

2019

GUARDIANES DE ENTORNOS PROTECTORES PARA LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 2ª JORNADA AM, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE SEDE JOSÉ MARÍA CORDOBA, DE CARTAGENA, BOLÍVAR, 2018.

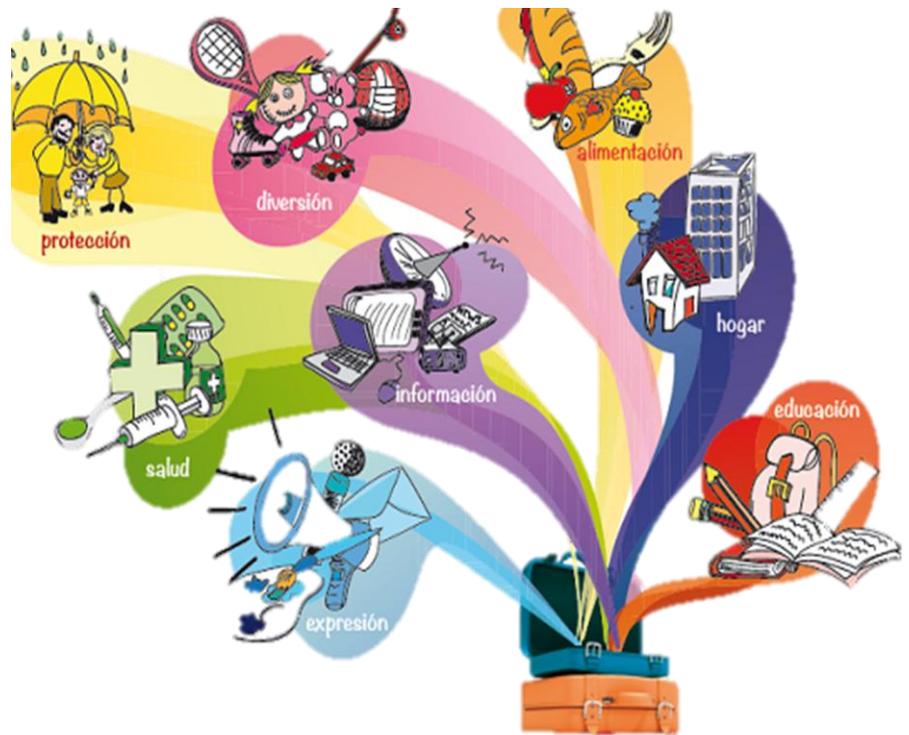
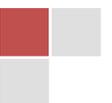


Imagen 1. Un viaje a través de los derechos

Fuente: PLATAFORMA DE INFANCIA. Un viaje a través de los derechos [imagen]. Día Universal de los Derechos de la Infancia. Un viaje a través de sus derechos. España. 2011. [Citado: 08 de agosto de 2018]. Disponible en Internet: <http://plataformadeinfancia.org/el-grupo-aena-y-la-plataforma-de-infancia-organizan-diversas-actuaciones-para-celebrar-el-dia-universal-de-los-derechos-de-la-infancia/.aspx>



María José Castillo Cano
Universidad De Cartagena



**GUARDIANES DE ENTORNOS PROTECTORES PARA LA PROMOCIÓN DE
LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 2ª JORNADA AM, EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE SEDE JOSÉ MARÍA CORDOBA,
DE CARTAGENA, BOLÍVAR, 2018.**

MARÍA JOSÉ CASTILLO CANO

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
CARTAGENA D, T Y C
2019**

**GUARDIANES DE ENTORNOS PROTECTORES PARA LA PROMOCIÓN DE
LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 2ºA JORNADA AM, EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE SEDE JOSÉ MARÍA CORDOBA,
DE CARTAGENA, BOLÍVAR, 2018.**

MARÍA JOSÉ CASTILLO CANO

Trabajo de grado para optar al título de Trabajadora Social

Docente asesora

ANA DEL CARMEN POMBO GALLARDO

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
CARTAGENA DE INDIAS D, T Y C**

2019

DEDICATORIA

Con amor y gratitud dedico este trabajo a mis padres, Mayuris Cano Pérez y Luis Alberto Castillo Tapia quienes con su ejemplo de resiliencia, perseverancia y disciplina me impulsan cada día para ser la mejor versión de mí y por quienes me esmero a ser motivo de orgullo para seguir luchando por un presente y futuro mejor. Asimismo, quiero retribuir este logro a mi hermana por su respaldo, ayuda y confianza en todo momento siendo una persona clave durante este proceso de construcción y superación personal.

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

A Dios principalmente por permitirme seguir mis sueños y apuestas de la vida culminando esta, una de mis metas.

A mi familia por su apoyo, amor, esfuerzo y acompañamiento incondicional.

A mis amigos y compañeros quienes durante todo este proceso aportaron en la construcción y deconstrucción de mis pensamientos, contribuyendo a comprender y mirar otras realidades desde el encuentro con el otro, redescubriendo cada día las motivaciones que visten mi vocación al Trabajo Social renovadas en el constante saber y actuar.

A la Institución Educativa Nuevo Bosque y en particular a la sede José María Córdoba, reconociendo fundamentalmente a las personas con quienes se desarrolló el proyecto, aquellos que además permitirme entrar en sus vidas, compartir intereses, anhelos y sueños, dotan de sentido lo aquí planteado para la co-construcción de escuela juntos; un proceso que se redefine sobre la marcha y su aproximación alrededor de las prácticas que orientan el actuar cotidiano. Ahora bien, todo ello sin desconocer que esta propuesta tampoco se habría materializado sin el respaldo de Carmen Escorcía; coordinadora de prácticas profesionales y psicóloga de la institución quien me animó a movilizar desde mi intervención reflexiones propias del contexto, demostrando siempre interés y disponibilidad para guiarme en el proceso y generar conocimientos desde diversos espacios interinstitucionales e interdisciplinarios que ofrece el plantel en alianza directa con otras entidades.

A mis colegas, amigas y compañeras de aventuras Yeimi, Rut Daniela, Elina, Leyla y Samantha, quienes facilitaron grandes experiencias de crecimiento personal y profesional durante mis años de formación universitaria.

A Carlos y Magdiel, practicantes de psicología quienes me acompañaron en la estructuración y ejecución de la intervención profesional en el campo de prácticas de manera muy comprometida y entusiasta. Su colaboración durante la formulación y puesta en acción, siendo precisa facultó cada paso a paso en el desarrollo de la apuesta práctica.

Y por último a la Universidad de Cartagena, al programa de Trabajo Social, y todos los docentes que contribuyeron a mi proceso formativo, aportando sus conocimientos, permitiéndome ver la vida de forma distinta, contribuyendo a mi construcción personal y profesional.

“...La sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que, al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario”.¹

Alfredo Ghiso

¹ GHISO, Alfredo. Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín, 2001.

CONTENIDO

RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO I: REFERENTE INTERINSTITUCIONAL	15
1.1 UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	15
1.1.1 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN	16
1.1.2 PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL	16
1.2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE	17
CAPITULO II: ACERCA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PRFOFESIONAL 21	
2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA: PROYECTO DE INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL	22
2.2. JUSTIFICACIÓN.....	26
2.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL	29
2.3.1. OBJETIVO GENERAL	29
2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
2.4. REFERENTE LEGAL Y/O NORMATIVOS DE APOYO A LA CREACIÓN DE ENTORNOS PROTECTORES DE NIÑOS Y NIÑAS.	30
2.5. METODOLOGÍA IMPLEMENTADA	31
2.5.1. REFERENTE EPISTEMOLÓGICO	32
2.5.2. ENFOQUES DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL	33
2.5.3. REFERENTE TEÓRICO - CONCEPTUAL	35
2.5.4. MÉTODO	37
2.6. RESULTADOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL.....	43
2.6.1. CARACTERIZACIÓN SOCIO-ECONÓMICA DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DEL GRADO 2ºA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE SEDE JOSÉ MARÍA CORDOBA. CARTAGENA DE INDIAS, AÑO 2018. 43	
2.6.2. FACTORES DE RIESGOS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ENTORNOS FAMILIARES Y ESCOLARES.....	54
2.6.3. ESPACIOS DE FORMACIÓN PARA FAMILIAS, DOCENTE, NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN, QUE PERMITA SENSIBILIZAR Y PROMOVER LA REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA VINCULACIÓN AFECTIVA PARA CREAR ENTORNOS PROTECTORES PARA NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS.....	92

2.6.4. CONSTRUCCIÓN DE ALIANZA Y RED DE APOYO	113
CAPITULO III: ACERCA DE LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS	116
3.1. ANTECEDENTES	116
3.2. JUSTIFICACIÓN.....	122
3.3. OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN	124
3.3.1. PREGUNTAS DE SISTEMATIZACIÓN	124
3.4. OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN	125
3.5. APUNTES SOBRE LOS REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES QUE ORIENTAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	126
3.6. PROCESO METODOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN.....	131
CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO IMPLEMENTADO EN EL PROYECTO GUARDIANES DE ENTORNOS PROTECTORES	137
4.1. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) COMO APUESTA METODOLÓGICA PRACTICO-REFLEXIVA QUE ASUME LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LA COMPRESIÓN DE PRÁCTICAS CONTEXTUALES.....	138
4.2. RECUPERACIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE TRABAJO SOCIAL.....	147
4.3. LECCIONES APRENDIDAS EN LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL.....	171
CAPITULO V: REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE EL OBJETO DE SISTEMATIZACION PARA TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA EXPERIENCIA	183
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	188
BIBLIOGRAFÍA.....	190

LISTADO DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR SEXO.....	45
GRÁFICA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR SECTOR.....	46
GRÁFICA 3. TIPOLOGÍAS DE FAMILIAS	47
GRÁFICA 4. DISTRIBUCIÓN DEMOGRÁFICA DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE 2ºA SEGÚN EL ESTADO CIVIL DEL ACUDIENTE Y LA ESTRUCTURA FAMILIAR	48
GRÁFICA 5. NIVEL EDUCATIVO DE ACUDIENTES.....	49
GRÁFICA 6. OCUPACIÓN DE LOS ACUDIENTES	50
GRÁFICA 7. VIVIENDA: TENENCIA Y USO	51
GRÁFICA 8. VIVIENDA: MATERIAL	51
GRÁFICA 9. SERVICIOS DOMICILIARIOS.....	52
GRÁFICA 10. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO LIBRE.....	53
GRÁFICA 11. MAPA DE AGENTES SOCIALES DEL CONTEXTO	55
GRÁFICA 12. ¿EL COLEGIO ME TIENE EN CUENTA AL DEFINIR LOS OBJETIVOS QUE SE PROPONE LOGRAR CON LA EDUCACIÓN DE MI NIÑO/A?	62
GRÁFICA 13. ¿COMPARTO O ESTOY DE ACUERDO CON LOS OBJETIVOS QUE EL COLEGIO QUIERE LOGRAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN DE MI NIÑO/A?	63
GRÁFICA 14. ¿SIENTO QUE SOY BIENVENIDO/A CUANDO ME ACERCO AL COLEGIO DE MI NIÑO/A?	64
GRÁFICA 15. ¿SIENTO QUE EN EL COLEGIO SE VALORAN MIS IDEAS, CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIA?	64
GRÁFICA 16. ¿SIENTO QUE EN EL COLEGIO SE VALORAN MIS INTERESES Y PREOCUPACIONES?.....	65
GRÁFICA 17. ¿EN GENERAL, TENGO UNA RELACIÓN CERCANA Y AMIGABLE CON LOS PROFESORES DEL COLEGIO?	66
GRÁFICA 18. ¿EN GENERAL, TENGO UNA RELACIÓN CERCANA Y AMIGABLE CON LOS DIRECTIVOS DEL COLEGIO?	67
GRÁFICA 19. ¿EL COLEGIO SE COMUNICA CONMIGO UTILIZANDO MEDIOS A LOS QUE TENGO FÁCIL ACCESO?	67
GRÁFICA 20. ¿EL COLEGIO ME COMUNICA TODA LA INFORMACIÓN RELEVANTE SOBRE DECISIONES, EVENTOS, ETC.?	68
GRÁFICA 21. ¿ME ES FÁCIL COMUNICARME CON LOS DOCENTES DE MI NIÑO/A CUANDO LO NECESITO?	69
GRÁFICA 22. ¿ME ES FÁCIL COMUNICARME CON LOS DIRECTIVOS DEL COLEGIO DE MI NIÑO/A CUANDO LO NECESITO?	69
GRÁFICA 23. ¿CUÁNDO RECIBO MENSAJES O LLAMADAS DEL COLEGIO, GENERALMENTE ES PARA DARMER QUEJAS O HACERME RECLAMOS?.....	70
GRÁFICA 24. ¿EL ÚNICO MOMENTO DE INTERACCIÓN QUE TENGO CON EL COLEGIO ES LA ENTREGA DE NOTAS?	71

GRÁFICA 25. ¿EN GENERAL, EL COLEGIO NOS CONSULTA A LOS PADRES, MADRES Y CUIDADORES ANTES DE TOMAR DECISIONES IMPORTANTES?	71
GRÁFICA 26. ¿ASISTO A LAS CHARLAS O TALLERES PARA PADRES, MADRES Y CUIDADORES QUE OFRECE EL COLEGIO?.....	72
GRÁFICA 27. ¿ASISTO A LAS ENTREGAS DE NOTAS?.....	73
GRÁFICA 28. ¿ASISTO A ACTIVIDADES DEPORTIVAS O CULTURALES QUE OFRECE EL COLEGIO?.....	74
GRÁFICA 29. FACTORES DE RIESGOS PERSONALES, FAMILIARES Y SOCIALES	87
GRÁFICA 30. COMPORTAMIENTOS COMUNES.....	98
GRÁFICA 31. REFLEXIVIDAD DIALÓGICA PROPIA DE LA SISTEMATIZACIÓN	128
GRÁFICA 32. ACERCA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE PRÁCTICAS, INTERVENCIÓN Y ACCIÓN SOCIAL.....	130
GRÁFICA 33. TÉCNICAS RETOMADAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN.....	135
GRÁFICA 34. ACTORES DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIAL Y PARTICIPES DE LA SISTEMATIZACIÓN	136
GRÁFICA 35. ¿CÓMO PODRÍA FUNCIONAR ESTE NODO EN EL 2019?.....	167
GRÁFICA 36. ROLES PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL	172

LISTADO DE IMÁGENES

IMAGEN 1. UN VIAJE A TRAVÉS DE LOS DERECHOS.....	0
IMAGEN 2. MACROSISTEMA.....	44
IMAGEN 3. PERCEPCIONES SOBRE ENTORNO PROTECTOR.....	58
IMAGEN 4. NUESTRA RED	61
IMAGEN 5. LA ESCALERA DE LA PARTICIPACIÓN	77
IMAGEN 6. MI ENTORNO Y YO	81
IMAGEN 7. REFLEXIONES SOBRE ENTORNOS FAMILIARES Y ESCOLARES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES	82
IMAGEN 8. MAPAS DE RED	85
IMAGEN 9. RECONOCIENDO MÍ ÁRBOL FAMILIAR.....	90
IMAGEN 10. APARTES SOBRE EL CONFLICTO.....	93
IMAGEN 11. TALLERES SOBRE LA SANA CONVIVENCIA	94
IMAGEN 12. HABLEMOS SOBRE EL RESPETO	95
IMAGEN 13. ECONOMÍA DE LAS FICHAS.....	96
IMAGEN 14. ACERCA DE PATRONES DE CRIANZA.....	99
IMAGEN 15. TALLER DE COMUNICACIÓN ASERTIVA	101
IMAGEN 16. YO ME RECONOZCO	103
IMAGEN 17. TALLER DE VALORES INSTITUCIONALES.....	104
IMAGEN 18. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DERECHOS?.....	109
IMAGEN 19. MI HISTORIETA SOBRE DERECHOS.....	110
IMAGEN 20. TALLER DE CORRESPONSABILIDAD.....	112

LISTADO DE CUADROS

CUADRO 1. METODOLOGÍA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	38
CUADRO 2. TÉCNICAS METODOLÓGICAS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	42
CUADRO 3. MOMENTOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	134
CUADRO 4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL DESDE LA GESTIÓN COMUNITARIA.....	154
CUADRO 5. PLAN DE FORMACIÓN	158
CUADRO 6. ANÁLISIS DOFA	180

RESUMEN

La presente sistematización está enfocada a reflexionar críticamente la intervención social realizada, a partir de la experiencia de prácticas profesionales de la estudiante de Trabajo Social en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba (Jornada Am), en la cual se plasma la apuesta de la comunidad educativa por fortalecer las redes de apoyo interinstitucionales, que reconocen el compromiso de corresponsabilidad y de trabajo conjunto que tienen frente al aprendizaje, desarrollo académico-escolar y socioemocional de los estudiantes desde el proyecto titulado Guardianes de entornos protectores. Propuesta encaminada a promocionar ambientes familiares y formativos sanos donde los niños y niñas de 2° A, desplieguen aptitudes en la medida que la interacción educacional y social se desarrolla efectivamente. Desde esta perspectiva, Vertel y Cuervo señalan que los estudiantes “adquieren las mejores herramientas posibles para la construcción de su vida, disfrutando de oportunidades para desarrollar su capacidad individual en entornos seguros”², entendiendo que el crecimiento y desarrollo integral, social y emocional, están condicionados por el cuidado y la crianza que el infante recibe de la familia, la comunidad, y las instituciones que configuran y respaldan el contexto primario para la garantía y el ejercicio de los derechos individuales de quienes lo conforman; para que desde los escenarios cercanos en los que se desenvuelvan, se resguarde la configuración de factores que promocionen los mismos.

Por tanto, evocar los sujetos como personas activas y partícipes de la acción intencionada, permite situar una lectura del contexto y elaborar la reconstrucción de la práctica profesional, a partir del análisis y reflexión crítica de la experiencia; acompañada fundamentalmente de la puesta en escena de los niños, niñas, docente y acudientes partícipes del proyecto.

En razón de esto, la propuesta metodológica para sistematizar, sigue la estructura de Antonio Sandoval Ávila “en la que una práctica contextualizada, fundamentada y reflexiva desde su reconstrucción e interpretación crítica, plantea un proceso o herramienta metodológica, participativa, descriptiva, de reflexión crítica que pretende mejorar, combinar y construir ese conocimiento para generar saberes, conclusiones y apuestas sobre la prospectiva de Trabajo Social para mejorar sus futuras intervenciones”³.

² VERTEL, Leydy Y CUERVO, Luis. ¡A fortalecer ambientes protectores para la niñez! [En línea]. Crianza y salud. Bogotá, Colombia. (Noviembre 4, 2013), Párr. 1. [Citado el 24 de Noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <https://crianzaysalud.com.co/a-fortalecer-ambientes-protectores-para-la-ninez/>.

³ SANDOVAL, Antonio. Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina: Espacio, 2001. Pág. 128. ISBN 950-802-120-9.

INTRODUCCIÓN

“... Los procesos de sistematización son espacios pedagógicos de construcción colectiva de acuerdos y conocimiento, en los que se comparten y se apropian recursos conceptuales y operativos de la propia metodología de sistematización y de la práctica magisterial. Se comparten experiencias, lecciones de la práctica, dificultades, dudas y preguntas del quehacer.”⁴ Aspectos claves de la interpretación crítica que se analizan partiendo de la deconstrucción de las intervenciones generadas en los diversos espacios; aportes que dotan de sentido la labor del Trabajador Social, ya que permiten, apreciar la autoconciencia y el reconocimiento de sus actores y evaluar el papel desde la institucionalidad, para finalmente reconceptualizar prácticas y teorías propias de la disciplina.

Por ello, situar el proceso colectivo desde la reconstrucción de la misma práctica permite mostrar voz y la participación de los propios sujetos, donde el Trabajador Social realiza una autorreflexión del proceso. En este sentido, la sistematización evidencia el proceso teórico-metodológico implementado en el proyecto Guardianes de entornos protectores para la promoción de los derechos de niños y niñas de 2ºA, en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba, de Cartagena, Bolívar (2018), ejecutado a través de actividades interactivas, como: talleres, conversatorios, reuniones con los actores escolares (padres de familia, estudiantes, maestros(as), directivos docentes, entre otros, las que permitieron pensar y construir herramientas y alternativas de acción-intervención profesional para propiciar un ambiente sano-de acompañamiento permanente, conforme a las reflexiones concebidas frente a la problemática abordada.

El hilo conductor que integra todos los elementos de la propuesta de mediación/intervención, se corresponde con el presente informe, el cual se encuentra dividido en cinco capítulos: el primero, centrado en los referentes institucionales que sustentan el proyecto de intervención social, en tanto movilización de acciones con distintos actores que demanda la práctica profesional de Trabajo Social. En el segundo capítulo, se plantean las generalidades acerca del proyecto de intervención/mediación profesional, describiendo objetivos, metodología, enfoques, referentes que lo transversalizan y algunas apreciaciones significativas producto del proceso. En el tercer capítulo se presenta el proceso de sistematización de la experiencia, referido a objetivos, justificación, orientación metodológica, técnicas y fases que se implementaron. En el cuarto capítulo se resaltan las lecciones aprendidas de la sistematización de experiencias, de cara al proceso metodológico, evidenciando aciertos, logros, y

⁴ CONSORCIO DE UNIVERSIDADES DE GUATEMALA. Sistematización de prácticas significativas en formación docente implementadas por universidades guatemaltecas. 2013, Pág. 15. Citado por PÉREZ, Teresa. Sistematización de experiencias en contextos universitarios: Guía didáctica. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Caracas: Universidad Nacional Abierta, 2016. Pág. 57. ISBN: 978-980-236-736-8.

tensiones latentes en el desarrollo del proyecto. Finalmente, el quinto capítulo, se concentra en plantear reflexiones acerca de intervención/mediación profesional, retos de la disciplina y consecuentemente la importancia de la sistematización de experiencias de Trabajo Social.

CAPITULO I: REFERENTE INTERINSTITUCIONAL

1.1 UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.

“La Universidad de Cartagena es una entidad educación superior de carácter público, ubicada en la capital del departamento de Bolívar. Ha sido el espacio de formación de los jóvenes del Caribe colombiano desde el siglo XIX. Fundada en 1827, por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander”⁵.

MISIÓN

“La Universidad de Cartagena, como institución pública, mediante el cumplimiento de sus funciones sustantivas de docencia, investigación, internacionalización y proyección social, forma profesionales competentes en distintas áreas del conocimiento, con formación científica, humanística, ética y axiológica, que les permitan ejercer una ciudadanía responsable, contribuir con la transformación social, y liderar procesos de desarrollo empresarial, ambiental, cultural en el ámbito de su acción institucional”⁶.

VISIÓN

“En 2027, la Universidad de Cartagena se consolidará como una de las más importantes instituciones públicas de educación superior del país; para ello, trabajará en el mejoramiento continuo de sus procesos administrativos, financieros, académico, investigativos, de proyección social, internacionalización y desarrollo tecnológico, con el fin de alcanzar la acreditación institucional de alta calidad y la acreditación internacional de sus programas”⁷.

⁵ UNIVERSIDAD DE CARTAGENA (UDC). Reseña histórica [En línea]. [Cartagena-Colombia]. Modificado por última vez el lunes, 05 Junio 2017 11:59. [Citado 12 de marzo 2018]. Disponible en: <http://www.unicartagena.edu.co/universidad/historia>.

⁶ ibíd.

⁷ Ibíd.

1.1.1 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

“La Facultad de Ciencias Sociales y Educación forma integralmente profesionales para la generación de conocimiento e interpretación de la realidad, tendiente a promover acciones hacia una sociedad solidaria, justa y pacífica. Desarrolla procesos de formación que hacen factible la transformación socio-política y educativa, de la región y el país, a través de una gestión cooperativista articulando la investigación y la proyección social”⁸.

1.1.2 PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL.

MISIÓN

“El programa de Trabajo Social tiene como Misión la formación de Trabajadores (as) Sociales con alta calidad profesional, capaces de intervenir de manera responsable y creativa en espacios y proyectos de interacción social en la localidad, la región y el país, en razón de su sólida fundamentación epistemológica, ética, política, teórica y metodológica, a partir de procesos académicos flexibles, investigativos, de docencia problematizadora, de proyección social y compromiso con el desarrollo humano integral”⁹.

VISIÓN

“El programa de Trabajo Social, en concordancia con la visión de la Universidad de Cartagena, se propone mantenerse hacia el año 2020 como el programa Líder en la formación de Trabajadores (as) Sociales en la región del Caribe Colombiano; y ser reconocido en Colombia y América Latina por el desempeño profesional de sus egresados, la solidez de la labor investigativa, la pertinencia de su proyección en el contexto, la calidad y compromiso de su cuerpo docente y la idoneidad como órgano consultor de entidades estatales y no gubernamentales en la formulación de políticas y planes de desarrollo social”¹⁰.

⁸ UNIVERSIDAD DE CARTAGENA (UDC). Nuestra Facultad [En línea]. Cartagena, Colombia. [Citado 12 de marzo 2018] Disponible en: <https://cienciassocialesyeducacion.unicartagena.edu.co/facultad>

⁹ UNIVERSIDAD DE CARTAGENA (UDC). Programa de trabajo social [En línea]. Cartagena, Colombia. [Citado 12 de marzo 2018] Disponible en: <http://cienciassocialesyeducacion.unicartagena.edu.co/programas-academicos/trabajo-social/axiologicos>

¹⁰ ibíd.

1.2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE

1.2.1. REFERENTE CONTEXTUAL

“La Institución Educativa Nuevo Bosque es una entidad pública del sector Educativo, ubicada en la localidad Histórica y del Caribe norte, en la Urbanización Barlovento Transversal 53 No. 23a 107 Manzana I, en la ciudad de Cartagena de Indias. Creada mediante Resolución No. 0216 de 5 de mayo de 2005, como respuesta a la demanda del servicio educativo de las comunidades y sectores aledaños tales como: Los Calamares, Zaragocilla, La Campiña, Nuevo Bosque, San Isidro, Ceballos, Nueve De Abril, Las Lomas, etc”¹¹.

No obstante, “su vertiente estudiantil inicial fue legada por la Institución Educativa Soledad Román de Núñez, la cual durante los años 2003 y 2004 utilizó la actual sede de esta institución como una de sus sedes alternas, igualmente, otro grueso número de alumnos que integró la matrícula fue el de los estudiantes del Colegio Terminal Marítimo de Cartagena, auspiciado por la empresa Colpuertos.”¹²

La Institución emprendió labores en febrero de 2005, atendiendo de carácter mixto, los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica y técnica, en jornada diurna y nocturna, distribuida más adelante en las tres sedes que hoy la conforman: José María Córdoba; ubicada en el barrio nuevo bosque transversal 47 A 29 E-12, Luis Carlos Galán situada en el sector del mismo nombre y finalmente se encuentra Barlovento que corresponde a la sede administrativa.

Cabe resaltar que la puesta en marcha pedagógica y educativa en la Institución Nuevo Bosque adopta un trabajo transdisciplinar organizado por ciclos acordes a los grupos etarios y los grados cursados, estructurados de la siguiente manera: Ciclo uno = Preescolar, 1°, 2°; Ciclo dos = 3°, 4°, 5°; Ciclo tres = 6°, 7°; Ciclo cuatro = 8°, 9° y Ciclo cinco = 10°, 11°. Articulando acciones específicas encaminadas a tres grandes dimensiones del desarrollo humano en los estudiantes; los aspectos cognitivos, socio afectivo y físico-creativo necesarios para la reflexión del quehacer y el acontecer en el plantel educativo.

¹¹ CHÁVEZ, Angélica y LÓPEZ, Elvia. Análisis de los procesos educativos de los estudiantes con bajo rendimiento para la construcción de posibilidades de transformación. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de magister en Ciencias de la Educación. Colombia. Universidad San Buenaventura. Facultad de Educación. Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, 2012. Pág. 7.

¹² BELLO, Antonia; GARCÍA, Lucelis y MERCADO, María. Proyecto de Investigación de Aula Estrategia Didáctica para Motivar la Lectura de Cuentos en Niños de Preescolar de la Institución Educativa Nuevo Bosque. Cartagena: Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. 2016. Pág. 29.

Esta propuesta se denomina reorganización curricular por ciclos, y la Institución Educativa Nuevo Bosque es la única del Distrito de Cartagena que adoptó y contextualizó la propuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá, cuyo foco de atención se centra en la caracterización de las necesidades, intereses y demandas de los niños, niñas y jóvenes y se fundamenta en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de aprendizajes y las herramientas para la vida; como una impronta que permite repensar las orientaciones para el establecimiento de ambientes de aprendizaje, de manera que en cada ciclo se sienten bases, que trascienda las prácticas culturales y escolares esenciales para el desarrollo integral del infante.

Frente a este panorama y para fines del proceso teórico práctico, mi inserción a la comunidad educativa se realizó en la sede José María Córdoba, que ofrece sus servicios a preescolar y básica primaria en dos jornadas, enfocando sus líneas de acción hacia la transformación de las prácticas pedagógicas cotidianas entre docentes y estudiantes, con el objetivo último de “crear las condiciones propicias para que los alumnos y alumnas logren aprendizajes que les permitan integrarse de una manera proactiva al mundo en el que les toca desenvolverse”¹³. Incorporando en el ejercicio del quehacer del docente tres ejes: el saber docente, la práctica y la reflexión conjunta, respecto al proceso de cómo enseñar.

De acuerdo con lo anterior, la dinámica interna del colegio maneja dos estrategias tituladas “las mañanas aprendiendo y jugando son más bacanas” y “Grupos cooperativos”. La primera, estructura la agenda semanal para dinamizar y reflexionar en comunidad diferentes temáticas, ordenadas de acuerdo al día de la siguiente manera: los lunes por ejemplo giran en torno a la presentación personal, los martes son de ortografía, los miércoles se trabajan los modales, los jueves son de lectura y para terminar tenemos los viernes de alegría; entendiendo este segmento como el espacio recreativo que permite a los estudiantes exponer sus habilidades y talentos. Con relación a la segunda; la conformación y organización de equipos cooperativos, consiste en la pre-configuración de grupos mixtos en los cursos cuarto y quinto para el fortaleciendo del proceso de aprendizaje entre los mismos estudiantes. Ya que implica la valoración del conocimiento generado por cada uno de los sujetos en la práctica cotidiana, que es experiencial y personificado y que tiene sentido para quienes lo han producido y utilizado, apostando a que “cada sujeto que intercambia, comunica y analiza con otros sus conocimientos, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se incrementan producto de esa interacción”¹⁴, para contribuir a un proceso de co-aprendizaje, potenciando procesos similares en los otros.

¹³ CERDA, Ana y LÓPEZ, Isaura. El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En: ARELLANO, Mireya y CERDA, Ana. Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005. Primera edición, Santiago de Chile, marzo de 2006. Pág. 37.

¹⁴Ibíd., Pág. 40.

Enriqueciendo las inteligencias múltiples desde la confluencia de experiencias para concebir los procesos pedagógicos y apuestas formativas, mientras promueve la sana convivencia escolar y social.

1.2.2. HORIZONTE INSTITUCIONAL

MISIÓN

“Somos una Institución Educativa Pública que brinda formación integral de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos, organizada curricularmente por ciclos a la luz de un enfoque social-critico, comprometida con una educación para la paz, el trabajo digno y decente, la convivencia social y la preservación del patrimonio natural y cultural de nuestra nación particularmente en Cartagena y el Caribe con sentido patriótico”¹⁵.

VISIÓN

“En el 2022 seremos una Institución pública comprometida con el derecho a la educación en el marco de los fines y objetivos del sistema educativo Colombiano, consagrado en el 115/94, organizada curricularmente por ciclos y con jornada extendida progresivamente a jornada única digna y de calidad, para los niveles preescolar, primaria y secundaria, media académica, articulando técnica, tecnológica y profesional mediante convenios interinstitucionales con reconocidas entidades de educación superior, con énfasis en la formación humanística para artes, las carreras de soporte científico tecnológico que demanda Cartagena y la nación, con activa proyección comunitaria en el campo de la educación para el trabajo y el desarrollo humano”¹⁶.

¹⁵ INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE. Reseña Histórica. [En línea]. Cartagena, Colombia [Citado 3 abril 2017]. Disponible en Internet: <http://nuevobosque.ieocartagena.edu.co/resena-historica>. Citado por BLANCO, María. SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE EL MODELO DE AYUDA MUTUA, EN LA EXPERIENCIA “CRECIENDO EN FAMILIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE SEDE JOSÉ MARÍA CÓRDOBA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA”. Trabajo de Grado para optar por el título de trabajadora social. Cartagena: Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2019. Pág. 14.

¹⁶ *Ibíd.*

ALIANZA SOCIAL EDUCATIVA

RED PAPAZ.

“Es una corporación sin ánimo de lucro fundada en el 2003 por un grupo de padres, madres, rectores y presidentes de asociaciones de padres de 34 colegios de Bogotá, con el propósito superior de abogar por la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia desde una red a la que se afilian las instituciones, principalmente educativas escolares y preescolares y/o asociaciones de padres de familia, para fortalecer las capacidades de los adultos y actores sociales para garantizar su efectivo cumplimiento y buscar mejores condiciones para el desarrollo de la niñez y adolescencia colombianas; con acciones focalizadas en asuntos de relevancia, basadas en evidencia y buenas prácticas probadas”¹⁷.

MISIÓN

“Ser una fuerza civil que representa a padres y madres y hace visibles los principales factores que afectan la construcción de un entorno cultural positivo para la niñez y adolescencia, con capacidad de influir de manera determinante para que la ciudadanía, el Estado, los medios de comunicación y demás organizaciones públicas y privadas cumplan con las leyes pertinentes y sean socialmente responsables. Red Papaz opera dentro de una absoluta independencia económica, política y religiosa”¹⁸.

VISIÓN

“Ser un actor protagónico en la construcción de una sociedad consciente, responsable y consecuente con la protección de la niñez y la adolescencia en Colombia”¹⁹.

¹⁷ RED DE PADRES Y MADRES (RED PAPAZ). ¿Qué es Red PaPaz? [En línea]. Cartagena, Colombia. Modificado por última vez el 31 de Julio de 2014 [Citado 12 de marzo 2018] Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Red%20PaPaz-%20Foro%20Familia.pdf>.

¹⁸ ibíd.

¹⁹ ibíd.

CAPITULO II: ACERCA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PRFOFESIONAL

La intervención profesional de Trabajo Social en el campo de la educación “no supone solo la alfabetización, sino aprender a vivir en comunidad y a participar en la vida política, social y cultural. Detrás de estos procesos educativos están las intenciones de promocionar los espacios y los recursos de los cuales disponen los ciudadanos (y que ignoran), y además las intenciones de actuar anticipadamente ante posibles problemas sociales.”²⁰

Ana María Mosquera Orejuela &

Blanca Isabel Ramírez Jiménez

Este es el resultado de un proceso de construcción colectiva con los actores de la comunidad educativa Nuevo Bosque y en particular con la sede José María Córdoba, en el que se retoma la apropiación de los contenidos culturales dentro de los contextos socializadores, para converger sobre el acompañamiento interdisciplinar de los estudiantes.

En este sentido la apuesta por el proyecto Guardianes de entornos protectores, se generó a partir de reconocer la importancia que tiene para los niños y niñas, el desarrollo de competencias emocionales, cognitivas y comunicativas que deben propiciarse desde los primeros años de la educación básica, revelando dentro de este el rol que desde Trabajo Social se debe asumir para la consolidación de un trabajo interdisciplinario contextualizado e interpretativo en coherencia con los lineamientos y propósitos de formación curriculares que orientan el programa de Trabajo Social en la Universidad de Cartagena y el horizonte institucional de la escuela. Planteando desde la profesión una perspectiva participativa que se vincula con diversas miradas donde la escuela, la familia, el contexto socioeducativo, entre otros actores institucionales y comunitarios, aportan ideas, matices y configuraciones de la realidad, que confrontadas con la teoría, permiten problematizar e identificar las dificultades propias de los niños y niñas entre 7 y 9 años constituyendo características particulares de la población que se atiende en el segundo grado de básica primaria.

²⁰ MOSQUERA, Ana Y RAMÍREZ, Blanca. Significando la intervención profesional desde la experiencia de trabajo social. En: Revista Trabajo Social. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, enero - junio, 2012, no. 15, Pág. 43. ISSN 1794-984X.

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA: PROYECTO DE INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL

“Colombia se reconoce como un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”²¹. “Y como tal ratifica los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la Constitución Política de 1991 y en la Ley 1098, correspondiente al Código de Infancia y Adolescencia de 2006, cuya normatividad establece que todos los niños, niñas y adolescentes, sin distinción, deben tener las mismas oportunidades para gozar de una vida sana y un desarrollo adecuado”²². Entendiendo todos y cada uno de los derechos del infante como inalienables, irrenunciables y no pueden ser vulnerados bajo ninguna circunstancia, ni siquiera acogiéndose al desconocimiento de los mismos.

No obstante, la situación que vivencia a diario la niñez en nuestro país, resulta alarmante para los organismos de derechos humanos nacionales e internacionales, ya que “no todos los NNA cuentan con la oportunidad de desarrollarse en ambientes sanos y protectores, debido a que los principales factores que ponen en riesgo la integridad física, moral y social del menor de edad colombiano, tienen estrecha relación con adultos de la familia; la problemática de bajos recursos, violencia intrafamiliar, falta de oportunidades, entre otros”²³. Aludiendo a la preocupación; la desarticulada corresponsabilidad de actores que deberían garantizar el ejercicio de los derechos de los NNA. “Por lo que nuestros niños y niñas terminan por aprender a sobrevivir en condiciones de riesgo en una sociedad que los aqueja cada vez más con bombardeos de agresividad,

²¹ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA. SALA ADMINISTRATIVA. Artículo 1. (04, julio, 1991) DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES. [En línea]. En: la Gaceta Constitucional. 04 de julio de 1991. Número 114. Pág. 13. [Citado: 15 de marzo de 2018]. Disponible en: <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>.

²² CORPORACIÓN AMOR AL NIÑO CARIÑO. La crianza humanizada. [En línea] editado por POSADA, Álvaro, GÓMEZ, Juan Y RAMÍREZ, Humberto. En: Boletín del Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia: editorial Ambientes protectores para la niñez y la adolescencia. 2013, Pág. 1. [Citado el 16 de Marzo de 2018] Disponible en Internet: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/ef90b807-8aea-4711-8eaa-ca5cc9086185/147+Fortalecimiento+de+ambientes+protectores+para+la+niñez+y+la+adolescencia.pdf?MOD=AJPERES&CVID=ISzzfZk>

²³ DURAN, Ernesto Y VALOYES, Elizabeth. Situación de los derechos de la infancia de niños y niñas que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo. [En línea] Aldeas infantiles SOS Colombia. 2008. [Citado el 16 de Marzo de 2018] Disponible en Internet: <https://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/0a33ba55-5bcc-4edd-8cf0-49af5078060c/situacion-de-derechos-ninos-as-sin-cuidado-de-sus-padres-o-en-riesgo-de-hacerlo.pdf>

intolerancia, violencia e indiferencia; vulnerando de manera sistemática sus derechos”²⁴.

En este marco de comprensión, la familia y su red de apoyo se posicionan como un medio relevante frente al compromiso de avanzar hacia el establecimiento de un modelo de trabajo que apunte a la prevención de los problemas sociales que pongan en riesgo a niños y niñas. En este contexto Beatriz Arias²⁵ establece como punto de partida la crianza como acto que ayuda a hacerse humano, propiciando el desarrollo de vínculos entre los niños y sus familias, promocionando normas de autocuidado, desde la implementación de hábitos y rutinas acordes a su etapa de desarrollo, las cuales facilitan la inserción al mundo escolar y social. Sin embargo, advierte que la particularidad de cada estilo de crianza, los problemas económicos en el hogar, la falta de atención de algunos padres y del Distrito en términos de cobertura referida a políticas públicas sociales son algunas de las razones con las que históricamente se ha justificado la indiferencia frente a estos asuntos.

Asimismo, la Trabajadora Social Nidia Aylwin, afirma: “que en la actualidad si bien todas las familias tienen algún tipo de red social, con frecuencia estas redes han perdido su potencialidad porque sus vínculos se han debilitado, por la existencia de conflictos o vínculos negativos al interior de la red o por otras circunstancias que han contribuido al aislamiento de la familia. En estas condiciones, esta carece de la protección social que aporta a la red y es más vulnerable frente a problemas y situaciones adversas”²⁶.

Ahora bien, en la medida en que este dilema trasciende al ámbito escolar, convirtiéndose en un desafío para la comunidad educativa, la familia y la sociedad; transformar y articular “las prácticas que tienen fuerte incidencia en el desarrollo cognitivo y social de los niños en los primeros años de infancia, que son la base fundamental de los aprendizajes posteriores; En estos, la familia debe proveer las condiciones para potencializar dichos aprendizajes, de manera que facilite la integración social de sus hijos a la escuela.”²⁷ Pero la falta de sensibilización sobre

²⁴ CORPORACIÓN AMOR AL NIÑO CARIÑO. Óp. Cit., Pág. 1.

²⁵ ARIAS, Beatriz. La crianza un análisis etológico y etnológico. Tesis doctorado no publicada. CINDE. Manizales. Citado por BONILLA, Sandra Y MARCILIA, Yuby. Factores protectores que favorecen la realización de proyecto de vida en adolescentes en riesgo psicosocial de la Institución Juventud Con Una Misión. Trabajo de grado para optar el título de especialista en Psicología Educativa. Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Especialización en Psicología Educativa, 2015. Pág. 82.

²⁶ AYLWIN, Nidia Y SOLAR, María Olga. Trabajando con Las Familias. En: Trabajo social familiar. Santiago, Chile. 2002. Pág. 215 - 216.

²⁷ MONTES, Marivel Y ESPITIA, Rosa. INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS MENORES DEL BARRIO COSTA AZUL DE SINCELEJO (COLOMBIA). En: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Barranquilla, Colombia: Investigación & Desarrollo 2009, vol. 17, nro. 1. ISSN 0121-3261.

el cuidado que merecen los infantes, impide la generación de mecanismos de protección de los menores.

Por tal razón, “la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), respalda y establece normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se proyecta a otros escenarios informales y comunitarios. Para que las prácticas familiares en la labor educativa construyan a través de representaciones sociales; estrategias y acciones de uso cotidiano explícitas e implícitas, que den sentido al apoyo en los aprendizajes de sus hijos”²⁸

Al examinar los postulados de Piaget referidos a la importancia que tiene trabajar de manera adecuada las etapas correspondientes a la niñez temprana (6-7 años) y niñez intermedia y tardía (7-12 años) en el plano interpsicológico (a nivel social) y el plano intrapsicológico (a nivel individual) aproximadamente con la escuela primaria, encontramos que durante la primera el niño aprende a ser más autosuficiente, a cuidar de sí mismo y a utilizar representaciones mentales y en la segunda etapa el niño desarrolla un pensamiento más flexible, lógico y organizado y aprende destrezas básicas de su entorno cultural.

De esta manera comprender la influencia de la familia en relación con la educación como posibilidad de formación y desarrollo de los menores escolarizados, especialmente sobre los estudiantes de 2° cuyas edades oscilan entre 7 y 9 años devela de lo que la familia es capaz, al crear el estímulo que determina su modo de actuar, y de esta forma, la manera como los niños y niñas lo utilizan como medio que le permite dominar las acciones de su propia conducta y de la ajena.

En esta medida, es pertinente conocer y analizar la relación entre familia y escuela, beneficiando el potencial educativo paralelo entre las dos instituciones primarias ya mencionadas. Razón por la cual se focaliza la atención hacia la promoción de entornos protectores, es decir, ambientes en los cuales los niños y niñas puedan desenvolver su capacidad individual en un entorno seguro capaz de vincular un trabajo con: maestros - estudiantes - padres, madres y/o acudientes de la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba (Jornada Am), porque en efecto la débil constitución de la red de apoyo del alumnado de 2°A, está impactando negativamente en la conducta sobresaliendo comportamientos disruptivos que obstaculizan “el desarrollo evolutivo del niño, dificultando su aprendizaje para el desarrollo de relaciones sociales adaptativas, tanto con

²⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (Febrero 8 de 1994) Por la cual se expide la ley general de educación. [En línea]. En: MinEducación. Santafé de Bogotá, D.C.: Diario Oficial No. 41.214 de 08 de febrero de 1994. Pág. 1-40. [Citado: 15 de marzo de 2018]. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.

adultos como con sus iguales”²⁹ y por consiguiente el rendimiento académico y el desarrollo psicosocial de los chicos, puesto que interrumpe transformaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje; aspecto esencial y universal para desarrollar habilidades meta cognitivas, funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas en el sujeto con intenciones de promocionar los espacios y los recursos para aprender a vivir en comunidad y a participar en la vida política, social y cultural.

En este sentido precisar las dificultades que obedecen a las dinámicas propias del contexto en la Institución Educativa fija la intervención sobre la atención, cuidado y alianza establecida entre familia y escuela, las cuales para efectos de la práctica social presentan débiles herramientas de interacción al referir modelos de mediación desde la cultura de la comunidad educativa, indispensables para crear estrategias pedagógicas y didácticas que posibiliten el acercamiento a la comprensión de pautas de crianza de niños y niñas con su sistema familiar, reconociendo el impacto de cuidadores en relación con sus comportamientos en los primeros años de la infancia y cómo está ha venido estimulando maneras de actuar de los estudiantes en la construcción de autonomía y autocontrol de las acciones de cada uno, asumiendo desde la coordinación de esfuerzos conjuntos pautas de atención en el hogar y en la escuela que convergiendo en la comunidad educativa dotan de sentido pragmático las intencionalidades de la educación en esta etapa de la vida.

En función de iniciar cambios, Justiniano y Jurado³⁰ señalan que desde los procesos de orientación existentes en los entornos educativos, directamente encaminados a los aspectos psicosociales del estudiantado ocupa analizar las alteraciones y metamorfosis de un ciclo educativo que condicionados por factores internos y externos promueven una dirección desnivelada de la realidad que menoscaba la relevancia de una educación integral; visión que desde la psicología del desarrollo humano con sus correspondientes connotaciones madurativas, marca la transición de educandos condicionadas por estructuras cognitivas y afectivas expresados en otros roles y habilidades para lograr unos objetivos académico, sin dejar de lado que las instituciones deben responder a garantizar el desarrollo de competencias en la comunidad educativa dirigidas a favorecer la integración socioeducativa, en las que el estudiante va asimilando una serie de competencias cognitivas y ciudadanas generales para la socialización en otros contextos.

²⁹ LOPEZ, Paloma. Un caso de comportamiento disruptivo infantil: Tratamiento conductual en el ámbito familiar. En: Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes. Julio, 2014, Vol. 1, No. 2, Pág. 117.

³⁰ JUSTINIANO, María Y JURADO, Pedro. Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. En: Revista Boletín Redipe. Diciembre, 2015, Vol. 4, No 12, Pág. 29-30. ISBN 2266- 1536.

“Para este propósito será importante destacar que los procesos formativos partan de un análisis de la realidad y tengan una sostenibilidad en el tiempo. Existe la necesidad de enfatizar en el trabajo del docente hacia el desarrollo de las capacidades resilientes en sus estudiantes. Considerando que esta perspectiva va permitir a los estudiantes asumir desde el conflicto la resolución oportuna de situaciones cotidianas, tanto dentro del aula como fuera de ella, y de esta forma incidir en un modelo didáctico pedagógico sistémico, que contemple a todos los integrantes del sistema educativo”³¹. En el que “cualquier práctica orientadora debe partir de un proceso dialógico entre el sistema educativo y el entorno inmediato, de esta manera le damos un sentido epistemológico y una visión crítica enmarcados en la propia realidad”³². Mediando acciones y programas de intervención desde un acompañamiento interdisciplinar que tengan concordancia entre los factores observados y las implicaciones de los mismos.

2.2. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con los elementos teóricos definidos hasta este punto, la adquisición de conocimientos depende, de las transmisiones educativas y sociales, por ello pensar en la familia como la célula de la sociedad, implica repensar la manera en que las mismas forman y educan para el desarrollo integral de sus niños y niñas, tanto en lo personal como lo social. Haciendo especial hincapié en las prácticas familiares que estructuran mediante diferentes ideologías de crianza los principios, valores, representaciones y creencias que proveen los modelos conductuales de nuestros infantes y a su vez moldean su proceso de crecimiento, a partir de los escenarios destinados a enriquecer habilidades en los chicos y chicas, quienes desde edades muy tempranas interactúan en distintos grupos sociales que ejercen en ellos influencias, tales como la escuela que simultáneamente prepara a los sujetos para participar en la sociedad.

Así, el contexto educativo prepara a los niños y niñas para que asuman roles sociales durante sus cursos de vida, potencializando sus habilidades físicas, morales y mentales. Pero “los cambios en la configuración de la familia, los nuevos roles femenino– materno y masculino– paterno, las exigencias laborales y económicas. Transformaciones que al parecer generan el hecho que la familia no cubre su papel socializador de antaño y cada vez delega más y más funciones sobre otras instituciones”³³, reduciendo su accionar “al ámbito de la satisfacción de

³¹ *Ibíd.*, Pág. 34.

³² *Ibíd.*, Pág. 35.

³³ BAEZA, Silvia. El rol de la familia en la educación de los hijos. En: *Psicología y Psicopedagogía* (Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL). 2000, Nº 3, Pág. 2. Citado por CHILE. MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Familia y proceso de aprendizaje

las necesidades básicas de alimentación y salud, y se deja por fuera el fomento de la autoestima, vinculación afectiva y de los cuidados adecuados para la protección y seguridad de sus hijos en una sociedad cada vez más compleja”³⁴.

A lo anterior cabe resaltar la relación directa que establece su impacto con el ámbito educativo, ya que para Vygotsky “el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa.”³⁵ De esta manera, el entorno forma parte fundamental en el proceso de desarrollo de las personas y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos de las mismas, mediante la interacción permanente del sujeto con sus ambientes y las relaciones que se generan en su seno, las cuales operan en constante intercambio con los demás, causando un impacto significativo para su desarrollo.

Frente a este panorama, el desafío que traza el proyecto Guardianes de entornos protectores implica reorientar las mediaciones entre las diferentes instituciones primarias y los diferentes contextos, que atienden las necesidades de la niñez de 2°A en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba (Jornada Am), para resignificar aquellos espacios en los cuales los niños y niñas “adquieren las mejores herramientas posibles para la construcción de su vida, disfrutando de oportunidades para desarrollar su capacidad individual en un entorno seguro y propicio para la participación, expresión y desarrollo, mientras que las personas responsables del bienestar de la niñez, se unan para promover, exigir y defender sus derechos”³⁶. Consolidando acciones y apuestas que fomenten la sana convivencia y la garantía y promoción de los derechos de los infantes, desde el fortalecimiento de las redes de apoyo y la aplicación de procesos locales de atención.

En este sentido concebir la escuela y la familia como una unidad ecosistémica caracterizada por recursos propios que deben responder a las necesidades de los miembros que la compone (principalmente las de la infancia). Los vincula como instituciones corresponsables en el proceso de formación de los niños y las niñas más allá de la supervisión de aspectos académicos y comportamentales, al plantear opciones y herramientas que le permitan afrontar los desafíos que la cotidianidad le expone.

Estudio “Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón. Pontificia Universidad Católica de Chile: Villarrica, 2006. Pág. 26.

³⁴ UNIVERSIDAD DE LA SALLE. Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa. Bogotá D.C., Colombia: Kimpres S.A.S., 2016. Pág. 12. ISBN: 978-958-8939-57-5.

³⁵ BODROVA, Elena Y LEONG, Deborah. La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En: Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, 2005. Pág. 43. Vol. 1. ISBN 970-767-074-6.

³⁶ VERTEL, Leydy Y CUERVO, Luis. Óp. Cit., Párr. 1.

A partir de allí, la promoción de ambientes favorables direcciona los lineamientos de su accionar a la mejora de la convivencia intraescolar e intrafamiliar y genera alianzas cercanas entre ellas donde se posibilitan mediaciones que fomentan y enriquecen las habilidades que distinguen a cada entorno.

Fortaleciendo las redes de apoyo establecidas y construyendo nuevas, para trabajar por una institución que converja en la integración, cooperación e interdependencia, mutua entre sus miembros, para crear las condiciones adecuadas para el desarrollo integral de los estudiantes, reconociéndose como seres individuales, únicos, dignos, valiosos y capaces de dar y recibir afecto, enfatizando en los aspectos socio-culturales que brinde sus entornos.

2.3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

2.3.1. OBJETIVO GENERAL

Promover entornos protectores de niños y niñas de edades comprendidas entre 7 y 9 años de grado 2ºA, con el fin de fortalecer los vínculos de cuidado mutuo, conductas y comportamientos positivos que favorezcan ambientes de aprendizaje y procesos de convivencia intraescolar e intrafamiliar en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba en el periodo 2018.

2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar factores de riesgos en las relaciones interpersonales de los niños y niñas de la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba del curso 2ºA (Jornada de la mañana) en entornos familiares y escolares.
- Propiciar espacios de formación para familias, docente, niños y niñas de la Institución, que permita sensibilizar y promover la reflexión sobre la importancia de la vinculación afectiva para crear entornos protectores en la escuela y en la familia.
- Promover con los distintos estamentos de la Institución Educativa la creación de una red de apoyo de los niños y niñas del curso 2ºA, mediante encuentros pedagógicos que fortalezcan la corresponsabilidad de estos actores.

2.4. REFERENTE LEGAL Y/O NORMATIVOS DE APOYO A LA CREACIÓN DE ENTORNOS PROTECTORES DE NIÑOS Y NIÑAS.

En un intento por establecer la relación con los lineamientos del Proyecto Educativo del plantel, en el ejercicio permanente de interrogar la realidad para orientar la acción de mi quehacer profesional sin desvincularse del contexto y las condiciones que en él se encuentran, es necesaria la aproximación al mismo desde la indagación de referentes legales que a nivel nacional soportan y protegen el accionar con niños, niñas y adolescentes.

Señalando en primer lugar, el notable papel de la constitución política de Colombia de 1991³⁷, en sus Artículos 5, 42, 43, 44, 45 y 67, cuyos esfuerzos fundamentales han estado focalizados a la inclusión en todos los aspectos que velen por el bienestar de la niñez. Sobresaliendo el Artículo 44 que establece la importancia de los derechos fundamentales de los niños y las niñas y el rol de la sociedad, estado y la familia para su cumplimiento con miras a garantizar el desarrollo integral de la infancia:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

De igual manera el Estado colombiano ha asumido su obligación con la infancia desde la expedición de “la ley 1098 de 2006 por la cual se expide el código de infancia y adolescencia para la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes”³⁸.

³⁷ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Disponible en: https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm.

³⁸ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Por el cual se expide el Código de infancia y adolescencia. 8 de noviembre de 2006, pág. 72 Disponible en: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Así mismo, se encuentra la “Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación, la cual estipula que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”³⁹.

Finalmente, “el Comité de Convivencia Escolar es la instancia que fomenta la armonía y la convivencia en la Comunidad Educativa, promoviendo actividades para fortalecer el crecimiento en valores de los integrantes de la misma, evaluando y mediando los conflictos que se presenten dentro de la Institución, de acuerdo a las disposiciones establecidas a través de la ley 1620 del 2013 y su decreto reglamentario 1965⁴⁰”.

2.5. METODOLOGÍA IMPLEMENTADA

“Una opción para leer la metodología de intervención de las y los Trabajadores Sociales es ante todo una posición, que se ubica necesariamente en una visión teórica, en una opción ideológica y a través de ella el ser encuentra su capacidad de modelar una posible solución, teniendo en cuenta los caminos para proyectar los objetivos, los límites y las posibilidades de nuestra acción, mediante el análisis de contextos; situación que le da un nuevo matiz al concepto, y reconoce en el método no solo una aplicación mecánica, sino también una manera de descubrir “lo social”, en lo que se interviene, para desentrañar sus conexiones; para profundizar los conocimientos”⁴¹.

³⁹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en : https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

⁴⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

⁴¹ MENDOZA, María. Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales. 2da edición. Argentina: Humanitas, 1990. Pág. 51-52.

2.5.1. REFERENTE EPISTEMOLÓGICO

La intervención profesional de Trabajo Social en el proyecto Guardianes de entornos protectores se apoya desde los postulados del paradigma socio crítico, el cual se sustenta con “un marcado carácter autoreflexivo; que considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; que pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.”⁴²

Enfoque que permite en primera instancia retomar un conjunto de pensamientos o corrientes críticas frente a la necesidad de comprender desde un panorama global y dialéctico de la realidad educativa, aceptando que el cambio trasciende, cuando existe una visión democrática y corresponsable del cuidado y la formación del infante, así como de los procesos implicados en su reconocimiento dentro de la familia; logrando así una integración entre lo teórico y lo práctico.

Una visión que promueve involucrar a la población, en todas las fases de la intervención, llevando implícito, según Unzueta que el “sentido de la perspectiva socio crítica reúne la ideología y la autorreflexión para la construcción compartida de los conocimientos en un proyecto educativo cuyo propósito central es la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de la comunidad, a partir del estudio e interpretación de su propia actividad, para transformar los entornos protectores desde las bases”⁴³.

Atribuyendo a la conciencia crítica el reconocimiento de que la realidad es cambiante, que es inquieta, pues tanta más crítica más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Por ello, es necesario resignificar el papel de los sujetos con quienes se trabaja concibiéndolos como protagonistas de todo el proceso direccionado bajo una intencionalidad transformadora, que es conocida por todos los participantes de la intervención; donde se propician espacios de diálogo y reflexión en torno a las condiciones que de una u otra forma contribuyen al bienestar y desarrollo integral de la niñez.

⁴² ALVARADO, Lusmida Y GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. En: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, diciembre, 2008, vol. 9, no. 2. Pág. 190. ISSN 1317-5815.

⁴³ UNZUETA, Sandra. Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. En: Integra Educativa. 2006. Vol. IV / N° 2. Pág. 107.

2.5.2. ENFOQUES DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Teniendo en cuenta la perspectiva sociocrítica frente a la realidad construida alrededor del comportamiento de niños y niñas de segundo grado en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba se considera necesario la intervención de trabajo social desde los siguientes enfoques:

Enfoque Psicosocial:

Dado que “el desarrollo humano consiste en la progresiva acomodación bidireccional que tiene lugar entre un ser humano activo inserto en un proceso de desarrollo y las características de los ambientes en que dicho ser piensa, siente y actúa. Mutua acomodación que se desarrolla continuamente y el individuo no sólo es susceptible de ser modificado por el ambiente, sino también de establecer paulatinamente vínculos con éste para reestructurarlo positiva o negativamente”⁴⁴.

Hamilton y “su concepto de persona en situación es la clave para el Trabajo Social psicosocial, ya que se refiere a la triple configuración consistente en la persona, la situación y la interacción entre ellas.”⁴⁵ La cual requiere “un entendimiento de la psicología de forma que le permita al trabajador social apoyar a la persona que tenga problemas internos. Igualmente, se requiere un análisis de las fuerzas del entorno que permita descubrir aquellas fuerzas que están perjudicando o afectando seriamente a las personas, familias o grupos con los que está trabajando el trabajador social.”⁴⁶

Siguiendo esta línea de pensamiento el Trabajo Social que media desde el enfoque psicosocial “deposita la confianza en la condición humana y pone énfasis en el apoyo de los patrones sanos de crecimiento y desarrollo, definiendo como objetivo de la intervención establecer las condiciones óptimas para que dicho desarrollo se cumpla, acompañando a los sujetos para que consigan una plena y satisfactoria autorrealización de acuerdo a sus capacidades y potencialidades”⁴⁷, preservando la seguridad y la dignidad humana.

⁴⁴ AMAR, José; ABELLO, Raimundo y ACOSTA, Carolina. Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. En: *Psicológica desde el Caribe*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. 2003, no. 11, Pág.111. ISSN 0123-417X.

⁴⁵ HAMILTON, Gordon. *Teoría y práctica del Trabajo Social de casos*. 2da edición. México: La Prensa Médica Mexicana, 1968. Pág. 332. Citado por VISCARRET, Juan. *Modelos de intervención en Trabajo Social*. Barcelona: Alianza Editorial, 2014. Pág. 306. ISBN 8420688606.

⁴⁶ *Ibíd.*, Pág. 306.

⁴⁷ CONTRERAS, María. *Principales modelos para la intervención de trabajo social en individuo y familia*. Santiago de Chile: Ediciones Lindex. 2006, Pág. 33. ISBN 956-7359-52-0.

Enfoque sistémico:

“El enfoque sistémico ve al mundo como un conjunto en el que las partes se influyen unas a otras y donde el común denominador del conjunto, las reglas del sistema deben estar en el centro de nuestra comprensión como científicos sociales”⁴⁸. En razón de esto, “el modelo sistémico entiende los problemas humanos como resultado de interacciones, de comunicaciones deficientes entre diferentes tipos de sistemas. De modo que para el trabajador social sistémico el sujeto no representa la categoría central del problema social, ni es el elemento central en la solución del mismo, ya que éste no se limita a trabajar con un único escenario en un caso”⁴⁹. Todo contrario, implica a todas aquellas personas que se encuentren relacionadas con la situación problema (interactuantes).

Partiendo de esta premisa, la perspectiva sistémica viene a señalar que “las necesidades y los problemas son generados por las transacciones que se dan entre las personas y sus entornos, proponiendo un modelo de intervención que camina más allá de las capacidades de adaptación de los individuos y las propiedades del medio ambiente, con el fin de producir oportunidades que maximicen el crecimiento y el desarrollo de todas las personas e impulsen los entornos desde la multiplicidad de contextos”⁵⁰.

Enfoque de Derechos Humanos:

Según el PNUD⁵¹, los enfoques basados en los Derechos Humanos desarrollan propuestas que promueven las transformaciones sociales, al permitir facultar a la gente a ejercer su voz y sus acciones para influenciar los procesos de cambio. Fortalecen la gobernabilidad democrática porque apoyan al Estado en la identificación y en el cumplimiento de sus responsabilidades frente a todos los que están bajo su jurisdicción. Y también aportan contenido a la ética universal, ya que transforman los principios de las declaraciones y convenciones internacionales en derechos específicos y acciones concretas.

Desde este punto de vista, el enfoque basado en derechos “orienta la intervención a la promoción y la protección de los derechos humanos, contribuyendo a la creación de una ciudadanía activa y participativa en pro del fortalecimiento de instituciones que muestren voz a todos aquellos a quienes no se escucha, para

⁴⁸ GARCÍA, Jesús. Hacia un nuevo enfoque del trabajo social. Narcea S.A. Ediciones. Madrid España. 1993. Pág. 81.

⁴⁹ VISCARRET, Juan. Modelos de intervención en Trabajo Social. Barcelona: Alianza Editorial, 2014. Pág. 337. ISBN 8420688606.

⁵⁰ *ibíd.*

⁵¹ PNUD, Los Derechos Humanos en el PNUD. Nota Práctica. Abril 2005. Pág. 11. Citado por BERRAONDO, Mikel Y MARTÍNEZ, Asier. La integración del enfoque basado en derechos humanos en las prácticas cotidianas. Repensar hoy y hablar del mañana: El enfoque basado en los derechos humanos. marcos conceptuales y principios rectores. Pamplona: agcomuncacion, 2011. Pág. 45.

fomentar acciones dirigidas desarrollar capacidades en las personas, y que estas a su vez permitan incorporar la noción de responsabilidad asentada en la necesidad de un todo social que se fortalece y se integra a partir de visibilizar que los Derechos Humanos y Sociales para mejorar la sociedad más allá de quienes se beneficien directamente con ellos, donde el derecho implica una responsabilidad de integración, no de obligación ligada a lo punitivo⁵².

2.5.3. REFERENTE TEÓRICO - CONCEPTUAL

Para el desarrollo del proyecto de intervención, se retomaron 4 categorías que permitieron marcar un camino en términos de conceptualización y de abordaje teórico de la práctica social intencionada.

La primera categoría que se contempló es **Entorno protector**, el cual situado desde los planteamientos de Vertel y Cuervo lleva a “pensar en los espacios y condiciones adecuados para el crecimiento y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, soporte necesario para la potenciación de sus capacidades y habilidades, su reconocimiento como seres individuales, únicos, dignos, valiosos y capaces de dar y recibir afecto⁵³.

Asimismo, se reconoce como un “espacio en el que las personas responsables del bienestar de la niñez, unen todas sus capacidades para promover, exigir y defender sus derechos. Construido bajo el principio de corresponsabilidad que consagra la ley, en el que todos deben estar listos para prevenir, detectar y denunciar cualquier amenaza o vulneración que ponga en riesgo la vida, la integridad o el desarrollo de un niño.”⁵⁴ Estableciéndose como un componente clave que se fundamenta en la razón pública, entendiendo en esta categoría un elemento que encierra conceptos ético – políticos que transversa la participación ciudadana en pro de resguardar y proteger los derechos de la infancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, “La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos⁵⁵. Constituyendo la piedra angular de la segunda categoría **Red de apoyo**, que en efecto para Germain y

⁵² *Ibíd.*, Pág.47.

⁵³ VERTEL, Leydy Y CUERVO, Luis. *Óp. Cit.*, Párr. 1-2.

⁵⁴ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. *Diseño e implementación del plan operativo para la atención integral- POAI.* 2012.

⁵⁵ BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Barcelona: Paidós. 1987. Pág. 40.

Gitterman, subraya la relevancia del ambiente social como “sistema de relaciones denominado red social, en el cual los vínculos entre los miembros son relevantes e influyentes en el comportamiento de las personas; como un mecanismo que puede contribuir a la costumbre de la colectividad y de la identidad”⁵⁶.

Es por ello que su inclusión permite detallar un panorama más amplio de la ruptura en los canales de comunicación, que de acuerdo con Habermas⁵⁷ producen una comprensión de la interacción social a través del análisis integrado de dos niveles como “el mundo de la vida” y “sistemas sociales”.

Con respecto a ello, la **Educación** se postula como línea horizontal debido a que promueven la construcción y materialización del principio de participación y corresponsabilidad, dinamizándola a través del trabajo en colectivo entre todos y todas. Siendo una categoría explorada, según Beatriz Peralta como mecanismo

Que permite el fortalecimiento de la sociedad y que sirve como un elemento importante para promover la participación ciudadana y la democracia en los distintos contextos que se abordan, debido a que el lugar donde se imparte dicha categoría, es uno de los principales escenarios que contiene actores que en determinado momento serán ellos quienes construirán ciudad, por ende, deben ser reconocidos como sujetos que posibilitan el fortalecimiento de la ciudadanía. Así, también vista como un escenario de debate y dialogo, en los que la participación activa sea una constante en la resolución de los problemas en la vida social.⁵⁸

De acuerdo con Bustamante, Castro y Saldarriaga⁵⁹ presupone la construcción de la relación entre las familias y el personal del colegio (Alianza) donde prima la corresponsabilidad, el apoyo y la colaboración mutua en pro del desarrollo positivo (académico y socioemocional) de los niños y niñas.

Por último, se establece la **Participación** como categoría que se refiere a “ser parte de”. Es decir, “implica sentido de pertenencia y una acción conjunta,

⁵⁶ AYLWIN, Nidia Y SOLAR, María Olga. Óp. Cit., Pág. 108.

⁵⁷ VERGARA, Luis. Habermas y la teoría de la acción comunicativa. Razón y palabra. 3-4. 2011

⁵⁸ PERALTA, Beatriz del Carmen. VII ENCUESTO DE GRUPOS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA Y SOCIOJURÍDICA. En: (septiembre 13,14 y 15 de 2007) La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? Medellín, Colombia: revista Eleuthera. Vol. 3, enero – diciembre, 2009. Pág. 165-178. Citado por MARTINEZ, Hannia. Sistematización del proceso metodológico implementado desde Trabajo Social en el proyecto “Fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana para la construcción de paz en la Institución Educativa Técnica Industrial España, del municipio de Jamundí, Valle Del Cauca, 2016.” Trabajo de grado para optar al título de trabajadora social. Cartagena, Colombia: Universidad De Cartagena. Facultad De Ciencias Sociales Y Educación. Programa De Trabajo Social. 2017. Pág. 33.

⁵⁹ BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. ¿Cómo construir un modelo de trabajo de alianza familia-colegio? Ideas, retos y experiencias desde una red de padres y madres. Colombia: Corporación Colombiana de Padres y Madres (Red PaPaz). 2017. Pág. 64. ISBN: 978-953-59677-3-1.

consciente e intencionada. Así, la participación abre paso a una búsqueda por parte de todos los miembros de la comunidad escolar de trabajar de manera conjunta, escuchar opiniones y establecer y discutir el desarrollo de planes de acción. “Ser parte de” genera procesos de corresponsabilidad donde los logros y el cumplimiento de objetivos son tan importantes como la búsqueda de soluciones a los problemas.”⁶⁰

2.5.4. MÉTODO

La intervención de Trabajo Social con la comunidad Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba, atiende un proceso que se desarrolla a la luz del método de la Investigación Acción Participativa (IAP), a través del cual se conoce la realidad al tiempo que se vive e interviene en la misma de forma profunda, es decir, conociendo necesidades, problemáticas sociales del contexto, percepciones y vivencias. No obstante, responde a una provocación y puesta en marcha cíclica, a partir de la cual las fases metodológicas aquí expuestas son flexibles a las situaciones e intencionalidades que puedan emerger pues el carácter de co-construcción invita a la realización de mediaciones entre la teoría y práctica y del saber experto o profesional con el saber popular.

De esta manera se concibe la construcción y fortalecimiento de la alianza familia-colegio, desde una ruta de carácter dinámica que puede servir como guía, atendiendo a los procesos, planteamientos o fases metodológicas que propone Joel Martí⁶¹ sobre la IAP consolidadas en cinco etapas, de las cuales dos actúan en pre investigación y post investigación, sin obviar que debe adaptarse a la experiencia y posibilidades de cada contexto en la institución educativa. Para que en la misma medida desde los aportes investigativos se lleve a la acción y participación en un proceso flexible en el que los sujetos puedan proponer sus ideas y pensamientos acordes a la realidad que viven.

Siendo así se consolidaron 5 momentos de intervención (pensados por la autora) en contraste con las etapas asumidas por Joel Martí, para adecuar y dimensionar principios y elementos desde la investigación-acción al contexto de la práctica social, de la siguiente manera:

⁶⁰ *Ibíd.*, Pág. 33

⁶¹ MARTÍ, Joel. LA INVESTIGACION – ACCION PARTICIPATIVA. ESTRUCTURA Y FASES. QUIT, Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball. Departament de Sociologia, 2012. Pág. 27.

Cuadro 1. Metodología del proyecto de intervención

Momentos de la Investigación Acción Participativa (IAP)	
<i>Etapas de pre-investigación: Síntomas, demanda y elaboración del proyecto.</i>	<i>Momento Exploratorio.</i>
<p>0. Detección de unos síntomas y realización de una demanda (desde alguna institución, generalmente administración local) de intervención.</p> <p>1. Planteamiento de la investigación (negociación y delimitación de la demanda, elaboración del proyecto).</p>	<p>0. Inicia el proceso con una caracterización del plantel educativo reconociendo en el contexto las relaciones, necesidades y demandas.</p> <p>1. Descripción de la problemática evidenciada en la institución, delimitando la población, objetivos de investigación-acción, fundamentos teóricos y metodológicos.</p>
<p><i>Primera etapa. Diagnóstico.</i> Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos.</p>	<p><i>Primer momento. Diagnóstico participativo.</i> Mediante observación participativa y diálogo con padres, madres y/o acudientes reconocer a los actores involucrados y conocer sus percepciones sobre los problemas latentes.</p>
<p>2. Recogida de información.</p> <p>3. Constitución de la Comisión de Seguimiento.</p> <p>4. Constitución del Grupo de IAP.</p> <p>5. Introducción de elementos analizadores.</p> <p>6. Inicio del trabajo de campo (entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos).</p> <p>7. Entrega y discusión del primer informe.</p>	<p>2. identificando a los actores involucrados en la alianza familia-colegio.</p> <p>3. Percepción docente y Diagnóstico - Padres, madres y cuidadores: Encuesta que contiene preguntas básicas para conocer algunas características y opiniones de los padres, madres y cuidadores de nuestra comunidad educativa. clave contar con sus respuestas, pues a partir de estas podremos identificar de qué manera podemos fortalecer nuestra relación con las familias de nuestros</p>

	<p>estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Grupo focal. 5. Entrevistas semiestructuradas (individuales y en grupo), Encuesta, Árbol de vida, Mapa de red, Mi entorno y yo. 6. Análisis de categorías. 7. Análisis, evaluación y reajuste del diseño de propuesta para deconstruir y “abrirse” hacia nuevas situaciones y puntos de vista.
<p>Segunda etapa. Programación. Proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.</p>	<p>Segundo momento. Plan de acción. A través del diálogo constructivo con las partes para elaborar un plan de acción que integre las propuestas dadas en las fases anteriores, es decir, se disponen los pasos a seguir: temáticas, actividades, tiempos y los recursos necesarios teniendo como propuesta la consecución de los objetivos trazados por las profesionales de desarrollar encuentros formativos con y para la comunidad.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 8. Trabajo de campo (entrevistas grupales a la base social). 9. Análisis de textos y discursos. 10. Entrega y discusión del segundo informe. 11. Realización de talleres. 	<p>Una vez establecidas las metas compartidas, es importante diseñar planes de acción que reseñen muy claramente las estrategias relevantes para cumplirlas y lograr el buen funcionamiento de la alianza familia-colegio.</p> <p>Se planean las acciones que requiere la transformación de la problemática encontrada desde la estrategia del proyecto de vida y escuela para padres, de la siguiente manera:</p> <p>Encuentros formativos (Escuela de familias) abarcando las temáticas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pautas de crianza - Comunicación Asertiva- Vinculación afectiva - Competencias Ciudadanas - Fortalecimiento y desarrollo de habilidades personales y

	<p>sociales en familias: Adecuada resolución de conflictos y de toma de decisiones; resistencia a la presión de grupo; capacidad para reconocer y expresar adecuadamente emociones y sentimientos; adecuada integración escolar, social y académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Derechos - Participación - Ruta de protección - Mesa de dialogo Docente y Acudientes - Conformación de Grupo de apoyo mutuo
<p>Tercera etapa. Conclusiones y propuestas. Negociación y elaboración de propuestas concretas.</p>	<p>Tercer momento. Propuestas de acción. Metodología activa y participativa, re-construido a partir de la propia praxis que se va generando en la comunidad.</p>
<p>12. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI). 13. Elaboración y entrega del informe final.</p>	<p>Programar de forma conjunta la acción, dinamizando la forma concreta en la que un tema sensible puede conducir a temas integrales.</p>
<p>Etapa post-investigación: Puesta en práctica del PAI y evaluación. Nuevos síntomas.</p>	<p>Evaluación de la intervención</p>
	<p>Dos tipos de evaluación pueden ser útiles: de proceso y de resultados. La evaluación de proceso busca responder preguntas acerca del funcionamiento y la ejecución de las actividades, prácticas y/o estrategias que se llevaron a cabo. La percepción de los diferentes actores acerca del funcionamiento de las acciones ejecutadas (no de los resultados logrados) también hace parte de la evaluación de procesos. Y la evaluación de impacto mide los resultados de las acciones implementadas.</p>

Fuente: Cuadro elaborado por la autora, a partir de los planteamientos de Joel Martí retomado de T. Alberich.

2.5.5. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

“Para concretar la alianza familia – colegio se propone trabajar cuatro elementos: 1) la creación de una visión compartida de todos los miembros de la comunidad educativas; 2) construir de manera explícita e intencional las relaciones, utilizando el principio de confianza y cuidado; 3) la comunicación en doble vía, y 4) los procesos de participación real”⁶².

Con respecto, Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu señalan que en

El ámbito de la investigación participativa, las técnicas al igual que en otras estrategias investigadoras Tienen como finalidad la captación de información útil para la comprensión de los procesos sociales. En este sentido el uso de técnicas posee una orientación instrumental. Lo característico de las técnicas en la investigación participativa radica en el hecho de que tanto su diseño como su aplicación se fundamentan en la capacidad de construir colectivamente una información con naturaleza transformadora, desbordando la mera recogida de datos al servicio del informe investigador.⁶³

Por tanto, la flexibilidad en el diseño y la implementación de las técnicas recae sobre la visión dialéctica del nivel epistemológico planteado, orientando el proceso de investigación/participación en función de su pertinencia y adaptabilidad con relación a los sujetos y su contexto.

De acuerdo con estos parámetros y en correspondencia con las distintas fases de la investigación en proyecto Guardianes de entornos protectores, las técnicas a seguir quedan representadas conforme a sus momentos de la siguiente manera:

⁶² BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., Pág. 61.

⁶³ FRANCÉS, Francisco; ALAMINOS, Antonio; PENALVA, Clemente Y SANTACREU, Óscar. Técnicas de investigación participativa para la creatividad social. En: La investigación participativa: métodos y técnicas. Ecuador: Don Bosco-Centro Gráfico Salesiano, 2015. Pág. 83. ISBN: 978-9978-14-316-2.

Cuadro 2. Técnicas metodológicas del proyecto de intervención



Fuente: Elaborado por la autora, 2018.

2.5.6. Población participante

La población vinculada directamente al proyecto de intervención fueron 32 estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba de los grados 2° de básica primaria jornada AM, de Cartagena, Bolívar. De igual forma participaron 10 familias; padres, madres y acudientes de la comunidad educativa.

2.6. RESULTADOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL

2.6.1. CARACTERIZACIÓN SOCIO-ECONÓMICA DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DEL GRADO 2ºA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE SEDE JOSÉ MARÍA CORDOBA. CARTAGENA DE INDIAS, AÑO 2018.

Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la indignación* expresa “una educación que, en cuanto acto de conocimiento, casi no se centre en la enseñanza de los contenidos, sino que desafíe al educando a aventurarse en el ejercicio de no hablar sólo del cambio del mundo, sino de comprometerse realmente con él, permite ejercer el papel real transformador de la coherencia entre su discurso democrático, liberador, dialógico, que posibilite la problematización y reflexión crítica”⁶⁴. con las que realice su práctica, es decir, desde su posicionamiento como representante de la cultura y las relaciones sociales, que a su alrededor se entretujan. Por ello “La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad, la educación debe añadir a la cultura unos planteamientos críticos ineludibles”⁶⁵

De acuerdo con esta postura es necesario identificar las proximidades que recubren el plano del contexto histórico de la población; para reconocerla y describirla desde dos aspectos introductorios; aspectos demográficos y aspectos sociales.

⁶⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. En: siglo veintiuno. 2001, No. 1, Pág. 106. Citado por CHÁVEZ, Angélica y LÓPEZ, Elvia. Análisis de los procesos educativos de los estudiantes con bajo rendimiento para la construcción de posibilidades de transformación. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de magister en Ciencias de la Educación. Colombia. UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA. Facultad de Educación. Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, 2012. Pág. 10.

⁶⁵ SANTOS, M.A. *Las trampas de la calidad*. En: Aula de innovación educativa. 1998, Pág. 68. Citado por CHÁVEZ, Angélica y LÓPEZ, Elvia. Análisis de los procesos educativos de los estudiantes con bajo rendimiento para la construcción de posibilidades de transformación. Óp. cit. Pág. 42.

A. Aspectos demográficos

Imagen 2. Macrosistema.



Fuente: RIVERO, Katliany Y HERNÁNDEZ, Neidis. Macrosistema. [Imagen]. Renovación urbana del espacio público para la articulación espacial de los barrios Nuevo Bosque, Barlovento y Calamares en la ciudad de Cartagena. Cartagena de indias: 2017. Pág. 70.

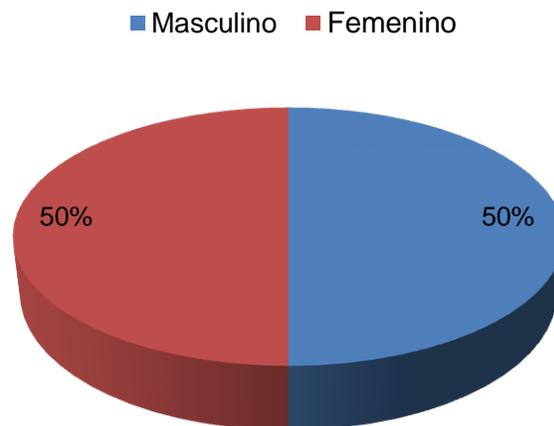
El barrio Nuevo Bosque se encuentra ubicado al sur- oriente, en la zona central de la ciudad de Cartagena y político-administrativamente se sitúa en la Localidad 1, Histórica y del Caribe Norte. Que de acuerdo con lo reglamentado por la Ley 768 de 2002, contempla una nueva realidad que se comprende desde divisiones organizadas por características comunes tales como su homogeneidad relativa desde el punto de vista geográfico, cultural, social y económico. Aunque hoy por hoy no culmina de ser interiorizada por los habitantes, para quienes el concepto de barrio sigue siendo el único comprensible.

Desde este panorama Nuevo Bosque se reconoce como un barrio que cuenta con los servicios públicos básicos y vías de acceso a otros sectores, haciéndolo atractivo para la urbanización en sus inmediaciones, como es el caso de Zaragocilla, Nueva Granada y las comunidades aledañas de estratos 1 y 2 como: los Calamares, La Campiña, San Isidro, Ceballos, Las Lomas, etc. Sin embargo, la conformación de la población de estudiantes que asisten al centro educativo Nuevo Bosque, en sus inicios correspondía, además de los sectores ya mencionados a invasiones como Manzanares, 9 de abril y las Brisas, hoy constituidos como barrios. Asimismo, dentro del perímetro de la institución se encuentran estudiantes procedentes de barrios de estrato 3 y 4, como El Country, Barlovento y Britania.

De igual manera, la Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias mediante una caracterización de la situación demográfica y social de esta localidad, dio a conocer un análisis de la organización territorial en el que se observa que los habitantes de estos sectores tienen un mayor acceso a servicios de salud, educación y seguridad. No obstante, presentan las mayores tasas de desempleo, con problemáticas de pandillismo, inseguridad y contaminación.

Ahora bien, para comprender la relación socioeconómica que se establece con la población estudiantil objeto de investigación – acción, se aplicó una encuesta encontrando que el 50% son niñas y el 50% son niños. Pertenecientes a familias de estratos 1 y 2.

Gráfica 1. Distribución de la población por sexo

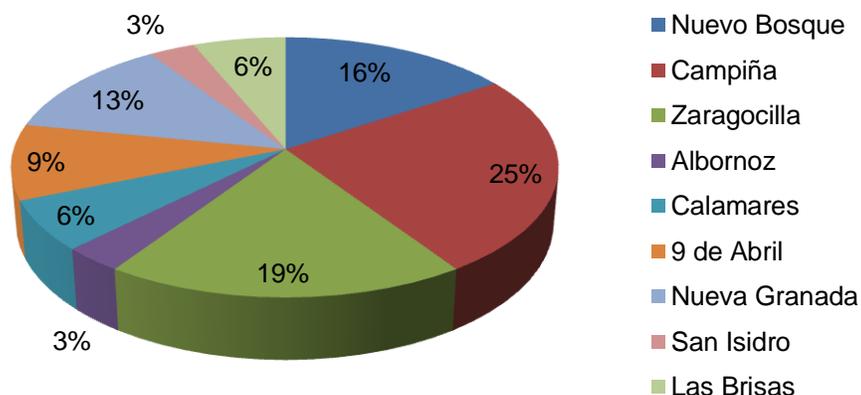


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

Lo cual indica que no existe un margen de diferencia entre los dos géneros en este curso, ya que está equilibrado el número de niños y niñas, pero ello no implica que toda en la Institución este organizada de esa forma, pues al momento de realizar el proceso de matrículas, el colegio no tiene en cuenta como requisito indispensable el número igualitario entre niños y niñas en los diferentes salones.

En cuanto a la proyección geográfica para identificar los barrios en los que residen la mayor cantidad de estudiantes en la siguiente gráfica es de notarse que el barrio en el que habitan gran número de alumnos que cursan segundo grado A de la institución es la Campiña con un 25%, seguido de Zaragocilla con un 19%, Nuevo Bosque con 16%, Nueva Granada con 13%, Nueve de abril con un 9% y finalmente San Isidro y Albornoz con un 3%; siendo este último un barrio remotamente alejado.

Gráfica 2. Distribución de la población por sector



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

De cara a esta realidad BARRIOS, MADRID, GUIOTT, MAESTRE, SIERRA, BARACALDO, CHOQUE, SIMANCAS, ROMANA Y ZUÑIGA⁶⁶ docentes del plantel educativo, revelan que comparando nuestra escuela con muchas de las zonas rurales y de sectores más deprimidos de la ciudad, podemos decir que contamos con muchos recursos atractivos para la población. No obstante, hay muchas cosas por mejorar, dadas las complejas relaciones sociales, problemáticas y características del escenario local.

Adjudicando entonces el interés de padres y madres de familia de sectores vecinos en la Institución; al compromiso proyectado al interior de la escuela: generar un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los aprendices el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades desde la promoción de ambientes que flexibilizan las prácticas pedagógicas, es decir, el repensar de su influencia en la incorporación de escenarios pedagógicos diferentes a las aulas y estrategias distintas dentro de la misma que confluyen a partir del trabajo cooperativo con todos los actores vinculados a la comunidad educativa, para fomentar un ambiente sano y de fácil acceso.

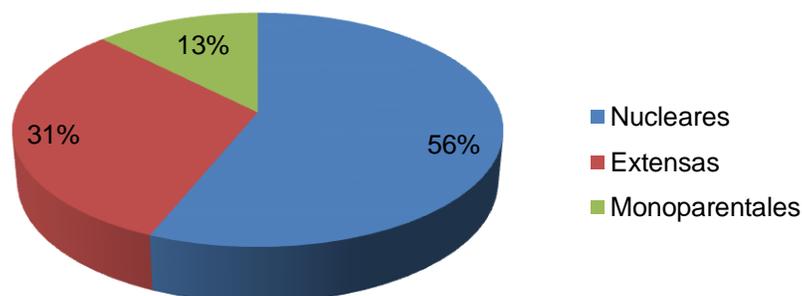
⁶⁶ BARRIOS, Berenys; MADRID, Kelly; GUIOTT, Ana; MAESTRE, Erika; SIERRA, Hernando; BARACALDO, Horacio; CHOQUE, Milena; SIMANCAS, Roberto; ROMANA, Sicely Y ZUÑIGA, Juan. Pedagogía del ruido: transformando nuestras prácticas pedagógicas formando ciudadanos críticos en la Institución Educativa Nuevo Bosque. Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales, Exactas y del Lenguaje. Cartagena: Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2017. Pág. 23-27.

B. Aspectos sociales

- Estructura familiar

De las 32 familias de la población encuestada, 18 de ellas están constituidas por modelo de familia nucleares (padre, madre e hijos), 10 de ellas por familias extensas; aquellas que además de estar integradas por una pareja con hijos, incluye otros miembros como sus parientes consanguíneos en el que se recogen varias generaciones que comparten vivienda. Y por último 4 familias monoparentales.

Gráfica 3. Tipologías de familias

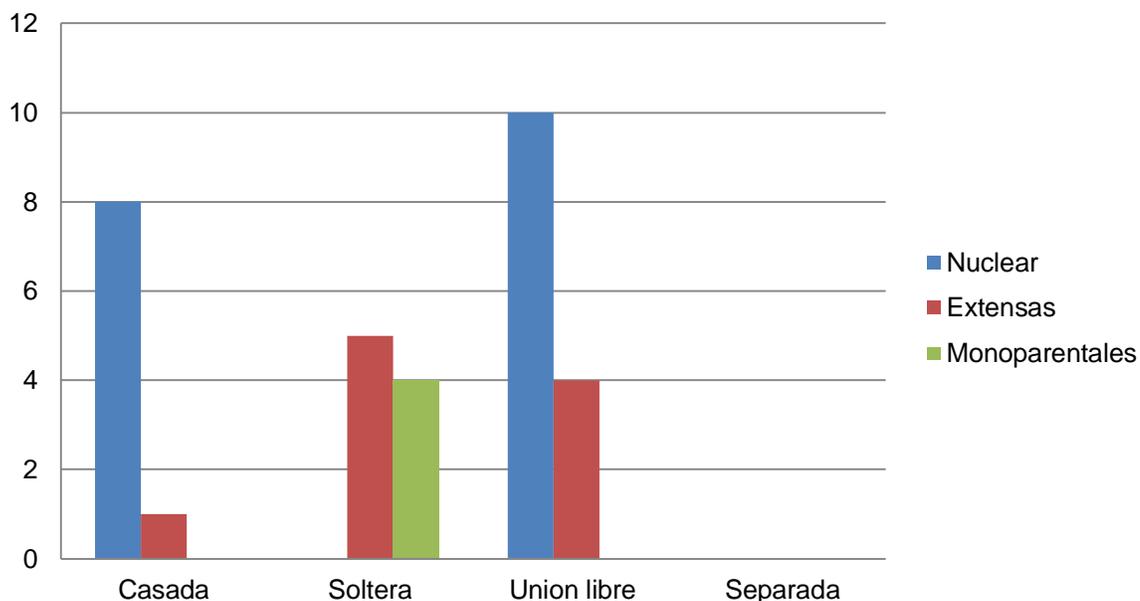


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

De igual manera, es clave rescatar el estado civil de las familias en cuestión, para adentrar en las realidades, teniendo en claro lo que se refiere al “equilibrio” que existe entre el estado civil y la configuración de la estructura familiar, ya que en la actualidad el matrimonio no es visto como una obligación o un requisito a la hora de formar una familia, pues solamente es necesario asumir la responsabilidad de ser pareja y/o padres.

Frente a esta distribución, es importante señalar que abordar los sistemas familiares generalmente nos permite conocer el tipo de relación que se gesta dentro del núcleo, así como también otras características que se pueden conocer al estudiar a la familia.

Gráfica 4. Distribución demográfica de la población estudiantil de 2ºA según el estado civil del acudiente y la estructura familiar



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

De acuerdo con lo observado en la gráfica N°4, unión libre representa la mayor parte de la población; con un total de 14 personas que representan el 44% de los participantes, en segundo y tercer lugar se posiciona la población casada y soltera, cada uno con un 28% equivalente a un total de 9 personas respectivamente.

Al mismo tiempo, conviene subrayar la prevalencia existente en la conformación de familias extensas en relación a cada estado civil, reconociendo la reciprocidad que establece cercanía y apoyo dentro de la estructura familiar, teniendo como factor común la trascendencia de la esfera individual a la social y su aparente adhesión con los significados construidos y enmarcados desde la infancia, en escenarios próximos a la convivencia intergeneracional con los parientes.

Del mismo modo, es esencial rescatar la participación en el proceso de socialización de niños y niñas por parte de familias extensas, dada su predominante influencia en madres solteras, notándose el interés por resguardar el bienestar del infante y el fortalecimiento en términos de red de apoyo de familias monoparentales.

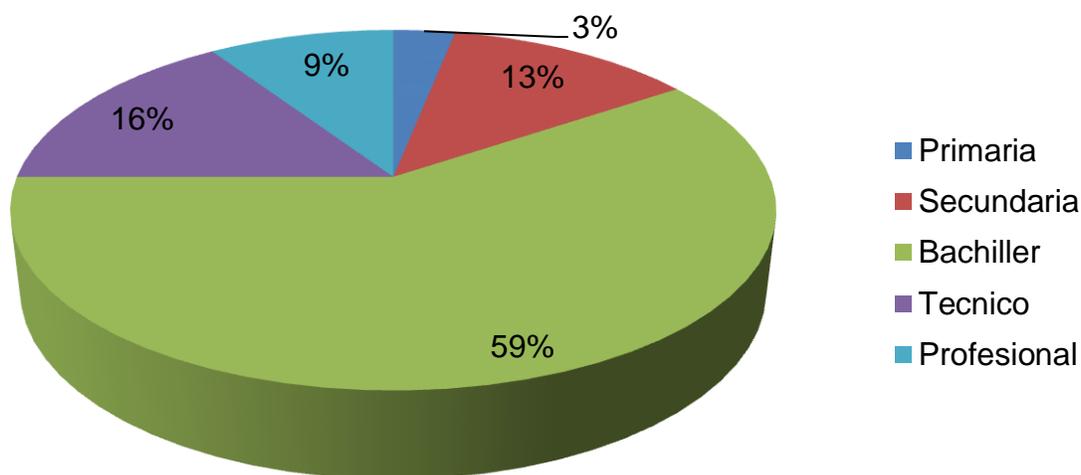
En cuanto al proceder en la constitución de familias nucleares, se evidencia un relativo equilibrio proveniente de relaciones conyugales en uniones libres y casadas, ya que la diferenciada que hay radica en un 2% de las familias conformadas actualmente.

- Condiciones socioeconómicas y educativas de acudientes

“Desde la perspectiva de los aprendizajes formales, las pautas familiares y el desempeño escolar se hallan estrechamente vinculados.”⁶⁷ Dando cuenta de esto, “uno de los aspectos que tiene gran influencia en el logro educativo en niños y niñas de enseñanza básica, es la familia asociando según la CEPAL variables como el nivel educacional de los padres y expectativas de escolaridad de sus hijos/as, el nivel socio económico, el apoyo al trabajo escolar que incluye el involucramiento de la familia en la escuela como factores que catalogan relevantes las implicaciones varias, generadas a partir de las condiciones particulares de cada sujeto⁶⁸”.

En este caso se detallará sobre la escolaridad de los padres e ingresos económicos como circunstancias con marcada incidencia en los resultados de logro y desempeño escolar. Al respecto se muestran los niveles académicos alcanzados por los padres como estudio comparativo, al respecto el 59% de admite haber culminado el bachillerato, el 16% esta certificado como técnicos, el 13% no termino la secundaria, el 9% es profesional y un 3% deserto durante la primaria.

Gráfica 5. Nivel educativo de acudientes



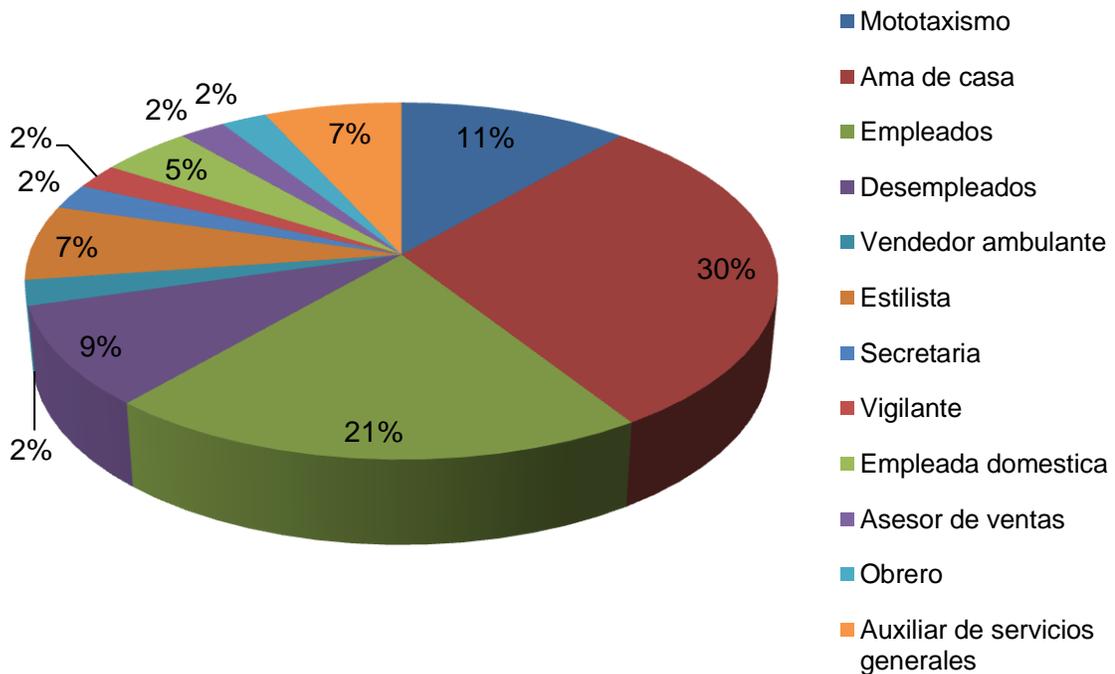
Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018

⁶⁷ CEPAL. Importancia Relativa de algunos Factores del Rendimiento Educativo: Consulta a Expertos, 1996 en Córdoba C. “Familia y Aprendizaje” Documento de Trabajo Proyecto Enseñar para Aprender, CIDE, 2003. Citado por CHILE. MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Familia y proceso de aprendizaje Estudio “Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón. Pontificia Universidad Católica de Chile: Villarrica, 2006. Pág. 12.

⁶⁸ ibíd.

Por otra parte los ingresos del hogar determinan un factor es mucho más complejo al estructurar “el mundo de vida en que nace y se desarrolla el niño. Ciertamente, el status socio-económico de los padres es importante. Pero aún más decisivo parece ser, en el caso de niños provenientes de hogares de escasos recursos, la organización de la familia, su clima afectivo, la socialización lingüística o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones.”⁶⁹ Alrededor esto el cuestionamiento que surge permite conocer las ocupaciones de los adultos que aportan en el hogar mediante la siguiente gráfica

Gráfica 6. Ocupación de los acudientes



Fuente: Datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

Al observar estos datos se puede afirmar que el 30% de la población total son amas de casa, el 21% corresponde a padres empleados, el 11% son moto taxistas el 9% están desempleados, el 7% es estilista y auxiliar de servicios generales, el 5% empleadas domésticas y el restante 10% se encuentra distribuido en partes iguales entre las labores de vendedor ambulante, secretaria, vigilante, asesor de ventas y obrero. De igual manera es revelador contemplar que en algunas viviendas se realizan actividades productivas alternas tales como variedades, puestos de fotocopia y de comida rápida para aumentar sus ingresos.

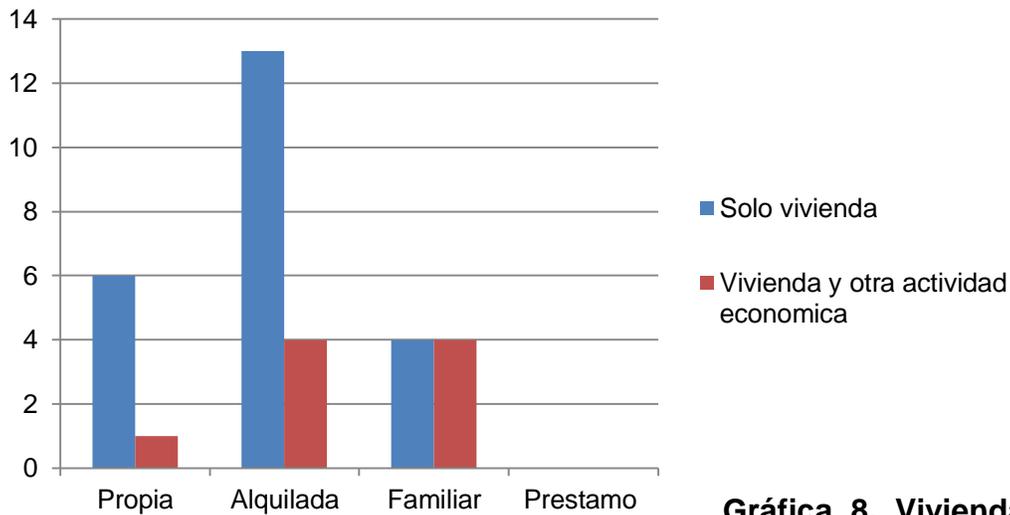
⁶⁹ BRUNNER, José Joaquín Y ELACQUA, Gregory. Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Agosto, 2005. Pág. 3.

- Vivienda

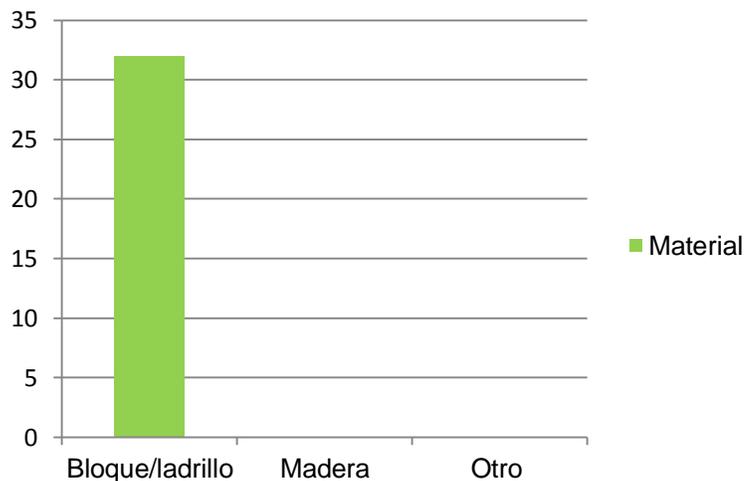
Habiendo identificado los grupos familiares integrados en el curso, conocer la extensión de vivienda que establece cada uno, permite familiarizarse con su entorno vinculado a tendencia, uso y material que la compone. Afiliaciones de carácter socioeconómico que caracterizan la cotidianidad de los sujetos.

De las cuales 7 familias se encuentran relacionadas a tendencia propia, 17 familias viven alquiladas y finalmente 8 son adquisiciones de carácter familiar. Por lo que se refiere a uso 9 familias de la población encuestada residen en viviendas que generalmente están asociadas a actividades productivas alternativas par, y 23 familias asocian su propiedad a solo vivienda. Sin obviar que el 100% señala como material de construcción: bloques y ladrillos.

Gráfica 7. Vivienda: Tenencia y Uso



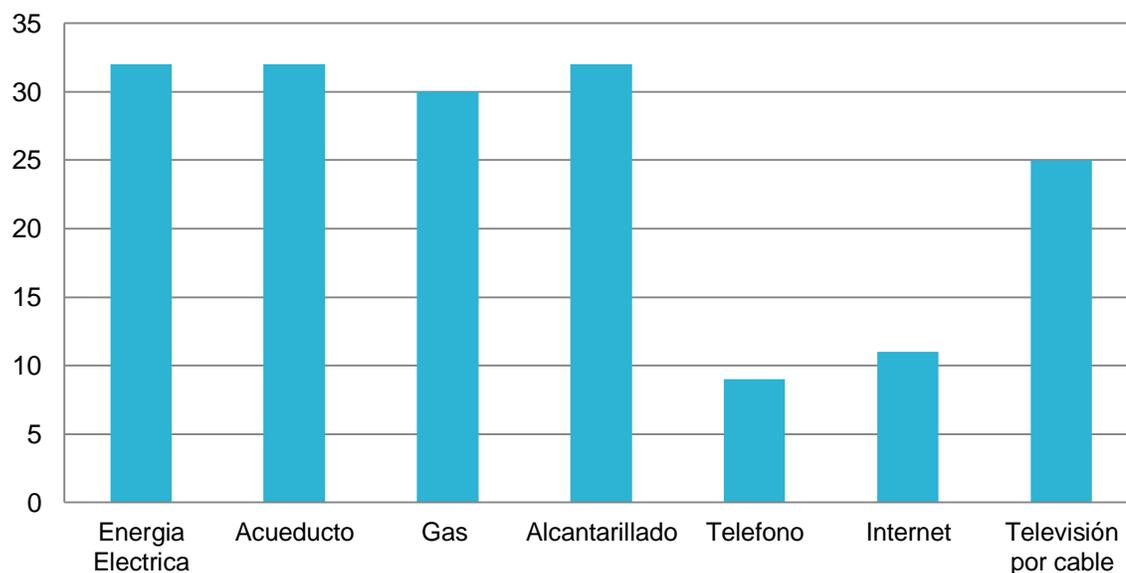
Gráfica 8. Vivienda: Material



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

- Servicios Domiciliarios

Gráfica 9. Servicios Domiciliarios



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

Según la gráfica N° 7 con respecto a los servicios domiciliarios con que cuentan las viviendas, un 100% dispone de servicios de luz, agua y alcantarillado. Pues estos son considerados necesidades básicas para abastecer y suplir las limitaciones de las familias impuestas por el medio ambiente, convirtiéndose en aspectos primordiales para el sostenimiento de un hábitat confortable.

Por otro lado, el servicio de gas, figura el 93% total de la población, permitiendo que los alimentos sean preparados para el consumo adecuado de los individuos, aunque algunos tienen que instalar cilindros o pipetas, ya que sus casas no se encuentran acondicionadas con gas domiciliario, situación que en términos de seguridad para los habitantes del hogar representa cierto nivel de riesgo, que ellos no como alto, reduciendo inclusive las condiciones óptimas de habitabilidad.

Frente al acceso a recursos complementarios, servicios como el teléfono se establecen con un 28% de la cobertura, el internet con un 34% y la televisión por cable con un 78%, convirtiéndose en necesidades de segundo grado al presentar beneficios adicionales para mejorar estadía del grupo familiar dentro del hogar.

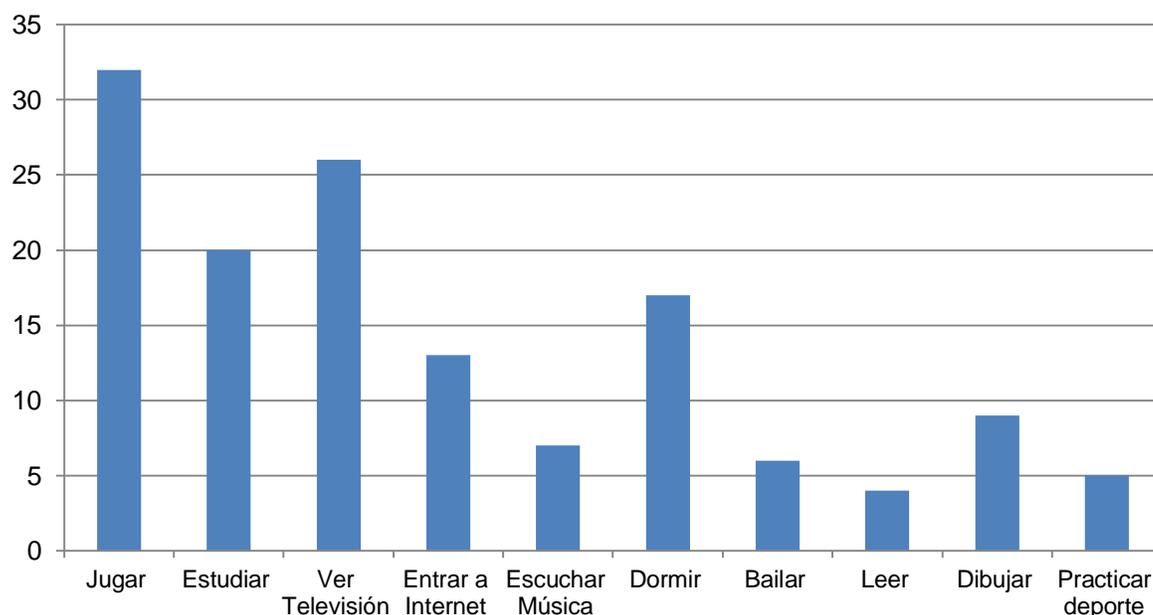
- Tiempo libre

Indagar sobre las actividades realizadas por los estudiantes en sus tiempos libres, permite reconocer su inmersión en un grupo social más amplio y un desarrollo físico y emocional acorde a su edad. Entre las cuales cabe resaltar que no son exclusivos de una sola acción. Siendo una de las actividades frecuentes en la etapa de la niñez jugar, seguido se encuentra ver televisión con un 81% concebida como momento de distracción y relajación para algunos estudiantes.

Mientras tanto estudiar sitúa al 62% de la población teniendo en cuenta la importancia de realizar las tareas y repasar lo visto en clase, que en el 22% de los casos desarrollan en compañía de tutores para clases particulares. Posterior se posiciona dormir con un 53% rescatando la importancia de descansar.

Hay que mencionar, además, que navegar en internet apunta un 41%, tarea desafiante se consideran los riesgos de seguridad asociados al uso descuidado de tecnologías. De igual manera se debe agregar la relevancia de participar en asuntos que retroalimenten las habilidades viso-espaciales como lo es dibujar con 28%, escuchar música con 22%, bailar con 19%. Más aun practicar algún deporte correspondiente al 16% y leer con un 12% de los estudiantes.

Gráfica 10. Distribución del tiempo libre



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Abril 2018.

2.6.2. FACTORES DE RIESGOS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ENTORNOS FAMILIARES Y ESCOLARES.

El desarrollo integral es una noción fundacional para las políticas y prácticas relacionadas con la primera infancia, posicionando su foco en la materialización y defensa de los derechos de niños y niñas. Partiendo de esta premisa Papalia, Wenkolls y Duskins⁷⁰, proponen que para entender la realidad del niño dentro de la familia necesitamos examinar el ambiente familiar – su atmosfera y estructura - el comportamiento que ocurre más allá de los muros de la casa, considerando las capas más amplias de influencia y la esfera cultural que recubren su nivel socioeconómico, las tendencias sociales, los cambios en el tamaño y la constitución de las familias, los ritmos de vida de la familia y los roles de sus miembros.

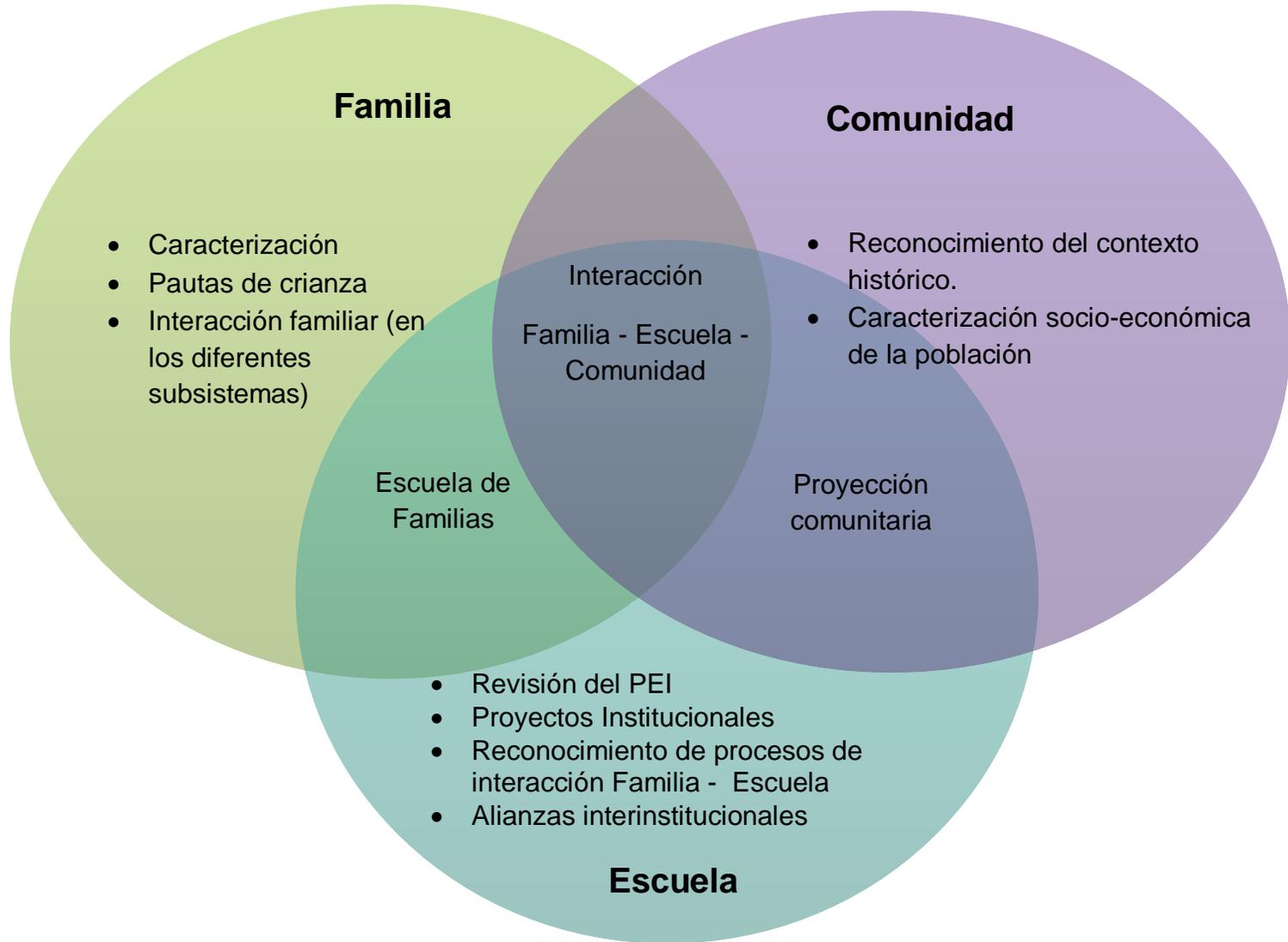
Paralelo que permite retomar a Gamboa y Ramírez⁷¹ al argumentar que los diferentes escenarios o espacios de socialización donde los infantes se hallan inmersos desde temprana edad, resultan imprescindibles para generar procesos dinámicos de ajuste, capaces de determinar conductas, factores protectores y factores de riesgo presentes en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, siendo los elementos de riesgo los que en ocasiones, se convierten en un peligro en sí mismo pudiendo afectar las potencialidades de las personas interviniendo en la construcción de identidad y reconocimiento de sí mismo en función de los otros.

A partir de este planteamiento, conviene subrayar la relación directamente implicada de las conductas de riesgo que se desarrollan en las personas a través de la reciprocidad del entorno donde se vinculan; llámese comunidad, institución educativa, sector de residencia, medio familiar e incluso la interacción de todos ellos. Exponiendo los factores de riesgo asociados a las concepciones que las familias involucran en la crianza y las denominadas prácticas o pautas de crianza, sus dinámicas internas, las circunstancias al interior del plantel educativo y su acoplamiento en el contexto comunitario; visto este contexto como el espacio de reconocimiento histórico en el que convergen además los espacios culturales y recreativos. Configuraciones coexistentes y diversas que otorgan cosmovisiones específicas de la realidad desde su proyección de la siguiente manera:

⁷⁰ PAPALIA, Dianie; WENKOLLS, Sally Y DUSKINS, Ruth. *Psicología del Desarrollo De la Infancia a la adolescencia*. En: McGraw Hill. 2009, Undécima edición, Pág. 27. Citado por GAMBOA, Ana y RAMIREZ, Yinna. Factores de riesgo presentes en los contextos familiar y comunitario de los niños, niñas y adolescentes entre ocho y trece años que son atendidos en el centro zonal Kennedy del ICBF. Tesis de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en desarrollo educativo y social. 2016. Pág. 31.

⁷¹ GAMBOA, Ana y RAMIREZ, Yinna. Óp. cit., Pág. 30.

Gráfica 11. Mapa de agentes sociales del contexto



Fuente: Elaborado por la autora, 2018.

Empezar por contemplar esta aproximación requirió ahondar en el engranaje que se estableció, constituyendo como un punto de partida reflexivo del proceso democratizador, las apreciaciones propias del diagnóstico participativo que trazaron el horizonte y el desarrollo del proyecto de intervención social guiado bajo los sentires y las inquietudes de la comunidad.

Para esto se desarrollaron 4 actividades con la finalidad de identificar el entramado de relaciones que los agentes sociales con el medio y el impacto creado de forma inversa, las cuales se encontraran en el transcurrir de este documento.

Actividad N°1. Reconocimiento de las dinámicas sociales estrechamente ligadas a la etapa de desarrollo de los estudiantes.

“Tener una visión compartida entre escuela y familia es el punto de partida para una alianza afectiva y efectiva. Esta visión debe ser definida en conjunto entre los padres, madres, cuidadores y los miembros de la comunidad educativa, a partir del interés común por el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los estudiantes”⁷².

Siendo necesario hacer hincapié en revisar las prácticas cotidianas; sociales y culturalmente aceptadas que giran en torno a las diferentes dinámicas sociales, que van estrechamente ligadas a la etapa de desarrollo de los estudiantes, es decir, insiste en admitir aspectos del rol activo de la familia y del colegio en el aprendizaje escolar; para fundar un ambiente trabajo colaborativo, donde la acción conjunta, consciente e intencionada optimice su desarrollo integral.

En este contexto, el objetivo radica en definir el supuesto de los padres sobre entorno protector y conocer las dinámicas organizadas al interior de sus hogares para consolidarlo pensándose en el bienestar de los niños y niñas.

Este primer encuentro buscó presentar la propuesta de intervención, establecer contacto directo con el grupo primario de niños y niñas con relación al proyecto a desarrollar. Contó con la participación de 10 acudientes y la realización de entrevistas semiestructuradas individuales y en grupo; las cuales partiendo de preguntas orientadoras centraron el diálogo en precisar y reconocer las situaciones y los casos que se plantean alrededor de sus concepciones de entornos protectores, pertinencia y expectativas del proyecto. Simultáneamente se reconocen las características de sus entornos familiares relacionadas con la educación y sus opiniones sobre determinados factores que influyen en ella.

Durante la reunión se trataron temas relacionados al comportamiento (en general) del estudiantado de 2°A, la situación o problemáticas evidenciadas, la disposición de padres, madres y/o acudientes y se identificaron algunas relaciones que combinan elementos y circunstancias dentro de la estructura familiar, con

⁷² BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., Pág. 19.

demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de la familia. De igual modo se trazan límites de la familia con su espacio vital, para permitir una diferenciación e individuación suficiente de los miembros, aunque en algunos representa un intercambio inadecuado. Para ilustrar mejor existen familias con ambientes particulares, aquí señalare 2 casos:

“El niño está bajo la custodia de su abuela, todos vivimos juntos, mi madre, mi hermano, sobrino, mi hijo y yo, pero ella es quien lo cuida, y siempre está pendiente a él, porque su madre lo tuvo siendo muy joven y decía no tener la capacidad de cuidar y proteger al niño, en vista de eso ella se deja con mi hermano (el padre) y él más adelante forma otra familia, pero se le ve desentendido de lo que pase con el aun viviendo en el mismo lugar. Por lo general yo ayudo a mi mamá y hacemos lo posible por comprarle las cositas, ella es madre comunitaria y yo docente y siempre estamos para apoyarlo. Incluso él está teniendo problemas académicamente y en las tardes le pusimos una docente para que lo ayude con las tareas. Sin embargo, yo también tengo mi familia, soy madre cabeza de hogar y se vuelve complicado porque el padre no está tan interesado como debería. Con relación a la madre Kate, ella últimamente lo va a buscar los fines de semana y en tiempos de receso, pero las tensiones aumentan y el allá hace lo que más le conviene”⁷³.

“El niño vive conmigo y su papá, apenas se terminan las clases va directo donde su abuela, allí almuerza y juega, pero de 3-5 Pm su papá que es moto taxista lo lleva a hacer sus tareas con una docente particular, porque mi trabajo de estilista no me permite acompañarlo tanto tiempo, después de 5-8 Pm regresa a casa de su abuela y finalmente su papá lo va a buscar para reunirnos todos en casa. Pero no tienen muy buena relación... pero con su abuelo paterno y su abuela materna es muy diferente, se siente muy cómodo... acá no presta atención, no hace caso y solo se la pasa dibujando y viendo televisión. Incluso en el colegio tiene una profesora a la que también llama mamá, pero se aprovecha del cariño y confianza que se le tiene para hacerlo permisivo.”⁷⁴

De igual manera con miras a explorar el terreno, la entrevista colectiva permitió familiarizarse con las historias de vidas de los sujetos, cuyos factores en común asocian problemáticas de violencia, padres distantes emocionalmente y la fusión

⁷³ ENTREVISTA con Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, abril de 2018.

⁷⁴ ENTREVISTA con Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, abril de 2018.

Es así que habiendo examinado las lógicas familiares, su cohesión y coherencia con los discursos sobre paternidad y maternidad; propias de su experiencia y creencias sobre la crianza y el cuidado infantil, en concordancia con las estructuras económicas y sociales, es oportuno profundizar en las prácticas cotidianas implementadas en el acompañamiento y formación del menor escolarizado, ya que habría que mencionar que su conciencia sobre potenciales escenarios y agentes protectores, arraigan procesos de adaptación en contextos de vulnerabilidad, capacidades resilientes frente a problemas sociales en el escenario público-comunitario que la sociedad naturaliza.

Alrededor de ello, el espacio arrojó una serie de información sobre las expectativas que tenían los acudientes con relación al proyecto. Insumos claves para qué nutren el contenido que debían tener los talleres para el desarrollo del proyecto en la institución educativa. Agregando *“es necesario hacer tiempo para el proyecto, porque los niños lo necesitan y nosotros como papás aprovechemos para saber cómo ayudarles”*⁷⁶

Entre las expresiones más sobresalientes, fueron proporcionados referentes para direccionar el accionar de la intervención dada la coyuntura, en la que sugirieron tratar la comunicación asertiva - Vinculación afectiva, a los cuales se sumaron pautas de crianza, competencias ciudadanas y fortalecimiento y desarrollo de habilidades personales y sociales en familias para complementar participación de la familia y del colegio en el aprendizaje escolar y desarrollo integral del infante, para instaurar un entorno protector.

Actividad N°2. El rol activo de la familia y del colegio en los procesos de adaptación y desarrollo de niñas y niños en la etapa escolar

“La afluencia de individuos con un origen cultural heterogéneo y desigual, no sólo implica la incorporación a nuestro conjunto social de nuevos valores, comportamientos e historias propias, sino que suponen, en el caso de las instituciones sociales, tener que dar respuestas eficientes a realidades personales nuevas y a veces discordantes.”⁷⁷

Con respecto a ello, el contexto educativo expone incuestionablemente que la modernidad debe modificar los planteamientos docentes sobre la práctica pedagógica para desembocar en el análisis de situaciones de necesidad formativa, y apostar por generar provocaciones y alternativas de acción; en respuesta a los retos más importante a los que se enfrentan en el hoy; pensar en tener una visión compartida de la escuela que co-construyen mediante el

⁷⁶ ENTREVISTA con Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, abril de 2018.

⁷⁷ FERNÁNDEZ, Antonio. Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales. En: Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Almería, España: Universidad de Almería. Abril, 2005, vol. 3, no. 1, Pág. 183.E-ISSN: 1696-2095.

reconocimiento mutuo como parte de una comunidad educativa que se enriquece con el aporte de cada uno de sus miembros, en beneficio del desarrollo de los estudiantes. Interviniendo entonces desde espacios deliberativos entre padres, madres y/o acudientes y docentes en el proceso de formación escolarizada de los estudiantes.

Hecha esta salvedad es primordial entender que “reconocerse como parte de una misma comunidad educativa, que tiene metas comunes y valores compartidos, es esencial para trabajar en la misma dirección. Aunque esto parece uno de los principios más sencillos, es de los que requiere más trabajo. Implica un esfuerzo planeado de todas las partes para hacer sentir a todos los miembros que sus voces son tenidas en cuenta y que son parte importante de la comunidad.”⁷⁸

Ciertamente, este punto bosqueja desaciertos retrospectivos en la metáfora de la escalera de la participación descrita por Roger Hart⁷⁹, la cual determina las características de los diversos niveles o grados de participación que venimos impulsando en nuestro trabajo con la población, mientras tanto permite reflexionar sobre la incidencia de la misma. Contemplaciones que se centran en la tercera infancia y la entrada en la escuela como un hito importante que marca la evolución del niño, expandiendo su radio de acción del ambiente familiar, el barrio y se añade la escuela.

Por lo que el siguiente aspecto propone un análisis desde un diagnóstico participativo, que otorgará una aproximación al panorama específico; la escuela, un contexto más estructurado con respecto a normas sociales necesarias para el aprendizaje de todos. El maestro, nueva figura de adulto significativo para el niño. Y nos acercará a la comprensión de actitudes sociales en el contexto educativo y sus relaciones, de manera que se puedan examinar en pro de fortalecer la relación de alianza escuela-familias de nuestros estudiantes. Todo esto para reafirmar que “el tipo de sociedad que necesitamos buscar es una en la cual los niños aprendan a ser ciudadanos competentes y sensibles por medio de la participación con adultos competentes y sensibles”⁸⁰. Ahora bien, lo dicho hasta aquí supone además que “no debemos subestimar la importancia de la participación de los adultos, no solamente por la orientación que puedan dar, sino también por las lecciones que necesitan aprender”⁸¹.

⁷⁸ BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., Pág.17.

⁷⁹ HART, Roger. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.1993, Pág. 9.

⁸⁰ GOULDING, W.G. Lord of the flies. En: Coward-McCann. 1962, Pág. 32. Citado por HART, Roger. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. 1993, Pág. 6.

⁸¹ *Ibíd.*, Pág. 6

Partiendo de allí, se legitimó la inserción o involucramiento sectorial de las diferentes instituciones que asumen el rol de proteger a la niñez, en concordancia con las políticas que rigen la promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia en las instituciones educativas. Intercediendo en el afianzamiento institucional y comunitario en la medida en que prepara la implementación de actividades que correspondan a cada situación planteada.

Cabe resaltar que para la estructuración de dicho diagnóstico, se retomaron diversas investigaciones, planteamientos sobre la construcción la alianza escuela-familias, desde los lineamientos, estrategias e ideas que proponen red PaPaz, los cuales están dirigidos a todos los miembros de las instituciones educativas; para referir información acerca de sus percepciones sobre la interacción entre las mismas instituciones, afirmaciones con respecto al colegio de su niño/a que consideren que se ajusta más a las circunstancias vivenciadas.

Asumiendo este hilo conductor familia-colegio-comunidad en un estudio que inicia por detallar los diagnósticos a través de encuestas con preguntas básicas orientadoras, para identificar las alianzas positivas entre los involucrados. Asimismo, abre paso al dialogo cualitativo con información más profunda. Siendo necesario recalcar que “el todo no es reducible a la suma de sus partes y que las partes no se explican sin el todo que las constituye. Es decir, un sistema constituido por partes interrelacionadas.”⁸²

De esta manera al apreciar en su conjunto, la complejidad de las interacciones, particularidades y procesos enfocados al desarrollo infantil y a la constitución de entornos saludables; aspectos que conforman el

Todo, y por lo regular no se perciben si se estudian por separado. En favor de esto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) procura que:

Imagen 4. Nuestra red



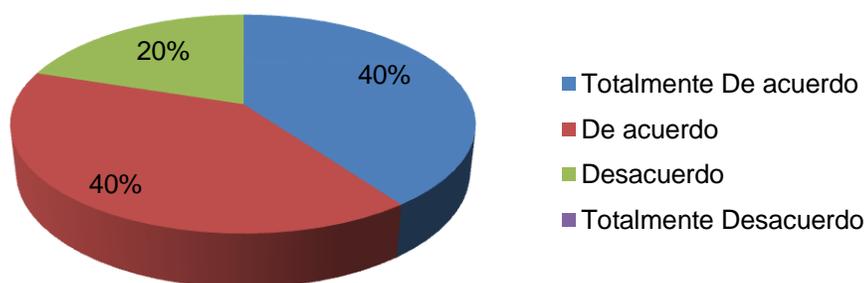
Fuente: RED PAPA. Modelo teórico. [Fotografía]. En: Presentación Red Papaz 2019. 2019. [Citado: 12 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <https://www.redpapaz.org/wp-content/uploads/2019/03/Presentaci%C3%B3n-Red-PaPaz-Feb-2019.pdf>

⁸² AGUILAR, María. Trabajo social: concepto y metodología. El sistema de relaciones y las relaciones del sistema como objeto del Trabajo Social. Madrid: Ediciones Paraninfo. 2013, Pág. 40.

Las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de éstos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños⁸³

Teniendo en cuenta esto, se retoma la estructura de la encuesta formulada por Red papaz⁸⁴; en la cual se evidencia el grado de participación de los padres, madres y/o acudientes:

Gráfica 12. ¿El colegio me tiene en cuenta al definir los objetivos que se propone lograr con la educación de mi niño/a?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

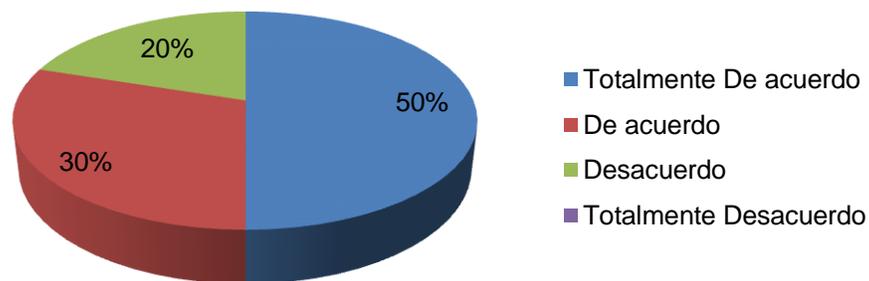
Al observar detenidamente los resultados sobre la información de las familias, en las áreas de actuación individual que incluyen la colectividad se puede inferir que: respecto a los niveles de participación el 80% de las familias encuestadas afirman tener poder de decisión e incidencia a la hora de plantear objetivos trimestrales simultáneos al desarrollo de periodos académicos para los cuales se realizan regularmente comisiones de evaluación y reuniones con acudientes para redefinir el horizonte sobre el cual trazar la ruta de acción. Sin embargo, un 20% se encuentra en desacuerdo, ya que adjudican que lo aquí explorado no contempla sus funciones, es decir, que estas deben conferir dentro de las metas del proyecto

⁸³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?: Las instituciones educativas y la participación de los padres de familia en la formación de la niñez y la juventud. [En línea]. Colombia: Sanmartín Obregón & Cía. Ltda., enero de 2007. Pág. 6. [Citado: 15 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf. E-ISSN: 978-958-97482-2-0.

⁸⁴ BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., 75.

docente. Otros por su parte, delegan esta actividad a los planes generados por los directivos, quienes lideran los preceptos de la escuela. Perspectiva que vislumbra sobre acciones de fondo administrativo pedagógicas para dotar de sentido el engranaje la visión política y comportamental de los niños y niñas en sociedad.

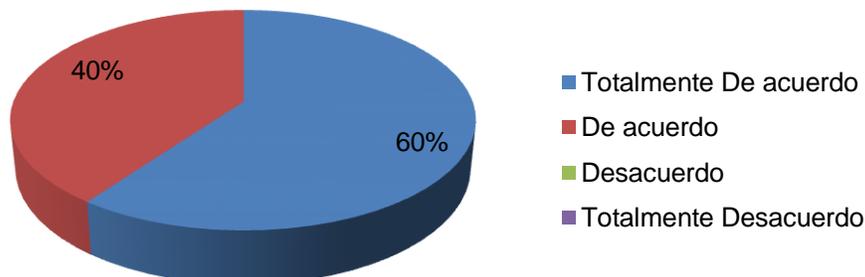
Gráfica 13. ¿Comparto o estoy de acuerdo con los objetivos que el colegio quiere lograr a través de la educación de mi niño/a?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Inclinando la mirada sobre el aporte académico y disciplinar que ofrece la escuela, el 20% mantiene su desacuerdo sobre compartir los objetivos que el colegio quiere lograr a través de la educación de los infantes, puesto que admiten que se sesga un poco las esferas culturales y recreativas, al idealizar la exclusividad de los fines formativos, a la dimensión asociada al cumplimiento de estándares de valorización cuantitativa, dicho de otra forma, ilustran su punto al señalar que los objetivos de reflexión establecidos en garantía del proceso enseñanza-aprendizaje, en la Institución Educativa Nuevo Bosque toma de base principios que rigen el comportamiento en la exigencia del cumplimiento privilegiado de deberes. Mientras tanto el 80% ratifica que, al formar parte de la toma de decisiones, se fomenta el sentido de pertenencia y propiedad sobre los valores institucionales que consolidan la identidad del plantel educativo: respeto, disciplina, responsabilidad y tolerancia impartiendo de forma transversal lo estipulado intrínsecamente en el manual de convivencias; misión y visión apostando a lograr los ideales del Proyecto Educativo Institucional (PEI) durante el año escolar.

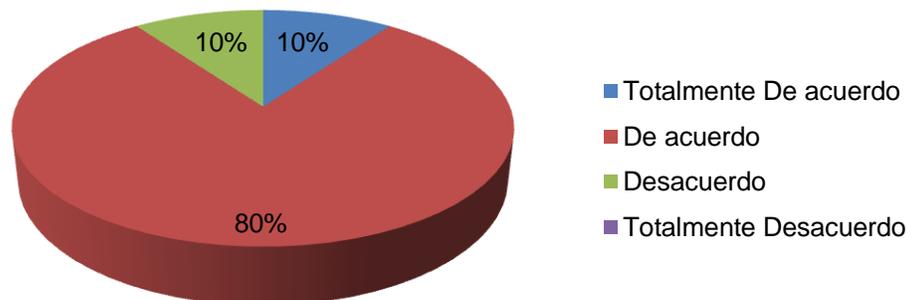
Gráfica 14. ¿Siento que soy bienvenido/a cuando me acerco al colegio de mi niño/a?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Pese a los supuestos que estigmatizan la imagen de la institución, las familias en su totalidad, sienten la hospitalidad de un ambiente racional y flexible. Por esa razón aseguran que la atmósfera José María Córdoba, en comparación con las otras sedes del bosque, emana seguridad y confianza, aspectos relevantes para fortalecer y/o crear vínculos en el acoplamiento del trabajo cooperativo y coordinado de familia y escuela en el proceso formativo para el bienestar del alumnado.

Gráfica 15. ¿Siento que en el colegio se valoran mis ideas, conocimientos y experiencia?

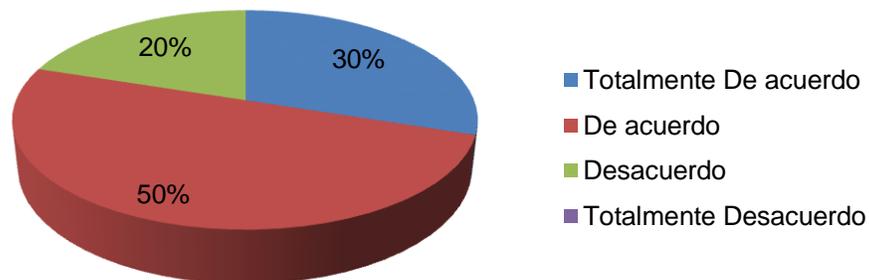


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Si bien, antes de pasar por la escuela la transmisión del conocimiento: proposición y especulación de ideas que forma el infante, surgen a partir de las concepciones que se tejen alrededor de su círculo social y el entorno en el que se halla inmersa

la institución familiar. Siendo significativa su recepción e influencia para la construcción y consolidación de planes de trabajo; cuestión que conforta al 90% de familia quienes indican que su experiencia en casa compromete escenarios con compilaciones distintas sobre el modo de proceder de los jóvenes y sus conductas incidentes dentro y fuera del aula, factor común de interés que instala direcciones de atención sobre factores de riesgo. Para que en último lugar el niño, acudiente y docente distinga rutas a seguir y estrategias sobre cómo llevar las situaciones en el colegio. No obstante, el 10% es distante de esta opinión, porque refiere sus experiencias como lejanas en tanto se involucran como un campo diferente al hogar, pues asumen que al cambiar la figura autoridad, los estudiantes adquieran respuestas divergentes haciendo nula su contribución.

Gráfica 16. ¿Siento que en el colegio se valoran mis intereses y preocupaciones?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

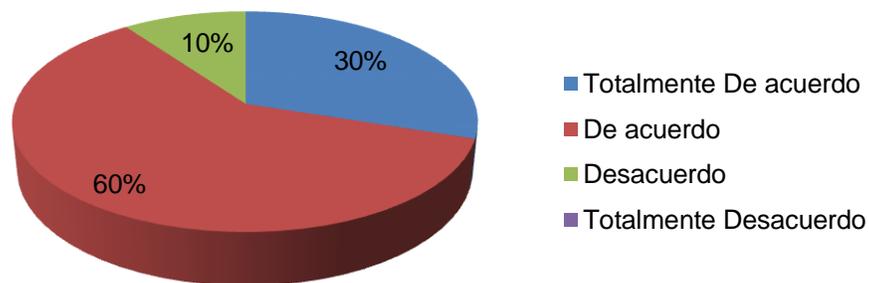
Conforme a las experiencias del grupo familiar participante, este sugiere que durante los encuentros realizados con el personal docente tienden a ser vistos como punto de inflexión sobre las realidades y su participación consolida indicadores en investigaciones institucionales de carácter diagnóstico, pensadas desde estudiantes practicantes de psicología, Trabajo Social y personal docente en aras de lograr avances significativos referente a componente directivos, sociales, comunitarios y administrativos.

En vista de que la puesta en la institución es construir colegio bajo la premisa “la escuela somos todos” vale la pena resaltar que el 50% está totalmente de acuerdo con la valorización del conocimiento, prácticas, interés y preocupaciones que subyacen en el ámbito familiar, método que permite el reconocimiento como fundamento de acercamiento.

En la misma línea el 30% acuña estar de acuerdo porque problematizan el rezago con los componentes académicos, de motivación y compromiso de todas las partes. En cambio el 20% identifica un desequilibrio en la relación que describe la

vinculación familia-escuela, puesto que sus opiniones datan recursos, pero se ven reducidos a preocupaciones sobre el compromiso académico y generalizaciones sobre el ausentismo de padres de familia y posibles situaciones causales, lo cual resta interés de la unidad educativa por iniciar conexiones incompatibles por el discernimiento existente contrapuesto al enfoque de educación integral, originando malos resultados a falta de control y seguimiento en el desarrollo de los procesos educativos.

Gráfica 17. ¿En general, tengo una relación cercana y amigable con los profesores del colegio?

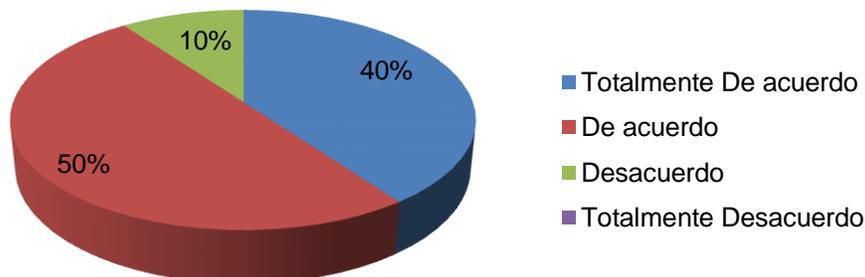


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Toda familia durante el transcurso de la vida hace parte de una red de influencias contextuales, en este caso los niños y niñas cuentan con una muy importante: el colegio. Anclando para coordinar esfuerzos por transmitir conocimiento y formar ciudadanos responsables, desde la constancia y complementariedad que el trabajo familia-escuela requiere para trabajar en la educación para la convivencia, desarrollo integral, salud mental y afectividad de los niños. Abogando por garantizar las capacidades de los adultos y actores sociales, que debe responder a entablar relaciones armónicas cercanas para fortalecer la red de apoyo. En esta cuestión se debe optar por generar empatía por el director de grupo, quién es el encargado de apoyar al estudiante durante 5 horas al día por 5 días a la semana.

Desde este punto este pilar fundamental, implicar de replantearse el tipo de relación que sostienen con el docente, a lo que el 60% afirma tener una relación estrechamente cercana y amigable, señalando afinidad para tratar temáticas sobre el aula, motivación y asuntos comportamentales. Al respecto el 30% manifiesta tener y estar de acuerdo con una relación cercana, entendiendo este aparte como una posición en la que ambos lados expresan libremente criterios y preocupaciones más que nada académicos. Por último, un 10% asegura no entrañar las mejores relaciones y por ende obstruye el canal de comunicación, que, aunque limitado presenta baches.

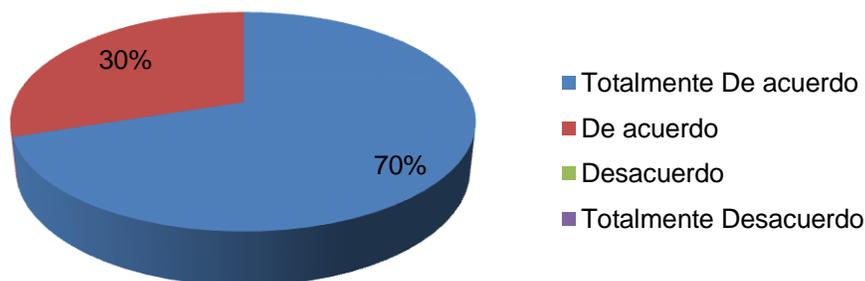
Gráfica 18. ¿En general, tengo una relación cercana y amigable con los directivos del colegio?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

De la misma forma, el trabajo con directiva traza el mismo sendero que hasta el momento se ha instaurado con docentes. Dado que en general un 90% simpatiza, al concluir que la relación amigable para fines académicos que aquí figura es propicia para concebir ambientes lucrativos que refuercen el trabajo de ambas instituciones. Sin embargo, un 10% no coinciden con este dilema práctico para el acoplamiento de la puesta académica y social que ofrece el plantel, puesto que atribuyen esta ruptura a ciertas actitudes renuentes sobre las inquietudes de los padres de familia despliegan en la escuela.

Gráfica 19. ¿El colegio se comunica conmigo utilizando medios a los que tengo fácil acceso?

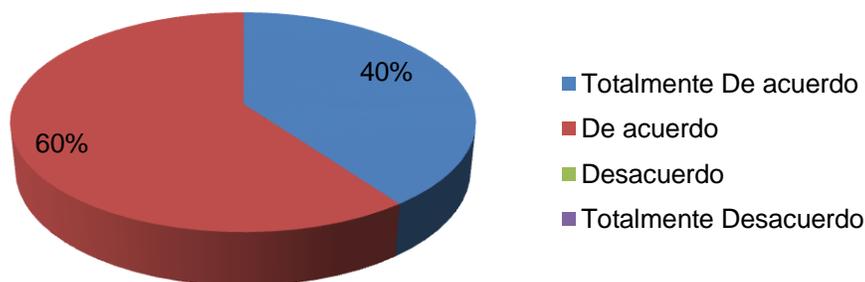


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Con la clara intención de incidir y formar parte de todas y cada una de las decisiones respaldadas en el plantel en favor del óptimo desarrollo de los niños y niñas. Durante los últimos años se han ampliado la gama de medios de fácil acceso e interacción directa con padres, madres de familia y/o acudientes para informar sobre cada aspecto revelador; avances o desaciertos en el proceso de aprendizaje.

Frente a este tema el 70% está totalmente de acuerdo con la repercusión e incorporación de herramientas y medios a fácil alcance para estar al tanto de todo y respaldar el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El cual intenta tomar la influencia mediática para qué plataformas informativas en doble vía. Puesto que aseguran que esta conexión permite estar atentos, chequear y tener mayor cobertura y solicitud de respuesta. El otro 30% se muestra de acuerdo, ya que la utilización de medios de fácil acceso consiente compartir informe actividades y reportes sobre expresiones de forma individual y colectiva acorde a las circunstancias.

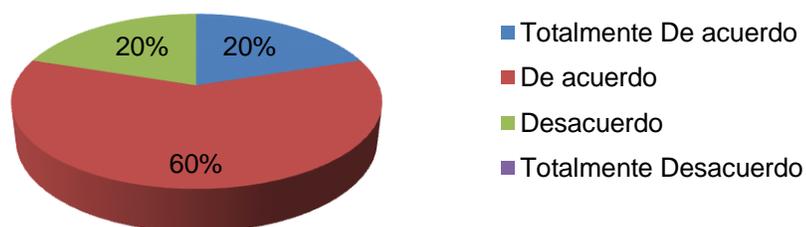
Gráfica 20. ¿El colegio me comunica toda la información relevante sobre decisiones, eventos, etc.?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

En la misma línea, el punto de la comunicación más allá de asuntos netamente académicos para el desarrollo del infante, se requiere el acompañamiento en actividades extracurriculares, respondiendo a la pregunta ¿El colegio me comunica toda la información relevante sobre decisiones, eventos, etc.? A lo que la totalidad de acudiente encuestados responde estar informados con anticipación sobre las actividades lúdicas, recreativas, pedagógicas, etcétera. Fomentando el involucramiento parental en diversas disciplinas a través de la asistencia mediática de grupos de WhatsApp, circulares y notas en los cuadernos con constantes comunicados informativos e invitaciones.

Gráfica 21. ¿Me es fácil comunicarme con los docentes de mi niño/a cuando lo necesito?

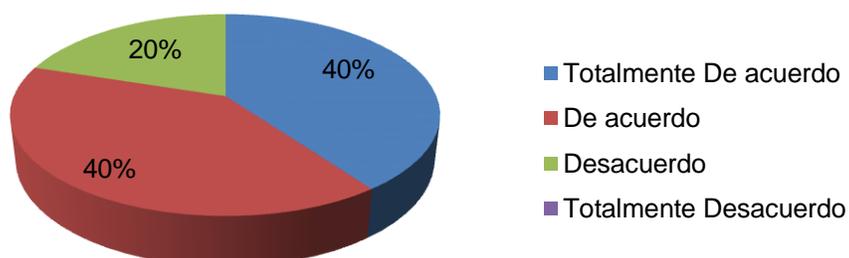


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Cuando surgen preocupaciones en el medio, el acudiente se encuentra en todo su derecho de solicitar a la docente para dialogar sobre ello. En la institución educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba este tipo de acciones demuestra el grado de interés de padres en el proyecto de vida de sus hijos y el seguimiento y control que realiza el docente frente a las dificultades.

Acercamiento que es bastante usual en la primaria, dados los grupos etarios se tienden a mantener esa cercanía con el profesor. En este punto el 60% admite que es muy sencillo comunicarse con la docente a cargo para manejar diversos asuntos acunados al ámbito académico y comportamental. El 20% indica que generalmente es fácil conciliar estos espacios de diálogo y finalmente el 20% no considera accesible la creación de estos espacios y sienten algunas veces actitudes reacias por parte de la docente, bloqueando y limitando las alianzas de cuidado compartido.

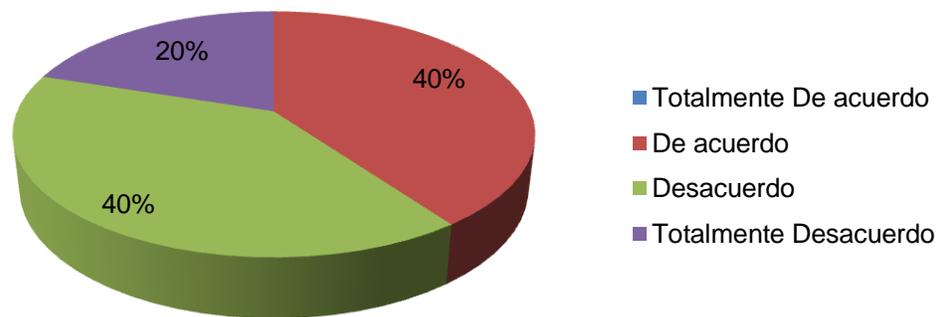
Gráfica 22. ¿Me es fácil comunicarme con los directivos del colegio de mi niño/a cuando lo necesito?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Al escalar en la jerarquía organizacional y los conductos regulares estipulados por la entidad, la dificultad para comunicarse aumenta, en razón de ello disminuye la marcada seguridad que en primer plano se evidencio, según el cual dialogar con el docente de primera mano se logra con sencillez. Partiendo de allí el 40% se siente totalmente a gusto entablar canales de comunicación efectivos directivos para resolver la preocupación. Pese a esto el 40% reconoce que existe posibilidad y accesibilidad para crear y fomentar estos escenarios legítimo con directivos, pero escasas veces son utilizados; viéndolos como lejanos o planos que abarcan asuntos más globales (asuntos de colectividades decisión y acción) el 20% restante asegura tener distancia entre estos espacios y posibilidades de intervención.

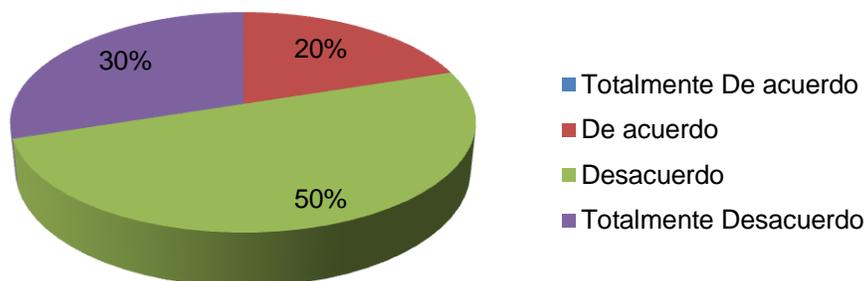
Gráfica 23. ¿Cuándo recibo mensajes o llamadas del colegio, generalmente es para darme quejas o hacerme reclamos?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Si bien la comunicación es un factor importante; el tipo de mensajes emitidos también dice mucho sobre los roles desempeñados por cada uno de los actores y la alineación de prioridades concernientes a la educación de niños y niñas. El 40% afirma que las llamadas y mensajes realizados por parte del personal docente usualmente se refieren a situaciones de tipo conductual, quejas y reclamos. En contraposición el otro 40% señala que, aunque generalmente ese suele ser el motivo, no se realizan con ese único propósito. En tanto el 20% restante están totalmente en desacuerdo con la idea que de hoy por hoy el acudiente es receptor de llamadas o mensajes meramente para amonestar y señalar al estudiante, percepción removida en la medida que acontece un trabajo conjunto y respaldado en pro del bienestar y desarrollo del alumnado en sus diferentes dimensiones.

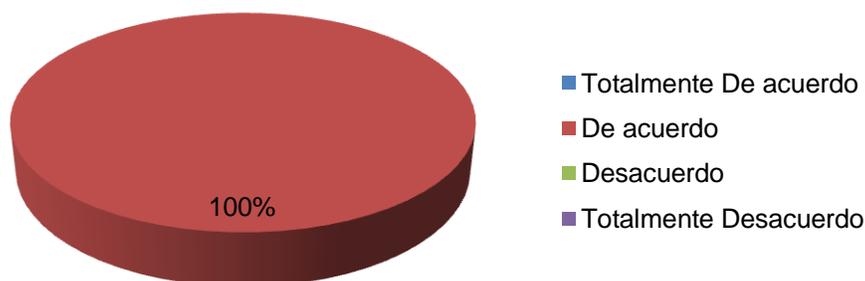
Gráfica 24. ¿El único momento de interacción que tengo con el colegio es la entrega de notas?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Ahora llega el tiempo para cuestionarse sobre los momentos de interacción familia-escuela. Una alianza positiva basada en el respeto y la confianza, en la que ambas partes reconocen el compromiso de corresponsabilidad y de trabajo conjunto que tienen frente al aprendizaje, desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. Entendiendo que requiere un vínculo a largo plazo, que invita a estudiantes, docentes, directivos y familias a pensarse como comunidad, en la que todos aportan a la definición y desarrollo de los procesos. En cuanto a ello, el 20% alega participar de acercamientos al colegio solo durante la entrega de informes académicos. Aunque desde una perspectiva más global el 80% admite que no es una zona exclusiva de acción.

Gráfica 25. ¿En general, el colegio nos consulta a los padres, madres y cuidadores antes de tomar decisiones importantes?

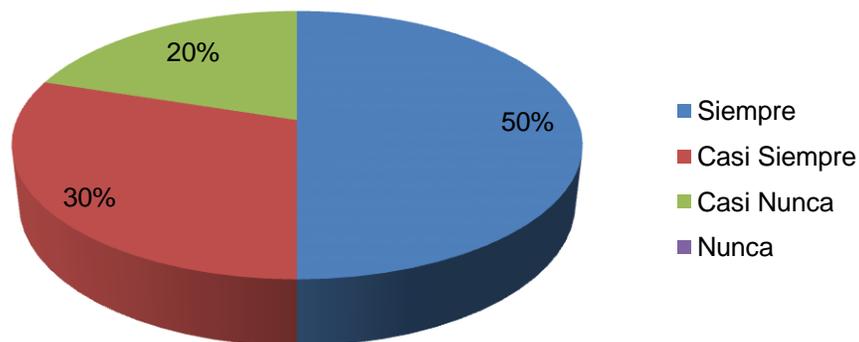


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

En general, madres, padres y/o acudientes, docentes y demás personal de la comunidad educativa, somos los responsables del cuidado e integridad de nuestros niños y niñas. Equilibrando de forma natural aspectos de la crianza y educación que traen consigo retos, preguntas y oportunidades para retroalimentar el aprendizaje y el entendimiento mutuo. Asumiendo que este tipo de relación impulsada por el respeto refuerce la disciplina positiva, tolerancia y reduzca los factores de riesgo a los que se ven expuestos en su diario vivir.

Por esto en particular necesitan acompañamiento, espacios de seguridad y comunicación abierta donde sean validados aspectos importantes que repercuten en el proceso de aprendizaje. Entretanto para concertar dichos espacios de conversación, es vital contar con padres, madres y/o acudientes y docente para vislumbrar todo el panorama y situar sus acciones, reflexionar acerca de cómo nos sentimos, trazar límites y procesos a desarrollar sobre la autorregulación de mecanismos de acción; negociación práctica para generar los resultados deseados y método motivador para incorporar estrategias e implicaciones sobre actos de forma democrática, a lo que el 100% respondió que el colegio siempre nos consulta y nos invita a participar en la toma de decisiones importantes que alteren, modifiquen o encaminen el rumbo de las metas de la institución y su organización como tal.

Gráfica 26. ¿Asisto a las charlas o talleres para padres, madres y cuidadores que ofrece el colegio?

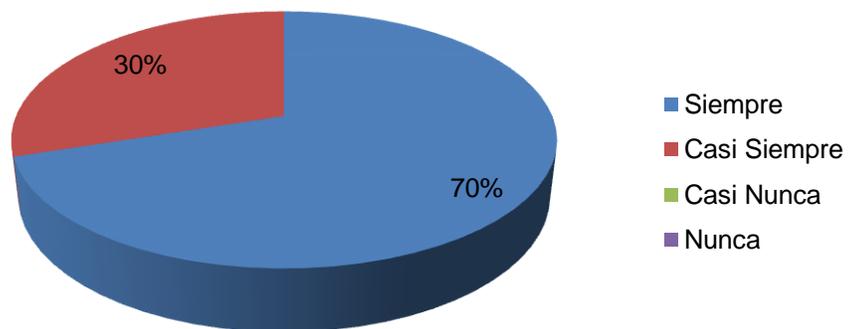


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Después de conocer su posición frente a la relación: comunicación e interacción de padres, madres y/o acudientes y docentes en pro del bienestar de los niños y niñas. Es preciso detallar en aquellas actividades que brinda el colegio para familias y la frecuencia con la que generalmente participan de las mismas; las cuales se presume como prácticas complementarias en la formación pedagógica y corresponsabilidad de acudientes. Al respecto el primer cuestionamiento sugiere

su participación en charlas y talleres realizados por docentes para padres, madres y cuidadores que ofrece el colegio, a lo que el 50% afirma que siempre asiste a las escuelas de familias patrocinada por la institución y en particular los profesores maestrantes en educación con énfasis en ciencias sociales, exactas y del lenguaje. El 30% señala que casi siempre participan, pero que algunas veces no disponen del tiempo requerido para cubrir todos los espacios de formación, sensibilización e información. El restante el 20% admite que casi nunca forma parte de este tipo de encuentros.

Gráfica 27. ¿Asisto a las entregas de notas?

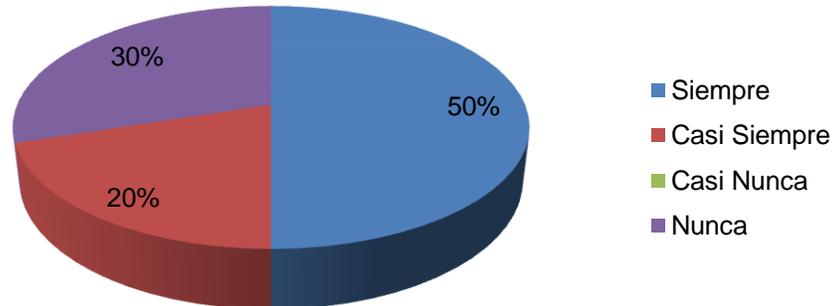


Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Siendo visto como un referente para analizar concurrencia y la colaboración de los acudientes frente a los aciertos y desaciertos en la academia, implicando que las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes se dan en los múltiples contextos en los que se sitúan, y que la conciencia que los adultos generan en su entorno respalden sus saberes y acciones para mejorar. La entrega de informes académicos conforma el desempeño, desenvolvimiento y destrezas evidenciadas en el estudiante durante un periodo, resultando en un encuentro de padres madres y/o acudientes y docentes para discutir avances y hallazgos del proceso.

Por lo que se refiere a su involucramiento en este tipo de espacios el 70% de los padres encuestados expone que siempre son participes de estos escenarios para conocer progresos en su desarrollo intelectual y social. En tanto el otro 30% dice que casi siempre asisten a estas reuniones.

Gráfica 28. ¿Asisto a actividades deportivas o culturales que ofrece el colegio?



Fuente: datos recopilados por la autora. Cartagena de Indias. Mayo 2018.

Más allá de un contexto meramente académico la comunidad educativa brinda actividades que integran aspectos culturales, deportivos, artísticos, recreativos, científicos, etcétera. Para nutrir habilidades psicosociales, psicomotrices, emocionales y creativas de los estudiantes contribuyendo al llamado desarrollo integral.

En relación a la pregunta ¿Asisto a actividades deportivas o culturales que ofrece el colegio? el testimonio de padres madres y acudientes confiesa que el 50% siempre están presentes en este tipo de eventos, bien sea asistiendo a los niños, participando con ellos o simplemente observando su espectáculo. Un 20% casi siempre asiste para ver la actuación de sus niños y niñas. Sin embargo, el 30% nunca forma parte de este tipo de actividades.

Información complementaria acerca de sus percepciones sobre su relación con el colegio:

Teniendo en cuenta el observado anteriormente, se formularon 3 preguntas abiertas para discutir razones y posibles métodos para mejorar la relación familia-escuela, expectativas y posibles acciones que podrían motivar su inserción y participación de estas actividades para ser parte de la escuela. Aludiendo a la premisa de la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba “la escuela somos todos”.

La primera pregunta ¿si alguna de sus respuestas a las preguntas anteriores fue “nunca” o “casi nunca”, por favor, cuéntenos qué podría ayudarlo/a o motivarlo/a a participar más? Que, aunque iba enfocada a conocer posibles refuerzos positivos, se resaltó una preocupación común, cuyo pensamiento que obstaculiza la posibilidad para todos de afianzar competencias sociales en doble vía, fundadas

bajo el principio del cuidado. Por esto es esencial que sea proactiva y no reactiva, para que den fluidez al proceso.

La segunda pregunta ¿Qué tipo de actividades le gustaría realizar en el colegio de su niño/a? plantean la idea de incrementar las actividades destinadas al deporte, pues sólo se realiza un torneo anual y siente que no todos pueden participar. Invitan además a pensar en la conformación de clubes el trabajo con manualidades y videos creativos para fomentar estos espacios.

Por último, está la pregunta ¿Hay algo más que quisiera decirnos acerca de su relación con el colegio? (por ejemplo, actividades que le interesaría que tuviéramos este año, aspectos positivos o para mejorar que quisiera resaltar, etc.). Expresando que no existe ningún aspecto a destacar por ser o tener orientaciones beneficiosas, negativas o contraproducentes.

- **Percepción Docente**

Ahora bien, la opinión de su contraparte la docente a cargo, permite identificar otra perspectiva de la relación entre el colegio y la familia de los estudiantes. Cuya base se fundamenta bajo los mismos elementos: la comunicación para reconocerse como parte de una misma comunidad educativa, cultivar relaciones de confianza y cuidado, colaboración y responsabilidad compartida, para obtener según Flamey y Pérez una mayor cercanía y comprensión sobre el desarrollo de las actividades de sus hijos, lo que mejora la forma en la que se supervisa el progreso.⁸⁵

Atendiendo a este predicamento se retoman de la misma forma los temas planteados en la encuesta para acudientes, trazando el hilo conductor sobre las percepciones sobre la participación de los padres y madres. En este contexto, Bustamante, Castro y Saldarriaga establecen que la participación se refiere a:

“ser parte de”. Es decir, implica sentido de pertenencia y una acción conjunta, consciente e intencionada. Así, la participación abre paso a una búsqueda por parte de todos los miembros de la comunidad escolar de trabajar de manera conjunta, escuchar opiniones y establecer y discutir el desarrollo de planes de acción. “Ser parte de” genera procesos de corresponsabilidad donde los logros y el cumplimiento de objetivos son tan importantes como la búsqueda de soluciones a los problemas⁸⁶.

⁸⁵ FLAMEY, Guido Y PÉREZ, Luz María. Participación de los centros de padres en la educación: creciendo como familia. Segunda edición actualizada. Santiago, Chile: Unicef, 2005. Pág. 100. ISBN: 92-806-3845-9.

⁸⁶ BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., Pág. 33.

Habiendo fijado este principio, el diagnóstico docente señala que el colegio se realiza procesos periódicos en los cuales se acuerdan con las familias los objetivos que se proponen lograr con la educación de los niños, sin embargo, la profesora hace un paréntesis indicando que su asistencia es mínima.

"Aunque las familias de mis estudiantes valoran mi quehacer como docente, hay un número considerable de padres y madres que cuestionan todo el tiempo mis métodos"⁸⁷.

Por lo general, son siempre las mismas familias las que me apoyan cuando les expreso mis intereses o preocupaciones frente al proceso de acompañamiento de estudiantes, de forma académica y disciplinar, a tal punto que se podría decir que se organizan en subequipos para diferentes actividades porque no todos los padres apoyan el mismo tipo de evento, asambleas, reuniones sobre el estudiantado; en algunos casos colaboran decorando, ayudando a los chicos o simplemente asistiendo. Ante todo, mantiene una relación cercana y amigable con las familias de niños y niñas.

De esta manera la comunicación por parte de la docente recurre a todos los medios de comunicación con fácil acceso para compartir información con los acudientes, comunicando de manera periódica a las familias toda la información relevante sobre decisiones, eventos, reuniones, etcétera. Pero eso no necesariamente implica que usualmente sea recíproca esa atención, inclusive bajo algunas circunstancias resultado difícil comunicarme con padres de familias cuando se necesitan.

Contrario a cuando recibe mensajes o llamadas de las familias de mis estudiantes, que generalmente son para dar a conocer y atender preocupaciones sobre el desempeño académico y/o salud que acontecen el infante. En cuyo caso manifiesta tener disposición para colaborar con la situación que se presente.

Desde este panorama la docente puntualiza que la interacción que tiene con la mayoría de las familias de los estudiantes es durante la entrega de informes académicos. Y aun cuando el colegio se preocupa por consultar a padres, madres y cuidadores antes de tomar decisiones importantes, asisten a las actividades a las que los convoca el colegio si y sólo si suponen asuntos de carácter obligatorio.

A continuación, se mencionarán unas observaciones generales de los resultados encontrados a partir de la encuesta:

Subrayando que participar es integrarse activamente a la comunidad educativa con el fin de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación, la adaptación y desarrollo de niños y niñas durante su etapa escolar. Es necesario analizar cómo se da esta relación entre familias y colegio y en qué consiste esta participación, de

⁸⁷ ENTREVISTA con Docente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, mayo de 2018.

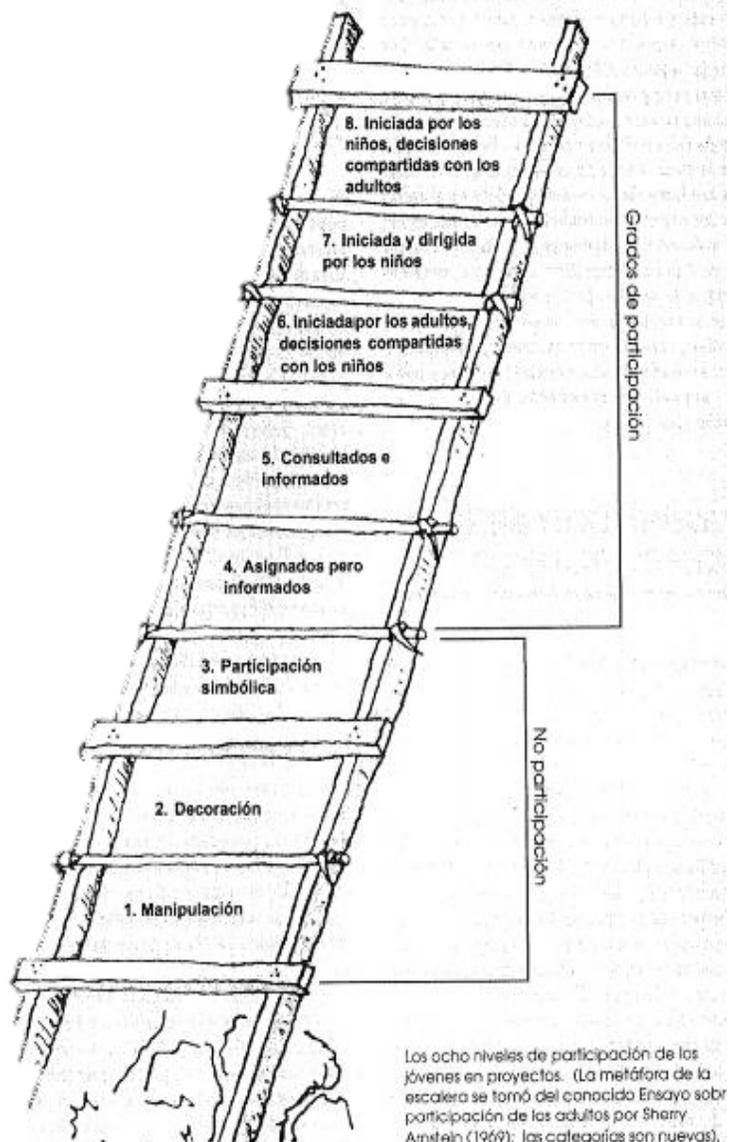
manera que esta reflexión de luces para definir la participación de los padres en el sistema educativo y el rol del docente como agente activo. Mientras se intenta entender y anticipar los obstáculos de la institución escolar frente a esta participación.

Partiendo de allí, el grupo focal integrado por familias y profesional docente, permitió obtener información cuantitativa y cualitativa de intereses, preocupaciones y recomendaciones del quehacer como instituciones corresponsables del cuidado y desarrollo integral de los niños y niñas.

Por consiguiente, al examinar los resultados obtenidos desde su propia experiencia con respecto a la participación, se puede observar la aproximación que existe al converger con varios de los peldaños de la llamada escalera de participación de Roger Hart metáfora que asiente repensar la intervención de adultos frente a sus prácticas tradicionales de asociación en la sociedad escolar. Puesto que en la medida que sus ciudadanos participan en la democracia, especialmente a nivel comunitario. La confianza y la competencia para participar se adquieren gradualmente con la práctica. En razón de esto debe haber oportunidades crecientes para que adultos y niños participen en cualquier sistema que aspire a compartir procesos de decisión y acción que afecten la vida propia y la vida de la comunidad. Sin embargo, de la exploración realizada, se puede deducir aspectos heterogéneos en el margen del involucramiento parental en el grado segundo, al punto de recrear multiplicidad de actitudes, cada una de ellas amparada por los planteamientos de Hart.

Fuente: HART, Roger. La escalera de la participación. [Imagen]. Bogotá, Colombia: Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. 1993. [Citado: 16 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participati_on_spa.pdf .

Imagen 5. La escalera de la participación



Pero los tres primeros niveles de la escalera no son participación real, a pesar de esto hay una fuerte tendencia por parte de los adultos por proclamarlo como tal, aunque disponen tiempo para hacer ver que asistieron a actividades organizadas por el colegio, cuando en realidad la razón por la cual se hicieron presencia es porque se les ofrece un estímulo o se hace una amenaza por su inasistencia, es decir, se genera un efecto de condescendencia. En lo que toca al primer nivel la manipulación; muchas veces son citados a eventos complementarios para el desarrollo integral de los estudiantes, y aun cuando no comprendan el trasfondo, la población en un supuesto proceso de participación no se informa correctamente y tampoco se les consulta de forma adecuada.

En el segundo nivel, denominado decoración, los estudiantes, docentes, padres, madres y/o acudientes trabajan de manera conjunta, pero la actividad que desarrollan es decorativa y no genera ningún impacto real en el colegio, es incorporada sólo con fines alusivos y no necesariamente genera cambios de fondo en las relaciones entre los miembros de la comunidad. De acuerdo con la afirmación de la docente aportan materiales, algunas madres detallan en la realización de herramientas para decorar y respectivamente animan las actuaciones de sus hijos, no obstante establecer alianzas efectivas, bajo una relación de confianza, en las que el buen trato y la valoración del otro son lo más importante en todas las interacciones, se abre paso desde el trabajo colaborativo, pero son poco provechosas aun cuando se da un trato cercano.

El tercer nivel se refiere a la “participación simbólica” y en la Institución se presenta, cuando el colegio invita al show escolar anual, los padres asisten y disfrutan, y los docentes agradecen su presencia. Describe aquellos casos en los que se ofrecen experiencias valiosas, y desafortunadamente no se integran de forma genuina, efectiva y activa. Percibiendo la relación familia-escuela como asimétrica donde la escuela ejerce mayor poder de influencia sobre la familia, aunque a veces se pierde la continuidad y disminuye la complementariedad de los tiempos y espacios requeridos para nutrir el aprendizaje.

A partir del cuarto peldaño se comienza a dar la participación real en varios niveles: Nivel de información, en el, los padres tienen información necesaria sobre el colegio, conocen reglamentos, cronogramas, programas escolares, resultados de sus hijos y espacios de participación. Tienen conciencia de su importancia, reconocen y comprenden las metas, su nexos con la jerarquía relacional del plantel resalta que inicia el proceso. Los principales agentes de información planean los medios interlocutores de la comunicación de tal forma que las familias constantemente se enteren de lo que sucede en el colegio. Dada la trascendencia de familias al definir objetivos que se quieren lograr con la educación en el plantel educativo. Se ha de destacar que la mayoría de las familias conocen la estructura directiva y pedagógica, el funcionamiento de órganos de participación; siendo perceptible su inserción en áreas de actuación familiar individual y colectiva y la toma de decisiones.

Al respecto los padres participativos son quienes generan más opiniones indicadoras de que el colegio, como institución educativa debe iniciar la relación familia-escuela.

El nivel de colaboración; está atento a sugerir otros espacios de colaboración o a poner en conocimiento del colegio, implica un intercambio de sus habilidades y sus saberes. Constituye un proceso y sus opiniones se toman en serio. Insinúa una forma sutil de recordar experiencias genuinas enriquecedoras en circunstancias. “Así también los padres de familia aportan con sus conocimientos en diferentes actividades, participación en proyectos o dirección de actividades concretas. A su vez son un referente de apoyo del sostenimiento de los servicios escolares”.⁸⁸

En el nivel de consulta y el de toma de decisiones; invariablemente busca que la comunidad educativa se sienta representada en las instancias escolares de decisión. Aunque el número de acudientes es pequeño dentro del grupo visualizan el poder para incidir en la educación. “Este tipo de relación familia-educación reconoce, por una parte, el hecho de que las madres y padres son ciudadanos y, por ende, tienen derechos y obligaciones respecto de la educación de sus hijos e hijas y, por otra, reconoce el valor de las ideas, propuestas y valores de las familias como aporte para una educación de calidad. Es posible identificar dos modalidades: a) la familia como actor individual y b) la familia como actor social.”⁸⁹

Finalmente está el nivel de control y supervisión ciudadana; en el que se comparten y codirigen proyectos comunitarios desde las convicciones docentes, acudientes e incluyen a los niños, encontrando puntos de respuesta común. Al respecto la maestra señaló que durante la realización de algunas actividades, se han permeado dichos eventos como medios valiosos para aprender sobre sí mismos observando su propio comportamiento, siendo crucial para ayudar a resolver conflictos y sugerir nuevas estrategias para la organización y administración de la clase. Cabe aclarar que el respaldo es escaso, pues se debe a la falta de interés de la mayoría de los adultos, sin obviar que persiste la participación de una minoría que representa intereses particulares de niños, niñas y adultos. Aunque su apuesta solo habla de acciones que debe tomar la escuela, y no enfocan ideas propositivas frente a su participación en el desarrollo e integración, pensada por el colegio para el trabajo en comunidad.

Empalmando la teoría con los resultados, los aportes de Bauman⁹⁰ figuran sobre la idea de modernidad líquida; según la cual la sociedad cimentada bajo los principios del individualismo temporal y cambiante, constantemente fija una

⁸⁸ BLANCO, Rosa; UYAHARA, Mami Y REVECO, Ofelia. Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago, Chile: Trineo S.A. agosto de 2004. Pág. 45. ISBN: 956-8302-17-4.

⁸⁹ *Ibid.*, Pág. 47.

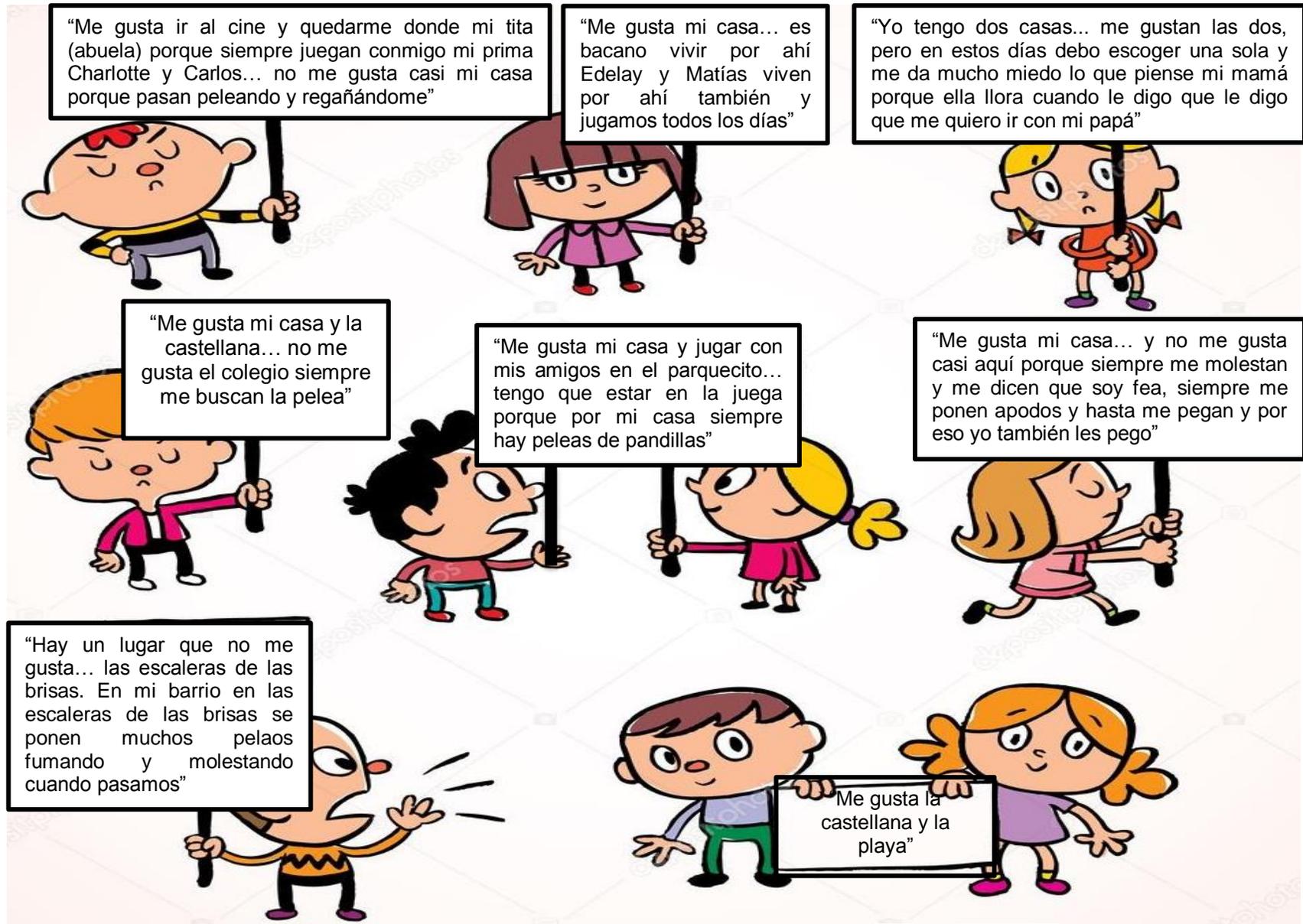
⁹⁰ BAUMAN, Zygmunt. Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2003. Pág. 12. ISBN: 950-537-513-0.

ruptura con la institución y estructuras fijadas. En tanto las familias vistas como instituciones independientes, se ven limitadas en cuanto se refiere a ser parte de la unidad educativa implicando poco sentido de pertenencia con una entidad que prevé de manera conjunta el óptimo desarrollo de los infantes.

Posibles obstáculos para la alianza familia-escuela:

- Percepción particular del papel del otro. Algunas veces los actores involucrados tienen una percepción particular del papel del otro y centran su accionar en lo que a cada uno le corresponde; sus asuntos propios. Trabajo individualmente organizado, pero rol dividido que aísla, sin reconocer que las responsabilidades de cada actor deben ser complementarias y no antagónicas.
- La visión prejuiciosa que tienen los docentes de los padres, madres de familia y/o acudientes y viceversa, a veces impiden acercarse de manera efectiva.
- Actitudes de rezago en el componente académico, falta motivación y compromiso con el sentido de la educación integral, y falta de control y seguimiento en el desarrollo de los procesos educativos.
- El tiempo dispuesto por los actores involucrados, entendido como barrera limitante para dirigirse explícitamente a construir y mantener relaciones positivas con los padres mediante espacios intencionalmente configurados.
- El desconocimiento del otro. Sin un verdadero canal de comunicación conocer las preocupaciones, dificultades, y habilidades de la otra persona sesgaran el proceso al no lograr comprender su punto de vista.
- Creer que el colegio es el único responsable de la comunicación y que no es una construcción en doble vía, que requiere un mutuo ejercicio de preguntar y cuestionar las inquietudes que se manifiesten, información relevante sobre la realidad que aqueja al alumnado.
- Ver la comunicación como un proceso meramente informal.

Imagen 7. Reflexiones sobre entornos familiares y escolares de los y las estudiantes



Fuente: Datos tomados por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, mmayo 2018.

A través de este ejercicio se evidencia como asumen las relaciones de fraternidad los y las estudiantes que participaron en el proyecto, alrededor de ello las reflexiones reproducen condiciones y situaciones vivenciadas por chicos y chicas siendo representadas en retazos de las historias familiares, encontrando hallazgos que destacan como factores de riesgo autoestima baja, intimidación escolar, dificultades para comunicarse con sus padres, dinámicas de divorcio o separación y miedo a permanecer en ciertas zonas de sus propios barrios.

Al respecto de los dibujos elaborados recrean según Karen Machover “los métodos gráfico-proyectivos emergidos gracias a la necesidad de explorar las motivaciones de las conductas que no se pueden manifestar por la comunicación directa entre personas; técnica que facilita el diagnóstico, demostrando que los dibujos representan una profunda e íntima expresión de la personalidad del que dibuja”⁹¹. Examinando lo personificado como un relato acerca de esta persona, lo cual, según su edad, admite cuestionar las actitudes del sujeto hacia sí mismo y hacia los demás, adquiriendo una connotación interpretativa de cómo ellos conciben el mundo.

Desde este punto de vista se reconocen los 2 rasgos característicos que presenta el dibujo: el estructural y el contenido, recalcando que la interpretación se basa en la atención especial que el sujeto da a determinada área. Teniendo en cuenta que las imágenes obtenidas focalizan sus sentimientos sobre la percepción que tienen de sí mismo y de su lugar de residencia; miedos y comportamientos alrededor de ellos. Inclusive se llegan a delinear límites que reflejan; asociaciones con la religiosidad y su impacto, siendo el caso del dibujo en la que un niño mencionan la importancia del perdón para vivir en paz y dibujo de dos gaviotas, pero por otra parte está el retrato del “diablo endemoniado” haciendo alusión a lo que según el niño aparece “cuando los niños son malos y no hacen lo que les mandan” hecho que al ser comparado con su historia familiar arraiga un esfuerzo por parte de sus padres por disciplinar sin golpear bajo los parámetros de su ideología religiosa, aunque en cierto sentido incorpora en una sensación de ser malo.

Ahora bien, no todas las observaciones suponen componentes negativos, vale la pena señalar que se rescata un factor protector a nivel familiar que puede potencializar las relaciones de confianza y cuidado y promover entornos seguros, pues tienen una buena comunicación con al menos un adulto de su familia y cuentan con ellos como una figura de confianza, asumiendo un rol activo en sus vidas, desde el acompañamiento permanente y presencial por parte de los cuidadores marcando un elemento significativo para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

⁹¹ MACHOVER, K. Personality projection in the Drawing of the Human Figure. Citado por APARICIO, Mayte. Test de dibujo de la Figura Humana. [En línea]. Psicología-Online. España (3 de octubre de 2018), Párr. 4. [Citado: 17 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <https://www.psicologia-online.com/test-del-dibujo-de-la-figura-humana-2596.html>.

- Familias

En cuanto a los padres, madres de familia y/o acudientes la dinámica consistió en un encuentro distinto, cuyo propósito fue visibilizar los lazos de intimidad en las relaciones intrafamiliares legitimando, distinguiendo y primando potenciales agentes protectores, mediante la utilización del Mapa de red de Carlos Sluzki; instrumento que sirve para generar conexiones con todos los aspectos que involucran a la persona y a su entorno familiar, es decir, que comprenden la red de apoyo de las familias. Siendo definida por el mismo Sluzki como “la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas, correspondiendo al ámbito interpersonal del sujeto y contribuyendo fundamentalmente a su propio reconocimiento como individuo. De este modo, se constituye en una de las claves centrales de la experiencia individual de identidad, bienestar, incluyendo los hábitos de cuidado de la salud y la capacidad de adaptación frente a una crisis”⁹², procurando una función de soporte, protección, seguridad, confianza, y respaldo. Registrando en forma de mapa la inclusión de todos los individuos con los que se interactúa, sistematizando en cuatro cuadrantes: a. familia, b. amistades, c. relaciones laborales o escolares y d. relaciones comunitarias.

Cada uno organizado en 3 subniveles con propiedades específicas de cada relación. El primero; es el círculo interior al que se le atribuyen las relaciones íntimas, tales como personas con contacto cotidiano directo y amigos cercanos. El segundo; un círculo intermedio de relaciones personales con menor grado de compromiso, tales como relaciones sociales o profesionales con contacto personal, pero sin intimidad. El tercero; Un círculo externo de conocidos y relaciones ocasionales. El conjunto de estos vínculos constituye la red social de la persona.

En representación de la totalidad de los participantes, las redes de apoyo diseñadas y estructuradas por ellos mismos, enfocan su percepción sobre confianza y apoyo en torno a las familias, amigos y la comunidad ejerciendo mayor presencia en cuanto a vínculos de cercanía y protección. Seguidamente en menor grado son añadidos trabajo y escuela, donde el respaldo es propio de la docente y algunos compañeros.

Partiendo de lo anterior, “los mapas de red en tanto instrumentos guían proceso de intervención reconociendo cuáles son las conexiones con los que se puede contar y que hay que movilizar de inmediato”⁹³. Siendo necesarios para fortalecer o restablecer el entorno protector del infante.

⁹² SLUZKI, Carlos. Migration and family conflict. Family Process. En: Encyclopedia of Couple and Family Therapy .1979, No 1, Pág. 379- 390. Citado por CLEMENTE, María. Redes sociales de apoyo en relación al proceso de envejecimiento humano. Interdisciplinaria. Buenos Aires, Argentina. 2003. Pág. 34-35.

⁹³ *ibíd.*

- Docente

La atención y el cuidado permanente, experimentados de forma natural y espontánea para garantizar desde la comunidad el adecuado desarrollo en condiciones físicas, mentales y sociales para formar un adulto sano, es uno de los pilares que rigen las directrices de la escuela como institución educativa inserta en la sociedad. No obstante, la deliberada reproducción de prácticas sociales mal llamadas “normales” que desembocan en problemáticas de carácter social, hoy por hoy potencian negativamente circunstancias y ambientes a escala mental y social, obstaculizando el desarrollo integral del infante.

Tendencias marcadas que a nivel familiar se convierten en un patrón de alto riesgo donde el niño y niña se acerca más fácilmente, dada la vulnerabilidad social de estas poblaciones y sus características particulares; que normalizan el riesgo en la vivencia, atribuyendo a que estos elementos son nociones minimizadas de un inconveniente. Mientras que, a nivel comunitario, para los niños y niñas que habitan en este tipo de poblaciones, usualmente no representan situaciones de riesgo, pues no les generan sentimientos de desconfianza o temor, ya que en el medio en que se han desarrollado estos factores de riesgo, no han sido equiparados por los niños y niñas de esta forma, puesto que dichas variables más bien representan para ellos patrones de normatividad de la cotidianidad en que se desenvuelven.

Por ello, “es preciso tener en cuenta, que la escuela y su agente principal, el docente, ente fundamental en la labor de educar, corresponsable por velar por la integridad de la infancia y de la adolescencia, reúne condiciones especiales para la detección y derivación de violación de los derechos en niños, niñas y adolescentes”⁹⁴. Dada la forma en que “crean un vínculo muy estrecho, generado posiblemente, por las muchas horas que se comparten con el niño, lo que hace posible las buenas relaciones que son fundamentales no solo para la enseñanza”⁹⁵ sino para poder identificar actitudes, comportamientos, condiciones, circunstancias hechos y factores personales, familiares o sociales relacionados con una problemática determinada que aumente la probabilidad de que niños y niñas sea expuesto a situaciones que afectan el desarrollo integral desde sus principales espacios de socialización (familia, escuela, comunidad, y/o instituciones u organizaciones de las que sean parte).

Por ello los hallazgos encontrados por la docente en la institución implica un proceso de seguimiento sobre donde los estudiantes

⁹⁴ EL SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE, SENA. Los docentes, principales agentes garantes de derechos para los niños, niñas y adolescentes. [En línea]. Cartagena de indias. (23 de abril de 2017), Pág. 1. [Citado: 19 de noviembre de 2018] Disponible en internet: http://web.usbmed.edu.co/usbmed/curso_docente/PORTAFOLIO13/G13CARTAGENA_RUBY_SENA_NARRACION.pdf.

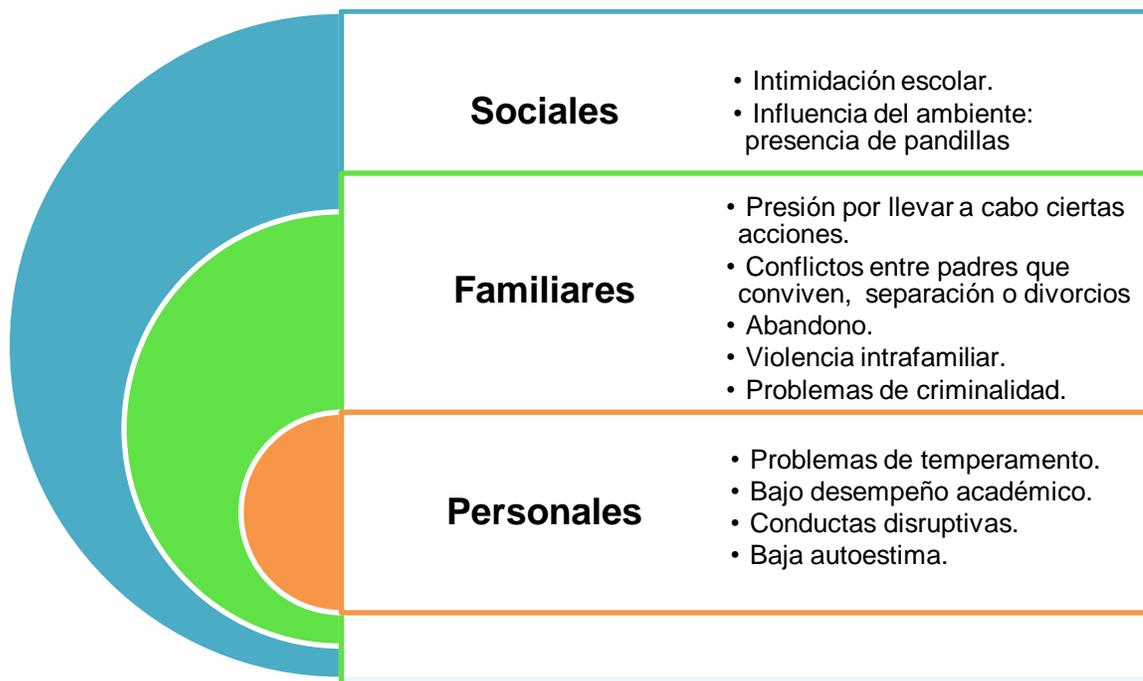
⁹⁵ *Ibíd.* Pág. 3.

Dejan ver y oír” muchas situaciones que no se originan en la escuela. Es allí donde el niño las comunica, las muestra con diferentes lenguajes, a veces más comprensibles, a veces más cifrados, mediante la palabra, la conducta, las producciones, los juegos, entre otros, es decir la permanencia cotidiana de los niños en la escuela permite observar su desarrollo, apreciar cambios en el aspecto físico, en el carácter y en la conducta; cambios que pueden constituir señales de que “algo está pasando”⁹⁶.

De igual forma, mantiene una relación estrecha con las familias, que permite acceder a las mismas. Ante este predicamento la actividad visionó una reflexión frente a diagnósticos explorados en el plantel, en el que se prioriza prácticas educativas, sociales y familiares conocidas por la profesora que afiancen aspectos sobre el acercamiento institucional frente al mundo de la vida del estudiantado, proporcionados mediante apreciaciones, observación participante y diálogos indicios de posibles factores de riesgos.

Al respecto constata la influencia de condiciones y aspectos biológicos, psicológicos y/o sociales que constituyen tensiones prácticas alrededor de los factores de riesgos, identificados por 3 características distintivas; factores personales, familiares y sociales. Referenciados de la siguiente manera:

Gráfica 29. Factores de riesgos personales, familiares y sociales



Fuente: Gráfica elaborada por la autora, a partir de los datos recopilados en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, mayo 2018.

⁹⁶ Ibíd., Pág. 2.

Actividad N°4. Reconociendo mí árbol familiar

Habiendo analizado los factores de riesgos emergentes en el contexto y estudiado la manera en que se sienten con sus familias, amigos, y comunidad en general. Se desarrolló actividad: reconociendo mí árbol familiar, mediante la construcción de un árbol de vida, que permita visibilizar desde un enfoque narrativo colectivo: estudiante-acudiente, las situaciones que generan mayores riesgos para lograr sus sueños, así como aquellos que le es valioso, admite cualidades y actitudes a mejorar, con la intención de reflexionar sobre el papel de los adultos como actores sociales que participan en la construcción o el fortalecimiento de los entornos para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y de la comunidad en su conjunto; reconociendo habilidades, destrezas, y esperanzas, cimentadas por su relación con el territorio.

El encuentro consto de dos momentos; el primero el diseño conjunto (niño-adulto) de cada árbol de vida en cuatro etapas: 1) el dibujo y montaje del árbol; 2) la construcción colectiva del bosque de la vida; 3) apreciaciones sobre qué pasaría cuando llega la tormenta: amenazas, secuelas, dificultades y respuestas; 4) socialización. Las primeras dos etapas son para reconstruir la historia territorio-identidad que ha enriquecido la vida de las personas. Esta segunda específicamente se estructura en función de sus recursos, habilidades, sueños y esperanzas. La tercera etapa permite a las personas hablar y hacer visible las respuestas que han dado en esas situaciones y sus efectos en la protección de aquello que valoran y, la última etapa tiene como propósito asegurar que los participantes se vayan con el reconocimiento de los recursos, habilidades y vínculos con personas importantes en sus vidas.

Para ello, cada uno recibirá papel y lápiz para dibujar su árbol de vida. En él Identificaremos las situaciones que generan riesgos, así como la manera en que nos sentimos protegidos dentro de nuestras familias. En las raíces, vamos a poner los valores positivos y negativos. En el tallo debemos describir la fuerza que nos impulsa a ser como cada uno es. En las ramas escribiremos los caminos que hemos elegido para nuestra vida, referenciando los que consideramos buenos y los que consideramos malos. Finalmente, en los frutos debemos escribir cuáles con los objetivos que queremos lograr.

Alcance que permitió conectar narrativas desde un punto de vista personal, sobre su procedencia y rasgos culturales e ideológicos. Registrando en las raíces los cualidades y valores positivos y negativos, costumbres y marcadas tendencias religiosas que rigen los principios de cada hogar; en el tronco detallaron las motivaciones concernientes a su formación educativa para desembocar en la constitución de personas integras de buen corazón, buenos personas en sociedad conscientes de sus acciones para mejorar cada día, con ganas de aprender para superarse; siempre guiados por el amor de la familia y de Dios para que sean felices y logren sus sueños. Añadiendo:

“Cumpliendo el propósito de Dios ser un ejemplo para su generación”⁹⁷

“Darles el empujón desde la casa para prepararlos para la vida”⁹⁸

Visionando a largo plazo actitudes y conductas de naturaleza positiva tales como los son el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la sinceridad, no mentir, ser equitativo, honesto, ser estudioso, disciplinado, tener siempre presente el amor por el prójimo, la amabilidad, el compañerismo y finalmente la no repetición de comportamientos negativos porque lo que hagan los otros.

Sobre las ramas se destacaron habilidades y capacidades de cada niño y niña; apelando al compañerismo y la empatía, sin embargo, del mismo modo resaltaron conductas disruptivas considerados por los acudientes como desafíos a la autoridad que se acompañan de comportamientos antisociales e introvertidos dañinos para ellos y ellas mismas. Por otra parte, los frutos parcializaron metas como ganar el año, ser segura, comunicativos a nivel escolar, ser buen estudiante, sinceros, atentos, responsables, buen hijo, para más adelante convertirse en profesional.

En cuanto a su papel frente a las adversidades sienten que su función en esta vida es protegerlos a toda costa, compartiendo cada acenso en su vida como ellos, haciendo sus sueños realidad en la medida de lo posible.

El segundo el momento fue exclusivo de niños y niñas; con el objetivo de reconocer la red de apoyo primaria del alumnado, de acuerdo con las percepciones de familia que cada estudiante tiene, diálogo que describe las realidades de las familias y sus estimaciones en la vida de los niños y niñas. Para ello fue fundamental la construcción de un árbol genealógico que plasmó en su mayoría la presencia de familiares del lado materno, quienes según ellos se destacan por cuidarlos y acompañarlos la mayor parte del tiempo, incluso más que sus padres.

⁹⁷ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. Mayo 2018.

⁹⁸ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. Mayo 2018.

Imagen 9. Reconociendo mí árbol familiar



Fuente: Datos recopilados por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, mayo 2018.

¿Cómo entendemos hasta este punto las prácticas familiares y escolares de los y las estudiantes?

Dada la complejidad del mundo contemporáneo es imperativo adentrarse por proporcionar a niños y niñas una formación integral, que a lo largo de la vida permita desarrollarse como persona e intervenir en la sociedad. "Tradicionalmente, el deber social de educar había sido asignado a la escuela. Hoy ese énfasis ha cambiado. Cada día se postula con mayor fuerza que la familia y la escuela en conjunto son los actores centrales que se encargan de la educación de niños y adolescentes"⁹⁹.

Demstrado desde las ciencias psicológicas y sociales, la importancia del acercamiento y trabajo coordinado entre el hogar y la institución educativa para el desarrollo de los niños. Promoviendo el asociacionismo como un espacio propio de la infancia y de representatividad entre ellos.

⁹⁹ FLAMEY, Guido Y PÉREZ, Luz María. Óp. cit., Pág. 9.

“Es allí donde entra a jugar un papel especial los factores de riesgo, entendidos como las "formas recurrentes de hacer ciertas cosas"; no "la" forma "correcta" de hacer algo, sino que la forma en que una comunidad hace determinadas cosas”¹⁰⁰.

Cabe resaltar que mediante la recolección y consulta de las fuentes para la fundamentación y el acercamiento a la experiencia, anteriores estudios realizados sobre el análisis de los procesos educativos de los estudiantes con bajo rendimiento en la Institución Educativa Nuevo Bosque dan lugar a documentos y a los resultados de proyecto de investigación e intervención, con “diagnósticos institucionales realizados al interior de la comunidad educativa, revelando algunos indicios de mejoría en lo referente al direccionamiento estratégico de la escuela y a los componentes directivos, social comunitario y administrativo, pero por parte de las familias se suele manifestar el rezago en el componente académico, falta motivación y compromiso de gran parte de estudiantes, docentes y padres de familia con el sentido de la educación integral,”¹⁰¹ como resultado se presenta la falta de control y seguimiento en el desarrollo de los procesos educativos.

En este marco de ideas, Colombia en la actualidad intenta fortalecer los procesos que permitan garantizar un mejor país para sus futuros ciudadanos y la escuela no puede estar al margen de ello, para lo cual la institución se convierte en un apoyo fundamental para promover la constitución de entornos protectores.

Para que la participación sea genuina, se debe apoyar la construcción de una opinión informada por parte de los niños, niñas, acudientes y docente direccionando la experiencia sobre las habilidades psicosociales y competencias ciudadanas, considerando el papel de los sujetos como agentes activos de prevención, en crecimiento en la práctica como algo dinámico, circular, flexible y adaptable al contexto y circunstancias, conllevando responsabilidades para el desarrollo saludable de los estudiantes y su modo de relacionarse con el mundo.

En medio del análisis se conciben categorías que brindan herramientas para lograr fomentar los lineamientos establecidos para consolidar entornos protectores, siendo adaptados a encuentros de sensibilización y formación reflexiva, presentados estratégicamente en el siguiente momento del proyecto de intervención social.

¹⁰⁰ GAMBOA, Ana Y RAMIREZ, Yinna. Óp. cit., Pág. 20.

¹⁰¹ CHÁVEZ, Angélica y LÓPEZ, Elvia. Óp. cit., Pág. 9.

2.6.3. ESPACIOS DE FORMACIÓN PARA FAMILIAS, DOCENTE, NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN, QUE PERMITA SENSIBILIZAR Y PROMOVER LA REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA VINCULACIÓN AFECTIVA PARA CREAR ENTORNOS PROTECTORES PARA NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS.

Según la Convención Internacional de los derechos del niño, hoy una dimensión histórica alcanza un mayor involucramiento efectivo y positivo por cuanto incorpora un nuevo sujeto político y sujeto de derecho, que hasta ahora no había sido tan reconocido y explorado por la apropiación de su posición, la cual resguardada bajo los principios fundamentales de la constitución, es deber del estado “garantizar que el infante esté en condiciones de formarse un juicio propio, así como el derecho a expresar libremente su opinión sobre las situaciones que les afecten, teniéndose en cuenta las opiniones del mismo en función de su edad y madurez.”¹⁰²

En perspectiva, este principio de construcción participativo retoma apuntes acerca de la niñez y ciudadanía, estableciendo la necesidad de promover el desarrollo desde la educación, mediante la reflexión crítica sobre las prácticas sociales vigentes. En ese sentido, el ejercicio parte esencialmente de propiciar reflexiones sobre las vivencias e interrelacionarlas con espacios cercanos en los que se desenvuelven.

Por ello, el punto de partida con los alumnos se ubica en la jerarquización de valores pedagógicos que rigen el comportamiento y la sana convivencia, contextualizando inicialmente con los valores institucionales como lo son el respeto, la tolerancia, responsabilidad y disciplina; para finalizar con un proceso en el que conciban y lleven a la práctica el empoderamiento sobre sus derechos.

Frente a este nivel de participación se requiere un ambiente de facilitación por parte de los adultos. En razón de esto, las actividades de los acudientes operan en la deconstrucción de imaginarios y el reconocimiento de la participación, por tanto, un derecho y una responsabilidad, que implica apreciar y compartir las decisiones que afectan a la vida propia y la vida en la comunidad en la cual se vive.

Apuestas desde las cuales se piensa vincular a la profesora desde los dos espacios en la medida de lo posible. A continuación, se describe el desarrollo de las actividades y sus observaciones correspondientes:

¹⁰² DEL MORAL FERRER, Anabella. El derecho a opinar de niños, niñas y adolescentes en la Convención sobre los Derechos del Niño. En: Cuestiones Jurídicas de la Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta, julio-diciembre, 2007, vol. 1, no. 2. Pág. 77. ISSN: 1856-6073.

Actividad N°1. Mejor si jugamos juntos

Para fines de una aproximación del contexto institucional, para conocer las dinámicas que al interior del plantel se presentan, y lograr descifrar el entramado de relaciones y comportamientos que constituyen las dimensiones dicha realidad social. Sumado a la solicitud realizada por la docente, para trabajar el respeto y la resolución de conflictos, se planifico y organizo a través de estrategias didácticas y material de socialización para el abordaje de la temática, atendiendo a intervenciones del hacer práctico que respondan a nuevas ideas sobre la discusión de un conflicto y los mecanismos para solucionarlos. Teniendo en cuenta la inteligencia emocional como herramienta significativa que trasciende la habilidad de los niños y niñas para tratar los conflictos de manera justa, reflexionando sobre las emociones propias y las de otros.

Para el cual se coordinaron tres actividades. La primera consistió en la proyección del video llamado “la escalera de la violencia” donde se dio a conocer por medio de una breve explicación, consecuencias de violencia y conflictos mal atribuidos, estrategia que posibilitó desde las emociones y percepciones del alumnado, hablar en el espacio sobre la problemática de la violencia y agresión física, cuya participación fue activa. La reflexión se introduce ilustrando sobre modelos inadecuados de conductas, luego se relata el cuento “Mejor si jugamos juntos” para generar el debate sobre las diferentes posibilidades de resolverlo. Finalmente, para recordar, se plasma un dibujo para colorear en que los niños y niñas puedan identificar la problemática y tener en cuenta las diversas formas de resolverla.

Imagen 10. Apartes sobre el conflicto



Fuente: Datos recopilados por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, marzo 2018.

Estas, entre otras apreciaciones configuran sus experiencias sobre el conflicto con las problemáticas de convivencia y socialización entre los mismos estudiantes, consistiendo la agresión y las faltas de respeto como el resultado de desacuerdos mal atribuidos.

No necesariamente transmiten la idea de que los problemas no son algo negativo, porque atribuyen como retos jocosos; puesto que las situaciones conflictivas son vistas como juegos que subyacen en la categoría de pesados y aunque su habilidad para encontrar soluciones se incrementa con el ejercicio de generar alternativas o soluciones y predecir las posibles consecuencias de cada una de ellas. Al evaluar las destrezas fundamentales para la resolución de conflictos: capacidad para escuchar y la capacidad de reconocer y comprender las emociones de sí mismos y de los demás, que mediando ayuden a los niños y niñas a convivir con los demás, tienden a realizar todo lo contrario, anteponiendo los deseos, inquietudes e infirmitades del yo.

Imagen 11. Talleres sobre la sana convivencia



Fuente: Fotografías recopiladas por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, marzo 2018.

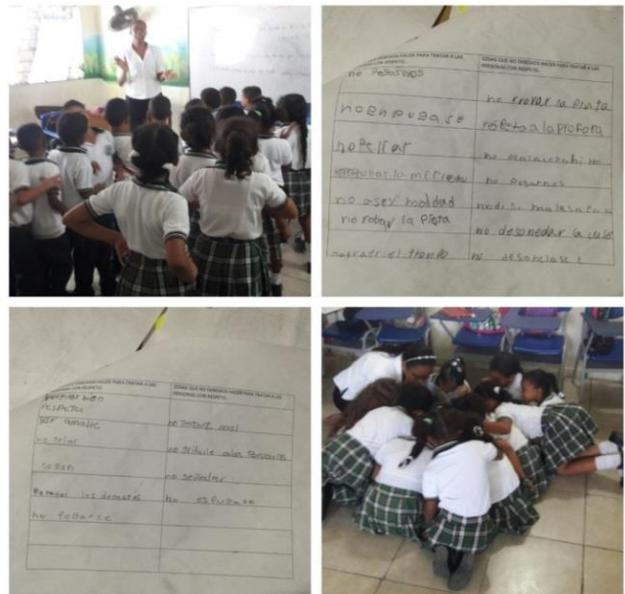
Actividad N°2. Hablemos de respeto

Paralelamente la apuesta busco identificar situaciones en la cual el valor del respeto se vea gravemente afectado, con la finalidad de concientizar a los estudiantes sobre su promoción. Se realizaron ejercicios de trabajo en equipo y coordinación entre ellos mismo, para motivar la integración, participación y cooperación del grupo, y que este sienta un mayor interés en la realización de las dinámicas.

Para comenzar se implementó una dinámica para ambientar, la cual dirigida por una canción consistió en utilizar las partes del cuerpo en diferentes direcciones promoviendo la lateralidad de los niños. Creando así un ambiente de familiaridad. Después de haber logrado un ambiente propicio para el aprendizaje y dispuesto a los educandos para la adquisición del mismo, se organizó la “Batalla de números” juego, en el que los participantes deberán desarrollar el trabajo en equipo y la coordinación entre ellos mismos. Procedimiento: Se divide el grupo en dos y se entregan hojas con números escritos del cero al nueve y se debe entregar a cada grupo un número luego el que dirige el grupo va a pedir que forme el número 15 teniendo en cuenta que va pedir que forme varios Números y el grupo que lo forme rápidamente es el ganador. Lo ideal es trabajar la cohesión grupal que permita mantener un vínculo entre sus miembros, y de esta forma favorecer una explicación más amena de la importancia del respeto en las relaciones y su papel en el ejercicio del trabajo en equipo.

Aprovechando ese espacio, hablamos un poco sobre la temática; experiencias exploradas sobre el respeto y el irrespeto. De esta manera se abrió un espacio a la retroalimentación del proceso, la dinámica y la temática. Como producto del encuentro trabajamos la construcción de una lista del respeto y compromiso, en la cual los dos grupos de estudiantes niños y niñas plasmaron en una hoja acciones que debo realizar para respetar a los demás y acciones que no debo hacer para respetar a los otros.

Imagen 12. Hablemos sobre el respeto



Fuente: Fotografías recopiladas por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, marzo 2018.

Actividad N°3. Refuerzo positivo durante el descanso

Con el objetivo de generar hábitos y conductas positivas en los estudiantes, a través de un programa de reforzamiento y condicionamiento operante orientadas bajo los principios de la economía de fichas como forma de aprendizaje asociativo, que tiene que ver con el desarrollo de nuevas conductas en función de sus consecuencias, se aplicaron actividades formativas durante el receso para modificar algunos comportamientos disruptivos del alumnado. La economía de fichas como un sistema motivacional se centró en la conducta externa y en las relaciones que se establecen, técnica de que, desde una perspectiva psicológica, establece como meta la promoción de conductas deseables. En el que el niño/a gane puntos o fichas simbólicas por comportarse, teniendo en cuenta dos aspectos: disciplina en el aula y la realización de tareas efectuadas en el recreo, estrategia que permite ejecutar seguimientos de conductas relacionadas con sus deberes escolares y desenvolvimiento social en la adaptación al medio.

La iniciativa surge como una propuesta recreo-formativa para los alumnos remitidos reiteradamente por indisciplina que además presentan rechazo y resistencia a los talleres pensados desde la apuesta del proyecto de prácticas, de manera que reconoce la creación y fortalecimiento de vínculos socio-afectivos con el estudiantado.

Imagen 13. Economía de las fichas



Fuente: Fotografías recopiladas por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, mayo 2018.

Durante el desarrollo de la actividad mostraron mucha disposición los estudiantes seleccionados para realizarla. Las cuales a su vez sirvieron de ejemplos para los demás alumnos quienes de manera voluntaria y sin ningún beneficio se sumaron a las actividades en pro del medio ambiente.

Actividad N°4. Reflexionando sobre las pautas de crianza

Tradicionalmente pensar en las pautas de crianza enfoca la mirada hacia los modelos o paradigmas de formación que el padre y la madre emplean en el proceso de educación de los hijos. Atendiendo fundamentalmente a la transmisión de valores, el establecimiento de prioridades, y la definición de expectativas sobre el comportamiento que se espera por parte de los niños. Haciendo especial hincapié en la forma como se maneja y se administra la autoridad y el poder, que se traducen en una forma particular de generar y dirigir reglas, normas y límites, así como de premios, estímulos, castigos o sanciones.

“Este proceso que se inicia durante la socialización del niño en el núcleo familiar, social y cultural, es asimilado por el medio del juego de roles, con el que se apropian de los patrones conductuales y normativos con las que sus padres los orientan, las asumen o incorporan”¹⁰³. Implica entonces, hacer frente a las prácticas de crianza construidas y aprendidas por los padres, algunas veces pasadas de generación en generación, sin modificaciones.

Ahora bien, no todos los padres enseñan de la misma manera, es por ello que se plantea una segmentación a través de los diversos estilos de crianza. Necesaria para comprender las dinámicas y aspectos del entorno del niño, capaces de incidir en su comportamiento en la escuela, entendiendo la influencia que contexto social tiene en su aprendizaje. Por tanto, se dispuso un encuentro con los padres, madres y/o acudientes de los estudiantes, con el objetivo de identificar y caracterizar la configuración recreada a partir de cada forma de educar, enseñar e instruir para actuar de manera constructiva frente a las problemáticas del entorno.

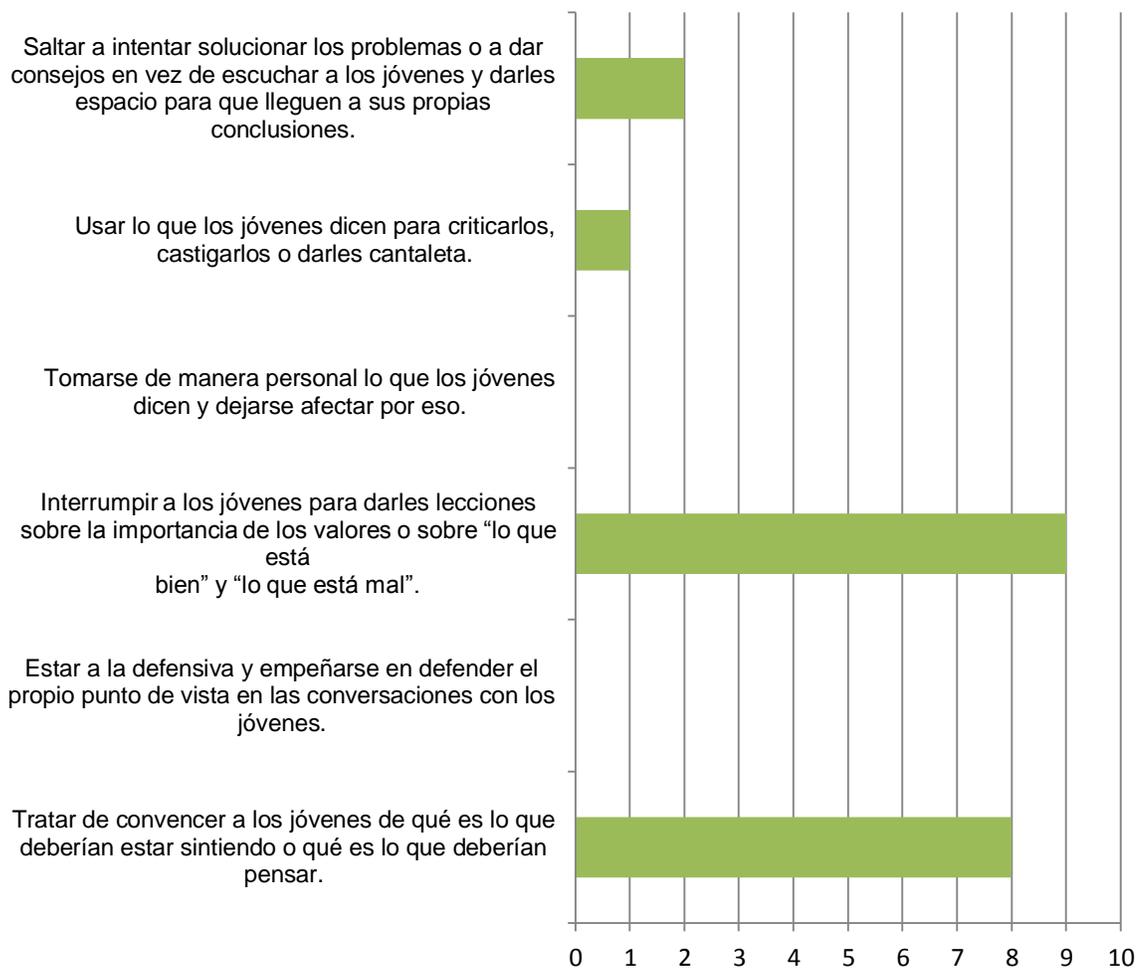
En primera medida el espacio, parte de concientizar a los padre y madres de familia sobre la importancia de establecer pautas y límites de forma adecuada durante la crianza; ilustrando su relevancia y trascendencia al detallar su papel en la construcción de la subjetividad de niños y niñas, puesto que a partir de los primeros vínculos, se consolidan un marco una referencia, para el niño ya que propone unos modelos de actuación frente al deber ser. Por ello la adquisición de límites, debe ser un proceso de co-construcción entre ambas partes que propicie

¹⁰³ ALARCON, Daniel. Talleres de Pautas de Crianza para padres – Trabajo Social. [En línea]. El blog de Daniel. Chile (16 de enero de 2016), Párr. 4 [Citado: 21 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <http://danalarcon.com/talleres-de-pautas-de-crianza-para-padres-trabajo-social/>.

autonómica y juicio y conciencia crítica, dándole la oportunidad de pensar, de tomar la iniciativa y buscar soluciones, favoreciendo desarrollo integral.

En un segundo momento, mediante la implementación de una guía pedagógica proporcionada por Red PaPaz, se analizaron comportamientos más comunes que tienen los adultos (incluida la docente) frente a situaciones adversas en las cuales se presenta problemáticas en la conducta de los estudiantes y su relación directa con el ambiente en el que se desarrollan.

Gráfica 30. Comportamientos comunes



Fuente: Datos recopilados por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, abril 2018.

Una vez expuestas las respuestas obtenidas, se destacaron 2 opciones como las prácticas más habituales; señalando que Tratar de convencer a los jóvenes de qué es lo que deberían estar sintiendo o qué es lo que deberían pensar, e interrumpir a los jóvenes para darles lecciones sobre la importancia de los valores o sobre “lo que está bien” y “lo que está mal” son las acciones que acostumbran las familias.

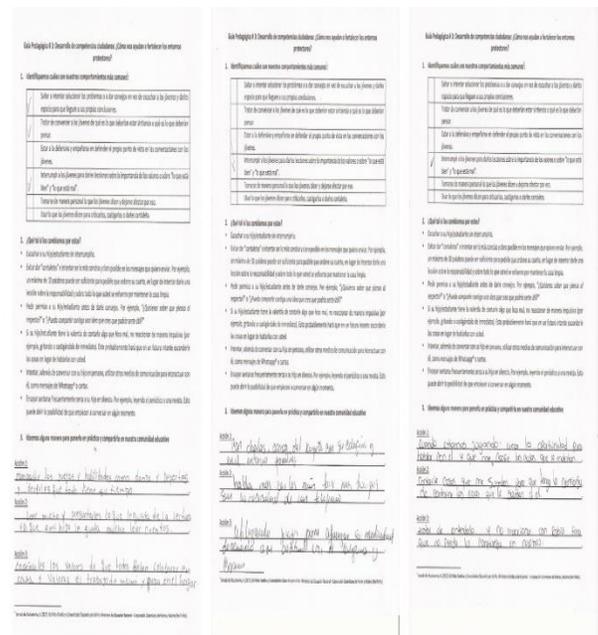
Sin embargo, al correlacionar los comportamientos con los diagnósticos realizados, el ciclo vital de las familias, en función de su parentalidad y las necesidades de los hijos, manifiestan que muchos de los conflictos interaccionales son adjudicados a la divergencia entre estos dos ciclos vitales y a su antítesis.

Desde esta perspectiva surge la necesidad de generar procesos formativos para reforzar las competencias ciudadanas; habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas en familias, apropiadas para la resolución de conflictos y de toma de decisiones y la capacidad para reconocer y expresar adecuadamente emociones y sentimientos, y consecuentemente promover la adecuada integración escolar, social y académica.

Al respecto plantearon algunas ideas sobre ¿cómo fortalecer entornos protectores? A lo cual respondieron resaltando ideas vinculadas a la potencialización de habilidades y talentos, la mediación a través de recursos lúdicos, didácticos y escenarios recreativos, teniendo claro que el esparcimiento aporta a la construcción de identidad desde diferentes dimensiones de ser humano.

Los hallazgos más allá de situar estas actitudes usuales en la forma de resolver conflictos de intereses, dieron a conocer relatos sobre la infancia de algunos padres siendo contrastados con lo que viven hoy sus hijos, estrategia que permitió saber parte de la historia de cada familia. Alrededor de ello, cada reflexión personal sobre la importancia de la crianza en el desarrollo de los niños, deja ver la influencia de la crianza en el establecimiento de las primeras relaciones del niño con el adulto. Se puede observar que las alteraciones de la crianza relacionadas

Imagen 14. Acerca de patrones de crianza



Fuente: Datos recopilados por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, abril 2018

con las dificultades de cobertura de empleo, territorio, la construcción de un vínculo afectivo estable con los padres y las dificultades de separación, fijan problemas de relación, adaptación e individuación, pese a ello la resiliencia marca una línea fronteriza para alternar el distanciamiento entre miembros de la familia, repensando él debe ser de la institución primaria como protector de la vida de los niños, acompañado del afecto necesario.

Por otro lado, el análisis de la familia actual, apunta sobre cambios sociológicos que se ha producido en la población en general, cambios a nivel social para mejorar la calidad de vida de los niños, que equiparan familias con poco soporte social. A su vez el existente desequilibrio sobre papel que tienen en el proceso de la crianza, complejizando su desarrollo al representar las apuros y dicotomías entre ser un buen trabajador que abastece las necesidades de su hogar y un buen padre o madre que al mismo tiempo participa de todas las experiencias en la vida de sus niños.

Actividad N°5. Comunicación asertiva y vinculación afectiva

Reflexionar sobre la actitud de padres de familia frente al papel de la paternidad y maternidad, conlleva a reconocer que se aprende a ser padre permitiéndose descubrir al hijo como a una persona única y diferente y no como una simple prolongación de uno mismo. Por ello, es indispensable que desde la infancia aprendan a socializar, a tomar decisiones, a conocer las normas, deberes y recompensas.

Es aquí donde la comunicación asertiva como proceso que se basa en reconocer al otro y encontrar intereses y significados comunes, suscita un esfuerzo intencional en el que es importante para todos desarrollar competencias emocionales y comunicativas que den fluidez al proceso, es decir, en doble vía para tener la habilidad de escuchar al otro con atención genuina y comprender sus emociones frente a determinadas situaciones. Consintiendo la comunicación como principio del cuidado por el otro, por esto es esencial que sea proactiva y no reactiva, donde no solamente se comuniquen quejas y problemas, sino que haya una interacción frecuente y fluida en el día a día.

Por lo que se refiere el taller, promueve la reflexión de padres sobre la calidad de tiempo con los hijos, la comunicación, vinculación afectiva y su rol de formadores de las nuevas generaciones, a través del desarrollo de actividades dinámicas permitiéndoles ser actores y espectadores en el terreno para visionar, analizar y cuestionarse sobre las acciones y medidas a tomar en los diferentes casos planteados.

En ese orden de ideas, el encuentro dio inicio con la canción no basta de Franco de Vita, siendo escuchada siguiendo el texto escrito que se le entrego a cada

participante, apelando a la inteligencia emocional para sensibilizar algunos asuntos sobre el grado de acompañamiento de los niños y niñas. En plenaria se apoyó desde la expresión oral, la confrontación de percepciones, sentimientos, preocupaciones que genera la canción y conclusiones sobre que se puede aprender desde su interpretación; especificando sus inquietudes, más que nada alrededor del tiempo, estabilidad económica para poder brindarles todo lo que necesitan para que estén bien donde estén, aunque el cansancio del trabajo y otras ocupaciones limiten los espacios de interacción entre miembros de la familia.

Posteriormente para trabajar la resolución de conflictos y la mediación desde la comunicación asertiva, se realizó un juego de roles donde se plasmaron circunstancias cotidianas y ellos pudieron proponer sus alternativas de solución ante este panorama.

Teniendo en cuenta que la apuesta de construcción de escuela debe ser pensada juntos, el modelo de relación entre colegio y familia, también debe optar por establecer una comunicación asertiva en especial cuando se presenten situaciones que le generen enojo o frustración, se debe mantener una actitud respetuosa al comunicarse con el colegio. Asimismo, la institución debe generar escenarios para el contacto permanente con las familias para comunicar el desarrollo a nivel escolar. Ya que “cuando hay un proceso de comunicación planeado, donde los docentes, madres, padres y cuidadores se han dado el tiempo para pensar qué necesita el otro en cuanto a información del colegio, de los estudiantes y descripción de situaciones, se pueden resolver los conflictos de manera oportuna, incluso antes de que estos se presenten”¹⁰⁴. Incorporando medios y mecanismos claros y efectivos para que madres, padres y/o acudientes puedan comunicarse proclamando su cosmovisión frente al desarrollo integral de niños y niñas.

Imagen 15. Taller de comunicación asertiva



Fuente: Fotografías recopiladas por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, mayo 2018.

¹⁰⁴ BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., Pág. 27.

Actividad N°6. Autovaloración

Desde el punto de vista psicológico, en este estadio de la vida los componentes cognitivos, emocionales y conductuales integrados de forma adecuada, permiten vencer barreras, obstáculos y oposiciones presentes en el desarrollo del ser humano, que según Bozhovich¹⁰⁵ posibilitan su autorregulación al convertirse en directrices para la conducción de vida de las personas en determinado contexto sociocultural, siempre y cuando alcancen un estado de equilibrio entre los elementos autovalorativos del infante y su conducta hacia el exterior, por lo que desde su reflexibilidad intervienen varios componentes que están interrelacionados entre sí y la variación de uno afecta a los otros.

Uno de ellos es el cognitivo-intelectual, el cual constituye las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información exterior. Se basa nuestra autovaloración en experiencias pasadas, creencias y conocimiento sobre nuestra persona. Otro componente es el emocional afectivo que está dado por el juicio de valor que tenemos sobre nuestras cualidades personales e implica la vivencia de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros y por último, el componente conductual que nos posibilita llevar a la práctica un comportamiento consecuente con el concepto que tenemos de nuestra persona¹⁰⁶.

En tanto ejercicio de reconocimiento la actividad planteo la exploración de los rasgos valorativos referidos fundamentalmente a las esferas social, educativa y recreativa en las que se mueven los estudiantes; así como su proyección de metas, las cuales conforman un importante indicador del proceso de autodeterminación de la personalidad.

Adentrándose en estos aspectos, el accionar tuvo por objetivo de propiciar espacios donde los niños y niñas reconozcan características y cualidades positivas de cada uno mediante actividades manuales. De la siguiente manera: A. Mediante la utilización de carteles con características físicas y atributos particularidades, los estudiantes seleccionaban las frases con cualidades físicas, académicas, socio afectivas con el fin de resaltar sus virtudes a nivel personal. B. Se trató con los estudiantes el tema las cosas positivas que veo en mí y quiero cultivar con el objetivo de que aprendan a identificar todo aquello que le permite

¹⁰⁵ CUEVAS, Adrián Y COVARRUBIAS, María. La autovaloración del desarrollo en estudiantes universitarios a través de la narrativa. En: Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología – ALFEPSI. México: Universidad Nacional Autónoma de México, septiembre, 2018, vol. 6, No.18, Pág.1. ISSN: 2007-5588.

¹⁰⁶ NÚÑEZ, Bernardo Y PEGUERO, Hilda. La autovaloración y su papel en el desarrollo profesional. Una experiencia. En: Educación Médica Superior. La Habana, Cuba. Abril-junio, 2009, vol.23, No. 2, Pág.3. ISSN 0864-2141.

crecer como persona. C. Se realizó un taller manual donde los niños plasmando en un molde de cartulina, colocaban habilidades, capacidades, cosas positivas, negativas y sueños y apuestas a mediano y largo plazo con relación a su vida, socializando al terminar.

Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes se mostraron participativos, curiosos y propositivos. La dinámica permitió que libremente encontrasen características y cualidades con las que se identifican, resaltando características físicas que son de su agrado y aptitudes tanto artísticas como deportivas. Punto de inflexión que permite tomar conciencia de nuestros roles y los de las personas que nos rodean, demandando una posición hacia nosotros en relación a los demás. Acción que dio luces para reconsiderar aquellos aspectos que quieren mejorar de sí mismos necesarios para poder cumplir sus metas y que nos llevan a una sana convivencia, entre las cuales encontramos: practicar fútbol, lectura y escritura, estudiar, portarse bien, no pelear.

Imagen 16. Yo me reconozco



Fuente: Fotografías recopiladas por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, agosto 2018.

Actividad N°7. Valores institucionales

La contextualización y adaptación de valores de carácter institucional en el plantel educativo proporcionan y apoyan la visión de esta, dan forma a la misión y la cultura y reflejan los estándares de la misma; creencias, filosofía y principios que datan sobre la esencia y la identidad de la escuela, centrándose únicamente en las competencias sociales y personales, para lograr proporcionar ambientes óptimos para el desarrollo integral de los estudiantes. Siendo imperativo fortalecer las actitudes subyacentes que, constituidas por los valores, sustancialmente ayudan en los procesos de toma de decisiones y en la formación de niños y niñas.

Así pues, el foco de la actividad se encamino a promover los valores institucionales; respeto, la tolerancia, responsabilidad y disciplina y al mismo

tiempo pensar en la prevención del bullying, acoso escolar, agresiones físicas y verbales para que se genere una cultura de paz dentro de la comunidad escolar.

Para iniciar, fue introducida una dinámica de integración grupal para propiciar un ambiente de familiaridad, por medio del juego paseo de pelotas, el cual consiste en que una pelota ha de ser pasada por todas las manos de los miembros del equipo. En un primer intento, la pelota ha de pasar de la mano derecha de un miembro del equipo a su mano izquierda, y de ésta a la mano de otro componente del equipo que debe actuar de la misma forma, hasta que pase la pelota por todas las manos de los participantes de la dinámica, sin que la pelota se caiga.

El objetivo debe de cumplirse antes de transcurrir sesenta segundos. Una vez conseguido, en el siguiente intento, debe de hacerse en menos de treinta segundos. Una vez completada esta fase, se complica un poco más el juego, en este caso, entre la mano derecha e izquierda de cada participante, el objetivo ha de cumplirse en diez segundos y así sucesivamente hasta que uno de los equipos la deje caer. Por medio de la dinámica deben hallar una forma de trabajar cooperativamente.

Imagen 17. Taller de Valores institucionales



Fuente: Fotografías recopiladas por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, octubre 2018.

Partiendo de la experiencia previamente facilitada, es conveniente acentuar en la temática desde los aprendizajes obtenidos de la puesta en práctica del ejercicio grupal, ahondando en la importancia de relacionarnos sanamente con los demás, delegando de acuerdo a las circunstancias el papel de mediadores enmarcando la reflexión sobre la apropiación de las habilidades para la vida.

Habiendo coincidido sobre el alcance de la escucha activa, posteriormente se diseñó un mural denominado dejando mi huella, en el que los alumnos pintaron sus manos y colocaban en el papel con un mensaje y/o promesa personalizadas para de vivir en paz.

Actividad N°8. Competencias ciudadanas

“Lograr una educación de calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz. Este reto implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas que contribuyan a cerrar las brechas de inequidad. Y una institución educativa, que se comprometa con generar espacios de constante participación de toda la comunidad educativa en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural”¹⁰⁷.

Al respecto en la Constitución Política de 1991, Colombia se comprometió a desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana, en todas las instituciones educativas. Por ello, el objetivo de este taller invita a repensar el papel de los adultos como actores sociales que participan en la construcción o el fortalecimiento de los entornos para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y de la comunidad en su conjunto.

Teniendo en cuenta que las competencias ciudadanas “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”¹⁰⁸. Fundamentales para movilizar recursos personales; conocimientos, saber hacer, actitudes, cualidades, cultura y valores; básicos para facilitar el manejo adecuado de situaciones de conflicto, en una sociedad cargada de problemáticas que especialmente atentan contra la niñez del país, formando defensores del bien común con las características necesarias para ser asertivos en contextos específicos.

¹⁰⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (MEN). Competencias Ciudadanas. [En línea]. MinEducación. Bogotá, Colombia. (09 de Junio de 2010), Párr.1. [Citado: 25 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, Párr.3.

Desde esta cosmovisión, la dinámica del encuentro giraba en torno el ejercicio denominado LOS TRES ROLES FRENTE A LA NIÑEZ^(*) un juego de globos en el que todos los miembros del personal son actores en la protección de la infancia. Para lo cual se necesitaría globos y un ovillo de lana. Con la siguiente preparación: se dividiría el grupo en 4 con un grupo más pequeño que el resto. Entregue un globo atado a una cuerda al grupo 1 y pídale a los participantes que se los aten a los tobillos. No les diga nada más. El grupo 2 tiene que elegir una persona con un globo. Tienen que ubicarse al costado de una persona y sólo protegerla. No pueden hablar. El grupo 3, que es más pequeño que los grupos 1 y 2, tiene que reventar todos los globos del grupo 1, eligiendo su propia estrategia. El grupo 4 tiene que sentarse y observar lo que sucede. Cada grupo recibe las instrucciones por separado. No tienen que saber lo que los otros grupos tienen que hacer. Durante el juego todo el mundo guardar silencio. Pídale al grupo 2 que se ubique en su posición al costado del grupo 1, frente a frente. Diga “empieza el juego”. El juego termina al cabo de uno o dos minutos, justo el tiempo para reventar todos los globos.

Aunque de forma consensuada entre los acudientes y los practicantes se acordó el día para la escuela de familias. La asistencia de los mismos no admitió la conformación de los grupos, en razón de ello la actividad cambio de modalidad, realizando una breve introducción a la temática de competencias ciudadanas desde la deconstrucción del juego, al describir los hechos a manera de cuento.

Con relación a ello, se narra la discusión que parte al cuestionarse ¿qué creen sintieron a los del grupo 1? Los comentarios típicos son “asustado” “no sabía lo que pasaba” “atacado”. ¿Qué creen sintieron a los del grupo 2? A menudo dicen: “No sabía cómo proteger a la persona”, “Todo era demasiado rápido”, “Al principio lo protegía, pero después ya no podía”. ¿Qué creen sintieron a los del grupo 3? sintieron, “Excelente”, “Es fácil reventar los globos”, “Controlábamos el juego”. Por último ¿qué creen sintieron a los del grupo 4? “Queríamos hacer algo, pero no sabíamos qué, porque sólo podíamos observar”.

Finalmente, a modo de analogía se retroalimenta sobre la función de cada participante en la historia para realizar la explicación, en la que el grupo 1 representa los niños que necesitan protección. El grupo 2 representa los adultos que hacen lo mejor que puede para proteger a los niños necesitados. El grupo 3 representa a los adultos que no respetan los derechos del niño y que abusan de estos, de diferentes maneras. El grupo 4 representa las personas que observan y que no hacen nada, y que sin embargo quisieran ayudar y no saben cómo. ¿Qué se tendría que hacer para impedir que el grupo 3 reventara los globos?

(*) Dinámica de roles retomada de PERÚ. INSTITUTO NACIONAL DE DEFENSA CIVIL (INDECI). Guía del Facilitador - Servicio Escolar Solidario para la Preparación y Atención de Desastres. Lima, Perú: Rapimagen S.A., 2015, Pág. 11-13.

- ✓ Tomando conciencia de que los niños tienen que saber lo que sucede. Algunos tienen competencias, pero otros son más vulnerables (referirse al juego cuando algunas personas corrieron y se escondieron y otros fueron atrapados). Todos necesitan competencias, pero no son responsables de protegerse, los adultos sí lo son.
- ✓ Los niños: tienen que conocer sus derechos para que puedan participar en su propia protección.
- ✓ Los protectores: Tienen que saber lo que pasa para poder reunir sus fuerzas y proteger como grupo. Tienen que conocer las tácticas de los que abusan intencionalmente de los niños y saber cómo los niños se vuelven más vulnerables.
- ✓ Los observadores: Tienen que participar activamente en la protección de los niños. No deben limitarse a observar para ver sólo si es demasiado peligroso.
- ✓ Los abusadores: Tienen que saber que su comportamiento es inaceptable.

Atendiendo a ello, las posturas de los agentes protectores (adultos) expresaron preocupación e interés por profundizar en competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras para la identificación y respuesta constructiva ante escenarios hostiles contrarios a las políticas institucionales pertinentes y claramente definidas dirigidas al bienestar individual y colectivo de niños, niñas y jóvenes.

Actividad N°9. Nuestros derechos en historietas

De acuerdo con Ministerio de Educación Nacional —MEN—

“Desarrollar las competencias ciudadanas es la manera de formar niños, niñas y jóvenes para un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad inherente a todo ser humano. Tal reconocimiento es el origen de la concepción universal de los derechos humanos y tiene tres características que se relacionan entre sí y permiten comprender su significado en la vida cotidiana. Primero, vivir como uno quiera, es decir la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio; segundo, vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de existencia; y tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral”.¹⁰⁹

Tomando como punto de referencia esta propuesta, “la vida en comunidad adquiere una connotación particular para aprender a ser ciudadano; un ser social con derechos y deberes, en el que aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la institución educativa”¹¹⁰ como medio para ese aprendizaje.

En el que la escuela, más allá de procurar ciertos saberes, comprende la regulación de la convivencia entre los seres humanos y la debida organización de la vida comunitaria, para permitir reforzar las competencias ciudadanas; habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas en los estudiantes, en el que practicar los derechos y deberes de la ciudadanía incluye convivir en el respeto y la tolerancia a todas las personas.

De esta forma recurriendo a los planteamientos sobre inteligencias múltiples, se introdujo la temática a partir historietas cortas que permitan reflexionar sobre los derechos fundamentales de los niños y niñas; para lo cual se dispusieron 2 encuentros formativos en él que se tratarían 4 historias, 2 por sesión para conocer apreciaciones, lecciones y prácticas retomadas de la experiencias vividas o acciones paralelas de las que se tiene conocimiento, en función de reafirmar la importancia de trascender en asuntos de este tipo.

Antes de empezar se tuvo en cuenta las concepciones previas que los estudiantes tuviesen sobre este asunto, haciendo preguntas como: ¿sabes lo que son los derechos? Y ¿en qué palabra o frases piensas cuando te digo derechos? A lo que respondieron:

¹⁰⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (MEN). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. [En línea]. MinEducación. Bogotá, Colombia. Pág. 16. [Citado: 27 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf.

¹¹⁰ PÉREZ, Ramón. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. En: Bordón. Revista de Pedagogía. Madrid, España: centro de ciencias humanas y sociales del CSIC, marzo, 2007, vol. 59, no. 2, Pág. 242. ISSN 0210-5934.

Imagen 18. ¿Qué entendemos por derechos?



Fuente: Datos recopilados por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, noviembre 2018.

Alrededor de esto, en primer momento se generó una definición breve sobre que son los derechos y que aportan para vivir en sociedad, especialmente su preponderancia en relación a la población infantil, retroalimentando la noción de los mismos.

Durante la primera sesión se distribuyeron las historietas para ser detalladas en grupos de trabajo, fueron analizadas dos narraciones. La primera la historia de Juan el gato, que ilustra a través de un gato nuestro derecho a la supervivencia; explicando un poco sobre el derecho a la vida, a la salud, nutrición, seguridad social, y el segundo que corresponde a la crónica: camino de Jeremías, que nos presenta un camino para conocer los derechos que garantizan el desarrollo (derecho a una familia, educación, recreación y expresión).

Actividad N°10. Corresponsabilidad y red de apoyo

“Procurar que las familias promuevan la presencia activa y responsable para adquirir competencia social desde la capacidad para construir afecto, conocimiento y conductas proactivas socialmente”¹¹¹. Implementa un análisis discursivo sobre las categorías que contemplan los distintos contextos sociales, apuntando a situar teóricamente plexos de roles y expectativas que median los asuntos de corresponsabilidad ética y jurídica entre familia e instituciones primarias comprometidas a velar por el correcto desarrollo de la niñez del país.

Convirtiéndose en una herramienta fundamental a considerar, para generar impactos en cuanto a la estructuración y organización de redes de apoyo; fuentes de soporte básico en la medida en que proveen las condiciones adecuadas para que niños y niñas puedan concretar sus metas de vida y crear oportunidades para el crecimiento integral.

En ese orden de ideas dentro de los escenarios de investigación /intervención identificar los fenómenos sociales a los que se expone la población infantil de la comunidad educativa Nuevo Bosque, redirecciona la mirada sobre los sistemas familiares y el sistema educativo institucional, para promover una alianza que co-construyan una pauta de corresponsabilidad para que nuestros niños gocen de ambientes protectores para “el fortalecimiento de las habilidades comunicacionales y el empoderamiento frente a los derechos y deberes y desde luego frente a los riesgos psicosociales presentados en éste sector y constituyéndose así en un recurso para las familias de manera consiente y con un alto grado de reconocimiento”¹¹².

En este sentido según Bejarano, Chudt y Mendoza “la corresponsabilidad en tanto ejercicio ético-político dinamiza la relación entre actores a cargo de la niñez desde un frente unificado entre responsabilidad y cooperación. Apuesta que desde el marco epistemológico y paradigmático del proyecto plantea como una unidad o principio en el que tanto el sistema familiar como el sistema institucional deben posibilitar un ambiente de aprovechamiento y de protección de aquellas situaciones de riesgo psicosocial presentadas”¹¹³.

¹¹¹ ÁVILA, Viviana. ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Febrero de 2017, vol. 15, No. 2, Pág. 1194.

¹¹² BEJARANO, Lina; CHUDT, Patricia Y MENDOZA, Wilberto. Corresponsabilidad entre el sistema familiar y el sistema fundación san Antonio para promover desde el tiempo libre de los niños, niñas y adolescentes la prevención en situaciones de vulnerabilidad psicosocial. Trabajo de grado para optar la especialización en consultoría en familia y redes sociales. Bogotá, D.C. Colombia: Universidad de la Salle. División de formación avanzada. Especialización en consultoría en familia y redes sociales, 2007. Pág. 31.

¹¹³ *Ibíd.*, Pág. 31-32.

De esta manera la complementariedad debe asumir la interlocución de actores del sistema familiar y el sistema institucional, creando una pauta relacional de las funciones familiares y de los recursos que posee.

En razón de ello, la actividad genera reflexiones sobre esta pauta relacional y su impacto en los educandos, conduciendo a pensar acciones de corto alcance para fortalecer la relación de adultos con los chicos en el hogar y formas de mediar dialógicamente planes de acción con la docente cuando se presenten dificultades.

Al respecto se planearon 2 estrategias: cine social como medio para la crítica, creando espacios de conocimiento y concientización del público en los que se denuncia problemáticas sociales, aquellas que pretenden llegar con intervención a la transformación social, alimentándose de la realidad para incidir críticamente en ella. En él se proyectaron cortos; relacionado directamente con los derechos de niños, niñas y adolescentes, una expresión de su compromiso social en el que la facilitadora posteriormente describe rutas de atención.

En un segundo momento se realizó la actividad denominada “lo que queremos” técnica en la cual se posibilita describir situaciones, develar sus causas y poner en evidencia procesos en los que los sujetos han estado o están involucrados, permitiendo la expresión de ritmos de vida y temporalidades. Inicialmente, cada participante compara en una matriz lo que queremos de nuestros niños y niñas reflexionando sobre lo que hacemos y decimos; viéndonos como su ejemplo y espejo referente a la forma de accionar y tomar decisiones en el diario vivir.

En el espacio luego llega el momento de síntesis en el cual los participantes concluyen a partir de la reflexión generada, nombrando las acciones que en el presente exigen a sus hijos, pero que ellos incumplen tales como: no hablar con la verdad en la escuela y en la casa, esconder sentimientos y estallar de mala manera, hacer caso omiso cuando alguien con diferente perspectiva les habla, eludiendo su comunicado y restándole importancia o desconociendo su voz. Desde esta postura pactan tener siempre en cuenta el dialogo como forma de comprenderse entre sí, favoreciendo las maneras en que los sujetos los relacionan.

Imagen 20. Taller de corresponsabilidad



Fuente: Fotografías recopiladas por la estudiante en práctica en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar, noviembre 2018.

Finalmente se introduce la analogía de red; respaldando la concepción y constitución de redes sociales de apoyo en función y capacidad del entorno, acreditando a esta, personas emocionalmente significativas quienes pueden brindar su ayuda cuando las circunstancias lo ameriten.

2.6.4. CONSTRUCCIÓN DE ALIANZA Y RED DE APOYO

“Cuando hablamos de procesos sociales estamos haciendo referencia a diversos fenómenos sociales que tienen una estructura y dinámica orientadas a una finalidad específica de menor o mayor envergadura, pero que en esencia buscan un cambio social positivo”¹¹⁴

En las instituciones educativas, el acompañamiento perspicaz y afectuoso en desarrollo socio afectivo y académico de los infantes, hoy por hoy convierte la experiencia del aprendizaje en un proceso exploratorio y dinámico, capaz de profundizar en las relaciones interpersonales respetuosas mediadas por el reconocimiento del otro como igual, reflejando en el transcurrir de la vida de los niños y niñas ventajas significativas en su salud física, mental y psicológica pues, mientras más óptimas sean las condiciones que configuran los ambientes, mayor oportunidad tendrán para desarrollar plenamente sus potencialidades.

A la luz de lo anterior, es claro que el proceso de institucionalización de las competencias ciudadanas alimenta el proceso de mejoramiento institucional, para las áreas de gestión académica, administrativa y comunitaria; generando indicadores de un proceso cuyos componentes desde Trabajo Social se pensaron para fortalecer mediante el uso de talleres y actividades para la promoción de la participación; como vinculación interinstitucional vitalmente referida a las prácticas que deben constituir un trabajo articulado y cooperativo de familia-escuela, para que desde estas se puedan ir estableciendo las condiciones iniciales de protección a nivel de las redes que se logren instalar.

De esta forma, se pretende hacer visible su relación con la autoevaluación institucional y el seguimiento permanente a su desarrollo, resaltando un importante aspecto para la conformación de la escuela de familias; las líneas orientadoras y formativas que se establecieron a partir de allí.

¹¹⁴ ARCE, Rodrigo. Facilitación de procesos sociales. Manual para facilitar acuerdos en el marco de la gobernabilidad democrática intercultural. [En línea]. Lima: CARE Bolivia, CARE, Ecuador, CARE Perú, diciembre del 2012. Pág. 130. [Citado: 6 de diciembre de 2018]. Disponible en Internet: <http://proinapsa.uis.edu.co/redcups/Biblioteca/Metodologia%20PS/Facilitacion%20procesos%20sociales.pdf>.

En este orden de ideas acogerse a los estamentos de la institución educativa permite ampliar la visión sobre sostenibilidad en el marco de la promoción de ambientes seguros para niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, al trazar el camino hacia los mismos, se evidencia que existe una jerarquía que define no sólo los patrones comunicacionales, sino que distribuye roles estableciendo relaciones unidireccionales en la que los vínculos son muy débiles.

En tanto, concurren intervenciones desarticuladas independientes de cada área de gestión, que al validar aspectos de carácter macro social en la escuela contravienen con las directrices determinadas en “las resoluciones del Comité de Convivencia Escolar como instancia que fomenta la armonía y la convivencia en la Comunidad Educativa, promoviendo actividades para fortalecer el crecimiento en valores de los integrantes de la misma, evaluando y mediando los conflictos que se presenten dentro de la Institución, de acuerdo a las disposiciones establecidas a través de la ley 1620 del 2013 y su decreto reglamentario”¹¹⁵, ya que la misma no se encuentra consolidada en la Institución Educativa.

Ante esto, la alineación de relatos de los participantes y la docente directora de grupo en interacción directa (la observación participante), distinguen que, al interior del plantel, la generación de duplicidades de acción-intervención median sin lograr una gestión integrada con exceso de particularismos, puesto que se adelantan muchos procesos que no se les da continuidad y no son articulados entre sí, además es necesario rescatar la realización de retroalimentaciones periódicas de las mismas para mostrar resultados favorecedores en la institución. A raíz de esto, la construcción de alianza y red de apoyo desde proyecto dependerá de las competencias adquiridas frente a cada escenario planteado.

En el caso específico de Guardianes de entornos protectores de niños y niñas de 2ºA, la situación problemática señalaba estudiantes con conductas disruptivas con destacados problemas en las relaciones interpersonales en entornos familiares y escolares, pero poco explorados. Mediante la Investigación Acción Participativa (IAP) se conocen algunos factores de riesgo y contextos que influyen negativamente en el proceso de adaptación y socialización por parte de algunos estudiantes; realidades sobre las redes de apoyo del alumnado, en la cual estos últimos terminan por relacionarse con múltiples entornos y diferentes estilos de crianza con dificultades de comunicación, conflictos de intereses entre padre y madre, divorcios y/o separaciones, nuevas estructuras familiares y complejos de abandono resultantes de ausencias emocionales generadas por algún familiar.

Estratégicamente fueron implementadas algunas actividades formativas con los estudiantes implicados estimularon habilidades para comunicarse, socializar y

¹¹⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

resolver problemas en algunos estudiantes, pero cabe aclarar que es un trabajo que requiere constancia y seguimiento. Ahora bien, desde su rol como sujetos de derechos los infantes reconocen algunos derechos y se hallan más consiente sobre la importancia de protegerlos. Por su parte la escuela de familias, que, aunque la asistencia ha sido poca, impidiendo su desarrollo en totalidad con el grupo focalizado que se integró gracias a la participación de las madres de familias, los talleres realizados permitieron plantear estrategias de acción que sugiere vínculos sustentadores entre escenarios y contextos en los que se inserta el niño y los adultos responsable de su cuidado. Tales interrelaciones deberán adoptar la forma de actividades compartidas, para que la comunicación sea de forma bidireccional desde cada entorno para lograr trabajar desde los estímulos y aprendizajes que generan indistintamente del lugar. Del mismo modo su rol como titulares de derechos, ratifica e insiste en la coordinación de esfuerzos para reestructurar ambientes saludables para los niños y niñas. A lo que las cuidadoras y madres de familia involucradas en el proyecto afirman comprometerse a trabajar desde el seguimiento desde su contexto más cercano, el hogar. Debido a que hoy reconocen que son aquellos detalles pequeños los que pueden cambiar todo por la información y puesta en práctica o desinformación y distanciamiento.

En términos de sostenibilidad de la red, frente a los procesos sociales que generaron en primera instancia se pudo rescatar la promoción de una cultura ciudadana corresponsable y su apropiación, producto de la autorreflexión en los talleres y del proceso pedagógico y formativo desde el intercambio de experiencias, y formulación de situaciones a través de historietas y cortometrajes. De igual forma se destaca, la cooperación en las actividades cuyas apuestas fueron pensadas para el desarrollo social de forma articulada y desde la interinstitucionalidad de redes primarias, evidenciados desde las percepciones de los estudiantes y apoyados por medio de la observación participante que acompaña Trabajo Social.

CAPITULO III: ACERCA DE LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS

*“En la medida que sistematicemos nuestras prácticas educativas, estamos obligados a difundir nuestro trabajo, a repensar la misión social de la universidad y reconocer las posibilidades que aportan las experiencias en la producción tanto del conocimiento, como del saber comunitario, desde la integración de las funciones. Esto implica enfrentar de nuevo esas prácticas con una visión transformadora, lo que le imprime a nuestras acciones un conocimiento de la realidad y permite que otros que enfrentan realidades parecidas, a través del aprendizaje de nuestras prácticas; aciertos y lecciones aprendidas”.*¹¹⁶

Teresita Pérez de Maza

3.1. ANTECEDENTES

“En su trayectoria histórica, la profesión de Trabajo social ha centrado su quehacer en la contribución al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y colectividades en sus diferentes contextos. Acción que ha desarrollado desde diversos enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos sustentados a su vez en valores y utopías de sociedad que dan lugar a intervenciones profesionales oscilantes entre la tradición y/o la transformación”¹¹⁷.

A raíz de esto, el desarrollo de las disciplinas sociales y humanas, adhieren epistemológica y metodológicamente ciertos paradigmas para situar, dar cuenta del tipo del conocimiento que se identifica; a través de las subjetividades e interpelaciones y expresiones de orden ético con significados culturales propios de cada realidad. Adentrando en la profesión modos de accionar acordes al contexto, comprendiendo entonces que Trabajo Social requiere de una perspectiva integral, flexible y contextual.

“Hecho que implica reconocer el sistema de relaciones, las situaciones estructurales en que estas se inscriben, las problemáticas que estas generan y

¹¹⁶ PÉREZ, Teresa. Sistematización de experiencias en contextos universitarios: Guía didáctica. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Caracas: Universidad Nacional Abierta, 2016. Pág. 57. ISBN: 978-980-236-736-8.

¹¹⁷ ORDÓNEZ, Zoraida. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. En: Revista Tendencias & Retos. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, noviembre, 2011, No. 16, Pág. 147. ISSN 0122-9729.

sus consecuencias en los sujetos y colectivos sociales, al igual que los procesos mediante los cuales se busca modificar todo ello en dirección al logro del desarrollo humano y social como eje vital de la profesión”¹¹⁸.

Así, la llamada sistematización de experiencias permite comprender dimensiones como la social, cultural y política de los procesos de intervención, a partir de la contextualización de las prácticas de la vida cotidiana. Por tanto, “se realizaría mediante la intersección de tres ámbitos de análisis: el factual o comportamental (qué se hace), el narrativo (qué se dice sobre lo que se hace) y el interpretativo (motivos para y por qué) para así develar sus significados”¹¹⁹.

De esta manera la puesta en escena del proyecto Guardianes de entornos protectores, requiere analizar lo referente al estado de la cuestión frente al direccionamiento estratégico de escuelas, comunidad y familia sobre la promoción de ambientes protectores, en tanto fijen fuentes de conocimiento investigativo y/o apuestas de intervención que oriente las situaciones descritas hacia posibilidades de mejoramiento, inscritos a escala nacional y local.

Al respecto Olga Lucia Vélez señala que

Sin nostalgia del pasado y con visión de futuro, el trabajo social contemporáneo requiere asumir el reto de estructurar la práctica profesional como proceso abierto capaz de interrogarse y construirse, sin reducirse al énfasis instrumental o corroborador de la teoría. La práctica profesional es una instancia mediadora; implica capacidad de establecer puentes con la teoría y la realidad social, posibilitar aprendizajes, desaprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de la profesión¹²⁰.

Centrándose en esta premisa y con el fin de constatar diversos escenarios que acentúan que los procesos de sistematización de una experiencia, permiten visibilizar, compartir y construir nuevas reflexiones que conllevan a nuevos aportes y conocimientos, en este caso del proceso metodológico en el Trabajo social, se realiza un rastreo bibliográfico correspondiente a los últimos cinco años teniendo en cuenta las diversas bases de datos que están conectadas con las instituciones a cargo de la niñez. Alrededor de ello se rescatan dos tipos de documentos: en el primer grupo se ubican 3 sistematizaciones realizadas producto de convenios, suscritos y liderados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y

¹¹⁸ CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION EN TRABAJO SOCIAL, Conets. Marco de fundamentación conceptual en trabajo social. En: Bogotá: Fundación Ciudad Bosque, Icfes, MEN. 2004, Pág. 28. Citado por ORDÓNEZ, Zoraida. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. En: Revista Tendencias & Retos. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, noviembre, 2011, No. 16, Pág. 147. ISSN 0122-9729.

¹¹⁹ ORDÓNEZ, Zoraida. Óp. Cit., Pág. 148.

¹²⁰ Olga Lucia Vélez (Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. 2011). Citado por ORDÓNEZ, Zoraida. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. En: Revista Tendencias & Retos. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, noviembre, 2011, No. 16, Pág. 147. ISSN 0122-9729.

operados de acuerdo a la región en la que fueron ejecutadas por: la Organización de estados Iberoamericanos organizaciones, la Fundación ONG LA RED y la corporación Yraka. En el segundo se encuentran 2 reseñados aportes de investigación interesados en posicionar dentro del ámbito social los datos vinculados al estudio de factores de riesgo sociales en entornos familiares y comunitarios de los niños, niñas y adolescentes en Colombia.

En cuanto a las sistematizaciones de experiencias la directriz del ICBF orienta la estrategia “Construyendo Juntos Entornos Protectores” a distintos departamentos bajo la Dirección de Niñez y Adolescencia y la Dirección de Familias y Comunidades del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, “con el fin brindar un espacio de información, formación y reflexión sobre aspectos relacionados con las funciones parentales y orientaciones educativas, como recurso de apoyo a las familias, a los cuidadores, a los docentes y a los agentes educativos, para lograr importantes niveles de asertividad en sus funciones educativas y socializadoras, y a su vez como recurso que permite identificar y superar situaciones de riesgo psicosocial a las que se ven enfrentados los niños, las niñas y los adolescentes”¹²¹.

A continuación, una breve mención de las reflexiones pensadas desde los municipios priorizados, tales como: **Sistematización de la Experiencia Estrategia Construyendo Juntos Entornos Protectores, en el Departamento del Valle del Cauca**¹²², el cual estuvo enfocado en tres aspectos centrales en la implementación de la estrategia, estos son: A. Los aportes del proceso formativo a la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y al fortalecimiento de los vínculos afectivos y de cuidado en sus familias y comunidades. B. Las acciones de movilización y participación social que se adelantan a nivel territorial en torno a la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. C. El proceso de operación de la estrategia Construyendo Juntos Entornos Protectores en los 18 municipios del Departamento del Valle del Cauca. Vislumbrando el proceso metodológico en las intervenciones. Inicialmente se procuró focalizar los comités en el nivel municipal, es decir, con las diferentes secretarías y dependencias en cada territorio (Alcaldía, secretaría de educación, personería, policía de Infancia, rectores de los colegios) y se acordó que se trabajaría principalmente con los establecimientos educativos generando con ello en los procesos de cortes comunitarios y sociales.

De igual manera surge la importancia de retomar la **Sistematización de la Experiencia Estrategia Construyendo Juntos Entornos Protectores, en**

¹²¹ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de Sistematización de la Estrategia “Construyendo Juntos Entornos Protectores”. 2016, pág. 9. Disponible en: <http://www.oei.org.co/uploads/files/Informe-Sistematizacion.pdf>

¹²² INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Sistematización de la Experiencia Estrategia Construyendo Juntos Entornos Protectores, en el Departamento del Valle del Cauca. 2017. Disponible en: <http://onglared.org/sitio/wp-content/uploads/2018/06/R70-Entornos-Protectores-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias.pdf>

Santander¹²³, la cual recupera las experiencias, roles y aprendizajes construidos por niños niñas y adolescentes, padres, madres, cuidadores y agentes educativos, a partir de vivencias e intercambio de saberes. Reconociendo las diferentes características de los participantes, y profundas diferencias frente al concepto, uso y manejo, apropiación y sentido del territorio. Los niños consideran el territorio como el lugar de buen vivir, en la seguridad de sus padres y alianzas en espacios educativos y socioculturales que les genera agrado. En el que se resalta que la institución educativa es vista como el segundo entorno protector; un “segundo hogar”, afianzando las metodologías en la vinculación de forma activa con la formación y cuidado desde escenarios de educación compartida.

Por último la **Sistematización de la estrategia “construyendo juntos entornos protectores”**¹²⁴ incluye el manual operativo de resultados del proceso brindado por el ICBF en las distintas regiones focalizadas en relación con la promoción de los derechos, la prevención de sus vulneraciones, el empoderamiento y el fortalecimiento de proyectos de vida de la población. Planteando desde la construcción de territorios saberes y prácticas, que en un primer momento exploran a rasgos generales problemáticas evidenciadas de cada región y posteriormente estructuran apuestas conceptuales y estrategias metodológicas sobre los tópicos en mención.

Concentrando en el ejercicio lo pedagógico, lo operativo y de gestión, siendo contrastado con los aprendizajes en el proceso para “fortalecer la toma de decisiones y la planeación estratégica al detectar situaciones problema y oportunidades de mejorar en la implementación”¹²⁵ y propiciar la constitución de redes comunitarias e institucionales de apoyo corresponsables de defender los derechos de niños, niñas y adolescentes en los territorios.

Ahora bien, sobre las investigaciones adelantadas sobre entornos protectores y factores de riesgos presentes en la vida de los niños y niñas en Colombia. Se sitúan los siguientes trabajos de grado, en los que prevalece la importancia de relacionar diagnósticos institucionales realizados durante los últimos años para analizar contextos, exponer dificultades, reflexionar y llegar a acuerdos en temas de derechos, participación ciudadana y vinculación afectiva.

De esta manera, encontramos la tesis **Entornos protectores dirigidos por la Administración Municipal del municipio de Briceño Antioquia que se fortalecen desde la acción participante del Trabajo Social como estrategia de**

¹²³ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de sistematización de la estrategia “construyendo juntos entornos protectores”. 2017. Disponible en: <http://www.yraka.com/wp-content/uploads/2018/01/Sistematizacion-entornos-protectores.pdf>

¹²⁴ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de Sistematización de la Estrategia “Construyendo Juntos Entornos Protectores”. 2016. Disponible en: <http://www.oei.org.co/uploads/files/Informe-Sistematizacion.pdf>

¹²⁵ *Ibíd.*, Pág. 43.

desarrollo humano para los adolescentes entre 14 y 17 años¹²⁶. La cual parte de la caracterización los ambientes protectores destinados por la Administración Municipal del municipio de Briceño-Antioquia para conocer su situación actual, destacando la función, el apoyo y la intervención del Trabajador Social como movilizador, gestor y mediador en todos los espacios de transformación que tengan como misión el fortalecimiento del ser humano desde sus capacidades y habilidades. Centrando la práctica en el desarrollando en comunidades que tengan un fuerte potencial para explorar y que este a su vez sea un instrumento de ayuda y crecimiento personal y comunitario. Promoviendo desde diversos ámbitos como la familia, los grupos sociales y culturales para acceder a la participación activa, el sano esparcimiento y el aprendizaje transformador a través del aprovechamiento de los espacios concentrados en el bienestar y el libre desarrollo, dinamizando de una manera sana mientras se consolida la puesta en marcha.

Por otro lado está la tesis “**Factores de riesgo presentes en los contextos familiar y comunitario de los niños, niñas y adolescentes entre ocho y trece años que son atendidos en el centro zonal Kennedy del ICBF**, que busca mediante el enfoque cualitativo comprender la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad, indagando sobre sus experiencias, perspectivas y/u opiniones asociados a las concepciones que las familias involucran en la crianza y los factores de riesgo relacionados con las prácticas de crianza de las familias y sus dinámicas productivas”¹²⁷.

Simultáneamente en el contexto público-comunitario la incidencia radica en su observar las problemáticas habituales en el lugar de residencia de los jóvenes, en la que naturalizan la vulnerabilidad debido a la presencia de personas consumidoras de sustancias psicoactivas, pandillismo, riñas, hurtos, bajo acceso a servicios públicos y hasta homicidios, sumados a la falta de supervisión por parte de un adulto y por lo tanto mayor exposición al riesgo. Añadiendo la necesidad de diseñar y establecer “un plan de intervención y/o protocolo de atención, apoyo y acompañamiento que dé respuestas de fondo y que favorezca el desarrollo de los niños y niñas dentro de aquellas condiciones que desde los diferentes estudios y las diferentes teorías, son condiciones adecuadas para los niños y niñas de la

¹²⁶ CORREA, Laura y DIAZ, Laura. Entornos protectores dirigidos por la Administración Municipal del municipio de Briceño Antioquia que se fortalecen desde la acción participante del Trabajo Social como estrategia de desarrollo humano para los adolescentes entre 14 y 17 años. Trabajo de Grado para optar por el título de pregrado en Trabajo Social. Bello, Antioquia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Trabajo social. 2017. Pág. 15-91.

¹²⁷ GAMBOA, Ana y RAMIREZ, Yinna. Factores de riesgo presentes en los contextos familiar y comunitario de los niños, niñas y adolescentes entre ocho y trece años que son atendidos en el centro zonal Kennedy del ICBF. Tesis de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en desarrollo educativo y social. 2016. Pág. 13.

tercera infancia y así mismo iniciar desde estas edades la prevención de conductas de riesgo en la adolescencia”¹²⁸.

Finalmente, a escala local se indago sobre sistematizaciones desde Trabajo Social, que le apuntasen a describir experiencias de proyectos de fortalecimiento educativo institucional y comunitario de gestión e intervención social con enfoque de los derechos que, vinculados con la Universidad de Cartagena, dieran luces sobre la estrategia implementada, metodológicamente hablando para generar una aproximación a la producción de conocimiento.

Sobre la recuperación de los aprendizajes logrados se halló la **Sistematización de la estrategia metodológica del proyecto de intervención la ruta de los derechos te pertenece (por + niños y niñas empoderados de sus derechos y – casos de abuso)**¹²⁹. Fundamentada desde la concepción de intervención de Nelia Tello “una acción racional, intencional, que tiene por objetivo desencadenar procesos de cambio social, donde la participación del sujeto es indispensable”¹³⁰. Conduciendo a plantear que la intervención social en la contemporaneidad debe entender el sentido y las lógicas de las voces distintas, donde cada aprendizaje es individual, cargado del proceso grupal. Al respecto la reflexión hizo frente desde el modelo sistémico porque este “supera los niveles asistenciales, de atención directa con acciones inmediatas y puntuales y los potencia a la prevención-promoción, para lo cual asume la concepción bio-psico-social-jurídica”¹³¹. Desde esta posición los retos de la propuesta transitan sobre la carga epistemológica que a su vez permite aportar alternativas de solución constructivista; en la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar situaciones de cualquier naturaleza, con una visión integra del mundo y la prospectiva interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, con el fin de transformar sus realidades inmediatas.

En el marco del contexto institucional; la Institución Educativa Nuevo Bosque en convenio con la Universidad de Cartagena y la Comisaria de familia Zona Centro - Casa de Justicia Country, se unen a partir de la intervención de Trabajo Social con la comunidad educativa de la localidad 1 Histórica y del Caribe Norte, A través del **Proyecto piloto de prevención de la violencia familiar y basada en género**

¹²⁸ *Ibíd.*, Pág. 92.

¹²⁹ CERVANTES, Valeri. Sistematización de la estrategia metodológica del proyecto de intervención la ruta de los derechos te pertenece (por + niños y niñas empoderados de sus derechos y – casos de abuso). Trabajo de grado como requisito parcial para optar el título de Trabajadora Social. Cartagena. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2019. Pág. 42-71.

¹³⁰ TELLO, Nelia. Apuntes del trabajo social. Trabajo social disciplina del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo Social. 2003. Pág. 3.

¹³¹ QUINTERO, Ángela. Los aportes del trabajo social al tema de familia. En: Revista de Trabajo Social. Enero de 2001, No. 3, Pág. 112. Citado por CERVANTES, Valeri. Sistematización de la estrategia metodológica del proyecto de intervención la ruta de los derechos te pertenece (por + niños y niñas empoderados de sus derechos y – casos de abuso). Trabajo de grado como requisito parcial para optar el título de Trabajadora Social. Cartagena. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2019. Pág. 77.

con estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Bosque, desde la comisaría de familia zona centro. Cartagena 2013 – 2014¹³². Experiencia inscrita con el objetivo de prevenir violencias, promover los derechos y propiciar el pleno desarrollo de la población estudiantil de la Institución, en los grados 6^o1, 6^o4,8^o1 y 8^o4. Proceso que permite mostrar en términos metodológicos el florecimiento de la intervención y su aprendizaje resultante, teniendo relevancia debido a que contextualiza en el campo de acción una línea de objeto con metas afines con esta sistematización.

3.2. JUSTIFICACIÓN

Según Claudia Bermúdez¹³³ la sistematización de experiencias como fuente de conocimiento, explora la recuperación y valoración de la práctica, centrándose en la configuración y construcción de una modalidad de investigación cualitativa, que si bien se constituye en un campo diferenciado de la investigación social, opera en la búsqueda de una ruta que permita el diálogo entre el saber y el hacer profesional, para finalmente reflexionar y converger sobre el sentido pragmático de las prácticas sociales y su acercamiento a las realidades con las que interactuamos cotidianamente en nuestro ejercicio profesional.

Por ello es imprescindible realizar la articulación de estos dos cuerpos; el teórico y el práctico, entendiendo que como producto de la realidad cambiante, aportan a la disciplina un principio de constante problematización que oriente en los llamados estudios sociales, algunas distinciones sobre la producción textual que ubica los eventos intervenidos; verdades, retos emergentes para la sistematización de experiencias educativas, desafíos que la sociedad le plantea a la profesión dentro del marco de los derechos sociales y dicotomías trazadas para el desarrollo disciplinar. Así como su utilidad y acierto en la interpretación y atención de los problemas humanos, inscritos en lo social. Identificando a su vez diferentes modos de conocer.

En tanto construcción de conocimiento, este ejercicio de documentación narrativa de experiencias, busca desarrollar un trabajo de análisis precisando la reflexión crítica del proceso de intervención social desde Trabajo Social a partir del proceso implementado en el proyecto “Guardianes de entornos protectores” para la promoción de los derechos de niños y niñas de 2^oA, en la Institución Educativa

¹³² BETIN, Zamira y DIAZ, Elvira. Proyecto piloto de prevención de la violencia familiar y basada en género con estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Bosque, desde la comisaría de familia zona centro. Cartagena 2013 – 2014. Trabajo de Grado para optar al título de Trabajadora Social. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2014. Pág. 51-103.

¹³³ BERMÚDEZ, Claudia. Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. En: Pedagogía y Saberes. Enero- Junio de 2018, vol.1, No. 48, Pág. 4.

Nuevo Bosque sede José María Córdoba, de Cartagena, Bolívar, 2018. Comprendiendo orientaciones sobre el proceso de comprensión y apropiación de la experiencia vivida por los participantes, para contribuir al mejoramiento de la práctica profesional como una intencionalidad política transformadora, desde el abordaje del proceso teórico-metodológico.

En este sentido, retomar el proceso y definir un estatuto teórico propio de la disciplina social, contrastaría el escenario protagónico de la intervención evidenciando elementos evaluados, en el debate y argumentación colectiva permanente, como condición fundamental para su resignificación a partir de sus resultados obtenidos a lo largo del desarrollo del proyecto, enriqueciendo cognitiva y metodológicamente. Teniendo en cuenta que esta origina conocimientos, fundamentaciones teóricas-conceptuales, metodológicos y epistemológicas que, en función de lo anteriormente dicho, en un primer momento organiza algunos lineamientos del desarrollo mismo de la profesión de Trabajo Social, frente a metodologías para construir un proceso de sistematización, que guíe la sistematización de futuros procesos investigativos logrando incidir de manera integral y contextualizada las intervenciones.

En correspondencia desde la educación popular, se definen momentos de una práctica emancipadora que se gestan dependiendo de cada contexto, atribuyendo a sus ejes más relevancia a unos que a otros, participando de un diálogo no subordinado entre práctica y teoría. Condiciones que alternan componentes de investigaciones contextuales, situadas, como el que se presenta, “aporta no solo a nivel de las reflexiones teóricas que se vienen haciendo en nuestras comunidades académicas sobre el tema, sino contribuir con estrategias pedagógicas y didácticas que muestren caminos alternativos para concretar esta relación”¹³⁴.

De esta manera “sistematizar la intervención profesional desde Trabajo Social aporta a la producción intencionada de conocimientos sobre y desde la práctica, su reconstrucción coherente, de modo que podamos contextualizarla histórica y socialmente e interpretarla, al asumir el reto profesional del carácter autoreflexivo sobre la Intervención Profesional”¹³⁵.

¹³⁴ AGUIRRE, Sebastián. La sistematización de experiencias en el programa de trabajo social de la universidad de caldas, un aporte a la formación investigativa. En: Diplomado: Formación virtual en sistematización de experiencias: Sustentos epistemológicos, teóricos y aportes metodológicos y prácticos para su apropiación emancipadora, propuesto por el Consejo de Educación de Adultos en América Latina CEAAL. (8 de Marzo de 2017 Manizales Colombia) Pág., 13. [Citado: enero 16 de 2019]. Disponible en Internet: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2017/03/SISTEMATIZACI%C3%93N-DE-EXPERIENCIAS-EN-EL-PROGRAMA-DE-TRABAJO-SOCIAL-DE-LA-UNIVERSIDAD-DE-CALDAS.pdf>.

¹³⁵ CIFUENTES, Rosa María. La sistematización de la práctica en trabajo Social. En: Editorial Lumen Hvmnitas, colección procesos y políticas Sociales. 1999. Citado por III CONGRESO INTERNACIONAL TRABAJO SOCIAL FORMACIÓN PROFESIONAL INVESTIGACIÓN SISTEMATIZACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA MODERNIDAD, PREGUNTAS Y RESPUESTAS. En: (Diciembre 2010). Sistematización de experiencias en trabajo social: desafío

3.3. OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN

El proceso de Intervención desde Trabajo Social frente al proceso implementado en el proyecto “Guardianes de entornos protectores” para la promoción de los derechos de niños y niñas de 2ºA, en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba, de Cartagena, Bolívar, 2018.

3.3.1. PREGUNTAS DE SISTEMATIZACIÓN

Con la intencionalidad de precisar los ejes de sistematización que orientaron la comprensión de experiencias de manera reflexiva y crítica desde la construcción de aprendizajes, se establecen las siguientes preguntas para dar respuesta al objeto de conocimiento desde el contexto educativo

- ¿Desde qué enfoque epistemológico y teórico- metodológico se sitúa la intervención en la construcción del proyecto Guardianes de entornos protectores?
- ¿Cuál es el rol Trabajo Social en las fases investigativas y formativas del proceso de intervención?
- ¿Cuáles fueron los logros y las lecciones aprendidas durante la ejecución del proyecto?
- ¿Cuáles fueron las tensiones y desafíos que emergieron en la experiencia alrededor de la implementación del proyecto?

inminente e inaplazable. Arequipa Perú: Revista Tendencias & Retos. 2011. Pág., 1. [Citado: enero 16 de 2019]. Disponible en Internet:

<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/10/Sistematizaci%C3%B3n-de-exps-en-TS-desaf%C3%ADo-Inminente-e-inaplazable-RMCG-dic-010.pdf> .

3.4. OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

3.4.1. OBJETIVO GENERAL

Reflexionar críticamente el proceso de intervención social desde Trabajo Social a partir del proceso implementado en el proyecto “Guardianes de entornos protectores”, mediante la reconstrucción de las experiencias de los participantes, para contribuir al mejoramiento de la práctica profesional como una intencionalidad política transformadora, desde el abordaje del proceso teórico-metodológico.

3.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la pertinencia de los enfoques epistemológicos y teóricos de la metodología que orientó la intervención social.
- Recuperar el proceso metodológico del proyecto “Guardianes de entornos protectores” identificando los factores intervinientes, los momentos significativos, los recursos pedagógicos utilizados y las reflexiones y aprendizajes de los protagonistas.
- Identificar el impacto en términos de logros, desaciertos, tensiones y desafíos que emergieron de la experiencia alrededor de la ejecución del proyecto, para generar lecciones aprendidas.

3.5. APUNTES SOBRE LOS REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES QUE ORIENTAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

“El eje central de la sistematización es el presente: la mirada retrospectiva y el esfuerzo de sistematización se hacen desde nuestro HOY: a partir de los problemas, los interrogantes, los desafíos y cuestionamientos, las necesidades y contradicciones que se tienen en el momento actual y con una visión prospectiva. Ellos constituyen el punto de partida de la sistematización y son prioritariamente los aspectos que deben ser clarificados por ella.”¹³⁶

3.5.1. Reflexionando sobre el concepto de sistematización de experiencias

Hablar sobre sistematización en cuanto a perspectiva teórica, describe un ineludible proceso de recuperación de la experiencia, que ante todo refiere “acepciones principalmente relacionadas con el contexto y sus desarrollos prácticos, las intencionalidades que se le otorgan y las condiciones de trabajo en que puede realizarse”¹³⁷. Implicando un diálogo de saberes en el que es importante tanto el producto como el proceso.

Tal como expone Sandoval¹³⁸ la comprensión de las propuestas de acción como modalidad de aprendizaje, diferenciada en función de la realidad donde se produce la experiencia; gesta nuevos conocimientos en la medida en que los procesos y sus dinámicas (como objeto de conocimiento), permiten aportar a la teoría algo que le es propio. Explicaciones que datan no sólo sobre el cambio, o “intentar entender situaciones, procesos y estructuras sociales, sino que, en lo fundamental, tratan de conocer cómo se producen nuevas condiciones, circunstancias y procesos que pueden incidir en el cambio de ciertas estructuras y ambientes socialmente construidos. Confrontando el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran, y sobre los cuales se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el conocimiento y sobre la realidad histórica social de la que es partícipe”¹³⁹.

¹³⁶ PERESSON, Mario. Metodología de un proceso de sistematización. Pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-1995. En: Aportes 44 Sistematización de experiencias. Bogotá 1996. Pág. 63. Citado por RUIZ, Luz. La sistematización de prácticas. Liceo Nacional marco Fidel Suárez, Medellín. 2001. Pág. 6.

¹³⁷ CIFUENTES, Rosa María. Algunas definiciones. Avances en la conceptualización. En: La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Ed. LUMEN/HVMANITAS., 1999 .Pág. 27.

¹³⁸ SANDOVAL, Antonio. Óp. Cit., Pág. 114.

¹³⁹ Ibíd., Pág. 115.

En este sentido, “la sistematización, coloca en el debate y cuestiona los fundamentos de la investigación tradicional. Se asume que los actores involucrados en el desarrollo de la práctica, quienes ejecutan la acción, son a su vez quienes producen conocimiento, dentro del marco de la vida social. Se experimentan descubrimientos que van emergiendo en la práctica y que empoderan al ser social para asumir nuevas prácticas.”¹⁴⁰

En concordancia el razonamiento de Ghiso

la sistematización como un ejercicio de reflexividad dialógica y producción de conocimiento sobre las prácticas profesionales, parte en un primer momento por seguir las rutinas de la investigación tradicional, con un marco de teorías preconcebidas, lo que nos puede llevar a nociones alejadas de la realidad y de la percepción de otros actores sociales. Sin embargo, el objeto que persigue la sistematización, establece la necesidad de encontrar otras rutas posibles, en las que antes de adoptar una teoría o un concepto, podamos entablar diálogos con nosotros mismos y con los otros, reconociendo diferentes posturas y construcciones cargadas de objetividad y subjetividad, de sensaciones, percepciones, emociones de cada actor, para llegar a reconocer en colectivo las significaciones y resignificaciones de la práctica social, produciendo nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica profesional¹⁴¹.

Ahora bien, ahondar en esta idea; expresa distintos elementos que componen el concepto de sistematización, para así conocer las apreciaciones, el análisis y visualizar la correlación de recursos que median la noción de la misma. Para “enriquecer los modos de autocomprensión de roles, responsabilidades o papeles profesionales y personales, establecer relaciones comprensivas que facilitan la significación y resignificación del quehacer y de los discursos que dan cuenta de áreas de consenso y disenso entre los participantes de una práctica compartida.”¹⁴²

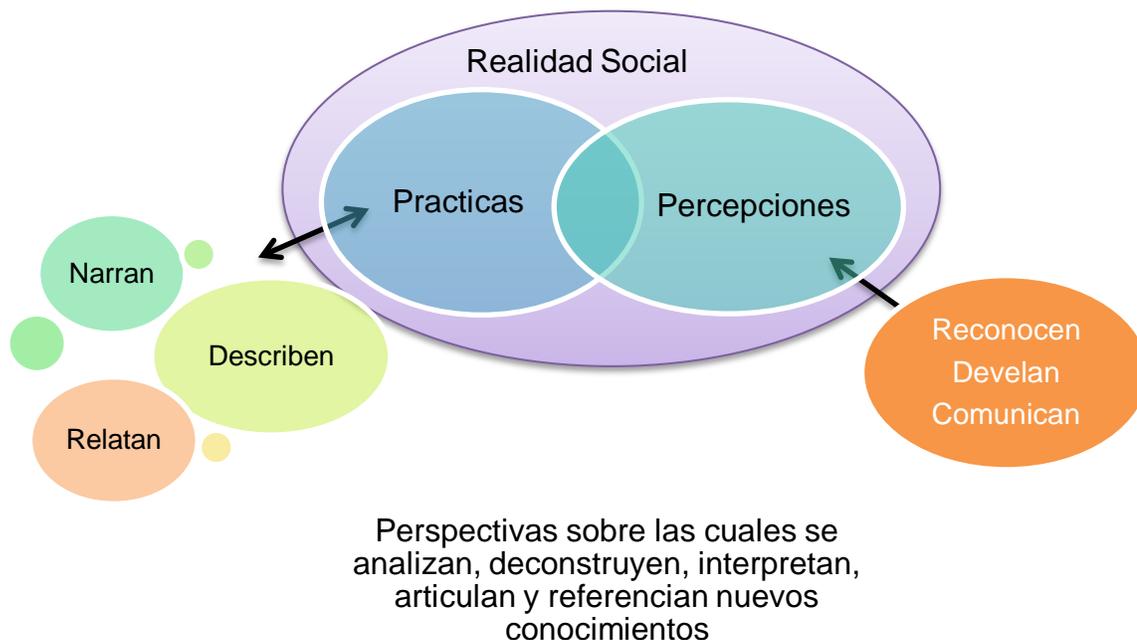
En medio del análisis se encuentra la gráfica sobre la reflexividad dialógica propia de la sistematización descrita a continuación que consiente el reconocimiento de los sujetos y de los diferentes cuerpos de significado sobre una intervención profesional, social o educativa, inscrita en la realidad social a partir de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, comprendiendo los contextos, las condiciones y los elementos que la configuran, para realimentarla, potenciarla y cualificarla.

¹⁴⁰ PÉREZ, Teresa. Óp. Cit., Pág. 18.

¹⁴¹ GHISO, Alfredo. La sistematización en contextos formativos universitarios. En: Revista Internacional del Magisterio. 2008, No. 33, Pág. 5.

¹⁴² *Ibíd.*, Pág. 6.

Gráfica 31. Reflexividad dialógica propia de la sistematización



Fuente: Gráfica elaborada por la autora, a partir de los planteamientos de Alfredo Manuel Ghiso.

Ante este panorama, las múltiples interpretaciones originarias en la sistematización, plantean su conceptualización de forma polifónica, siempre teniendo presente que “la intervención profesional; se debe orientar, desde una actitud ético-cognitiva que permita la construcción de una postura ético-política, para comprender y explicar los procesos sociales que se encuentran en curso, tomar en cuenta los sujetos sociales implicados.”¹⁴³ En este orden de ideas, el primer momento requiere un esfuerzo consciente de los sujetos de “capturar los significados de la acción y sus efectos, lo cual implica lecturas organizadas de las experiencias, donde se puede narrar, describir, relatar para posteriormente comprender y conceptualizar la acción social; y que en la misma medida se develen las percepciones y cuestionamientos contextualizados de la praxis social con el propósito de teorizar y comunicar el conocimiento producido”¹⁴⁴.

En segundo lugar como propuesta investigativa, emerge y se enfoca sobre “la vida como ámbito y nicho de la práctica social, profesional o formativa dando cuenta de la diversidad y la diferencia, buscando alcanzar una comprensión social divergente, destacando el protagonismo del sujeto en su condición de agencia, de actor social; de los significados y la intersubjetividad, del discurso, como

¹⁴³ ESTRADA, Víctor. Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. En: *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*. Medellín, Colombia: CONETS, octubre, 2011, no. 16. Pág. 18. ISSN 0122-1213.

¹⁴⁴ *Ibíd.*

elementos básicos de los procesos sociales y el devenir histórico.”¹⁴⁵ Perspectivas sobre las cuales se analizan, deconstruyen, interpretan, articulan y referencian nuevos conocimientos, permitiéndoles repensarse en relación con su práctica.

3.5.2. Construcciones conceptuales para entender la intervención social y practica social desde Trabajo Social

Comprender el Trabajo Social, implica acceder al complejo estudio de adelantos, conceptualizaciones y prospectivas, que parafraseando a Tello¹⁴⁶ proponen el repensar la profesión desde el análisis de las distintas áreas de intervención en el que este desempeñan los procesos sociales, para reconstruir aportes en pro de su constitución disciplinar en la medida en que su propio quehacer se vuelve objeto de conocimiento.

Al respecto “el debate sobre la naturaleza y alcance conceptual de la intervención social, entendiéndola indistintamente como actuación, interpretación, distinción sistémica y finalmente como dispositivo discursivo”¹⁴⁷ resulta relevante para configurar su noción teórico-metodológica, ejercicio que da lugar a la construcción de nuevas formas de hacer y pensar que se visibilizan al recuperar las experiencias profesionales contextualizadas.

Desde este punto de partida la revisión de estas perspectivas, establece que la intervención no se reduce a la ejecución de acciones, esta discute la subordinación epistémica y ontológica de las ciencias sociales, en las cuales intervenir constituye su sello de identidad, estructurado en la actualidad por constante cuestionamiento que intentan superar miradas pragmatistas, asistenciales e individuales.

Ahora bien, el interrogante sitúa principalmente la forma de nombrar nuestro quehacer, desde el posicionamiento de los conceptos acción social, intervención social y práctica social, los cuales para efectos de esta sistematización distinguen a modo de aproximación desde Margarita Rozas Pagaza la intervención social vista “como un campo problemático en la medida que ella se constituye en el escenario cotidiano donde se objetivan las manifestaciones de la cuestión social y que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos”¹⁴⁸ abordando esta complejidad, al entrar en contacto cognitivo con las diversas figuras que están en juego, en ese

¹⁴⁵ GHISO, Alfredo. Óp. Cit., Pág. 7.

¹⁴⁶ TELLO, Nelia. Modelos de Trabajo Social: notas para su discusión. En: Anales de Trabajo Social, Escuela Universitaria de TS Universidad de Murcia España y Escuela Nacional de TS UNAM. 2000, Pág. 18. Citado por CIFUENTES, Rosa María. Aportes para “leer” la intervención de Trabajo Social. Colombia: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, 2005. Pág. 1.

¹⁴⁷ SAAVEDRA, Juan. Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. Concepción, Chile: Universidad del Bío-Bío, 2015 Pág. 135.

¹⁴⁸ ROZAS, Margarita. La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2001. Pág. 27.

mismo sentido obedece a una composición polifónica en que se entrelazan como un “proceso epistemológico, políticamente construido y planificado para la consecución de un cambio significado como deseable”¹⁴⁹. Concepto que sienta las bases para que emerja una apuesta por la transformación social, señalando que es necesario discutir los lugares epistemológicos que van dirigidos a la acción social; entendida como todo esfuerzo consciente, intencionado, organizado y dirigido individual o colectivo, que tiene por finalidad actuar sobre el medio social, para mantener una situación, mejorarla o transformarla, generando contrapuntos y acuerdos que den distintas miradas para facilitar, mediar y co-construir procesos sostenibles.

Finalmente reconocer las prácticas sociales invita a reflexionar sobre asuntos de la cotidianidad, historicidad y reconfiguraciones culturales producto del contexto actual, refiriendo la práctica social como “una actividad transformadora del ser humano y de la sociedad, que responde a necesidades concretas y requiere, por tanto, un grado determinado de conocimientos de la realidad que transforma y de las necesidades que satisface”.¹⁵⁰ Para develar en el dialogo de voces e intersubjetividades, para entender las realidades dentro del contexto sin fragmentarlas.

Gráfica 32. Acerca de la conceptualización sobre prácticas, intervención y acción social



Fuente: Elaboración de la autora, adaptado a partir de los autores anteriormente mencionados.

¹⁴⁹ MUÑOZ, Gianinna. Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? [En línea]. En: Cinta de Moebio. Marzo, 2011, No. 40, Pág. 85. ISSN: 0717-554X. [Citado: enero 20 de 2019]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10118944003>

¹⁵⁰ EROLES, Carlos. Glosario de temas fundamentales en Trabajo Social. Editorial, Espacio. 2005. Pág. 159.

3.6. PROCESO METODOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN

“Conocer las experiencias socio-educativas desde adentro, desde la diversidad de voces de los actores sociales que participan de ella, permite develar la lógica o lógicas, que subyacen a las mismas. En este proceso, el encuentro de diversas interpretaciones es clave en tanto permite descubrir aspectos o reconocer elementos que no se habrían identificado de otra manera”¹⁵¹.

Un reto que plantea la sistematización de experiencias como un proceso investigativo que desde nuestro ejercicio profesional “construye conocimiento desde la práctica; sin embargo, tal reto no se inscribe únicamente en torno dicha práctica, ya que ubicar a la misma como objeto de estudio se debe trascender la aplicación detallada y minuciosa, el seguimiento de modelos “aplicables”, para pasar a un ejercicio de reflexión y desde allí aportar en la construcción de teoría sobre sistematización. En esa medida no solo debemos aportar en la construcción de teoría en torno a nuestra práctica sino también debemos producir y construir teoría sobre la sistematización como propuesta una modalidad de investigación cualitativa.”¹⁵²

Atendiendo a ello la reflexión y análisis sobre la propia práctica debe dar cuenta de la visión, producción y construcción de la sistematización, plasmando la configuración del saber y el saber hacer de Trabajo Social descrito a continuación.

3.6.1. Respaldos epistemológicos y metodológicos de la sistematización

“En ciencias sociales, y particularmente en Trabajo Social, el paradigma constituye el modo de ver, analizar e interpretar los procesos sociales en el ejercicio práctico, lo cual incluye explícitamente la ideología y la autorreflexión en los procesos de elaboración de conocimiento”¹⁵³, los cuales para efectos de esta sistematización se fundamentan en el paradigma sociocrítico que “enfatisa en la dimensión histórica de la realidad y está comprometido con la acción transformadora de la sociedad mediante el desvelamiento de los aspectos ocultos en la práctica social y la constitución de sujetos sociales capaces de transformar la realidad,”¹⁵⁴ estructurando sus ejes investigativos sobre la reflexión, acción y participación desde la perspectiva de actores involucrados en el proyecto, para finalmente

¹⁵¹ BERMUDEZ, Claudia. Acerca de la sistematización de experiencias en proceso. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano Universidad del Valle. 2015, Pág. 4

¹⁵² *Ibíd.*, Pág. 7.

¹⁵³ HERNÁNDEZ, Manuel Y CÍVICOS, María. Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticos de la investigación en Trabajo Social. En: Acciones e investigaciones sociales, enero 2007, N° 23, Pág. 8. ISSN 1132-192X.

¹⁵⁴ VELEZ, Olga. Reconfigurando el Trabajo Social: Perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos aires: Espacio, 2003. Pág.142. ISBN 950-802-148-9.

compartir a través de este informe el análisis de las situaciones particulares creadas a partir de espacios de interacción, comunicación y de relación, pudiendo ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos, comprendiendo así su proceder desde sus lógicas de pensamiento en constitución con el entorno en conjugación de diversas variables de distinta naturaleza y complejidad.

En este sentido, se desarrolla desde un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica, con una mirada constructivista y dialógica que tienen que ver con procesos socio-históricos complejos y dinámicos, exaltando las voces de los participantes de esta experiencia, desde el enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana planteando que

La sistematización está vinculada aquí a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto. La sistematización busca entonces recuperar el saber tácito, que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afrontó. Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción. En este tipo de procesos se descubre que, al recuperar y reflexionar la experiencia, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando y esto le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla.¹⁵⁵

En consonancia estas observaciones corresponden a una “clara intencionalidad política de transformación social que como producto de una construcción colectiva de conocimiento aporta una perspectiva crítica que pone un especial acento en la práctica y análisis de problemas que no han sido contemplados ni abordados en ninguna perspectiva teórica, expresando la idea que los seres humanos se reconocen en lo que hacen”¹⁵⁶.

Por todo lo anterior, esta propuesta de sistematización considera principios que metodológicamente se basa en la misma visión filosófica dialéctica, sistémica y holística de la realidad que sustenta la propuesta de la educación popular, adaptando “múltiples elementos que se interrelacionan entre sí y se transforman de manera permanente mediante las contradicciones y sinergias que producen, se construyen y de - construyen a sí mismos y a los demás en la dinámica de esta multiplicidad de relaciones.”¹⁵⁷ Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación de la sistematización de experiencias educativas que vislumbra

¹⁵⁵ PAKMAN, Marcelo. Construcciones de la experiencia humana. Vol. 1. Barcelona, Gedisa, 1996. Citado por ZUÑIGA Elva. Y ZUÑIGA, María. Metodología para la sistematización participativa de experiencias sociales. Una propuesta desde la Educación Popular. Taller Latinoamericano para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. IMDEC, 27 de noviembre al 1 de diciembre del 2013. Pág. 57.

¹⁵⁶ *Ibíd.*

¹⁵⁷ BICKEL, Ana. La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. En: Revista La Piragua, 2006, N° 23, Pág. 1.

3.6.2. Momentos y Fases Metodológicas de la sistematización

Una vez definido el eje, objeto y objetivos de sistematización se traza un plan que evidencia los diferentes momentos del proceso, expresando la utilidad que va tener esta sistematización para todos los participantes. Para fines de esta sistematización se retoman los planteamientos Antonio Sandoval Ávila, repensando la estructura metodológica desde las fases de “contextualización y reconstrucción de la práctica; descripción de la práctica. Elaboración del discurso descriptivo de la práctica reconstruida; interpretación crítica de la práctica reconstruida; conclusiones y prospectiva”¹⁵⁸, que consiste primeramente en la recuperación del proceso metodológico implementado en el proyecto de intervención social y el posterior análisis crítico de la información de dicho proceso, desde la perspectiva propia de los actores participantes de la experiencia, cuyos resultados reflejarán las principales reflexiones críticas, debates y descubrimientos de los y las participantes del proceso participes de la experiencia sistematizada.

Análisis e interpretación crítica que busca comprender reconocer el sentido y “significado de nuestra acción socio política, fortalecer las identidades a través de la recuperación de las experiencias, tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica, construir conocimiento a partir de la práctica socio política intencionada, compartir los aprendizajes y conocimientos generados para finalmente conceptuar nuestra práctica, sirviendo de base para la acción estratégica del colectivo o institución”¹⁵⁹.

Para ello se debe tener claro que la teoría debe servirnos para interpelar el mundo, sin que ello implique restarle la capacidad de agencia de quienes lo habitan y queremos interpretar. Organizando la recolección de información desde la lectura articulada del contexto como una realidad total, considerando sus diferentes dimensiones de la siguiente manera:

¹⁵⁸ SANDOVAL, Antonio. Óp. Cit., Pág. 114.

¹⁵⁹ ZUÑIGA Elva. Y ZUÑIGA, María. Metodología para la sistematización participativa de experiencias sociales. Una propuesta desde la Educación Popular. Taller Latinoamericano para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. IMDEC, 27 de noviembre al 1 de diciembre del 2013. Pág. 8.

Cuadro 3. Momentos de la sistematización de experiencias

Momentos	Fases
Contextualización y reconstrucción de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstrucción histórica de los principales momentos de la experiencia alrededor del eje de sistematización e identificamos las principales momentos del proceso vivido.
Descripción de la práctica. Elaboración del discurso descriptivo de la práctica reconstruida	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenamiento de la información que nos interesa de la experiencia.
Interpretación crítica de la práctica reconstruida	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis en función de enfoques epistemológicos, las fases y técnicas metodológicas - Análisis del rol de la población frente a elementos como los factores externos e internos, obstaculizadores y convergentes, cambios en la población, contradicciones, tensiones y desafíos.
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizajes; principales elementos y herramientas apropiadas por los participantes de la experiencia. - Aportes a la disciplina.
Prospectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las fortalezas y debilidades de la experiencia del proceso metodológico. - Recomendaciones.

Fuente: Elaboración de la autora, a partir de los planteamientos de Antonio Sandoval Ávila.

3.6.3. Técnicas de recolección de datos

A partir de los procesos colectivos, ya descritos que facilitan la construcción del conocimiento fundamental para cuestionar, observar y reconocer los diferentes símbolos que se han construido desde las diferentes experiencias, develando

identidades y sentidos co-construidos, se determinan los instrumentos para recoger los datos a partir de las experiencias de los sujetos. Fuentes de recolección de información subdivididas en dos tipos; las fuentes de información primaria y las fuentes de documentación secundaria. Coordinadas de la siguiente manera:

Gráfica 33. Técnicas retomadas para la sistematización



Fuente: Elaboración de la autora, 2019.

Fuentes primarias: Este tipo de fuente es la recogida directamente en campo. Para esta sistematización se utilizaron, los grupos focales constituidos por acudientes, estudiantes partícipes y docente. Encuestas y registros de participación en las actividades información sobre los procesos vividos, sentimientos y expectativas desde la experiencia. Entrevistas semiestructuradas, matriz DOFA y matriz ERIC que añaden ligeras modificaciones orientadas proponer cuestionamientos y metas sobre el acompañamiento y seguimiento en la constitución de los talleres detallando sobre crear, incrementar, reducir y eliminar prácticas a través de la construcción de un esquema mental, que se distribuida por actividades vistas, metodología y/o técnica, logros en función de los objetivos de la actividad, acompañamiento y coordinación desde Trabajo Social.

Fuentes secundarias: Este tipo de fuentes documenta datos obtenidos de segunda mano, retomando en este caso, el diario de campo como registro constante de “los talleres; de diagnósticos participativos o en los que desarrollamos diferentes temas, registro todo en un documento: desde la propuesta; fundamentación, objetivos, recursos, participantes, desarrollo de la técnica, producción grupal; respecto a esto, reproduzco textualmente las conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones del grupo discutidas en la plenaria.”¹⁶⁰ Asimismo cuestiona y reflexiona sobre ellas en función de los procesos sociales fortalecidos y plasmados en la evaluación de resultados del proyecto y finalmente se remita a la bibliografía sobre sistematizaciones para correlacionar experiencia de la práctica en Trabajo Social, desde el rol y la práctica social y aportar a los enfoques de la intervención.

De esta forma la recolección de datos comprende el reconocimiento del campo de práctica y su dinámica, al igual que la del equipo de participantes, por tanto, hace referencia a madres, padres y cuidadores y profesionales en la experiencia quienes se configuran como las principales personas protagonistas de la sistematización.

Gráfica 34. Actores del proceso de intervención social y participes de la sistematización



Fuente: Elaboración de la autora, 2019.

¹⁶⁰ FORO SOBRE TÉCNICAS PARTICIPATIVAS PARA SISTEMATIZAR: COMPARTIENDO NUESTRAS EXPERIENCIAS. En: (1: 28 de junio - 31 de julio de 2011: Colombia). Informe foro sobre técnicas participativas para sistematizar: compartiendo nuestras experiencias. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL, 2011. [Citado: febrero 2 de 2019]. Disponible en Internet: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1354>.

CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO IMPLEMENTADO EN EL PROYECTO GUARDIANES DE ENTORNOS PROTECTORES

Descubrir la verdad a través de la práctica y, nuevamente a través de la práctica comprobarla y desarrollarla. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, con cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto. Esta es en su conjunto la teoría materialista dialéctica del conocimiento, y de la unidad entre el saber y el hacer.¹⁶¹

Mao Tse-tung

En este apartado se muestra un análisis a partir de la reconstrucción del proceso metodológico implementado desde Trabajo Social en el proyecto Guardianes de entornos protectores para la promoción de los derechos de niños y niñas de 2°A Jornada Am, en la Institución Educativa Nuevo Bosque Sede José María Córdoba, de Cartagena, Bolívar, 2018. De esta manera la información que aquí emerge, parte de hacer un viaje al pasado cuándo inicia este compromiso y sus aportes hoy, comprendiendo ¿Qué ha sido lo más significativo? ¿Cómo ha marcado compromiso social y educativo? ¿Qué papel jugaron los diferentes actores que aparecen en la ruta de acción para reafirmar el compromiso social y educativo? rescatando informes, apuntes y testimonios, para afianzar sobre sus resultados un proceso de sistematización que en términos analíticos contribuya con los elementos distintivos que la componen y que la caracteriza fijando aprendizajes para llegar a una síntesis.

Todo lo anterior para reflexionar críticamente el proceso de construcción colectiva con los actores de la comunidad educativa desde la intervención profesional de Trabajo Social reivindicando sus experiencias, identificando logros, lecciones aprendidas, tensiones, contradicciones, factores que obstaculizaron y facilitaron el desarrollo del mismo. Presentando acorde con la ejecución del proyecto desafíos basados en las responsabilidades contractuales que el medio requiere.

¹⁶¹ TSE-TUNG, Mao. Cinco tesis filosóficas: sobre la práctica. Primera edición. Pekín: Ediciones lenguas extranjeras, 1968. Pág. 332.

4.1. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) COMO APUESTA METODOLÓGICA PRACTICO-REFLEXIVA QUE ASUME LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LA COMPRENSIÓN DE PRÁCTICAS CONTEXTUALES.

En Colombia la educación se define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.¹⁶² Conforme a ello se suscriben las demandas de nuestra reforma educativa, en la que las prácticas de enseñanza en el ejercicio de la vida escolar hoy día se apañen a la “necesidad de formar a un nuevo ciudadano capaz de enfrentar el complejo escenario social, político, económico y cultural en que nos encontramos. Sin embargo, este mejoramiento sólo se logra con experiencias ricas de formación permanente, no se desarrolla automáticamente con los años: la experiencia no necesariamente lleva a más y mejor enseñanza.”¹⁶³

En prospectiva, elaborar propuestas educativas a nivel escolar requiere complejizar la pedagogía con los desafíos actuales, es decir, los cambios en materia de formación respondan a la conjugación de variables de distinta naturaleza y complejidad, enfocando el problema a repensar la práctica sin descontextualizarla.

“No obstante, la transformación de estas prácticas no es un asunto fácil. Sabemos que el cambio de teoría hacia una aproximación constructivista supone un cambio principalmente de corte epistemológico, que no se produce sólo por manejar el conocimiento de los conceptos básicos de esta teoría. Sin desconocer que también existen problemas pedagógicos, políticos y culturales que obstaculizan su implementación, la construcción misma es un proceso complejo de comprender”¹⁶⁴.

Tomando como foco esta idea “lo esencial de la sistematización de experiencias reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa

¹⁶² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8 de Febrero DE 1994). Ley General de Educación. Bogotá, D.C., 1994. Pág. 1.

¹⁶³ LUNENBERG, M.; KORTHAGEN, F. Y SWENNEN, A. The teacher educator as a role model. En: Teaching and Teacher Education. Julio, 2007, Vol. 23, No. 5. Pág. 597. ISSN 0742-051. Citado por GOMEZ, Viviana. La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. En: Pensamiento Educativo. 2008, Vol. 43. Pág. 272.

¹⁶⁴ GOMEZ, Viviana. La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. En: Pensamiento Educativo. 2008, Vol. 43. Pág. 273.

experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos”¹⁶⁵. Por eso es primordial partir del análisis de los enfoques teóricos y epistemológicos que estructuraron la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), implementada en el proyecto de intervención y ejecutado desde la práctica profesional de Trabajo Social, explorando la visión y dirección cognoscente que asume el proceso desde la naturaleza de sus realidades.

Ante esto, uno de los retos claves que se propone para abordar la promoción de entornos protectores, radica en la lectura interpretativa ideada para plantear un hacer contextualizado en el proyecto, permitiendo nombrar a su vez el entramado sociocultural aproximadamente vinculado a las problemáticas específicas de la infancia. Logrando una sintonía con las narrativas de los participantes para comprender sus expectativas e inquietudes, así como sus miradas para dinamizar prácticas y ambientes seguros desde los lugares de su enunciación. Al tiempo que se analiza las transformaciones culturales que han tenido las personas frente a la percepción de las instituciones primarias de socialización de niños y niñas como primeros escenarios en lo que se debe constituir la noción de entornos protectores.

De esta manera la IAP como una metodología, “se convirtió de inmediato en acción educativa, en cuanto recuperó la unidad dialéctica entre la teoría (hasta ese momento alejada de los actores sociales) y la praxis, cuyo desarrollo demostró procesos de aprendizaje significativo, haciendo de la investigación una constante acción creadora tanto para los investigadores como para los actores sociales.”¹⁶⁶ Investigando desde las vivencias que transforman las relaciones entre estudiante, acudiente y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad.

“Reflexionando sobre su cotidianidad para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla; resaltando que la IAP planteada desde Orlando Fals Borda se concibe como conocimiento que se obtiene sobre el terreno y se somete a serio proceso de sistematización u ordenamiento para la comprensión cabal de los propios recursos; no pertenece al investigador ni al activista involucrado; es propiedad de la comunidad, que tiene derecho primario a conocer, razón por la cual implica la obligación de “devolver”¹⁶⁷. Emprendiendo un cambio significativo

¹⁶⁵ JARA, Oscar. La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Perú: Revista de Investigación y Pedagogía, 2010.

¹⁶⁶ CALDERON, Javier Y LOPEZ, Diana. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *En: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipadora en Nuestra América. Publicación Anual - Nº 1. Pág. 3. ISSN: 2347-016X.*

¹⁶⁷ FALS BORDA, Orlando (notas). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CINDE, Uniminuto, Unisalle. Citado por CIFUENTES, Rosa María. IAP y sistematización de experiencias: apuestas, propuestas, desafíos para construir educaciones e intervenciones pertinentes y potenciadoras. [En línea]. Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento

en praxis, ya que convergente para ejercer potestad desde las categorías de participación y ciudadanía de manera transversal.

De allí que la contextualización a la acción formativa situada desde los territorios que viven directamente los problemas sociales, se trasciende al comprender continuamente, cómo se construyen las realidades en medio de acciones vividas y de saber cómo hacen los sujetos para redefinirlas y transformarlas diariamente, presentando estrategias pertinentes alrededor de la vulneración de derechos, dadas las condiciones sociales, políticas y económicas que han marcado el tejido social al evaluar en contexto la acción ejercida con el propósito de converger desde los diversos escenarios, institucionalidades, actores, prácticas, disciplinas, buscando la aproximación a la realidad y la generación de acciones para que puedan transformarse.

Partiendo de lo anterior, el Trabajo Social se ve en la necesidad de pensar cómo dinamizar iniciativas en los sujetos, con la intencionalidad de la reconstrucción de saberes y el crecimiento de la comunidad a partir de sus propias aptitudes, posibilitando el reconocimiento de sus habilidades y de sus capacidades instaladas, comprometiendo sus voluntades para la realización del ejercicio, que precisa algunas apuestas, al plantear un proyecto de conocimiento que cobra sentido si construimos autonomía, que Fals Borda¹⁶⁸ llamó “ciencia propia”, ligada a nuestra realidad; paradigma que emerge en el ámbito de la educación popular y las prácticas sociales alternativas, generando espacios de participación, inclusión, reconocimiento e interlocución para disputar espacios de poder. Tipificando con esos elementos que las experiencias; pueden ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos, ya que se reconocen en lo que hacen al construir juntos democracia operante.

Asimismo Fals Borda¹⁶⁹ admite que la Investigación Acción Participativa en tanto proceso dialéctico continuo, analiza los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos. Reconociendo en la práctica que los investigadores-educadores se asumen como participantes y aprendices de estos procesos, en tanto son sujetos de conocimiento y a su vez como sujetos en proceso de formación.

De esta manera el intercambio de prácticas pedagógicas sobre la intervención profesional en el contexto educativo para Trabajo Social señala que la “transformación de los sujetos es resultado de las mediaciones que actúan sobre

profundo de Nuestra América. Ecuador. Noviembre 2016. Pág. 2. [Citado: febrero 22 de 2019]. Disponible en Internet: <http://elmece.fahce.unlp.edu.ar/v-elmece/actas-2016/Cifuentes.pdf>.

¹⁶⁸ *Ibid.*, Pág. 46.

¹⁶⁹ FALS BORDA, Orlando y MD. ANISUR Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP. Bogotá: Rahman. 1991, Pág. 34. Citado por CALDERON, Javier Y LOPEZ, Diana. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Op. cit.*, Pág. 5.

ellos: mediaciones entre el sujeto consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. Las mediaciones son relacionales, conectan, articulan, vinculan, de manera espontánea o inducida. Los sujetos no son individuos que comportan características o atributos especiales definidos previamente o determinados desde fuera. Los sujetos se construyen relacionamente, en la vida, en cada momento.”¹⁷⁰ Comprendiendo que en la vivencia, el diálogo y las modalidades en que se toma el contacto intersubjetivo del proceso creador de la acción, el medio enuncia la transformación en y desde la convivencia.

Retomando a Lunenberg, Korthagen y Swennen la nueva visión del aprendizaje y la enseñanza intencionada en las instituciones educativas debe definirse según los siguientes criterios:

- 1) el aprendizaje consiste en el logro de desempeños más flexibles aplicables a distintos contextos; 2) el aprendizaje ocurre cuando el papel de los profesores consiste en actuar como mediadores del aprendizaje en dicho espacio; 3) el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes actúan como constructores activos de redes cognitivas de significado, desarrollan progresivamente la autorregulación y aceptan el papel del error como parte del aprendizaje; 4) el aprendizaje se orienta a la definición y representación de problemas y diferentes soluciones en distintos contextos; 5) el aprendizaje ocurre en un ambiente social donde la comunidad educativa es un apoyo para el propio aprendizaje¹⁷¹.

Atribuyendo desde la metodología según Calderón y López uno de los elementos derivados del proceso de conocimiento sujeto-sujeto: “el ejercicio de la conciencia, en el que todo conocimiento reflexivo-auto-reflexivo genera conciencia en el sujeto, más aun cuando dichos procesos son grupales y sus resultados son para los partícipes de las acciones colectivas, es decir, la IAP propicia reflexiones colectivas que permiten toma de conciencia igualmente colectiva”¹⁷²

En tal sentido, los aportes del paradigma sociocrítico focalizan el norte de la intervención hacia un hacer sentí-pensando; “anteponiendo a que todo ejercicio de pensar, sea cognitivo, ético y político.”¹⁷³ Concepto que viene desde abajo, desde la comunidad; de los estudios comunitarios y de la investigación participante como un pensamiento subalterno en el cual encontramos narraciones e interpretaciones de diversos mundos en la construcción, ya que desde las vivencias se conjuga el proyecto sociopolítico, la autonomía y la perspectiva de futuro que se concentra en entender la realidad como una construcción que nace a

¹⁷⁰ MATURANA, Humberto. Transformación en la convivencia. Segunda edición. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A., 2002. Pág. 49.

¹⁷¹ GOMEZ, Viviana. Óp. cit., Pág. 273.

¹⁷² CALDERON, Javier Y LOPEZ, Diana. Óp. cit., Pág. 5.

¹⁷³ RESTREPO, Gabriel. Seguir los pasos de Orlando Fals Borda: religión, música, mundos de la vida y carnaval. En: Investigación & Desarrollo. Barranquilla, Colombia. Julio-Diciembre, 2016. Vol. 24, no. 2. Pág. 212. ISSN 2011-7574.

partir del reconocimiento de las particularidades y la transformación social, en la autorreflexión y el empoderamiento como procesos sociales.

Desde estas determinaciones la metodología retoma la teoría crítica de Habermas en la sostiene que “una ciencia social debe trascender lo empírico-analítica que sólo puede proporcionarnos un control técnico de ciertas magnitudes sociales, siendo en la misma insuficiente cuando nuestro interés cognoscitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; ya que el mundo social es mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlos de su análisis”¹⁷⁴, pauta que hace alusión a la precisión de escuchar la percepción de aquellos quienes realmente viven esa realidad.

Puntualizando en esta línea, 3 enfoques alimentan las directrices del proyecto; la primera el enfoque psicosocial que cuestiona el contexto actual de Colombia y las razones coyunturales que describen la problemática y las implicaciones para la niñez del país, centrando acción la en la promoción de prácticas relacionales basadas en el reconocimiento y la valoración del ser humano en ejercicio de construcción, incluyendo principios como los de dignidad, apoyo mutuo, solidaridad, vida con calidad, y desarrollo humano integral en salud mental. una opción que privilegia una mirada en la que el sujeto que conoce e interviene “en el marco de esa realidad para comprenderla desde adentro, desde sus propias determinaciones y actuar, conocer, investigar e interactuar desde las categorías, saberes y dinámicas de ese espacio social, que implica a unos sujetos y a una colectividad.”¹⁷⁵

Desde allí se abren marcos de comprensión y transformación de situaciones problemáticas que inciden en la salud mental de los estudiantes, sin obviar que su perspectiva de actuación va más allá de la acción concreta donde lo relacional y lo vincular, lo contextual y la interacción son fundamentales. Sin descartar la afectación del mundo emocional o psicológico y la necesidad de actuar sobre este nivel, ya que afectan todo el mundo psíquico; sin embargo, “el enfoque psicosocial, avanza hacia una mirada que pretende el fortalecimiento y la reconstrucción del tejido social, entendiendo que las reacciones emocionales no son un suceso aislado del mundo relacional y social. Abordar sólo lo psíquico implicaría desconocer que en este tipo de situaciones hay un contexto social y político que está afectando y es, además, constitutivo de lo subjetivo, un contexto

¹⁷⁴ HABERMAS, Jürgen. La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: TECNOS, S.A., 1988. Pág. 273. ISBN: 84-309-1561-3. Citado por ALVARADO, Lusmida Y GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. En: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, diciembre, 2008, vol. 9, No. 2. Pág. 190. ISSN 1317-5815.

¹⁷⁵ VILLA, Juan. La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? En: EL ÁGORA USB. Julio-Diciembre, 2012. vol. 12, No. 2. Pág. 354. ISSN: 1657-8031.

de injusticia y deshumanización en el que se necesitan cambios sustanciales.”¹⁷⁶ Así pues, esta perspectiva adquiere una dimensión trans e interdisciplinar que invita a un acompañamiento interactivo y simultáneo de varios ámbitos de la realidad, para que la intervención resulte coherente con la complejidad de los escenarios que vivencian las problemáticas.

Atendiendo a esta premisa pensar la visión profesional implica retomar los postulados del enfoque sistémico, el cual incluye para su tratamiento una óptica totalizadora de las relaciones, que permite a Trabajo Social enfrentarse, gracias a los supuestos teóricos del modelo, a una serie de contradicciones familiares, escolares y comunitarias que es preciso conocer para poder tener un entendimiento más profundo de la dinámica de las interrelaciones y finalmente emprender acciones de autorreflexión encaminadas a modificar las raíces de la situación problemática.

En este sentido, todo este proceso intersistémico, se produce gracias a la comunicación, que consecuentemente conforma la estructura que mantiene al sistema familiar en sí. Configuración que yace desde el reconocimiento de la misma en cuatro fases, descritas por Haley¹⁷⁷:

1. Fase social: empieza por establecer un acercamiento con el subsistema familiar crucial para la relación, en la que la Trabajadora Social tantea el terreno para comunicarse con los miembros de la familia permitiéndole develar desde sus relatos, un clima relajado y de confianza importante y digno de atención, para trabajar aspectos expuestos con el enfoque psicosocial.
2. Planteamiento, definición o estudio del problema: comienza a cuestionar algunos asuntos conociendo la opinión de todos, frente a la manifestación de problemas.
3. Fase de interacción: correlaciona al hogar y la escuela entendiendo que constituyen e influyen la forma directa en el desarrollo integral de niños y niñas, explorando a través de estos espacios de la estructura interna de la familia, para conocer en la misma medida; sus dinámicas, la forma como se comunican entre ellos, la flexibilidad o no del sistema familiar, las funciones de cada uno con respecto al sistema total, etc. Aspectos que configuran y en algunos casos mantiene en estos una conducta perturbada, vitales para analizar, pensar y reflexionar sobre la propia dinámica familiar frente a las situaciones adversas que

¹⁷⁶ *Ibíd.*, Pág. 356.

¹⁷⁷ HALEY, Jay. *Terapia para resolver problemas*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1980. Pág. 41. Citado por PALOMAR, Manuela Y SUAREZ, Esperanza. *El modelo sistémico en el Trabajo Social familiar: consideraciones teóricas y orientaciones prácticas*. En: *Alternativas*. Cuadernos de Trabajo Social. Octubre, 1993, No. 2. Pág. 178-182. ISSN 1133-0473.

imposibilitan u obstaculizan el libre desarrollo y la salud mental de los involucrados.

4. Definición de los cambios deseados: perfila la introducción de un diálogo interactivo y deliberativo, reconociendo situaciones que pueden afectar negativamente el desarrollo de los niños y niñas, mientras se visualizan alternativas de acción para coincidir en un escenario favorable y deseable por y para todos. Teniendo en cuenta que en él debe asumirse como todos los demás, tareas concretas; la cual formará parte de la nueva estructura familiar alineada por sus propios intereses, comprendiendo que esta primera institución es clave para regular los procesos de socialización y adaptación más adelante en la vida de los chicos y chicas.

En correspondencia cada una de las partes está en conexión con las demás y algún cambio provocado en una de las partes, produce un cambio en el conjunto. A lo cual adentrarse en las problemáticas que aquejan a la Institución Educativa Nuevo Bosque y en particular en la sede José María Córdoba, desde el proyecto anticipa que trabajar conjuntamente y “educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor. Dos términos hay, por tanto, en la relación que constituye la educación: por una parte, el individuo en crecimiento; por otra, los valores sociales, intelectuales y morales en los que el educador está encargado de iniciarle.”¹⁷⁸

Indiscutiblemente este proceso permitirá generar orientaciones claras para el reconocimiento y desarrollo, facilitando el proceso con el estudiante. Ahora bien, en el marco de los métodos educativos y sus bases psicológicas es necesario contemplar en un panorama más amplio la comprensión de las circunstancias, para apostar por resguardar los asuntos encaminados a protección y defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia primordialmente, ya que de manera desfavorable cada día los índices de vulnerabilidad de este sector de la población aumentan, siendo trasgredidos en diversos ambientes. Ante este dilema es imperativo la incorporación del enfoque basado en derechos humanos en el que la apuesta de educación se definiera por la real actividad que postulan en el niño y por el carácter recíproco de la relación que establecen entre los sujetos a educar y la sociedad a que están destinados, al punto que

Procura construir un orden centrado en la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo y en la transparencia, de modo que la satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todas las personas y colectividades, sin excepción alguna, constituya una obligación jurídica y social. (...) buscando construir mecanismos jurídicos y políticos que

¹⁷⁸ PIAGET, Jean. La formación de los maestros de enseñanza primaria y secundaria. En: Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel, S.A. 2001, Pág. 160.

transformen las instituciones, y consecuentemente la vida social y cotidiana de las personas con base en una nueva ética del desarrollo humano¹⁷⁹.

Al respecto desde el proyecto de intervención desde Trabajo Social se quiere reivindicar el papel de los agentes de derecho, para promover el desarrollo humano, contemplando las políticas sociales e institucionales para que las personas se apropien de sus derechos y participen de manera activa en su desarrollo social y conozcan las acciones públicas en esa materia. Admitiendo que desde la ciudadanía existen condiciones mínimas para impulsar una cultura política que exprese, en todas las dimensiones de las relaciones sociales, el reconocimiento universal de los derechos humanos en un marco legal e institucional que incorpore los mecanismos jurídicos que garanticen la protección, la exigibilidad y la vigilancia de los mismos.

En coherencia con esta lectura se discuten las dificultades para integrar intervención e investigación en el ejercicio profesional del Trabajo Social, planteando algunos desafíos académicos y gremiales. “Un rasgo que se destaca permanentemente en la Investigación Acción Participación, es sin duda, la apreciación, de estar ante un proceso en construcción. Por tanto, un proceso abierto a los cuestionamientos y a los aportes provenientes de diversos ámbitos: académicos, sociales o políticos”¹⁸⁰. De esta manera al confluir los enfoques epistemológicos y teóricos de la metodología, bajo los principios de la educación y bases psicológicas de Piaget para el desarrollo integral de los infantes permiten a los sujetos titulares de derechos y corresponsables del bienestar de la niñez, percibir la relación según su propia perspectiva, para darse cuenta más que “concebir la educación como una simple transmisión de los valores colectivos de generación en generación, limita la capacidad de la misma por afianzar ciudadanía, la cual debido a la ignorancia de la posición entre el estado de naturaleza, característico del individuo, y las normas de socialización, el educador se ha preocupado antes de los fines de la educación que de su técnica, del hombre hecho antes que del niño y de su desarrollo”¹⁸¹.

Así el papel real del interés, desde la metodología de la IAP sugiere la observación indispensable de la naturaleza, y la necesidad de una iniciación en la vida práctica que contraste la comprensión personal y la memoria, con miras hacia la pertinencia de la actuación que consecuentemente sustenta formas alternativas de entender la realidad, en comparación a la forma como se venía distribuyendo el

¹⁷⁹ GUENDEL, Ludwig. Políticas Públicas y Derechos Humanos. En: Fragua, San José, Costa Rica. 2002, No. 2. Pág. 17.

¹⁸⁰ LEAL, Eduardo. La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. En: Revista de Investigación. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mayo-agosto, 2009, no. 67, Pág. 32. ISSN 0798-0329.

¹⁸¹ PIAGET, Jean. Óp. Cit., Pág. 160.

conocimiento en el sector educativo en tanto construcción de una cultura participativa en la relación familia-escuela.

Asumiendo desde una perspectiva crítica, que “la investigación y la intervención social requieren retroalimentarse mutuamente, en una dialéctica que permita materializar el compromiso profesional con la emancipación.”¹⁸² Puesto que “constituyen elementos medulares para la praxis del Trabajo Social en el contexto contemporáneo, donde los vertiginosos cambios, la irrupción de nuevos y más complejos fenómenos sociales y la actualización constante de los dispositivos, demandan sofisticadas formas de descifrar lo social”.¹⁸³

Producto de estos aportes se construye las fases del proyecto de intervención desde la IAP, cuya metodología brinda una orientación teórica e ideológica en torno a cómo investigar y entender, una apuesta de acción, vista desde la teoría crítica como herramienta para la transformación, que trae consigo unos procedimientos para llevar adelante una intervención distinta a la tradicional. Las permitieron construir las fases investigativas y formativas del proyecto en reconocimiento de prácticas escolar y familiares como insumo para desarrollar el proceso formativo de los estudiantes, acudiente y docente, incorporando estrategias pedagógicas, pensadas en pro de una práctica transformativa que conlleva a la sostenibilidad para seguir promoviendo los procesos sociales en los sujetos, en diálogo permanente con las realidades mientras se genera la autorreflexión y la autonomía en todos los sujetos participantes, teniendo como meta el empoderamiento de sus participantes.

¹⁸² SOUZA MORAES DE, C.A. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. *Serviço Social e Sociedade*. 2015, Pág. 294-316. Citado por MUÑOZ, Giannina; HERNÁNDEZ, Natalia Y VÉLIZ, Camila. La relación entre investigación e intervención social: voces desde el trabajo social chileno. En: *trabajo social global – global social work*. Revista de investigaciones en intervención social. Chile: Universidad Alberto Hurtado, enero-junio 2017, vol. 7, no. 12. Pág. 4. ISSN: 2013-6757.

¹⁸³ FITOUSSI, Jean Paul Y ROSANVALLON, Pierre. La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires: Manantial.1997; MOTA, A.E. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. *Serviço Social e Sociedade*. 2014, Pág. 694-705. Citados por MUÑOZ, Giannina; HERNÁNDEZ, Natalia Y VÉLIZ, Camila. La relación entre investigación e intervención social: voces desde el trabajo social chileno. En: *trabajo social global – global social work*. Revista de investigaciones en intervención social. Chile: Universidad Alberto Hurtado, enero-junio 2017, vol. 7, no. 12. Pág. 4. ISSN: 2013-6757.

4.2. RECUPERACIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE TRABAJO SOCIAL.

En este apartado se consigna el análisis generado desde la intervención profesional de Trabajo Social en el proyecto titulado: Guardianes de entornos protectores; un proceso de construcción colectiva con los actores de la comunidad educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba: niños, niñas, docente, padres, madres y cuidadores de segundo grado de básica primaria de la Institución, en el que se retoma la apropiación cultural, el reconocimiento e interlocución emergente de los actores del ámbito educativo y la diversidad de prácticas escolares en este contexto socializador, para articular los procesos de acompañamiento profesional e interdisciplinar de los estudiantes. Aproximación que para fines de la sistematización hace referencia a asuntos de orden teórico–metodológicos mediante la reconstrucción y reflexión del proceso implementado en la experiencia. En este sentido, se identificaron y reconocieron los discursos y realidades derivadas del proceso de mediación/intervención profesional como fuentes de información, significación e interacción para desarrollar avances en términos de proximidad desde la Investigación Acción Participación (IAP) en el marco del proyecto, retroalimentando a su vez el estatuto propio de la disciplina social.

Frente a ello, la necesidad de alimentar el ejercicio profesional del Trabajo Social con la discusión teórica de las ciencias sociales y viceversa resulta fundamental en el contexto actual, “al observar en alguna dimensión la inquietud por la generación de conocimientos o una “actitud investigativa”¹⁸⁴ como exigencia de la sociedad cambiante, generando riqueza heurística de datos desde la práctica profesional; en tanto producción, devenida en acciones y decisiones de su quehacer. En este caso, reconociendo los factores intervinientes, los recursos educativos utilizados por la practicante de Trabajo Social, los momentos significativos, reflexiones y aprendizajes de los protagonistas, los cuales configuran la transversalidad en la reflexión de acuerdo con las tres categorías: lo pedagógico que constituye el análisis del contexto institucional, conociendo los procesos académicos encaminados a garantizar niveles de calidad con una formación integral en pro de la construcción del conocimiento y desarrollo de competencias críticas, analítica, reflexiva, propositiva y argumentativa, rastreando los procesos institucionales y comunitarios, correspondientes a la fase exploratoria-diagnostica. Lo formativo que traza la apuesta de formación

¹⁸⁴ FRAGA, Cristina. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. Serviço Social e Sociedade. 2010, Pág. 89-99.; GRASSI, Estela. La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. En: Debate Público. Reflexión de Trabajo Social. 2011, Pág. 127-139. Citados por MUÑOZ, Giannina; HERNÁNDEZ, Natalia Y VÉLIZ, Camila. La relación entre investigación e intervención social: voces desde el trabajo social chileno. En: trabajo social global – global social work. Revista de investigaciones en intervención social. Chile: Universidad Alberto Hurtado, enero-junio 2017, vol. 7, no. 12. Pág. 4. ISSN: 2013-6757.

propiamente estructurada desde la investigación y la educación popular, atendiendo a una caracterización de saberes donde se pudieran reflexionar sobre sus entornos pensando a que debería estar enfocado el proyecto, que saber sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la participación y ciudadanía proyectada por la comunidad educativa resaltando la importancia de la vinculación afectiva para el fortalecimiento de factores protectores de los estudiantes para su desarrollo integral. Lo político y de transformación que data sobre la promoción orientada al fortalecimiento de capacidades ciudadanas para promover entornos protectores para los niños y niñas, particularmente en el contexto familiar y escolar, respondiendo a preguntas como las siguientes:

¿Cuáles fueron los aprendizajes adquiridos que le permiten a la familia y la escuela constituirse como entornos protectores de los niños y niñas?

¿Cuáles fueron los principales elementos y herramientas apropiadas por los participantes del proyecto para el fortalecimiento de las redes de apoyo y el ejercicio de participación y movilización social por parte de los participantes?

¿Cuáles fueron los aportes del proyecto a la promoción de los derechos de los niños y niñas, al fortalecimiento de los vínculos y redes comunitarias de cuidado mutuo y a las acciones de movilización social en torno a la protección de la infancia y adolescencia desde la comunidad educativa?

Ahora bien, con el objetivo de reconocer este campo de acción, describir el rol desempeñado de Trabajo Social en el marco de los momentos investigativos y formativos del proyecto de intervención relata una aproximación al contexto desde la indagación; en el cual se visibilizan actores, relaciones, necesidades y demandas del proceso de mediación realizado, para lograr establecer la relación con los lineamientos del proyecto educativo del plantel a partir del análisis de las técnicas utilizadas, logros en función de objetivos de las actividades ejecutadas, retos, aprendizajes y tensiones, entre otros.

A manera de caracterizar la práctica social de la investigación generada, se enfatiza en los efectos de la misma contemplando desde el Trabajo Social y las ciencias sociales que los sentidos y nociones producidas para expresar las interpretaciones y hallazgos, se instalen y funcionen en la investigación como si fueran la realidad misma, es decir, con base en las enseñanzas que se obtuvieron, adquiriendo un carácter propositivo y de objetivación de lo vivido que enriquecerá aún más el proceso de pensar y transformar la propia práctica desde la reflexión-acción.

A continuación, se detalla el discurso descriptivo que da cuenta del proceso de la práctica, siendo organizado de manera lógica y cronológica, recogiendo los componentes y los aspectos básicos que orientaron el proyecto, planteando una interpretación crítica de los momentos que se diseñaron, abordaron e

interactuaron para complementar la praxis entre sí y apostar por un cambio en los escenarios explorados.

Lo pedagógico: focalización, convocatoria, diagnóstico y planificación

La categoría de lo pedagógico desde la intervención realizada comprende las nociones que sobre educación, escuela, familia y proyección comunitaria se establecen desde la comunidad educativa, entendiendo que el entramado que se teje alrededor de las prácticas que realiza cotidianamente el trabajador social en el ámbito educativo son muy complejas, debido a que en ellas confluyen múltiples determinaciones, estructuradas desde la dimensión histórica y geográfica social global que ejerce influencia en el contexto, planteando entonces una lectura articulada de la realidad total, considerando sus diferentes dimensiones: económica, política, social y cultural las cuales terminan por definir la manera de comprender e interpretar las realidades sociales desde las narrativas de los actores protagonistas sobre áreas específicas en que estos se desarrollan, dotando de pertinencia los lineamientos del proyecto al cuestionar la propia praxis.

En este sentido lo pedagógico sitúa el primer momento del proceso metodológico al exponer algunas precisiones generales permeadas sobre la intervención desde la gestión comunitaria de la institución, iniciando por plasmar el análisis del proceso académico en relación con el seguimiento psicosocial, para proceder a identificar los descriptores de los factores intervinientes en cada área y visionar las acciones necesarias para lograr dicho progreso.

Al respecto las determinaciones obtenidas marcaron ires y devenires en la propuesta de práctica social, las cuales redefinieron rutas de actuación desde las apreciaciones de los participantes en la focalización, convocatoria, diagnóstico y planificación tal como se muestra a continuación.

- Focalización

Para fines del proceso teórico práctico, la integración en esta comunidad educativa en un primer momento permitió participar en las actividades y experiencias que brinda el campo a abordar, facilitando el ejercicio de indagación para la acción profesional y/o aproximación diagnóstica; una etapa pre-investigación sobre síntomas y demandas de problemas sociales en la institución. Énfasis que propone el reconocimiento de las dinámicas al interior del plantel en dialogo directo con los distintos estamentos de la institución educativa y en observación participante sobre algunas situaciones, necesidades y procesos expuestos en la

escuela, retomando las particularidades evidenciadas sobre factores de riesgo en relación a los entornos escolares de niños y niñas.

Devenir que marca un hito en la participación incidente de remisiones reiterativas de conductas disruptivas y problemáticas en las relaciones docente – estudiante y docente – acudiente, decisivas para delimitar la necesidad y que la estrategia se plantee como un ejercicio de construcción de proyecto.

Alrededor del tema se visiona la intervención mediante la creación y el fortalecimiento de redes de trabajo colaborativo entre padres, madres, cuidadores y docentes para propiciar ambientes saludables para el desarrollo integral de los estudiantes. En cuanto a la selección de los participantes, la focalización se hizo bajo el criterio de analizar el grupo con más estudiantes reincidentes en pautas de comportamientos y valores sociales inadecuados que interrumpen o perjudican el proceso de enseñanza y aprendizaje al caracterizarse, priorizando la mediación con sus familias y maestra para pensar en términos de prevención y promoción requiriendo la completa interrelación de actores protagonistas; en este caso incluidos los chicos y chicas de grado segundo, resaltando que la participación de los adultos se asume como un claro compromiso como agentes protectores.

- **Convocatoria**

Para lo que atañe a nuestra especialidad, realizar un acercamiento trasciende a la necesidad de participar en un ejercicio de construcción que invita a presentar una propuesta de retroalimentación como proceso metodológico de conocimiento, orientado por intereses de los actores involucrados en el que se promueva la participación democrática para que los individuos asistan a un llamado para ser parte e incidir en la toma de decisiones.

De esta forma proceder a convocar, oferta información a los estamentos institucionales interesados y por medio de ella a la población objetivo identificada previamente, con la intencionalidad de establecer el grupo focal correspondiente a la iniciativa. En razón de ello, la congregación se hizo de manera cerrada utilizando diversas estrategias; entre las cuales se encuentran las citaciones formales enviadas a través de los estudiantes como una gestión lograda con la docente aliada en el proceso y en algunos casos el contacto telefónico y directo con las personas focalizadas.

Pese a esto, la participación evidenciada para la convocatoria y la conformación del grupo focal fue del 31,25% equivalente a un total de 10 familias, sin embargo, la meta de participantes trazada correspondía a 32 padres, madres y/o cuidadores. Al respecto expresan que la información sobre el encuentro tuvo

dificultades al no llegar de manera oportuna ya que en materia de tiempo se ven limitados. Añadiendo que:

“La verdad es que por el barrio somos varias madres de familia con pelaos en este mismo curso, pero mi comadre y yo somos cabeza de familia y trabajamos. A veces es mejor ponernos de acuerdo y la que pueda ir le dice a la otra lo que vio o en la tardecita a veces se acerca y pregunta sobre qué hablaron la reunión”.

“A mi Jesús no me dijo nada y la maestra de refuerzo que tiene en las tardes tampoco y eso que ella le revisa siempre los cuadernos.”

Yo no venía, pero vi pasar a la mamá de uno de los compañeritos de mi hijo le pregunte y corriendo me regrese a la casa y me arregle para ver qué era lo que estaba pasando.”¹⁸⁵

Ante este panorama el primer contacto brindo orientaciones sobre el contexto, iniciando por caracterizar las proximidades que recubren el plano socio histórico de la población; para reconocerla y describirla desde dos aspectos introductorios; aspectos demográficos y aspectos sociales. Consecuente con ello, el encuentro retoma la percepción docente frente a la problemática abordada a lo cual señalan algunas preocupaciones sobre el tiempo dispuesto por los actores involucrados, visto como una barrera limitante para dirigirse explícitamente a construir y mantener relaciones positivas, naturalizando algunas prácticas observadas por ellos y ellas mismas tanto en el hogar como la escuela. Sin embargo, la convocatoria es recibida con agrado y la invitación a ser partícipe de los encuentros pedagógicos, es considerada como un momento significativo para todos.

“En realidad nosotros sabemos que el salón es pesado... ellos han hecho unos grupitos armando bonches que a mí personalmente no me gustan y si la idea es ayudarlos, hacer algo por su bien ¡yo vengo!”¹⁸⁶.

De igual manera al cuestionarse sobre el proceso rememoraron sobre los encuentros concertados con la anterior practicante de Trabajo Social para saber si ¿la apuesta era la misma? ¿Si abordaba la misma línea? ¿Si había un hilo de continuidad o si podíamos empezar de cero haciendo borrón y cuenta nueva? porque la mayoría de los asistentes no participaron activamente de los espacios

¹⁸⁵ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Abril de 2018.

¹⁸⁶ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Abril de 2018.

realizados por mi antecesora, pero reconocen una labor de promoción social orientado a la atención de casos y proyecto de vida con niños y niñas.

Con relación a las expectativas planteadas alrededor de la reunión, los participantes proponen un trabajo conjunto, en el que las responsabilidades de cada actor deben ser complementarias fomentando actitudes de motivación y compromiso con la educación integral, en el que la base del adecuado desarrollo de niños y niñas puntualice en el control y seguimiento de los procesos educativos con un canal de comunicación en doble vía, en un mutuo ejercicio de preguntar y cuestionar las inquietudes que se manifiesten sobre la realidad que aqueja al alumnado. Tal como reflejan los siguientes argumentos.

“Que se sienta el apoyo de todos en las actividades que el colegio porque aquí se viven situaciones complejas cuando los chicos tienen problemas de conducta, lo ideal sería que ustedes siempre sigan acompañando a la escuela porque esta es su segunda casa pero la casa es su primera escuela.”¹⁸⁷

“Que los comportamientos cambien, haga caso y gane el año.”¹⁸⁸

“Que se porte bien, sea buena persona de corazón, integridad y buen ser para la sociedad y que sea feliz consciente de sus actos.”¹⁸⁹

Cabe resaltar que, habiendo consensuado estos espacios, durante la focalización y convocatoria, la permanente indagación sobre la realidad fue el pilar angular para paralelamente realizar una caracterización socio-económica de la población estudiantil del grado 2ºA de la Institución Educativa Nuevo Bosque Sede José María Córdoba, en el año lectivo 2018. Pensándose que una educación que, en cuanto acto de conocimiento, debe ejercer el papel real transformador de la coherencia entre su discurso liberador y dialógico, en la medida que posibilite la problematización y reflexión crítica desde su práctica, es decir, que la escuela no puede permanecer aislada de las realidades de sus entornos cercanos, y en tanto la apuesta de educación debe añadir planteamientos críticos ineludibles sobre su contexto.

¹⁸⁷ Docente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Abril de 2018.

¹⁸⁸ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Abril de 2018.

¹⁸⁹ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Abril de 2018.

- **Diagnostico**

Posterior a conocer expectativas, preocupaciones y antecedentes de intervención desde las narrativas de los acudientes, Trabajo Social en el ejercicio profesional concibe un rol investigativo para realizar un reconocimiento diagnóstico de los factores de riesgos intraescolar e intrafamiliar que debilitan la composición de ambientes saludables en cada escenario en el que transitan niños y niñas.

De esta forma, atendiendo a los referentes de gestión del establecimiento educativo, Trabajo Social inscribe su accionar sobre los procesos de gerencia administrativa y comunitaria con una descripción, análisis y valoración de las necesidades sociales, lo que significa llevar a cabo la interpretación de una situación existente en comparación con un modelo ideal de referencia para garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas a la institución, articulando los procesos internos para consolidar así los propósitos del PEI.

Evaluando en conjunto los componentes y procesos, a fin de identificar avances y las dificultades y así superar los problemas desde la gestión con la comunidad que como su nombre lo indica se encarga de las relaciones de la institución con su contexto inmediato para emprender la ruta de mejoramiento. Razón por la cual se realizaron 4 actividades con el propósito de identificar además las relaciones en cada subsistema, adjudicado a sus fichas de caracterización las dimensiones económicas, sociales, culturales y redes de apoyo para establecer potenciales agentes y factores protectores.

Siendo importante analizar cada perspectiva, bajo un estilo de investigación sociocrítico orientado por intereses de los actores involucrados, la formulación de las actividades obedece de acuerdo al grupo etario y grado de madurez en el que se promueve la participación democrática de los individuos. Concentrando el análisis de los datos obtenidos para comprender la situación desde un panorama más amplio, describiendo las problemáticas, desde las voces de los participantes, visionando desde la práctica pedagógica y desarrollo institucional los ejes de apoyo que le dan sentido y significado a la realidad desde una lectura analítica para hacer visible lo invisible.

A continuación, se presenta un cuadro que detalla las esferas que constituyen las actividades valorativas con la población focalizada, destacando los siguientes procesos de gestión comunitaria:

Cuadro 4. Contextualización de la intervención profesional desde la gestión comunitaria

Diagnostico Preliminar							
Actividad	Tema	Objetivo	Estamento	Instrumento	Proceso	Aspecto	Elementos
Actividad N°1. Reconocimiento de las dinámicas sociales.	Dinámicas familiares.	Conocer prácticas familiares, sociales y culturales ligadas a la etapa de desarrollo de los estudiantes.	Acudientes	Entrevista	Proyección a la comunidad	Escuela de familias	Contexto sociocultural.
Actividad N°2. El rol activo de la familia y del colegio en los procesos de adaptación y desarrollo de niñas y niños.	Relación familia-escuela.	Analizar participación y relación familia-escuela.	Acudiente Docente	Encuesta	Participación y convivencia	Democratización de responsabilidades Promoción de sana convivencia. Descentralización.	Acercamiento institucional. Participación

<p>Actividad N° 3. Explorando el bosque: una aproximación a sus entornos cercanos.</p>	<p>Entornos familiares y escolares.</p> <p>Red de apoyo.</p>	<p>Identificar espacios de su contexto que brinden factores de riesgos y factores protectores.</p>	<p>Acudiente</p> <p>Docente</p> <p>Estudiante</p>	<p>Mapa de red</p> <p>Entrevistas</p> <p>Mi entorno y yo</p>	<p>Proyección a la comunidad</p> <p>Inclusión</p>	<p>Moviliza espacios de reflexión sobre educación inicial y sus correlaciones con los discursos hegemónicos de las prácticas culturales y sociales de los participantes.</p>	<p>Perspectiva intersectorial sobre la educación de la infancia.</p> <p>Factores de riesgos personales, familiares y sociales.</p>
<p>Actividad N° 4. Reconociendo mi árbol familiar.</p>	<p>Subsistema familiar</p>	<p>Identificar las relaciones en el subsistema familiar.</p> <p>Visibilizar desde un enfoque narrativo colectivo dificultades, amenazas, habilidades y esperanzas.</p>	<p>Acudiente</p> <p>Estudiante</p>	<p>Árbol de la vida</p> <p>Árbol genealógico</p>	<p>Proyección a la comunidad</p> <p>Inclusión</p> <p>Prevención de riesgos</p>	<p>Atención a riesgos psicosociales</p>	<p>Expectativas para conocer habilidades, actitudes, pautas de trabajo y resultados esperados por cada participantes</p>

Fuente: Elaboración de la autora, 2019.

Al principio el desarrollo de ciertas actividades se vio comprometido por las actitudes reacias de los participantes, específicamente hablando los acudientes en quienes persiste la idea de que algunas cosas no deben transitar el ámbito privado de la familia. No obstante, el diagnóstico no se limitó a una estrategia, técnica o instrumento originando diversidad de espacios significativos que retoman la construcción que sobre relaciones establecen los mismos actores involucrados, desde cada lugar de enunciación al que se vinculan, ya que los seres humanos nos reconocemos desde lo que hacemos y vivimos.

Coyunturas que más allá de validar hallazgos crearon lazos de empatía y confianza en los que se admitieron situaciones, estilos de crianza y prácticas familiares propias de cada contexto y que a su vez conciben necesidades sociales básicas, cuya naturaleza, refiere factores objetivos indispensables para la supervivencia e integridad psicofísica del alumnado, trazando al mismo tiempo su influencia directa con el desarrollo escolar de los infantes.

Con relación los procesos implementados los participantes señalan:

“Yo comparto con los niños muchas horas al día y conozco sus padres y creo que estas reuniones pueden servir para hallar el problema porque realmente la comunicación que mantenemos en la mayoría de los casos se limita a la entrega de informes y rápidos consejos para reforzar lectoescritura y matemáticas, aunque a veces toca presionarlos para que reaccionen a lo que pasa en el aula, de lo contrario sólo a final de año es que se ponen las pilas”¹⁹⁰.

“Es una manera interesante de ver que estamos haciendo y hasta donde estamos llegando...preguntar por la familia y quien nos apoya, es bueno para ver con quién contamos a la hora de la verdad.”¹⁹¹

“Esta actividad... me puse nostálgico no había pensado en mi familia mi tiempo... pero no quiero ser mi papá... y recordar como crecí, lo duro que fue y ver a mi hijo actuando así me preocupa.”¹⁹²

“Hoy hicimos la tarea juntos que gracioso... mi mamá también vino a clases conmigo.”¹⁹³

¹⁹⁰ Docente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Mayo de 2018.

¹⁹¹ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Mayo de 2018.

¹⁹² Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Mayo de 2018.

¹⁹³ Estudiante de la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Mayo de 2018.

Finalmente para realizar los ajustes pertinentes, avanzar con la formulación del proyecto de intervención profesional y contribuir al debate de ese modelo de referencia sobre el diagnóstico social, fue indispensable realizar un momento de divulgación, en el que se analizaron las teorías de necesidades sociales, siendo propias del Trabajo Social, disponiendo de un formidable potencial como construcción teórica en la que basar el objeto disciplinar, en definitiva, considerando que esta revisión conceptualiza, interpreta y acerca a la intervención. Así, en la medida del aprovechamiento de este espacio, se consintió una apuesta por objetivos comunes y metas compartidos como lineamientos que direccionan los principios de la alianza familia-escuela adquiriendo insumos para concertar el desarrollo del proyecto de intervención y su contenido. Estableciendo requisitos y características del concepto de necesidades sociales básicas y especificando las categorías de las mismas que constituirían el plan de acción.

- **Planificación**

Haciendo hincapié en los insumos producto del diagnóstico anteriormente realizado, la promoción de entonos protectores para el fortalecimiento de los vínculos de cuidado mutuo, conductas y comportamientos positivos que favorezcan ambientes de aprendizaje y procesos de convivencia intraescolar e intrafamiliar en la institución, enfoca el objetivo del proyecto al confrontar elementos expuestos durante la conceptualización del problema central, por tanto la estructuración de un plan de acción que configure todos estos factores en pro de abordar temáticas de interés se realiza para que apoyar a niños y niñas a potencializar las habilidades psicosociales para la vida, en los docentes pautas de atención, estrategias pedagógicas y didácticas que posibiliten acercamiento a la comprensión-mediación de conductas disruptivas y en los acudientes sugiere descubrir juntos las herramientas oportunas y ajustadas a la praxis que sobre educación y familia rescatan la importancia de definir normas, límites y estilos de crianza basados en la parentalidad positiva; mirada que propone desde los recursos brindados por la pedagogía social conocer y comprender para responder adecuadamente a las necesidades del niño o de la niña.

Aportes que datan sobre el reconocimiento de voces copartícipes de la intervención desde el grupo focal, partiendo de sus intereses y preocupaciones, observación participante y dialogo constante con la comunidad. Considerando relevante abordar temas como la dinámica familiar y pautas de crianza ante las debilidades que tenían algunas familias para reconocer problemas de disfuncionalidad y desobediencia afirmando que presentan vínculos afectivos endebles con sus niños, notorias debilidades en la constitución de red de apoyo proyectadas inclusive desde el plantel y comunicación fallida; al grado tal que el acompañamiento parental es relegado a cuestiones triviales y dejan de acentuarse

los pocos espacios que comparten con los educandos para converger sobre los asuntos que atañen al desarrollo integral de los infantes.

En este punto “la puesta en marcha de procesos de mejoramiento escolar requiere que el equipo de gestión conformado por diversos integrantes de la comunidad educativa para organizar las actividades previstas. Tarea tiene que ver tanto con la conformación de grupos de trabajo y la definición de responsables, como con el ordenamiento de los talleres como estrategia elegida para afianzar factores protectores y el establecimiento de tiempos y plazos para realizarlos.”¹⁹⁴

“Sobre la formulación y planificación de espacios informativos, formativos y reflexivos pensamos en acoplar las actividades en 5 líneas gruesas como temáticas centrales rescatando lo observado y comunicado por la comunidad en esta instancia.”¹⁹⁵

De esta manera al precisar los ejes centrales a tratar durante la formación-acción, y plantear los recursos pedagógicos que asume lograran provocar reflexiones y cambios de acuerdo a las necesidades previstas por los sujetos. El siguiente cuadro puntualiza la formulación de los módulos de acuerdo al tema a fortalecer.

Cuadro 5. Plan de formación

Construcción del plan de formación		
Objetivo	Líneas	Actividades pedagógicas
Propiciar espacios de formación para familias, docente, niños y niñas de la Institución, que permitan sensibilizar y promover la reflexión sobre la	Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor si jugamos juntos. - Hablemos de respeto. - Refuerzo positivo en alianza con el Proyecto Ambiental Escolar. - Autovaloración.

¹⁹⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el mejoramiento institucional DE LA AUTOEVALUACIÓN AL PLAN DE MEJORAMIENTO. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A., 2008, Pág. 32. ISBN: 978-958-691-306-5.

¹⁹⁵ Practicante de Psicología en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. Mayo de 2018.

<p>importancia de fortalecer los vínculos de cuidado mutuo, conductas y comportamientos positivos que favorezcan ambientes de aprendizaje y procesos de convivencia intraescolar e intrafamiliar en la institución educativa para crear entornos protectores en la escuela y en la familia.</p>	Crianza	- Reflexionando sobre las pautas de crianza.
	Comunicación	- Comunicación asertiva y vinculación afectiva.
	Derechos	- Nuestros derechos en historietas; participación, ruta de protección.
	Participación y ciudadanía	- Principios institucionales. - Competencias Ciudadanas. - Corresponsabilidad y red de apoyo.

Fuente: Elaboración de la autora, 2019.

Lo formativo: apuesta de formación-acción

Esta categoría acoge el análisis de la práctica social desde la materialización de las acciones formativas, estructuradas y ejecutadas mediante encuentros pedagógicos como estrategia que definió el proceso a modo de producto contextual: social y cultural, para cimentar nuevos conocimientos, aprendizajes y competencias a partir de la reflexión y el diálogo de saberes.

Desplegando aquí todas las actividades del plan de formación con docente, estudiantes, madres, padres y cuidadores focalizados por la iniciativa, correspondiendo en su mayoría a la técnica interactiva y analítica de talleres; los cuales llevan a reflexionar sobre sus propias vidas, los problemas sociales y la realidad que habitan, facilitando la comprensión y explicación desde el estableciendo de relaciones; explorando los sentidos ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos.

Aspecto que aporta dinamismo al mismo tiempo que detalla contradicciones y conexiones experimentadas en el ejercicio al contrastar con su propia vivencia, revelando diferentes formas de pensar, sentir, creer y relacionarse. No obstante, el proyecto no transita sobre una técnica exclusiva y se ven implicados otros recursos que serán explicados posteriormente.

Al respecto plantear esta investigación incursiona en “la reconstrucción de las prácticas que orientan el actuar cotidiano de la profesión, donde se ha ido generando un acervo metodológico-técnico y experiencial con diferentes niveles de desarrollo, reflexión y sustentación teórica que le dan cuerpo y sentido a la intervención”. Sugiriendo la distinción de 3 variables: pertinencia, factores intervinientes y recursos pedagógicos, admitiendo que el diseño de la estrategia combina la reflexión sobre contenidos conceptuales que trazan los lineamientos sobre la articulación de familias y escuela, en los cuales la construcción de una red de relaciones basados en la confianza y la solidaridad generada entre pares, es imprescindible para crear entornos protectores en la escuela y en la familia.

De esta manera, abarcar la pertinencia habla sobre la coyuntura del proceso en contraste con la apropiación desde los sentidos de los participantes en coherencia con el discurso, lo cual implica partir del conocimiento y deconstrucción formulado durante la planificación, entendiendo que éste no puede ser una camisa de fuerza y está en constante resignificación como movimiento educativo al interior del plantel, visionando la construcción de escuela sobre la marcha del contexto inmersos en lo local, institucional y familiar.

Considerando lo aquí expuesto algunas afirmaciones señalan:

"En estos momentos nosotros estamos pasando cambios, estamos adaptándonos nuevamente, nos mudamos, estamos desempleados y en 3 años el niño ha pasado por cada sede de la institución con problemas de comportamiento en cada una... él no se halla y la situación tampoco se presta para ponerle clases dirigidas, yo creo que mientras aquí se pueda hacer algo, que el mejore y gane el año los esfuerzos son buenos."

"Yo he trabajado en instituciones educativas y se lo complicado que es concertar espacios, y realmente creo pertinentes las reuniones para adelantar con ellos tareas aunque parezcan pequeñas, allí caemos en cuenta lo que estamos haciendo y cómo nos ven ellos."¹⁹⁶

"Siempre es bueno tener practicantes que reconocen la labor, proponiendo actividades acordes a las problemáticas respaldando lo que una hace en el aula. Si bien ya es complicado tratar la conducta más que nada... el trabajo es de todos y tenemos que hacer frente. Por eso creo que apenas es justo hacer estas reuniones, donde mi participación es importante, pero no debe ser el centro porque después toda la responsabilidad la quieren dejar en la escuela."¹⁹⁷

¹⁹⁶ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

¹⁹⁷ Docente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

Así surgen apreciaciones sobre la coherencia del plan de formación al asumir expectativas de proyectos de vida familiar y que se vea directamente reflejado en las metas establecidas a nivel escolar, acompañando y nutriendo el proceso.

Con relación a los factores intervinientes durante la etapa formativa se destacan 4 aspectos ponderantes, los cuales terminan por delimitar la función de estos escenarios, teniendo en cuenta la atención y cuidado habitual respecto a las esferas en la que se desenvuelve la niñez.

Plasmando tensiones que datan desde el tiempo, dinámicas familiares, socioeconómicas y comunitarias, recursos físicos, sociales y humanos hasta espacios físicos, en los que se consagran los encuentros pedagógicos.

Bajo este esquema la disciplina de Trabajo Social debe tomar en consideración un paradigma que desde las ciencias sociales posibilite "comprender las acciones sociales llevadas a cabo en la práctica en dos dimensiones: en lo objetivo, referido a los aspectos dados y materializados en la experiencia y, por la otra, a los elementos subjetivos que se desprenden del sentido, representaciones y de una visión del mundo común de los actores"¹⁹⁸.

Frente a lo anteriormente planteado abordar lo objetivo en primera instancia, remite necesariamente a espacios físicos y recursos materiales y humanos para generar en primer lugar la reflexión-acción desde la praxis. En cuanto a ello, los participantes señalan:

"Siempre he venido a cada reunión para saber que pasa en el colegio, que tienen que avisarnos o para entregar boletines, pero hacer hoy escuela de padres en este lugar es cansón porque el espacio y el clima no se prestan para la actividad."

"Deben buscar un lugar más fresco para esto."

"Sí es verdad que no siempre venimos todos, pero menos mal porque quedaríamos apretados."¹⁹⁹

Si bien, la institución educativa facilita un aula para realizar las actividades, no posee las condiciones óptimas para desarrollarse.

En términos de recursos materiales y humanos, el equipo psicosocial que dinamiza la escuela de familias sobre la iniciativa, caracterizado por ser profesionales en áreas de psicología y Trabajo Social añaden que desde bienestar

¹⁹⁸ ZABALA, Aurora. La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. En: Revista TRABAJO SOCIAL UNAM. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, diciembre, 2010. Vol. 6, No. 1. Pág. 95.

¹⁹⁹ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

estudiantil dadas las condiciones particulares de la institución, la apuesta no pudo incorporar directamente la participación de la docente orientadora porque es una sola funcionaria para toda la institución, es decir, las 3 sedes activas, adicionando a la preocupación la desorganización y desarticulación del comité de convivencia escolar a los asuntos que convergen sobre estas temáticas y la insuficiencia de suministro de materiales requeridos para su desarrollo.

"Nosotros gestionamos los recursos bajo el debido proceso, sin embargo, al ser limitado, al llegar cierta época nos vemos en la tarea de buscar alternativas de solución para poder realizar las actividades planeadas."

"Más de una vez nos tocó sacar de nuestros bolsillos porque los recursos destinados eran insuficientes para completar los retos que se planteó el proyecto."

"Para nadie es un secreto que la institución cuenta con más de 1000 estudiantes y sólo tres personas oficialmente encargadas de la gestión social, y eso sin contar a los practicantes que son divididos por ciclos de reorganización curricular, viendo los proyectos como ideas independientes de cada ciclo o sede, pero se hizo todo lo posible para establecer líneas de comunicación con la Jazmín la docente orientadora quien trabaja en esta sede pero sólo en horarios de la tarde para establecer un panorama más amplio sobre las necesidades y marcar algunas directrices a seguir."²⁰⁰

Desde lo subjetivo 2 elementos externos comprometen el óptimo desarrollo de las actividades, englobando las variables de tiempo sobre las dinámicas que se entretienen alrededor de cada actor. Causantes que conviene subrayar, ya que son necesarios para repensar estrategias de participación sin desconocer la entorno en la que se hallan inmersos los sujetos. Perspectiva que aterriza los intereses expuestos con las realidades vivenciadas, pero a su vez indica una dificultad que dilata las metas establecidas.

Explorando un poco esta idea, los participantes que presentaron más obstáculos en la ejecución del proyecto fueron los acudientes, quienes atribuyen como amenazas a aquellas situaciones fuera de su dominio; tales como el tiempo delimitado para la ejecución del proyecto, puesto que es destinado a dinámicas productivas informales y formales con rutinas de trabajo exigentes, extendidas o internas en algunos casos. Admitiendo que:

"Eso es algo que siempre me juega en contra porque yo cuido a mi nieta la pequeñita, mi esposo trabaja y ¿si vengo a la reunión con quien la dejo?"

²⁰⁰ Practicantes de Psicología en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

“Yo soy moto taxi y el tiempo es plata.”²⁰¹

“La ventaja que tenemos es que yo soy la profesora que les da todas sus materias y es más fácil para mí hacerles el espacio durante las clases.”²⁰²

Generando un aceleramiento de los talleres para lograr el cumplimiento de las metas y los resultados, utilizando las actividades del calendario escolar de carácter obligatorio, para crear encuentros cortos pero sustanciosos antes de cada reunión informativa en la medida de lo posible. No obstante, el acontecer de cada periodo influye y los cambios que este trae consigo contaron sobre la participación haciendo inconsistente la cooperación de las familias. En consonancia y con miras de mantener continuidad, los acudientes terminaron por rotar su asistencia durante los escenarios pactados, retroalimentando lo visto al iniciar cada sesión para mantener el hilo conductor.

Por último, otro factor que encausa la intervención profesional son los recursos pedagógicos que pautan mediante dinámicas grupales, en conjuntos entre padres, madres, cuidadores, docente, niños y niñas las competencias del ser; el conocer y saber hacer fundamentado orientado al empoderamiento de los actores para que sean “agentes de sus propias transformaciones. Esto significa articular conocimiento y acción en cada una de las sesiones de formación”²⁰³. Incluyendo la distribución de kits y guías pedagógicas con materiales de trabajo suministrados por Red Papaz y adaptado a las demandas del contexto.

Lo político y de transformación: promoción y aprendizajes

“El arte del análisis interpretativo tiene como criterio fundamental que el Trabajador Social sea participe en la experiencia de la práctica y no solo un observador.”²⁰⁴ Por eso finalmente esta categoría en el proyecto de intervención profesional alude a la promoción de entornos protectores; en la gestión de alianzas y acciones desde las instancias de corresponsabilidad, pensadas en y desde las dinámicas relacionales del plantel educativo encaminadas a la participación en la toma de decisiones y actuaciones, que pueden redundar en la garantía o la vulneración de los derechos de los niños y niñas desde su interior.

²⁰¹ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

²⁰² Docente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

²⁰³ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de Sistematización de la Estrategia “Construyendo Juntos Entornos Protectores”. 2016. Pág. 14. Disponible en: <http://www.oei.org.co/uploads/files/Informe-Sistematizacion.pdf>

²⁰⁴ ZABALA, Aurora. Óp. cit., Pág. 99.

Considerando la etapa número 6 y 7 de la escalera de participación de Hart que expone la necesidad de participación "en ideas iniciadas por los adultos, desarrolladas y compartidas con la población" y la participación "en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población siendo iniciadas y dirigidas por niños." "De manera que, en primer lugar, en lo político se comparten los aprendizajes entre los actores sociales, demandando la construcción de acuerdos y rutas concretas que maten el asunto de la corresponsabilidad entre la familia-escuela, a quienes le compete de manera irrenunciable crear y mantener las condiciones para que los derechos no sean vulnerados"²⁰⁵. En este nivel lo ideal sería que nadie delegue su responsabilidad y deba existir un ejercicio muy valioso de regulación mutua proclamado por los participantes. Donde lo esencial de este momento, sea asumir lo aprendido como una provocación capaz de transformar prácticas.

A raíz de este predicamento se gesta un análisis a partir de las técnicas e instrumentos implementados en la evaluación de la intervención desde Trabajo Social tales como la encuesta, express-arte, lo que queremos y matriz ERIC añadiendo modificaciones orientadas proponer cuestionamientos y metas sobre el acompañamiento y seguimiento en la constitución de los talleres detallando sobre crear, incrementar, reducir y eliminar prácticas en función de los objetivos de la actividad, atendiendo a dos tipos de evaluación que pueden ser útiles: de proceso y de resultados, respondiendo preguntas acerca del impacto de las acciones y estrategias implementadas que se llevaron a cabo, mencionadas a continuación.

Con respecto a la encuesta su contenido permitió conocer la percepción de acudiente y docente sobre las temáticas incluidas, aprendizajes, intereses por participar en futuras actividades similares, aspectos positivos a resaltar y a mejorar, asuntos que quisiera que se tratara en futuras charlas o talleres y comentarios sobre la actividad que quiera compartir desde la escuela. Evidenciada en los siguientes relatos:

"La verdad es que las reuniones fueron buenas si lo piensas, porque a veces es ahí que aceptar que no sabemos que sienten nuestros propios hijos y no sabemos cómo lidiar con eso... no tenemos un manual de cómo ser madres".

"Pensar algunas cosas antes de decirse"

"Sería bueno colocar actividades diferentes para hacer juntos... pero actividades que lo emocionen a uno también."

²⁰⁵ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de Sistematización de la Estrategia "Construyendo Juntos Entornos Protectores". 2016. Pág. 32. Disponible en: <http://www.oei.org.co/uploads/files/Informe-Sistematizacion.pdf>

“Tratar de entenderlo y no reaccionar con rabia para no perder la confianza... pensar en dar charlas de respeto del colegio y entorno familiar.”²⁰⁶

Por otro lado, el express-arte cubre el cuerpo estudiantil participe, para conocer apreciaciones sobre lo aprendido. Frente a ello, cabe resaltar que durante el desarrollo de la actividad los chicos asociaron inmediatamente su boceto con las cartillas brindadas por la policía nacional sobre convivencia escolar y prevención de riesgos, retratando en algunos casos peligros que deben evitar y un vigilante que los protege.

“Eso es lo que ellos hacen, cuidarnos.”²⁰⁷

Asimismo “lo que queremos” plasma los compromisos y metas para el 2019 con relación a los hallazgos y aprendizajes resultados a del proceso; intereses, propuestas y apuestas.

“Compartir tiempo y espacio juntos, tengo 7 hijos y ella es de los últimos podemos hacer cosas... ella lee mucho podemos hacerlo juntas y también compartir los juegos y habilidades como la danza y deportes, pero explicarles también que todo tiene su tiempo.”

“Enseñarles los valores de que todos deben colaborar en la casa y valorar el trabajo de mamá y papá en el hogar.”

“Comunicarnos y tener confianza, contarle mis cosas para que me cuente las suyas.”

“Empezar y terminar el año con la misma fuerza para ganarlo.”

“Hablar con sus papás para que se apersonen con lo que pasa, para que pellizquen, no siempre me tendrán a mí.”²⁰⁸

¿Cómo podría funcionar este nodo en el 2019? Comprende la última tarea evaluativa con la elaboración una matriz ERIC que despeje dos aspectos que son fundamentales en el camino de generar procesos reales de participación. “El primero es apoyar a los padres, madres y cuidadores a identificar su rol en esta alianza y aquello que puede hacer desde su casa para fortalecer el proceso de aprendizaje y el bienestar del menor, así como la forma de participar en el colegio.

²⁰⁶ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

²⁰⁷ Estudiante en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

²⁰⁸ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

El segundo aspecto consiste en sistematizar los conocimientos, saberes, experiencias y habilidades de la comunidad educativa para establecer una red funcional.”²⁰⁹

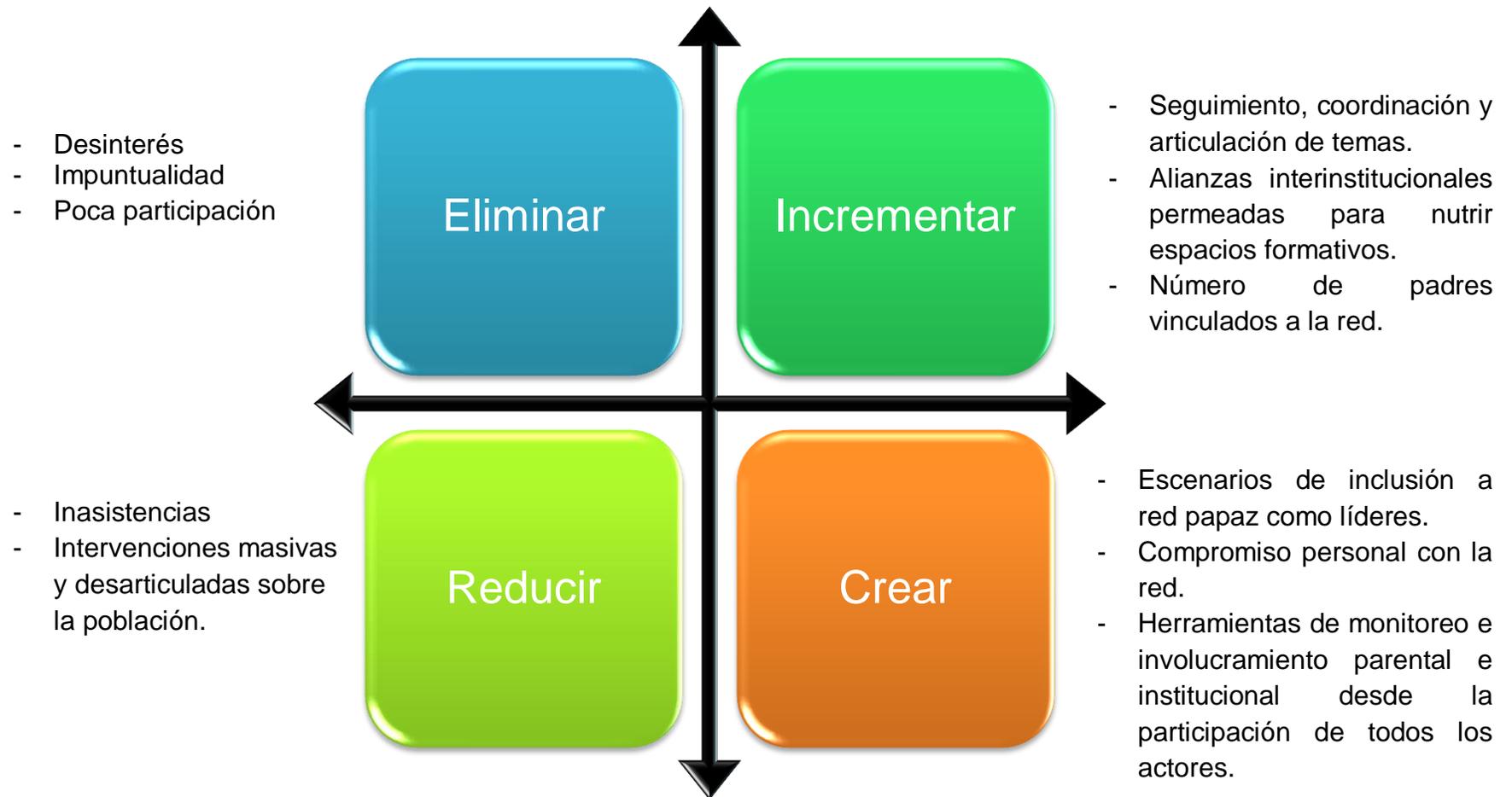
Puesto que esta herramienta permite modificar de manera consensuada el alcance del problema, describe las posibles soluciones con sus ventajas e inconvenientes, buscando diferentes opciones alternativas, pero sin evaluarlas de momento. Planteando retos a corto, mediano y largo plazo sobre el panorama de actuación y potencia visión para fortalecer la red establecida con el grupo focal.

De esta manera, la actividad estuvo dirigida a los agentes titulares de derechos y corresponsables de salvaguardar los derechos de la niñez: padres, docente y equipo psicosocial dinamizador, para converger sobre la necesidad de desarrollar acciones y estrategias puntuales en pro del desarrollo integral de los estudiantes, abarcado en su totalidad espacios de prevención y formación respondan oportunamente a problemáticas de cara a lo sus entornos.

A continuación se trazan los hallazgos del ejercicio responsable, propositivo y constructivo:

²⁰⁹ BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., Pág. 38.

Gráfica 35. ¿Cómo podría funcionar este nodo en el 2019?



Fuente: Matriz elaborada por la autora, a partir de los datos recopilados en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Cartagena, Bolívar. 2018.

Habiendo observado las conclusiones generadas con este ejercicio, este apartado sitúa varios retos. El primero invita a pensar la continuidad del proyecto, el cual debe madurar en relación al grupo etario al que va dirigido para atribuir responsabilidades y lograr una verdadera participación consiente e intencionada tal como plantea Hart; desde los estudiantes, permitiéndole movilizarse en ámbitos en el que los mismo sean capaces de generar acciones inscritas de acuerdo a las necesidades y dinámicas del contexto, reconociéndose como sujetos de derecho, visualizando en la experiencia, la intuición, voluntad o el compromiso personal de quienes busquen consolidar ambientes óptimos para el desarrollo integral del alumnado proveyendo las condiciones básicas para promoverlas.

En segundo lugar, anticipa líneas de acción para trabajar que deben estar centradas en el accionar de los estamentos de la comunidad educativa, aspectos que desde la psicología educativa respondan hoy de manera mucho más completa a este problema, conceptualizando desde “el profesorado la elección de los métodos didácticos e incluso para la elaboración de programas de enseñanza cuya naturaleza de conocimiento, juegue un papel importante en la experiencia de formación alrededor de las nociones y el mecanismo de las transmisiones sociales o lingüísticas del adulto al niño, volviendo sobre la preocupación de prepararlos como ciudadanos, porque educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor.”²¹⁰

“Por tanto, la relación simétrica que constituye la educación debe comprender el individuo con valores sociales, intelectuales y morales en los que los adultos están encargados de iniciarle, para figurar desde los procedimientos y aplicaciones con el análisis detallado de sus principios en tanto controla su valor psicológico al menos en cuatro puntos: la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil”²¹¹. Pues

Hay que anotar con interés que esta recomendación no insiste solamente en los servicios que se refieren al dominio de la psicología individual o diferencial, sino también sobre cuestiones, derivadas de la psicología general de las funciones intelectuales, de adaptación de los programas y rendimiento de los métodos. Que la psicología escolar no se limite al examen de los casos individuales, sino que pueda colaborar con el maestro en el análisis del rendimiento de los métodos pedagógicos utilizados y en la adaptación de estos métodos al desarrollo mental de los alumnos.²¹²

Lo que refiere a las familias, el reto trasciende a repensar en la cobertura, rescatando actividades extracurriculares provista de significación “funcional” para

²¹⁰ PIAGET, Jean. Óp. Cit., Pág. 160.

²¹¹ *Ibíd.*, Pág. 181.

²¹² *Ibíd.*, Pág. 172.

que entren en contacto la teoría y el lugar donde se desenvuelve la práctica, confiando más en el sentido común al hacer uso público de la teoría cuando toman decisiones acerca de su conducta inclinados al hacer sentipensante.

Para concluir, es preciso decir que el tercer desafío contempla la utilización de diversas plataformas de construcción de conocimiento directamente relacionadas con las alianzas educativas para fomentar espacios de prevención al conjugar a estos tres actores: niños, niñas, docente y acudiente con herramientas de monitoreo e involucramiento parental e institucional, de forma articulada y complementaria, retroalimentándose entre sí de acuerdo a las necesidades y dinámicas del grupo, redefiniendo constantemente la formación para aprender haciendo.

- **Aprendizajes**

En respuesta al ejercicio pedagógico, recursos y técnicas utilizadas, considerar la evaluación planteada por Joel Martí como etapa post-investigativa admite construir preguntas desde la experiencia de los sujetos, configurando rasgos y aspectos significativos recreados en el marco del proceso. Al respecto pensar sobre la base de los aprendizajes generados por los mismos, describe un hecho educativo, y no sólo una actividad aislada que es responsabilidad exclusiva de los educadores, permitiendo reconocer desde las construcciones de cada participante, la apropiación colectivamente de sus resultados.

Percepciones que sobre formación destacan importantes apreciaciones sobre el trasfondo pedagógico desde dos aspectos: el conocimiento, referido a la enseñanza que aporta el proyecto y las metodologías, rescatando la flexibilidad y adaptabilidad que el medio exige para recoger los sentires de los participantes en tanto exista correspondencia entre los programas educativos y las necesidades de la comunidad. Recordemos entonces que la sistematización responde a una provocación por conceptualizar el conocimiento de lo vivido durante la práctica, desde una puesta en marcha cíclica flexible las situaciones que emergen y en este caso en particular retoma aspectos instrumentales y técnicos relacionados directamente con el diseño y la formulación de la apuesta formativa. Consintiendo así, el desarrollo de talleres como cuestionamiento ético-político que desde trabajo social contribuyen a la aproximación e interconexión del otro con el yo, reflexionando en la práctica de nuestras experiencias para reforzar aciertos y trabajar por adecuar y/o corregir los desaciertos trazados en las lecciones aprendidas.

De esta manera la reconstrucción articulada hace énfasis en el reconocimiento, recepción y asimilación de las temáticas exploradas y/o ahondadas durante el año lectivo, haciendo hincapié en los asuntos más acentuados por la población, tales

como las pautas de crianza en relación directa con los roles de género que se asumen desde las familias en la realización de las actividades domésticas, los derechos y deberes de la infancia y primeros auxilios psicológicos; todo ello convergiendo sobre los compendios de corresponsabilidad que hoy representan un reto. A continuación, se encuentran algunos de sus testimonios que lo sustentan:

“La seño nos contó de los derechos y respetar cómo sale en la rosa de Guadalupe por eso debes hacer lo que te diga tu mamá y tu papá porque ellos siempre te cuidaran. A mí no me han dicho nada pero yo sé lo que pasa porque me lo veo y por eso no le paró bolas a los hombres malos y viejos... los niños tenemos que divertirnos y estudiar.”²¹³

“Algunos estudiantes son muy desordenados y aunque no se les ha quitado digamos que le han ido bajando y creo que es algo que vale la pena resaltar en este proyecto. Por otra parte varias veces hemos hablado de proteger los derechos de los niños como una tarea fundamental aquí en la institución educativa, la cual además dio formación similar cuando se hicieron los diplomados, tocando temáticas vistas y complementando sobre las bases de los primeros auxilios psicológicos al indicar pautas muy precisas sobre la atención a brindar por parte de los docentes.”²¹⁴

“Aprendí la importancia de los derechos de los niños... la educación es lo único que les podemos dejar y que nadie les puede quitar, porque con eso aseguran su futuro y sirven al propósito de Dios en esta tierra.”

“A veces el peligro está cerca y no vemos la relación directa, por eso yo creo que hablar del cómo hacemos las cosas, distinguir lo que hacemos bien y mal ayuda. Pensaría que sería bueno tocar la influencia de la Internet porque con todo lo que saben estos pelados con tanta televisión y eso de Netflix, la crianza es trabajo duro de la mamá.”

“Hablamos de lo que vivimos a diario para poder involucramos con las cosas de qué hacen mis hijos ... me di cuenta de muchas cosas que uno ve y que son normales porque siempre han sido así, pero hay que pararle bolas.”²¹⁵

Momentos significativos que en aras de generar espacios de retroalimentación, invitan a cada facción a vislumbrar sus puntos de vista sobre recorrido trazado con el proyecto, adecuando y avanzando sobre la construcción pedagógica de ciudadanos.

²¹³ Estudiante en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. 2018.

²¹⁴ Docente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. 2018.

²¹⁵ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. 2018.

4.3. LECCIONES APRENDIDAS EN LA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL.

“En el devenir histórico de las disciplinas sociales, el concepto de sistematización de experiencias tuvo una transformación significativa, adquiere un carácter científico al pasar de una condición general a otra de características específicas; al ofrecer mayor sentido y contexto, gracias a la mirada integrada de: objeto-proceso-aporte. Posible solo por la inclusión de: la resignificación en torno al "qué" de la estrategia, desde la naturaleza educativa e investigativa particular; a la reconfiguración del horizonte procedimental, es decir, "el cómo"; y la nueva visión del beneficio de la estrategia en los procesos y roles del programa académico, es decir, "el para qué." ²¹⁶

Partiendo de esta premisa cabe destacar los roles del Trabajador Social para fines de esta propuesta de intervención desde el campo educativo, entendiendo que este brinda un espacio de confluencia natural de un cuerpo teórico y metodológico describiendo la conceptualización general de cada uno de ellos, con el fin de reflexionar sobre el quehacer profesional en intervenciones sociales.

Así pues, definir la identidad de Trabajo Social en este ámbito apunta a validar la relación central desde la que se construye el rol en primer lugar, es decir, en torno a la relación-mediación con quienes estamos interactuando en el proceso de intervención social, que en lo particular al referir el trabajo comunitario realizado desde el plantel; alude que la demanda profesional requiere que este tenga la capacidad de desenvolverse por la diversidad y complejidad de las problemáticas que como se puede percibir, son compartidos o puestos en marcha desde la intervención con individuo, familia y grupo, asumidos en los vínculos existentes.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el trabajo social familiar según María Donoso y Paulina Saldías se visualiza en dos grandes roles para este tipo de intervención, los cuales son los siguientes:

“Rol Educativo, para la dimensión del Trabajo Social Directo con la familia. Educativo en el sentido de construir en conjunto con la familia procesos de aprendizaje que enfrentan y a descubrir y potenciar los recursos con que cuentan”²¹⁷. Y el “Rol de movilizador de recursos, para la dimensión del Trabajo Social Indirecto con la familia. Este rol no implica que sea el profesional el único

²¹⁶ BARBOSA-CHACON, Jorge Winston; BARBOSA HERRERA, Juan Carlos; RODRIGUEZ VILLABONA, Margarita. Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. En: Perfiles educativos, México: Universidad Industrial de Santander, septiembre, 2015, vol. 37, no. 149, Pág., 145.

²¹⁷ DONOSO DÍAZ, María y SALDIAS GUERRA, Paulina. Modelo de intervención para el trabajo social familiar. 1998. [En línea] En: Escuela de Trabajo Social. Pág. 14 [Citado 13 de marzo del 2019] Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-059.pdf>.

encargado de la activación de recursos de las redes primarias y secundarias de la familia, se espera que, en esta dimensión, el Trabajador Social identifique y construya en conjunto con la familia, redes sociales de apoyo necesarias para la resolución de situaciones problema”²¹⁸.

Asimismo, entre “los roles que cumple el profesional en el ámbito comunitario se pueden mencionar los siguientes: Consultor, orientador, asesor, informador, proveedor de servicios, planificador, investigador, gestor, administrador, proveedor de servicios, ejecutor de programas, proyectos y/o actividades, evaluador, facilitador, animador, educador, movilizador de procesos sociales, coordinador y mediador”²¹⁹.

Ahora bien, aterrizando estas directrices a la experiencia Guardianes de entornos protectores liderada por la practicante de Trabajo Social de la Universidad de Cartagena, se desempeñaron diferentes roles acorde a la identidad profesional y las expectativas de la institución. Concebidas de la siguiente manera:

Gráfica 36. Roles profesionales de Trabajo Social



Fuente: Elaborado por la autora, 2019.

²¹⁸ *Ibíd.*

²¹⁹ ALID LAGOS, Guiselda. Rol del asistente social en el ámbito local. [En línea]. En: Universidad del Bío-Bío. Pág. 22. [Citado 15 de marzo del 2019] Disponible en <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p14.1.htm>

- Investigadora social:

Asumiendo una postura crítica de la realidad, el proceso metodológico del proyecto Guardianes de entornos protectores cimienta las bases de su enfoque metódico de intervención sobre la investigación como pilar angular; orientando la conceptualización de la problemática desde la indagación, el cuestionamiento y la reflexión encaminada a la caracterización de las prácticas sociales, culturales y familiares para posteriormente diagnosticar las necesidades que demanda el medio en el que los mismos se desenvuelven.

Para ello, el rol que se le atribuye a la Trabajadora Social constituye un proceso de constante exploración para ahondar en las relaciones mediadas por los entornos y los factores protectores y factores de riesgo concebidos desde sus lugares de enunciación y socialización próximos a los sujetos involucrados.

En el ejercicio se retomaron varias técnicas e instrumentos para acceder a fuentes de información primaria y secundaria que permitieron profundizar en las representaciones sociales, imaginarios, ideas y convicciones que sobre familia y educación se hallan ligados a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los infantes, mientras que se estudia la participación y la relación que existe entre familia y escuela, ya que su alianza fortalece o debilita la red de apoyo de sus estudiantes.

Visibilizando desde los hallazgos obtenidos la pluralidad de los actores; sus dificultades, amenazas, habilidades y esperanzas que reconocen que cada intervención se construye y deconstruyen por los intereses de los mismos, para evitar el direccionamiento sesgado durante su diseño y planificación.

Cabe resaltar que la investigación como eje central del proceso transversaliza cada momento el proyecto de intervención profesional, en la medida en que redefine situaciones sobre la puesta en marcha. En este caso siendo reflejados en simultáneo mientras se ejecutó la formación-acción pues, sobresalieron indicios para trabajar con y para el sujeto entendiendo su condición y distinguiendo las propiedades de los ambientes en los que se movilizan y que son indispensables para comprender y promocionar de la mejor manera el desarrollo y crecimiento desde la multiplicidad de escenarios. Igualmente sucede durante la evaluación, en la cual su participación es notoria al analizar antes y después en materia de conocimientos y actitudes de los participantes en función de la co-construcción mediada por el proyecto.

- Planificadora:

Atendiendo a los objetivos institucionales del plantel la co-construcción de la escuela, guiado bajo los principios participativos de la comunidad educativa configura desde la perspectiva de la Trabajadora Social un rol aplicativo que sitúa la investigación diagnóstica como primer momento de un análisis situacional que acerca al sujeto, su contexto global, instituciones y organismos sociales siendo esenciales para adecuar las acciones a intervenir previstas en términos de metodologías, temáticas, tiempo, recursos materiales, pedagógicos y humanos, formulados y organizados conforme a los lineamientos generales establecidos por la misma como categorías de acción que subyacen alrededor del proyecto.

De esta forma las concepciones prácticas que plantean el problema, proponen en la planeación y diseño la articulación de objetivos, recursos, estrategias y programas diferenciando la dimensión operativa y la dimensión orientada hacia el conocimiento que directamente procure herramientas de trabajo que visualizan la capacitación, la crítica y reflexión de ciertos temas factibles a los problemas sociales vivenciales.

Actuación que en aras de aportar pertinencia se ajusta a las condiciones de los entornos con el apoyo de sus participantes, quienes juegan un papel crucial en la estructuración del plan de trabajo, consensuando y priorizando demandas que encauzan las esferas culturales, sociales, educacionales y familiares para desarrollar acciones designadas a contribuir con la apuesta formativa pensada para facilitar fines y medios de prevención, promoción y participación direccionado desde los ejes de la intervención profesional.

No obstante, el medio es cambiante y no permanece estático, ni inmutable, aludiendo a la posibilidad la necesidad de perfilar desde la trabajadora social una visión flexible frente a las situaciones emergentes presentes durante el momento de ejecución aconteciendo determinadas circunstancias de índole personal sobre las particularidades que vive cada familia.

- Mediadora:

Trabajo Social en el contexto educativo, exige hoy por hoy la inclusión de un modelo de resolución y/o transformación de conflictos al interior de las instituciones, en el cual los profesionales del área psicosocial guíen a las partes involucradas hacia el descubrimiento y la consecución de acuerdos en pro del bienestar de los estudiantes.

Para este caso en particular, la profesional en condición de practicante es quién modera el dialogo deliberativo entre los sujetos partícipes del proyecto hacia un

acercamiento mutuo que permita la ruptura de barreras sociales que reproducen negativas hacia un colectivo que se redefine conforme al proceso de constate aprendizaje. Implementando en este tipo de espacios aptitudes conciliatorias para llegar a todos los agentes escolares, coordinando funciones que van desde la planificación hasta la prevención para tratar los asuntos de datan sobre los factores de riesgos psicosociales inherentes a la interacción humana, estudio que resulta indispensable para diferenciar las estrategias de acción a efectuar.

En este sentido, el papel que cumple la Trabajadora Social se divide en dos funciones básicas. La primera que destaca un proceso con voluntad de colaborador en el que se escucha las distintas posiciones para obtener una medida consensuada que satisfaga a los interesados, considerando las características de cada práctica para crear alternativas que respondan adecuadamente a las problemáticas analizadas, procurando actividades que generen soluciones a la misma. La segunda figura una discusión dirigida capaz de encontrar un bien común interviniendo de manera paralela sobre la necesidad manifestada en el desarrollo de talleres, reivindicando desde la profesión las maneras descifrar, aclarar y solventar las situaciones emergentes, conllevando a mejorar el clima relacional y las condiciones sociales que se establecen en el diálogo y benefician el desarrollo integral del infante.

- Gestora social:

Con el objetivo de promover el óptimo desarrollo de los estudiantes de segundo grado en la comunidad educativa desde la complementariedad de saberes en los diversos espacios de interacción social. Trabajo social inscribe un proceso de aprendizaje colectivo, continuó y abierto, para el cual el diseño y ejecución implica un diálogo constante de varios actores para dar lugar a propuestas prácticas indispensables para converger sobre los elementos que llevan al abordaje, estudio y comprensión de la problemática.

De forma que el rol de la Trabajadora Social constituye desde la gestión un canal mediante, que refuerza los lazos comunitarios al facultar y procurar los recursos físicos, materiales y humanos necesarios para llevar a cabo la dirección del programa de intervención.

Al respecto atañen responsabilidades administrativas de planificación, coordinación, organización y control arraigados a cada momento del proyecto por lo que admite características investigativas, gerenciales, operativas y logísticas conforme se conceptualiza la acción.

Así pues, bajo las circunstancias específicas de este proceso, hay un aspecto que vale la pena resaltar y se atribuye a que el desempeño del rol como gestora social,

es respaldado por el apoyo y acompañamiento brindado por la docente, quién emprendió acciones de involucramiento cooperativo, especialmente en la convocatoria y la planificación del proyecto. Pese a ello, un elemento que tensiono la participación activa de algunos actores en los encuentros fue la disponibilidad de recursos físicos, refiriendo estos a la adecuación de aulas propicias en el plantel a la hora de realizar las escuelas de familia, pues el espacio designado para los mismos estaba siendo remodelado.

- Facilitadora:

En el campo educativo, la trabajadora social que actúa bajo el cargo de facilitadora establece una diferencia al instruir conocimiento de forma diferente a la tradicional, ya que el modelo pedagógico adoptado por la misma sugiere enfatizar en la reciprocidad de la enseñanza, mientras se valora lo vivido la experiencia. De tal manera que media cuál orientador, una actitud activa y fomenta su participación al dirigir el flujo de las discusiones desempeñándose como instructora de las actividades.

Perfilando a la profesional como dinamizadora con preparación en el tema a abordar con la firme intención de desarrollar el potencial de sus participantes, situando entonces un responsable de conseguir los objetivos planteados al inicio de los talleres formativos realizados con niños, niñas, madres, padres y/o acudientes en función de ayudar al grupo a alcanzar metas comunes, favoreciendo el aprendizaje y la reflexión promovidas en cada escenario.

Asimismo establece un plan para ello, coordinando las herramientas pertinentes para lograr que su acción y actuación sea productiva y exitosa para que todos sean beneficiados y se encuentren satisfechos con los resultados.

Desde este panorama el profesional promueve las condiciones propicias para abordar las temáticas propuestas previamente. Haciendo la salvedad de que la Trabajadora Social efectúa una provocación para transformar ciertas actitudes, asistiendo bajo la premisa de una relación de horizontalidad, que innova al trabajar con pautas claves para realizar cada ejercicio y que en estos los participantes puedan descubrirse en el proceso.

De esta manera reconstruir y reflexionar críticamente el proceso metodológico implementado desde Trabajo Social en la experiencia, exige mostrar aprendizajes, retos y tensiones, conceptuales y operativas, a partir de la identificación del impacto en términos de logros, desaciertos y desafíos que emergieron alrededor de la ejecución del proyecto, para generar lecciones aprendidas. Expresados de la siguiente manera:

- **Aciertos del proceso metodológico de la experiencia**

Para este punto se retomaron las líneas centrales a tratar durante el acercamiento y reconocimiento institucional, la configuración del campo problemático, la planeación, la formación-acción y la evaluación y seguimiento del proceso de intervención profesional, que se presume lograron provocar reflexiones y cambios de acuerdo a las necesidades previstas por los sujetos. Reconociendo que la pertinencia del proyecto reside en la utilidad que el mismo tiene para la vida en la comunidad educativa, para las familias y el valor personal que le atribuye cada estudiante.

Por tal razón, es preciso empezar encarando de sobremanera la construcción de la especificidad de la disciplina de Trabajo Social al generar conocimientos y sentidos en la intervención profesional al trascender lo conceptual con el análisis crítico y reflexivo de la mediación argumentativa que sostiene una apuesta política.

Ahora bien, esta medida comprende una postura ética que está " inscrita temporo-espacialmente, histórica y socialmente, y debe abordar, de manera conjunta, las condiciones de existencia y de posibilidad de ese deber ser"²²⁰ situando la estrategia metodológica como foco de partida. La cual para efectos de esta práctica demuestra ser pertinente y flexible, ya que realiza una lectura contextualizada capaz de conocer las realidades desde su entramado sociocultural, permitiendo a su vez intercambiar nociones de entornos protectores desde cada lugar de enunciación, mientras articula los mecanismos necesarios para comprender expectativas e inquietudes sobre estos asuntos, adaptando a los mismos recursos pedagógicos para dinamizar las propias prácticas del ejercicio de actuación. Añadiendo:

"Tengo que admitir que muchas cosas aquí pasan en mi casa... son cosas reales y eso es lo pone a uno a pensar."

"Son actividades sencillas pero van como el dermatólogo directo al grano... hay uno piensa como meterse más en la vida de los pelados, ver lo que pasa y cómo cuidarlos bien porque a veces tampoco entendemos ni vemos más allá de lo que queremos."²²¹

Por otro lado conviene subrayar el aporte involucramiento y acompañamiento permanente por parte de la maestra durante cada momento del proyecto intervención profesional.

²²⁰ AQUÍN, Nora. Pensado la dimensión ético-política del trabajo social. Revista Trabajo Social N°1. 2005, Pág. 3.

²²¹ Acudientes en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. 2018.

"Lo importante es la participación y hay que dar el ejemplo. Yo reconozco que los niños tiene muchos problemas porque hay algunas cosas que ellos mismos me cuentan y otras que yo veo, por eso me parece bien estas reuniones, el único inconveniente es que para que los padres asistan es en el horario de las clases y yo soy la directora de grupo y la única que le imparte clase a ese salón por lo que mis apreciaciones durante las reuniones son cortas por cuestiones de tiempo, pero enriquecen también lo académico y no sólo lo comportamental."²²²

Igualmente en lo concerniente a las condiciones que propiciaron espacios de integración y aprendizajes significativos, es relevante recalcar el cambio de perspectiva de los participantes hacia el proyecto, al concebir los encuentros pedagógicos sobre una relación de horizontalidad entre los actores involucrados, creando cercanía entre el profesional y los miembros del grupo focal basados en la confianza y la comprensión, en la que las lecciones aprendidas parten de la discusión, el debate y la reflexión crítica de las acciones y nociones de corresponsabilidad como sujetos políticos activos en la sociedad.

De esta manera, un momento representativo dada la coyuntura data sobre la intervención, vista como un proceso de constante aprendizaje desde la reflexión de las prácticas culturales y la formación de las familias frente a los principios de conformación de entornos protectores, un ejercicio formador de ciudadanía que confluye en un diálogo de saberes para la transformación de la convivencia en simultáneo con la apuesta pedagógica, atribuyendo entonces importancia a las temáticas vistas en la ejecución de proyecto.

"Estos temas son buenos, es importante y valioso aprenderlos a diario".²²³

Algo semejante ocurre durante la coordinación de esfuerzos para la construcción de una propuesta de intervención social, que desde la práctica consiente la coexistencia y articulación Inter y transdisciplinar con profesionales de psicología y maestrantes en educación evidenciando valiosos aportes para el mejoramiento de aprendizaje mientras se reconocen condiciones y potencialidades propias del sujeto en pro de lograr el bienestar de los infantes y el óptimo desarrollo integral de cada estudiante.

Por último quiero resaltar la capacidad de adaptación, superación, decisión y recuperación asumida como un acierto profesional que permitió resolver positiva,

²²² Docente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. 2018.

²²³ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. 2018.

oportuna y eficientemente las situaciones adversas, absorbiendo significativamente las características emergentes, sobreponiendo lo negativo para reconstruir técnicas, instrumentos y estrategias pragmáticas a fin de hacer prevalecer los objetivos trazados por el plan de acción plasmados en un inicio.

- **Desaciertos del proceso metodológico de la experiencia**

En lo concerniente a los desaciertos es preciso empezar por alinear los objetivos trazados por el proyecto y los momentos metodológicos planteados para el desarrollo del mismo, integrando las tensiones expuestas para reflexionar alrededor de los factores internos y externos que limitaron el accionar desde lo conceptual; al brindar desde la investigación-acción las herramientas para objetivar, comprender y analizar la realidad problemática, consolidando así la apuesta educativa y lo operativo que enfatiza en los aspectos de su ejecución. Identificando desde la experiencia de niños, niñas, acudiente, docente y equipo interdisciplinar los inconvenientes presentados.

Ahora bien, fijando las particularidades que dilataron la participación durante el proceso de intervención profesional se puede señalar primeramente la renuencia por parte de los acudientes responsables de los menores escolarizados frente a la convocatoria realizada a modo de invitación a los espacios concertados con los mismos en las fechas preestablecidas conjuntamente, siendo catalogadas como provocaciones poco efectivas, añadiendo que si bien existe una latente preocupación por conocer avances y retrocesos académicos y comportamentales de los estudiantes, prevalece una carga cultural que asegura que los encuentros son pensados sólo para informar quejas, en especial si el grupo seleccionado siente segregación al encasillar a sus niños como alumnos problemáticos.

A todo esto se suma la errónea noción de corresponsabilidad en la que se delegan funciones especialmente a la escuela obviando los esfuerzos que está hace para crear alianzas con las familias, lo que para algunos padres representan aproximaciones innecesarias que consecuentes con la sobreintervención presente en el territorio, desde su perspectiva abarcan las mismas propuestas pareciendo que

“Se cuenta la misma historia varias veces.”²²⁴

²²⁴ Acudiente en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba. Información suministrada a partir de talleres realizados. Cartagena, Bolívar. 2018.

Por otra parte el pequeño porcentaje de familias que de forma habitual acude a los llamados que realiza el colegio, percibieron como un elemento negativo incómodo, la inadecuada distribución de espacios físicos destinados para el desarrollo de talleres lúdico pedagógicos con los acudientes participes. Asimismo, las medidas en términos de tiempo dedicadas a fortalecer las actividades recreo formativas implementadas con los niños para fomentar prácticas positivas de convivencia armoniosa en con los demás y con el medio ambiente.

De esta forma analizando las bases de este razonamiento, la pretensión a la que debía responder el proyecto era potencializar y reforzar las redes de apoyo del estudiantado sobre los entornos cercanos que efectúan mayor influencia en su proceso de aprendizaje proponiendo su sostenibilidad y línea de continuidad, pero no se logró orientar los lineamientos de proyecto a la visión planteada por el comité de convivencia escolar, ya que su participación y representación desorganizada estructura desde los actores de cada sede en la institución educativa sesga el direccionamiento de intereses.

Finalmente en aras de profundizar en este ámbito, se realizó un análisis mediante la utilización de la herramienta DOFA, para conocer los factores internos y externos que representaron en el proceso de intervención profesional, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, considerando que su sencilla implementación, consiente la generación creativa de posibles estrategias de organización e integración de teoría y práctica en función del objeto que se quiere transformar, contrastando la situación actual y su relación directa con el contexto. A continuación aparece expuesto este ejercicio.

Cuadro 6. Análisis DOFA

Análisis DOFA	
Debilidades	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura del proyecto: la propuesta pedagógica aquí expuesta organizó y trabajo con grado segundo, pre-configurando un grupo focal, lo cual implica que no contó con la participaron de todos los cursos del plantel. • Irregularidad en la asistencia a los encuentros programados con los acudientes participes del proyecto. • Complejidad en la programación y ejecución de las actividades para 	<ul style="list-style-type: none"> • Alianza interinstitucional con Red Papaz. • Articulación con macro proyectos de la institución como avance considerable para la consolidación de la escuela de familias en la Institución Educativa. • Posibilidad de replicar el proceso en la Institución Educativa independientemente de la sede.

<p>fines del desarrollo del proyecto de intervención profesional, dado que existía una masiva intervención de procesos sin ninguna continuidad directa en la mayoría de los casos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Débil constitución de redes de apoyo para el infante desde la comunidad educativa. 	
<p style="text-align: center;">Fortalezas</p>	<p style="text-align: center;">Amenazas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La apropiación y aceptación oportuna de las personas frente a él proyecto. • Incidencia directa en las dinámicas intrafamiliares e intraescolares de los estudiantes. • Promoción de pautas de atención y primeros auxilios psicológicos. • Fortalecimiento de la participación de los padres y madres en las dinámicas educativa de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitados recursos materiales y físicos para el desarrollo del proceso. • No existe una línea de continuidad. • Tiempo dispuesto por participantes para el desarrollo del proyecto.

Fuente: Matriz construida por la autora del proyecto. Cartagena de Indias, 2018.

Así pues, estos puntos invitan a repensar aspectos de forma y estrategias metodológicas como desafíos para amenazar desde los procesos pedagógicos la participación y reflexión sobre las prácticas sociales, culturales y familiares que representan riesgo u oportunidades para la comunidad. Enfatizando en la importancia de trascender los roles de planificación y gestión fundamentalmente, ya que la manera cómo se representan sus funciones deja ver la forma de relacionarse entre ellos y los sujetos en la intervención/mediación, examinando la identidad y el camino, orientando la reorganización y diversificación de enfoques prácticos críticos desde la problematización en el mesosistema presente, adecuando las exigencias del medio para realizar pequeñas modificaciones a un nivel cotidiano según los recursos particulares de cada contexto.

En este sentido, esta propuesta de trabajo registra narrativas para hacer visibles las formas de producción de conocimiento en el que se concurren subjetividades al interior de la institución, considerando que la principal tarea política de la contemporaneidad cuestiona la cultura de participación sobre los papeles sociales que cumple cada miembro ante el ejercicio.

“Aporte en la construcción de nuevo conocimiento, que permita comprender y mejorar el actuar respecto de los procesos sociales que generaron y sustentaron su desarrollo, posibilitando a su vez, la resignificación de los conceptos y representaciones que han fundamentado la vivencia misma de las prácticas”.²²⁵ Atribuyendo a las lecciones aprendidas la reconciliación en las dimensiones epistemológicas, metodológicas, contextuales y ético- política que embargan la disciplina, al reconocer las dinámicas de los y las estudiantes como realidades validas ante la incidencia de la sociedad.

En definitiva, necesarias para situar al problema objeto de nuestra intervención al “conocer el entorno social, sus narrativas, sus representaciones, sus códigos. Las relaciones sociales que significan su vida individual, grupal y colectiva, los modos en que los actores impregnaran de sentido su vida cotidiana y el mundo en el que viven”²²⁶ otorgándoles valides a sus voces y percepciones, como sujetos activos. Para dar la oportunidad a los participantes de asumir el rol de generadores de estrategias que promuevan la participación, generar autoconfianza y garantizar mayores logros de la intervención, porque fortalece las capacidades de transformar sus relaciones, promover participación y replicar los aprendizajes generados en la experiencia.

²²⁵ ORDÓÑEZ, Zoraida. Óp. Cit., Pág. 149.

²²⁶ TELLO, Nelia. Ires y venires de la intervención de Trabajo Social. En: Revista de Trabajo Social UNAM. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, diciembre, 2010, no. 1, Pág. 29.

CAPITULO V: REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE EL OBJETO DE SISTEMATIZACION PARA TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA EXPERIENCIA

“El interés de la historia no surge de una curiosidad por descifrar el pasado: nace de una concepción del presente como movimientos, para determinar en qué condiciones puede ser eficaz una intervención consciente, una acción destinada a cambiar la evolución espontanea de los fenómenos analizados.”

Estanislao Zuleta

“En su trayectoria histórica, la profesión de trabajo social ha centrado su quehacer en la contribución al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y colectividades en sus diferentes contextos. Acción que ha desarrollado desde diversos enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos sustentados a su vez en valores y utopías de sociedad que dan lugar a intervenciones profesionales oscilantes entre la tradición y/o la transformación.”²²⁷

Representando formas históricas de regulación de la organización social que adhirieron a la profesión ciertos paradigmas, condicionados por aspectos socio económicos, políticos y culturales, constituyendo como desafíos o miradas inseparables las relaciones entre estado y los individuos cuya finalidad es procurar un estado de “bienestar” para las personas, sin obviar que la distinción procede sobre sus mecanismos de mediación, dado que en algunos casos demarcaban líneas sobre lo asistencial, mientras que otros apostaban por precisar la crítica claramente ligada a su desarrollo contextual para potencializar acciones y habilidades desde sus protagonistas.

Por lo que comprender hoy la intelección de trabajo social, frente y con lo social requiere una perspectiva integral, contextual y flexible que profundice desde el campo de la investigación, para ratificar las exigencias del entorno, contribuyendo entonces aprendizajes significativos vinculados a la visión de los derechos sociales de ciudadanía.

Un proceso que construye, deconstruye y reconstruye las prácticas que orientan el actuar cotidiano para generar un “acervo metodológico-técnico y experiencial con

²²⁷ ORDÓÑEZ, Zoraida. Óp. Cit., Pág. 147.

diferentes niveles de desarrollo, reflexión y sustentación teórica que le dan cuerpo y sentido a la intervención”²²⁸, entendida desde Corvalán

Como una forma de acción social consciente y deliberada que se realiza de manera expresa y que integra supuestos ideológicos, políticos y filosóficos (conocimiento), con propuestas metodológicas (acción). Suponiendo procesos que parten del conocimiento de problemáticas que requieren identificar sujetos, situaciones y circunstancias para promover su desarrollo humano (transformación); y reconocer diferentes realidades subjetivas desde perspectivas particularizantes; apoyadas en teorías sociales que juegan un papel explicativo y guían el conocimiento, los procesos y resultados, como ejercicio profesional de un saber-hacer especializado.²²⁹

“Para generar experiencias vivenciales que contribuyan de una u otra manera en su desarrollo como sujeto individual y colectivo de acuerdo con las posturas ontológicas (concepción de sociedad y realidad social), gnoseológicas (relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto), conceptuales (positivismo, enfoque sistémico, teoría crítica, etc.) políticas (derechos o integración-adaptación) y afectivas de quienes las agencian, de tal manera que la cotidianidad constituye el escenario básico del actuar profesional.”²³⁰ Desentrañando desde la relación vida cotidiana y trabajo social la conflictividad de la cuestión social hoy.

De ahí, plantear la conceptualización de la profesión transitada por un devenir histórico y analítico, cuestiona el hecho sobre el ¿cómo es posible construir teoría del trabajo social si aun en la práctica de la misma no se ha tenido claridad de su accionar? Si “el conocimiento y lo social no tienen características estables; sino que son productos temporales, parciales y situados.”²³¹ Al respecto Kruse señala que “(...). La naturaleza del objeto repercute, entonces, sobre una de las patas del trípode en que se apoya la teoría. ¿Cómo queremos extraer saber de la práctica para enriquecer la teoría si un tercio de la teoría no tiene claro cuál es la práctica que le corresponde hacer?...”²³² es allí donde la sistematización dota de sentido la

²²⁸ *Ibíd.*, Pág. 148.

²²⁹ CORVALÁN, J. Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. Chile: CIDE 4, 1996. Citado por ORDÓNEZ, Zoraida. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. En: Revista Tendencias & Retos. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, noviembre, 2011, No. 16, Pág. 148. ISSN 0122-9729.

²³⁰ ORDÓNEZ, Zoraida. *Óp. Cit.*, Pág. 151-152.

²³¹ PATIÑO-LÓPEZ, Jhoana. Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. [En línea] En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, 2017, 15 (2), Pág. 1213. [Citado el 17 de mayo de 2019]. Disponible en internet <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a29.pdf> DOI: 10.11600/1692715x.1522824022017.

²³² KRUSE, Herman. Introducción a la Teoría Científica del Servicio Social. Buenos Aires, ECRO, 3ra. Edición, 1976. Citado por PARRA, Gustavo. El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social. Boletín electrónico de Sura N° 419. Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica. 2007. Citado por AMAYA, Juliana; GONZÁLEZ, Carmen; GULLOSO, Estefani; RAMÍREZ, Angélica y TORRES, Natalia. Reflexiones

praxis, al propiciar aportes de una investigación cualitativa que resignifica la realidad, ahondando en cuestionamientos que competen a la modernidad, sentires y simbolismos para trascender el ejercicio teórico-metodológico inclusive desde la configuración de objetos de intervención, aproximándose al dinamismo temporal y a la multiplejiversidad de relaciones que a su alrededor se entrecruzan.

Al respecto Tello propone “conocer la situación problema (objeto de intervención) mediante una perspectiva histórica hermenéutica, por lo cual se busca efectuar un proceso de interacción entre los sujetos sociales y el contexto donde estos se encuentra sumergidos. En este sentido, la potencia narrativa permite fortalecer su identidad, al trazar la cercanía con la vida cotidiana, dando elementos de análisis que marcan las coordenadas más importantes para resignificar el campo problemático en la intervención”²³³.

En este caso, se precisa sobre la ecología del desarrollo humano que comprende el proceso escolarizado de infantes de segundo grado de básica primaria y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que se mueven. Recalcando que determinan un “conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior.”²³⁴

De acuerdo con Grecia Guzmán Martínez²³⁵ desde un punto de vista sociológico, la escuela tiene una dimensión institucional en la medida en que está sujeta a normas y criterios hacia un fin específico que es la socialización. En esta línea es pertinente analizar las dinámicas que en las instituciones educativas establecen relaciones y estrategias estructurales dirigidas a los y las estudiantes desde la problematización de las prácticas individuales, considerando desde Trabajo Social experiencias sociohistoricas que revisten la singularidad sin reducirse en su intelección y acción con el contexto macrosocietal, para legitimar la transformación de los sujetos.

desde el aula. Acerca de la configuración histórica y epistemológica del objeto de intervención en trabajo social. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2017, no. 17. Pág. 310. ISSN 657-0111.

²³³ AMAYA, Juliana; GONZÁLEZ, Carmen; GULLOSO, Estefani; RAMÍREZ, Angélica y TORRES, Natalia. Reflexiones desde el aula. Acerca de la configuración histórica y epistemológica del objeto de intervención en trabajo social. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2017, no. 17. Pág. 311. ISSN 657-0111.

²³⁴ MINUCHÍN, 1986, ANDOLFI, 1993; MUSITU ET AL., 1994, RODRIGO Y PALACIOS, 1998 citado por ESPINAL, I., GIMENO, A. y GONZÁLEZ, F. El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. [En línea]. España: Universidad de Valencia. s.f. Pág.3. [Citado el 17 de mayo de 2019]. Disponible en internet: <https://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistémico.pdf>

²³⁵ GUZMÁN, Grecia. Articulaciones entre la educación y la psicopatología: reflexiones sobre las estrategias psicopedagógicas desde los cuerpos. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2017, no. 17. Pág. 321. ISSN 657-0111.

A partir de lo planteado, trabajo social desde su intervención en el contexto educativo, debe ir más allá del examen de los casos individuales, debe modificar sus prácticas acordes con las necesidades y ajustar a la par de la psicología educativa del niño y de las metodologías psicopedagógicas que centraron el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes para promover un modelo pedagógico de autonomía y aprendizaje significativo de los y las alumnas. Por lo que debe trascender con los distintos estamentos de la institución educativa la creación de una red de apoyo de los niños y niñas que fortalezcan la corresponsabilidad de estos actores.

De ahí plantear esta reflexión en trabajo social, inicia por reconocer las dinámicas en que “pueda colaborar con el maestro en el análisis del rendimiento de los métodos pedagógicos utilizados y en la adaptación de estos métodos al desarrollo mental de los estudiantes”²³⁶, teniendo en cuenta que la complejidad del sistema familiar y social, reivindican los tipos de conocimiento y en particular, la teoría, que “tienen como escenario el mundo de la vida donde convergen y se entrecruzan los diversos saberes y trayectorias históricas de los sujetos que hacen presencia en la intervención, de tal manera que aunque nos anteceda una formación conceptual y metodológica como profesionales, lo que acontece en la práctica supera lo previsible y nos reta continuamente a buscar y gestionar nuevos caminos en permanente interacción, diálogo y negociación con los sujetos con quienes llevamos a cabo la intervención y las apuestas y utopías que la sustentan”²³⁷ explicando el énfasis sobre los aportes metodológicos, y teóricos a la construcción del conocimiento, que direccionan el ser, hacer y saber hacer profesional.

Por eso su intervención en tanto disciplina que se "construye en lo social" reconoce el carácter transdisciplinar que sugiere estudiar, analizar para incidir de forma pertinente en las ciencias sociales, atendiendo al dinamismo contractual y a las interpretaciones que lo configuran, para finalmente concebir una metodología dialéctica mediada por un proceso histórico que articule lo particular con lo general, lo concreto y lo abstracto, conociendo la realidad para transformarla, ya que el mismo proceso alterna la perspectiva propia con la de sujetos de conocimiento. Destacando que la labor del trabajador social hoy por hoy conlleva tensiones y desafíos en favor de las coyunturas que atraviesa la sociedad.

“Aquí, es importante destacar nuevamente el carácter heterogéneo de lo metodológico en las prácticas y el hecho de que su adecuación está condicionada en gran parte, por su capacidad para ajustarse y responder a unas intencionalidades y por la posibilidad de desarrollar procesos adecuados en relación con aquello que se pretende lograr”²³⁸. Refiriendo al campo educativo la intervención como “acto intersubjetivo, contempla la posibilidad de influir y ser influido, conjugar interpretación y acción, significar permanentemente la situación

²³⁶ BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. Óp. cit., Pág. 61.

²³⁷ ORDÓÑEZ, Zoraida. Óp. Cit., Pág. 154.

²³⁸ *Ibíd.*, Pág. 154.

y, por ende, generar nuevos aprendizajes a partir de la misma intervención. Lo anterior siempre y cuando asumamos como objeto de reflexión y conocimiento crítico y propositivo el quehacer no solo desde una postura personal, sino como comunidad profesional para darle forma y sentido a lo que hacemos, dentro del marco de los derechos sociales”²³⁹.

De esta manera, un discurso y un proceso de decisión abierto y democrático refiere al trabajo social desde el campo educativo según Kisnerman “un conflicto en lo político, que estructura la sociedad con base en la jerarquización más que en la participación, agrandando el espacio entre quienes deciden y los que no deciden, generando los graves fenómenos de la apatía política y de corresponsabilidad ciudadana; un conflicto cultural en la desigualdad de los saberes”²⁴⁰, conflicto en la integración sociocultural; conflicto en lo económico. Complejizando el saber y los aspectos que confluyen sobre la participación como elemento para construir una escuela juntos fundamentada sobre las demandas de la modernidad alrededor de las esferas sociales, culturales y familiares en la medida en que revolucionan los escenarios vividos.

En el que el reto se extiende a crear una cultura del actuar, de manera que los procesos orientados a la construcción de un ciudadano desde la escuela vayan encaminados a los procesos que el plantel educativo realiza desde la reorganización curricular por ciclos, planteando actividades formativas en el pleno ejercicio de sus facultades pensadas sobre el grado de madurez de los chicos que hacen una apuesta.

²³⁹ *Ibíd.*, Pág. 155.

²⁴⁰ KISNERMAN, Natalio. *Pensar el trabajo social. Una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas. 1998, Pág. 175.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La sistematización en trabajo social plantea un ejercicio crítico y reflexivo de la experiencia como una “modalidad de investigación que permite producir conocimiento en y desde la intervención profesional, rescatar memoria y dotar de sentido, reflexividad y sistematicidad en la acción profesional. Un componente estructurante de la intervención, que se ha convertido en un pilar inherente que evalúa y retroalimenta los alcances de la misma”²⁴¹.

En este sentido, retomar la experiencia Guardianes de entornos protectores para la promoción de los derechos de niños y niñas de 2ºA, en la Institución Educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba, desde su estructuración, diseño metodológico, ejecución y desenvolvimiento en cada escenario de la práctica social, permite repensar el quehacer profesional para expresar las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- Desde el enfoque de intervención. La sistematización precisa asuntos claves sobre la manera como se construye conocimiento y las relaciones con los sujetos generadores del mismo, puesto que trasciende la mirada de investigadora y sugiere la co-construcción horizontal de procesos sociales, en el que la participación consciente de actores fundamenta el accionar al entrar en contacto con la alteridad epistémica que dispone la profesión y las formas de conocer de los participantes. Ampliando nuestra comprensión y acción al asumir la realidad como un producto histórico-social complejo que comunica propuestas dialógicas en tanto problematiza las relaciones de poder en su interior y sus desafíos como ciudadano. Asimismo explora, en el acercamiento a territorios y/o prácticas culturales, sociales y familiares la innovación de técnicas e instrumentos al proponer recursos pedagógicos adaptables al contexto, apropiando cada espacio en la concepción de proyecto.
- Sobre la metodología. Habiendo movilizado los discursos y prácticas cotidianas que configuran las dinámicas cambiantes de los mundos de la vida de la población sujeto de estudio, desde la experiencia se plantea la necesidad de implementar estrategias metodológicas contextualizadas, flexibles y creativas inscritas en lo simbólico y cultural que refieren las esferas de actuación en el plantel educativo. Coordinando esfuerzos por despertar y promover provocaciones y apuestas de cambios desde la reflexión permanente sobre hábitos, conocimientos y habilidades aportando

²⁴¹ PÉREZ, Alexander. Re-pensar la Sistematización y la Investigación Evaluativa en la Intervención del Trabajo Social, como Pilares para la Producción de Conocimiento. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2009, no. 10. Pág. 51. ISSN 657-0111.

en la intermediación, aprendizajes que superen la dicotomía entre el hacer y el saber; reconociendo que una relación equilibrada demanda nuevas interpretaciones de los fenómenos y de visiones que los integren, incorporando también el sentir y el ser.

- Creatividad en el acercamiento y en el proceso. Atendiendo a lo anteriormente mencionado, en este punto es importante resaltar el análisis de antecedentes de intervención en la institución que hoy por hoy recaen en la operacionalización de instrumentos, encasillando la visión sobre el proceder del trabajador social. Por ello, el reto debe propender a ofrecer una mirada integral de los actores en juego y dinámicas territoriales, consultando e informando iniciativas pensadas desde el colectivo para visibilizar la intencionalidad de las mismas mientras se comparte la dirección, para lograr una participación efectiva de todos los involucrados.
- Al cuestionar el quehacer. Trabajo social desde el campo educativo es convocado a responder a un llamado transdisciplinar, que para efectos de un proceso de intervención social integral desde lo metodológico debe ahondar en la construcción de propuestas complementarias que nutran ejercicios sobre una cultura de participación, a la vanguardia ante dinámicas sociales complejas y mutables. Sin caer en el error de ser catalogado como dinamizador de encuentros o exclusivamente operativista. De esta manera, debe reformar los roles que se asumen desde el nivel de la planeación y dirección de los procesos para estructurar estrategias innovadoras y pertinentes al contexto y situación en que se interviene, en pro de generar verdaderas transformaciones y culturas de organización comunitaria que permitan encaminar “lo social” como una tarea de todos.

Si bien, “lo cierto es que nos queda mucho camino por andar y son grandes los retos que en la actualidad se le plantean al trabajo social ante una sociedad cada vez más contradictoria, donde la ciudadanía y la igualdad social se están quedando en el plano formal y se ha agudizado la exclusión social. De ahí la importancia de hacer de la intervención un acto permanente y real de aprendizaje que permita deconstruir, reconstruir y resignificar nuestro actuar profesional.”²⁴²

²⁴² ORDÓÑEZ, Zoraida. Óp. Cit., Pág. 155.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, María. Trabajo social: concepto y metodología. El sistema de relaciones y las relaciones del sistema como objeto del Trabajo Social. Madrid: Ediciones Paraninfo. 2013, Pág. 40.

AGUIRRE, Sebastián. La sistematización de experiencias en el programa de trabajo social de la universidad de caldas, un aporte a la formación investigativa. En: Diplomado: Formación virtual en sistematización de experiencias: Sustentos epistemológicos, teóricos y aportes metodológicos y prácticos para su apropiación emancipadora, propuesto por el Consejo de Educación de Adultos en América Latina CEAAL. (8 de Marzo de 2017 Manizales Colombia) Pág., 13. [Citado: enero 16 de 2019]. Disponible en Internet: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2017/03/SISTEMATIZACI%C3%93N-DE-EXPERIENCIAS-EN-EL-PROGRAMA-DE-TRABAJO-SOCIAL-DE-LA-UNIVERSIDAD-DE-CALDAS.pdf>

ALARCON, Daniel. Talleres de Pautas de Crianza para padres – Trabajo Social. [En línea]. El blog de Daniel. Chile (16 de enero de 2016), Párr. 4 [Citado: 21 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <http://danalarcon.com/talleres-de-pautas-de-crianza-para-padres-trabajo-social/>

ALID LAGOS, Guiselda. Rol del asistente social en el ámbito local. [En línea]. En: Universidad del Bío-Bío. Pág. 22. [Citado 15 de marzo del 2019] Disponible en <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p14.1.htm>

ALVARADO, Lusmida Y GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. En: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, diciembre, 2008, vol. 9, no. 2. Pág. 190. ISSN 1317-5815.

AMAR, José; ABELLO, Raimundo y ACOSTA, Carolina. Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. En: Psicológica desde el Caribe. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. 2003, no. 11, Pág.111. ISSN 0123-417X.

AMAYA, Juliana; GONZÁLEZ, Carmen; GULLOSO, Estefani; RAMÍREZ, Angélica y TORRES, Natalia. Reflexiones desde el aula. Acerca de la configuración histórica y epistemológica del objeto de intervención en trabajo social. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2017, no. 17. Pág. 311. ISSN 657-0111.

AQUÍN, Nora. Pensado la dimensión ético-política del trabajo social. Revista Trabajo Social N°1. 2005, Pág. 3.

ARCE, Rodrigo. Facilitación de procesos sociales. Manual para facilitar acuerdos en el marco de la gobernabilidad democrática intercultural. [En línea]. Lima: CARE Bolivia, CARE, Ecuador, CARE Perú, diciembre del 2012. Pág. 130. [Citado: 6 de diciembre de 2018]. Disponible en Internet: <http://proinapsa.uis.edu.co/redcups/Biblioteca/Metodologia%20PS/Facilitacion%20procesos%20sociales.pdf>

ARIAS, Beatriz. La crianza un análisis etológico y etnológico. Tesis doctorado no publicada. CINDE. Manizales. Citado por BONILLA, Sandra Y MARCILIA, Yuby. Factores protectores que favorecen la realización de proyecto de vida en adolescentes en riesgo psicosocial de la Institución Juventud Con Una Misión. Trabajo de grado para optar el título de especialista en Psicología Educativa. Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Especialización en Psicología Educativa, 2015. Pág. 82.

ÁVILA, Viviana. ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Febrero de 2017, vol. 15, No. 2, Pág. 1194.

AYLWIN, Nidia Y SOLAR, María Olga. Trabajando con Las Familias. En: Trabajo social familiar. Santiago, Chile. 2002. Pág. 215 - 216.

BAEZA, Silvia. El rol de la familia en la educación de los hijos. En: Psicología y Psicopedagogía (Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL). 2000, N° 3, Pág. 2. Citado por CHILE. MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Familia y proceso de aprendizaje Estudio "Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón. Pontificia Universidad Católica de Chile: Villarrica, 2006. Pág. 26.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2003. Pág. 12. ISBN: 950-537-513-0.

BARBOSA-CHACON, Jorge Winston; BARBOSA HERRERA, Juan Carlos; RODRIGUEZ VILLABONA, Margarita. Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. En: Perfiles educativos, México: Universidad Industrial de Santander, septiembre, 2015, vol. 37, no. 149, Pág., 145.

BEJARANO, Lina; CHUDT, Patricia Y MENDOZA, Wilberto. Corresponsabilidad entre el sistema familiar y el sistema fundación san Antonio para promover desde el tiempo libre de los niños, niñas y adolescentes la prevención en situaciones de vulnerabilidad psicosocial. Trabajo de grado para optar la especialización en

consultoría en familia y redes sociales. Bogotá, D.C. Colombia: Universidad de la Salle. División de formación avanzada. Especialización en consultoría en familia y redes sociales, 2007. Pág. 31.

BELLO, Antonia; GARCÍA, Lucelis y MERCADO, María. Proyecto de Investigación de Aula Estrategia Didáctica para Motivar la Lectura de Cuentos en Niños de Preescolar de la Institución Educativa Nuevo Bosque. Cartagena: Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. 2016. Pág. 29.

BERMUDEZ, Claudia. Acerca de la sistematización de experiencias en proceso. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano Universidad del Valle. 2015, Pág. 4.

BERMÚDEZ, Claudia. Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. En: Pedagogía y Saberes. Enero- Junio de 2018, vol.1, No. 48, Pág. 4.

BETIN, Zamira y DIAZ, Elvira. Proyecto piloto de prevención de la violencia familiar y basada en género con estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Bosque, desde la comisaría de familia zona centro. Cartagena 2013 – 2014. Trabajo de Grado para optar al título de Trabajadora Social. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2014. Pág. 51-103.
BUSTAMANTE, Andrea; CASTRO, Rosalía Y SALDARRIAGA, Lina. ¿Cómo construir un modelo de trabajo de alianza familia-colegio? Ideas, retos y experiencias desde una red de padres y madres. Colombia: Corporación Colombiana de Padres y Madres (Red PaPaz). 2017. Pág. 64. ISBN: 978-953-59677-3-1.

BICKEL, Ana. La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. En: Revista La Piragua, 2006, N° 23, Pág. 1.

BLANCO, Rosa; UYAHARA, Mami Y REVECO, Ofelia. Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago, Chile: Trineo S.A. agosto de 2004. Pág. 45. ISBN: 956-8302-17-4.

BODROVA, Elena Y LEONG, Deborah. La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En: Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, 2005. Pág. 43. Vol. 1. ISBN 970-767-074-6.

BRONFENBRENNER, Urie. La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós. 1987. Pág. 40.

BRUNNER, José Joaquín Y ELACQUA, Gregory. Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Agosto, 2005. Pág. 3.

CALDERON, Javier Y LOPEZ, Diana. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. En: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipadora en Nuestra América. Publicación Anual - N° 1. Pág. 3. ISSN: 2347-016X.

CEPAL. Importancia Relativa de algunos Factores del Rendimiento Educativo: Consulta a Expertos, 1996 en Córdoba C. "Familia y Aprendizaje" Documento de Trabajo Proyecto Enseñar para Aprender, CIDE, 2003. Citado por CHILE. MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Familia y proceso de aprendizaje Estudio "Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico, de Villarrica y Pucón. Pontificia Universidad Católica de Chile: Villarrica, 2006. Pág. 12.

CERDA, Ana y LÓPEZ, Isaura. El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En: ARELLANO, Mireya y CERDA, Ana. Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005. Primera edición, Santiago de Chile, marzo de 2006. Pág. 37.

CERVANTES, Valeri. Sistematización de la estrategia metodológica del proyecto de intervención la ruta de los derechos te pertenece (por + niños y niñas empoderados de sus derechos y – casos de abuso). Trabajo de grado como requisito parcial para optar el título de Trabajadora Social. Cartagena. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2019. Pág. 42-71.

CHÁVEZ, Angélica y LÓPEZ, Elvia. Análisis de los procesos educativos de los estudiantes con bajo rendimiento para la construcción de posibilidades de transformación. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de magister en Ciencias de la Educación. Colombia. Universidad San Buenaventura. Facultad de Educación. Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, 2012. Pág. 7-43.

CIFUENTES, Rosa María. Algunas definiciones. Avances en la conceptualización. En: La sistematización de la práctica del trabajo social. Buenos Aires: Ed. LUMEN/HVMANITAS., 1999 .Pág. 27.

CIFUENTES, Rosa María. La sistematización de la práctica en trabajo Social. En: Editorial Lumen Hvmanitas, colección procesos y políticas Sociales. 1999. Citado por III CONGRESO INTERNACIONAL TRABAJO SOCIAL FORMACIÓN PROFESIONAL INVESTIGACIÓN SISTEMATIZACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA MODERNIDAD, PREGUNTAS Y RESPUESTAS. En: (Diciembre 2010). Sistematización de experiencias en trabajo social: desafío

inminente e inaplazable. Arequipa Perú: Revista Tendencias & Retos. 2011. Pág., 1. [Citado: enero 16 de 2019]. Disponible en Internet: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/10/Sistematizaci%C3%B3n-de-exps-en-TS-desaf%C3%ADo-Inminente-e-inaplazable-RMCG-dic-010.pdf>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (Febrero 8 de 1994) Por la cual se expide la ley general de educación. [En línea]. En: MinEducación. Santafé de Bogotá, D.C.: Diario Oficial No. 41.214 de 08 de febrero de 1994. Pág. 1-40. [Citado: 15 de marzo de 2018]. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.

COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA. SALA ADMINISTRATIVA. Artículo 1. (04, julio, 1991) DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES. [En línea]. En: la Gaceta Constitucional. 04 de julio de 1991. Número 114. Pág. 13. [Citado: 15 de marzo de 2018]. Disponible en: <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Por el cual se expide el Código de infancia y adolescencia. 8 de noviembre de 2006, pág. 72 Disponible en: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?: Las instituciones educativas y la participación de los padres de familia en la formación de la niñez y la juventud. [En línea]. Colombia: Sanmartín Obregón & Cía. Ltda., enero de 2007. Pág. 6. [Citado: 15 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf. E-ISSN: 978-958-97482-2-0.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (MEN). Competencias Ciudadanas. [En línea]. MinEducación. Bogotá, Colombia. (09 de Junio de 2010), Párr.1. [Citado: 25 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para el mejoramiento institucional DE LA AUTOEVALUACIÓN AL PLAN DE

MEJORAMIENTO. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A., 2008, Pág. 32. ISBN: 978-958-691-306-5.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (MEN). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. [En línea]. MinEducación. Bogotá, Colombia. Pág. 16. [Citado: 27 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION EN TRABAJO SOCIAL, Conets. Marco de fundamentación conceptual en trabajo social. En: Bogotá: Fundación Ciudad Bosque, Icfes, MEN. 2004, Pág. 28. Citado por ORDÓNEZ, Zoraida. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. En: Revista Tendencias & Retos. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, noviembre, 2011, No. 16, Pág. 147. ISSN 0122-9729.

CONSORCIO DE UNIVERSIDADES DE GUATEMALA. Sistematización de prácticas significativas en formación docente implementadas por universidades guatemaltecas. 2013, Pág. 15. Citado por PÉREZ, Teresa. Sistematización de experiencias en contextos universitarios: Guía didáctica. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Caracas: Universidad Nacional Abierta, 2016. Pág. 57. ISBN: 978-980-236-736-8.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Disponible en: https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm.

CORPORACIÓN AMOR AL NIÑO CARIÑO. La crianza humanizada. [En línea] editado por POSADA, Álvaro, GÓMEZ, Juan Y RAMÍREZ, Humberto. En: Boletín del Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia: editorial Ambientes protectores para la niñez y la adolescencia. 2013, Pág. 1. [Citado el 16 de Marzo de 2018] Disponible en Internet: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/ef90b807-8aea-4711-8eaa-ca5cc9086185/147+Fortalecimiento+de+ambientes+protectores+para+la+niñez+y+la+adolescencia.pdf?MOD=AJPERES&CVID=ISzzfZk>

CORREA, Laura y DIAZ, Laura. Entornos protectores dirigidos por la Administración Municipal del municipio de Briceño Antioquia que se fortalecen desde la acción participante del Trabajo Social como estrategia de desarrollo humano para los adolescentes entre 14 y 17 años. Trabajo de Grado para optar por el título de pregrado en Trabajo Social. Bello, Antioquia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Trabajo social. 2017. Pág. 15-91.

CORVALÁN, J. Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad. Chile: CIDE 4, 1996. Citado por ORDÓNEZ, Zoraida. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. En: Revista Tendencias & Retos. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, noviembre, 2011, No. 16, Pág. 148. ISSN 0122-9729.

CONTRERAS, María. Principales modelos para la intervención de trabajo social en individuo y familia. Santiago de Chile: Ediciones Lindex. 2006, Pág. 33. ISBN 956-7359-52-0.

CUEVAS, Adrián Y COVARRUBIAS, María. La autovaloración del desarrollo en estudiantes universitarios a través de la narrativa. En: Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología – ALFEPSI. México: Universidad Nacional Autónoma de México, septiembre, 2018, vol. 6, No.18, Pág.1. ISSN: 2007-5588.

DEL MORAL FERRER, Anabella. El derecho a opinar de niños, niñas y adolescentes en la Convención sobre los Derechos del Niño. En: Cuestiones Jurídicas de la Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta, julio-diciembre, 2007, vol. 1, no. 2. Pág. 77. ISSN: 1856-6073.

DONOSO DÍAZ, María y SALDIAS GUERRA, Paulina. Modelo de intervención para el trabajo social familiar. 1998. [En línea] En: Escuela de Trabajo Social. Pág. 14 [Citado 13 de marzo del 2019] Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-059.pdf>

DURAN, Ernesto Y VALOYES, Elizabeth. Situación de los derechos de la infancia de niños y niñas que han perdido el cuidado de sus padres o están en riesgo de perderlo. [En línea] Aldeas infantiles SOS Colombia. 2008. [Citado el 16 de Marzo de 2018] Disponible en Internet: <https://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/0a33ba55-5bcc-4edd-8cf0-49af5078060c/situacion-de-derechos-ninos-as-sin-cuidado-de-sus-padres-o-en-riesgo-de-hacerlo.pdf>

EL SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE, SENA. Los docentes, principales agentes garantes de derechos para los niños, niñas y adolescentes. [En línea]. Cartagena de indias. (23 de abril de 2017), Pág. 1. [Citado: 19 de noviembre de 2018] Disponible en internet: http://web.usbmed.edu.co/usbmed/curso_docente/PORTAFOLIO13/G13CARTAGENA_RUBY_SENA_NARRACION.pdf

EROLE, Carlos. Glosario de temas fundamentales en Trabajo Social. Editorial, Espacio. 2005. Pág. 159.

ESTRADA, Víctor. Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. En: *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*. Medellín, Colombia: CONETS, octubre, 2011, no. 16. Pág. 18. ISSN 0122-1213.

FALS BORDA, Orlando y MD. ANISUR Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP. Bogotá: Rahman. 1991, Pág. 34.

FALS BORDA, Orlando (notas). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CINDE, Uniminuto, Unisalle. Citado por CIFUENTES, Rosa María. IAP y sistematización de experiencias: apuestas, propuestas, desafíos para construir educaciones e intervenciones pertinentes y potenciadoras. [En línea]. Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. Ecuador. Noviembre 2016. Pág. 2. [Citado: febrero 22 de 2019]. Disponible en Internet: <http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmeecs/actas-2016/Cifuentes.pdf>

FERNÁNDEZ, Antonio. Multiculturalidad en Contextos Educativos y de Desarrollo: Relevancia de Variables Psicosociales. En: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería, España: Universidad de Almería. Abril, 2005, vol. 3, no. 1, Pág. 183. E-ISSN: 1696-2095.

FITOUSSI, Jean Paul Y ROSANVALLON, Pierre. La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires: Manantial. 1997; MOTA, A.E. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. *Serviço Social e Sociedade*. 2014, Pág. 694-705. Citados por MUÑOZ, Giannina; HERNÁNDEZ, Natalia Y VÉLIZ, Camila. La relación entre investigación e intervención social: voces desde el trabajo social chileno. En: *trabajo social global – global social work. Revista de investigaciones en intervención social*. Chile: Universidad Alberto Hurtado, enero-junio 2017, vol. 7, no. 12. Pág. 4. ISSN: 2013-6757.

FLAMEY, Guido Y PÉREZ, Luz María. Participación de los centros de padres en la educación: creciendo como familia. Segunda edición actualizada. Santiago, Chile: Unicef, 2005. Pág. 100. ISBN: 92-806-3845-9.

FORO SOBRE TÉCNICAS PARTICIPATIVAS PARA SISTEMATIZAR: COMPARTIENDO NUESTRAS EXPERIENCIAS. En: (1: 28 de junio - 31 de julio de 2011: Colombia). Informe foro sobre técnicas participativas para sistematizar: compartiendo nuestras experiencias. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL, 2011. [Citado: febrero 2 de 2019]. Disponible en Internet: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1354>

FRAGA, Cristina. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. *Serviço Social e Sociedade*. 2010, Pág. 89-99.; GRASSI, Estela. La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. En: *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. 2011, Pág. 127-139. Citados por MUÑOZ,

Giannina; HERNÁNDEZ, Natalia Y VÉLIZ, Camila. La relación entre investigación e intervención social: voces desde el trabajo social chileno. En: trabajo social global – global social work. Revista de investigaciones en intervención social. Chile: Universidad Alberto Hurtado, enero-junio 2017, vol. 7, no. 12. Pág. 4. ISSN: 2013-6757.

FRANCÉS, Francisco; ALAMINOS, Antonio; PENALVA, Clemente Y SANTACREU, Óscar. Técnicas de investigación participativa para la creatividad social. En: La investigación participativa: métodos y técnicas. Ecuador: Don Bosco-Centro Gráfico Salesiano, 2015. Pág. 83. ISBN: 978-9978-14-316-2.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la indignación. En: siglo veintiuno. 2001, No. 1, Pág. 106. Citado por CHÁVEZ, Angélica y LÓPEZ, Elvia. Análisis de los procesos educativos de los estudiantes con bajo rendimiento para la construcción de posibilidades de transformación. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de magister en Ciencias de la Educación. Colombia. UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA. Facultad de Educación. Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, 2012. Pág. 10.

HAMÍLTON, Gordon. Teoría y práctica del Trabajo Social de casos. 2da edición. México: La Prensa Médica Mexicana, 1968. Pág. 332. Citado por VISCARRET, Juan. Modelos de intervención en Trabajo Social. Barcelona: Alianza Editorial, 2014. Pág. 306. ISBN 8420688606.

GAMBOA, Ana y RAMIREZ, Yinna. Factores de riesgo presentes en los contextos familiar y comunitario de los niños, niñas y adolescentes entre ocho y trece años que son atendidos en el centro zonal Kennedy del ICBF. Tesis de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en desarrollo educativo y social. 2016. Pág. 13.

GARCÍA, Jesús. Hacia un nuevo enfoque del trabajo social. Narcea S.A. Ediciones. Madrid España. 1993. Pág. 81.

GHISO, Alfredo. La sistematización en contextos formativos universitarios. En: Revista Internacional del Magisterio. 2008, No. 33, Pág. 5.

GHISO, Alfredo. Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín, 2001.

GOMEZ, Viviana. La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. En: Pensamiento Educativo. 2008, Vol. 43. Pág. 273.

GOULDING, W.G. Lord of the flies. En: Coward-McCann. 1962, Pág. 32. Citado por HART, Roger. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. 1993, Pág. 6.

GUENDEL, Ludwig. Políticas Públicas y Derechos Humanos. En: Fragua, San José, Costa Rica. 2002, No. 2. Pág. 17.

GUZMÁN, Grecia. Articulaciones entre la educación y la psicopatología: reflexiones sobre las estrategias psicopedagógicas desde los cuerpos. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2017, no. 17. Pág. 321. ISSN 657-0111.

HABERMAS, Jürgen. La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: TECNOS, S.A., 1988. Pág. 273. ISBN: 84-309-1561-3. Citado por ALVARADO, Lusmida Y GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. En: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, diciembre, 2008, vol. 9, No. 2. Pág. 190. ISSN 1317-5815.

HALEY, Jay. Terapia para resolver problemas. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1980. Pág. 41. Citado por PALOMAR, Manuela Y SUAREZ, Esperanza. El modelo sistémico en el Trabajo Social familiar: consideraciones teóricas y orientaciones prácticas. En: Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. Octubre, 1993, No. 2. Pág. 178-182. ISSN 1133-0473.

HART, Roger. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. 1993, Pág. 9.

HERNÁNDEZ, Manuel Y CÍVICOS, María. Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticos de la investigación en Trabajo Social. En: Acciones e investigaciones sociales, enero 2007, N° 23, Pág. 8. ISSN 1132-192X.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE. Reseña Histórica. [En línea]. Cartagena, Colombia [Citado 3 abril 2017]. Disponible en Internet: <http://nuevobosque.ieocartagena.edu.co/resena-historica>. Citado por BLANCO, María. SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE EL MODELO DE AYUDA MUTUA, EN LA EXPERIENCIA “CRECIENDO EN FAMILIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO BOSQUE SEDE JOSÉ MARÍA CÓRDOBA DE LA CIUDAD DE CARTAGENA”. Trabajo de Grado para optar por el título de trabajadora social. Cartagena: Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2019. Pág. 14.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Diseño e implementación del plan operativo para la atención integral- POAI. 2012.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de Sistematización de la Estrategia “Construyendo Juntos Entornos Protectores”.

2016, pág. 9. Disponible en: <http://www.oei.org.co/uploads/files/Informe-Sistematizacion.pdf>

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de sistematización de la estrategia “construyendo juntos entornos protectores”. 2017. Disponible en: <http://www.yraka.com/wp-content/uploads/2018/01/Sistematizacion-entornos-protectores.pdf>

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Documento de Sistematización de la Estrategia “Construyendo Juntos Entornos Protectores”. 2016. Disponible en: <http://www.oei.org.co/uploads/files/Informe-Sistematizacion.pdf>

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Sistematización de la Experiencia Estrategia Construyendo Juntos Entornos Protectores, en el Departamento del Valle del Cauca. 2017. Disponible en: <http://onglared.org/sitio/wp-content/uploads/2018/06/R70-Entornos-Protectores-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias.pdf>

JARA, Oscar. La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Perú: Revista de Investigación y Pedagogía, 2010.

JUSTINIANO, María Y JURADO, Pedro. Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. En: Revista Boletín Redipe. Diciembre, 2015, Vol. 4, No 12, Pág. 29-30. ISBN 2266- 1536.

KISNERMAN, Natalio. Pensar el trabajo social. Una introducción desde el construccionismo. Buenos Aires: Lumen Humanitas. 1998, Pág. 175.

KRUSE, Herman. Introducción a la Teoría Científica del Servicio Social. Buenos Aires, ECRO, 3ra. Edición, 1976. Citado por PARRA, Gustavo. El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social. Boletín electrónico de Sura N° 419. Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica. 2007. Citado por AMAYA, Juliana; GONZÁLEZ, Carmen; GULLOSO, Estefani; RAMÍREZ, Angélica y TORRES, Natalia. Reflexiones desde el aula. Acerca de la configuración histórica y epistemológica del objeto de intervención en trabajo social. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2017, no. 17. Pág. 310. ISSN 657-0111.

LEAL, Eduardo. La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. En: Revista de Investigación. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mayo-agosto, 2009, no. 67, Pág. 32. ISSN 0798-0329

LOPEZ, Paloma. Un caso de comportamiento disruptivo infantil: Tratamiento conductual en el ámbito familiar. En: Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes. Julio, 2014, Vol. 1, No. 2, Pág. 117.

LUNENBERG, M.; KORTHAGEN, F. Y SWENNEN, A. The teacher educator as a role model. En: Teaching and Teacher Education. Julio, 2007, Vol. 23, No. 5. Pág. 597. ISSN 0742-051. Citado por GOMEZ, Viviana. La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. En: Pensamiento Educativo. 2008, Vol. 43. Pág. 272.

MACHOVER, K. Personality projection in the Drawing of the Human Figure. Citado por APARICIO, Mayte. Test de dibujo de la Figura Humana. [En línea]. Psicología-Online. España (3 de octubre de 2018), Párr. 4. [Citado: 17 de noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <https://www.psicologia-online.com/test-del-dibujo-de-la-figura-humana-2596.html>

MARTÍ, Joel. LA INVESTIGACION – ACCION PARTICIPATIVA. ESTRUCTURA Y FASES. QUIT, Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball. Departament de Sociologia, 2012. Pág. 27.

MATURANA, Humberto. Transformación en la convivencia. Segunda edición. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A., 2002. Pág. 49.

MENDOZA, María. Una opción metodológica para los Trabajadores Sociales. 2da edición. Argentina: Humanitas, 1990. Pág. 51-52.

MINUCHÍN, 1986, ANDOLFI, 1993; MUSITU ET AL., 1994, RODRIGO Y PALACIOS, 1998 citado por ESPINAL, I., GIMENO, A. y GONZÁLEZ, F. El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. [En línea]. España: Universidad de Valencia. s.f. Pág.3. [Citado el 17 de mayo de 2019]. Disponible en internet: <https://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf>

MONTES, Marivel Y ESPITIA, Rosa. INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS MENORES DEL BARRIO COSTA AZUL DE SINCELEJO (COLOMBIA). En: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Barranquilla, Colombia: Investigación & Desarrollo 2009, vol. 17, nro. 1. ISSN 0121-3261.

MOSQUERA, Ana Y RAMÍREZ, Blanca. Significando la intervención profesional desde la experiencia de trabajo social. En: Revista Trabajo Social. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, enero - junio, 2012, no. 15, Pág. 43. ISSN 1794-984X.

MUÑOZ, Gianinna. Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? [En línea]. En: Cinta de Moebio. Marzo, 2011, No. 40, Pág. 85. ISSN: 0717-554X. [Citado: enero 20 de 2019]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10118944003>

NÚÑEZ, Bernardo Y PEGUERO, Hilda. La autovaloración y su papel en el desarrollo profesional. Una experiencia. En: Educación Médica Superior. La Habana, Cuba. Abril-junio, 2009, vol.23, No. 2, Pág.3. ISSN 0864-2141.

ORDÓNEZ, Zoraida. Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. En: Revista Tendencias & Retos. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle, noviembre, 2011, No. 16, Pág. 147. ISSN 0122-9729.

PAKMAN, Marcelo. Construcciones de la experiencia humana. Vol. 1. Barcelona, Gedisa, 1996. Citado por ZUÑIGA Elva. Y ZUÑIGA, María. Metodología para la sistematización participativa de experiencias sociales. Una propuesta desde la Educación Popular. Taller Latinoamericano para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. IMDEC, 27 de noviembre al 1 de diciembre del 2013. Pág. 57.

PAPALIA, Dianie; WENKOLLS, Sally Y DUSKINS, Ruth. Psicología del Desarrollo De la Infancia a la adolescencia. En: McGraw Hill. 2009, Undécima edición, Pág. 27. Citado por GAMBOA, Ana y RAMIREZ, Yinna. Factores de riesgo presentes en los contextos familiar y comunitario de los niños, niñas y adolescentes entre ocho y trece años que son atendidos en el centro zonal Kennedy del ICBF. Tesis de grado para optar al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en desarrollo educativo y social. 2016. Pág. 31.

PATIÑO-LÓPEZ, Jhoana. Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. [En línea] En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, 2017, 15 (2), Pág. 1213. [Citado el 17 de mayo de 2019]. Disponible en internet <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a29.pdf> DOI: 10.11600/1692715x.1522824022017.

PERALTA, Beatriz del Carmen. VII ENCUENTRO DE GRUPOS Y CENTROS DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA Y SOCIOJURÍDICA. En: (septiembre 13,14 y 15 de 2007) La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? Medellín, Colombia: revista Eleuthera. Vol. 3, enero – diciembre, 2009. Pág. 165-178. Citado por MARTINEZ, Hannia. Sistematización del proceso metodológico implementado desde Trabajo Social en el proyecto “Fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana para la construcción de paz en la Institución Educativa Técnica Industrial España, del municipio de Jamundí, Valle Del Cauca, 2016.” Trabajo de grado para optar al título de trabajadora social. Cartagena, Colombia: Universidad De Cartagena. Facultad De Ciencias Sociales Y Educación. Programa De Trabajo Social. 2017. Pág. 33.

PERESSON, Mario. Metodología de un proceso de sistematización. Pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-1995. En: Aportes 44 Sistematización de experiencias. Bogotá 1996. Pág. 63. Citado por RUIZ, Luz. La sistematización de prácticas. Liceo Nacional marco Fidel Suárez, Medellín. 2001. Pág. 6.

PÉREZ, Alexander. Re-pensar la Sistematización y la Investigación Evaluativa en la Intervención del Trabajo Social, como Pilares para la Producción de Conocimiento. En: Revista palabra palabra que obra. Universidad de Cartagena. Agosto, 2009, no. 10. Pág. 51. ISSN 657-0111.

PÉREZ, Ramón. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. En: Bordón. Revista de Pedagogía. Madrid, España: centro de ciencias humanas y sociales del CSIC, marzo, 2007, vol. 59, no. 2, Pág. 242. ISSN 0210-5934. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

PÉREZ, Teresa. Sistematización de experiencias en contextos universitarios: Guía didáctica. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Caracas: Universidad Nacional Abierta, 2016. Pág. 57. ISBN: 978-980-236-736-8.

PERÚ. INSTITUTO NACIONAL DE DEFENSA CIVIL (INDECI). Guía del Facilitador - Servicio Escolar Solidario para la Preparación y Atención de Desastres. Lima, Perú: Rapimagen S.A., 2015, Pág. 11-13.

PIAGET, Jean. La formación de los maestros de enseñanza primaria y secundaria. En: Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel, S.A. 2001, Pág. 160.

PNUD, Los Derechos Humanos en el PNUD. Nota Práctica. Abril 2005. Pág. 11. Citado por BERRAONDO, Mikel Y MARTÍNEZ, Asier. La integración del enfoque basado en derechos humanos en las prácticas cotidianas. Repensar hoy y hablar del mañana: El enfoque basado en los derechos humanos. marcos conceptuales y principios rectores. Pamplona: agcomuncacion, 2011. Pág. 45.

QUINTERO, Ángela. Los aportes del trabajo social al tema de familia. En: Revista de Trabajo Social. Enero de 2001, No. 3, Pág. 112. Citado por CERVANTES, Valeri. Sistematización de la estrategia metodológica del proyecto de intervención la ruta de los derechos te pertenece (por + niños y niñas empoderados de sus derechos y – casos de abuso). Trabajo de grado como requisito parcial para optar el título de Trabajadora Social. Cartagena. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. 2019. Pág. 77.

RED DE PADRES Y MADRES (RED PAPAZ). ¿Qué es Red PaPaz? [En línea]. Cartagena, Colombia. Modificado por última vez el 31 de Julio de 2014 [Citado 12 de marzo 2018] Disponible en:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Red%20PaPaz-%20Foro%20Familia.pdf>

RESTREPO, Gabriel. Seguir los pasos de Orlando Fals Borda: religión, música, mundos de la vida y carnaval. En: Investigación & Desarrollo. Barranquilla, Colombia. Julio-Diciembre, 2016. Vol. 24, no. 2. Pág. 212. ISSN 2011-7574.

ROZAS, Margarita. La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2001. Pág. 27.

SAAVEDRA, Juan. Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. Concepción, Chile: Universidad del Bío-Bío, 2015 Pág. 135.

SANDOVAL, Antonio. Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina: Espacio, 2001. Pág. 128. ISBN 950-802-120-9.

SANTOS, M.A. Las trampas de la calidad. En: Aula de innovación educativa. 1998, Pág. 68. Citado por CHÁVEZ, Angélica y LÓPEZ, Elvia. Análisis de los procesos educativos de los estudiantes con bajo rendimiento para la construcción de posibilidades de transformación. Óp. cit. Pág. 42.

SLUZKI, Carlos. Migration and family conflict. Family Process. En: Encyclopedia of Couple and Family Therapy .1979, No 1, Pág. 379- 390. Citado por CLEMENTE, María. Redes sociales de apoyo en relación al proceso de envejecimiento humano. Interdisciplinaria. Buenos Aires, Argentina. 2003. Pág. 34-35.

SOUZA MORAES DE, C.A. A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social. Serviço Social e Sociedade. 2015, Pág. 294-316. Citado por MUÑOZ, Giannina; HERNÁNDEZ, Natalia Y VÉLIZ, Camila. La relación entre investigación e intervención social: voces desde el trabajo social chileno. En: trabajo social global – global social work. Revista de investigaciones en intervención social. Chile: Universidad Alberto Hurtado, enero-junio 2017, vol. 7, no. 12. Pág. 4. ISSN: 2013-6757.

TELLO, Nelia. Apuntes del trabajo social. Trabajo social disciplina del conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo Social. 2003. Pág. 3.

TELLO, Nelia. Modelos de Trabajo Social: notas para su discusión. En: Anales de Trabajo Social, Escuela Universitaria de TS Universidad de Murcia España y Escuela Nacional de TS UNAM. 2000, Pág. 18. Citado por CIFUENTES, Rosa María. Aportes para “leer” la intervención de Trabajo Social. Colombia: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, 2005. Pág. 1.

TELLO, Nelia. Ires y venires de la intervención de Trabajo Social. En: Revista de Trabajo Social UNAM. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, diciembre, 2010, no. 1, Pág. 29.

TSE-TUNG, Mao. Cinco tesis filosóficas: sobre la práctica. Primera edición. Pekín: Ediciones lenguas extranjeras, 1968. Pág. 332.

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA (UDC). Nuestra Facultad [En línea]. Cartagena, Colombia. [Citado 12 de marzo 2018] Disponible en: <https://cienciassocialesyeducacion.unicartagena.edu.co/facultad>

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA (UDC). Programa de trabajo social [En línea]. Cartagena, Colombia. [Citado 12 de marzo 2018] Disponible en: <http://cienciassocialesyeducacion.unicartagena.edu.co/programas-academicos/trabajo-social/axiologicos>

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA (UDC). Reseña histórica [En línea]. [Cartagena-Colombia]. Modificado por última vez el lunes, 05 Junio 2017 11:59. [Citado 12 de marzo 2018]. Disponible en: <http://www.unicartagena.edu.co/universidad/historia>

UNIVERSIDAD DE LA SALLE. Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa. Bogotá D.C., Colombia: Kimpres S.A.S., 2016. Pág. 12. ISBN: 978-958-8939-57-5.

UNZUETA, Sandra. Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. En: Integra Educativa. 2006. Vol. IV / Nº 2. Pág. 107.

VELEZ, Olga. Reconfigurando el Trabajo Social: Perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos aires: Espacio, 2003. Pág.142. ISBN 950-802-148-9.

VERTEL, Leydy Y CUERVO, Luis. ¡A fortalecer ambientes protectores para la niñez! [En línea]. Crianza y salud. Bogotá, Colombia. (Noviembre 4, 2013), Párr. 1. [Citado el 24 de Noviembre de 2018]. Disponible en Internet: <https://crianzaysalud.com.co/a-fortalecer-ambientes-protectores-para-la-ninez/>

VERGARA, Luis. Habermas y la teoría de la acción comunicativa. Razón y palabra. 3-4. 2011.

VILLA, Juan. La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? En: EL ÁGORA USB. Julio-Diciembre, 2012. vol. 12, No. 2. Pág. 354. ISSN: 1657-8031.

VISCARRET, Juan. Modelos de intervención en Trabajo Social. Barcelona: Alianza Editorial, 2014. Pág. 337. ISBN 8420688606.

ZABALA, Aurora. La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. En: Revista TRABAJO SOCIAL UNAM. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, diciembre, 2010. Vol. 6, No. 1. Pág. 95.

ZUÑIGA Elva. Y ZUÑIGA, María. Metodología para la sistematización participativa de experiencias sociales. Una propuesta desde la Educación Popular. Taller Latinoamericano para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. IMDEC, 27 de noviembre al 1 de diciembre del 2013. Pág. 8.