sociales públicas y privadas.

Al igual que en el caso de las prácticas, mencionado en el apartado anterior, la medida de este impacto debe valorarse de igual forma a través de la incidencia en procesos sociales y comunitarios de pequeña envergadura, así como aquellos en los cuales el programa ha logrado ser determinante en acciones de mayor escala.

En principio es importante mencionar cómo para el programa las relaciones con el sector externo son una acción estratégica coherente con su quehacer profesional. En términos del programa y de la Institución, la proyección social es un canal que permite ofrecer al servicio de la sociedad, el acumulado académico (conocimiento y experiencia) que ha logrado construir a lo largo de sus años de existencia (Fundación Universitaria Monserrate, 2019). Como se dijo, se suele considerar en este aspecto el relacionamiento con el sector externo, pero parece en ocasiones olvidarse un primer nivel de articulación que se da desde el impacto que logran tener los profesionales cuando se desenvuelven en el campo laboral. Allí, el programa ha desarrollado procesos de evaluación y seguimiento de sus egresados, determinando que para el año 2018 (primer semestre) se contaba con 2.639 egresados, los cuales se desempeñan en mayor medida en áreas de ejercicio profesional como protección, promoción comunitaria, laboral, educación y salud [ver tabla 5].

Tabla 5.

Ubicación de los graduados según áreas de trabajo.

| Área de Trabajo       | F  | %     |
|-----------------------|----|-------|
| Protección            | 16 | 18.8% |
| Promoción comunitaria | 13 | 15.3% |
| Laboral               | 13 | 15.3% |
| Educación             | 12 | 14.1% |
| Salud                 | 12 | 14.1% |
| Gerontología          | 4  | 4.7%  |
| Derechos Humanos      | 3  | 3.5%  |

|                    |           |             |
|--------------------|-----------|-------------|
| Otra               | 3         | 3.5%        |
| Rehabilitación     | 2         | 2.4%        |
| Ambiente           | 2         | 2.4%        |
| Investigación      | 2         | 2.4%        |
| Gestión del Riesgo | 1         | 1.2%        |
| Gerencia Social    | 1         | 1.2%        |
| Publicidad         | 1         | 1.2%        |
| <b>TOTAL</b>       | <b>85</b> | <b>100%</b> |

Fuente: (Fundación Universitaria Monserrate, 2019, pág. 177-178)

La valoración realizada por el programa se relaciona con los resultados de la investigación de González y Sánchez (2009), en la cual la muestra estuvo integrada por egresados del programa del año 1992 al 2005, empleadores y coordinadores de campo. En relación con los empleadores, las investigadoras concluyen que estos consideran que son útiles los contenidos teóricos sobre familia que manejan los egresados y egresadas del programa de Trabajo Social de la Monserrate, pues creen que son relevantes para su desempeño profesional. En sus palabras afirman:

Como resultado del análisis anterior, se deduce que los Empleadores valoran y reconocen los elementos teóricos brindados por la Unimonserate a sus Trabajadores Sociales para la intervención con Familia, así como la permanente inquietud de éstos por cualificarse y mantenerse actualizados para el adecuado abordaje de las diferentes situaciones familiares (González & Sánchez, 2009, p. 574).

Así mismo, las investigadoras señalan cómo los empleadores reconocen en los egresados del programa la capacidad de comprender las transformaciones de la familia, movilizar acciones con las familias de sus empleados que permitan la integración y participación en la vida ciudadana, una gran capacidad de trabajo en equipo y que les genera confianza y tranquilidad en su organización o empresa el contar con profesionales egresados del programa. Manifiestan las encuestas realizadas, que los empleadores indagados recomendarían la contratación de profesionales egresados el programa, pues consideran que cuentan con capacidades profesionales que sobresalen por encima de otros programas de formación en Trabajo Social.

La investigación también indagó acerca de experiencias significativas durante el desempeño profesional de los egresados y que a juicio de las investigadoras “haya generado un cambio o aporte importante en el proceso de atención de familias en las empresas u organizaciones” (González & Sánchez, 2009). Al respecto la investigación encontró que los empleadores entrevistados:

[...] afirman que en sus organizaciones Trabajadores Sociales de la FUM, han adelantado acciones que para ellos significan aportes importantes en sus procesos, tales como la Investigación adelantada en la UPZ de las Ferias sobre Familias en situación de nueva pobreza; [...] coinciden en reconocer como experiencia significativa el aporte hecho a los lineamientos de la Política Pública de Discapacidad, Plan de Desarrollo Distrital y el Enfoque Ecologista [sic] en la definición de la Metodología de intervención con Familias. [...] En este mismo sentido, se reconoce los procesos de corresponsabilidad, participación y empoderamiento en los procesos de intervención con las familias usuarias de programas de Discapacidad de la Localidad de Usme. [...]. (González & Sánchez, 2009, p. 583).

Lo anterior es evidencia del impacto que ha logrado la Monserrate hacia la sociedad, por medio de la formación de profesionales en Trabajo Social. Este es un aspecto muy difícil de medir o cuantificar, razón por la cual hemos optado por la idea de Responsabilidad Social Universitaria, la cual se refiere al rol de las universidades en relación con la sociedad. Se trata de indagar sobre los aportes, articulaciones y vínculos que genera la Institución con el contexto y el tiempo histórico en el que se desenvuelve. Ya se ha visto un primer nivel de responsabilidad social en relación con la formación en familia, evidenciando cómo el programa ha optado por un énfasis en estos ámbitos en correspondencia con la lectura de las necesidades y problemas del país. Ligado a ello es el nivel y tipo de vínculo que logra tener la Monserrate con el país. En otras palabras, qué hace la Institución para enfrentar estos problemas y desafíos de la familia en Colombia.

Por ello resultan sugerentes los resultados de la investigación adelantada por González y Sánchez (2009), pues evidencia un seguimiento a la percepción de los empleadores del sector en el que pueden y desarrollan su ejercicio profesional los trabajadores sociales. Esto implica, un primer nivel de corresponsabilidad social y es la atención que presta el proceso formativo en familia a las necesidades y demandas del campo laboral y, en el contexto social, las problemáticas sociales vinculadas con la familia a las cuales se enfrenta el profesional en ejercicio.

Otro aspecto que contribuye desde el programa hacia el sector externo en el tema de familia se evidencia en el desarrollo investigativo, pues en los últimos años ha venido en aumento su interés por temas referidos a la familia. Como se indicó en el caso de la investigación de Gaitán (et al., 2007), los investigadores evidenciaban que existía una ausencia de trabajos investigativos por parte de los docentes en el área familiar, asunto que el programa ha venido ampliando:

En el campo investigativo se pueden mencionar, las investigaciones: “Prácticas de crianza en familias monoparentales con jefatura femenina residentes urbanas y rurales” (2014), “Relaciones familiares en procesos de rehabilitación con mujeres adictas a sustancias psicoactivas de la Asociación Cristiana Talita Cumi -periodo 2013-2014-. Un aporte al Trabajo Social Individual y Familiar” (2014), “La actuación profesional de los y las Trabajadores Sociales en procesos de atención individual y familiar a personas adultas que adquieren una discapacidad física” (Fundación Universitaria Monserrate, 2018, p. 12).

Entre estas investigaciones, destacamos el trabajo de sistematización que ha realizado el programa. Uno de estos trabajos titulado “*Impacto de los proyectos sociales – proyección social programa de Trabajo Social*”, fue elaborado en el 2013 por la profesora Adela Bustos Riaño [Ver foto 5], y en él realizó un análisis de los proyectos sociales realizados en convenio con instituciones públicas y privadas, en el periodo 2009 a 2012.

En su trabajo, la docente encontró que hasta el año 2013 se habían realizado cuatro estudios de impacto del programa: “Impacto del área de proyección social del programa de Trabajo Social la Fundación Universitaria Monserrate Obra Social María Adelaida (1988-2005)”; “Investigación sobre el impacto de la formación profesional en familia del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria entre los años 2000 a 2005”; “Análisis evaluativo de seis programas de los [sic] pastorales social y juvenil de la Obra Salesiana del Niño Jesús, como aporte para su redimensionamiento en el marco de la nueva gestión salesiana (2006-2010)” e “Impacto de la proyección social del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate a partir de las prácticas de entrenamiento profesional periodo 2006-2010” (Bustos, 2013, pp. 4-5).



Imagen 3. Portada de informe de investigación “*impacto proyectos sociales-proyección social, programa de Trabajo Social*”. Fuente: Archivo personal profesora Rita Adela Bustos.

En sus análisis, Bustos (2013), parte de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior para el Siglo XXI de la Unesco, en la cual se considera que la proyección social consiste en procesos “[...] continuos de interacción e integración con las comunidades nacionales, en orden a aportar en la solución de sus principales problemas [...]” (ASCUN, 2005, citado por Bustos, 2013, p. 14). Para el periodo analizado se describe que la Universidad ha mantenido un promedio de dos proyectos sociales por año, siendo estos con la Alcaldía de Sibaté, la Obra Salesiana del Niño Jesús y la Gobernación de Cundinamarca. En el caso de Sibaté se realizó la “Escuela espacio de convivencia para todos”, “Escuela de padres fase I” y “Escuela de padres fase II”. Con la Gobernación de Cundinamarca se

realizaron consultorías técnicas a 67 municipios de Cundinamarca sobre mecanismos de participación social en salud y la asesoría de los hogares infantiles en los municipios de Funza y Madrid con la Fundación Prodesarrollo del occidente de la Sabana.

De estos programas de formación se obtuvo como resultados la elaboración de materiales de formación, entre ellos: “Escenarios para el Encuentro Familiar y el Fortalecimiento de Vínculos”; “Formas de Participación Social en Salud: guía para el capacitador e integrantes líderes Modulo 1”, “Generalidades del Sistema de Seguridad Social Participación, Formas de Participación Social en Salud”, “Formas de Participación Social en Salud: guía para el capacitador e integrantes líderes Modulo 2: Exigibilidad del derecho a la salud” (Bustos, 2013, p. 19).

De acuerdo con la investigación, la profesora Bustos afirma que existe un evidente impacto de los proyectos sociales adelantados por el programa en el periodo analizado. En su criterio, las narrativas de los profesionales que se involucraban con los proyectos manifestaban que estos estaban referidos a la satisfacción de necesidades básicas insatisfechas como alimentación, salud, acceso a vivienda, y acceso al empleo en condiciones estables.

De igual manera la investigadora señala cómo se generó un impacto en las formas de organización y participación comunitaria de las comunidades en las cuales se trabajó, incidiendo en la capacidad de organización comunitaria, la cooperación y la participación social en los vínculos con el Estado entre ellas la creación de veedurías ciudadanas y comités de participación paritaria para temas de salud. Para el caso de las escuelas de padres, los beneficiarios afirman que el proyecto desarrollado por la Universidad: “permitió identificar el origen de situaciones que generan problemas en la dinámica familiar y nos movilizó para resolverlas a través del perdón y la confrontación” (Bustos, 2013, p. 21), aspecto que concuerda con las percepciones de los equipos de trabajo de la Monserrate que adelantaron los programas. En sus palabras:

De las familias en cuanto a los hábitos alimenticios de los niños , a las pautas de crianza, manejo de horarios las cuales son aprendidas por los niños en el Hogar Infantil a través de las jardineras y reforzadas por los padres en el hogar [...] como fruto de la formación recibida las mujeres, tienen la capacidad y la habilidad para tomar decisiones más asertivamente, resolver los conflictos de una forma conciliadora, actitudes de liderazgo respecto a su vida ‘personal y familiar y las herramientas para reconstruir y reorientar su proyecto de vida y en la capacidad de análisis e intervención en su propia realidad (Bustos, 2013, p. 22).

El estudio de Bustos (2013) coincide con trabajos de autoevaluación más recientes elaborados por el programa, en los cuales se afirma que las labores de proyección social han permitido lograr impactos en las instituciones, comunidades y organizaciones en su quehacer, estructura y funcionamiento, por medio de la capacitación de funcionarios públicos, el apoyo para la formulación de planes de desarrollo como en el caso de Sibaté y la formulación y ejecución de estudios de incidencia de la obra social realizada por entidades públicas y privadas. Aquí es pertinente resaltar la labor del programa en el apoyo que ha brindado en la construcción de políticas públicas y asesoría a entidades del Estado en temas de familia, pues como señalaba Bustos para el caso de Cundinamarca, esta labor se ha mantenido y ampliado en el programa. Para el periodo 2014-2019, el programa afirma que:

Respecto a la prestación de asesorías, consultorías y apoyos que apuntan a la resolución de problemas o a la ejecución de programas de mejoramiento, en el periodo comprendido entre el 2014 y el 2018 se han liderado ocho proyectos en las siguientes entidades: Centro de cultura ciudadana, investigación y desarrollo Familiar - CIDEFA ( Municipio de Barranca), Alcaldía Municipal de Tenjo (Diseño de la política pública de Familia), Zona Franca de Bogotá (Proyecto de atención psicosocial), Cámara de Comercio de Bogotá (Propuesta de cualificación en el marco del Plan Convive), Alcaldía de Funza/ Secretaría de Educación de Funza (Fortalecimiento de competencias ciudadanas proyecto de vida, cultura ciudadana y servicio social). Los proyectos de proyección social se han llegado a un total de 11.564 personas (Fundación Universitaria Unimonsserrate, 2019, p. 121).

De igual modo, el programa a lo largo de su trayectoria ha participado en encuentros, mesas de trabajo y jornadas de discusión de políticas públicas a nivel nacional y distrital. Entre ellas destacamos la participación en el Consejo Local para las familias y la Red del buen trato de la Localidad de Barrios Unidos como representantes del sector académico, al igual que en el comité operativo para las familias y la Red del Buen trato en la localidad de Kennedy. En su informe, el programa destaca que se ha participado en:

Encuentros y aportes al proceso de la política pública de familia en el comité operativo para las familias en la localidad de Kennedy y la Red del Buen Trato. [...] Participación en la mesa comunitaria para la definición de la política pública distrital de actividades sexuales pagadas. [...] Coordinación y participación en la jornada de actualización de las políticas distritales de juventud y de mujer y género de la localidad de Barrios Unidos. (Fundación Universitaria Monserrate, 2019, p. 123).

Tal y como sucede con las prácticas formativas y la propuesta de formación del programa, su participación en la discusión y formulación de políticas públicas ha sido constante desde sus primeros años. Al respecto se destaca desde la experiencia de los fundadores del programa, cómo se tuvo un vínculo importante para los años ochenta con la política de educación sexual del país, en la cual a criterio de los y las entrevistadas, el programa de Trabajo Social fue pionero porque ofreció una mirada humanista a las problemáticas que se discutían para ese entonces sobre la sexualidad. Al respecto narran que:

*[...] hubo participación en la definición de la política pública de educación sexual para el país, nosotros participamos en varios eventos, contratamos varias personas, por ejemplo, a Cecilia Cardinal de Martín, se conformaron las sociedades sociológicas, y con base en los seminarios, ellos construyeron un material pedagógico, que debería estar acá, que son del Ministerio, que son los cuadernillos para cada grado, desde primero hasta grado once, son variados, porque son de distintos autores [...] plantean una noción de la sexualidad amplia, una noción humanista desde el tema de los derechos sexuales y reproductivos, [...] estuvimos con la San Buenaventura y con la Universidad del Tolima, trabajando dos componentes: formación del equipo de docentes de la universidad y el acompañamiento para que ellos montaran su programa de educación sexual, con el afán de acercarnos, nos robaron el currículo (Directivos y Fundadores de la Unimonsserrate, Grupo Focal 1, 24 de abril de 2018).*

La participación en la formulación de esta política pública no es fácil de rastrear, sin embargo, acudiendo a la narrativa de los fundadores del programa, esta se dio inclusive a nivel nacional, por medio de la participación en regiones distintas a la capital, llegando a asesorar provincias y municipios en el tema.

*[...] también trabajando en los procesos, contratados por el Ministerio de formación de maestros, fueron formaciones para empezar el proyecto de educación sexual en los colegios, entonces la secretaria de educación, estableció contacto con la Monserrate, la Distrital, la Universidad de Caldas, nosotras capacitamos acá en Bogotá a maestros y orientadores y en Cundinamarca, pero trabajando desde la construcción de género individual, lo trabajamos con Inés de la Ossa, Pilar Carrizosa y yo (Directivos y Fundadores de la Unimonserrate, Grupo Focal 1, 24 de abril de 2018).*

La incidencia de la Universidad no solamente se ha dado en la participación o asesoría en la formulación de las políticas públicas. Una labor muy valiosa y que consideramos manifiesta una de sus contribuciones al campo de la familia, es la formulación de programas de formación en las comunidades, que inclusive se desprendían de las directrices de la política pública. En esta labor de formación ha sido notoria la participación del programa en dinamizar propuestas educativas, que, desde el énfasis en familia, han logrado llegar a maestras, maestros, padres y madres de familia y en general a las comunidades educativas.

En 1988 comienza por parte de la SHCM a gestarse una experiencia en el barrio La Flora que posteriormente se denominará la Obra Social María Adelaida – OSMA-, esta obra marca una nueva forma de realizar el servicio como mujeres y religiosas insertas en una comunidad. Coherentes con su carisma de responder a una necesidad identificada, esta obra se dirige a las mujeres del sector caracterizadas por la sumisión, la dependencia y la pobre percepción de sí mismas, se diseña un programa de formación que a través de la dignificación y el empoderamiento ha llevado a través de un proceso educativo a formar un equipo de líderes comunitarias que han sido un insumo fundamental en la creación de la Red Vía Oriente que trabaja por el desarrollo social de esta zona de la capital. Además del trabajo comunitario esta obra brinda servicios alimenticios a niños del sector, a adultos mayores, formación en familia y diversos cursos de promoción (Gaitán, et al., 2007, p. 39).

Entre las propuestas de formación, se encontró la realización de diplomados, cursos cortos y programas de perfeccionamiento profesional, con el propósito de capacitar a actores de entidades públicas y privadas en temáticas específicas que guardan relación con el compromiso social del programa. Destacamos el “Diplomado en educación preescolar: madres comunitarias localidad de Chapinero”, realizado con el Fondo de Desarrollo Local y la Junta Administradora de la localidad en el año 2004.

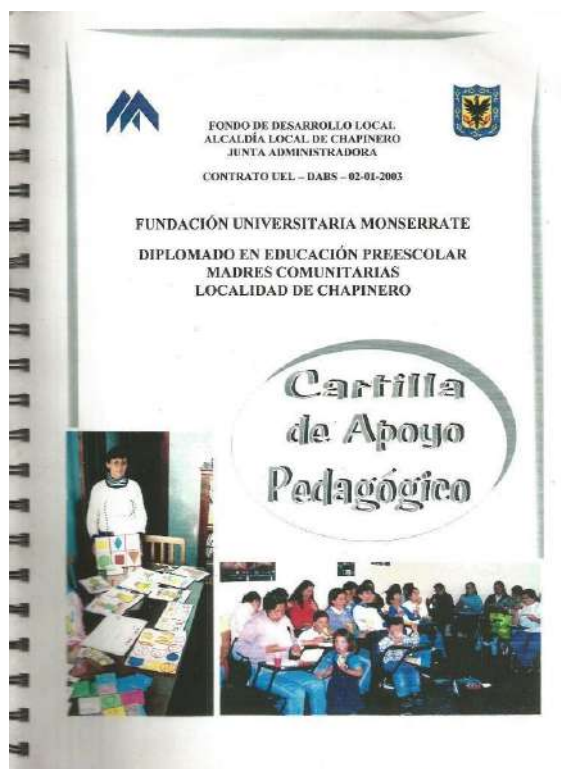


Imagen 4. Portada de la cartilla de Apoyo pedagógico del diplomado en educación preescolar madres comunitarias localidad de Chapinero. Fuente: Archivo personal Profesora Rita Adela Bustos

En este diplomado participaron docentes de diferentes programas de formación de la Monserrate incluyendo profesoras de Trabajo Social. Como parte del Diplomado, se elaboró un material de apoyo [Ver imagen 4] en el cual se ofrecían propuestas y ayudas didácticas a las madres comunitarias de la Localidad que participaron del Diplomado. La cartilla contemplaba diferentes aspectos vinculados con las pautas de crianza, aprestamiento y educabilidad de los niños y las niñas y en particular se concentró en la promoción de hábitos familiares.

Una segunda experiencia formativa que destacamos es el “Diplomado: desarrollo infantil y familiar”, realizado en el año 2006 dirigido a madres comunitarias del Departamento de Cundinamarca [ver imagen 5]. Este diplomado, contó con el apoyo de la Fundación Santa María, y en él nuevamente participaron maestras de diferentes proyectos curriculares de la Institución, incluyendo por supuesto a docentes de Trabajo Social [ver imagen 5].

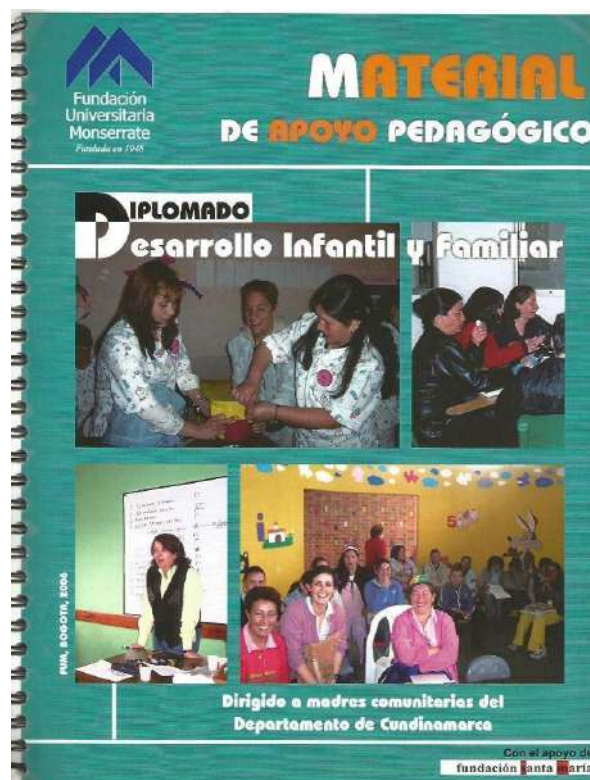


Imagen 5. Portada de material de apoyo pedagógico, diplomado desarrollo infantil y familiar. Fuente: Archivo personal Profesora Rita Adela Bustos.

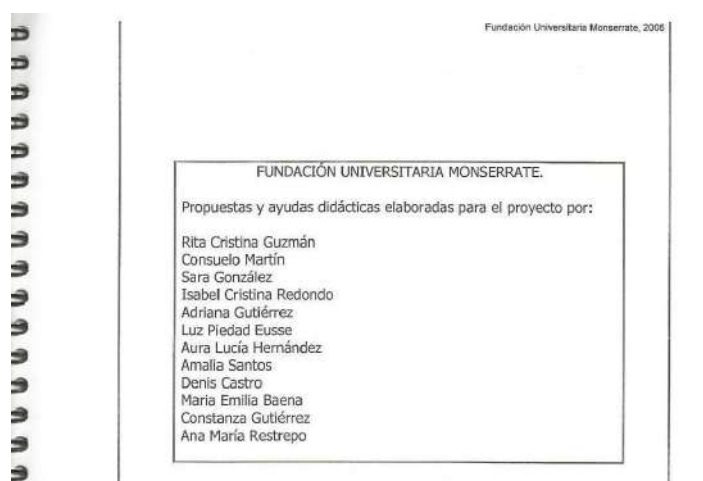


Imagen 6. Detalle del equipo de docentes que participaron en el diplomado desarrollo infantil y familiar. Fuente: Archivo personal Profesora Rita Adela Bustos.

El diplomado estaba dividido en cinco módulos, entre los cuales el cuarto se titulaba “Educación familiar y educación sexual” y en él se propendía por reflexionar sobre el compromiso de ser padres y madres” (Fundación Universitaria Monserrate, 2006). Aún más, el módulo partía de la siguiente fundamentación conceptual:

La familia es el primer grupo de personas [con] quienes el niño interactúa y por tanto de quienes aprende cómo relacionarse. Los vínculos afectivos establecidos por los padres y familiares más cercanos dejan una huella fundamental en el infante que es la base para su crecimiento y madurez como joven y adulto.

La calidad de las relaciones familiares siempre es posible de mejorar si cada persona reconoce en su historia familiar aquello que ha de valorar para conservar y lo que hay que cambiar porque impide el crecimiento integral. Por ello la educación familiar es un asunto principal en la formación permanente de todos quienes se responsabilizan de la educación de niños (Fundación Universitaria Monserrate, 2006, p. 49).

A nuestro juicio, la experiencia formativa que se aprecia en este programa da cuenta de la conjunción de dos contribuciones fundamentales de Trabajo Social al sector externo. La primera, la formulación de estrategias de formación en las comunidades haciendo hincapié en las problemáticas sociales de sus comunidades, que para este caso se refiere a la educación familiar y la educación sexual. La segunda, a mantener una mirada en el énfasis en familia, pues si bien se trata de un programa de formación para madres comunitarias, la mirada que aporta el programa al diplomado amplía la forma de comprender la acción educativa de las madres comunitarias, extendiendo su radio de acción a las familias.

La responsabilidad social es latente en el sector externo a partir de la percepción de algunos egresados. Muestra de ello son los relatos recopilados por las investigadoras González y Sánchez (2009) en los cuales indagan a egresados del programa que se han desempeñado en el sector público y privado en la atención de problemáticas asociadas a la familia, y encuentran que, desde la experiencia de los y las egresadas, manifiestan sentir que han realizado aportes influyentes en los procesos de intervención con familias en las organizaciones o empresas en las que laboran:

Gracias a la experiencia de trabajar con las familias de los habitantes de calle, he tenido un gran reconocimiento por parte de ellas, ya que en su mayoría las relaciones intrafamiliares eran disfuncionales por el inadecuado manejo de la comunicación y carencia de afecto, por medio de la intervención individual y talleres, las familias adquieren herramientas para mejorar su comunicación y nivel de vida con los beneficiarios (González & Sánchez, 2009, pp. 600-601).

Se puede decir que el programa de Trabajo Social ha dado respuesta a las demandas que el momento histórico y la sociedad le han establecido, lo cual es notorio en las contribuciones que ha hecho al sector externo, por medio de la formación de profesionales con formación idónea en el énfasis en familia. Lo descrito da cuenta de un proceso histórico en el que el programa ha desarrollado procesos de acompañamiento, dirección, formación y asesoría a organizaciones sociales y comunitarias públicas y privadas. De igual modo la experiencia evidente del programa en la conducción, y acompañamiento en la construcción de políticas públicas en familia reafirma que la impronta en familia no es un asunto de buenas intenciones del programa y de la Institución. Gracias a su acción decidida en estos ámbitos el programa ha definido un espacio de experiencia y un horizonte de expectativa referido a la familia en Colombia.

En el campo de la intervención, se pueden mencionar los procesos desarrollados en diferentes Subdirecciones de la Secretaría de Integración Social; el trabajo de atención interdisciplinaria en situaciones de orden jurídico en el campo de familia, realizado en comisarías de familia y en el Consultorio Jurídico de la Universidad del Rosario; los proyectos en las Obras Sociales del Niño Jesús, donde por más de 10 años, se contribuyó a la creación, consolidación y fortalecimiento de los programas de atención a familias vulnerables del sur oriente de Bogotá; la Consultoría para la creación de la Escuela Municipal de Padres en el Municipio de Sibaté (2009-2011) y los proyectos que en alrededor de 80 campos de práctica, adelantan los estudiantes del Programa. (Fundación Universitaria Monserrate Unimonserate, 2018, p. 12).

## Referencias

Bustos, R. (2013). *Impacto de los proyectos sociales-proyección social programa de Trabajo Social*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Fundación Universitaria Monserrate. (1985). Programa Analítico Sociología II, Licenciatura en Educación Familiar y Social. *Programa*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.

Fundación Universitaria Monserrate. (1985). Programas analíticos Licenciatura en Educación Familiar y Social. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.

Fundación Universitaria Monserrate. (2006). *Diplomado: desarrollo infantil y familiar. Material de apoyo pedagógico*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universitaria Unimonserate. (2019). *Informe de autoevaluación con fines de renovación de acreditación de alta calidad 2013-2018*. Fundación Universitaria Unimonserate, Programa de Trabajo Social., Bogotá.

Fundación Universitaria Monserrate. Fundación Universitaria Monserrate. (2008). Proyecto Educativo del Programa. Programa de Trabajo Social. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.

Fundación Universitaria Monserrate. Fundación Universitaria Monserrate Unimonserate. (2018). Proyecto Educativo del Programa. Programa de Trabajo Social. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Unimonserate.

Gaitán, A., Carrizosa, P., Cáceres y Santamaría, V. (2007). *Estado del arte de los documentos en el área de familia producidos Por la Fundación Universitaria Monserrate*. Informe de Investigación, Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá.

González, A., y Sánchez, N. (2009). *Investigación sobre el impacto de la formación profesional en Familia del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate entre los años 2000 a 2005*. Informe de Investigación, Fundación Universitaria Unimonserate, Bogotá.

González González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Odecofi, Cinep.

González, Y. (1995). Movimiento de mujeres en los años 60 y 70. La diferencia hombre-mujer: del equilibrio al conflicto. En C. P. Social, *Las Mujeres en la historia de Colombia*. (Vol. I). Editorial Norma.

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Serie educación y cultura.

Jara Holliday, O. (2015). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Chile: Editorial Quimantú. Recuperado de <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>

Páez Martínez, R. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (15), 823-837. doi:10.11600/1692715x.1520331052016.

Quiroz, T., Pizarro, E., Jofré, M., Faleiros, V., Leiva, C. y Pacheco, H. (1972). La nueva escuela de Trabajo Social en Valparaíso. *Revista de Trabajo Social* (4-5), 36-39.

Uribe, M. (1995). Mujeres y Violencia: una historia que no termina. En C. P. Social, *Las Mujeres en la historia de Colombia* (Vol. I). Editorial Norma.

---



## **Contribuciones de la Unimonserate al surgimiento y desarrollo de la educación preescolar y de las políticas para la primera infancia**

---

*Uriel Ignacio Espitia Vásquez*  
*Docente Investigador de la Escuela de Educación*

La humanidad tuvo y tiene hambre de alimentos, pero también tuvo hambre de vestidos y, después, de vestidos distintos a los del año pasado, tuvo hambre de coches y de televisión, tuvo hambre de poder y hambre de santidad, tuvo hambre de ascetismo y de desenfreno, tuvo hambre de mística y hambre de saber racional, tuvo hambre de calor y de fraternidad, pero también hambre de sus propios cadáveres, hambre de fiestas y hambre de tragedias, y ahora parece tener hambre de luna y de planetas.

El hombre no es esa necesidad que comporta su “buen objeto” complementario, una cerradura que tiene su llave (que hay que volver a encontrar o fabricar). El hombre no puede existir sino definiéndose cada vez como un conjunto de necesidades y de objetos correspondientes, pero supera siempre estas definiciones –y, si las supera (no solamente en un virtual permanente, sino en la efectividad, del movimiento histórico), es porque salen de él mismo, porque él las inventa (no en lo arbitrario ciertamente, siempre está la naturaleza, el mínimo de coherencia que exige la racionalidad, y la historia precedente), porque, por lo tanto, él las hace haciendo y haciéndose, y porque ninguna definición racional, natural o histórica permite fijarlas de una vez por todas. “El hombre es lo que no es lo que es, y que es lo que no es”, decía ya Hegel (Cornelius Castoriadis, 2003. Pp, 234-23).

## **Presentación**

En términos de los desarrollos conceptuales sobre el campo de estudios en la familia, la Licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela de Educación orienta sus aportes desde la niñez, la infancia, la educación preescolar e infantil, los objetos privilegiados sobre los que ha gravitado su quehacer.

La fortaleza de nuestras egresadas y profesores no está en los desarrollos epistemológicos sobre el campo de estudios en familia, pero sí en las prácticas que se realizan en contextos localmente situados como son las comunidades, los hospitales y las bibliotecas, puesto que los niños, niñas y adolescentes refieren todo el tiempo sus relaciones familiares en los trabajos que allí se desarrollan. Incluso si los resultados de la investigación llegaran a señalar una escasa producción epistemológica, sus recomendaciones resultarían muy valiosas para enfocar el trabajo en la Escuela de Educación. (Barrera, *et al.*, 2018)

Afirmamos que, sin embargo, en general, no hay escuela posible si la familia no decide escolarizar a sus hijos, incluidos los niños, los adolescentes e incluso el apoyo familiar que le prestan a los jóvenes universitarios. Por tanto, todo aquello que suceda con la familia, afectará la cuestión educativa máxime, porque la progresiva secularización de la cultura terminó estableciendo una separación entre la socialización primaria de los niños, desarrollada en el seno de la familia y la socialización secundaria -principal, pero no de exclusiva responsabilidad-, de las instituciones educativas.

De manera amplia, se entiende por “familia”, una serie de agrupaciones variadas integradas por hijos y adultos significativos, en cuyo núcleo de relación se negocia una cotidianidad que resulta especialmente significativa para los niños (Torrado, 2005). “Familia” es una categoría analítica, producto de una construcción histórico-cultural cambiante por fenómenos como la transición demográfica, la división sexual de roles, el madresolterismo, la amplia participación de la mujer en el mercado laboral, el desplazamiento forzado y el desarraigo sociocultural, la migración y varios procesos de violencia que también ocurren dentro de los ámbitos domésticos, por tanto, “familia” es una categoría dinámica, heterogénea y flexible, de acuerdo con la realidad social donde se inscriba, no siendo posible definirla de manera unánime ni definitiva, siendo más acertado hablar de “familias”, dados los múltiples arreglos sociales que existen al respecto.

La Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserate ha tenido varias transformaciones desde cuando se instituyó

(...) el Instituto de Educación Familiar y Social Nina Reyes de Valenzuela, fundado por la Comunidad Hijas del Corazón de María el 5 de abril de 1948, se pasó en 1963 al Instituto de Educación Superior Familiar y Social, el cual dio origen a la Fundación Universitaria Monserrate, legalmente reconocida por el Ministerio de Educación Nacional en 1983, hasta la actual Fundación Universitaria Monserate – Unimonserate, regentada por la Arquidiócesis de Bogotá a partir del 2014 (Moncada, 2018. P, 4).

**1946 - Gestiones preparatorias.** Doña Nina Reyes de Valenzuela hace contactos en París con la Federación Mundial de Institutos Familiares y Sociales y con la Sociedad de Hijas del Corazón de María. Esta última delegó a dos de sus miembros, las señoritas Luisa Arguinzóniz y Guadalupe García Arroyo, mejicanas y expertas en Educación Familiar y Social y en Trabajo Social, para que organizaran en Bogotá un instituto similar al que ya funcionaba en Méjico.

**1948 - Fundación del Instituto Familiar y Social en Bogotá:** se llevó a efecto en vísperas del famoso 9 de abril, doce alumnas asistieron regularmente durante todo el año. Como consta en el acta de su fundación se acordó que la obra se iniciara como afiliada a la Universidad Javeriana. Aunque esa anexión no se llegó a realizar por diversas circunstancias, se contó siempre con la colaboración del P. Félix Restrepo, su rector, quien firmaba los diplomas y de varios profesores de la Universidad.

La primera directora fue la Srta. Guadalupe García Arroyo, quien aportó a la obra toda su capacitación y lo regentó hasta 1952.

El primer programa se desarrolló a través del Curso de Formación Familiar, cuyo objetivo básico era el de preparar a la mujer para la vida familiar y la formación de su futuro hogar.

Se organizó también desde el comienzo un curso de extensión para señoras, sobre temas de moral familiar y sobre el papel de la mujer en la sociedad. Todos los cursos se impartieron en la propia casa de Doña Nina y por esta razón fue conocida la obra como Instituto Familiar y Social “Nina Reyes de Valenzuela (Revollo, 1988).

Las primeras alumnas fueron las amigas de doña Nina y las hijas de sus amigas, la formación se daba con los programas que había adaptado el Instituto de México y que tenía dos años de duración.

**1949** - Ante el éxito obtenido por el curso de preparación para el hogar fue necesario conseguir una casa más amplia, situada en la Calle 72 No. 10-87, para acoger a las nuevas alumnas (Revollo, 1988).

Las relaciones interinstitucionales han estado presentes en la vida de la Unimonserate desde sus inicios hasta la fecha. Así en 1948, el Instituto Familiar y Social Niña Reyes de Valenzuela contó con el apoyo de los Institutos Familiares y Sociales de Francia, dirigidos por las Hijas del Corazón de María y de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Moncada, 2018, p. 9).

**1953** - En este año asume la dirección del Instituto la Srta. Lucía Plazas, quien había realizado estudios en el Instituto de México. Dedicó todo su interés a los programas de formación familiar, que se actualizaban con materias teóricas y prácticas: cultura religiosa, formación familiar, temas sociales, psicología, historia del arte, puericultura, primeros auxilios, nutrición y culinaria, pastillaje, corte y confección, tejidos, bordados y artesanías.

**1954** - Se vincula a la institución, como Directora de Estudios la Srta. Berta Revollo Bravo, quien por espacio de cuatro años desempeñó el cargo de Directora del Departamento de Educación Femenina del Ministerio de Educación Nacional y que había visitado en Europa varias instituciones de educación familiar y de Trabajo Social (Revollo, 1988).

Para esta revisión documental y testimonial sobre el origen de la Unimonserate y sus desarrollos institucionales, así como para contextualizar las transformaciones que ha venido sufriendo el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, se tuvo en cuenta dos entrevistas grupales con personajes clave de la historia de la Unimonserate; estas entrevistas se desarrollaron en 2018: La primera, el 24 de abril de 2018 con Pepita Soler Vera (Rectora de la Unimonserate en sus inicios), Gladys Moncada, Diego Castro Quiroga y Clemencia Gaitán de Rojas y el 9 de mayo de 2018 con Ana María Restrepo, quien implementó un programa de formación para madres comunitarias y fue miembro por la Unimonserate del Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria, Pilar Carrizosa de Gaitán, gestora, junto con Diego Castro, de la creación de la Red de Universidades con Programas en Familia, Nohemí Abadía Salazar y Luz Patricia Orbeagozo actual Directora de Docencia y Currículo).

También se revisaron los artículos relacionados con el programa publicados en tres revistas *Perspectiva Universitaria* (sep.-1991 a sep.-1992), *Perspectivas Universitarias* (may.-1996 a nov.-2006) y *Hojas y hablas* (nov.-2004 - oct.-2019) y se siguió la periodización establecida por Barrera, Caicedo, Moncada, Orbeagozo, Pardo, Pulido y Quintero

(2009), actualizada por Barrera y Rodríguez (2016), con lo cual añadieron una sexta etapa a las cinco anteriores con las que se habían sintetizado las transformaciones institucionales, tras los primeros 23 años de funcionamiento del programa:

- a) *Creación y aprobación*, entre 1977, que es la época en donde se concreta la idea y se plasma un proyecto y 1985 cuando se concreta la aprobación del Programa.
- b) *Consolidación del Programa*, entre 1986 y 1990, un periodo en donde se busca dar forma al proyecto, concretar los objetivos, ajustar la propuesta a las exigencias y condiciones reales y lograr la calidad académica.
- c) *De fortalecimiento pedagógico*, entre 1991 y 1996, con acciones que se encaminaron a hacer del proyecto educativo un proyecto pedagógico, lo que condujo a una primera reforma del Programa.
- d) *Búsqueda de un modelo de formación*, entre 1997 y 2004, de lo cual se derivó una segunda reforma del proyecto.
- e) *Continuación de la búsqueda de un modelo de formación enfatizando la relación práctica-teoría como elemento central de la formación pedagógica*, desde 2005 en adelante.
- f) *Reconstrucción del programa en el contexto de la Escuela de Educación y en el marco del SEAB*, del 2014 en adelante

### **Límites y Posibilidades de la Razón Pedagógica**

Iniciaremos teniendo en cuenta la precaución planteada por la filósofa de la educación Pilar Palop Jonquieres (1983), acerca de examinar con cuidado el alcance y los límites de la actividad educativa, pues aprendimos de *cierta razón pedagógica*, influida por Locke, Hume, Kant y por la filosofía moral poskantiana, incluido el marxismo, el psicoanálisis, el vitalismo, el existencialismo, la filosofía mundana y los desarrollos científico-tecnológicos, una confianza infinita en las posibilidades del individuo, del pueblo y de las colectividades a partir del conocimiento, la libertad y la acción transformadora y creadora de la “praxis”, en tanto que capaces de remover cualquier obstáculo para transformar el mundo cultural y social, incluso por una perfectibilidad indefinida de las condiciones de existencia. De allí deriva la confianza perpetua en la “civilización”, el “progreso”, la “evolución”, el “desarrollo” o la “revolución”, incluso por encima del hecho que nuestro espacio vital -la tierra y sus recursos-, es limitado y finito.

Suponemos que “La actividad educativa es una determinación particular de la razón práctica, aquejada, como aquella, del mismo optimismo de la libertad” (p. 62) así que, al hablar del alcance y los límites de la educación, necesitamos conocer sus aspiraciones, qué metas y fines se propone y hasta qué punto puede emprender y llevar a cabo sus propósitos pues, por lo común, las ideas pedagógicas son un producto y contenido característico de la Filosofía de la Educación, siempre regida por aspiraciones, ideales paradigmáticos y prototipos que orientan la conducta y la actividad educativa.

Estas grandes ideas educativas, aun cuando proceden de las condiciones de la experiencia particular, la sobrepasan porque son producto de una operación totalizadora de la razón, que las transforma en entidades absolutas y perfectas.

Tabla 1.

Ideas educativas totalizadoras paradigmáticas y modos de influir en las condiciones concretas de cualquier experiencia educativa.<sup>15</sup>

|                                               | <b>Educador Total</b>                                                                                                                                      | <b>Educando Total</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Paradigma<br/>platónico<br/>filosófico</b> | El Estado como Educador<br><br>Total<br><br>Espacio ideal: la Ciudad-<br>Estado. Límites: la<br>pluralidad interna<br>constitutiva<br>de la ciudad-Estado. | La idea griega de hombre como<br>homo sapiens, acuñada por Anaxágoras,<br>Platón y Aristóteles, en la que la esencia<br>humana aparece definida por el logos, por<br>la racionalidad.<br><br>El modelo de la areté, la excelencia<br>humana veneradora del valor, la justicia y<br>de las nomoi de la ciudad, o del propio<br>logos; la inteligencia racional según se<br>revela en el lenguaje, en el pensamiento o<br>en la acción. |

<sup>15</sup> En su análisis crítico, Palop no examinó el paradigma neoliberal, así que se enumeran algunos elementos claves de este tipo de pensamiento único, teniendo presente que en los dispositivos neoliberales y populistas-neoconservadores es común el miedo. El neoliberal vive en una Sociedad-Empresa donde todos son empresarios-de-sí de facto o en potencia, su ética lo expone al peligro, vivida con ciertas dosis de temor o de miedo, pero convertida en un valor positivo, una prudencia neoliberal que minimiza su exposición al daño realizando inversiones en fondos de inversión como seguros privados, planes de jubilación, seguros y chequeos médicos rutinarios acompañados de índices de riesgo. Mientras que la gestión neoconservadora del miedo alimenta y organiza su paranoia desde una Sociedad de la Moral comprendida desde la guerra a la droga, guerra al crimen, el choque de civilizaciones y a las guerras culturales-, su pathos se nutre de un mundo sostenido a través de la perspectiva bélica y del temor a sus monstruos necesitados de muros y contenciones. (Fernández y Ditz, 2019)

|                                                 |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Paradigma<br/>Jesuítico</b>                  | <p>La Religión como Educador Total</p> <p>El internado como espacio ideal. <b>Límites:</b> lo profano y lo secular.</p>                                                                      | <p>La idea judeocristiana del hombre, como hijo de Dios, creado por Él a su Imagen y semejanza, caído en el pecado y redimido.</p> <p>Cristo como modelo a imitar en todo magisterio, asumiendo voluntariamente la pobreza, el sufrimiento, el desprecio del mundo y su sabiduría, para volverse humilde y hermano de los desventurados, los miserables, los enfermos, los débiles y los niños.</p> |
| <b>Paradigma<br/>rousseauiano<br/>ilustrado</b> | <p>La Naturaleza como Educador Total</p> <p>El jardín natural o el laboratorio pedagógico como espacio ideal.</p> <p><b>Límites:</b> la acción educadora humana, institucional y social.</p> | <p>La idea naturalista del hombre, que lo define como homo faber, como un animal más cuya inteligencia práctica se halla al servicio de las necesidades que, como animal, lo caracterizan: alimentación, reproducción y poderío. La idea individualista del hombre que llega a ser el mismo y que realiza todas las potencialidades propias de su carácter y de su genio.</p>                       |

|                                                                             |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Paradigma</b><br/><b>desescolarizador</b><br/><b>sociocrítico</b></p> | <p>La Sociedad como Educador Total</p> <p>Cualquier espacio-tiempo libertario es ideal.</p> <p><b>Límites:</b> los fundamentalismos privados de los proyectos sociales libertarios.</p> | <p>La idea pesimista del hombre como ser enfermo, decadente, desertor de la vida y la idea del superhombre, en la cual prevalece la exaltación suprema de su soberanía y las posibilidades de su autodeterminación comunitaria.</p> <p>La idea del proletario avanzando hacia una sociedad sin diferencias de clase ni alienación, donde no hay oposición urbana / rural, participante de una educación politécnica, que le permita recorrer a los jóvenes todo el sistema productivo, desde una perspectiva Engeliana.</p> |
| <p><b>Paradigma</b><br/><b>neoliberal</b></p>                               | <p>El Mercado como Educador Total</p> <p>Cualquier espacio-tiempo mercantilizado es ideal.</p> <p><b>Límites:</b> lo educativo no es ni una empresa, ni una mercancía.</p>              | <p>La idea del empresario de sí, competitivo, auto explotado y que endeuda su tiempo futuro para sacar adelante su emprendimiento empresarial.</p> <p>Un hombre libre en un mercado privado desregularizado que favorece la acumulación de capital, indolente de la responsabilidad pública por las necesidades, las desigualdades, las inequidades sociales o la destrucción medioambiental.</p>                                                                                                                           |

Tabla 2.

Contenido de la Relación Pedagógica

|                                                                                 | <b>Contenido de la Relación Pedagógica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modalidad de la Instrucción Total o cultivo de la inteligencia</b>           | <p>excluye la posibilidad o la conveniencia de la formación del carácter desde el punto de vista del educador o del educando. Algunas teorías niegan la posibilidad de la educación, por considerar que el educador no puede hacer otra cosa que instruir (como inicialmente parecía defender Sócrates, frente a Protágoras, en el diálogo platónico), otras teorías que admiten que la educación puede ser ejercida, consideran que dicho ejercicio resulta perjudicial para el receptor (Condorcet decía que la educación pública debe limitarse a la instrucción para no acabar el derecho de los padres y contraria la independencia de las opiniones. En la Crítica al Programa de Gotha, Marx consideraba como “absolutamente inadmisibles” una “educación popular a cargo del Estado”. También Tolstói preconizaba abstenerse de educar a los niños en la escuela, persuadido de que ése era un derecho exclusivo de la familia, porque suponía premiar y castigar, ejerciendo una violencia sobre los escolares que él consideraba injustificada y peligrosa).</p> <p><b>Límites:</b> es imposible despojar los contenidos instructivos de sus consecuencias educativas.</p> |
| <b>Modalidad de la Formación Total en dirección a la formación del carácter</b> | <p>hay quienes niegan la posibilidad de instruir (C. Rogers), y quienes se limitan a negar la conveniencia de la instrucción, admitiendo sólo la necesidad de la formación (Neill no niega la posibilidad de la instrucción, pero la considera contraproducente y dañina porque es partidario de preocuparse únicamente de las emociones, excluyendo la formación de la inteligencia). <b>Límites:</b> es imposible realizar una educación del carácter ajena a alguna forma de instrucción o de información.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Modalidad de la Educación Integral conciliadora de las otras dos</b></p> | <p>no excluye la formación, ni tampoco la instrucción, sino que las fusiona, lo que es solidario y complementario de la idea de Educando Total. Como en el ideario de Comenio de una docencia que sintetiza erudición, virtud y piedad, o la educación preconizada por Marx, que combina trabajo productivo con enseñanza y gimnasia. Bakunin propone al lado de la “enseñanza científica o teórica” (...) la “enseñanza industrial o práctica”, para formar un hombre completo, como también una educación moral en y para la libertad. Límites: La instrucción y formación no pueden subsistir por separado, ya que se incluyen y exigen mutuamente, pero la conjunción de ambas en un proyecto totalizador de educación conduce a una idea igualmente metafísica: de una Educación Integral, íntimamente emparentada con la idea de Hombre Total, porque cualquier determinación de esa idea implica su limitación y, por tanto, su disolución como idea totalizadora.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

De tal manera que, en las tres condiciones de cualquier experiencia educativa, un educador, un educando y la relación que media entre ellos, cuando se procura desarrollar un programa efectivo, esta *operación totalizadora* encontrará fracturas y una realización contradictoria inevitable de tales ideas:

Cuando la operación racional afecta al agente de la educación, brota la idea de un educador absoluto, que puede y debe controlar íntegramente la formación del educando, filtrando y disponiendo el conjunto entero de las influencias moldeadoras que van a ejercerse sobre él, así como la serie completa de los contenidos que van a transmitírsele. La educación queda, de este modo, subsumida bajo la idea de un *Educador Total*.

Cuando la operación totalizadora recae sobre el educando, surge la idea de un sujeto íntegramente potenciado por la educación, plenamente desarrollado por ella en todas sus facultades y virtualidades -al menos en aquellas que se consideran genéricas y propias de una hipotética esencia humana-, y capaz, por tanto, de hacer frente y desempeñarse bien ante cualquier situación o tarea. Se obtiene, así, la idea de un Hombre Total, o mejor, de un *Educando Total*, cuya completitud e integridad humana se concibe como producto de la educación.

## Importancia de un Análisis Instituéutico Y Del Orden Generacional Para Pensar La Infancia

En un plano mucho más amplio -distinto y diferenciado del acostumbrado análisis didáctico-pedagógico-, Andrés Klaus Runge (2014), tematiza otra preocupación, que por lo común, los sentidos de la educación se organizan alrededor de preguntas sobre cómo hay que educar o cómo educan los educadores, habiendo sido desatendido por la reflexión pedagógica, *cómo educan o forman las organizaciones educativas*; pues se pasa por alto, que la praxis educativa en tanto que praxis social de la educación o de la enseñanza obedece a determinaciones, organizaciones y funciones que están más allá de las intenciones, deseos y propósitos individuales de los agentes educativos, siendo necesario considerar el contexto histórico, social, cultural, político y económico del que forman parte.

Así que la problemática sobre cómo las organizaciones educativas actúan, generan efectos, y en general educando, socializando y produciendo modos de ser, de pensar y de proceder, se convierte en un asunto de interés investigativo que va más allá de las preocupaciones de orden didáctico o de temas referidos a la docencia (qué y cómo hacer), lo que sitúa la institución educativa como instancia educadora y formativa en la que se establecen y mantienen ciertos órdenes sociohistóricos, entre los que cabe destacar el *orden generacional* (en el cual también se configuran las relaciones entre el adulto y el niño, como ocurre en la familia y en otros espacios sociales, pero sobre todo, alrededor de la relación entre el maestro y el estudiante).

Runge precisa que ya en 1975, el psicólogo y educador austriaco freudo-marxista Siegfried Bernfeld había propuesto la necesidad de desarrollar un análisis instituéutico (*institutetik*), un neologismo acuñado para proponer un nuevo campo de reflexión dentro de la pedagogía -distinto y complementario del análisis didáctico, en tanto que enseñanza configurada de modo racional con arreglo a fines-, para pensar *los efectos formativos de la organización del sistema educativo con sus instituciones*, incluyendo allí todas aquellas fuerzas racionales e irracionales, implícitas o explícitas, instituyentes o instituidas que hacen que este complejo marco institucional escolar también eduque, forme y brinde respuestas sociales al problema o al hecho del desarrollo infantil. Esta disciplina de la *instituéutica* tendría como tarea reelaborar en un sentido funcional el complejo de instituciones que generan la ordenación escolar, tematizado luego por varias teorías educativas como el “currículo oculto”, para analizar el rol no intencionado que cumplen los centros educativos en los procesos de socialización. Dentro de tal lógica, los actores educativos no “son” *a priori*, sino que *se experimentan*, se configuran o se subjetivan dentro del marco del ordenamiento institucional escolar a partir de la relevancia que cobran ciertos discursos de saber y relaciones de poder de una época.

A juicio de Runge, Bernfeld hace emerger así un campo de tensiones entre el orden formativo-educativo pedagógico de las instituciones y la regulación social, económica y administrativa, que dinamiza fenómenos tales como: la distancia entre la práctica educativa cotidiana y la burocratización educativa; entre la planeación pedagógica y la administración educativa; entre las orientaciones pedagógico-didácticas y los dictados económico-políticos; entre el aprendizaje institucionalizado metódico (un orden social científico racional), y la vida individual, así como la de las comunidades educativas.

Contemporáneamente, estaría vigente un *orden generacional neoliberal* relacionado con la flexibilización de la producción, la deslocalización y el vaciamiento de las instituciones, la fragmentación de las fuentes de identidad, el debilitamiento de los Estados-nación, la desilusión frente al conocimiento racional y especializado, el sentimiento generalizado de inexactitud e inseguridad, nuevas prácticas de monitoreo, control y reflexividad, la expansión de las redes de conocimiento y diversos patrones de consumo, todo lo cual ha contribuido a transformar o reconfigurar la infancia.

Así que el pensamiento sobre la infancia y la educación puede ser analizado en una doble perspectiva: a) reflexionar sobre las instituciones educativas como espacios sociales de relación entre docentes e infantes (cómo ciertas fuerzas intra e extrainstitucionales afectan la organización escolar), pero también, b) cómo se validan en la cotidianidad los centros infantiles de atención y cuidado a partir de las experiencias cotidianas de sus actores. Si se supera la tradicional dicotomía entre estructura y acción, se pondría entonces el acento en los procesos de estructuración y normativización que se da en las prácticas cotidianas, lo que tiene que ver con los *procesos de institucionalización*, que permiten analizar, no tanto las instituciones, sino los procesos que allí tienen lugar, lo que implicaría aprender a reconocer las relaciones de fuerza sociales que los maestros y niños reproducen en sus rutinas cotidianas, rituales, costumbres, juegos, actividades, etc., que se constituyen en una parte esencial de la organización educativa. Porque detrás de la interacción social educador-educando hay una *institucionalización* que es, en últimas, un ordenamiento social, un *ordenamiento generacional*, etc.

Esta institucionalización no consiste sólo en la colocación de los niños en instituciones para su mejoramiento, sino procesos dinámicos de creación, configuración y desarrollo de órdenes sociales. Por ejemplo, mientras que la educación pública se desliga cada vez más de su función como complemento a la familia, más grande se ha tornado su importancia para la individualización de la infancia, vinculando con gran fuerza la función formativa, educativa y de servicio público; así que las instituciones para la infancia son una agencia de “desfamiliarización” de la infancia y por tanto de su “mercantilización”. Porque los niños son ahora institucionalizados masivamente, y cada vez desde edades más tempranas, convirtiéndolos en objetos de gobierno, por formas de organización, de protección, cuidado, atención, socialización y educación. De allí deriva una fuerte creencia en que la intervención temprana sobre niños y niñas representa una solución para encarar los problemas sociales futuros (no los problemas de los niños), como el interés político por los programas e instituciones por la primera infancia. Así que los jardines y preescolares no son meros “repositorios de niños” mientras los padres trabajan o están ausentes, sino que son espacios fundamentales de las administraciones gubernamentales para la inversión social, en recursos humanos, lo que implica una transformación profunda de la forma infancia, de sus vivencias y experiencias, como también de la cotidianidad infantil. Así tiene lugar una progresiva “economización de la infancia” ligada a las teorías del capital humano y a la promoción de ciertos modos de individualización de la población infantil.

En estrecha conexión con las dinámicas de institucionalización de la infancia -en tanto que potencial de desarrollo social-, están los procesos de individualización. Hoy hay una presión para la individualización de niños y niñas en las instituciones para la primera infancia, relacionada con sus saberes respecto de su formación como sujetos de derecho,

que actualmente es el criterio de racionalidad central de cualquier propuesta, es decir, que no hablar desde la lógica de los derechos o destacando la actividad de los niños, sería actuar en discordancia respecto de las dinámicas actuales, siendo necesario repensar que los niños son institucionalizados como personas, no necesariamente por su propia voluntad o *por mor* de sus familias, sino que se trata de saberes o concepciones con los que se busca trabajar, por ejemplo, la naturaleza espontánea o impulsiva de los infantes, la infancia como no adultez o como “animalidad”; así que estos saberes y concepciones orientadores hacen de estas instituciones instancias estratégicas para el combate y la prevención de los diferentes “males” y “riesgos sociales”. Son desarrollos que tienen que ver con las actuales tendencias neoliberales que se manifiestan en los modos de administración pública con sus formas de racionalidad política, ligadas a intereses, técnicas y prácticas de gobierno.

Las instituciones de atención y cuidado para la primera infancia parten entonces de un *orden generacional* imperante, de una concepción de niño como futuro, devenir, potencialidad, naturaleza y no como un sujeto que está siendo, que es agente o que participa. La idea de un niño o niña activos se encuentra anclada más bien a una teoría del desarrollo donde la infancia es entendida, sobre todo, como lo que todavía no es y más bien como lo que tiene que ser. En ese sentido, niños y niñas, poco o nada tienen que decir sobre tales propuestas e intereses, de ahí que una nueva sociología de la infancia esté haciendo aportes respecto de contar con ellos para cualquier asunto, siendo un reto, cómo construir mundos con los niños y las niñas, cómo contar con sus voces, cómo desarrollar propuestas más participativas, tomando a los niños y las niñas en serio.

Porque son los adultos y sus intereses quienes debaten si existen o no saberes, concepciones, programas e instituciones y bajo qué condiciones pueden advenir, por tanto, los procesos de institucionalización no son realidades neutrales, desinteresadas o inocentes, lo que significa que las instituciones para la atención y educación de la primera infancia se presentan como determinadas por diferentes posiciones y racionalidades en competencia, así como con diferentes prácticas y discursos referidos a su mejoramiento, formando parte de la sociedad y como tal deben ser investigadas y analizadas. Estas instituciones son entonces un espacio de disputa, como lo es también la infancia, así que más que dimensiones micro y macro, necesitan ser examinadas dentro de una mirada mucho más contextual.

Una *instituética* de la educación infantil y de la infancia mostraría entonces, que estas instituciones son lugares sociales configurados a partir de fuerzas y de relaciones de poder de diferente tipo, siendo necesario localizar esos intereses en juego y discutir en qué medida sus propuestas, racionalidades, estrategias, programas, discursos y prácticas no discursivas, influyen en la vida de los niños y las niñas, buscando esclarecer en qué concepciones de la infancia se fundamentan. Una *instituética* tiene como tarea la reflexión sobre esos órdenes a partir de las prácticas sociales institucionales.

El concepto de *orden generacional* proviene de la sociología de la infancia, fue acuñado por Leena Alanen (2005), profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Jyväskylä de Finlandia, es una propuesta transdisciplinaria, originada en el trabajo del historiador Philippe Ariès, donde comenzó a plantearse la infancia como una construcción histórico-social, distanciada de las teorías clásicas de la socialización, como mera adaptación infantil a los entornos -una concepción funcionalista como la que pro-

puso Talcott Parsons-, este concepto también toma elementos de la sociología estructural, como los órdenes de género, de etnia y de clase social y aspectos ligados a un constructivismo social o a una sociología constructivista al estilo de Foucault, para entender la infancia como una construcción social y discursiva.

El *orden generacional*, es un concepto que describe un tipo de orden social basado en una diferenciación de la sociedad, las categorías etáreas, un régimen infantil gradado por la edad, que impulsa unas formas de trato para con la infancia, sustentadas en un saber adulto referido sobre la edad, así que las fases de la vida son producto de órdenes generacionales y no simples cuestiones “naturales”. Cada sociedad, en ese marco, establece lo que es infante y adulto, en últimas, no existen entonces ni “la” infancia, ni “la” adultez, sino que es una categoría estructural de lo social, comparable a la categoría de género (gender); la construcción de la sociedad es entonces una construcción generacional. Todo discurso sobre los infantes debe verse desde un perspectivismo relativo a ese *orden generacional* (de relación entre infantes y adultos), que tiene un origen cultural e histórico y no está desligado de intereses y de poderes. Estas estructuras de saber-poder son las que han configurado las concepciones que hoy tenemos sobre la infancia, por ejemplo, como una fase de cuidado, custodia y protección.

### **Antecedentes de la Propuesta de Creación del Programa de Puericultura y Preescolar en la Fundación Universitaria Monserrate**

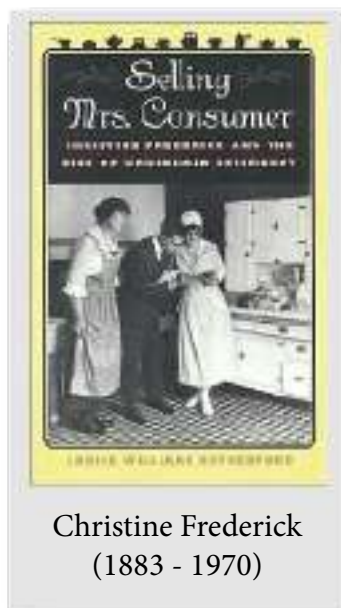
En los antecedentes históricos para la institucionalización del primer programa de educación del Instituto de Educación Superior Familiar y Social se identifican dos orientaciones importantes, por una parte, la forma como se concibe en Francia la formación de la mujer y el ama de casa, que probablemente influyó en las primeras orientaciones que le dará la Comunidad de las Hijas del Corazón de María al Instituto Familiar y Social, y la formación y experiencia en el área de la salud que tenía la Madre Denise Delens con la que van a desarrollar los primeros cuatro años de formación de la Escuela de Puericultura “Stella Matutina”, entre 1969 y 1974 en la ciudad de Caracas.

#### ***Educación del Hogar en Francia***

El libro *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980* del profesor en ciencias de la educación y especialista de didáctica de la tecnología Joël Lebeaume (2014) muestra que la educación del ama de casa, la economía doméstica, las ciencias del hogar y las artes domésticas fueron clasificadas en Francia como una asignatura escolar pendiente y necesaria para formar muchas generaciones de mujeres, porque permitía instituir una fundamentación racional de las prácticas y ocupaciones domésticas, tales como el cuidado de los niños, la higiene de los alimentos, la cocina, la limpieza, el lavado de la ropa, el planchado, el corte y mantenimiento de la ropa, así como diversas artesanías, la jardinería, la cría de las mascotas, etc. Su investigación documental le mostró que fue una educación diseñada a lo largo de un siglo, que se concebía como una ciencia de los detalles donde también tenían un lugar las ciencias aplicadas, las ciencias para una vida feliz, la educación del consumidor y la tecnología cotidiana, pero también era una actividad educativa al servicio del progreso industrial, la felicidad de la familia y la profesionalización de la mujer. En ese sentido, este tipo de formación femenina reflejó

los cambios culturales, ideológicos, económicos, demográficos, políticos y académicos de un siglo en ese país.

El estatuto ambiguo de esta enseñanza buscará su legitimidad del lado de una vocación educativa (la moralización de las jóvenes), de su poder formativo (su empoderamiento), o de su instrucción (hacer que las mujeres jóvenes entendieran la racionalidad de los gestos domésticos, sus verdades subyacentes, la experiencia de vida junto a la adquisición de otras habilidades). Al redescubrir sus contenidos, selección, organización, su doctrina docente, el ordenamiento que alcanzó a tener en la educación primaria, la educación agrícola, la educación secundaria y la educación técnica, así como su crecimiento, declive y hasta su rechazo entre los años setenta y ochenta tras el auge del feminismo, se logran captar los riesgos y las condiciones de existencia de las propuestas contemporáneas que predicán solamente la preparación para la vida en la escuela básica. El estudio también contribuye a mostrar el nexo que existe entre la educación en el hogar y el trabajo doméstico femenino, así como la construcción de representaciones sobre cierto papel de la mujer en la sociedad, dependiendo de su origen urbano o rural, de clase trabajadora o burguesa, que también forman parte del imaginario de esta enseñanza. En este sentido, el libro ofrece un retrato del sujeto didáctico y del sujeto político que se fue gestando.



Christine Frederick  
(1883 - 1970)



Paulette Bernège  
(1896 - 1973)



Joël Lebeaume

economista del hogar estadounidense, transfirió los conceptos de taylorismo de la fábrica al trabajo doméstico. Realizó experimentos destinados a mejorar la eficiencia del hogar, así como a defender el papel vital de las mujeres como consumidoras en una economía

pionera en Francia de la aplicación de principios científicos para el estudio del trabajo doméstico y el diseño de espacios habitables y electrodomésticos. Fiel discípula del Movimiento de Ciencias Domésticas que Christine Frederick. Fundó en 1923 el *Instituto de Orga-*

*Educación del hogar en Francia. Ciencias y técnicas para mujeres, 1880-1980.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014.

El libro no sólo redescubre la importancia que tuvo la enseñanza de la economía doméstica en

de producción en masa. Con su libro más conocido, *Selling Mrs. Consumer* (1929), un manual para anunciantes y fabricantes justificó el consumismo y la obsolescencia planificada como una característica necesaria de la economía industrial.

nización de Limpieza que en 1925 se convirtió en la *Liga para la Eficiencia* de los Hogares. En 1930 estableció la *Escuela de Educación Superior en Tareas del Hogar* abierta a niñas burguesas, aportando formación teórica en lugar de cursos prácticos y destinado principalmente a capacitar periodistas, profesores y expertos en publicidad y en marketing.

Francia sino los debates vinculados a la organización científica del trabajo en la década de 1920, como también las lógicas natalistas y familiares de la década de 1930 del régimen de Vichy - colaboracionista del fascismo alemán-, o la evolución de una educación en sintonía con la Modernidad.

Como señala Rebecca Rogers en el prefacio del libro de Lebeaume (2014), “la historia que se cuenta aquí respalda plenamente la famosa cita de Simone de Beauvoir ‘no naces mujer, te conviertes en mujer’ ... con preceptos, lecciones y prácticas repetidas incansablemente a las niñas” (p. 15).

La investigadora de la Universidad de los Andes Zandra Pedraza (2011), afirma que, la reorganización del trabajo reproductivo relacionada con la industrialización transformó a lo largo del siglo XIX la situación de la mujer. Algunos de sus signos fueron convertir a la mujer en la “reina del hogar”, festejarla el Día de la Madre y celebrada como la esposa, al tiempo que, resaltando las obligaciones del ama de casa, se demostraba su subordinación jurídica y social dentro de la economía capitalista. La organización científica del trabajo doméstico, posteriormente se tradujo en la creación de la economía doméstica como carrera universitaria, que apareció en el siglo XIX en tratados y manuales que comenzaron a reorientar las ocupaciones de la vida diaria de las mujeres y a disponer sus principales experiencias en el hogar. La educación de las mujeres formó parte de un dispositivo pedagógico primordial para ordenar la división sexual práctica y simbólica que acompaña la consolidación del Estado-nación en relación con las prácticas de gobierno que afianzan el vínculo entre la familia y la escuela. Aunque paulatinamente se produjo un distanciamiento de los preceptos marianos y de prejuicios sobre las posibilidades de desempeño laboral, público, científico y político de las mujeres, en general se naturalizó su condición humana, de forma que el gobierno del hogar, la familia, el matrimonio y la educación de los hijos resultaran siendo un destino irrefutable, pero excluyéndolas del ejercicio de la ciudadanía, hasta que el movimiento sufragista consiguió en 1954 y 1957 los nuevos derechos de ciudadanía, un episodio que modificó efectivamente la condición jurídica, civil y política de las mujeres<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> El derecho al voto de la mujer en Colombia fue aprobado el 25 de agosto de 1954 a través del acto legislativo No. 3 de la Asamblea Nacional Constituyente bajo la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla.

La educación de las mujeres se consolidó como una doctrina “pedagógica” que se transmite socialmente de una manera opaca, práctica y moral. Estos rasgos se refieren al hecho de que la educación de las mujeres fue promovida entre amplios sectores de la población como un juego impreciso de actividades que se realizan en el trasfondo de la sociedad y carecen del lustre de otras artes y oficios. No obstante, en ciertas ocasiones son motivo de alabanza en los círculos sociales a los que pertenezcan las mujeres –como sucede en los festejos–, y también de sanción, cuando no satisfacen expectativas en torno del hijo educado y limpio, la casa arreglada, la comida bien dispuesta. Así, aunque la economía doméstica, la puericultura<sup>17</sup> y el servicio social llegaron a formar parte de programas ofrecidos en colegios mayores de cultura femenina y en universidades en los años treinta y cuarenta (Castro 2008; García 2003; Oliveira 2006; Peña 2005), no suele reconocerse todo el conjunto de los saberes y quehaceres de esta educación como el complejo de conocimientos que producen la feminización de las mujeres modernas. Este saber amalgama las disposiciones, como las llamó Pierre Bourdieu, y las artes de hacer que estudió Michel de Certeau: es un conocimiento que, al emplearse en las tareas que son su esencia, ordena la sociedad, realiza la identidad de la persona y anima las relaciones familiares (Pedraza, 2011).

### **Importancia de la Educación de la Mujer y de la Asistencia Social en Nuestro Contexto**

En la tesis de antropología de Julie Mercedes Peña (2005) se recapitula que, desde el siglo XIX, los partidarios de la educación religiosa o laica coincidían en la importancia de instruir a la población, para encaminar el país hacia el progreso. Sin embargo, la instrucción se restringía a las familias burguesas que vivían en centros urbanos y era casi que inexistente la instrucción femenina pues casi no existían centros de formación (aparte de los conventos y los centros para religiosas). Soledad Acosta de Samper a través de periódicos como la Biblioteca de Señoritas promovía una educación distinta a la de los hombres y más allá de criar y atender a los maridos, proponía la necesidad de adquirir destrezas como la costura, la pintura, la música y algo de cultura general, pero sin abandonar los roles del hogar.

Así que desde 1878 los conocimientos sobre el hogar empezaron a cobrar relevancia para el ordenamiento nacional, los medios de comunicación resaltaban la importancia de saber cocinar, lavar, planchar y limpiar, así como mantener la casa, todo lo cual se fue agrupando bajo el saber de la economía doméstica, por lo que circulaban manuales y artículos de prensa al respecto. Estas orientaciones se dirigían en dos direcciones; mantenimiento del hogar a través del manejo del presupuesto doméstico y educación moral

---

<sup>17</sup> La historia de la Puericultura se inicia con el proceso de transformación económica, social y tecnológica, que fue la Revolución Industrial en Inglaterra (siglo XVIII), y se extendió a gran parte de Europa Occidental y Norteamérica y que implicó el ingreso masivo de la mujer obrera a la fábrica dejando a los niños bajo el cuidado de nodrizas y otras personas, privándoles de la leche materna y exponiéndolos a accidentes y maltratos. Así que la Puericultura es la disciplina que se ocupa de la atención preventiva, el cuidado y la crianza de los niños tanto sanos como enfermos; comprende su salud física y emocional, es considerada un área complementaria de la Pediatría (dedicada al tratamiento y curación de las enfermedades de los niños), enriquecida con el aporte de diversas disciplinas socio humanísticas, que la convirtieron en un espacio de estudio multidisciplinario más allá de lo meramente sanitario (Genta, 2006: 297; Cordero, 2008).

de la familia alrededor de las buenas costumbres para tener una vida civilizada. Este esquema no varió durante el siglo XX, los manuales se complementaron con enciclopedias sobre al arte de manejar la casa que provenían de los Estados Unidos y de Europa, y con la implementación de este tipo de conocimientos en los colegios femeninos, donde progresivamente fueron apareciendo otros discursos como la importancia de la urbanidad, la educación, física y la higiene.

Sólo hasta la segunda mitad del siglo XX comienza la incursión de la mujer en la educación primaria, secundaria y universitaria. A principios del siglo XX ya funcionaban las escuelas normales para señoritas donde también aparecían conocimientos de confección de ropa, oficina, mecanografía y contabilidad. En este contexto fueron surgiendo Escuelas Domésticas que incorporaban otros conocimientos específicos como puericultura, nutrición, dietética, decoración, horticultura, dactilografía y taquigrafía. En 1941 la Universidad Javeriana abrió carreras compatibles con el sexo femenino como letras, filosofía, enfermería, comercio y artes decorativas.

En 1962 el Centro Javeriano, institución anexa a la universidad, empezó la educación de jóvenes de clases acomodadas para el manejo eficiente del hogar y como opción laboral, sus aspirantes debían ser bachilleres para tomar los cursos de culinaria, repostería, pastillaje, alta cocina, higiene, primeros auxilios, obras manuales, moral y teología y, por supuesto, economía doméstica.

Este contexto histórico es importante porque muestra cómo se venía conformando la subjetividad femenina a mediados del siglo XX, cuando se adaptó el Instituto Familiar y Social de París, para desarrollar una educación femenina y preparar a las jóvenes para la vida del hogar en Bogotá, lo que también contó con la experiencia previa de los IFS que ya existían en México, Brasil, Chile y Argentina.

La Comunidad de la Hijas del Corazón de María (CHCM) fundó el Instituto Familiar y Social (IFS) el 5 de abril de 1948 en la casa de doña Nina Reyes de Valenzuela -amiga y benefactora de los jesuitas, quien en sus viajes a Europa había conocido el Instituto Social y Familiar de París. El Nuncio Apostólico de la época dirigió una solicitud formal a la Superiora General de la *Fédération Mondiale de Centres D'Enseignement Social Familial et Ménager* (*Federación Mundial de Centros de Educación Social Familiar y Doméstica*) para que Bogotá también contara con la presencia de la CHCM con esa educación femenina.

**1959** - Como la casa de la calle 72 ya quedaba estrecha se tomó en arriendo una más amplia en la calle 78. Se desarrolló una nueva labor social educativa, adelantada por alumnas voluntarias, entre empleadas de almacenes.

**1960** - Berta Revollo es enviada por la F.A.S.F. para que estudie en Europa el funcionamiento de los Institutos Familiares y Sociales, con el fin de iniciar esta modalidad en el de Bogotá mediante la formación de Educadoras Familiares y Sociales.

---

<sup>18</sup> La Madre Bertha Revollo también conoció las Escuelas de Educación Familiar y Social de las Hijas del Corazón de María en Suiza y Gladys Moncada viajó a Chile, Perú y Argentina para conocer el funcionamiento de estas mismas Escuelas. (Entrevista Grupal, 24-abril-2018)

**1962** - El Instituto debe trasladarse nuevamente a una sede arrendada, situada en la carrera 7 con calle 76: esto permite ampliar los servicios con la creación de nuevas obras.

La F.A.S.F. reorganiza transitoriamente las directivas del Instituto y asume la dirección general la Srta. Ana de Velna, experta en Educación Familiar, como directora que fue durante varios años del Instituto Familiar y Social de París, perteneciente a las HCM y catalogado como uno de los mejores de Francia (Revollo, 1988).

Hacia 1959 se abrió esta formación para jóvenes de otros estratos sociales, también se hicieron adaptaciones del programa hacia las necesidades y la escolaridad de estas estudiantes que no eran bachilleres y el curso recibió un nuevo nombre “Educación Femenina” con contenidos relacionados con cultura general, historia, historia del arte, historia de la música, ética, ética familiar, psicología diferencial (infantil), aunque en la época no se hablaba de educación sexual, el Padre Javier Sanín Fonnegra abordaba esa dimensión.

Había otra intencionalidad en esa formación, se formaban mujeres de clase social alta porque ellas tenían influencia en directivos, políticos, hombres de negocios y de empresa, que a su vez podían tomar otro tipo de decisiones frente a los manejos estatales y económicos de la ciudad, una intencionalidad política de educar para transformar, que estaría en la raíz de esta institución (Entrevista Grupal, 8 de mayo de 2018).

A esta orientación también habría que añadir que, aunque los primeros barrios obreros fueron creados en 1910 por la Sociedad Católica de San Vicente de Paul, el proyecto piloto fue desarrollado por los padres jesuitas en el barrio San Francisco Javier, al sur de la ciudad, ubicado entre La Cruces y San Cristóbal, dirigido por el sacerdote José María Campoamor en el terreno de “Villa Javier”, bajo las directrices de la Acción Social Católica -una obra social a la que también contribuyó doña Nina Reyes de Valenzuela-, donde se enseñaba a los obreros las virtudes de un modo de vida moderno, pero católico, centrado en la familia, la higiene, la moral, el ahorro y el trabajo (Castro-Gómez, 2009).

Las estudiantes del Instituto Familiar y Social realizaban sus prácticas en Villa Javier y en la obra social “Minuto de Dios” que desarrolló Rafael García Herreros desde 1956, por tanto, así también empezó un trabajo educativo con otro tipo de familias (Entrevista Grupal, 24 de abril de 2018). En el último tramo del IFS empezó a perfilarse la figura del “asistente social” que fue una de las formas como se adaptó el trabajo de asistencia social que también se desarrollaba en Europa y Estados Unidos y que terminó dando origen a la carrera de Trabajo Social en Colombia.

Ese fue el caso de María Carulla de Vergara, quien estudió Servicio Social en la Escuela de Asistencia Social de Barcelona. Elaboró su tesis de grado sobre la posibilidad de fundar una Escuela de Servicio Social en Colombia. La primera escuela de servicio social en el país se fundó el 22 de octubre de 1936 e inició labores el 5 de abril del año siguiente bajo el patronato del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, con base en las orientaciones de la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS), creada en 1925 en Europa, siendo clave en su formación el estudio de las cuestiones científicas y prácticas del servicio social a la luz de los principios católicos; desarrollar el servicio social con el objeto de contribuir a la realización del orden social en el mundo moderno; y de formar a

las mujeres de clase social alta para organizar su propia vida y ponerse en contacto con las miserias humanas. (Martínez, 2000: 169-170)

Como explica Esquivel (2013), la noción de “servicio social” en los inicios del siglo XX en Francia, se refería a una serie de oficios o profesiones, entre los que se incluían los asistentes sociales, los educadores, los animadores socioculturales y los consejeros en economía familiar, algunos tenían nexos con instituciones laicas, pero otros egresaban, desde 1911, de la *École Normale Social* de orientación católica, o desde 1912, de *École Pratique de Service Social* de orientación protestante, ambas herederas de prácticas anglosajonas para intervenir la “cuestión social”. Además, concurría sobre la asistencia social “un feminismo reformista y burgués, abriendo ciertas posibilidades de mayor presencia pública a las mujeres, así como la aparición de las llamadas ciencias humanas (p. 129)”. Esta proliferación de tendencias fue notoria con la celebración en París de la *Primera Conferencia Internacional de Servicio Social* en 1928 a la que concurrieron asistentes sociales, enfermeras visitadoras, economistas sociales, educadores infantiles, visitadores de higiene social y sindicalistas. Según Ander-Egg (1975), la expansión del Servicio Social francés en Europa (junto con las influencias belgas y en menor talante alemanas y suizas) fue fundamental en países como Bélgica y Alemania entre 1925 a 1940. En América latina habría tres vertientes distintas en el origen de los asistentes sociales y del Trabajo Social propiamente dicho: a) una presencia significativa de la herencia francesa en Chile, Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina; b) la vertiente europea se entremezcló algo más tardíamente en la zona con una incipiente orientación de corte norteamericana que concluyó siendo hegemónica luego de la Segunda Guerra Mundial en Venezuela, Colombia y Ecuador; y c) la influencia norteamericana en Panamá, México y El Caribe, y Haití heredera de su pasado colonial francés.

Para Esquivel, la influencia católica, la preocupación por intervenir en la vida cotidiana obrera, así como en las bases ideológicas y doctrinarias de la clase trabajadora, caracterizaron las principales orientaciones de las primeras escuelas de dicha profesión en Latinoamérica.

### ***La Problemática de la Niñez a Comienzos del Siglo XX en Colombia***

Hacia la segunda mitad del siglo XX, ya ha tenido lugar la discusión sobre nuestro pueblo como una raza física, moral y socialmente degenerada, evidente en la familia de los más pobres, siendo imperativo regenerarlo para modernizar el país. Dicen Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), que entre 1903 y 1946, de la mano de una serie de ensayistas, popularizadores, aplicadores y psicólogos educativos se produce una apropiación acrítica de una serie de saberes, discursos y nociones “modernos” y “evolucionistas” que formarán parte de la reforma pedagógica y de la instrucción y educación pública, para transformar y masificar la enseñanza primaria: Freud, Piaget, Pavlov, Wundt, Thorndike y James, y de manuales que retomaban los métodos pedagógicos de Wickersham, Pestalozzi, Spencer, James, Decroly, Dewey, Montessori, Kerschensteiner, Meumann y Clararède que privilegiaban la infancia como la etapa de la mayor importancia en la evolución del ser humano, con el consiguiente auge de nuevas ciencias como la paidología, la pediatría, la puericultura, la medicina y la higiene infantil, la psicología del niño, la criminología infantil y la antropometría infantil.

A través del Decreto 2101 de 1939 por primera vez se define oficialmente la educación infantil: “Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerdeña 1996, p. 12)

Junto a la transformación de los dispositivos de gobierno de la población y de la familia, tanto en el campo como en la ciudad, el conflicto entre la moral y los poderes políticos, este grupo de investigadores identificó cinco líneas de fuerza (de tensión y cambio), alrededor de las cuales se constituyeron ciertos efectos estratégicos sobre el niño, la familia y la población. Las tres primeras operaron como líneas estratégicas de largo plazo, mientras que las dos últimas constituyeron dos líneas tácticas para asegurar el efecto de las tres primeras:

1) *La medicalización de la población.* El saber médico-psiquiátrico se constituyó en el principal modo de introducir la pedagogía activa a través de una moral biológica y del modelo higienista, introducido en la escuela como “ciencia de la vida” y “arte de conservar la salud”, aconsejando la reforma de los métodos tradicionales de enseñanza, por lo que la expansión de las instituciones educativas contribuyen a salvaguardar la salud de la población y de la sociedad, mediante el auge de los modelos preventivos de la puericultura, mediante campañas de mejoramiento de la salud, la importancia de la educación física, el control del crecimiento, la alimentación infantil, la vacunación y la difusión de normas de higiene.

2) *El asistencialismo escolar.* Se pasó de la caridad religiosa individual a la filantropía como inversión social, organizada mediante prácticas de inversión pública y privada destinada a los pobres, aunque atravesadas por enfrentamientos sobre cómo intervenir en “lo social” (León XIII y la *Encíclica Rerum novarum*, Pío XI y la *Encíclica Quadragesimo anno*) desde las soberanías religiosa y civil (la estatización de los pobres y la secularización de los dispositivos asistenciales), las relaciones entre Estado y la Iglesia discutidas entre el partido liberal y el partido conservador, la lucha contra el comunismo y contra la usura en la “doctrina social de la Iglesia” de la Acción Social Católica y del sindicalismo cristiano, las cajas de ahorro, las mutuales obreras, la moralidad conyugal, las cooperativas, los talleres y las escuelas de artes y oficios.

3) *La lucha en torno a educar e instruir.* El sistema público educativo se constituyó desde comienzos del siglo XIX sobre la base de la escisión entre la educación y la instrucción; la educación formaba moralmente al individuo, el ciudadano y la sociedad, mientras que la instrucción construía el conocimiento de las ciencias, la preparación para la agricultura, la industria y el comercio.

Tal distinción permitió que la Iglesia mantuviera el monopolio de la educación moral, sin embargo, la Reforma de 1870 permitió que el Estado formara en los hábitos necesarios para el progreso, el bienestar colectivo y la participación política, lo que sirvió de base a todos los proyectos educativos hasta finales de 1940, por lo que se criticó la escuela tradicional en tanto que institución guiada por prácticas meramente instrucionistas, para transformar la escuela como formadora de la infancia, lo que generalizó un debate público sobre a quién le competía educar a la infancia, si la Iglesia, el Estado o la familia.

La Constitución de 1886 estableció la instrucción pública costeadada por el Estado, gratuita, no obligatoria y organizada y dirigida en concordancia con la Iglesia, el Decreto 595 de 1886 ordenó que en todas las escuelas y normales se enseñara la religión católica mediante textos autorizados por autoridades eclesiásticas. El papel social de la Iglesia descansaba sobre el gobierno, conformación y vigilancia de las familias, por lo que la Iglesia tenía preeminencia sobre el Estado en la formación de la infancia.

Sin embargo, se fueron creando nuevas condiciones epistemológicas, políticas y prácticas para que el Estado participara del gobierno de las familias y de la infancia a través de los procesos de medicalización de la escuela y de la sociedad, de allí que el discurso higiénico, médico y biológico de la raza y la pedagogía activa (una *moral biológica*) empezaron a utilizar las mismas estructuras y técnicas de la pastoral cristiana, para transformar la escuela como un espacio público estatal.

Para superar las contradicciones sociopolíticas entre la doctrina religiosa y la ética civil, se introdujo el derecho del Estado a la formación de la infancia, alrededor de la Ley 56 de 1927, que retomaron las recomendaciones de la Misión Pedagógica Alemana (1924-1925), lo que cambió el nombre del Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas por Ministerio de Educación. Sólo fue con la Reforma Constitucional de 1936 y con la Ley 32 de 1996 como se venció parcialmente la resistencia del Partido Conservador, de los terratenientes y de los padres de familia respecto de las recomendaciones de la Misión Pedagógica Alemana, lo que permitió la obligatoriedad de la educación como derecho inalienable de los colombianos, la libertad de enseñanza, la libertad de conciencia y se prohibió la exclusión por nacimiento ilegítimo, por diferencias sociales, raciales y religiosas. Esto aseguró el derecho del Estado a velar por los intereses de los pobres por medio de la asistencia pública. Esta oposición política discutió la legislación centralizadora del bachillerato en 1916 y 1928, el proyecto de Escuela Única en 1934 y 1940, denunció la autonomía de la Universidad Nacional, creó una red paralela de educación privada católica “y se centra en las escuelas obreras católicas dependientes de las organizaciones de Acción Social Católica y de los sindicatos, o de algunas órdenes religiosas cuya vocación principal es la asistencia social (p. 445), organizó en Bogotá en 1943 una Confederación Interamericana de Educación Católica para constituir un grupo de presión en todos los colegios de secundaria de comunidades religiosas y seglares en “todo el Continente Americano” contra la libertad de enseñanza, reclamar apoyo presupuestal de los Estados, defensa de la difusión de principios y métodos de la educación católica en contra de los avances del *naturalismo pedagógico*. La crisis del dispositivo moral católico estalló también en 1948, la jerarquía católica y la Confederación Colombiana de Colegios Católicos inculparon a las reformas educativas liberales, a sus métodos pedagógicos, al comunismo, a la Universidad Nacional. Aunque con la Reforma Constitucional de 1957 se volvió a favorecer la educación secundaria católica, se declaró la religión católica como base de la unidad nacional y a la Iglesia como elemento esencial del orden nacional, el sistema de gobierno bipartidista y el dispositivo de gobierno moral católico comenzaron a ser superados por los dispositivos del *desarrollo*, la *reconstrucción social* y la *planificación* educativa del *sistema de gobierno social*, auspiciados por los organismos internacionales de planificación económica para el Tercer Mundo, como medios privilegiados para asegurar la movilidad social y la industrialización, en el nuevo marco de las relaciones entre las potencias capitalistas, surgido de la posguerra.

4) *La transformación de los métodos pedagógicos y los usos disciplinarios.* La crítica al memorismo de los métodos de enseñanza y al autoritarismo de los métodos disciplinarios característicos de la *escuela tradicional*, produjo una modificación profunda de la subjetividad infantil, pero fue una transformación dual, según se dirigiera a la infancia futura trabajadora o a la infancia futura dirigente. Tanto la pedagogía católica como la Escuela Activa promocionaron la iniciativa individual para el gobierno de sí mismo, pero desconfiando de la solidaridad social y el trabajo cooperativo, siendo sensible a las autoridades “naturales” de padres, sacerdotes y gobernantes. En ambos tipos de pedagogías se pasó de la noción clasificatoria de carácter a la idea moderna de *personalidad* como nuevas formas de individualidad y de subjetividad determinadas desde lo biológico, lo ambiental, lo psicológico, lo inconsciente, lo social y lo cultural. De la valorada inmovilidad del niño se pasó al nuevo valor deseable del movimiento, la espontaneidad, los intereses y la iniciativa personales, lo que implicaba una transformación de los referentes de autoridad. El discurso sobre “lo social”, destacó la *adaptación y lo funcional social* por encima de la originalidad y la potencia individuales, la autonomía en función del producto colectivo, la *normalidad* y la importancia del *factor humano*, propiedades ampliamente valoradas en la empresa moderna. Por la complejización del concepto de *naturaleza humana*, la nueva escuela, el maestro y los registros de información constantes surgidos de los saberes biológico-sociales accedieron a lo íntimo del niño y de la familia hacia lo público y la “objetividad” de los saberes sociales y el examen científico, así desapareció la introspección en provecho de la escala psicométrica para medir los avances personales. Con esta invención de las tecnologías de autocuidado, autogobierno y autoconocimiento aparecen nuevas posibilidades para construir y reconstruir las alternativas éticas, individuales y comunitarias, antes que los discursos éticos y morales totalizadores, lo que parece indicar que es en el espacio de las sabidurías populares, de las estéticas personales, de las batallas interiores y de la “peligrosa” creatividad imaginativa donde nacen los nuevos modos de ser mujer, niño, hijo, padre, ciudadano o devoto.

5) *La creación de un cuerpo de intelectuales y técnicos de lo social.* Hacia fines del siglo XIX y hasta 1930, los intelectuales que llegan al aula para prescribirle al maestro cómo formar la infancia eran el cura y el gamonal. Sin embargo, otra constelación de *intelectuales suprapartidistas* formada por médicos, psicólogos y sociólogos empezaba a operar por medio de los conceptos pedagógicos, los fines educativos, los saberes científicos, teóricos y técnicos sobre la vida, la infancia y la organización social, a través de la formación de maestros y las investigaciones educativas, desplazando al clero y a los políticos hacia funciones de vigilancia extraescolar, la moral pública, las políticas educativas y el aparato electoral. Estas nuevas ciencias empíricas cristalizarán a finales de 1940, bajo las nuevas condiciones de saber que instauraron las *ciencias del desarrollo* diseñadas en el Primer Mundo, y son en últimas las que instituyeron una nueva mirada hacia el gobierno de la población y de la infancia, en especial, por la posición privilegiada práctica-teórica que van a cobrar el economista y el planificador del desarrollo, que terminaron desplazando el dispositivo de cuatro vértices de higienización, moralización, pedagogización y psicologización de la infancia, la familia y la población pobre colombiana.

De otra parte, historiadores como Beatriz Castro y James Henderson y epidemiólogos como Jaime Carmona señalaron cambios en las cifras de la mortalidad infantil para intentar comprender algunas transformaciones positivas de la situación material de los

colombianos en las primeras décadas del siglo XX, algo difícil de comprobar debido al escaso desarrollo de la epidemiología y la demografía históricas en el país. Sin embargo, los historiadores constataron que, en las primeras décadas del siglo XX en Colombia, en los ámbitos político, social y médico, sí creció cierta sensibilidad frente a las condiciones de vida, la salud y la mortalidad de los niños.

Según Muñoz y Pachón (1988), desde el siglo XX, la lucha contra la mortalidad infantil extendió su dominio a la prevención de enfermedades de la primera infancia. El cuidado de niños era centro de atención. Entre 1940 y 1950 se creó el Ministerio de Salud y se realizaron innumerables campañas sanitarias enfocadas a la atención de la niñez, entre otras, para velar por la calidad de la leche que se consumía en la capital, que continuaba siendo un problema grave, por lo que en 1940 se creó el Laboratorio de Leches de la capital. El control sanitario de las habitaciones era también una preocupación permanente. En la prensa se exhortaba la realización de campañas de educación sanitaria tendientes a mejorar las condiciones de nutrición para evitar las muertes por diversas enfermedades infectocontagiosas de la niñez. En Bogotá existían varias organizaciones encargadas del cuidado de la niñez como sala-cunas, hospicios, los programas gota de leche y jardines infantiles, pero se presentaban tasas altas de mortalidad infantil, como el 35% en menores de dos años y el 50% en menores de un año.

En 1940 la mortalidad total en la ciudad fue de 7.113 personas y en 1941 de 7.936, lo que representó una tasa de 20,12 por mil para 1940, y 21,70 por mil en 1941. Las causas predominantes de mortalidad fueron la fiebre tifoidea, la difteria, la sífilis, el sarampión y las diarreas, que atacaban especialmente a los niños. La mortalidad infantil en 1941 fue de 2.399 niños. En 1945 se presentaron 14.235 nacimientos y 8.878 defunciones, de las cuales 2.217 fueron de menores de 1 año. La proporción de niños menores de 1 año muertos sobre 100 nacimientos fue de 18.4.

En 1948, se señalaba como otra de las causas de la mortalidad infantil, la ignorancia de las comadronas que atendían cientos de casos de recién nacidos en la capital. En esta oportunidad se planteaba la posibilidad, no de combatirlos, como se había hecho en otras oportunidades, ya que su eliminación se consideraba prácticamente imposible, sino de realizar cursos con ellas en los Centros de Salud. Como plantea Muñoz y Pachón (1988), “En la década del cuarenta, se continuaban presentando epidemias en el país. Los flagelos más mencionados durante esta década son: poliomielitis, difteria, tifoidea y tifo, sarampión y tosferina. La poliomielitis es anunciada como epidemia en 1940 (p. 121).

El Instituto Familiar y Social se transformó en una Fundación donde el trabajo desarrollado sobre la familia, la condición de la mujer y del niño, el servicio social y la acción social comunitaria empezaron a bosquejar una institucionalidad con más proyección social a mitad del siglo XX.

**1955** - Se crea la Fundación Asociación Social Y Familiar (F.A.S.F. que tiene la representación legal de todas las obras educativas y sociales de la Comunidad, tanto en Bogotá como en Medellín. En esta última ciudad funcionaron la Escuela de Trabajo Social, anexada hoy a la Universidad Bolivariana, la Escuela de Hogares Campesinos de Copacabana y más tarde un Instituto Familiar y Social)

**1956** - Se reiniciaron los Cursos de Extensión para señoras y además se organizaron Cursos Prematrimoniales para aquellas jóvenes que no podían hacer los estudios regulares, por estar próximas a contraer matrimonio. Funcionaron sin interrupción hasta 1960 y luego de forma esporádica.

Las alumnas del Instituto comenzaron a tener algunas experiencias de tipo social en la obra iniciada por el P. Rafael García Herreros en el Minuto de Dios, transmitiendo los conocimientos adquiridos sobre el manejo del hogar (Revollo, 1988).

### ***Primera Etapa. Creación y Aprobación del Programa, 1977-1985***

Antes de continuar con esta revisión histórica es importante precisar una serie de programas y políticas públicas que se están desarrollando por esta época.

El 9 de marzo de 1927, la fisióloga y educadora Franzisca Radke -quien formó parte de la segunda Misión Alemana que estuvo en el país hasta 1936-, creó y puso en funcionamiento el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas en la ciudad de Bogotá. Este paso (según Cerda, 1996) implicó el inicio de una perspectiva más pedagógica que el modelo asistencial que se había inaugurado con la creación de los hospicios y salas de asilos dirigido por las comunidades religiosas.

En 1929 el Instituto creció como lo determinaba la Ley 25 del 6 de noviembre de 1917, que ordenaba la creación de los dos Institutos Pedagógicos Nacionales. Entre 1927 y 1934, se crearon los diferentes programas que cubrieron todos los niveles educativos, de esta manera surgieron en 1927 el de Formación de Maestras a nivel inferior y superior, en 1929 la Escuela Anexa Primaria, en 1933 la Escuela Montessori para maestras de Kindergarten desde la cual se puso en servicio el primer Jardín Infantil público del país en 1934, y finalmente la primera Facultad de Educación para mujeres en 1955 germen para la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Con la consolidación del modelo higienista norteamericano en el país, cuyas prioridades eran la salud, la nutrición y otros aspectos vinculados a la seguridad y el bienestar, teniendo en cuenta el problema de abandono de las niñas y los niños, se creó en 1946 el Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS) y el Ministerio de Higiene, y se promulgó el Código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño (Ley 83 del 26 de diciembre de 1946), que constituyó el primer conjunto de leyes a favor de la población infantil que padecía desnutrición, abandono y maltrato (Cerda, 1996, pp.14-15).

Tuvieron que pasar algo más de veinte años antes de que el Gobierno se hiciera cargo de jardines infantiles. En efecto, en 1962 mediante el Decreto 1276 de 1962 se crearon seis jardines infantiles nacionales populares, adscritos al Ministerio de Educación Nacional, con los cuales se esperaba atender integralmente a los niños, proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar, y servir de orientadores de la iniciativa privada en el campo de la educación preescolar. Tras el impacto que tuvieron el Gobierno nacional tomó la decisión de ampliar el número de establecimientos a 22 (Presidencia de la República, 2013, pp. 54-55)

Es en el Decreto 1710 de 1963, artículo 9, que se expresa que: “el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario” (MEN, 2014: 18).

Mediante la Ley 75 del 30 de diciembre de 1968 se creó el Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF):

con el objetivo de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”, dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista, centrada en la protección, vinculada al Trabajo Social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existente en ese momento. Así, se da origen a los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) orientados a la atención de las hijas y los hijos de los trabajadores, los cuales vienen a sumarse a los jardines infantiles nacionales ya mencionados (MEN, 2014, p. 18).

Este proceso marcó la institucionalización de la asistencia y la protección a las madres y sus niños, lo que se continuó con la creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP)<sup>19</sup>, mediante la Ley 27 del 20 de diciembre de 1974, orientados a la atención de los hijos de trabajadores, los cuales posibilitaron el diseño y puesta en marcha de varios programas (Fernandes y Galvis, 2006).

Con el Decreto No. 088 del 22 de enero de 1976, se reestructuró el sistema educativo y se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional, incluyendo la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del MEN, con dos grados no obligatorios.

Bajo el gobierno de López Michelsen y su Plan de Desarrollo “Para Cerrar la Brecha”, 1974-1978, se realizó un diagnóstico de la situación nutricional que aquejaba a la población colombiana para 1975, lo que evidenció que alrededor del 60% de los niños presentaban algún grado de desnutrición y que las deficiencias nutricionales constituían la causa básica o asociada del 41% del total de defunciones en los niños menores de cinco años, por lo que se tomó la decisión de diseñar un Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (PAN).

Durante el gobierno de Turbay se diseñó la Política Nacional de Atención al Menor, enfocada en los menores de siete años atendiendo la situación de la salud y los procesos de socialización (Plan de Integración Social, 1978-1982).

La Ley 7 del 24 de enero de 1979 creó el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), y estableció normas para proteger a los niños y niñas, promover la integración familiar, garantizar los derechos del niño y de la niña y ejercer funciones de coordinación de las entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor. Esta Ley orientó el curso que debía seguir la educación preescolar: antes que implicar activida-

---

<sup>19</sup> A través de la Ley 27 del 20 de diciembre de 1974

des de escolaridad, la atención al preescolar debe preparar para las mismas. Y dio criterios para priorizar en las áreas marginadas urbanas y rurales, la prestación del servicio de atención integral al preescolar, el cual además debería considerar el suministro de complementos alimenticios. Se modificó el programa CAIP, cambió su nombre por el de Hogares Infantiles, donde se priorizó la participación de los padres de familia.

Con el Decreto No. 1002 del 24 de abril de 1984 el Ministerio de Educación implementó el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad (Plan de Desarrollo, Cambio con Equidad, 1982-1986).

En 1984 se publica el documento *Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)*, que será reeditado en 1986. Allí se proponían cuatro estrategias básicas de trabajo: el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia.

Durante la década de los cuarenta se inicia un fuerte desarrollo del sistema preescolar, teniendo como uno de los factores fundamentales el fenómeno de la incorporación de la mujer al trabajo productivo. Así, causas de tipo económico, social y cultural llevaron a las mujeres, madres de familia, esposas y dueñas de casa, a incorporarse al campo laboral. Este cambio en la dinámica familiar trajo consigo entonces la multiplicación de los establecimientos preescolares que tenían la función de cuidar y proteger al menor en ausencia de la madre; contribuyendo a su crecimiento integral (Revollo y Martínez <sup>20</sup>, 1992, p. 9).

En la década de los años sesenta, los cambios socioeconómicos producidos por la industrialización se reflejaron tanto en la familia como en la población infantil bogotana: crisis de valores, aumento de niños en estado de abandono, altos índices de desnutrición infantil, insuficiencia de recursos y materiales para atender a los menores, ante esta situación, la Sociedad Hijas del Corazón de María propuso la creación de una unidad académica para formar profesionales en pedagogía, con capacidad investigativa y comprometida en la acción educativa con los niños de 0 a 6 años (Moncada y Orbegozo, 1996, p. 18).

Mediante el Acuerdo 050 del 20 de enero de 1978, el Consejo Directivo del Instituto de Educación Superior Familiar y Social autorizó a la Rectora (Madre Berta Revollo Bravo) a convocar al Comité de Coordinación a fin de realizar los estudios preliminares para la creación del Programa de Puericultura y Preescolar. Y mediante el Acuerdo 074 de marzo 7 de 1978, el Consejo Directivo autorizó a la Rectora para viajar a Caracas y conocer la Escuela de Puericultura “Stella Matutina” perteneciente a la *Fédération Internationale des Centres D’Enseignement Social Familial et Ménager (Federación de Centros de Educación Social Familiar y Doméstica)*, orientada por principios de carácter asistencial que enfatizan en los aspectos de cuidado de salud del infante y que reconocen en la investigación un instrumento de vital importancia en la formación del profesional en tanto le ayudan a identificar los problemas concernientes a su ejercicio profesional y para encontrar soluciones con el apoyo de los desarrollos disciplinares.

---

<sup>20</sup> Exalumnas del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, fundado el 9 de marzo de 1927, anexado en 1955 a la recién creada Universidad Pedagógica Nacional Femenina para consolidar un proyecto de carácter nacional para la formación de maestras, enmarcado en la pedagogía o escuela activa.

**Experiencia y Trayectoria de la Escuela de Puericultura “Stella Matutina” y de su Obra Social.** Denise Delens (nació el 4 de agosto de 1924 en Bruselas, falleció el 2 de enero de 2016 en Hôpital Saint-Jean-de-Dieu de esa misma ciudad, a la edad de 92 años). Una vez se graduó como enfermera social ingresó como novicia a la Congregación de las Hijas del Corazón de María en 1944. Fue enviada por su congregación en 1951 a Zaire (actualmente República Democrática del Congo) donde trabajó en atención materno-infantil durante 9 años. Como esta colonia se independizó de la dominación belga en 1960, tras la revuelta política que generó ese movimiento, ella debió regresar a Bélgica, donde asumió sus votos perpetuos como religiosa.



Imagen 1. *Denise Delens y la Escuela de Puericultura “Stella Matutina”*

Debido a su especialidad en salud y a la experiencia desarrollada en África, acompañó la creación del primer centro de cuidados paliativos de su país y un tiempo después fue enviada por su Congregación a Venezuela para asumir la responsabilidad de una comunidad local con sede en el barrio Alta Florida en la ciudad de Caracas.

Al tiempo que creó la guardería Stella Matutina y la Escuela de Puericultura en 1961, complementaba el trabajo que ofrecía el Centro Médico Social “Don Bosco” y el Hogar Estudiantil a la población del barrio Chapellín. Alrededor de cursos de capacitación de cocina y de corte y costura se ofrecía a las madres del barrio un oficio con el que pudieran sustentarse ellas y sus familias; estas se veían en la necesidad de dejar a sus hijos solos en casa, expuestos a diferentes peligros de la época, tales como las quemaduras infantiles por el uso de las cocinas de kerosene (Centro de Educación Maternal Stella Matutina, 2012).

Tras la ayuda prestada a una señora mayor que vivía sola con muchos animales y que ya no podía sostenerse económicamente, unos familiares residenciados en el extranjero le enviaron un pasaje para que se fuera con ellos, en gratitud por la ayuda recibida y en reconocimiento de las tres obras que se adelantaban donó todo el mobiliario de su casa que sirvió para acondicionar el maternal. Así llegaron los primeros niños usuarios. La guardería solo prestaba su servicio para los niños del barrio Chapellín, aunque era un servicio gratuito sin fines de lucro, a las madres que trabajaban se les pedía la colaboración de (0,25) diarios para acostumbrarlas a que ellas debían ser responsables de la educación de sus hijos.

Posteriormente como las obras fueron creciendo, se vio la necesidad de tener una institución más amplia y se construyó el edificio en 1967 en el que se mantiene actualmente la Asociación Civil “Stella Matutina”.

Para construir su bella sede logró el apoyo de mucha gente, entre ellos la del líder comunista de aquel momento, el doctor Gustavo Machado, que les donó su casa en este sector. Al mismo tiempo la Fundación Creole hizo aportes, junto a la organización Misereor de Alemania y otras más, para la construcción de la escuela y el hospedaje de las alumnas del interior. El impacto de la escuela ha sido importante. Partes esenciales de su enseñanza fueron incorporados en otras carreras similares a nivel universitario (Janssens, 2016).

Aproximadamente, en 1976, el Centro Infantil Protección Inmediata (CIPI) pidió que se acogieran en las instalaciones de la guardería a un grupo de niños y niñas abandonados mientras encontraban o se organizaba un Centro para tenerlos de manera estable; aunque se buscó que esos niños y niñas tuvieran la oportunidad de ser adoptados.

La Madre Denis Delens dirigió la Escuela de Puericultura hasta 1970, cuando por ley tuvo que ceder la dirección a un director con título venezolano en educación, sin embargo, siguió trabajando en ella hasta 1974 cuando su Congregación la llamó a volver a Bélgica. “Logró un equipo docente de alta calidad con la enseñanza práctica en los hospitales más importantes que aseguraba una formación de muy buen nivel, reconocido por las autoridades educativas de aquel momento” (Janssens, 2016).

Durante su estancia en Venezuela, la Madre Denise colaboró activamente con todos los organismos públicos y privados que se relacionan con la infancia como FIBAN y la Fundación del Niño <sup>21</sup>, bajo la dirección de Alicia Pietri de Caldera, quien patrocinó principalmente la creación de la Casa Cuna Stella Matutina en el año 1976. Fue nombrada “Amiga de Venezuela” por la Asociación de las Madres Bolivarianas.

En 1982, la Madre Denise regresó a Venezuela en un viaje de visita para la celebración de los 20 años de la Escuela y en esa oportunidad recibió la condecoración “Andrés Bello” del Ministerio de Educación.

En 1988, por exigencias del Ministerio de Educación, las puericultoras egresadas se hicieron cargo de las obras y se creó la Asociación Civil “Stella Matutina”, se empezó a recibir niños de otros sectores e hijos de puericultoras y se estipuló el cobro de una mensualidad, lo que se mantiene en la actualidad. <sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Fundación Festival del Niño (1966), dedicada a la atención y recreación del niño, teniendo como programa permanente la celebración del Día del Niño, así como la legalización de las uniones de hecho, reconocimiento y legitimación de hijos naturales.

<sup>22</sup> Actualmente, la Asociación Civil Stella Matutina está conformada por tres obras: el Centro de Educación Maternal Stella Matutina (Alta Florida, Caracas 1050, D.C. Brinda educación inicial maternal y media técnica asistencial Mención Puericultura (<https://twitter.com/stellaamatutina>), la Unidad Educativa Stella Matutina (Garita Alta Florida, Avenida Alta Florida, Caracas 1050, D.C.) y el Hogar Estudiantil Stella Matutina (Calle Ávila, Caracas 1050, D.C. Brinda servicio de residencia a estudiantes universitarias del sexo femenino en su mayoría del interior del país).

Una vez que regresó a Bélgica la Madre Denise fue designada para trabajar en el equipo pastoral de la Capellanía del Hôpital Psychiatrique Saint-Jean-de-Dieu en Bruselas y al mismo tiempo -dentro de su Congregación de las Hijas del Corazón de María, después de haber sido formadora de novicias durante varios años-, fue designada Superiora Provincial de su Congregación en Bélgica.

En los años 80, la madre Denise regresó a Bélgica para acompañar la creación del primer Centro Paliativo de gran impacto en el mundo de la salud y en el país. Allí se atiende dignamente a la gente en su última etapa de la vida y donde ella, casualmente o no, dejó de existir hace pocos días (Janssens, 2016).

Una vez se conoció esta experiencia internacional, el Acuerdo 89 del 20 de enero de 1979 del Consejo Directivo aprobó la creación de la Facultad de Puericultura y Preescolar como unidad docente del Instituto de Educación Superior Familiar y Social (IESFS), para solicitar la gestión de la licencia de iniciación de labores por parte del ICFES.

En diciembre de 1981 el Instituto de Educación Superior Familiar y Social “Nina Reyes de Valenzuela” cumpliendo lo estipulado por el Decreto Ley 80 de 1980, que creó el sistema de educación postsecundaria, y del Decreto 2799 de 1980, que reglamentó el régimen de las instituciones no oficiales de educación superior, entregó documentos para el reconocimiento de la personalidad jurídica de la Fundación Universitaria Monserrate, que fue concedida por el MEN mediante Resolución 1381 del 3 de febrero de 1983. De esta manera surgió nuestra Institución y el primer programa de estudios que recibió el nombre de Licenciatura en Educación Preescolar.

El programa fue creado en 1979 y obtuvo licencia de funcionamiento otorgado por el ICFES el 4 de septiembre de 1980 (Moncada y Orbegozo, 1996, p. 18).

**1981-82** - Se inicia el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, cuidadosamente preparado. La primera visita de evaluación académica se realizó en octubre de 1979, y en 1980 se otorgó al programa la licencia de funcionamiento. La comisión evaluadora formuló recomendaciones en relación con aspectos administrativos, académicos, de recursos educativos y de bienestar universitario, que fueron acogidas por la institución e implementadas en los dos primeros años de labores (1981 y 1982). El programa de Educación Preescolar fue diseñado como un instrumento de indagación, como una hipótesis de trabajo para la formación de licenciados que colaboren eficazmente en la educación y atención integral del niño colombiano, desde el periodo prenatal hasta su ingreso a la escuela primaria. El alma de todo este proceso ha sido el Decano, **Ciro Hernando León Pardo**.

**1984** - La F.A.S.F. crea el Centro de Acción Familiar Monserrate, en el barrio Olaya Herrera, en colaboración con la Parroquia de Ntra Sra. del Perpetuo Socorro. Tiene por objeto prestar un servicio a las gentes del sector y servir de campo de experimentación de programas y prácticas del estudiantado de las Facultades de Pre-escolar y Trabajo Social (Revollo, 1988).

El programa se redefinió, buscando adecuarse a las demandas sociales y necesidades surgidas por su constante autoevaluación, atravesando por tres momentos determinantes: el primero, entre 1979 y 1984, de consolidación y búsqueda de coherencia entre su justificación, objetivos, perfil profesional y plan de estudios; el segundo transcurrido entre 1985 y 1990, centró sus esfuerzos en elevar la calidad académica y condujo a modificar el plan inicial, ampliar las prácticas de extensión comunitaria y definir temáticas investigativas; y el tercero, que comenzó en 1991, pretende renovar curricularmente el programa con el propósito de fortalecer la orientación pedagógica y responder a las cambiantes exigencias sociales (Moncada y Orbegozo <sup>23</sup>, 1996, pp.18-19).

Según Barrera, Caicedo, Moncada, et al. (2009), esta primera etapa de creación y aprobación comprendió tres momentos: diseño, implementación y aprobación:

*Diseño:* se concreta la intención educativa del Instituto de Educación Superior Familiar y Social “Nina Reyes de Valenzuela” en torno a dar respuesta a la situación de desamparo a que son abocados los niños pequeños de los sectores pobres de Bogotá, por las condiciones socioeconómicas de sus familias. Se estudian las posibilidades de hacer viable un programa de formación de profesionales que tengan como función dar atención integral a los niños de 0-6 años, y capacitar al personal que atiende esta población para trabajar en equipos multidisciplinarios de atención a la niñez.

Se definen los aspectos teleológicos y estructurales del Programa. Se diseña el primer currículo (justificación, objetivos, plan de estudios y perfil profesional) y se implementa la propuesta de manera progresiva en el tiempo. El Programa inicia actividades académicas en el primer semestre 1981.

Durante la etapa de creación y aprobación se realizaron visitas del ICFES y dos evaluaciones con pares externos:

Tabla 3.

Evaluaciones conducentes a la aprobación del Programa.

---

<sup>23</sup> En el momento en que fue escrito este artículo, Gladys Moncada es la Directora del Programa y Patricia Orbegozo la Coordinadora Académica.

| Evaluación        | Visita | Institución                     | Conclusiones                                                                                      | Recomendaciones                                                                                                                                                                             |
|-------------------|--------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1° (1980)<br>1981 | ICFES  | Universidad Pedagógica Nacional | Conducente obtener licencia de funcionamiento. Inicio de actividades académicas (febrero de 1981) | En esta primera instancia no se relacionan recomendaciones.                                                                                                                                 |
| 2° (1983)         | ICFES  | Universidad Pedagógica Nacional | Prórroga de licencia de funcionamiento hasta junio de 1985.                                       | Creación de un comité curricular.<br>Definición del perfil ocupacional.<br>Establecimiento de una estructura académico-administrativa de las áreas.<br>Reducción del número de asignaturas. |
| 3° (1984)         | ICFES  |                                 | Aprobación del Programa.                                                                          | En esta instancia se realiza la aprobación solamente.                                                                                                                                       |

El plan de estudios inicialmente reúne 55 asignaturas de carácter disciplinar que se estructuran alrededor de tres áreas: *formación básica* (incluye asignaturas de las ciencias básicas: biología, matemáticas y ciencias sociales, psicología, sociología), *formación profesional* (considera asignaturas referidas a la atención en salud y pedagógicas referidas al quehacer educativo), y *formación complementaria* (ética, valores e investigación).

Para 1984 se efectúan una serie de ajustes: reducción a 48 el número de asignaturas; se estructura el plan de estudios a partir de tres campos: *fundamentación científica e investigación* (psicología e investigación), *fundamentación profesional específica* (biología, salud y lo pedagógico con énfasis en lo administrativo y didáctico), *formación social humanísti-*

ca (comunicación, valores y familia) y ocho áreas: investigación, puericultura y nutrición, administración, pedagogía y didáctica, estética, práctica y humanística.

Esta etapa finaliza con un proyecto aprobado por el Estado colombiano, 74 egresados y tres promociones, un programa que reconoce lo educativo pero que no se desprende de lo asistencial y que enfatiza en investigación, psicología, salud, administración y didáctica.

Entre 1985 y 1990 en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar se enfatizó en el currículo la extensión comunitaria y el trabajo pedagógico en un Centro Piloto<sup>24</sup>, también se establecieron convenios con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con instituciones de protección y educación de niños menores de 6 años y con centros hospitalarios y se desarrollaron programas de capacitación para el magisterio.

También hay que tener en cuenta que, en 1980, Colombia era uno de los países del mundo con mayor número de universidades, contaba con 200 instituciones de enseñanza superior, 56 eran oficiales (28%) y 145 eran privadas (72%), 122 estaban registradas por el ICFES y las restantes, casi todas instituciones privadas, no tenían reconocimiento oficial. El número total de estudiantes matriculados alcanzaba a 303.056 (Helg, 1987). Sin embargo, esta expansión y diversificación de la educación superior, atribuido entre 1975 y 1990 a la urbanización del país, al tiempo que incrementó un *credencialismo* universitario, también incrementó los costos financieros y sociales, a costa de la calidad educativa, por un notorio desarrollo de la educación superior privada (Lucio y Serrano, 1992, pp. 97-99), “sin relación con las posibilidades de empleo”

Mediante la persona jurídica de la Fundación Asociación Social Familiar y con el concurso de tres personas naturales, Carlos José Miranda Melo, Álvaro Rivera Concha y Pedro Manuel Charria Angulo, se creó la Fundación Universitaria Monserrate en el año de 1983, que absorbió el Instituto de Educación Superior Familiar, pero conservando su filosofía, sus programas y las instalaciones de la Calle 72 No. 11-41, donde funcionaba el Instituto de Educación Superior Familiar y Social “Nina Reyes de Valenzuela” desde el año de 1980.

A partir de 1983, cuando se obtuvo la personería jurídica como Fundación Universitaria Monserrate, se establecieron relaciones con otras Instituciones de Educación Superior, Universidades, entidades del Estado y empresas privadas, a partir de los cuales se fueron fortaleciendo los procesos de docencia, investigación y proyección social, conforme a la misión, los principios y objetivos institucionales. (Moncada, 2018: 9)

---

<sup>24</sup> El Centro de Acción Familiar Monserrate, ubicado en el barrio Olaya, enfocado hacia el desarrollo integral del niño, la familia y la comunidad, orientado por egresados de la Fundación Universitaria Monserrate y con la participación de estudiantes de las Facultades de Preescolar y Trabajo Social.

## ***Segunda etapa. Consolidación del Programa, 1986-1990***

Durante este periodo, en 1986, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) aprobó la creación, diseño e implementación del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), mediante los cuales se brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de siete años.

Elaborada durante 10 años con los aportes de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, el 20 de noviembre de 1989 se aprobó la Convención Internacional de los Derechos del Niño para promover y proteger los derechos de la infancia. Durante la década de los años 90 se fue incorporando progresivamente, en los planes de desarrollo del país, la perspectiva de los derechos del niño.

En 1988, el MEN reestructura la División de Educación Preescolar, creando un “Grupo de Educación Inicial” orientado a desarrollar estrategias y programas que ofrezcan a los niños y niñas mejores condiciones para su desarrollo integral, entre ellos modalidades no convencionales como el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI), el Programa Supervivir que con sus vigías apoya el área de salud y el componente pedagógico en los Hogares Comunitarios del ICBF.

**1987** - La F.U.M. elabora desde el año 1984 los estudios necesarios y solicita al IC-FES la licencia de iniciación de labores para el nuevo programa: Licenciatura en Educación Primaria. Quiere formar verdaderos educadores, desde el punto de vista espiritual, científico y pedagógico que puedan acompañar en este periodo tan definitivo de la educación de nuestro pueblo cuya gran mayoría sólo puede frecuentar este nivel de instrucción. La visita de inspección se realiza en 1985 y la Licencia de Funcionamiento se obtiene en 1987. Margarita Avellaneda (con la ayuda de Priscila Tello) elabora los programas que tienen muy buena aceptación en el ICFES

**1988** – Se inicia la labor de la Facultad de Básica Primaria. Dentro de los Programas y Planes de Desarrollo de la F.U.M. contempla ampliar los servicios de Extensión en dos modalidades:

Mediante cursos de educación permanente para jóvenes y adultos con temas que contribuyan a su crecimiento personal a una mejor calidad de relación familiar.

Con la presencia de la Institución en los sectores más necesitados, mediante la participación de los practicantes, profesores de distintas Facultades y en coordinación con obras tanto de la F.A.S.F. como de la Comunidad del Centro de Acción Familiar Monsestrate y la Obra Social María Adelaida. (Revollo, 1988, p. 8).

En 1990, el ICBF formula el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), que recoge desarrollos que se habían venido elaborando para orientar el trabajo tanto en los Hogares Infantiles, como en los Hogares Comunitarios, donde preferentemente se atienden niños y niñas de 2 a 6 años. Las relaciones y los procesos que se plantean son: *Relación con los demás*: a. Comunicación, b. Interacción, c. Construcción de Normas; Re-

*lación consigo mismo:* a. Identidad, b. Autoestima. c. Manejo corporal; *Relaciones con el mundo* que le rodea: a. Interés y conocimiento de los objetos, b. Relaciones causales y c. Representación de la realidad social. Las etapas que se plantean son: Primera edad (0 a 12 meses), Infancia temprana (1 año, 1 mes a 3 años), Edad Preescolar (3 años, 1 mes a 4 años, 6 meses), Transición (4 años, 7 meses a 6 años, 6 meses).

Con la formulación de la Constitución Política de 1991, la educación pasó a ser una estrategia preferencial para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida del país. El Programa de Educación Preescolar no asumió esta situación como un reto para mirar hacia adentro y hacia afuera de las instituciones y para innovar, y no como un momento coyuntural, pues se encontraba en un momento de transición entre modelos pedagógicos basados en la enseñanza y otros que concebían el aprendizaje y el desarrollo humano como procesos de construcción, un supuesto que planteaba un posicionamiento distinto en las concepciones de educación, docente, pedagogía, didáctica, relación maestro-estudiante, conocimiento y evaluación. Y como Programa de Educación enmarcaba su campo de acción en las Humanidades, buscando que el currículo fuera un mediador interpretativo entre la realidad y el proceso educativo, un traductor del sentido de la misión, los principios filosóficos y los objetivos institucionales, y un articulador de lo formativo, lo académico y lo administrativo. El Programa orienta la formación docente alrededor de cinco elementos fundamentales: lo socio-humanístico, lo pedagógico, lo científico-cultural, lo investigativo y la docencia como profesión (Moncada y Orbegozo, 1996, pp. 19-21)

Para Barrera et al. (2009), esta etapa se caracterizó por la búsqueda de la calidad académica. En este esfuerzo, el Programa progresivamente se va consolidando en asuntos académicos administrativos. Entre las acciones significativas destacaron:

- Estudio de manual de funciones de Decanatura y Comités.
- Revisión de la congruencia de cada asignatura propuesta en la estructura curricular.
- Evolución de las asignaturas por parte de los docentes (ubicación de las asignaturas en el área, justificación, objetivos, prerrequisitos, bibliografía básica, bibliografía de profundización, contenidos, ambiente físico y recursos, metodología y evaluación) Barre-  
ra et al. (2009, pp 82-84).
- Evaluación del desempeño docente (puntualidad y asistencia, planeación, formulación de objetivos y programas, conocimientos y manejo didáctico, técnicas de evaluación, relaciones interpersonales y disciplina).
- Evaluación de asignaturas por parte de los estudiantes (objetivos que recuerdan los estudiantes, bibliografía básica, contenidos, ambiente físico y recursos, metodología y evaluación del rendimiento).
- La institución asume el enfoque de sistemas y la planeación estratégica para organizar todo su trabajo (currículo).

Estas acciones van consolidando el sistema de evaluación del Programa que se re-  
vierte en identificar aspectos a mejorar y fortalezas; asimismo se constituyen en el insumo  
para realizar los ajustes curriculares.

Como resultado de este trabajo en esta etapa se:

- Reubican algunas asignaturas.
- Modifican intensidades horarias.
- Agrupan contenidos temáticos y se suprimen asignaturas.
- Ajustan prerrequisitos.
- Establecen correlaciones de área, y
- Se diseña el plan de estudios 1987 como implicaciones en relación con:
  - Las funciones definidas para el Licenciado.
  - El perfil profesional.
  - El número de semanas el periodo semestral -se ajusta a 15.
- En 1989, como resultado del análisis de coherencia de las asignaturas intra e inte-  
ráreas, y debido a la necesidad de ampliar el espacio para la formación en investigación, se  
efectúa un tercer ajuste al plan de estudios en donde se integran asignaturas, se modifican  
intensidades horarias y se suprimen asignaturas. (Fundación Universitaria Monserrate,  
1991)
- Se organizan tres campos de formación y ocho áreas de estudio (ver cuadros pla-  
nes de estudio).
- Se propone la asesoría de tesis con el objeto de orientar el trabajo de grado de VII  
y VIII semestres (1989).
- Se integraron técnicas de estudio y expresión con metodología de trabajo científi-  
co para reforzar los conocimientos teóricos desde el primer semestre.
- En 1990, se inicia un diagnóstico institucional y estudios respecto del ser y queha-  
cer universitario.

En este periodo se enfatiza al en la extensión comunitaria y en el trabajo del Centro  
Piloto. Se establecen convenios con el ICBF, con instituciones de protección y educación  
de niños menores de 6 años y con centros hospitalarios y se desarrollan programas de  
capacitación para el magisterio. Así mismo, se propuso para el comité de práctica elaborar  
el manual de criterios de evaluación de práctica; capacitar a las supervisoras estudian-

tes en la aplicación del currículo Unimonserate 0-3; evaluar y actualizar diez didácticas, manuales, estadísticas y formatos de práctica y elaborar documentos informativos de las diferentes instituciones en donde se realiza la práctica (Fundación Universitaria Monserate, 1991).

En investigación se trabaja en torno los proyectos de: fundamentos de un currículo de educación preescolar para niños de 0 a 6 años; normalización de la escala de evaluación Unimonserate de 0 a 6 años; elaboración y validación de material audiovisual sobre las etapas prenatal e infancia; elaboración y variación de material audiovisual sobre las etapas de niñez, preescolar y escolar; y la estandarización de la prueba de atención de Toulouse-Piéron (2013) para niños preescolares.

En esta etapa la evaluación se estructura y se posiciona como mecanismo para la toma decisiones curriculares. Ocurren dos modificaciones en la propuesta del plan de estudios, referidas, fundamentalmente, a tiempos, contenidos y ubicación de asignaturas. Se consolida la formación en investigación en el Programa. De 1986 a 1990 se gradúan diez promociones, llegando la décima tercera, con un total de 479 estudiantes en esta etapa.

Así mismo, se tiene en cuenta los procesos de investigación en la década de los noventa, como se menciona a continuación:

Los resultados de las investigaciones se han venido recogiendo y divulgando a través de publicaciones de libros, capítulos de libro o artículos de revista. En esta difusión del conocimiento construido, son significativas las revistas institucionales: Perspectivas Universitarias desde 1996 hasta 2006, con 15 números de edición que surgió en el año 2004 como un proyecto del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, con el propósito de “contar con una escritura tanto de maestros como de estudiantes que diera cuenta de los procesos de formación y de la construcción de conocimiento” (Rondón, 2008); y que a partir del año 2009 se convirtió en el espacio para la difusión de los resultados de otros procesos de construcción de conocimiento, conforme a las investigaciones realizadas en cada uno de los programas académicos de la Institución. En el año 2013 y luego de un trabajo continuo y permanente en relación con la calidad de los artículos de investigación a ser publicados, la Revista Hojas y Hablas fue indexada (Moncada, 2018, p. 7).

Por otro lado, el impacto territorial también se identifica como uno de los aportes significativos del programa:

La participación durante los años 1995-1998 en el Programa de Profesionalización de Maestros a nivel nacional, en diferentes territorios del país, en el que se profesionalizaron 1.785 profesores, quienes, al obtener su título como Licenciados en Educación Básica Primaria, no solo cualificaron su saber y sus prácticas pedagógicas, sino que mejoraron las condiciones salariales de su ejercicio profesional; y la certificación de 1983 profesionales no licenciados a través de cursos para ingreso al Escalafón Docente. La formación de 2.200 agentes educativos para la primera infancia, a través de convenios con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-

y el Ministerio de Educación Nacional, en los años 2015 y 2016, en el marco de los Diplomados: Escenarios posibles para construir una experiencia en la perspectiva de los Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia y Gestión de la calidad en la Educación Inicial. (Moncada, 2018, p. 8).

### ***Tercera Etapa. Fortalecimiento Pedagógico, 1991-1996***

Durante esta fase, la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, estableció que “la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años y comprenderá como mínimo un año de preescolar”.

El Congreso de la República ratificó la Convención de los Derechos del Niño por medio de la Ley No. 12 del 22 de enero de 1991.

La Junta Directiva del ICBF mediante el Acuerdo No.19 del 21 de abril de 1993 estableció la creación de los Jardines Comunitarios para brindar atención a niños en edad preescolar de los sectores más vulnerables de la población, a través de actividades pedagógicas y nutricionales realizadas directamente por sus padres o acudientes, a quienes se vinculará a un proceso de capacitación que los forme para que puedan cumplir mejor su deber de velar por el desarrollo integral de sus hijos.

La Ley 100 del 23 de diciembre de 1993 creó el Sistema General de Seguridad Social en Salud, que priorizó la atención de las madres gestantes y lactantes, la población infantil menor de un año y las mujeres cabeza de familia, para propender por un desarrollo sano de los menores y combatir problemas como la desnutrición y otras enfermedades infantiles. El ICBF creó el Programa FAMI (Familia, Mujer e Infancia) que además de orientar a las mujeres gestantes y lactantes, suministra complemento nutricional; las responsables de ejecutarlo son mujeres de distintas comunidades y su cobertura es nacional. Esta modalidad de atención está dirigida a niños y niñas desde su gestación hasta los 2 años y mujeres en periodo de gestación o lactancia y/o al cuidador, para que participen en la crianza de los niños y niñas.

La Ley 60 de agosto 12 de 1993 incluyó un grado obligatorio de preescolar, obligatoriedad que fue ratificada por la Ley General de Educación (1994), en la que se estableció en tres años, la duración del preescolar.

Debido a que, según datos del Ministerio de Educación, cerca del 43 por ciento de la población infantil menor de 7 años está en condiciones de pobreza y de ellos, el 24 por ciento se halla en situación de miseria, el MEN a través del Plan de Apertura Educativa y mediante la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 creó el Programa Grado Cero que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años, en coordinación con los sectores de salud y el ICBF, para permitir que los niños lleguen a primaria con unas bases específicas: destreza manual y visual, coordinación de movimientos y desarrollo físico y mental.

El documento CONPES DNP-2787 de 1995, “El Tiempo de los Niños”, autorizó la creación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI), que retomó los planteamientos de la CIDN y los de la Cumbre de Jomtien (Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990) sobre educación para todos, como respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje. El PAFI se alineó al compromiso de Colombia con las metas previstas en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990). Así mismo se creó el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil, PEFADI, que se estableció para favorecer el desarrollo infantil temprano de los niños de la zona rural mediante la organización de la comunidad. El PAFI incluyó políticas y programas orientados a los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación.

En 1991 el ICBF creó el programa Hogares Comunitarios, modalidad Familia, Mujer e Infancia (FAMI).

La Resolución 2343 del 5 de junio de 1996 formuló los lineamientos pedagógicos para el nivel de preescolar (3 a 5 años). En cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, se establecen los Indicadores de Logros Curriculares para los tres grados del nivel de preescolar. Se proponen la ética, la estética, lo corporal, lo cognitivo, lo comunicativo, lo socioafectivo y lo espiritual como las dimensiones propias del desarrollo infantil.

En octubre de 1996, se firmó el Acuerdo de Santiago en el cual por primera vez se especificaron metas para promover la igualdad de género en la atención educativa.

Según Barrera *et al.* (2009), el objetivo este periodo se enfocó a cualificar la formación con base en orientación pedagógica, atendiendo la preocupación del ICFES de considerar a la pedagogía como disciplina fundante de los programas de formación de maestros en el país.

Como retoma el Ministerio de Educación Nacional (2013):

Tal orientación figuraba en el artículo 109 de la Ley 115 de 1994, resaltando la importancia de “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”. Con el artículo 8 del Decreto 709 del 17 de abril de 1996, se subraya que la pedagogía constituye un ejercicio académico que no se limita a la simple transmisión de conocimientos, porque la pedagogía es la disciplina fundante del educador, “la formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad (p, 103).

Inicialmente se trabaja en tres aspectos (según elementos del plan de desarrollo 1990): perfil profesional, currículo, relación docencia-investigación que para 1991 derivan en una propuesta de renovación curricular, la que se realizó en cuatro etapas entre 1991 y 1993, con dos objetivos: formar docentes que vivencien la realidad y la comprendan, para mejorar la relación pedagógica niño-maestro y adecuar las actividades educativas y los programas de servicio a la comunidad, a las exigencias de la población infantil y al desarrollo comunitario.

En este proceso se busca también precisar la relación formación cristiana-formación pedagógica, reforzando las asignaturas que promueven el autorreflexión acerca de la condición humana y que permiten la formación de ciudadanos autónomos y de pedagogos en el marco filosófico de una educación basada en principios éticos, morales y religiosos.

Se redefinen los objetivos generales del Programa y se considera su pertinencia en el contexto nacional e internacional. Se hace énfasis en la formación de un docente comprometido con la transformación social y la educación desde una perspectiva integral. Se proponen dos tipos de objetivos: unos dirigidos al entorno de la educación infantil (desarrollo de programas con madres, adultos que permanecen con los niños, familia, comunidad; capacitación de cuidadores de niños y apoyo a proyectos de educación infantil) y, otros orientados a la formación docente (educadores para la infancia, de niños entre 0-6 años, que puedan desempeñarse en el campo formal y no formal a través del desarrollo de la investigación y de aptitudes personales, profesionales y pedagógicas).

Si bien se busca enfatizar en la formación pedagógica, en la tradición del Programa permanece la idea del cuidado y la educación. Es clara la población para quien se forma este profesional: niño de 0-6 años y personas de su entorno.

El perfil profesional y ocupacional es general, debido al carácter humanista de la institución y, por ende, de la formación, se busca el desarrollo de seres humanos dentro de principios éticos y morales, seres autónomos, generadores de valores de convivencia y gestores de espacios democráticos, pero no se explicita el tipo de pedagogo que se espera formar. El perfil ocupacional tampoco aporta a su definición, pues propone un educador de niños, promotor de la educación integral, administrador de instituciones educativas e investigador.

La estructura del plan de estudios conserva casi los mismos campos de formación propuestos desde 1984 y las ocho áreas. La renovación se da en el área socio-humanística fundamentalmente; se estructuran las áreas de investigación, salud, pedagogía y didáctica; desaparece el área estética y se transforma en artística. La distribución horaria es más equitativa por semestre. En este periodo se gradúan 622 estudiantes y se llega a la vigésima quinta promoción.

#### ***Cuarta Etapa. Búsqueda de un Modelo de Formación: La Integración, 1997-2004***

A lo largo de los años 90 las estadísticas mostraron que 1.200 millones de personas subsistían con un dólar al día, otros 925 millones pasaban hambre, 114 millones de niños en edad escolar no acudían a la escuela, de ellos, 63 millones eran niñas. Al año, perdían la vida 11 millones de menores de cinco años, la mayoría por enfermedades tratables; en cuanto a las madres, medio millón perecía cada año durante el parto o en el periodo de maternidad. El Sida continuaba extendiéndose, matando cada año a tres millones de personas, mientras que otros 2.400 millones de personas no tenían acceso al agua potable. Ante esta situación mundial y debido al ascenso de los movimientos antiglobalización, en el año 2000, las Naciones Unidas acordaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), ocho propósitos de desarrollo humano para conseguir en el año 2015:

- Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal
- Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil (aumentar las 2/3 partes, entre 1990 y 2015, la natalidad de niños mayores de 9 años en adelante y reducir la mortalidad en menores de 5 años al menos en dos terceras partes)
- Objetivo 5: Mejorar la salud materna
- Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
- Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
- Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

A nivel nacional se creó el Programa Familia, Mujer e Infancia (FAMI) para entregar complementos nutricionales a madres gestantes, mujeres lactantes y niños y niñas entre los 6 y los 24 meses, y ofrecer sesiones educativas a las madres para que realicen actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de dos años.

En 1997, se diseñó y ejecutó la estrategia del Pacto por la Infancia, como mecanismo para descentralizar el Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI) y asegurar su ejecución a nivel local; esto permitió abordar aspectos relacionados con la salud, educación, recreación, protección, justicia, servicios públicos, discapacidad y maltrato infantil. En el mismo año, se reglamentó la universalización de la educación preescolar en las instituciones educativas estatales.

El Ministerio de Educación estableció normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar (Ministerio de Educación Nacional, Decreto No. 2247, 11 de septiembre de 1997, como forma de apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23). De acuerdo con el artículo 11 de la Ley 115 se especifica que la educación preescolar es la que se ofrece a los niños y niñas de 3 a 5 años y que sus grados son: prejardín, jardín y transición.

En 1998 el MEN publica los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Preescolar, que recogen las formulaciones del estudio de Jacques Delors La educación encierra un tesoro sobre la perspectiva de la educación en el mundo de cara al siglo XXI, referidas a cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser (Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1997). En este mismo año se sanciona la Ley 89 del 29 de diciembre que incrementó el presupuesto pasando del 2% al 3% la cotización de las empresas públicas y privadas con destinación exclusiva a los Hogares Comunitarios -HC- del ICBF, que asume la meta de crear cien mil HC para la atención de un millón y medio de niños y niñas altamente vulnerables.

Se promulgó la Ley 715 del 21 de diciembre de 2001, que definió las competencias y recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) y que estableció el Sistema General de Participaciones (SGP) con las asignaciones especiales para la alimentación escolar, los resguardos indígenas, los municipios de la ribera del Río Magdalena y la Atención Integral a la Primera Infancia. Esta ley permitió la ampliación de cobertura en el grado obligatorio de preescolar y asignó recursos para la alimentación escolar de niños y a niñas en edad preescolar en los establecimientos educativos.

El Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario”, 2002-2006, enfatizó la ampliación de cobertura en la población más pobre, y con la estrategia Creciendo y Aprendiendo se buscó cualificar el progreso de los niños desde su gestación, la implementación de estrategias de capacitación (a padres, agentes educativos y cuidadores), y la promoción de las figuras asociativas de madres comunitarias para posibilitarles la oferta de servicios de restaurantes infantiles y escolares.

En este contexto de autoevaluación se conforma el grupo estudio del Programa que comienza a reflexionar sobre las conceptualizaciones básicas del plan de estudios. Se realiza un análisis del plan actual (plan 1992); se revisan las concepciones de los docentes acerca de: pedagogía, formación de docentes, docencia de calidad, enseñar, aprender; se realiza un análisis acerca de los haceres y saberes esperados en un Licenciado de Educación Preescolar; se estudian otros planes de estudio y se concretan las demandas socioeducativas del momento. De este trabajo surgió el proyecto de renovación curricular en el Programa.

Esta cuarta etapa comprende el periodo comprendido entre 1997 y 2004. El objetivo se focaliza en proponer y desarrollar una propuesta curricular de reconstrucción constante y conjunta, generada por los propios actores de la relación pedagógica, en donde se trabaje el conocimiento de manera integrada y multidisciplinar y donde se conciba la articulación entre teoría y práctica, de forma tal que se generen nuevas formas de pensar el acto pedagógico.

Se asume que el sujeto se forma en un continuo que parte del sujeto educable (estudiante, docente universitario) y que, en un proceso mediado por el ser, el saber y el hacer pedagógico, lo conduce al yo crítico, reflexivo y diseñador de espacios de enseñabilidad y propiciador de procesos de educabilidad para un niño o una niña, dentro de un contexto específico.

Este ideal conduce a concebir el currículo como integrado; a que se organice una estructura del plan de estudios de carácter circular que permita representar el sentido relacional, comunicativo y progresivo de sus componentes.

La *Revista Perspectivas Universitarias*, Año 05, No. 08, jul-2000 dedicó todo su número a reseñar la cuestión de la acreditación previa, con una amplia sección sobre los programas de la Facultad de Educación (Resolución 091 del MEN). Se examinó la constitución de la Facultad (pp. 16-26); razón de ser de la Facultad, misión, visión, propósitos y objetivos (pp. 27-28); organización y gestión de la Facultad (pp. 27-49). Y Gladys Moncada y el comité curricular del programa redactaron una reseña sobre “La formación integral en pedagogía de profesionales en educación preescolar” (pp. 50-53).

La Acreditación Previa es el acto por el cual el Estado, de conformidad con el artículo No. 113 de la Ley 115 de 1994 y en concordancia con el Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, certificaba que los programas académicos de pregrado y postgrado para la formación de educadores cumplían los requisitos establecidos para su creación y funcionamiento. Esta acreditación era otorgada por el Ministro de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Acreditación, el cual a su vez emitía su concepto favorable después del análisis de la documentación presentada por la Institución y del informe de verificación de cumplimiento de requisitos presentado por los evaluadores externos.

***Quinta Etapa. Continuación de la Búsqueda de un Modelo de Formación Enfatizando la Relación Práctica-Teoría como Elemento Central de la Formación Pedagógica, desde 2005 en Adelante.***

Las prioridades de UNICEF para la infancia 2002-2005, resaltaron la educación de las niñas, el desarrollo integral del niño y de la niña en la primera infancia, la inmunización y los programas para la eliminación y la erradicación de las enfermedades, la lucha contra el VIH/SIDA, la protección de los niños y las niñas contra la violencia, la explotación, los malos tratos y la discriminación, porque contribuyen directamente a asegurar la vigencia de muchos de los derechos de la infancia; y tienen efectos multiplicadores sobre muchos otros derechos; están vinculados entre sí: el progreso en uno contribuye al progreso en los demás; y en su conjunto, crean condiciones dinámicas para quebrar el ciclo de la pobreza y el deficiente desarrollo humano (UNICEF, 2002).

A nivel nacional, se adoptaron los Consejos para la Política Social como mecanismo de coordinación de las diferentes instancias del SNBF, encargados del análisis y políticas de infancia y familia, presididos por el Gobernador y el Alcalde, y con la responsabilidad de la articulación funcional entre las entidades nacionales y territoriales para la operación del SNBF (Plan de Desarrollo Hacia un Estado Comunitario, 2002-2006 / Plan de Desarrollo Estado Comunitario: desarrollo para todos, 2006-2010; Resolución 11404 del 24 de diciembre de 2013).

Se aprobó el CONPES 091 del 14 de marzo de 2005, con el que se definieron metas y estrategias para el cumplimiento de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. En cuanto a la primera infancia, aparece en los objetivos la erradicación de la pobreza extrema, el acceso a la primaria universal, la reducción de la mortalidad infantil en menores de cinco años y mejorar la salud sexual y reproductiva.

Se desarrolló una construcción participativa de la política pública de infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. (ICBF, 2006). Se promulgó la Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 o *Código de la Infancia y la Adolescencia* que derogó el Código del Menor. Esta ley estableció en el artículo 29 el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, entendiéndola como la franja poblacional entre los 0 y los 6 años.

En este periodo se desarrolló un Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia. Los ministros de educación de los estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA), se reunieron en Cartagena de Indias, del 14 al 16 de noviembre de 2007 para la Quinta Reunión de Ministros de Educación, en la que acordaron aunar esfuerzos por la educación de la primera infancia, desarrollando marcos legales, éticos y reglamentarios y/o mecanismos de financiamiento para asegurar la implementación de políticas en relación con el aumento de la cobertura en educación de calidad para la primera infancia, políticas de atención integral y educación; procesos y criterios de focalización para la atención de poblaciones en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, poblaciones étnicas, migrantes y con necesidades educativas especiales; programas de atención integral que permitan atender a los niños y niñas de acuerdo con sus necesidades, características y contextos particulares; articular los sectores e instituciones de educación con otras entidades del entorno nacional, local y territorial responsables de brindar los componentes de protección, nutrición, salud, cultura y asistencia social, garantizando así una atención integral a la primera infancia; fortalecer la formación y desarrollo continuo de calidad de los agentes educativos para la primera infancia, incluyendo a los docentes, las familias y las comunidades como primeros espacios educativos; desarrollar políticas y estrategias de articulación educativa, interinstitucional e intersectorial que permitan la transición exitosa de los niños y niñas entre las distintas etapas de la primera infancia; promover mecanismos de evaluación de la calidad de la atención integral y educación de la primera infancia; e impulsar políticas de comunicación y difusión sobre la atención integral y educación de la primera infancia.

El Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 109 del 3 de diciembre de 2007 “Colombia por la Primera Infancia”) fijó las estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al ICBF para promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia.

Con la aprobación del CONPES 115 del 23 de junio de 2008 se creó la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (CIPI) con el objetivo de coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo esta la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia, para poner a su consideración la aprobación de los informes semestrales elaborados por la CIPI para ser presentados a las Comisiones Sextas del Senado y Cámara de Representantes y las recomendaciones para el mejoramiento y cumplimiento de las metas.

Se promulgó la Ley 1295 del 6 de abril de 2009 para la atención integral a la primera infancia, que reglamentó la atención de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores 1, 2 y 3 del Sisbén, con la que el Estado planteó contribuir a la calidad de vida de las madres gestantes y a garantizar los derechos de las niñas y los niños desde su gestión. Se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas. Se retoma el concepto de Educación Inicial de 2007: “La educación para la

primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos”.

En la ciudad de Cali, entre el 1 y el 7 de noviembre de 2009, tuvo lugar el Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil y Estado 2009, con el cual se desarrollaron los avances y la sostenibilidad de la política pública de primera infancia, la atención integral con enfoque diverso y el alcance y responsabilidad de la sociedad civil con la primera infancia. Como una manera de realizar evaluaciones periódicas de los progresos logrados en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la ONU publicó el *Informe 2008*.

El Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014 “Prosperidad para Todos” determinó como una de sus principales tareas el diseño y puesta en marcha de una estrategia para la atención integral a la primera Infancia, reconociendo que invertir en este período fundamental de la vida contribuye a la formación de capital humano, a garantizar los derechos de los niños y niñas, y a generar condiciones para la construcción de sociedades más justas, equitativas e incluyentes, coadyuvando a la reducción de los niveles de desigualdad y pobreza en la región desde antes del nacimiento (CIPI, 2017). Entre otros aspectos, se buscó proveer servicios educativos para niños y niñas menores de 5 años y un desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas en los niveles de educación preescolar, básica y media. Al cierre del cuatrienio 2010-2014, la gestión pública favoreció el aumento de la cobertura de servicios de atención y educación inicial con un crecimiento del 34 %, porcentaje mayor que otros países de Latinoamérica tales como Chile (27,5 %) y Ecuador (23,3 %) (Araújo, Fiszbein y Díaz, 2017).

Con el Decreto 4875 del 22 de diciembre de 2011 por el cual se creó la “Estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre*”, se determinó como principal objetivo el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años, a través de la atención integral, definida como un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articulara y promoviera la puesta en marcha de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. Las cinco estrategias de esta política son: a) acceso de los niños y niñas menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una atención integral, b) construcción de Centros de Atención Integral para la Primera Infancia; c) formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión; d) fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia; y e) sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

En 2013 se publicó el documento *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. El documento está estructurado en tres grandes partes: en la primera, denominada “Contexto que da origen a la estrategia de atención integral a la primera infancia en Colombia”, se expone de manera somera la situación de la primera infancia, sus avances y sus desafíos, y se presenta una síntesis de los principales acontecimientos que marcaron en el país transformaciones en la manera de comprender a las niñas y los niños hasta llegar a las posturas que guían actualmente el camino. Esta primera parte se cierra con el señalamiento de los principales elementos que la Estrategia retoma para seguir avanzando, así como de los retos que asume para alcanzar efectivamente la garantía de los derechos de quienes inician la vida.

En la segunda parte del documento, como su nombre lo indica, se exponen las “Bases técnicas de la estrategia de atención integral a la primera infancia” organizadas en dos campos: los fundamentos conceptuales a propósito de la primera infancia y aquellos de una atención integral.

Finalmente, la tercera parte está dedicada a presentar los elementos centrales de una gestión a favor del desarrollo integral de niñas y niños menores de seis años, la relación de la Estrategia con las diversas instancias del Estado, las líneas de acción y quizás uno de los desarrollos más promisorios de la Estrategia como lo es la Ruta Integral de Atenciones a la Primera Infancia que se constituye en el instrumento por excelencia para organizar la gestión en los territorios (Presidencia de la República, 2013, pp. 26-27).

Para Barrera *et al.* (2009), esta quinta etapa

La propuesta que obtuvo la acreditación previa -equivalente a Registro Calificado- se modificó y ajustó en el año 2004, a la luz de la normativa establecida en el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, que determina las condiciones mínimas de calidad a los programas académicos de educación superior, y propone para los planes de estudio una distribución en créditos académicos y a lo establecido en la Resolución 1036 del 22 de abril de 2004, que estipula las características específicas de calidad a los programas de pregrado y especializaciones en educación y ratifica lo ya establecido por el Decreto 272 de 1998, derogado por el Decreto 2566 de 2003. Estos cambios fueron formalizados por el Consejo Superior mediante Acuerdo No. 1-0133 del 16 de Septiembre de 2004 y, desde entonces, se ha venido ajustando bajo el criterio que concibe la propuesta curricular como una hipótesis de trabajo que se revisa y transforma constantemente.

Lo anterior significa que se retoman los grandes presupuestos y derroteros planteados en la cuarta etapa, referidos a la Misión, los propósitos de formación, el ordenamiento del plan de estudios con un sentido relacional, comunicativo y progresivo y los cuatro ejes transversales (fundante, identidad, integración y transformación), además del sentido integral de la propuesta, la concepción del continuo práctica-teoría, la pregunta como elemento clave aglutinador y generador de contenidos y la acción-reflexión como acción preferencial en la formación del pedagogo infantil.

### ***Sexta Etapa. Reconstrucción del Programa en el Contexto de la Escuela de Educación y en el Marco del SEAB, del 2014 en Adelante***

En 2014 el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral*, una caja integrada por:

- Documento No. 20. Sentido de la educación inicial.
- Documento No. 21. El arte en la educación inicial.
- Documento No. 22. El juego en la educación inicial.
- Documento No. 23. La literatura en la educación inicial.
- Documento No. 24. La exploración del medio en educación inicial.
- Documento No. 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y niños en la educación inicial.
- Guía No. 50. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial.
- Guía No. 51. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial.
- Guía No. 52. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial.
- Guía No. 53. Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad en las modalidades de educación inicial.
- Guía No. 54. Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial.

En el año 2015 las Naciones Unidas aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), una iniciativa para dar continuidad a la agenda de desarrollo tras los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000). Entre los 17 ODS, destacan como objetivos especialmente relacionados con la niñez:

- 1) Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
- 2) Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- 3) Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.

4) Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (velando por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria; eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional).

5) Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo; aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas a todos los niveles).

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país: Paz, Equidad, Educación” planteó la conversión de la Estrategia de atención a la primera infancia en una política de Estado, con el fin de garantizar su sostenibilidad. Con base en una iniciativa del Congreso de la República, ocurrió dicho tránsito mediante la aprobación de la Ley 1804 del 2 de agosto de 2016, materializando así el esfuerzo que durante años realizaron organizaciones de la sociedad civil, el sector privado, las organizaciones sociales, la cooperación internacional y las entidades del Estado, lo cual hace posible que hoy contemos con la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre*.

Si bien los balances del plan de desarrollo entre el 2015 y el 2017 evidencian avances en la cobertura de servicios de salud, nutrición, cuidado, protección y educación inicial (DNP, 2014a, 2014b, 2018), es importante mencionar que en el contexto colombiano se hace necesario fortalecer los programas de intervención del núcleo familiar, con el fin de transformar la familia en ambientes protectores y educativos para la primera infancia, con programas tales como hogares comunitarios Familia Mujer e Infancia (FAMI) (Bernal, 2014).

Los resultados encontrados evidencian la necesidad de seguir invirtiendo en la formación y el desarrollo profesional de los docentes (Unesco, 2015) con el fin de impactar positivamente en el bienestar de niños y niñas, sobre todo en los temas asociados con interacciones pedagógicas, transiciones, desarrollo del pensamiento lógico, creación de ambientes para juego simbólico y, especialmente, convertir el aula en un escenario proyecto para el ejercicio del niño y la niña de sus roles como sujetos activos de derecho, primordialmente en lo que respecta a su derecho a la libre expresión y la participación en sus procesos de formación. De manera consistente, estudios recientes del Center on the Developing Child (2014), de Harvard University, recomiendan analizar las interacciones pedagógicas y sociales, así como contemplar aspectos como estrés, depresión, autorregulación, seguridad alimentaria, satisfacción laboral y salarial, entre otras variables personales que permiten analizar al docente de una manera holística (Lesaux, Jones, Paratore y Russ, 2015). Estas evidencias permiten visualizar posibles rutas de intervención pertinentes y relevantes que optimizan la inversión pública en los procesos de formación docente pues, en esta perspectiva, se concibe al docente como ser integral, en donde el desarrollo

humano y sus competencias pedagógicas se conjugan para garantizar su bienestar personal y desarrollo profesional (Escalante, *et al.*, 2019, pp. 232).

Fueron avances significativos en relación a la infancia y a la construcción del sujeto:

- *Perspectiva integral del desarrollo* como “el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía”.

- *Perspectiva de la diversidad* como la etnicidad, la identidad de género y la vulneración de derechos, con una perspectiva de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad, la cual asume el carácter único y singular de cada niño y niña menor de 6 años en el país, y la multiplicidad de formas en que todos ellos se desarrollan.

- *Niños y niñas como sujetos de la atención integral* a través de la Ruta Integral de Atenciones –que constituye la principal herramienta de gestión de la Política– establece las atenciones que cada niño y cada niña debe recibir entre los 0 y 6 años.

- *Trabajo articulado e intersectorial* lo que ha implicado el esfuerzo de transitar a una estructura colegiada con una mecánica donde hacen presencia los tres niveles de gobierno y donde los sectores, de acuerdo con su misión y sus funciones aportan a la implementación de la Política, al logro de su finalidad y a la búsqueda de la sostenibilidad.

- *Generación de alianzas* público-privadas, tanto en el ámbito nacional como territorial, para favorecer la calidad de vida y promover el desarrollo integral de la primera infancia.

- *Promoción de la corresponsabilidad* del Estado, la sociedad y las familias.

- *Aumento de la inversión*. En total, entre 2010 y 2017, el Gobierno Nacional ha invertido cerca de 19 billones de pesos en la atención integral a la primera infancia. Por año, hoy se invierte cuatro veces lo que se invertía en 2010.

- *Atención integral* a través de atenciones intencionadas, pertinentes y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos existan las condiciones humanas, técnicas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo integral. Así, se transita de la prestación de servicios sectoriales a acciones articuladas en el marco de la atención integral. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia - Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE, 2018).

Para Barrera y Rodríguez (2016):

Esta etapa se inició en el 2014 momento en que la Arquidiócesis de Bogotá asume la dirección de la Unimonserate. Cuatro hechos importantes han definido los nuevos rumbos del Programa: pertenecer al nuevo esquema académico administrativo de Escuela; cambio de sede; el impacto que ha tenido la política pública en la forma de comprender las infancias y las juventudes y, en consecuencia, la mirada hacia los programas de formación de educadores.

■ *Un programa dentro del nuevo esquema de Escuela de Educación.* Comenzar a trabajar desde la dinámica de Escuela y no de Facultad como había sido lo tradicional, significa que tanto las formas administrativas como las académicas comienzan a mutar en relación con el sentido intrínseco del concepto de Escuela que se está consolidando.

Se está construyendo una escuela como un ambiente de formación integral no limitada a los aspectos académicos, que está marcada por el cuidado, la interdisciplinariedad, la orientación de lo formativo hacia la praxis, la constitución del ser maestro y los procesos educativos basados en comunidades que aprenden. Se trata de un cambio que no se agota en los procesos, sino que, con una apuesta de permanente autoevaluación, toma los hallazgos como orientaciones que encauzan el accionar hacia la contemporización y renovación del programa, desde una perspectiva de la cercanía, la proyección y el cuidado.

■ *Un cambio de territorio.* Desde agosto de 2014 la Escuela de Educación y por tanto la Licenciatura en Educación Preescolar se ubicó en nuevo territorio por el cambio de su sede (de la sede Quinta Camacho a la sede San Antonio) y desde entonces ha venido construyendo proyectos y estrategias a través de los cuales busca ser parte activa de la localidad de la que ahora hace parte, desde el compromiso social que tiene y que se centra en aportar conocimiento desde el campo educativo en este contexto.

■ *El impacto de la política pública.* Las transformaciones derivadas de la evolución de la política pública comienzan a enfocarse en nuevas maneras de comprender el fenómeno de la educación infantil (se habla en diferentes contextos de educación inicial, educación preescolar, educación infantil etc.) que aunado a la emergencia de gramáticas, enfoques y tendencias en la educación de las infancias, demanda al Programa precisar postura de orden político, ético y estético para avanzar en la renovación curricular, que implica no solo un cambio nominal en el título que otorga, sino una reestructuración en su proyecto de formación.

■ *Otras miradas a las licenciaturas.* La formación de educadores en todo el país comienza a repensarse desde los parámetros de calidad y en términos de proyecto de nación. El gobierno nacional emprende un proceso de renovación y de exigencia para las licenciaturas del país con ánimo de mejorarlas y resignificar su lugar dentro de la sociedad.

Este contexto, impulsa al Programa para continuar con un proceso de autoevaluación con miras a obtener el reconocimiento de alta calidad.

Para el Programa, estos aspectos que caracterizan su reciente y actual época dinamizan las acciones de cambio, de actualización, de respuesta adecuada a un medio cambiante que define una nueva visión de profesor y su impacto en la sociedad del Siglo XXI. Por ello y en articulación con la perspectiva de Escuela de Educación y los procesos de mejoramiento derivados de la autoevaluación del Programa, se han realizado las siguientes acciones:

- Actualización de los documentos y lineamientos generales (Lineamientos de investigación de la Escuela, Lineamientos de práctica, modelo de autoevaluación, pensamiento de la Escuela de Educación, que aún está en reconstrucción).

- Reingenierías en los procesos administrativos.

- Nuevos espacios académicos y extracurriculares.

- Ampliación de los procesos de formación hacia experiencias de orden cultural, ético, político y estético.

- Atención por hacer de la Autoevaluación un proceso continuo y de constante mejoramiento.

- Respaldo a espacios de producción de conocimiento e investigación.

Esta política pública permitió a la Unimonserate desarrollar:

- El proyecto de consultoría *Pedagogía Hospitalaria para la Primera Infancia*, mediante un convenio suscrito entre Aldeas Infantiles SOS - Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (CIPI) entre el 16 de septiembre de 2013 y 16 de febrero de 2014.

- El *Diplomado Referentes Técnicos para la Educación Inicial*, orientado a fortalecer y cualificar la atención integral de las niñas y niños de las diferentes modalidades de Atención a la Primera Infancia del ICBF.

- El *Diplomado Familia y Desarrollo Integral* orientado a lograr el desarrollo integral de la primera infancia y la construcción de entornos protectores para la niñez, enfocado al fortalecimiento de los agentes educativos y madres comunitarias en las concepciones sobre la familia y la importancia de su participación en la promoción del desarrollo integral de niños y niñas.

- El *Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado* (MAS+) una estrategia orientada al mejoramiento de la calidad de la educación inicial a través del fortalecimiento y resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras de las modalidades de educación inicial operadas por el ICBF y de preescolar en las instituciones educativas oficiales del país.

Por tanto, la Unimonserate ha incidido en:

La formación de 2.200 agentes educativos para la primera infancia, a través de convenios con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- y el Ministerio de Educación Nacional, en los años 2015 y 2016, en el marco de los Diplomados: Escenarios posibles para construir una experiencia en la perspectiva de los Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia y Gestión de la calidad en la Educación Inicial (Moncada, 2018, p. 8).

El espacio de las prácticas de formación profesional de las estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar en el Hospital de la Misericordia, por más de 25 años; el Proyecto Aulas Hospitalarias apoyadas en nuevas tecnologías, llevado a cabo por el mismo Programa en convenio con Fundación Telefónica en siete hospitales del país y el desarrollo del proyecto Pedagogía Hospitalaria para la Primera Infancia con el Programa de Presidencia de la República De Cero a Siempre en el marco de la política pública para el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas en condición de enfermedad, a partir un modelo educativo con un enfoque diferencial, orientado al desarrollo de este tipo de población (Espitia, 2016, p. 3-5). (Moncada, 2018: 8).

En los últimos años, además, se propende por una docencia caracterizada por la proyección, la cercanía y el cuidado; Proyección como expansión del sentido y responsabilidad institucional hacia experiencias nuevas y pertinentes. *Cercanía para reconocer al otro en sus diferentes momentos y condiciones* y *Cuidado* entendido como “la actitud de preocupación positiva por el aprendizaje y el bienestar del otro” (Pulido, 2014, p. 16); ejercida por profesores comprometidos con la actualización permanente, crítica y reflexiva acerca de los avances y cambios de la cultura, las ciencias y las profesiones (Moncada, 2018, p. 4).

Por último, la profesora del programa Diana Milena Trujillo (2018) realizó un trabajo de sistematización con el objetivo de recuperar, organizar, analizar y reflexionar las producciones escritas del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, para identificar las construcciones que se han adelantado en torno a las infancias y a la educación infantil en la formación de docentes y responder a la necesidad de dar cuenta de las dinámicas y experiencias pedagógicas que se han estado construyendo durante los últimos cuatro años en el programa.

La muestra documental de esta sistematización estuvo conformada por 33 documentos entre los que se incluyeron apuestas metodológicas para el desarrollo de diplomados con sus respectivos procesos de evaluación, productos como presentaciones y paneles, estudios y proyectos de investigación del programa.

Es común a todos los documentos la concepción de infancia como una construcción social, que actúa, participa, posee saberes y formas particulares de reconocer y descubrir el mundo y múltiples lenguajes para expresarse. En esa medida la infancia es mirada como potente, no carente, un momento del ciclo vital, determinante, en el que todas las posibilidades están dadas para potenciar el desarrollo. Una infancia que se desarrolla a diferentes ritmos y momentos.

La educación integral se fundamenta en un enfoque de derechos, específicamente desde la prevalencia de los derechos de niñas y niños, y el requerimiento de garantizarlos todos de manera simultánea. Hay un fuerte interés por propiciar el reconocimiento del ciclo educativo de 0-3 años y la resignificación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en él, a partir de un ejercicio de reflexión-acción sobre la propia práctica fundamentada en el modelo de formación en documentación pedagógica de la Escuela de Educación.

El Programa ha trabajado en estudios de carácter exploratorio, en donde el objetivo es profundizar en los elementos que se deben tener en cuenta para la formación de maestras y maestros en torno a la Educación Infantil de niños y niñas entre 0 y 3 años, buscando encontrar pistas que permitan fortalecer el programa en su etapa de reestructuración, así como algunas líneas de investigación relacionadas con este campo en particular. La investigación en el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar se sustenta en el enfoque de investigación-acción dado que se centra en la propia práctica y busca su resignificación desde la reflexión en y sobre la acción, apoyado en la incorporación del modelo de formación en documentación pedagógica de la escuela de Educación.

El Diseño de ambientes como una forma de aproximarse al trabajo pedagógico con niños y niñas menores de tres años, se retoma tanto desde la academia como desde el ámbito de la práctica. El trabajo con las familias y cuidadores es un elemento que se considera con fuerza. Este se plantea, desde el ámbito de lo práctico, sobre todo en las bebetecas y ludotecas; con fin de afianzar los lazos familiares y sociales. También, se concibe el trabajo con las familias y cuidadores, como un espacio para que se gesten los procesos de participación en los grupos, mediante las Historias de Vida, de manera tal que se movilicen estrategias de opinión, reflexión, expresión, ratificando así la importancia de recobrar la voz de la población con la que se trabaja.

En el trabajo de 0 a 3 años se señala el fortalecimiento del desarrollo como una tarea pedagógica, con dos propósitos simultáneos: de un lado, la comprensión del mundo social, cultural, simbólico y contextual mediado por la comunicación humana y, por el otro, potenciar conocimientos a través de los cuales se construye sentido y se viven experiencias.

Hay una apuesta fuerte por la participación infantil entendida como el camino hacia la autonomía, y como un proceso que se favorece en todo momento y lugar, desde los intereses, necesidades, ritmos y formas de participar de las niñas y los niños. Un enfoque territorial donde se considera el territorio como una construcción social, donde se viven los derechos y se constituyen relaciones que reconocen la diversidad y la diferencia o la eliminan. A este enfoque se anclan los principios de lectura de la realidad, el encuentro con lo humano y el diálogo de saberes como elementos básicos para construir.

## **Propuesta a Modo de Conclusión**

### ***Contexto Económico-Político para la Propuesta***

A través de esta historia de 41 años de existencia del programa de Preescolar, entre décadas, se constata que la pobreza y, sobre todo, la desigualdad extrema de las familias de los sectores populares, campesinos e indígenas aumenta, pese a la injerencia de las agendas transnacionales y de las políticas públicas “nacionales”, de allí que los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) y sus 48 indicadores se redimensionaron como 17 Objetivos de Desarrollo del Milenio (2016-2030) con 169 metas a alcanzar, demandando la cooperación entre países para encontrar vías de solución a los problemas que afectan a miles de millones de personas.

La magnitud de la desigualdad es obscena (Oxfam Internacional, 2020):

- El 1% más rico de la población posee más del doble de riqueza que 6900 millones de personas. Casi la mitad de la humanidad vive con menos de 5,50 dólares al día.
- Tan solo 4 centavos de cada dólar recaudado se obtienen a través de impuestos sobre la riqueza. Los súper ricos eluden hasta el 30 % de sus obligaciones fiscales.
- En la actualidad, hay 258 millones de niñas y niños sin escolarizar: uno de cada cinco. Por cada 100 niños que están sin escolarizar, hay 121 niñas a las que se priva de su derecho a la educación.
- Cada día, 10000 personas pierden la vida por no poder costearse la atención médica. Cada año, 100 millones de personas se ven arrastradas a la pobreza extrema por los gastos médicos que deben afrontar.
- Los 22 hombres más ricos del mundo tienen más riqueza que todas las mujeres de África. El trabajo de cuidados ejercido por mujeres equivale a 10,8 billones de dólares anuales en la economía mundial.

Desde 2007 está en curso una nueva y desmesurada forma de apropiación/expropiación. Los Estados nación fueron capturados por un asalto neoliberal globalizado, la expropiación de la población tiene lugar, sobre todo, a partir de la renta financiera, los impuestos y las ganancias; los gastos estatales, los salarios y las pensiones están financiarizados, al igual que las políticas monetarias y fiscales, lo que generalizó una crisis económica, social y política. La política está subordinada al capital (Lazzarato, 2015, 2020). En nuestro caso, no es “corrupción”, sino organizaciones privadas de élite, articuladas con el crimen organizado del tráfico de drogas, el saqueo indiscriminado de los recursos públicos y la generación de múltiples guerras contra las poblaciones, los territorios y los recursos naturales, como modos de acumulación de capital y gobierno de poblaciones.

### ***Sobre la Mesura Educativo-Pedagógica***

Al inicio de este capítulo se puso de relieve los límites internos y las contradicciones a las que conduce cualquier intento de constituir o edificar, por mediación de las ideas del Educador, del Educando, de la Instrucción, de la Formación Total y de la Educación Integral, un programa pedagógico absolutamente efectivo.

Los paradigmas del Educador Total son exponentes diversos de una misma operación totalizadora, por las que cierta *razón pedagógica* aspira a ejercer íntegramente como educador absoluto, lo que revela límites que siempre han sido perceptibles bajo los ideales con los que generalmente orientamos los programas, planes, proyectos y la propia planeación pedagógica. La idea de un sujeto íntegramente potenciado por la educación y desarrollado en toda su gama de facultades o de virtualidades, muestra los peligros de las características con que se recubre la idea intemporal de una “naturaleza humana”, un hombre o una mujer genéricos, capaces de enfrentarse a cualquier ambiente o de realizar cualquier actividad, más bien son ideales ahistóricos, trascendentes, con pretensiones de validez universal, que se disuelven cuanto tratan de ser aplicados. Tampoco el tercer tipo de totalización y sus tres modalidades: Instrucción Total, Formación Total o Educación Integral son alcanzables dentro de las condiciones concretas de una experiencia educativa, así que tales ideas deberán ser tomadas, más bien, como puramente heurísticas, ya que sus aspiraciones, ante la puesta en marcha de un programa efectivo, supondrán necesariamente su resquebrajamiento y una realización contradictoria de las mismas. Como alternativa, se las puede situar, bajo las condiciones concretas de una práctica, vigilando de manera atenta y autocrítica cualquier forma de totalitarismo, como forma de cultivar un pensamiento proclive a la incompletitud, la pluralidad de la experiencia educativa, y la coexistencia con la imperfección, pues nunca será posible una educación perfecta y absoluta.

En ese sentido, cabe citar de nuevo cómo se concebía el programa en las palabras de la Rectora de ese entonces:

El programa de Educación Preescolar fue diseñado como un instrumento de indagación, como una hipótesis de trabajo para la formación de licenciados que colaboren eficazmente en la educación y atención integral del niño colombiano, desde el periodo prenatal hasta su ingreso a la escuela primaria. (Revollo y Martínez, 1992).

Otra precaución con la que se abrió el texto fue un llamado a reconocer que las instituciones para el cuidado, la protección y la educación de la infancia se basan en un orden económico, de clase, de género y de generación, siendo indispensable considerar la infancia como inseparable de la adultez, porque tal *orden generacional* se impone de muchas formas a la praxis educativo-infantil bajo el marco de condiciones instituidas en las instituciones, prácticas discursivas y no discursivas, enunciados y saberes, que no son sólo una disposición programática para la relación didáctico-pedagógica entre educadores y educandos, sino un mundo sociocultural e institucional que necesita ser aprehendido, estudiado, analizado, investigado y transformado de forma crítica y propositiva.

Los contextos social-históricos de los cuales forman parte este orden generacional no operan al margen de los procesos de institucionalización agenciados por discursos e intereses transnacionales y nacionales de poder y dominación, dentro de los que hay que incluir las políticas públicas en materia de educación, que no son sólo sucesivas tomas de posición del Estado frente a los problemas de la educación, pues “han actuado históricamente como referentes normativos organizadores del sistema educativo al fijar un modelo particular de escuela, configurar una idea de infancia, definir derechos y obligaciones de los actores educativos, al tiempo que fijan principios regulativos de las instituciones y de formación, al integrar un sistema sofisticado de vigilancia y control (Grediaga-Kuri, 2011).

A través de este constructo diferenciador entre la adultez y la infancia, el *orden generacional* agencia, entre épocas, los ideales de un mundo civilizado, progresista, desarrollado, globalizado..., así como subjetividades educadoras y educadas, e instituciones congruentes y afines con las necesidades de distintos tipos modos de capitalismo. En cada momento, los adultos nos posicionamos bajo relaciones asimétricas de autoridad, poder y saber con los niños y niñas, así que esa diferenciación adultos/infantes es una praxis social, y la adultez/infancia, una construcción histórico cultural cambiante entre épocas, generadora de concepciones y mundos de expectativas, no necesariamente congruentes con los niños reales, sino ávidas de niños futuros. Por tanto, la fase generacional de la infancia está cada vez más tempranamente gobernada, lo que amplía las expectativas de las instituciones de cuidado, atención y educación de la infancia, haciendo de éstas un territorio de disputa política, ideológica, cultural y económica mediante el cual se normalizan las actividades y las subjetividades de niños y niñas, lo que funciona como un gobierno de la infancia que administra los espacio-tiempos infantiles, permitiendo o proscribiendo cierto tipos de experiencia y subjetividad a través de los espacios, materiales, mobiliario, juguetes, artefactos, rondas. Así es que nos termina pareciendo “obvio” que los sujetos actuales deban ser activos, móviles, involucrados en procesos de permanente aprendizaje, emprendedores, resilientes, empoderados, competentes, en riesgo, en condiciones de vulnerabilidad, maltratados...

### ***Otros Modos de Investigar el Orden Generacional en Contravía***

Suponiendo que la *infancia moderna* está desapareciendo, porque “los centros de encierro” disciplinarios atraviesan una crisis generalizada, que “son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser” y que la sociedad actual es más una “sociedad de control”, “nuestro futuro inmediato”, habría emergido entonces una infancia contemporánea, de la mano de una serie de líneas de fuerza (saberes, instituciones, prácticas discursivas y no discursivas) que la “renaturalizaron”, “socializaron” y “subjetivaron” en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI (Deleuze, pp, 2-4. 1990).

Esta caracterización permitiría ubicar las seis etapas con las que fue periodizada la creación y evolución del programa de Licenciatura en Educación Preescolar dentro de este mundo contemporáneo en el que estamos deviniendo actualmente, por tanto, en esa institucionalización hay vestigios de las sociedades de soberanía en las que emergió la Sociedad de las Hijas del Corazón de María que se van a entreverar con las contribuciones contemporáneas para un mundo moderno en desaparición.

Abordando este *orden generacional* de una manera no hegemónica, las investigaciones de Caputo (1995), muestran que niños y niñas habitan universos con significados sociales distintos y no necesariamente prerracionales o preadultos, que son poseedores de un entendimiento propio sobre la vida y de otros saberes relacionados con situaciones particulares que hacen parte de su entorno y que al estar totalmente presentes entre los adultos, se muestran capaces de agenciar una *cultural infantil* que se transmite entre espacios sociales y entre grupos de pares. Los estudios de Corsaro (2009), sobre la relación entre juego y cultura con niños de preescolar, muestran en los niños y niñas no una simple imitación o internalización pasiva de una cultura más amplia, sino una “*reproducción interpretativa*” del mundo agenciada como una cultura de pares, entendida como un conjunto estable de actividades, rutinas, artefactos, valores e intereses que las infancias producen y comparten mediante interacciones con sus pares etéreos, investigables desde miradas etnográficas del juego en contextos diversos, localmente situados, como ambientes rurales, indígenas o en cualquier otra cultura urbana o euroamericana. En nuestro contexto latinoamericano Liebel (2007) se pregunta en qué medida y de qué manera los niños mismos pueden actuar como investigadores -con el debido acompañamiento de personas adultas-, puesto que en varios países del Sur hay experiencias que muestran cómo poner en práctica esta forma de investigación encabezada por niños, centrada en el niño (*child-centred research*) o basada en los Derechos de la Infancia (*children's rights-based research*), que va más allá del horizonte de la investigación de la infancia pero, para lo cual habría que distinguir tres modelos de investigación de la infancia:

Tabla 4.

Modelos de investigación de la infancia.

| Investigación sobre niños          | Niños como objetos             | Perspectiva de adultos          |
|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Investigación con niños            | Investigación como informantes | Perspectiva de adultos          |
|                                    | Niños como coinvestigadores    | Perspectivas de niños y adultos |
| Investigación encabezada por niños | Adultos como coinvestigadores  | Perspectiva de niños            |
|                                    | Adultos como asesores          | Perspectiva de niños            |

La historiadora mexicana Asunción Lavrin formuló una especie de catálogo abierto de investigación sobre la infancia -que sirve de indicativo sobre la pluralidad de nuestras infancias- para revelar su perfil como ciclo de la vida personal y como parte de la experiencia de la vida familiar, pues el estudio de la niñez ha sido asimilado al estudio de la educación o de la beneficencia, lo que ha oscurecido la historia del niño bajo la historia de las instituciones que lo cobijaron. Teniendo en cuenta la superposición de las culturas hispánicas a las culturas indígenas autóctonas en el siglo XV y XVI, que terminó con la pérdida de millones de vidas durante el periodo de la Conquista y el proceso de mestizaje durante el periodo de la Colonia, la caracterización de nuestras infancias podría rastrearse en los ritos de pasaje de la infancia a la adultez, como en la orfebrería, cerámica y estatuaria recuperados por la antropología, en la historia oral que pudo escribir y dibujar el cronista indígena Felipe Guamán Poma de Ayala en su *Primer nueva corónica y buen gobierno* (1615)<sup>25</sup>, en los juegos cotidianos de la niñez reportados en otras crónicas, en el derecho familiar hispánico que se mantuvo vigente hasta mediados del siglo XIX, en los métodos y planes pedagógicos desarrollados con los niños de las élites dentro de colegios, seminarios, conventos y escuelas, así como en los catecismos que moralizaron los niños de este nuevo continente racial, en las autobiografías y archivos conventuales donde algunas monjas y beatos relatan su niñez. También habría pistas en los testamentos, contratos de aprendices, libros de instituciones de beneficencia, procesos criminales y cartas coloniales.

En cualquiera de estas fuentes sobre la niñez, la clase social, la ubicación geográfica, el periodo, la raza y el sexo tendrían que ser tomados en cuenta, debido a las diferencias entre las vivencias de un niño pobre y otro rico, uno esclavo y otro libre, o uno que crece en un medio urbano y otro en una zona rural, si el niño o la niña fueron producto de una unión consensual sin la protección del padre o de una maternidad y paternidad ilegítimas, si los niños eran alimentados por nodrizas en el caso de las clases acomodadas, si tuvieron posibilidades de educación y ocupación, porque los destinos de los hombres y mujeres nunca fueron iguales, las fuentes médicas sobre las enfermedades padecidas, las hambrunas y las epidemias, así como los archivos de la prensa periodística y las revistas femeninas populares y las estadísticas demográficas donde se reportan los nacimientos, el abandono y la mortalidad infantil.

Además, la escuela moderna tuvo mucho que ver con la delimitación de la infancia, tanto por la difusión de un discurso pedagógico y psicológico que estableció de manera taxativa qué debía esperarse de los niños, como por la expansión de una idea de minoridad, incompletitud e inmadurez que colocó a la infancia en un lugar subordinado, sin tener en cuenta su voz, ni sus perspectivas, ni experiencias. La escuela también incidió en la producción de una infancia “correcta” y “aceptable” en términos morales y políticos, como lo prueban los textos y manuales escolares, que permiten ver los esfuerzos de los estados nacionales para construir “un buen niño”: patriota, ciudadano ejemplar, moralmente medido, con pautas de higiene y roles sociales claramente delimitados.

---

<sup>25</sup> Disponible en el Centro de Investigación Digital de la Biblioteca Real de Dinamarca (Copenhague): <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>.

En particular el siglo XX fue reconocido como el siglo del niño, por el marco ético y jurídico de protección para la infancia: la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia proclamada por la Organización de Naciones Unidas en 1989, que comprometió a los Estados a concretar en cada país unas políticas sociales que afectan a todos los ámbitos (civil, educativo, penal, laboral, etc.). También por los relativos grados de bienestar alcanzados para los niños y las niñas en el mundo, como por los avances científicos para la prevención y curación de las enfermedades, los adelantos sobre la alimentación, el entendimiento de desarrollo infantil y los tratamientos de sus alteraciones.

Sin embargo, no podemos hablar hoy de una sola infancia, puesto que a nivel planetario hay muchas maneras de vivir la infancia, en el mundo contemporáneo, la pluralidad de infancias es un elemento destacable e insoslayable. En contra de una visión escolar y familiarista que tendió a encerrar las experiencias infantiles en un armazón rígido, se excluyeron formas de ser niño o niña que no encajaban en estos parámetros. Por tanto, por las necesidades actuales como por los escenarios futuros, en la Sociedad Capitalista Mundializada Contemporánea circulan discursos tremendistas, alarmantes y severos sobre la infancia: niños y niñas que viven situaciones de precariedad en sus viviendas, que trabajan no sólo para subsistir sino para ayudar a sus familias, que sufren malos tratos, abandono, abusos y violencia por parte de los adultos, en peligro o en crisis (una muerte de la infancia o una infancia inexistente) por la relación de los niños y las niñas con los medios electrónicos, como por la transformación de las familias; infancias peligrosas, infancias abandonadas, infancias de la calle, niñas que abandonan su escolaridad a una edad temprana para responsabilizarse de los cuidados de sus hermanos menores o de familiares enfermos o que fundan su propia familia a edades tempranas, niños y niñas sometidos a abusos por sus propios compañeros o por bandas del barrio, discriminados por su sexo, raza o religión, por su aspecto físico o por su condición de discapacidad, etc. Todas estas son figuras que aparecen investidas de una falta de futuro como de una falta de presente, difíciles de asimilar para la institución escolar y para las propias políticas públicas que se ufanan de garantizar los Derechos del Niño.

Por tanto y como propone Buckingham (2002), cada época histórica imprime características peculiares a los sujetos, confrontándolos con determinados problemas, con instituciones particulares, con tecnologías y modos de entender la cultura que terminan moldeándolos como adultos. “El niño” no es una categoría natural ni universal, determinada sencillamente por la biología. Como tampoco es algo que tenga un significado inamovible, más bien son subjetividades variables desde el punto de vista histórico, cultural y social. El sujeto histórico “niño” no puede definirse a sí mismo, pues depende de la conceptualización que le den otros sujetos sociales, hasta que progresivamente se va separando para asumir su propio destino, razón por la cual, la subjetividad infantil está atravesada todo el tiempo por los códigos legales, religiosos y por la influencia de instituciones como la familia, la escuela, el hospital, el ejército, el mundo laboral y los medios de comunicación.

Y aunque en todas las épocas, sociedades y culturas han existido siempre los niños y las niñas, su niñez y su infancia han sido variables pese a que se pueden identificar modelos de crianza, de cuidado y de educación semejantes, en la forma en que fueron tratados los niños y las niñas y en los tipos de comportamiento que se esperó de ellos. A los niños y a las niñas se les ha considerado -y ellos se han considerado a sí mismos-, de muchas for-

mas diferentes en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en distintos grupos sociales. Como estas definiciones no son fijas, los significados de “niñez” e “infancia” están sujetos a una constante lucha y negociación, tanto en las relaciones interpersonales, entre iguales, en la familia, en la política social y en los discursos académicos. Esto no significa que los individuos biológicos a los que podemos convenir en llamar “niños” y “niñas” no existan de un modo u otro, ni que no se los pueda describir. Significa más bien, que estas definiciones y prácticas colectivas son el resultado de unos procesos sociales y discursivos. Y que estas definiciones se encarnan en forma de prácticas institucionales y sociales, se codifican en leyes y en políticas que, a su vez, contribuyen a producir formas de conducta que se consideran típicamente “infantiles” o “juveniles”; y que de forma simultánea generan formas de resistencia a ellas.

Comprender estas realidades de los niños y de las niñas, pero sobre todo de lo que pueden y son capaces las infancias en los contextos contemporáneos, contribuye a generar espacios de reflexión para el diseño de propuestas con incidencia en las problemáticas sobre las situaciones educativas, pedagógicas, sociales, culturales que nos atañen, con la participación de los niños y niñas de nuestros contextos, pero sin perder de vista que la diseminación contemporánea de los medios de comunicación electrónicos y los desarrollos del capitalismo mundial han aportado una “cultura común global” que continúa complejizando esa diversidad pluriétnica y multicultural que se instituyó alrededor de las fronteras nacionales.

Así como es de importante reconocer las infancias plurales por su condición sociohistórica y cultural, habría que aprender a reconocer sus posibilidades y potencias, ayudando a pensar la infancia no sólo desde el discurso de la minoridad, del riesgo y del peligro inmediato, para que podamos vincularnos de distintas maneras con las infancias contemporáneas, sin sentir su niñez sólo como amenazante o amenazada, pero sin perder de vista las consecuencias de las transformaciones que estamos viviendo. ¿Qué pedagogías necesitan hoy estas infancias? ¿Qué políticas educativas son necesarias para atender sus necesidades, para protegerlas, cuidarlas y para construir con ellas márgenes crecientes de autonomía? ¿Qué prácticas familiares, institucionales, estéticas y culturales en general podemos ayudar a construir para desarrollar experiencias relevantes para la niñez de hoy, para ampliar sus márgenes de acción, sus recursos culturales y sus posibilidades de imaginarse como adultos plenos, con proyectos y futuros?

Para realizar su tesis doctoral, Jiménez (2012), utilizó un enfoque arqueológico-geonealógico y un *dispositivo de análisis* con el que examinó las condiciones de posibilidad para la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia entre 1968 y 2006, por medio del cual se reconocen varias facetas disciplinares de un evento, donde se pueden ubicar los enunciados y ciertas prácticas institucionales (familia, escuela, medicina, jurisprudencia, agentes socializadores -entre otros, los pares de edad-, medios de comunicación, la ciudad, etc.), que remiten a medios sociales e institucionales y sus relaciones de poder, expresadas en prácticas discursivas y no discursivas que continuamente incorporan a la infancia en un proceso de objetivación nunca acabado.



Figura 1: Poliedro de inteligibilidad de la infancia contemporánea (Jiménez, 2012: 30)

***Por un Programa y una Universidad de Pensamiento Complejo, Transdisciplinar, Intercultural, afines a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)***

En los antecedentes de la propuesta de creación del Programa de Puericultura y Preescolar en la Unimonserate se encuentra una preocupación por la condición de la mujer y de la familia que se decanta mediante un trabajo de formación por una “educación para el hogar” con sectores aristocráticos, que se reorientará luego como una “educación femenina” para mujeres de otros sectores sociales, pero al tiempo esa formación se articula con prácticas de servicio social y asistencia social con sectores marginales como Villa Javier, Minuto de Dios, con el Centro de Acción Familiar Monserrate en el barrio Olaya (y más adelante con la Casa Juvenil Adelaida de Cicè en Soacha) donde se involucra a la familia y la niñez; y llama la atención que en 1984, el Centro de Acción Familiar Monserrate sirva de campo de experimentación de los programas y prácticas del estudiantado de las Facultades de Preescolar y Trabajo Social.

Sin embargo, este interés interdisciplinar que también está en la base de creación del programa de Preescolar cuando se presenta la propuesta al ICFES como una Facultad de Puericultura (sector salud) y Preescolar (sector educación) se termina decantando como una construcción disciplinar de Preescolar (1980) y de Trabajo Social (1985) -al transformar la Facultad de Educación Familiar y Social en una de Trabajo Social)-.

Esta estructura arbórea del conocimiento y la universidad moderna, favorece la disciplinarización y el reconocimiento de la universidad como lugar privilegiado de producción de conocimientos especializados, separados por facultades, departamentos y programas donde se refugian las epistemes, pero separadas o fracturadas entre sí, sin oportunidades de trazas de convergencias interdisciplinarias o transdisciplinarias sobre objetos de conocimiento que, como muestra la historia de la Unimonserate, inicialmente

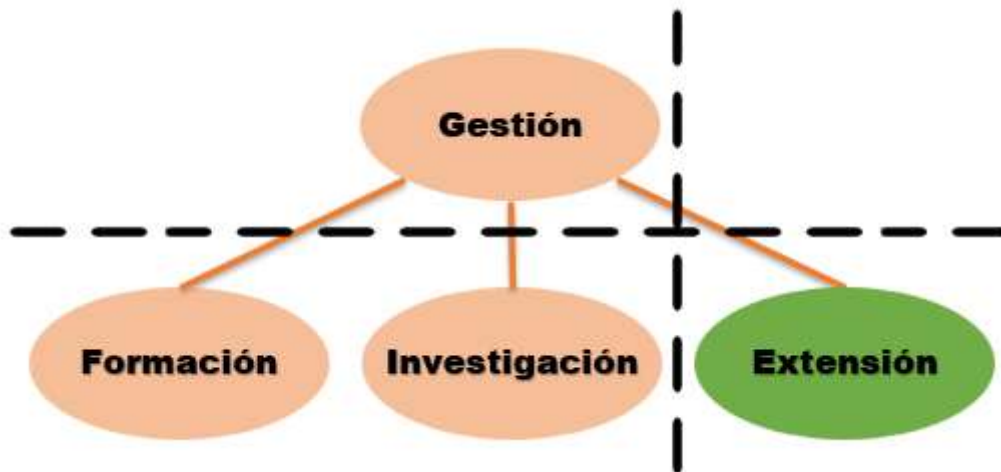
aparecían como una preocupación inseparable articulado con problemas localmente situados de ciertas comunidades de base.

Como propone Castro-Gómez (2007), en la sociedad contemporánea es imperativo que la universidad se *descolonice* de esta matriz eurocéntrica que caracteriza sus conocimientos y sus estructuras pero, teniendo presente que en la contemporaneidad, la función narrativa de los saberes de las ciencias exactas, como de las humanidades y las ciencias sociales ha cambiado con respecto a su forma propiamente moderna porque el sistema capitalista se tornó planetario y la universidad terminó plegada a los imperativos del capitalismo global neoliberal, lo que terminó legitimando que el depositario final de la construcción de conocimiento no sean las necesidades del Estado nación o del pueblo, sino los intereses mercantiles de la empresa transnacional o conocimientos pertinentes útiles a la biopolítica global de la sociedad del conocimiento y la información.

Tal descolonización puede tener lugar por la aparición de paradigmas de pensamiento alternativos como el pensamiento complejo, que precisamente se ha convertido en uno de los modos en que la realidad múltiple de las familias es concebida e intervenida desde los enfoques sistémicos. Este paradigma puede promover perfectamente las prácticas articuladoras de la *transdisciplinariedad*, permitiendo que objetos densos como la niñez, la infancia, la primera infancia, las familias o lo social salgan de su forma compartimentada y fragmentada, para empezar a funcionar complejamente en una estructura organizativa como una red de programas para el nivel de pregrado y posgrado, no sólo al interior de la propia universidad sino junto con otras universidades.

No obstante -añade Castro-Gómez-, un avance hacia una universidad transdisciplinaria necesita complementarse con un tránsito hacia una universidad *transcultural*, en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin ser hegemonizadas por la única de la episteme de la ciencia occidental. Por esta vía, se haría indispensable el diálogo de saberes con las comunidades, sus contextos y problemas más urgentes, pero empeñándose en que los saberes sociales y comunitarios sean realmente contemporáneos en el tiempo, al tiempo que contemporáneos en el espacio pues, por lo común, lo social y las infancias han sido tomados como expresión de lo bárbaro, lo incivilizado, lo atrasado, lo subdesarrollado, o como habitantes del pasado o del futuro.

Pero aquí no se detiene la propuesta, como también se avanzó en el documento “La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), nuevo paradigma para la ‘misión’ de las universidades Latinoamericanas”, donde se amplió el estado del arte del marco epistemológico de este proyecto, la universidad necesita dejar de ser concebida como una institución que tiene tres funciones sustantivas y la gestión que es la que permite su desarrollo con compromiso social, donde la única función que tiene que ver con “lo social” es la extensión o la proyección social, sin que hasta ahora haya sido posible transversalizar la responsabilidad social:

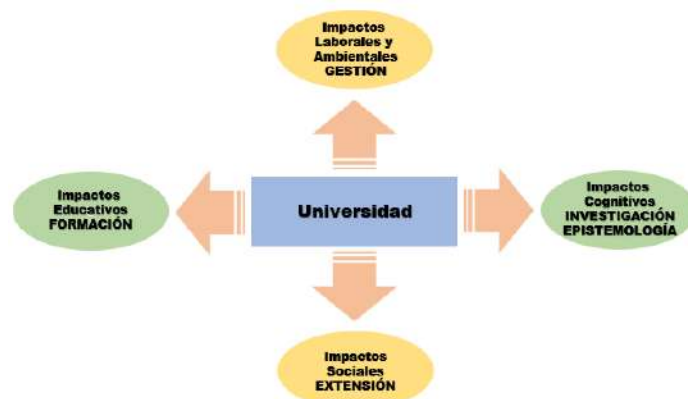


*Figura 2.* Transversalización de la Responsabilidad Social Universitaria.

El problema es que la extensión, al igual que las otras funciones sustantivas está separada de la gestión, de la administración, hay una ruptura tajante entre administrar y educar, una marginación académica de la proyección social, por lo que en Latinoamérica la extensión es la última respecto de los recursos humanos, los recursos financieros y la atención que le brinda el profesorado.

Por el contrario, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que se viene desarrollando como un nuevo paradigma para la 'misión' de las universidades Latinoamericanas, implica pensar que la universidad también es responsable de la actual crisis civilizatoria que enfrenta el mundo; como crisis que la humanidad afronta ante la dinámica de agotamiento de la modernidad, del sistema mundo capitalista y de la crisis ambiental, y como una crisis que también ha permeado la educación, convirtiéndola en una factoría al servicio del modelo de desarrollo capitalista.

En ese sentido la universidad tendría que identificar cuatro grandes tipos de impactos, negativos y positivos, de cuatro procesos con los que se desarrolla:



*Figura 3.* Tipos de Impacto en la Responsabilidad Social Universitaria

1. Gestión: Impactos hacia adentro entre las personas, laborales e impactos hacia el entorno, ambientales.
2. Extensión: Impactos hacia afuera, con muchos actores sociales.
3. Formación: Impactos educativos.
4. Investigación: Impactos cognitivos y epistemológicos porque construye nuevos saberes.

Según Vallaey (2006), se puede decir que la RSU es la incorporación por parte de la Universidad de las preocupaciones sociales y ambientales de la sociedad. La RSU habría surgido cuando la Universidad toma conciencia de su importancia en el entorno y busca generar una acción sostenida en beneficio de su escenario y los grupos de interés. Es por ello, que la Universidad en cada ámbito debe hacer lo siguiente:

a) En Gestión - contar con un campus responsable: implica la gestión socialmente responsable de la organización y sus procedimientos institucionales; del clima laboral, el manejo de los recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente.

b) En Formación - abordar la formación profesional y ciudadana: es la gestión socialmente responsable de la formación académica (en su temática, organización curricular, metodología y propuesta didáctica). La formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en sus egresados.

c) En Investigación - promover la gestión social del conocimiento: es la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula. El objetivo consiste en orientar la actividad científica a través de una concertación de las líneas de investigación universitaria con interlocutores externos a fin de articular la producción de conocimiento con la agenda de desarrollo local y nacional y con los programas sociales del sector público.

d) En participación - promover participación de las partes interesadas, al interior y al exterior de la Universidad: es la gestión socialmente responsable de la participación de la universidad en la comunidad. El objetivo apunta a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos (capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social.

Vallaey et al, (2018) desarrollaron la *Investigación Continental URSULA: Estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina* como forma de generar un primer estado del arte de la RSU a nivel latinoamericano que, a su vez, permitiera crear un nuevo conocimiento útil para todas las universidades participantes, y que influyera en las políticas públicas de educación superior. Concluyeron lo siguiente:

1. *En qué somos fuertes:* América Latina aún está en proceso de construcción de su identidad en RSU. Existen experiencias sueltas de trabajo en cada ámbito, con diversas fortalezas repartidas que es necesario recoger y difundir. Sin embargo, países como Colombia (en formación), México (institucionalidad), Perú (formación) y Argentina (organización interna) muestran que estamos en camino de construir una RSU institucionalizada e inclusiva. La fortaleza mayor de la Región es en el tema reglamentario en asuntos como clima laboral y ética, que es un tema difundido en América Latina.

2. *En qué nos falta mejorar:* el trabajo con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), el Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS) y la participación externa (de la comunidad) son temas en los cuales aún no hay un camino claro trazado que las Universidades puedan seguir. Tampoco existen metodologías probadas y difundidas en estos temas.

3. *Conceptos de RSU:* el concepto de RSU, que va más allá de la proyección y enfocado en trabajar los impactos, debe ser profundizado. La revisión de las evidencias (la mayoría acciones de trabajo puntual hacia afuera de la Universidad) muestra que aún este concepto de RSU-proyección es fuerte en las Instituciones de Educación Superior.

4. *Necesidad de cambiar el trabajo de la Universidad con la sociedad:* el trabajo hacia afuera de la Universidad, de relación y de conocimiento de los actores externos para aportar a su desarrollo, todavía es un tema débil en la región.

5. *Aportar a los ODS:* asimismo, las Universidades deben visualizar los ODS no solo como temas a los cuales aportar, sino también como temas orientadores para el trabajo de generación de conocimiento y formación integra significativos en América Latina. La evidencia analizada muestra que este es un tema débil aún de las Universidades de América Latina.

## Referencias

Alanen, L. (2005). Childhood as generational condition: Towards a relational theory of childhood. In Teoksessa Jenks, Chris (Edits.). *Childhood: Critical Concepts in Sociology*. Volume 3. London & New York: Routledge, pp. 286-305.

Ander-Egg, E. (1975). *Apuntes para una historia del Trabajo Social. Del ajuste a la transformación*. Buenos Aires, Argentina: ECRO.

Ángel Morales, C., Moncada Díaz, G., Orbegozo Jiménez, L. P. y Pardo Novoa, A. (2004). Reseña histórica del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate/ Facultad de Educación. Disponible en Archivo Institucional Sede San Antonio, Escuela de Educación.

Araújo, M., Fiszbein, A. y Díaz, M. (2017). *La calidad de los servicios de desarrollo infantil en América Latina. Una agenda para el cambio*. Washington, D.C.: El Diálogo - Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/8277#sthash.miajlfwY.dpu>

Asociación Civil “Stella Matutina” (2012). Breve reseña histórica del Centro de Educación Maternal Stella Matutina, mayo, recuperado de <http://blogstellamatutina.blogspot.com/2012/05/resena-historica-del-maternal.html>

Barrera, N. M.; Mendoza Huertas, L. A.; Pinzón González, D. A.; Toro Calderón, S. D.; Mujica Roncery, S.; Espitia Vásquez, U. I. (2018). Reunión consultiva sobre el proyecto de impacto de la Unimonserrate en la Escuela de Educación. Bogotá: Sede San Antonio, Escuela de Educación, 22 de febrero.

Barrera, N. M.; Caicedo Obando, L. L.; Moncada Díaz; G.; Orbegozo Jiménez, L. P.; Pardo Novoa, A.; Pulido Aguilar, R. A. y Quintero Díaz; S. P. (2009). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar*. Bogotá, D. C.: Unimonserrate, Escuela de Educación. Disponible en Archivo Institucional Sede San Antonio, Escuela de Educación.

Barrera, N. M., Rodríguez Cuberos y Édgar Giovanni (2016). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar*. Bogotá, D. C.: Unimonserrate, Escuela de Educación. Disponible en Archivo Institucional Sede San Antonio, Escuela de Educación.

Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo.

Bernfeld, S. (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Buckingham, D. (2002). “En busca del niño”, en *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, capítulo primero, págs. 15-27.

Caputo, V. (1995). *Anthropology's Silent Others. A Consideration of some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children Cultures*, in Vered Amit-Talai y Helena Wulf (eds.). *Youth Cultures: A cross Cultural Perspective*, Londres: Routledge.

Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores, Vol. 1 Marxismo y teoría revolucionaria.

Castro Carvajal, B. (2007). Los inicios de la asistencia social en Colombia, en *Revista Ciencia y Sociedad*, No. 1, pp. 157-188. Recuperado de [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/view/405/1430](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/405/1430)

Castro Carvajal, B. (2008). Las visitas domiciliarias femeninas en Colombia. Del trabajo voluntario a su profesionalización, en *Revista Economía y Sociedad*, No. 14, pp. 106-128. Recuperado de <http://sociohistoria.univalle.edu.co/visitas.pdf>

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 79-91

Castro-Gómez, S. (2009). Tejidos oníricos. *Movilidad, capitalismo y biopolíticas en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Cerda Gutiérrez, H. (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Editorial Magisterio.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia - Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE (2018). Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre. Videncia 2017. Bogotá: CIPI-CINDE. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Balance-2017-politica-primera-infancia.pdf>

Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors ... [et al]. México: Unesco - Correo de la Unesco.

Cordero Valdivia, D. (2008). Reflexiones sobre la pediatría y la puericultura, en *Revista de la Sociedad Boliviana de Pediatría*, Vol. 47, No. 2. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-06752008000200001](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-06752008000200001)

Corsaro, W. A. (2012). Reprodução interpretativa e cultura de pares, in Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>

Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control, en *L'Autre Journal*, No. 1, mayo. Publicado en *Polis [en línea]*, No. 13, 2006. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/5509>

Escalante, E.; Ferrer, M. A.; Navarro Angarita, V.; Valencia Cobo, J. A. y Mizzuno, J. (2019). Retos claves de la educación inicial: un análisis del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, "Todos por un nuevo país", en Carlos Soto I. *Seguimiento y análisis de políticas públicas en Colombia 2018*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, pp. 223-238. Recuperado de [publicaciones.uexternado.edu.co](http://publicaciones.uexternado.edu.co) › acceso-abierto

Espitia Vásquez, U. I. (2016). La pedagogía hospitalaria de la Unimonsserrate: una modalidad educativa flexible. Ponencia en el *3er Congreso Internacional: REDLACEH: Diez años de trayectoria por el derecho a la educación de las personas en situación de enfermedad. Pedagogía Hospitalaria: Modalidad Educativa Inclusiva*. Santiago de Chile: Auditorio de la Fundación Telefónica, septiembre. Recuperado de <http://www.redlaceh.org/DocumentosWeb/idCarp-15--45df281764168e79aa285a575d792611.pdf>

Esquivel Corella, F. (2013). Servicio Social francés: su impronta en la génesis del Trabajo Social de América del Sur, en *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, Vol. 3, No. 2, julio-diciembre, pp. 122-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154914>

Fernández de Rota, A. J. y Ditz, C. (2019). Miedo y seguridad. Dispositivos de la contención conservadora y de la modulación neoliberal, en *Athenea Digital*, Vol. 19, No. 1, marzo. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/v19-1-fernandez-diz>

Fernandes, M. I. y Galvis, C. C. (2006). *Asistencia Preparatoria para la Realización de Arreglos Institucionales para Atención integral a la Población de 0 a 6 años en el Marco de la Construcción de la Política Educativa de Primera Infancia*. Bogotá: CERLALC & PAS.

Fundación Universitaria Monserrate. (1991). Informe de autoevaluación 1989-1991. Unimonsserrate.

Fundación Universitaria Monserrate (2003). Proyecto Educativo Institucional-Fundación Universitaria Monserrate). Unimonsserrate.

Genta Mesa, G. (2006). Anotaciones para una historia de la pediatría y la puericultura. *Iatreia* [online], septiembre, Vol. 19, No. 3, pp. 296-304. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1805/180513854007.pdf>

Grediaga-Kuri, R. (2011). Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación, en *Revista de Investigación Mexicana*, Vol. 16, No. 50, pp. 679-686. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300001)

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.

Janssens, A. (2016). La Madre Denise, 11 de enero. Recuperado de <http://apertura-ven.blogspot.com/2016/01/la-madre-denise-por-armandojanssens.html>

Jiménez Becerra, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lavrin, A. (1994). La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración, en Pilar Gozalbo Aizpuro y Cecilia Rabell (comps.). *La familia en el mundo iberoamericano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 41-69.

Lazzarato, M. (2015). *Gobernar a través de la deuda. Tecnologías de poder del capitalismo neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo. Fascismo o revolución*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Lebeaume, J. (2014). *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Liebel, M. (2007). Niños investigadores, en *Encuentro*, Año XXXIX, No. 78, pp. 6-18. Recuperado de <https://www.camjol.info/index.php/ENCUENTRO/article/view/3661>

Martínez, M. E. (2000). El legado de María Carulla, en *Trabajo Social*, No. 2, pp. 168-178.

Ministerio de Educación Nacional (1980). Decreto Número 80 de 1980 (enero 22). “Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria”, recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. MinEducación-Prosperidad Para Todos. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Bogotá: MEN, Documento No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, pp. 16-18. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Referente histórico para comprender el proceso de construcción de políticas públicas, programas y proyectos a favor de la primera infancia, proceso que ha contado con la participación de las entidades gubernamentales y de la sociedad civil. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177829.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177829.html?_noredirect=1)

Moncada Díaz, G. y Orbegozo Jiménez, P. (1996). Programa de Educación Preescolar, en *Revista Perspectivas Universitarias*, Año 01, No. 01, mayo, pp. 18-21.

Moncada Díaz, G. (2018). Reseña histórica: algunos hechos significativos en los 70 años de vida de la Unimonserate, *Revista virtual Nuevas Búsquedas*, No. 7, marzo, pp. 3-12. Recuperado de <http://seab.archibogota.org.co/media/259/archivos/nuevas-busquedas-n7-2018-1-2pdf.pdf>

Muñoz Vila, C, y Pachón Castrillón, X. (1988). Mortalidad infantil, crecimiento demográfico y control de la natalidad: una lucha por la supervivencia de la infancia bogotana (1900-1989), en *Maguaré*, Nos. 6-7, pp. 101-152. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/viewFile/14224/15013>

Oliveira, A. C. M. de (2006). Economía doméstica: origem, desenvolvimento e campo de atuação profissional, em *Vértices*, No. 8, No. 1/3, pp. 77-87. Recuperado de [https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/393/1/Economia%20dom%C3%A9stica\\_origem\\_desenvolvimento%20e%20campo%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/393/1/Economia%20dom%C3%A9stica_origem_desenvolvimento%20e%20campo%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Oxfam Internacional (2020). Cinco datos escandalosos sobre la desigualdad extrema global y cómo combatirla. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/cinco-datos-escandalosos-sobre-la-desigualdad-extrema-global-y-como-combatirla>

Palop Jonqueres, P. (1983). Alcance y límites de la educación, en *Enrahonar: an-International Journal of Theoretical and Practical Reason*, No. 5-6, pp. 61-84. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn5-6/0211402Xn5-6p61.pdf>

Pedraza Gómez, Z. (2011). La “educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia, en *Revista de Estudios Sociales*, No. 41, diciembre, pp. 72-83. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/6772>

Peña Cárdenas, J. M. (2005). *Las amas de casa y la economía doméstica en Colombia, siglos XIX y XX*. Bogotá: Universidad de los Andes, Magíster en Antropología. Recuperada de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/9117/u271298.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Presidencia de la República (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: De Cero a Siempre. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829\\_archivo\\_pdf\\_fundamentos\\_ceroasiempre.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf)

Revollo Bravo, B. (1988). Evolución - Adaptación - Respuesta. Proceso histórico de la Fundación Universitaria Monserrate, F.U.M. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate, Doc 898 ej. 2. [Biblioteca Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserate, Sede Unión Social]

Revollo y Martínez Martínez, G. (1992). Recuerdos del inicio de los programas de educación, en *Revista Perspectivas Universitarias*, Año 01, No. 02, octubre, pp. 5-10.

Runge Peña, A. K. (2014). El gobierno de la infancia y el orden generacional: una mirada “institucional”, conferencia en Seminario: Infancias, Pedagogía y Psicoanálisis, en YouTube Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías, 28-feb., 1:23:48 min. Recuperado de <https://youtu.be/T3SwEzkzuNU>

Sáenz Obregón, J.; Saldarriaga, Ó; Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, Vol. 2.

Tolouse, E. y Piéron, H. (2013). *Manual Tolouse - Piéron Revisado. Prueba perceptiva y de atención*. Madrid: TEA Ediciones S.A.U., 8ª edición, recuperado de: [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto\\_libro\\_TP-R.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto_libro_TP-R.pdf)

Torrado, S. (2005). *Trayectorias nupciales, familias ocultas*. Buenos Aires: Entre-siglos; Miño y Dávila.

Trujillo Mahecha, D. M. (2018). Sistematización Educación infantil e infancias. Análisis documental del Programa de Educación Preescolar de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserate, en *Hojas y Hablas*, No. 16, julio- diciembre, 75-83. Recuperado de <http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/175>

UNICEF. (2002). Prioridades del UNICEF para la infancia 2002-2005. Observatorio de la Infancia de Andalucía. Recuperado de [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=266](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=266)

Vallaes, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria, en Blog de François Vallaes Ética y RSU. Reflexión crítica en torno a la ética aplicada a la Responsabilidad Social Universitaria, 18-oct. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticarsu/2006/10/18/breve-marco-teorico-de-rsu/>

Vallaes, F., Solano, D. R., Choquehuanca, R., Schwaib, M. M., Priale, M.A. y Pérez, M. R. (2018). Diseño e implementación de responsabilidad social universitaria y proyección social para universidades, ProCalidad.

## Bibliografía

Bueno, A. M. (2017). Reflexiones históricas sobre el desarrollo del Trabajo Social en Colombia, en *Trabajo Social*, No. 19, enero-diciembre, pp. 67-85. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/n19/2256-5493-traso-19-67.pdf>

Lucio, R. y Serrano, M. (1992). *La Educación Superior. Tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales - Universidad Nacional de Colombia - Tercer Mundo Ediciones.

## **La trayectoria del Instituto de Estudios en Familia de la Unimonserrate de cara a la transformación familiar, educativa y social para el desarrollo.**

---

*Adriana Marcela Galeano Amaya  
Coordinadora de Investigación y Docente Investigadora  
del Instituto de Estudios en Familia*



Conocer la historia sobre la trayectoria que ha tenido el Instituto de Estudios en Familia, implica poner la mirada en los orígenes de la Especialización en Educación y Orientación Familiar (EEOF), que inicia en 1990, mediante acuerdo 191 del Consejo Superior de la Fundación Universitaria Monserrate, y con su aprobación por medio de la Resolución 169 de 1992 otorgada por el ICFES. Posteriormente, se otorga registro calificado con resolución 29518 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (Instituto de Estudios en Familia, 2019).

La EEOF, tiene como fin aportar a la formación de diferentes profesionales que están vinculados, de alguna manera, al campo de la educación, y cuyo trabajo se da principalmente desde el ámbito familiar. Así pues, encontramos que la EEOF, tiene dos campos de conocimiento a saber, la familia como sistema que posibilita los procesos de socialización, mediación y desarrollo individual y social, y la educación como fenómeno social, que permea los diferentes contextos relacionales desde los cuales se desarrollan las prácticas culturales y políticas de la familia y los sujetos.

En ese orden de ideas, la EEOF, desarrolla su carácter misional a partir de la orientación como un enfoque pedagógico desde el cual se busca la reflexión sobre la función socializadora de la familia y la relación de las familias con los procesos educativos y los ámbitos de interacción mediante los cuales, a partir de la acción educativa, se busca el acompañamiento familiar y la promoción y mejoramiento de la calidad de vida familiar desde una perspectiva humanista y sistémica (Instituto de Estudios en Familia, 2019a).

En este sentido, como se podrá observar más adelante, el trabajo desarrollado desde el ámbito investigativo y orientacional se ha enfocado en la acción educativa mediante la orientación desarrollada en diferentes espacios en los que la familia es el objeto de estudio y promotor de la transformación social.

De hecho, los proyectos de orientación desarrollados por los especialistas y las líneas de investigación de la EEOF han apuntado al cumplimiento de los siguientes propósitos en sintonía con los impactos que establece Vallaey, (2016), como veremos a continuación en la siguiente tabla, se relacionan los tipos de impacto con los propósitos desarrollados por la EEOF (Unimonsserrate, 2019):

Tabla 1.

Responsabilidad Social Universitaria desde los propósitos de la Especialización en Educación y Orientación Familiar.

| PROPÓSITO<br>EEOF                                                                                                                                                                                     | TIPO DE<br>IMPACTO                       | JUSTIFICACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fomentar el reconocimiento de la significación que tiene la familia como institución importante para el desarrollo humano y sociocultural, en constante interdependencia con otros sistemas sociales. | -Impacto Educativo<br>-Impacto Cognitivo | <p>Implica un impacto educativo por cuanto la fundamentación de los cursos deben propiciar la conexión entre la familia y su implicación entre los diferentes ámbitos de interacción, así como el alcance que tiene la familia en el desarrollo sociocultural.</p> <p>Así, esta postura se fundamenta desde la propuesta epistemológica del enfoque sistémico a partir de la cual se propone la EEOF</p> <p>Así mismo, supone un impacto cognitivo en las apuestas investigativas y en el diseño e implementación del proyecto de orientación en distintos contextos y en coherencia con las líneas de investigación propuestas por la EEOF.</p> |
| Fundamentar el pensamiento profesional y la acción en relación con la Orientación de las familias.                                                                                                    | -Impacto Cognitivo<br>-Impacto Educativo | <p>La conexión entre la acción profesional y la conceptualización sobre orientación implica un abordaje pedagógico a partir de la articulación teoría/praxis, lo cual supone no sólo un reto cognitivo, sino también pedagógico a través de la implementación de las diferentes metodologías de enseñanza.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                    |                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                    |                                          | En este sentido, se responden a un impacto tanto social como educativo; y, además a una articulación clave entre la acción educativa y orientacional y la investigación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Propiciar la formación investigativa como aporte a la comprensión educativa de la cultura familiar.                | -Impacto Cognitivo                       | El impacto cognitivo se centra en la generación de conocimiento, que es propiciado desde la EEOF mediante el desarrollo de proyectos de orientación que se construyen a partir de una fase investigativa y una fase de implementación en respuesta a las diferentes líneas de investigación, las cuales se desarrollan más adelante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Reconocer la pluralidad de formas de organización familiar para que la pedagogía familiar comprenda la diversidad. | -Impacto Educativo<br>-Impacto Cognitivo | La propuesta pedagógica de la Unimonserate desde lo crítico social ha implicado que, en conexión con la mirada sistémica de la EEOF, el estudiante <u>desde</u> su práctica investigativa y <u>desde</u> los diferentes escenarios de formación, realiza un análisis crítico, reflexivo de las realidades sociales <u>en donde</u> se desempeña laboralmente y <u>en donde</u> lleva a cabo sus ejercicios de atención y orientación a las familias.<br><br>En este sentido, se responde a un impacto tanto social como educativo; y, además a una articulación clave entre la acción educativa y orientacional, y la investigación. |

Posteriormente, en el 2013 se aprueba el registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional para el programa de Maestría en Familia, Educación y Desarrollo (MFED), mediante resolución 6005 de 2013 y en 2014 comienza a funcionar recibiendo a la primera cohorte de estudiantes. A pesar de que la MFED es reciente, el programa surge a partir de los resultados obtenidos en la especialización con respecto al aporte a las familias y a la educación, pero esta vez desde la apuesta de la perspectiva de la complejidad y en sintonía con el enfoque sistémico y la perspectiva humanista y crítico social de la Unimonsserrate.

Así, la MFED, tiene como propósito la generación de saber a partir de los procesos de investigación/intervención que pueden tener lugar en diferentes contextos, tomando como eje de discusión central a la familia y la educación como posibilitadores y coautores en el desarrollo social y humano, de manera que la maestría tiene un carácter de profundización que busca generar comprensiones de la familia en el entramado de la complejidad social desde una postura crítica y reflexiva de la intervención social, la educación y la orientación en pro del desarrollo para la transformación social.

De igual forma, de acuerdo con el marco comprensivo de la Responsabilidad Social Universitaria propuesta por Vallaeys (2016), se analizan a continuación los tipos de impacto a los que responden los objetivos propuestos por la MFED (Instituto de Estudios en Familia, Vicerrectoría Académica, 2019b):

Tabla 2.

Responsabilidad Social Universitaria desde los propósitos de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo.

| PROPÓSITO MFED                                                                                                                                     | TIPO<br>DE IMPACTO    | JUSTIFICACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comprender la familia, la educación y el desarrollo desde los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos del enfoque sistémico complejo. | -Impacto<br>Educativo | Desde la formación de los y las maestrantes, se desarrollan los componentes de fundamentación y profundización sobre los cuales se inscriben los núcleos temáticos y los respectivos cursos, y se establecen en el marco epistemológico del enfoque sistémico complejo, lo que implica que los insumos teóricos deben promover en el estudiante, una lectura transdisciplinar y compleja de las realidades sociales. |

|                                                                                                                                                       |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                       |                                                                           | <p>Así, la apropiación teórica fomenta la construcción constante de saber y de conocimiento en formas de intervenir con la familia en diversidad de contextos.</p> <p>En sintonía con esta apuesta, la perspectiva pedagógica se da <u>desde</u> el aprendizaje basado en problemas y el enfoque colaborativo.</p>                                                                                                                                                        |
| <p>Fundamentar inter y transdisciplinariamente la comprensión del sistema familiar <u>desde</u> el campo de conocimiento del pensamiento complejo</p> | <p>-Impacto educativo</p> <p>-Impacto Cognitivo</p>                       | <p>Este objetivo responde al impacto educativo a partir del establecimiento de la línea de pensamiento del IEF, “Familia, Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad”, como horizonte de formación y se desarrolla a partir del desarrollo investigativo tanto de los estudiantes como de los proyectos llevados a cabo por profesores, ya sea al interior del Instituto de Estudios en Familia o en cooperación con otros programas o escuelas de la Unimonserate.</p> |
| <p>Reconocer el marco de las políticas públicas en familia, como el contexto de desarrollo para la equidad y la convivencia social</p>                | <p>-Impacto Cognitivo</p> <p>-Impacto externo (social medioambiental)</p> | <p>En coherencia con este propósito, el conocimiento en políticas públicas es uno de los propósitos fundamentales del programa que además responde al pensamiento complejo en términos de la reflexividad dada <u>desde</u> el investigador social sobre el aporte del conocimiento a la creación, innovación, y ejecución de las políticas públicas en Colombia.</p>                                                                                                     |

|                                                                                                                                                             |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                             |                                                   | <p>En este sentido, se responde no sólo a un impacto cognitivo, sino también a un impacto externo, pues el desarrollo del ejercicio investigativo de los estudiantes y profesores apunta a generar aportes a partir de la comprensión de la familia, la educación y el desarrollo <u>desde</u> diferentes contextos, en este caso, principalmente <u>desde</u> el sector público como se analizará más adelante.</p> <p>Así mismo, los aportes generados de la investigación/intervención en la MFED, se desarrollan <u>desde</u> la postura crítico-social asumida por la Unimonserate en el PEI (2016).</p> <p>Lo anterior, evidencia una articulación entre las funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social.</p> |
| Desarrollar competencias interventivas con el sistema familiar <u>desde</u> las estrategias propias del campo de la educación y el desarrollo enmarcadas en | <p>-Impacto educativo</p> <p>-Impacto externo</p> | <p>El desarrollo de la investigación en la maestría comprende también el desarrollo de la práctica interventiva social y orientacional con las familias. Si bien no se promueve el desarrollo de un enfoque interventivo terapéutico o psicológico, si se entiende que la atención con las</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                                                                 |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| una perspectiva sistémica compleja.                                                                             |                   | <p>familias parte de unos principios enunciados <u>desde</u> el enfoque sistémico complejo el cual se aborda en el desarrollo de los diferentes núcleos temáticos y cursos.</p> <p>Estas propuestas de intervención social se visibilizan <u>desde</u> los proyectos de investigación docente y <u>desde</u> la investigación en el trabajo de grado que presentan los y las maestrantes.</p>                          |
| Desarrollar competencias investigativas en el campo de conocimiento de la familia, la educación y el desarrollo | Impacto Cognitivo | <p>La investigación <u>desde</u> la complejidad y <u>desde</u> el enfoque sistémico, presenta características distintas a la investigación tradicional en ciencias sociales y humanas, por tanto, la investigación toma como principio fundante la cibernética de segundo orden <u>desde</u> la cual la perspectiva del observador cambia al pensarse como parte de los fenómenos observados (Von Foerster, 1991).</p> |

Finalmente, tomando como precedente la trayectoria de 27 años de la Especialización en Educación y Orientación Familiar y la creación de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo, con el Acuerdo Regencial N° 015 de 2017, se crea el Instituto de Estudios en Familia, anteriormente llamado escuela de posgrados.

El sentido ahora de la denominación del Instituto de Estudios en Familia, parte de la necesidad de fortalecer la función investigativa a partir de la articulación de la especialización y de la maestría, no en vano, ambas se sustentan en una postura epistemológica sistémica y el paso a la maestría representa la puesta en escena de la transdisciplinariedad la cual surge de la reflexión y el diálogo entre las disciplinas en torno a la ética del conocimiento sobre un campo de saber, en este caso la familia.

Como expone Nicolescu (1994), lo transdisciplinar trasciende lo interdisciplinar en tanto, el primero pretende comprender la relación entre los diferentes niveles de la realidad social, mientras que lo segundo, sólo expone su punto de vista disciplinar de modo aditivo sobre un campo de conocimiento, es decir toma en cuenta la visión de diferentes disciplinas sobre un mismo nivel de realidad.

Por otro lado, Instituto de Estudios en Familia, está pensado para articular la praxis interventiva o en atención a las familias con la praxis investigativa, es así como se han desarrollado diferentes apuestas que articulan fuertemente las funciones sustantivas de la Unimonserate: proyección social, docencia e investigación; de manera que esta articulación entre la praxis interventiva y la praxis investigativa se convierte en una relación dialógica bajo la cual se alimenta una de la otra con el propósito de construir nuevo conocimiento, y de visibilizar el saber que tienen las familias y que se ha convertido en el recurso más potente con el cual se moviliza la intervención social.

Como se ha establecido en los diferentes capítulos del presente libro, el marco conceptual desde el cual se comprenden y visibilizan las contribuciones socioculturales de la Unimonserate en sus 70 años, se da a partir de la propuesta de François Vallaëys (2014; 2016), según la cual la Responsabilidad Social Universitaria es un modelo político para la gestión universitaria a partir la identificación de impactos organizacionales y académicos que se estructuran desde el aporte cognitivo, educativo, social o externo y que además responde a una gerencia ética e inteligente.

### ***Impacto Educativo***

Vallaëys (2016), define el impacto educativo como parte de la gerencia ética de las universidades, en términos del valor que toma la identidad pedagógica de la institución, es decir, la coherencia entre el carácter misional y el desarrollo del modelo pedagógico que define la naturaleza de la propuesta curricular de los programas académicos.

A continuación, se describe el modelo pedagógico del Instituto de Estudios en Familia.

### ***Modelo Pedagógico de Enseñanza Problemática y el Aprendizaje Colaborativo***

La metodología problemática está dirigida al fortalecimiento del pensamiento problematizador, el cual implica llevar al estudiante a que se piense, reflexione y cuestione sobre sus propios aprendizajes y los ponga en contexto. Esta metodología propone que el estudiante desarrolle las habilidades para analizar e intervenir en la realidad social (Instituto de Estudios en Familia, 2016).

Implica, además, la apropiación del proceso de aprendizaje por parte del estudiante puesto que el modelo problemático no busca la resolución de problemas, sino analizar y cuestionar sus aprendizajes previos con los nuevos aprendizajes y proponer cómo llevarlos a la práctica de acuerdo a las particularidades de la realidad social (Instituto de Estudios en Familia, 2016).

En este sentido, la enseñanza problemática ubica al docente en un rol de colaborador, de incitador en la búsqueda del conocimiento y no como expositor de conocimientos de forma absoluta o acabada, sino que se trata de un docente que incita por medio de preguntas para que el estudiante se movilice cognitivamente y conecte la teoría con la práctica, que se dirija hacia la generación de otros nuevos cuestionamientos (Pentón, Patrón, Hernández y Rodríguez, 2012), se puede decir que se trata de un docente que guía hacia la complejización del conocimiento.

El aprendizaje colaborativo, implica la transformación del papel del docente y también del estudiante, y para que se desarrolle es necesario reconocer la cualidad interdependiente de los sujetos, en tanto que la colaboración requiere de autonomía y corresponsabilidad (Collazos y Mendoza, 2006).

Así mismo, para Roselli (2016), el aprendizaje colaborativo, resalta el valor de la “interacción sociocognitiva y la coordinación entre aprendizajes” (p. 27), y, en ese sentido, puede enfocarse en lo individual pero también en lo colectivo a partir de estrategias flexibles e innovadoras que fomenten las interacciones y el reconocimiento de las particularidades, así como el intercambio de visiones sobre los aprendizajes.

Finalmente, Roselli (2016), plantea que este tipo de aprendizaje tiene fundamentos tanto del constructivismo de Piaget en términos de la función socializadora del aprendizaje y del enfoque sociocultural de Vigotsky, en términos de las nociones del andamiaje y la función del lenguaje como mediación social para el aprendizaje. Incluso Lillo (2013), encuentra conexiones entre el aprendizaje colaborativo y el construccionismo de Gergen, en tanto favorece la construcción conjunta del objeto de aprendizaje y reconoce los significados individuales en torno a este.

El aprendizaje colaborativo cobra un sentido no solo pedagógico, sino experiencial, teniendo en cuenta que implica la co-construcción de conocimiento desde la generación de espacios de diálogo y reflexión entre el docente y el estudiante sobre las realidades sociales de las familias y esto implica la movilización no sólo del estudiante, sino también del docente frente a los aprendizajes, los saberes y los sistemas de significación sobre las familias.

Lo anterior, se fundamenta epistemológicamente en el enfoque sistémico complejo a partir del reconocimiento de la relación heterárquica entre el docente y el estudiante, aludiendo así a la mirada de la cibernética de segundo orden y a la autorreferencia.

Esto se conecta con el enfoque crítico-social de la Unimonsserrate dado que, la posibilidad de generar movilizaciones a partir de la experiencia pedagógica e investigativa permite que el estudiante tenga una mirada problematizadora y crítica sobre las realidades sociales en las cuales se posibilite la denuncia de las dinámicas sociales enajenadoras en las que están inmersas las familias y los sujetos. Como plantea Habermas (1986), el interés de la forma de conocimiento de las ciencias crítico-sociales es emancipador.

Al resignificar el papel del observador/estudiante/investigador como actor social que hace parte de esas realidades, el sentido crítico sobre el propio aprendizaje, sobre la investigación y sobre la praxis con las familias, transforma al sujeto observador a la vez que posibilita la transformación de las familias a partir de la co-construcción de escenarios emancipadores que posibiliten la autonomía familiar y la emergencia de miradas esperanzadoras y generativas sobre su propia realidad.

### ***Experiencia de Portafolio*** <sup>26</sup>

Teniendo en cuenta los postulados pedagógicos que sustentan la acción formativa, el IEF, ha implementado la experiencia de Portafolio como una experiencia que acompaña el proceso pedagógico que le permite al estudiante articular teoría-práctica-experiencia a partir de un proceso autorreferencial (Carrizosa y Ricaurte, 2012).

Como se plantea desde el Instituto de Estudios en Familia (2016), la experiencia de portafolio lleva al estudiante a la:

(...) reflexión sobre los postulados, saberes y prácticas que orientan su crecimiento personal y su desarrollo profesional, así como establecer, como parte del ejercicio de construcción de conocimiento, el necesario reconocimiento de su lugar, como sujeto, respecto del objeto de saber (p. 66).

Esta experiencia pedagógica se desarrolla a lo largo de los periodos académicos tanto de la especialización como de la maestría a partir de tutorías y “propicia también una mirada reflexiva y de reescritura de los vínculos de cuidado mutuo, desde la perspectiva del adulto que puede reparar y resignificar estas relaciones, como una experiencia orientadora, de desarrollo personal, profesional y social” (Instituto de Estudios en Familia, 2016, p. 75).

Cada periodo académico trabaja un aspecto cognitivo-emocional y social, que le permite al estudiante la reflexión de sí mismo y la reflexión en torno a su rol como interventor social o como orientador familiar.

Para la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo, la experiencia está organizada de la siguiente manera (PEP, 2018):

- Primer semestre: Historia familiar y autobiografía
- Segundo semestre: Sistema de redes de apoyo propias
- Tercer semestre: Posicionamiento personal y profesional
- Cuarto semestre: Lugar ético político en la relación el otro, la otra y lo otro

---

<sup>26</sup> Para una revisión de la estrategia de la experiencia de portafolio a profundidad revisar a Carrizosa de Gaitán, P y Ricaurte, G (2012). *El portafolio: una estrategia pedagógica para la orientación de la experiencia personal - familiar de los especialistas en formación*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.

Por otro lado, es importante mencionar que la propuesta pedagógica de la experiencia de portafolio surge en el marco de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, y ha sido reconocida por los estudiantes, dado su valor en términos del aporte personal y experiencial a su formación. Su organización para la especialización se desarrolla de la siguiente forma (Instituto de Estudios en Familia, 2016):

- *Experiencia de Entrada, I Cuatrimestre:* Fase 1) Contacto consigo mismo y con la historia personal. Fase 2) Autobiografía y opción por la especialización

- *Experiencia de Camino, II Cuatrimestre:* Fase 3) Contacto con el grupo familiar. Fase 4) Genograma y Ecomapa.

- *Experiencia de Salida (Síntesis Ética), III Cuatrimestre:* Fase 5) Identidad y Vínculos Parentales. Fase 6) Vínculos Paterno y Materno. Fase 7) Identidad Personal y Profesional y Opción por la Especialización.

Finalmente, la experiencia de portafolio ofrece al estudiante la oportunidad para resignificar sus dinámicas familiares y construir nuevos sentidos en torno a su práctica profesional y a su vida personal, lo cual hace parte de la formación ética e integral, pues implica reconocerse como sujeto de transformación social y para ello requiere transformarse a sí mismo.

### **Impacto Cognitivo**

Vallaes (2014), hace referencia al impacto cognitivo como parte de la gerencia inteligente de una institución educativa, implica la producción y difusión del saber, el trabajo desarrollado en materia de investigación y los modelos epistemológicos desde los cuales se gesta la investigación.

### ***Líneas de investigación del IEF.***

Las líneas de investigación del Instituto de Estudios en Familia responden a la línea de pensamiento Familia, Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad y a la línea institucional Sujetos, Contextos y Ecología de Saberes.

La Especialización en Educación y Orientación Familiar cuenta con una línea de investigación de la cual se desprenden tres sublíneas de investigación; y la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo cuenta con dos sublíneas articuladas a una línea de investigación, como se observa en la figura siguiente:

## INSTITUTO DE ESTUDIOS EN FAMILIA



Figura 1. Composición de la actividad investigativa en el IEF.

De acuerdo con la anterior figura, se identifica además que, las líneas de investigación están conectadas con los principios epistemológicos y los objetivos de cada programa como se observó en la introducción del presente capítulo.

En este sentido, como se ha planteado en el documento marco del Instituto de Estudios en Familia (2016), para la especialización, la línea de *investigación Educación y Orientación de la función socializadora de la familia*, se ha fundamentado en el hecho de que el proceso educativo de la familia se da a partir de la función socializadora de sus miembros, teniendo en cuenta que es en la familia donde surge las primeras experiencias de socialización, así como de la construcción inicial de la subjetividad y cómo la familia se convierte en un sistema de mediación y relación con otros contextos amplios como el escolar, el comunitario, el local y el global <sup>27</sup>.

Como plantea el Instituto de Estudios en Familia (2016) sobre la relación entre la cultura la familia:

Esta relación implica una comprensión, por parte de la familia, de la cultura como el escenario simbólico donde la socialización se expresa en toda su magnitud. Por ello la función socializadora de la familia reconoce a la cultura como el reflejo de su hacer y un interlocutor a la hora de construir valores, normas, sentidos (p. 146).

Sobre los aspectos relacionados con las sublíneas, se analizará más adelante la producción académica generada por los estudiantes, así como el impacto social mediante el ejercicio de georreferenciación, que retoma las investigaciones y proyectos desarrollados por los estudiantes tanto de la EEOF y la MFED.

<sup>27</sup> Para una revisión a profundidad de la conceptualización de la línea de investigación de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, se puede observar el documento marco para la renovación del registro calificado en donde se identifica los fundamentos conceptuales a partir de Gina Carrioni, así mismo el

Por otro lado, es importante resaltar que la investigación desde el Instituto de Estudios en Familia se concibe como “fuente de dinamización de la vida académica” (Instituto de Estudios en Familia, 2016, p. 76) que, además, permite la renovación de la academia, la pedagogía y la proyección social en tanto la investigación responde a las demandas e intereses de los estudiantes y de las realidades sociales en donde la familia está inmersa (Instituto de Estudios en Familia, 2016).

En este sentido, el desarrollo de la función investigativa, como una de las funciones sustantivas de la universidad, responde a los impactos cognitivos que hacen parte de la responsabilidad social universitaria, y como función sustantiva de la Unimonserate, la especialización ha buscado incidir en la comprensión de los fenómenos relacionales que involucran a la familia como objeto/sujeto de estudio.

Como se observará en el siguiente numeral, la noción objeto/sujeto cobra un sentido importante en tanto que se considera desde la epistemología sistémica y la complejidad que la relación entre el observador y lo observado toma un sentido distinto a partir del principio de corresponsabilidad y de la redefinición del lugar del observador como investigador que construye *junto con* el otro las realidades sociales y las posibilidades de transformación y cambio. Así mismo, el objeto ya no sólo es objeto, sino que se reconoce el estatus de sujeto por su papel activo en dicha transformación de las realidades que lo atraviesan.

En este sentido, la redefinición de un objeto de estudio que toma también el estatus de sujeto implica darle una redefinición al papel del sujeto que observa como anteriormente se ha planteado, como menciona Galeano (2019), la investigación que toma como referente la cibernética de segundo orden:

Construye lecturas complejas y crea escenarios portadores de actos que van adquiriendo significado en la medida en la cual la relación sujeto-objeto cambia en una interrelación sujeto-sujeto-otros significativos-contexto, los cuales están siendo mutuamente afectados entre sí. De manera que el sujeto investigador subjetiva al objeto investigado y se vuelve parte del contexto observado (pp. 17-18).

Finalmente, partiendo de los principios epistemológicos del enfoque sistémico y de la complejidad, se encuentra la línea de investigación de la *MFED, Familia, Desarrollo Humano y Social*, la cual hace parte del grupo de Investigación *Estudios de Contextos y Realidades Sociales*, en donde se pretende:

Fortalecer una institución que, como la familia, acorde con el desarrollo histórico siempre ha ocupado un lugar principal en el desarrollo de la sociedad, bien sea como conservadora de la especie, como encargada de brindar apoyo material y afectivo a sus integrantes o como institución iniciadora de los procesos de socialización de las nuevas generaciones, pues es a través de ella como los individuos inician

---

*documento hace una revisión a fondo de la teoría de Basil Bernstein sobre los contextos de mediación de los procesos de socialización.*

el largo proceso de adquisición de roles, formas de comportamiento y maneras de actuar y sentir, aspectos vitales para el desarrollo de cualquier sociedad (Instituto de Estudios en Familia, 2019b. p.118).

En este sentido, la trayectoria investigativa y formativa de la maestría, se ha interesado en observar los procesos de organización familiar tanto en el contexto urbano, como en el contexto rural y, desde allí, se han empezado a generar apuestas investigativas sobre la familia en el lugar del conflicto armado colombiano y la relación de la familia con las crisis socioeconómicas a partir de la identificación de sus modos de supervivencia.

Así mismo, la línea de investigación de la maestría ha tomado como objeto de interés, las relaciones de la familia con los nuevos modos de comunicación, los estilos de vida cotidianos, la mediación de los procesos de socialización a partir de la tecnología y la reorganización familiar de acuerdo con las nuevas demandas contextuales.

Finalmente, se pueden identificar los diferentes proyectos de investigación docente ligados al grupo de estudio de contextos y realidades sociales, como parte de los impactos cognitivos del IEF. A continuación, se presenta la recopilación de los proyectos que se han venido desarrollando en los últimos años:

Tabla 3.

Proyectos de Investigación docente del Instituto de Estudios en Familia. Tomado de Coordinación de Investigación IEF (2019).

| <b>Título Investigación</b>                                                                                                                                                                                                                               | <b>Investigadores</b>                                                | <b>Productos</b>                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Incidencia de los significados de diversidad familiar en la atención a las familias por parte de los servidores públicos, de la secretaria distrital de integración social y la secretaria de educación distrital, en el marco de las políticas públicas. | Nubia Bolívar<br>Magaly Bustos<br>Instituto de Estudios en Familia   | Ponencia<br>Artículo<br>Diplomado<br>Informe |
| Relación de los programas posgraduales de familia y la política pública de familia a través de los planes de desarrollo en el periodo                                                                                                                     | José Raúl Ruiz<br>Instituto De Estudios en Familia<br>Sandro Munevar | Ponencia<br>Libro<br>Artículo<br>Informe     |

|                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                           |                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| comprendido entre 2001 a 2017 en Colombia.                                                                                           | Escuela de Ciencias Humanas y Sociales                                                                                                                                    |                                                                            |
| Representaciones sociales de la experiencia religiosa y su relación con las pautas y prácticas de crianza en la transmisión de la fe | Diana Silva Instituto De Estudios en Familia<br>Johnier Montoya Pbro. Y Camilo Barrera Inv. Principal<br>Escuela de Ciencias Humanas y Sociales. Auxiliares<br>Cohorte 75 | Informe Final<br>Articulo de Revista<br>Devolución a la Comunidad          |
| Factores sociopolíticos y culturales de la familia en Colombia: aportes de la Fundación Universitaria Monserrate 1948-2018           | Jorge Aponte, ECHS<br>Uriel Espitia, Escuela Educación<br>Adriana Galeano IEF                                                                                             | Informe Final<br>Libro<br>Unimonserate<br>70 Años                          |
| Educación sexual desde los jóvenes: más allá de los cuerpos                                                                          | José Raúl Ruiz Y Nubia Bolívar Sánchez<br>Docentes- Investigadores- IEF                                                                                                   | Informe Final<br>Artículo Caja de Herramientas                             |
| Redes de apoyo en familias rurales de la Arquidiócesis de Bogotá a partir de prácticas colaborativas                                 | Magaly Bustos Coral<br>Edward Johnn Silva<br>Docentes-Investigadores IEF                                                                                                  | Informe Final<br>Articulo<br>Metodología<br>Trabajo con Familias Prácticas |

|                                                  |                                                                                                                              |                                          |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
|                                                  |                                                                                                                              | Colaborativas                            |
| Modelo de Universidad Saludable,<br>Unimonserate | Patricia Robledo - IEF<br><br>Uriel Espitia- E.<br><br>Educación Giovanni Mora<br><br>– E Ciencias<br><br>Humanas y Sociales | Informe De Avance<br><br>Estado Del Arte |

### ***La familia, la Educación, el Desarrollo y la Orientación desde la Línea de Pensamiento del Instituto de Estudios en Familia***

Como se planteó en el componente investigativo como parte del impacto cognitivo, concebir a la familia como objeto/sujeto de estudio, implica un tránsito hacia un nuevo paradigma, puesto que pone en evidencia la perspectiva epistemológica sistémica, desde la cual, en este caso, la familia se concibe como un sistema autónomo que, como todo sistema abierto, cuenta con cualidades autopoiéticas (Morin, 2001; 1994) que permiten que la familia no sea un actor pasivo en la elaboración de sus crisis vitales, sino que, al contrario, la familia se convierte en sujeto político con propia voz (Hernández, 2008).

Así pues, la familia toma la forma de objeto en tanto fenómeno a estudiar, sobre el cual se generan los procesos de teorización, comprensión y reflexión, desde una mirada transdisciplinar que pone en diálogo las distintas posturas disciplinares sobre los modos de analizar y pensar a la familia, pero es a la vez sujeto en la concepción del IEF, de la especialización y de maestría; así, la familia se posiciona junto con el investigador en una relación heterárquica, en la cual tiene propia voz y un saber legítimo al que el investigador debe darle escucha.

En este sentido, la familia es para el Instituto de Estudios en Familia, (2019b) un “Sujeto colectivo de derechos” (p. 21) cuyas interacciones con los sistemas amplios se dan en un bucle de relaciones de causalidad circular, que inciden en el desarrollo social e individual.

Teniendo en cuenta esto, se establece una relación estrecha entre la educación y la familia, dado que los procesos que gesta la familia mediante la función socializadora hacen parte de la acción educativa y, por tanto, la educación no sólo es vista en los contextos propios de formación, sino en todo aquel espacio de interacción social en donde se crea y se transforma la realidad por medio de la acción educativa.

La educación es entonces concebida como:

Fenómeno relacional de acercamiento, de configuración procesual y contextual, que dinamiza los procesos de desarrollo personal y social por vía del aprendizaje, tanto en los escenarios formales e institucionales, como en los vínculos y experiencias propios de la convivencia familiar, así como en los demás sistemas humanos de interacción social entre sujetos (Instituto de Estudios en Familia, 2019b, p. 21).

En este mismo orden de ideas, teniendo en cuenta que en la familia tiene lugar la función socializadora y educativa, y que a partir de la educación se transforman las realidades individuales y sociales, el desarrollo toma un papel fundamental en la relación establecida en el fenómeno familia-educación, puesto que el desarrollo, desde esta perspectiva epistemológica de lo sistémico y de la complejidad, hace referencia al “proceso de expansión de las libertades, de la autonomía, de la corresponsabilidad y de la co-evolución en el recorrido formativo a lo largo de la vida, que cruza capital social, cultural, económico y político” (Instituto de Estudios en Familia, 2019b, p. 22).

Por último, es preciso distinguir tanto a la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo como a la Especialización en Educación y Orientación Familiar, de otros programas de formación posgradual nacionales enfocados a la intervención familiar, desde una perspectiva positivista o desde una perspectiva clínico-terapéutica, dado que la mirada de la relación entre la familia y la educación se ha centrado en las apuestas para la transformación social, bien sea desde la intervención educativa o desde la intervención social, teniendo en cuenta que la especialización no está dirigida a una disciplina en específico sino a profesionales de distintas disciplinas afines a las ciencias sociales, humanas y de la salud.

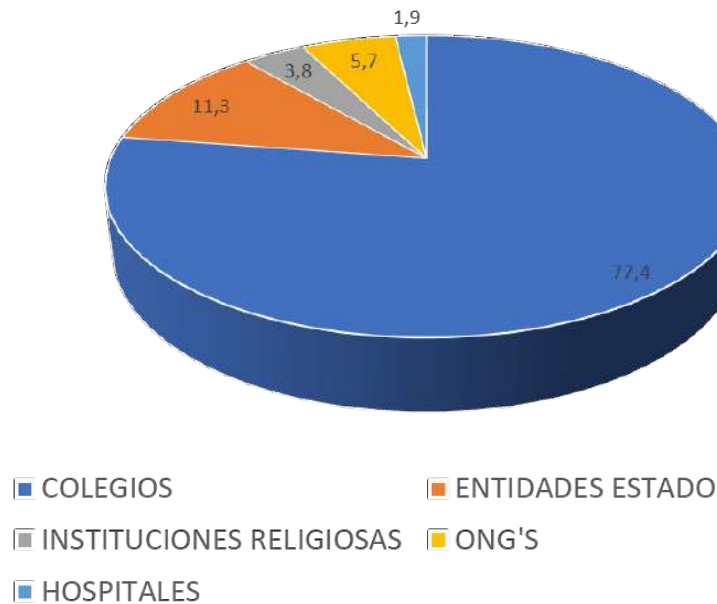
Es por esto que se adopta en el Instituto de Estudios en Familia, la perspectiva educacional de la orientación, a partir de la cual se comprende que el acompañamiento que se realiza con las familias parte del fortalecimiento de la función socializadora de la familia de acuerdo con la reflexión sobre sus necesidades en torno a sus formas de organización, comunicación y construcción de la socioafectividad.

### **Impacto Social: Un Análisis Georreferencial de la Investigación Formativa**

Por otro lado, de acuerdo con el análisis de los trabajos de grado de la maestría y los proyectos de la especialización en un ejercicio conjunto realizado con la profesora Patricia Robledo, se identificaron los siguientes temas en común: intervención con familias, discapacidad, sexualidad, género, imaginarios sociales, relación familia-escuela, dificultades de aprendizaje y educación. Estos temas han sido los de mayor demanda en los contextos en los que los estudiantes desarrollan los procesos de investigación/intervención y de orientación familiar.

Dicha identificación se dio a partir de la clasificación de 20 trabajos de grado de la MFED y de 139 proyectos de la EEOF. Es preciso señalar que, como resultado de la búsqueda en la base de datos de la biblioteca sede Unión Social de la Unimonserate, acerca de los productos generados por los estudiantes, se considera pertinente crear un repositorio digital institucional que recoja toda esta información.

## PROYECTOS EEOF 2007- 2018

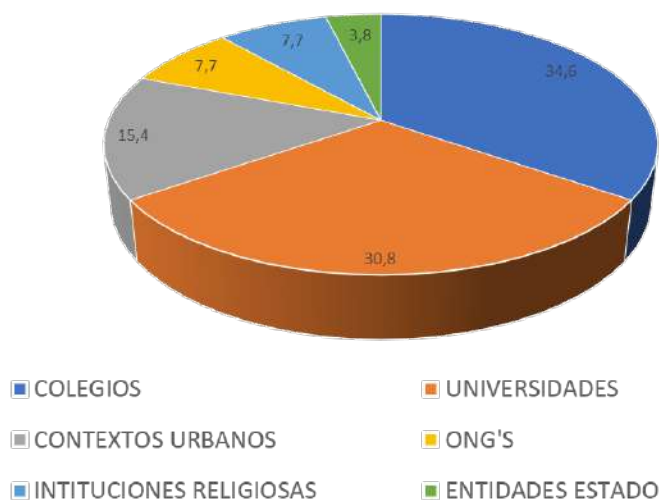


Gráfica 1. Impacto de las investigaciones en diversidad de contextos

Según la gráfica anterior, se identifica que el contexto donde mayor incidencia tiene la Unimonsserrate por medio de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, son los colegios, tanto privados como públicos con un 77,4% de proyectos de orientación familiar, seguido de entidades del Estado con un 11,3% y las ONG's con un 5,7%. Mientras que los contextos de menor impacto son las instituciones religiosas y los hospitales, sin embargo, resulta innovador y poco común que, dada la naturaleza de la especialización, se logre tener presencia en estos contextos.

A su vez, se encuentra que las investigaciones de la Maestría en Familia Educación y Desarrollo también tienen un impacto significativo en instituciones educativas, como se evidencia en la gráfica siguiente, el 34,6% tiene presencia en los colegios y el 30,8 en las universidades, seguido de los contextos urbanos con un 15,4%, las ONG's con un 7,7% al igual que las instituciones religiosas y curiosamente se encuentra una menor presencia en entidades del estado.

## INVESTIGACIONES MFED 2014-2018

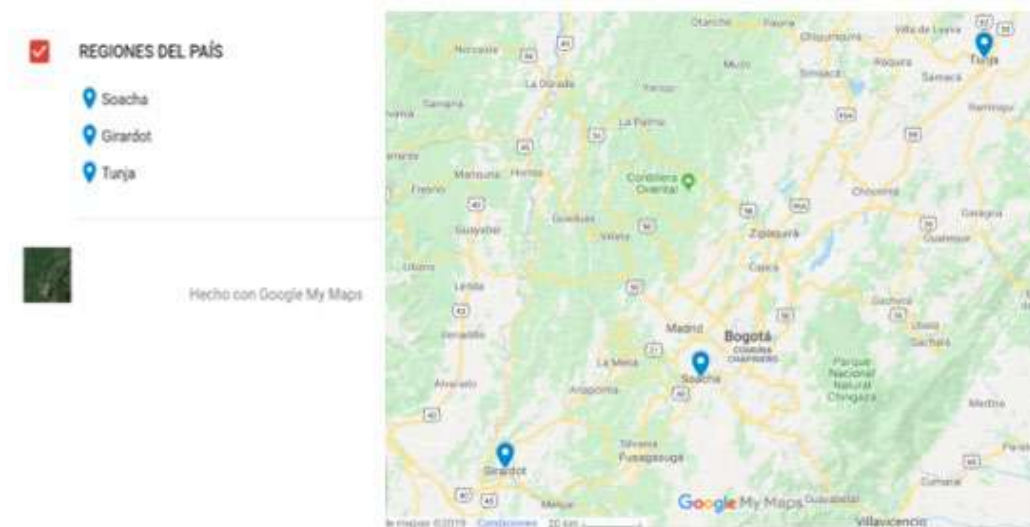


Por otro lado, según la georreferenciación realizada tomando como fuente los territorios en donde se han desarrollado tanto las investigaciones de la maestría como los proyectos de orientación de la especialización, se identifica que hay una presencia significativa de la Unimonserate en diferentes regiones de Cundinamarca, en especial las regiones de sabana de occidente, entre otras, a pesar de que la Unimonserate no cuenta con extensión en otros territorios del país como se puede observar a continuación:



Imagen 1. Impacto en territorio nacional de la Especialización en Educación y Orientación Familiar. Elaboración propia

Imagen 2. Impacto en territorio nacional de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo. Elaboración propia



Al contrastar los territorios de impacto de la especialización y la maestría, se proponen dos aspectos a tener en cuenta:

El primer aspecto es que la trayectoria de la especialización ha permitido que, durante las 77 cohortes de graduados en estos 27 años, el nombre de la Unimon serrate se ha dado a conocer en estos territorios, lo que se evidencia a partir de la expansión territorial de los proyectos.

Y el segundo aspecto es que la maestría al ser tan reciente no tiene el mismo nivel de impacto, sin embargo, el hecho de que haya incidencia por medio de la investigación fuera de la capital implica que puede haber una tendencia a la expansión de impacto en otros territorios del país, y esto se relaciona con los lugares de trabajo de los estudiantes de la maestría y la expectativa que se genera sobre el desarrollo de las investigaciones en sus contextos laborales.

Finalmente, de acuerdo a los análisis en el territorio local en la ciudad de Bogotá se identificó que la Unimon serrate tiene presencia en todas las localidades de la Capital, lo que implica un reconocimiento de la Institución a nivel Bogotá dado que los estudiantes del Instituto de Estudios en Familia se ubican laboralmente en las distintas localidades y la ejecución de las investigaciones responde a las demandas contextuales de la diversidad familiar capitalina.

### **Construcción del Saber en Torno a la Familia desde el Instituto de Estudios en Familia de la Unimon serrate, en Respuesta al Impacto Cognitivo y Social.**

A continuación, se recopilan los aportes en materia del trabajo investigativo e interventivo realizado con las familias desde el Instituto de Estudios en Familia, para lo cual se tendrá en cuenta los proyectos de investigación docente y producción académica de profesores que han estado vinculados al IEF, en la especialización y en la maestría.

En primer lugar, se identifica el estado del arte sobre los trabajos en familia que se han realizado en la Unimonserate, en cabeza del profesor Andrés Gaitán Luque junto con las profesoras Pilar Carrizosa de Gaitán, Marcela Cáceres Castañeda y el profesor Vito Santamaria (2007), quienes realizaron un rastreo documental de los diferentes programas de pregrado y de postgrado de Unimonserate a partir de 1960 hasta 2005.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el IEF tiene origen en la creación de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, la cual cuenta para 2019 con 77 cohortes y 2.448 egresados. Según Gaitán, et al (2007) la especialización para 2007 contaba con 396 proyectos con incidencia no sólo en Bogotá, sino en 11 ciudades del territorio colombiano y además los proyectos representaban el 64% de los trabajos desarrollados en el campo de la familia, identificando además que para el periodo de 1995-1999 los proyectos de la especialización en Educación y Orientación Familiar representaron el 92%.

Dentro del estado del arte de Gaitán, et al (2007), se señalan diversas categorías sobre las cuales se ha gestado la investigación en familia:

La primera ha sido la organización familiar, tomando como objeto de análisis los procesos de composición familiar para la convivencia, la identidad familiar, la familia nuclear y los hogares sustitutos como formas de organización familiar. Así mismo, para el último decenio y principios de nuevo siglo, se evidencia una transformación en los imaginarios sobre la familia, respecto al reconocimiento de nuevas formas de la familia nuclear y es en estos periodos donde se identifica la aparición de nuevas tipologías familiares como “madre cabeza de familia, mujer: jefe de hogar, familia monoparental, padre soltero, madre soltera, poligamia y madres jóvenes” (Gaitán, et al 2007)

En este sentido, según analizan Gaitán, et al (2007), la organización familiar hace referencia a la dinámica familiar que se configura a partir de la convivencia, los roles, las tareas, las funciones de los miembros de la familia, las normas, reglas y la autoridad. Estas comprensiones sobre la organización familiar se articulan con la escuela estructural en terapia sistémica propuesta por Salvador Minuchin, justamente a partir de sus desarrollos teóricos en la década de los ochenta y los noventa, especialmente en sus obras “Familias y terapia familiar” de 1980, “Técnicas de terapia familiar” en coautoría con Charles Fishman en 1984 y “El arte de la terapia familiar” de 1998.

Lo anterior es un referente importante, dado que los avances investigativos en materia de la noción de la familia desde la mirada estructural hacen parte de la primera era del enfoque sistémico, que representaba en ese entonces una mirada distinta de la familia que desafiaba las comprensiones del modelo comunicativo tradicional emisor-receptor-respuesta al pasar a una mirada relacional de la comunicación mediada por las formas de organización y jerarquización familiar propuesta por Minuchin (1984).

Como menciona Gaitán, et al (2007), una segunda categoría fue la comunicación, teniendo en cuenta que los periodos anteriores a la década de los ochenta estuvieron marcados por el “enfoque telegráfico” (p. 58) de la comunicación, que guiaba el horizonte pedagógico e interventivo hacia el desarrollo de habilidades comunicativas, tanto en el campo profesional como personal. Y esta mirada fue transitando al enfoque fenomenológico y sistémico como se observó en los estudios posteriores.

La tercera categoría común en los desarrollos investigativos fue la de educación, naturalmente, el fuerte desde la Unimonserate ha sido el saber en torno a la educación y la familia, como se ha visto en el recorrido histórico de la Institución, en los anteriores capítulos.

Así, desde la reflexión que trae Gaitán, et al (2007) ha sido en la escuela donde se han gestado los procesos de prácticas y la investigación formativa y es, además, el lugar donde los estudiantes de postgrado, en su mayoría, ejercen su profesión. De manera tal que esto ha llevado a que los proyectos se lleven a cabo en los distintos niveles de formación, con los diferentes actores de la comunidad educativa y para el desarrollo de procesos institucionales.

De otro lado, también se identifica que la relación familia-escuela toma un lugar privilegiado en los intereses investigativos de los estudiantes especialmente de la Especialización en Educación y Orientación Familiar, así como también el interés por los procesos de educación en sexualidad y en educación especial (Gaitán, et al 2007).

Una cuarta categoría en la producción de conocimiento ha sido la noción de cambio, la cual se desarrolla en los trabajos sobre los tránsitos en el ciclo vital en donde se dan los procesos de orientación e investigación con niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos de la tercera edad. Así como también en lo referente a los procesos de cambio social como el papel de la mujer en la sociedad y en la familia, y finalmente, los cambios en los sistemas de creencias de la familia inmersa en diversidad de contextos y sucesos históricos y culturales (Gaitán, et al 2007).

En este sentido, los sistemas de creencias sobre la práctica educativa y orientacional, se asociaron a las pautas de crianza, los procesos de cultura ciudadana, las relaciones de género y la función socializadora de la familia, como temas de impacto en la construcción del saber y en la “política social” (Gaitán, et al 2007, p. 59).

Finalmente, se encuentran los abordajes investigativos en torno a los ejes temáticos relacionados con la identidad, la orientación sexual, el desarrollo individual del yo, mediante los procesos de construcción de proyecto de vida, los estudios sobre autoesquemas (autonomía, autoestima, autoimagen, autoconcepto, etc.), situaciones individuales que se relacionan con la problemática familiar y la permeabilidad de la familia ante los cambios socioculturales o crisis sociopolíticas y económicas del país (Gaitán, et al 2007).

A su vez, las problemáticas afines a la pareja y las implicaciones del conflicto conyugal en los hijos, se convierte en fenómeno de interés entre los años 1990 y 2005 y en el periodo entre 2000 y 2005, hay un giro interesante de las investigaciones hacia la economía familiar. Por otro lado, hacia principio de siglo, se identifica que el tema de la mujer en tanto maltrato, violencia y represión, comienza a visibilizarse más (Gaitán, et al 2007).

Además, se destaca el trabajo realizado por la profesora Luz Sney Cardozo (2017), titulado *Aportes que hacen los estudios de investigación en el periodo (2010-2015) a las Unidades de Significación del objeto de conocimiento de la Especialización en Educación y Orientación Familiar*, en el cual se visibiliza el aporte generado a partir de los proyectos de investigación a las unidades de significación de socioafectividad, organización y comunicación en la familia con un total de 39 investigaciones realizadas en los periodos mencionados.

Al respecto, Cardozo (2017), identificó diferentes núcleos temáticos a partir de los cuales se han realizado aportes significativos a nivel conceptual: el primero, “Imaginario

de Familia “territorios” para la comprensión de necesidades contemporáneas de formación e intervención” (p. 158), hace referencia a los imaginarios que surgen en el territorio de la relación familia-escuela por parte de los docentes y de la familia con respecto a la formación de los menores.

Este aporte es importante, porque hace visible la forma en la que la familia y la escuela considera cuáles son las funciones que le competen a cada territorio (Cardozo, 2017), y esto implica un reto en el proceso de educación desde el llamado a la corresponsabilidad que tienen la familia y la escuela en los aspectos socioafectivos y de aprendizaje del menor.

Así mismo, se identifica que las problemáticas sobre abuso sexual y maltrato infantil, se han caracterizado por una dificultad en el acompañamiento y solución de las mismas, debido a la falta de interés por parte de los padres ante la solución de dichas problemáticas (Cardozo, 2017).

De otro lado, se encuentran los imaginarios en el territorio específico de la familia, como la naturalización de la violencia, la noción de la pareja y de la institucionalidad de esta en las relaciones conyugales, las relaciones entre la economía familiar y el desarrollo de los individuos y por tanto de la familia, en donde pareciera que tiene mayor valor lo económico que lo afectivo (Cardozo, 2017).

Otro tema en relación con los imaginarios en la familia es el autoritarismo desde las pautas de crianza, como modo más efectivo para la formación de los hijos, así mismo las pautas de violencia se configuran como un tema relevante para tener en cuenta dentro de los imaginarios en el territorio de la pareja, puesto que se identifica una mayor tendencia de maltrato hacia la mujer y la naturalización de las distintas formas de maltrato. Nuevamente, pareciera que prevalece el tema de la satisfacción de los niveles de vida en el ámbito económico a pesar de la vivencia de situaciones de maltrato (Cardozo, 2017).

A su vez, un último imaginario frecuente que identifica Cardozo (2017) en las investigaciones realizadas en la especialización, es el tema de la separación como un evento que incide negativamente en la vida de los hijos, porque en la mayoría de las veces hay una ausencia significativa del padre, así como una gran dificultad en el ejercicio de la autoridad por parte del padre cuando ocurre un divorcio.

Hasta el momento, los imaginarios en los distintos territorios, parten al parecer de una lógica del deber ser, con una carga moral importante que significa las crisis familiares como algo negativo que repercute en el desarrollo de los sujetos, sin embargo, es importante tener en cuenta que la visibilización del imaginario es el primer paso para trabajar con las familias en pro de la resignificación de las crisis, y de la deconstrucción de significados e imaginarios que pueden estar repercutiendo en los procesos de autonomía y vinculación de la familia.

Este aspecto es importante tenerlo en cuenta, porque la sublínea de investigación en torno a los imaginarios en familia, precisamente lo que busca no es el fortalecimiento del imaginario, sino la co-construcción con las familias de soluciones alternas y de caminos posibles que permitan rediseñar sus horizontes de vida, y sus sentidos familiares. La postura

sistémica sobre las problemáticas familiares no busca la polarización de los sentidos, sino el diálogo de los sentires en torno a las crisis a fin de construir caminos posibles desde la autonomía familiar.

Por otro lado, Cardozo (2017), identifica otro núcleo temático importante a partir de las investigaciones, “El Afecto en la relación de Padres y sus hijos en Estado de Emergencia” (p. 160); este núcleo se refiere a la necesidad de fortalecer los vínculos afectivos con los hijos, pues parece haber una tendencia a encontrar padres emocionalmente distantes pero que cumplen con la función de proveer económicamente en el hogar y así suplir las necesidades materiales, lo que al parecer ha generado dificultades relacionales en los hijos, sentimientos de soledad y ha dado lugar a distintas formas de maltrato (Cardozo, 2017).

Así mismo, en cuanto a la afectividad, las investigaciones sobre jóvenes en situación de consumo arrojan como resultado, la necesidad de fortalecer las relaciones con la familia nuclear como parte de los procesos de rehabilitación, pues al parecer los vínculos debilitados entre la familia, están relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas (Cardozo, 2017).

Por último, Cardozo (2017), identifica el núcleo temático Adolescencia “Un terreno lleno de Incertidumbre” (p. 162), en el cual se observa que los modos de relación de los jóvenes con los padres, las tensiones vividas con los diferentes entornos, la redefinición de las pautas de crianza, así como el surgimiento de incertidumbres sobre diversos temas sobre los cuales tanto los padres como los jóvenes, requieren algún tipo de orientación, especialmente en el plano de la sexualidad.

Con respecto a las investigaciones realizadas en la especialización en el periodo de 2007-2018 y en la maestría desde su creación, es decir 2014 a 2018, se desarrolla un análisis de 20 trabajos de grado de la MFED y 139 proyectos de la EEOF en el marco de la presente investigación: Factores sociopolíticos y culturales de la familia en Colombia: aportes de la Fundación Universitaria Monserrate 1948-2018, este trabajo se realiza en el primer semestre de 2019 y fue parte de un trabajo colaborativo con la profesora Patricia Robledo mediante la elaboración de una matriz de análisis tomando como referente la identificación de los ejes temáticos para las investigaciones realizadas por los egresados de la especialización y de la maestría.

Para los análisis que aquí se presentan, a partir de la matriz de análisis para los proyectos de EEOF, se extraen las siguientes clasificaciones: *población y fenómenos asociados*, *redes-relaciones y fenómenos asociados* y *ubicación territorial*, en cuanto a esta última, se realiza un análisis georreferencial teniendo en cuenta, el impacto en los territorios y en los tipos de entidad en los que se han desarrollado los proyectos, resultados que se mostraron en el impacto externo.



Gráfica 1. Caracterización de la Población en los proyectos de la EEOF.

Como se observa en la gráfica anterior, desde el 2007 al 2018, teniendo en cuenta los 139 proyectos revisados, el mayor porcentaje identificado respecto a la población de interés para los proyectos de la EEOF, es el de familias y diversidad con un 17,7%, categoría que comprende las dinámicas familiares de distintos tipos de familias como lo son las familias nucleares biparentales, las familias reconstituídas, la inclusión de la familia extensa en los procesos de crianza, a las que también se le suman las familias monoparentales con jefatura femenina y jefatura masculina. Así mismo, la diversidad familiar, tomó en cuenta familias de diversos estratos socioeconómicos y pertenecientes a distintos sectores de Bogotá.

Sin embargo, a pesar de que la categoría de diversidad familiar también aborda otro tipo de características familiares como la de familias con hijos en situación de discapacidad o familia con jefatura femenina y masculina o familias rurales, estas características más específicas de la diversidad familiar se tomaron por separado, teniendo en cuenta que nos plantean un panorama en relación con tipos de ejes temáticos de interés que responden a las necesidades contextuales de los lugares donde los egresados se desempeñan laboralmente.

De este modo, se identifica que una segunda población específica de interés es la primera y la segunda infancia con un 17%, en temas relacionados con procesos de aprendizaje, relaciones escolares, violencia y abuso sexual, o incidencia del proceso de separación conyugal en la infancia.

Seguido de la población adolescente o juvenil con un 15,6% en temáticas afines con educación sexual, orientación sexual, consumo de sustancias psicoactivas, comunicación y virtualidad.

A su vez, en relación con la infancia y la adolescencia, se encuentra un 12% de proyectos cuya población son los estudiantes, ya sea en nivel de preescolar, primaria, secundaria o educación superior, es decir que el foco poblacional responde a la naturaleza de la especialización en temas relacionados con la orientación en el contexto educativo respecto a procesos de aprendizaje, inclusión, relaciones de convivencia y resolución de conflictos.

Por otro lado, otro foco poblacional de interés son los cuidadores, padres y madres con un 5,7% de proyectos cuyo propósito es revisar los aspectos comunicativos, los estilos o pautas de crianza, la autoridad, la afectividad y los procesos de acompañamiento a los hijos en sus procesos de desarrollo, así mismo, hay un interés significativo en el adulto mayor respecto a otros tipos de población, lo cual representa una visibilización importante en materia de la orientación, la intervención y la visibilización del adulto mayor en la sociedad como actor fundamental en la función socializadora de la familia.

Otro tipo de población de interés es la familia con hijos en situación de discapacidad con un 5%, lo cual responde a las demandas que exige el contexto educativo en temas de inclusión y orientación a las familias en torno a procesos cognitivos, académicos y emocionales de jóvenes o niños y niñas en situación de discapacidad, en su mayoría cognitiva.

Este aspecto es fundamental porque implica la necesidad de incluir en la agenda curricular de la especialización, los temas de discapacidad y educación inclusiva, teniendo como precedente que una gran parte de los especialistas en formación son maestros o profesionales que trabajan en instituciones educativas donde esta realidad está presente, y en ese sentido, varios de los análisis realizados por los autores de los proyectos apuntan a la necesidad de fortalecer el tema de la diversidad desde las necesidades educativas especiales, y la comprensión de los tipos de discapacidad como parte de la formación integral y de una necesidad en materia de educación a nivel nacional (Arias, Calvo, Duarte y Peñuela, 2014; Arias, Bustamante, Largo y Perdomo, 2015; Rodríguez et al, 2018).

Finalmente, se identifican otros focos poblacionales diversos cuya distribución en porcentaje es pareja y si bien no representan un alto porcentaje, la amplitud en la población a la cual está dirigidos los proyectos de investigación de la especialización, responden a los temas coyunturales a nivel político y social en Colombia, por ejemplo: familia monoparental femenina, familia monoparental masculina, parejas homosexuales, hijos homosexuales, familia poligenética, mujeres víctimas de violencia o abuso sexual, familias con violencia intrafamiliar, padres y madres jóvenes, jóvenes reinsertados, jóvenes institucionalizados, habitantes de calle, familia con integrante privado de la libertad, padres y madres y cuidadores, mujeres gestantes, familias con pacientes médicos, familias víctimas de conflicto y familias rurales.

Respecto a lo anterior, es preciso resaltar que en la segunda década del siglo XXI, los fenómenos de interés creciente han sido las violencias basadas en el género, la familia en medio del conflicto armado y con ello la familia rural, la violencia en las familias, las

problemáticas asociadas con el consumo de sustancias psicoactivas, las dinámicas familiares asociadas con familias monoparentales con jefatura femenina y la visibilización de las familias monoparentales con jefatura masculina, que si bien se presenta de manera menos frecuente que la jefatura femenina, ha sido un tema que ha cobrado mayor interés en los últimos tiempos.

Ahora bien, en cuanto a la categoría *redes y relaciones*, los proyectos de la especialización han generado comprensiones en torno a los modos de atención o los imaginarios en familia alrededor de los fenómenos relacionales que surgen de la vinculación de la familia con los sistemas amplios, y de las formas de vinculación que surgen al interior de la familia.

De este modo, los proyectos también han centrado sus focos de análisis en las nuevas configuraciones familiares, lo cual se conecta con los aportes en materia de diversidad familiar como se observó anteriormente, identificando además otras figuras como los cuidadores que tienen un papel importante en los procesos de crianza, en el desarrollo emocional y socioafectivo, en las pautas de comunicación y en los procesos escolares de niños, niñas y adolescentes; como se observa en la gráfica, el 28% de los proyectos ha tomado como foco de análisis las relaciones con los cuidadores y las nuevas formas de configuración familiar.

Así mismo, se identifica que el 27% de los proyectos se ha centrado en los diferentes fenómenos que surgen de la relación familia-escuela, como los procesos de orientación y acompañamiento de las familias, los procesos de aprendizaje mediados por estrategias pedagógicas implementadas desde la familia a partir de un trabajo colaborativo con la escuela, la cooperación de la escuela y la familia para el favorecimiento de procesos de inclusión, los procesos de acompañamiento desde la escuela con familias que presentan situaciones problema asociadas al consumo de sustancias psicoactivas y finalmente los temas relacionados con discapacidad e inclusión, los cuales se enmarcan en el trabajo con familias desde los contextos educativos.

Las relaciones parentofiliales, hicieron parte del 21% de los proyectos, desde las cuales se abordan las pautas de comunicación, las formas de organización en torno a los roles, funciones, tareas y establecimiento de la autoridad y los procesos de socioafectividad. Lo anterior, surge en coherencia con las unidades de significación de la especialización o núcleos temáticos que componen la estructura curricular.



Gráfica 2. Redes y Relaciones en los proyectos de la EEOF.

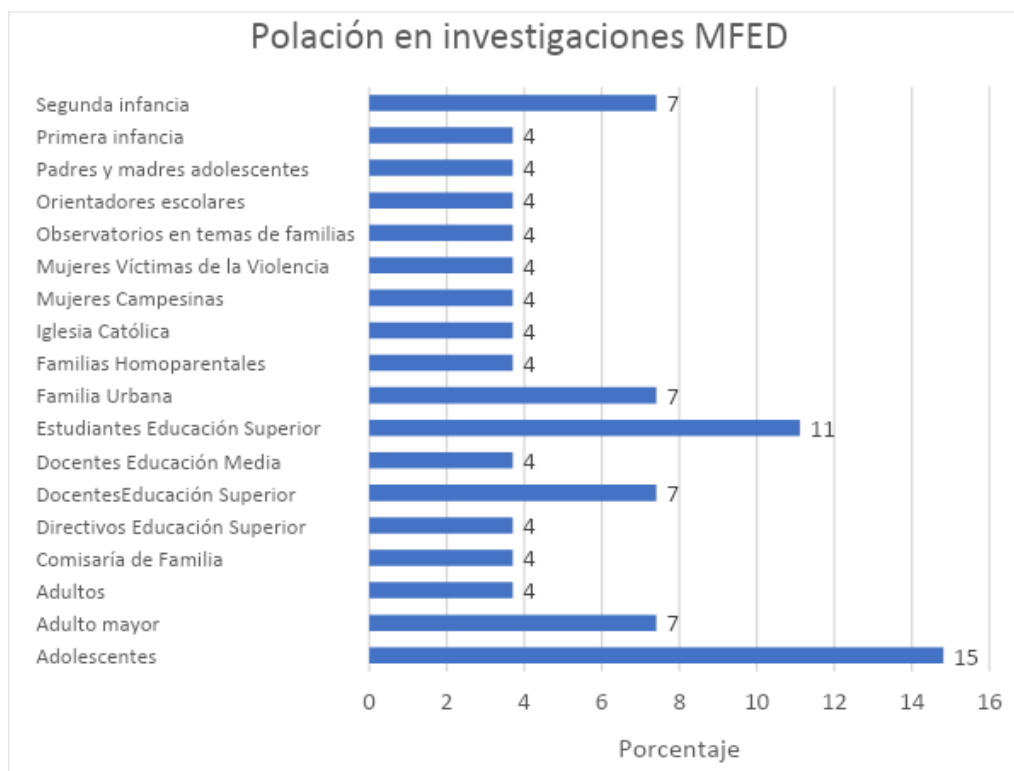
Por ejemplo, en términos de la socioafectividad, el 7% de los proyectos están centrados en las relaciones de pareja, el 5% en la relación de la familia con redes sociales y medios virtuales en donde también se analiza cómo se ha reorganizado la dinámica familiar alrededor de los dispositivos móviles, y el auge de las plataformas virtuales de relación como nuevas formas de vinculación tanto familiar como social.

Por otro lado, se observa que los proyectos también han tenido un abordaje comprensivo sobre las formas de organización familiar desde los territorios rurales (4%), así como han tenido incidencia en temas relacionados con familia y conflicto armado (3%) a partir del análisis de las dinámicas relacionales, la reorganización familiar, los procesos de resiliencia familiar y la identificación de redes de apoyo ante situaciones de desplazamiento forzado.

Finalmente, se identifica que la función socializadora de la familia mediante la educación tiene lugar también en contextos que sobre los cuales no es común analizar el papel de la educación, como lo son el contexto de salud (3%) y la Iglesia (3%), esto da un marco comprensivo más amplio en el que la educación, como fenómeno relacional, tiene un papel importante mediante la orientación a las familias.

Ahora bien, en cuanto a las investigaciones de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo, se realiza el análisis tomando las mismas categorías de referencia, por población y por tipos de fenómenos asociados.

Al respecto, se encuentra lo siguiente: el 15% de las investigaciones en la MFED, tienen como foco poblacional a los adolescentes y las temáticas asociadas hacen referencia a la identificación de los imaginarios en familia, los procesos de socialización mediados por la familia, la identificación de problemáticas asociadas a violencia en la pareja joven y el establecimiento de pautas relacionales y de comunicación en torno a la cultura de paz en la educación superior.



Gráfica 3. Caracterización de la Población en los proyectos de la MFED.

Por otro lado, un 11% de las investigaciones relacionadas con estudiantes de educación superior, específicamente en el tema de cultura de paz, seguido de un 7% de investigaciones con docentes en educación superior sobre el mismo eje temático; un 7% sobre adulto mayor y segunda infancia, respectivamente. Sobre estos últimos, los temas asociados fueron: cuidado y protección en el adulto mayor y representaciones sociales sobre violencia en la pareja; mientras que los temas comunes a la segunda infancia estuvieron relacionados con participación de las familias en el logro escolar, violencia entre pares y convivencia escolar.

Un tema innovador presente en el 7% de las investigaciones resulta ser el de vivienda en relación con la familia urbana y política pública: Vivienda para familia urbana y las dificultades relacionadas con el espacio, y la adecuación de la vivienda para personas en situación de discapacidad.

Y finalmente, se encuentra un 4% para cada uno de los focos poblacionales que aparecen en la gráfica anterior, los cuales corresponden a los siguientes temas específicamente:

- Primera infancia y nutrición relacional en la familia
- Padres y madres adolescentes y sus imaginarios en torno a la paternidad y maternidad
- Experiencias de los orientadores escolares sobre la orientación familiar

- Estudio documental a partir de tres observatorios universitarios en familia, en donde se identificó una tendencia investigativa en torno a las transformaciones familiares, la pobreza extrema en las familias, la violencia familiar y la experiencia de familias víctimas de conflicto armado.

- Mujeres víctimas de violencia familiar

- Mujeres campesinas víctimas de desplazamiento forzado

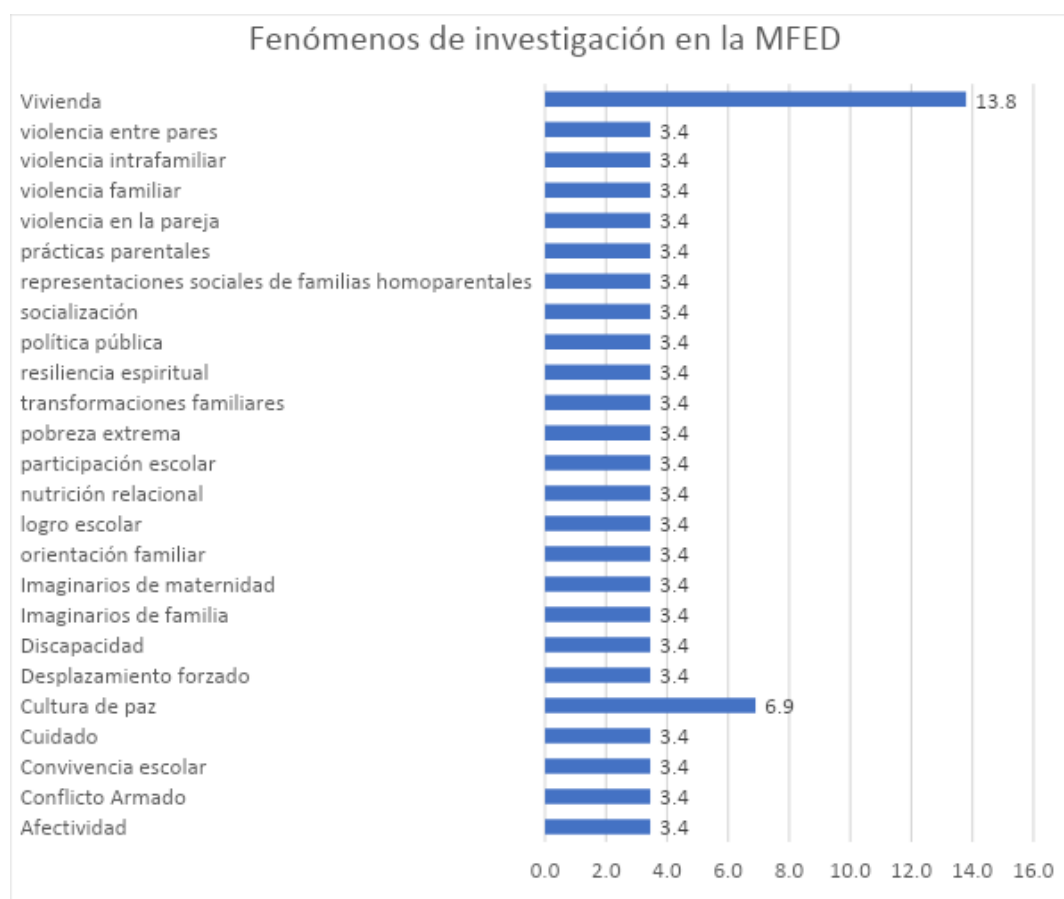
- El papel de la Iglesia y su enfoque misional en Colombia, en respuesta a las necesidades de las familias de bajos recursos socioeconómicos para la adquisición de vivienda digna

- Experiencia en torno a la afectividad y los procesos de socialización de jóvenes con familias homoparentales

- Comisarías de familia y proceso de intervención con mujeres víctimas de violencia familiar.

En cuanto a los fenómenos estudiados en las investigaciones de la MFED, se encuentra que hay intereses diversos que involucran los procesos familiares en un contexto más amplio y en relaciones y redes relacionadas con el desarrollo y, como se puede ver en la siguiente gráfica, los fenómenos en mención responden a realidades sociales que requieren una mirada inter y transdisciplinar en sus comprensiones.

De este modo, las investigaciones guardan coherencia con los principios de la complejidad y del enfoque sistémico y en respuesta a la línea de pensamiento del Instituto de Estudios en Familia.



Gráfica 4. Fenómenos de investigación del IEF

Para concluir, vale la pena resaltar, los aportes en materia de investigación e intervención, por parte de la comunidad educativa (docentes y estudiantes), quienes, mediante sus propuestas, han dado discusiones de orden teórico, epistemológico y metodológico, sobre las realidades sociales que atraviesan las diversas dimensiones de la vida familiar.

Lo anterior, obedece a la coherencia misional de la Unimonsserrate, en torno a la generación de conocimiento y transformación de contextos desde un enfoque de justicia social y un enfoque sociocrítico.

Así, los impactos cognitivos, externos y pedagógicos, se tejen a partir de la reflexividad sobre el quehacer, sobre el ser y sobre el hacer, dirigidos hacia una postura ético-política del ejercicio profesional y del desarrollo personal.

## Referencias

Arias. M, Calvo. A, Duarte. L y Peñuela. E. (2014). Habilidades socio afectivas de los docentes en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas entre 6 a 12 años que presentan discapacidad cognitiva del Colegio Nicolás Gómez Dávila. Especialización en Educación y Orientación Familiar. Bogotá: Unimonserate.

Arias. Y, Bustamante. C, Largo. G y Perdomo. Y. (2015). Familia Y discapacidad: Una oportunidad para crecer. Especialización en Educación y Orientación Familiar. Bogotá: Unimonserate.

Cardozo Espitia, L. (2017). Aportes al objeto de conocimiento en la Especialización en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate. Revista Hojas y Hablas. (14), 154-166. Doi: 10.29151/hojasyhablas.n14a12

Carrizosa de Gaitán, P y Ricaurte, G (2012). El portafolio: una estrategia pedagógica para la orientación de la experiencia personal - familiar de los especialistas en formación. Fundación Universitaria Monserrate.

Collazos. C y Mendoza. J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo en el aula”. Educación y Educadores, vol. 9, núm. 2, pp. 61-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>

Coordinación de Investigación IEF. (2019). Investigación. Instituto de Estudios en Familia, Presentación 13 agosto, 2019. Unimonserate, Bogotá.

Gaitán, A., Carrizosa, P, Cáceres y Santamaría, V. (2007). Estado del arte de los documentos en el área de familia producidos Por la Fundación Universitaria Monserrate. Informe de Investigación, Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá.

Galeano Amaya, A. (2019). Una Mirada A Los Saltos Paradigmáticos En Las Ciencias Sociales Y En La Psicología Para La Generación De Retos En La Transformación De La Experiencia Investigativa. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 15(1), pp. 134-157. <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2019.junio.134-157>

Habermas, J. (1986). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

Hernández Córdoba, A. (2008). Vínculos, Individuación Y Ecología Humana. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Instituto de Estudios en Familia. (2016). Documento Marco para la Renovación de Registro Calificado. Especialización en Educación y Orientación Familiar. Bogotá: Unimonserate.

Instituto de Estudios en Familia. (2019a). Informe de Autoevaluación de EEOF 2019-2. Unimonserate, Bogotá.

Instituto de Estudios en Familia y Vicerrectoría Académica. (2019b). Documento Marco para la Renovación de Registro Calificado. Maestría en Familia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Unimonsserrate.

Lillo, F. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*. Vol. 2, N° 4, 109-142.

Minuchin, S. (1980). *Familias y terapia familiar*, España: Gedisa.

Minuchin, S y Fishman, C. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Minuchin, S. (1998). *El arte de la terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Morin, E. (2001). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Teorema.

Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinariedad, manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher.

Pentón, Á. Patrón, A. Hernández, P. y Rodríguez, Y. (2012). Elementos teóricos de la enseñanza problemática. *Métodos y Categorías.. Gaceta Médica Espirituana*, 14(1), 7. Recuperado de <http://www.revgmepirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/123/70>

PEP (2018) *Maestría en Familia, Educación y Desarrollo*, Unimonsserrate. Bogotá.

Rodríguez. A, Cruz. K y Rodríguez. Y. (2018). *Vínculos Afectivos en familias con niños y niñas en condición de discapacidad cognitiva leve*. Grado tercero y cuarto del Colegio Distrital Orlando Higuera Rojas I.E.D, localidad 7 de Bosa, en Bogotá. *Especialización en Educación y Orientación Familiar*. Bogotá: Unimonsserrate.

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Unimonsserrate. (2019). *Especialización en Educación y Orientación Familiar*. Bogotá. Recuperado de <http://www.unimonsserrate.edu.co/especializacion-educacion-y-orientacion-familiar/#1508285639357-c6476aa7-f331>

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 12(V) pp. 105-117. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722014000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006)

Vallaes, F. (2016). *Introducción a la Responsabilidad Social Universitaria*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Von Foerster, H. (1991). *Semillas de la cibernética, obras escogidas de Von Foerster*. España: Gedisa.

