



“Aprendiendo a acompañarnos”: apuestas por el acompañamiento en la promoción del vínculo entre la escuela y las familias de los modelos flexibles de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó

Pablo Tabares Rodríguez

Informe de práctica para optar al título de Trabajador Social

Asesor

Víctor Alfonso Zapata Serna, Magíster (MSc) en Terapia Familiar y de Pareja

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Trabajo Social
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

(Tabares Rodríguez, 2024)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Tabares Rodríguez, P. (2024). *“Aprendiendo a Acompañarnos”*: Apuestas por el acompañamiento en la promoción del vínculo entre la escuela y las familias de los modelos flexibles de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. [Informe de práctica]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1 Contextualización del campo de práctica.....	11
1.1 Ubicación territorial	11
1.2 Breve reseña histórica	13
1.3 Marco Institucional	16
1.3.1 Misión	17
1.3.2 Visión.....	18
1.4 Servicios que presta.....	18
1.5 Población que atiende.....	21
1.5.1 Brújula, competencias de vida y algo más.....	23
1.5.2 Aceleración del aprendizaje	24
1.6 Trabajo Social en la institución.....	25
2 Proyecto de intervención social “Aprendiendo a Acompañarnos”	29
2.1 Situación Diagnóstica: Identificación del objeto de intervención a partir de las lecturas de los actores sociales	30
2.1.1 Lecturas de diagnóstico desde la institución educativa	31
2.1.2 Lecturas de las familias acompañantes de los modelos flexibles	32
2.1.3 Lecturas de las y los estudiantes de los modelos flexibles	36
2.1.4 Triangulación de lecturas diagnósticas para apuntar a una delimitación del objeto de intervención.....	38
2.2 Intencionalidades.....	41
2.2.1 Profesionales	41
2.2.2 Institucionales	42

2.2.3 Usuarios	43
2.3 Objetivos	43
2.3.1 Objetivo general.....	43
2.3.2 Objetivos específicos	43
2.4 Fundamentación teórica	44
2.4.1 Constructivismo social.....	44
2.4.2 Interaccionismo simbólico	46
2.5 Referentes conceptuales abordados.....	47
2.5.1 Espacio comunitario.....	47
2.5.2 Representaciones sociales.....	48
2.6 Metodología	49
2.6.1 Fundamentación metodológica: La Animación Sociocultural como apuesta metodológica.....	50
2.6.2 Tipos y modelos de intervención: Tipología Educativa-preventiva	51
2.6.3 Método de intervención: Momentos, técnicas y herramientas del proyecto.....	53
2.7 Dimensión ético-política	62
2.8 Resultados esperados.....	64
3. Análisis de Resultados	65
3.1 Indicadores	65
3.2 Balance de resultados	67
3.3 Apreciaciones	69
4. Aprendizajes.....	71
5. Una mirada desde y hacia la escuela: Aportes desde el Trabajo Social.....	73
6. Conclusiones	76
7. Recomendaciones.....	78

Referencias	79
Anexos.....	81

Lista de tablas

Tabla 1 Metas e indicadores del proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos”66

Tabla 2 Balance de resultados en función de los indicadores del proyecto68

Lista de figuras

Figura 1 Exterior de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó	12
Figura 2 Estructura y administración institucional	18
Figura 3 Mapa de procesos estratégicos institucionales	20
Figura 4 Encuentro con familias de “Brújula 01”	34
Figura 5 Encuentro con familias de “Aceleración”.....	34
Figura 6 Mural de necesidades familiares.....	36
Figura 7 Interacciones en clase con estudiantes.....	37
Figura 8 Notas de familias en el mural de necesidades	40
Figura 9 Realización de Telaraña con Aceleración 01.....	57
Figura 10 Semillas y Flores del Jardín de Brújula	58
Figura 11 Cartelera de manos y compromisos de Aceleración 01	59
Figura 12 Lectura de Cartas de Sueños en Aceleración 02.....	60
Figura 13 Pieza elaborada sobre 5 Tips para unas Buenas Pautas de Crianza.....	61
Figura 14 Portada del Taller Reflexivo: Mi Manada	62

Resumen

El presente informe de prácticas da cuenta del proceso realizado en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó en función del acompañamiento a los modelos flexibles de primaria y a sus familias ubicadas en el barrio Moravia, en la ciudad de Medellín. Este proceso se centró en la promoción del vínculo que poseen las familias con la escuela, en miras de reconocer a esta última como un espacio comunitario de encuentro y bienestar social.

La intervención se situó desde una apuesta metodológica entendida desde la animación socio-cultural y se realizó la construcción y activación de distintos dispositivos socio-educativos con el fin de llevar a cabo una serie de actividades que permitieran vincular a las familias con los procesos educativos de los niños y niñas, identificando consecutivamente su relación con la escuela.

Como resultados se encuentra algunas cuestiones sobre la participación, la diversidad de contextos presentes en situaciones de vulnerabilidad y los retos de la vinculación de las familias con la escuela; finalmente se entregó una guía de acompañamiento a la institución y se expusieron algunas reflexiones desde las potencialidades del Trabajo Social escolar y en contextos educativos.

Palabras clave: Espacio comunitario, Trabajo Social escolar, familia, modelos flexibles de educación, vulnerabilidad, escuela

Abstract

This practice report details the process carried out at the Fe y Alegría Luis Amigó Educational Institution, focusing on supporting flexible primary education models and their families located in the Moravia neighborhood of Medellín. This process aimed to promote the connection that families have with the school, recognizing it as a community space for social interaction and well-being.

The intervention was grounded in a methodological approach understood through socio-cultural animation, involving the creation and activation of various socio-educational tools to conduct activities that engaged families in the educational processes of their children and identified their relationship with the school.

The results highlight issues related to participation, the diversity of contexts in vulnerable situations, and the challenges of family engagement with the school. Ultimately, an accompaniment guide was provided to the institution, and reflections were presented on the potential of School Social Work within schools and educational contexts.

Keywords: Community space, School Social Work, family, flexible education models, vulnerability, school

Introducción

El presente informe de prácticas constituye el resultado de un proceso formativo llevado a cabo en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó en el marco de las prácticas profesionales del programa de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia. Este presenta entonces los hallazgos y momentos que constituyeron el proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos”, el cual se conformó como una apuesta y horizonte de sentido que buscaba promover el vínculo entre las familias y la escuela, permitiendo a su vez, continuar en la significación de la comunidad educativa como espacio comunitario posibilitante para las familias en contextos de vulnerabilidad.

El desarrollo de este proceso de prácticas se inscribió en el acompañamiento realizado a las familias y estudiantes de los dos modelos flexibles de primaria que posee la institución: “Brújula” y “Aceleración del Aprendizaje”, los cuales representan tres grupos de la jornada de la tarde en la escuela; para el segundo semestre del año 2023 se acompañaron los grupos “Brújula 01”, “Brújula 02” y “Aceleración”; y para el primer semestre del año 2024 se acompañaron los grupos “Brújula”, “Aceleración 01” y “Aceleración 02”.

En este sentido, se presenta como contenido de este informe los siguientes elementos que lo constituyen: una contextualización del campo de práctica, la institución, la población con la que se construyó el proyecto de intervención y la ubicación del Trabajo Social en la misma; la presentación detallada del proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos”, la situación diagnóstica identificada, las intencionalidades, objetivos, referentes teóricos y metodológicos, así como su dimensión ética; de manera continua se presenta un análisis de resultados del proceso; algunos aprendizajes obtenidos de la práctica; las conclusiones de cierre extraídas y, finalmente, algunas recomendaciones que orienten futuras intervenciones.

1 Contextualización del campo de práctica

1.1 Ubicación territorial

Ubicada al paso de la Bermejala¹, entre casas que retumban bajo el sol, la música, algunos comercios que extienden en su frente capas negras y un sonido urbano que resulta común y popular en el paso de sus habitantes, se encuentra la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. Contenida en la comuna 4 (Aranjuez) del Municipio de Medellín y como parte de lo que se conoce geográficamente como la zona nororiental de la ciudad, la institución se alza específicamente en el barrio Moravia, en la Carrera 58 con No. 84-40.

Para llegar a la escuela basta con dar algunos pasos cruzando las cuadras que bajan el Centro Cultural de Moravia, en ruta al parque lineal la Bermejala y pasando por la fundación Oasis, cerca donde era el antiguo acopio de taxis del barrio y que ahora es una parte del comercio y tiendas de la zona con el mismo nombre. La sede de la institución educativa está compuesta por un inmueble de dos pisos en cuyo interior se dividen la sedes de primaria y secundaria, conectadas a través de un corredor que les atraviesa; le decora en su entrada principal (Figura 1) una serie de baldosas que contienen parte de la narrativa e historia del barrio en donde fotografías e intervenciones artísticas dialogan sobre los suelos en que se levanta continuamente el barrio y el convite como una apuesta común que ha convocado y sostenido en colectivo a las comunidades de Moravia.

En cuanto a la estructura física de la sede, esta cuenta con algunos salones, laboratorios, una sala de medía técnica en cocina, una sala de sistemas, una biblioteca, cafetín, algunas bodegas de almacenamiento y un espacio de cancha que permite habitar la lógica escolar en un sentido que los y las estudiantes del barrio han concebido desde las diferentes generaciones que han atravesado sus puertas.

¹ La Bermejala es el nombre de una de las corrientes hídricas representativas de la zona nororiental de Medellín, es una quebrada que nace en la comuna 3 (Manrique) y se desplaza hasta la comuna 4 (Aranjuez) pasando específicamente por Moravia.

Figura 1

Exterior de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó



Nota. Fachada externa de la Institución donde se aprecia parte del mural que narra la historia del barrio Moravia. (Foto de realización propia, agosto 2023)

El paso y presencia de Fe y Alegría en el barrio permite concebir la escuela como un escenario y un actor social de relevancia en la dinámica barrial y comunitaria que se entreteje en el territorio, como expresa su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2017), la institución posee una misión que abarca la construcción de agentes transformadores de sus propias vidas, reconociendo la ciudadanía, la paz, la dignidad y la equidad desde contextos que dialogan con experiencias de vida en condiciones de vulnerabilidad y exclusión. Dentro del PEI se enuncia, en el apartado de diagnóstico institucional, en particular el ítem 1.2.3. denominado: “gestión de la comunidad”, que existen alertas de carácter socioeconómico que manifiestan, para un alto porcentaje de los y las estudiantes, riesgos de vulnerabilidad económica, pobreza, dificultades de sostenimiento habitacional y poco acompañamiento familiar (PEI, 2017). De esta manera, la institución educativa se sitúa en un espacio geográfico en donde conviven diversas realidades materiales que configuran a la comunidad del barrio Moravia.

Desde una lógica de mirada territorial y para entender un poco mejor el contexto geográfico, la ocupación y el ordenamiento de los significados que se han generado en la historia y narrativa de los habitantes del barrio Moravia, Ortiz (2017) expone que el uso y la apropiación espacial han tenido una constante histórica en la construcción de asentamientos en el territorio, mencionando a su vez, que ha existido en clave de memoria una apuesta social comunitaria por la construcción popular de asentamientos que han generado narrativas asociadas a lo que antes se conocía como “basurero”, las cuales hoy en día aún tienen cabida en los imaginarios sociales, como en particular

llegó a ser denominada en algún momento la escuela: “Fe y Alegría El Río (El Basurero)” tal como aparece reseñado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2017).

En este sentido, el uso y apropiación territorial en Moravia ha tenido un rol importante para la construcción cultural de sus habitantes, la generación de memorias sobre el asentamiento, la percepción de lo propio y la generación de urbanismo. Ortiz (2017) concibe, a su vez, una serie de enunciados que contemplan los planes de ordenamiento y mejoramiento integral de proyectos urbanos que se han gestado desde la administración municipal con el fin de posibilitar mejoras en el barrio. Estos insumos son claves en la ubicación que tiene ahora la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, pues conecta y representa la figura de Estado que se asienta en el territorio, la “escuela” como agente e institución que da vida a la construcción y socialización cultural y, sobre todo, como espacio de condensación y reflejo de la vida social que se entrelaza en el territorio.

1.2 Breve reseña histórica

Como se menciona en el Proyecto Educativo Institucional (2017) la historia de la institución transita por un sentido religioso y popular que se entremezcló con reflexiones sobre la educación popular, consolidando su origen y permanencia en el territorio. La escuela aparece en los años 70 con la llegada de las hermanas terciarias capuchinas, quienes en correspondencia al movimiento de educación popular de corte jesuita *Fe y Alegría*, establecen en Moravia, el colegio bajo el mismo nombre (sumándole el apellido de “El Río (El Basurero)”) y enfocándose en un trabajo asistencialista que pretendía cubrir las necesidades vitales de la población asentada en “El Morro”, teniendo en cuenta que para ese momento existía una Medellín con unas condiciones habitacionales y sociales bastante precarias. El movimiento de Fe y Alegría tuvo cabida en la ciudad bajo distintos apellidos que continúan al día de hoy en algunas instituciones de la ciudad, tales son por ejemplo: Aures, Popular 1 y Luis Amigó, haciendo este último una referencia a la corriente religiosa capuchina que, para su corte masculina, se congregó bajo la figura de Luis Amigó Ferrer. Si bien el movimiento Fe y Alegría disminuyó en el territorio, su nombre perduró a lo largo de la historia del colegio, conformando su identidad.

Un recuento en clave de memoria urbana y territorial aparece como insumo dentro del PEI (2017) en donde se pueden leer tres décadas cruciales para una comprensión histórica de la ciudad y la escuela: En primer lugar, en la década de los 80, la comercialización de industrias de reciclaje

y la utilización del basurero de Moravia permitió un flujo constante de personas en el sector y lo posicionó geográficamente como referente en la obtención de ingresos básicos a partir del comercio de cartón, plástico y vidrio; de igual manera, el periodo histórico de conflicto armado en Medellín frente al narcotráfico comienza a permear a la ciudad en esta época y las políticas de intervención en Moravia se focalizan en desalojo y cuidado frente a bandas delincuenciales, más allá de afrontar las problemáticas de higiene y necesidad que poseían los y las habitantes del barrio; en un segundo lugar, para la década de los 90, Moravia se define como un área de intervención especial según el Plan de Ordenamiento Territorial de su época, en donde se comienza a asentar una visión y ruta institucionalizada de atención; finalmente, en los años 2000, se genera monitoreo de control por parte de la administración municipal y en particular, para el año 2006, se declara la zona en proceso de reasentamiento en función de las condiciones de salubridad, generando la movilidad de aproximadamente 354 familias y la reconfiguración de las lógicas de comunidad que se habían estructurado.

Moravia se ha caracterizado por ser un escenario autoconstruido por sus diferentes habitantes a lo largo del tiempo, en su mayoría víctimas de desplazamiento forzado, quienes realizaron asentamientos informales desde la década de los 50 en los diferentes sectores y mediante la figura del convite, conformando así lo que hoy se conoce como Moravia El Morro, el Bosque y El Oasis. Este resultado directo es una respuesta social a los movimientos violentos que el conflicto armado iniciaba en el país y que ocasionaron múltiples desplazamientos tanto en zonas rurales como en centros intraurbanos, redefiniendo así los procesos de las grandes ciudades de Colombia debido a la creación, asentamiento y consolidación de barrios marginales los cuales actualmente prevalecen; en palabras de la autora Clemencia Uribe Restrepo (2010):

El Barrio Moravia se conformó dentro de sus propias lógicas, sin contar durante mucho tiempo con el acompañamiento institucional, desde sus primeros ocupantes, hasta los que actualmente la habitan –hoy considerados moradores-, crearon ese territorio buscando satisfacer su necesidad de vivienda, en una ciudad que no les brindaba posibilidades de acceso a suelo urbano dentro de la formalidad, a causa de su precaria condición económica. (Uribe, 2010, p.29)

Es así, como en la nota expuesta sobre reinversiones de ciudades latinoamericanas que realiza al editorial de la Comunidad de Arquitectura y Diseño Arqa (2013), puede entenderse que en la historia del barrio han existido diferentes situaciones de precariedad en razón de la poca intervención del Estado para proveer herramientas o soluciones adecuadas antes las problemáticas que viven sus habitantes, iniciando por el derecho a una vivienda digna y legal; no obstante, hoy en día se ve una constante transformación y consolidación de décadas de asentamientos informales lo que finalmente ocasionó ciertas narrativas que continúan presentes:

Lentamente y sin planificación, Moravia se transformó en un barrio de conformación real, en donde, aunque las condiciones de vida son muy precarias y las tasas de densidad por metro cuadrado son de las mayores en la ciudad, existe una fuerte identidad. (Arqa, 2013, párr. 2)

El Plan de Desarrollo Medellín Futuro 2020-2023 presentado por la Alcaldía de Medellín (2020), plasma en su diagnóstico específico que la comuna 4, Aranjuez, está entre aquellas comunas que se encuentran por encima del promedio según la tasa de desempleo; además, la tasa de informalidad en la comuna asciende aproximadamente entre el 50 y 55% sumado a que, según con los registros de atención a población desplazada de la Alcaldía de Medellín, aproximadamente el 53% de las víctimas específicamente de desplazamiento se ubican en zonas de asentamiento específicos ubicados en las periferias de la ciudad de la ciudad, siendo la comuna 4 aranjuez una de estas.

En conversaciones personales realizadas con los directivos de la institución educativa aparece una lectura a nivel contextual del barrio en donde este se destaca por ser un espacio cultural y ambiental que desde sus inicios le ha apostado a la transformación del territorio y a diferentes espacios que posibiliten la interacción desde procesos creativos, culturales, artísticos y sociales; en una dimensión política del asunto, en el barrio se resaltan las prácticas comunitarias que se han desarrollado a lo largo del tiempo para la permanencia de los habitantes en el territorio, así como la contribución a la formación de espacios de convivencia, cultura y a las conexiones que como vínculos y diálogos se establecen entre los diferentes habitantes de los sectores del barrio.

En este sentido, los procesos de movilización existentes en el tiempo han posibilitado que se problematicen situaciones y se analice la incidencia de está en la comunidad, aumentando las

alternativas de acción desde decisiones viables y acordes a las necesidades e intereses. Desde el Proyecto Educativo Institucional de Fe y Alegría Luis Amigó (2017) se hace una mirada histórica que enuncia a la escuela como un actor estatal y un espacio comunitario de valor simbólico para el territorio y para el entramado social que se desarrolla en Moravia:

La Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó es fruto del trabajo comunitario, del esfuerzo año tras año de los habitantes del barrio que ven en ella una opción para acceder a la educación y superar sus dificultades de pobreza y analfabetismo. La comunidad crece y se congrega alrededor de ella; de su formación como ciudadanos, los habitantes aportan desde el arte, la opinión y la participación democrática, al mejoramiento de su entorno. (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2017, p. 78)

1.3 Marco Institucional

A partir del decreto 1860 de 1994, el Ministerio Nacional de Educación (MEN) establece la posibilidad de cada institución educativa en el territorio cuente con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) particular, el cual comprende el horizonte y las maneras en que se guía, la realización de las actividades y objetivos escolares:

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. (Colombia. Presidencia de la República, 1994, decreto 1860, artículo 14)

Con base a las disposiciones del MEN, la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó cuenta a su vez con un PEI, el cual al año 2017 fue recontextualizado. Este plan propone desde su contexto una estructura de orientación para apostar por el cumplimiento misional de la institución según las normativas nacionales que existen en clave socio-educativa. Como se expone al interior del PEI (2017), es gracias a la resolución departamental número 16213 del 27 de noviembre de 2002, que se establece la creación jurídica de ‘Fe y Alegría Luis Amigó’ como institución “oficial”

adscrita a la normativa departamental y municipal del distrito de Medellín, de esta manera, la escuela entra a articularse con el sector educativo y a regirse por las políticas territoriales.

Vale la pena aclarar que, si bien esta disposición jurídica se realiza en el año 2002 de manera oficial, la escuela ya tenía un recorrido histórico de presencia en el barrio desde finales de los 70's, pero es hasta inicios del presente siglo que se establecen unas condiciones determinadas que sitúan el actual contexto en el que se desarrolló la práctica.

La Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó es una institución de carácter público que apunta desde sus objetivos generales al cumplimiento de la ley general de educación 115 de 1994. Como se enuncia en su PEI (2017), la institución traza, como horizontes educativos, la formación ética, moral y autónoma para el respeto de los derechos humanos; la conciencia educativa libre, solidaria, con responsabilidad social y situada territorialmente con miras a formar sujetos críticos capaces de leer su contexto y actuar positivamente sobre este.

En este orden de ideas, para 'Fe y Alegría Luis Amigó' existen horizontes de sentido claros para el trabajo en contextos vulnerables; adicionalmente, la institución cuenta con cinco principios institucionales que articulan su propuesta educativa y que, como se presenta en su PEI (2017) corresponden a: Fe, Alegría, Educación Popular Intercultural, Libertad y Equidad y Paz.

Finalmente, la institución educativa define y sienta su qué hacer desde un enfoque de trabajo que prioriza la atención hacia poblaciones vulnerables, dicha categoría se define en su PEI (2017) bajo el entendimiento de aquellas situaciones en donde circunstancias sociales, políticas, culturales, económicas, históricas y biológicas condicionan de manera desigual el desarrollo de los seres humanos y, en particular, el acceso a los servicios educativos (PEI, 2017). Dicho esto, la institución recoge para su misión y visión las siguientes premisas expuestas en los apartados a continuación.

1.3.1 Misión

La Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó es un actor de construcción de paz y ciudadanía, que contribuye a la movilización social, la equidad y la dignidad de la vida para las personas en condición de vulnerabilidad y exclusión.

Para lograrlo, ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica y media (académica y técnica) y los ciclos de educación de adultos, trabajando por potenciar

capacidades en los niños, niñas, adolescentes y adultos para que sean agentes de cambio de sus propias vidas. (PEI, 2017, p. 80)

1.3.2 Visión

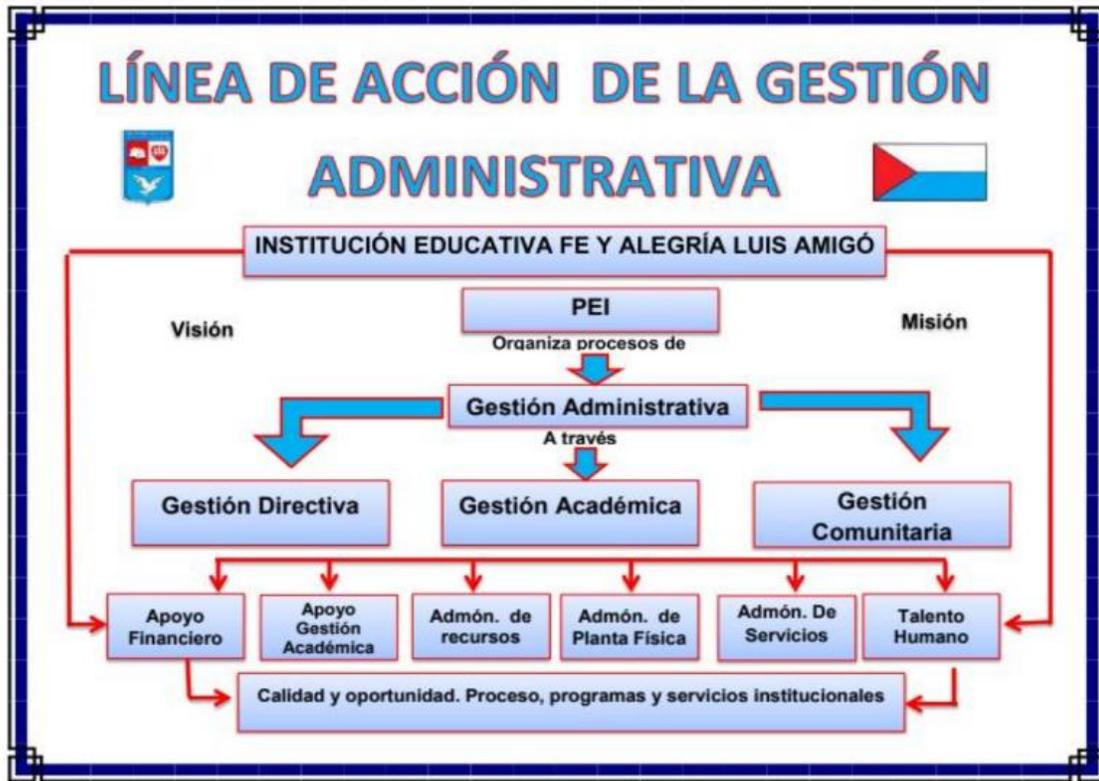
La institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, en el año 2025 será reconocida en la Comunidad de Moravia como un actor que lidera, ejecuta y articula iniciativas con el Estado y la sociedad civil educando, formando y motivando a la población vulnerable y excluida. Habrá fortalecido alianzas y definido iniciativas de trabajo conjunto con actores de fortalezas y experticias complementarias. Será un referente por su historia, sus logros y su misión, posicionándose como una institución ejemplar por la calidad de su trabajo y la vocación, rigurosidad y preparación de su equipo humano. (PEI, 2017, pp. 80-81)

1.4 Servicios que presta

Como se estipula en el PEI (2017), la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó cuenta con una oferta educativa que reconoce el contexto de ubicación territorial en donde se encuentra y que, en lo particular, apunta a una serie de objetivos que superen las condiciones de vulnerabilidad permitiendo construir tejido social de la mano de la educación. La oferta educativa que presenta la escuela atiende en la actualidad a niños, niñas, jóvenes, adultos, población en situación de vulnerabilidad y personas con discapacidad, en niveles y grados que van desde la educación preescolar, primaria, bachillerato, media académica o técnica, como en programas de educación flexible para primaria (Brújula: competencias de vida y algo más... y Aceleración del aprendizaje) y formación para adultos en ‘Ciclos Lectivos Integrados Especiales’. La institución educativa cuenta con tres jornadas para el desarrollo de sus actividades formativas: mañana, tarde y noche y cuenta con una estructura propia de gestión administrativa que ordena sus procesos, tal como se muestra a continuación en la figura 2:

Figura 2

Estructura y administración institucional



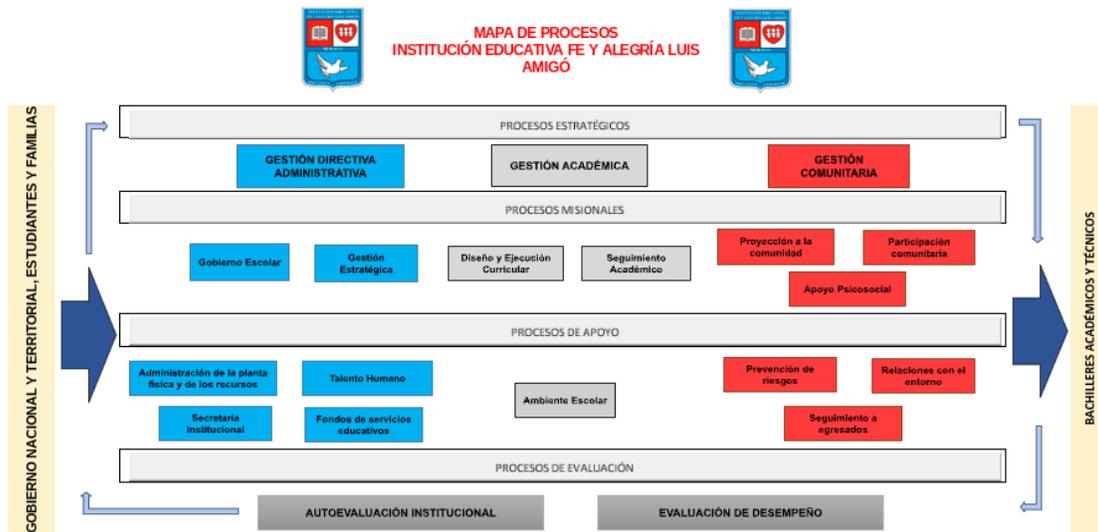
Nota. Gráfico de la estructura institucional en donde aparecen los tres procesos estratégicos de gestión que consolidan el desarrollo administrativo de ‘Fe y Alegría Luis Amigó’ (PEI, 2017, p. 175).

A partir de la estructura administrativa se desprenden tres procesos estratégicos de gestión que conforman la oferta de la institución así como los procesos de funcionamiento interno de la misma. Como se establece en el PEI (2017), y de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, por gestión podemos entender el conjunto de procesos que, para este contexto, desarrolla una institución educativa. En la escuela operan tres áreas de gestión contempladas en la guía No. 34 del Ministerio, las cuales el PEI (2017) presenta de la siguiente manera:

La Secretaría de Educación de Medellín adaptó la propuesta del Ministerio de Educación, y estableció tres áreas de gestión: Gestión Directivo-Administrativa, Gestión Académico-Pedagógica y Gestión de la Comunidad. Cada una de estas áreas agrupa unos componentes y estos, a su vez, unos descriptores que dan cuenta del nivel de avance o desarrollo de la gestión respectiva. (PEI, 2017, p. 14)

En este orden de ideas, y como se muestra en la Figura 3, los procesos estratégicos institucionales serán los pilares de organización de la institución para definir programas y proyectos de manera sucesiva.

Figura 3
Mapa de procesos estratégicos institucionales



Nota. Mapa de procesos suministrado por el acompañante institucional mediante comunicación vía correo electrónico; en este mapa se enuncian los tres procesos que ejecuta la institución.

Como contempla el mapa de procesos estratégicos de la escuela (Figura 3), existen cuatro procesos al interior de la institución educativa que permiten su debido funcionamiento, estos se articulan de manera descendente y jerarquizada en donde se tienen, en primer lugar, los procesos estratégicos, los cuales se componen de: gestión directiva administrativa, gestión académica y gestión comunitaria; sucesivamente le siguen los procesos misionales, en donde, según cada área de gestión (directiva administrativa, académica o comunitaria), se tendrá un determinado conjunto de subprocesos; continuamente aparecen los procesos de apoyo y finalmente los procesos de evaluación.

En el contexto de práctica profesional desarrollada se acompañó a los modelos flexibles de educación primaria (“Brújula: competencias de vida y algo más...” y “Aceleración del aprendizaje”) en cuanto a la atención individual, grupal y familiar de los mismos. Este acompañamiento se sitúa en acuerdo con la institución educativa en el proceso estratégico: gestión

comunitaria y específicamente en dos procesos de apoyo de esta área: primero, relaciones con el entorno, en donde la institución vincula a las familias de los estudiantes; y segundo, en prevención de riesgos, en donde se busca acompañar a los usuarios de los modelos flexibles evitando su deserción y atendiendo sus necesidades sociales.

1.5 Población que atiende

En primer lugar se hace relevante situar el término de modelos flexibles de educación, los cuales constituyen parte de los servicios que la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó presta y en particular corresponden a los modelos acompañados desde la práctica profesional, entenderlos supone una revisión a la ley general de educación 115 de 1994, la cual concibe el concepto de educación como un proceso en articulación constante con la integridad humana, la cultura, la sociedad, la dignidad y la garantía de derechos (Colombia. Congreso de la República, 1994). Esta ley sombrilla establece los marcos generales de la educación en el país en la medida que define categorías, disposiciones, modelos de educación, entre otros, que permiten poder concebir un horizonte estatal para abordar la educación de las y los ciudadanos.

De esta manera, la ley 115 de 1994 permite plantar un campo de comprensión y estructura a la cuestión educativa en materia sociopolítica que resulta amplia y que abarca una serie de aristas distintas pero integradas. A su vez, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea para el año 2005 una política integral de atención a poblaciones vulnerables, la cual se cobija de esta ley marco de educación, y en donde se plantea la atención educativa sectorizada de poblaciones vulnerables entendiendo lo siguiente:

El ejercicio del derecho a la educación en las poblaciones que, por razones específicas, han permanecido excluidas del sistema educativo tradicional, sólo es posible mediante la intervención de todos los estamentos pertinentes: la comunidad, la familia, la sociedad en general y el Estado. Superar la exclusión exige desarrollar los medios institucionales y sociales que faciliten la reinstalación en las condiciones más amplias posibles de la libertad individual y colectiva para la construcción de la autonomía. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005)

Mediante el Plan Sectorial de Educación (2002-2006) el MEN implementa el concepto de “Revolución Educativa” como una apuesta para el abordaje de la vulnerabilidad en función de la política integral y explicitando que se hace necesario un trabajo de articulación entre diversos actores del sector educativo. El entendimiento de la vulnerabilidad a partir de los lineamientos del documento de atención educativa a poblaciones vulnerables del ministerio define los siguientes grupos como colectividades a acompañar con detenimiento y enfoque:

- Comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom).
- Jóvenes y adultos iletrados.
- Menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones específicas de aprendizaje).
- Personas afectadas por el conflicto armado (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- Menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- Habitantes en contextos fronterizos.
- Población rural dispersa.

A su vez, las necesidades mencionadas frente a los contextos de vulnerabilidad suponen la realización de un trabajo sectorizado a partir de los actores del orden macro, meso y micro; en esta medida, el MEN aborda en su política de atención un trabajo que involucra acompañamiento de familias, docentes, programas, instituciones educativas y secretarías para garantizar el alcance y acompañamiento a poblaciones vulnerables. Como resalta el MEN, son las secretarías las encargadas de identificar perfiles, necesidades, hacer caracterizaciones, diagnósticos, diseño de estrategias y evaluación de procesos de implementación pedagógica que permitan materializar e implementar la propuesta de atención. La Secretaría de Educación de Medellín comprende, entre sus estrategias de atención a poblaciones, las comunidades contempladas por el MEN en la política integral.

Para situar de mejor manera a los modelos flexibles de educación, el MEN contempla la siguiente definición:

Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. (MEN, 2016, párr. 2)

De esta manera, en una dimensión geolocalizada del asunto, las normativas vigentes conciben los modelos flexibles de educación como propuestas de acompañamiento para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, en donde se buscan fortalecer las competencias sociales, personales y relacionales que fomenten la permanencia en el sistema educativo.

Como características generales de los modelos de educación flexible de la institución educativa es importante resaltar que ambos modelos comienzan a operar por primera vez para la escuela en el año 2023, siendo muy reciente su adaptación a las dinámicas de la institución y suponiendo el fortalecimiento y acompañamiento de sus necesidades.

1.5.1 Brújula, competencias de vida y algo más...

El programa “Brújula, competencias de vida y algo más...”, entendido para términos de este informe como “Brújula” es un programa modelo de educación flexible reconocido y registrado ante el MEN el cual pretende acompañar y promover las competencias de niños, niñas y jóvenes en extraedad. Este modelo, previamente conocido como “Procesos Básicos” y renombrado como “Brújula, competencias de vida y algo más...” en el año 2018, es guiado por la Fundación Carvajal, una institución sin ánimo de lucro situada tanto en Cauca como en el Valle del Cauca, la cual está orientada a la superación de condiciones de vulnerabilidad y pobreza mediante el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, la educación y transformación social.

Como enuncia la Fundación Carvajal en la guía para el docente de Brújula (2016), este programa se constituye desde una mirada que ha reconocido en el territorio colombiano las diferentes afectaciones que ha tenido la infancia, en particular frente a situaciones que han

interrumpido el ciclo escolar tradicional y que se han articulado con fenómenos problemáticos como el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la violencia sexual, la pobreza y la marginación, situaciones que han irrumpido la vida de niños, niñas y adolescentes cuestionando y agrietando los horizontes y caminos de estos.

De esta manera, la metáfora de la “brújula” sirve como catalejo para encontrar nuevamente una ruta, ese horizonte que reconoce que se han presentado situaciones estructurantes en la vida de los menores y que estas han repercutido en sus vidas y en su proceso escolar. Se entienden entonces situaciones de abuso, maltrato, baja autoestima, dificultades de convivencia, alteraciones en la adquisición del código lecto-escrito y otros factores que suelen presentarse en la escuela y en los hogares como fenómenos sobre los cuales el programa busca intervenir.

Como enuncia la Fundación Carvajal en la guía para el docente (2016), el programa vincula niños y niñas entre los 9 y los 15 años que se encuentran en extraedad frente a los años lectivos esperados por el sistema educativo tradicional, su cobertura acoge población vulnerable y se con esta fortalecer competencias de vida en cuanto al desarrollo de la subjetividad y la ciudadanía. La ley general de educación estipula justamente que entre este rango de edad la educación es obligatoria y que la extraedad, comprendida como el desfase en el promedio de edad del niño o la niña y año escolar esperado, puede suponer condiciones de vulnerabilidad que necesitan ser abordadas y protegidas. (Colombia. Congreso de la República, 1994).

La Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó comienza a operar el programa desde el año 2023 con dos grupos y dos maestros que acompañan los procesos de educación y la formación de competencias ciudadanas. Este programa se ha centrado principalmente en la exploración de los niños y las niñas como sujetos posibles que habitan la transformación de sus contextos desde su formación humana y socioemocional. (W. Vélez, comunicación personal, 10 de agosto, 2023).

1.5.2 Aceleración del aprendizaje

Por su parte, el modelo de educación flexible: “Aceleración del aprendizaje”, entendido en este informe como “Aceleración”, es un proceso de educación flexible que busca la nivelación de estudiantes en extraedad en los cuales existe o no la adquisición de un código lecto escrito y los cuales poseen, a su vez, necesidades de adquisición de competencias y apoyos determinados en su

proceso social y educativo. Como enuncia el Ministerio de Educación Nacional (2010) en el Manual Operativo de dicho modelo:

Aceleración del Aprendizaje es un modelo educativo flexible que atiende población en extraedad entre los 10 y los 15 años de edad que no ha podido culminar su primaria, permitiendo a los estudiantes avanzar varios grados en un año y superar su desfase edad-grado. (MEN, 2010, p. 6)

A su vez, el MEN (2010) expone en el Manual Operativo enunciado, el desarrollo histórico que ha tenido el modelo de aceleración desde la década de los 2000, su implementación, así como sus fundamentos constitucionales, los cuales se contienen en la ley general de educación y en varios decretos, tal como es el caso del decreto 1860 de 1994, el cual establece que las instituciones educativas deberán garantizar la posibilidad de nivelación en cuanto a los rasgos formales correspondientes a la edad y el plan de estudios. Tomando en cuenta, a su vez, factores que han llevado a la extraedad de muchos niños y niñas, el MEN (2010) comprende la extraedad de la siguiente manera:

En Colombia la extraedad se presenta principalmente por el ingreso tardío a la escuela, la repetición de grados y la deserción recurrente. Entre los factores que desencadenan la extraedad se encuentran: el desplazamiento forzado, los distintos factores de violencia, la dispersión de la población, la precaria situación económica de las familias, el trabajo infantil y las prácticas culturales de algunos grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos). (MEN, 2010, p. 9).

1.6 Trabajo Social en la institución

Para entender la ubicación profesional que tiene el Trabajo Social en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó es necesario abordar una tríada de referencia que permita leer las categorías de: Trabajo Social, Escuela y Familia como escenarios vinculantes que se articulan; como expone Rozas (1998), estos elementos conforman los tres puntos de ubicación selecta en todo proceso de inserción profesional, pues refieren a: primero, los sujetos de intervención (que

para este caso son las familias y estudiantes de los grupos de los modelos de educación flexible de primaria); segundo, la institución en la que se desarrolla la intervención (la escuela); y tercero, la mirada del profesional de Trabajo Social (que en este caso se ocupa desde la práctica profesional). De esta manera, entender la ubicación del Trabajo Social en la institución educativa, así como las acciones desarrolladas dentro de la práctica, supone entender la relación existente entre estas tres categorías.

Por su parte, Nicolás Navarrete (2016), presenta algunas premisas frente a la problematización de la práctica profesional en escenarios educativos, puesto que como el autor menciona, este ejercicio supone para el Trabajo Social enfrentar de cara las intencionalidades propias de la profesión en una mediación con las lógicas institucionales establecidas. En particular, el trabajo de Navarrete (2016) se centra en su experiencia en Soacha, Cundinamarca, en donde se desarrolló su investigación profesional en contextos de vulnerabilidad vividos desde los modelos de educación formal en Colombia.

Entre los principales comentarios que se abordan para considerar el papel del Trabajo Social en el ámbito educativo, Navarrete (2016) problematiza el desconocimiento existente de la profesión por parte de los actores participantes en escenarios educativos; seguido a esto, menciona que ha existido muy poca sistematización que permita consolidar y potenciar la actuación en el ámbito educativo desde nuevas producciones teóricas, puesto que ha existido una instrumentalización histórica de la profesión bajo el funcionamiento sistémico que se ha alineado tradicionalmente a los esperados de la escuela desde los discursos dominantes que desde la década de los 70 cobran relevancia en cuanto las teorías del desarrollo y el contexto regional latinoamericano.

Navarrete (2016) genera una lectura propia del contexto colombiano en cuanto el papel del profesional de Trabajo Social en el ámbito educativo, si bien es clara la exposición y relegación que la profesión ha sufrido en su adaptación sistemática en el discurso de escuela tradicional, aparece también como parte de su propuesta narrativa la superación de la encapsulación tradicional de las actividades y funciones de Trabajo Social en la escuela, proponiendo así una nueva tendencia por la formación comunitaria que supere la delimitación de la acción profesional. frente a esto el autor propone que la profesión de Trabajo Social en la escuela:

Debe apuntar a proporcionar en cada uno de los estudiantes un espacio crítico de reflexión respecto a su relación con el entorno, al proceso de socialización que cada uno lleva y cómo

dirigirlo a la construcción de un futuro posible en la medida que el estudiante reconozca en el otro un interlocutor válido, con el cual puedo organizarme. (Pérez, 2001, citado por Navarrete, 2016, p. 41).

Juan Luis Gastañaga (2004) aborda de igual manera el rol del Trabajo Social en la escuela, adicionando la interrelación con las familias desde una óptica que vincula el modelo sistémico como referente teórico para comprender la red social. Este autor propone entender el construccionismo social como enfoque narrativo de intervención familiar y añade el concepto de resiliencia como posibilidad humana que demuestra siempre la posibilidad de fuga ante las determinaciones y etiquetas que la sociedad hace de la vulnerabilidad.

Gastañaga (2004) concibe la escuela como un espacio social de configuración comunitaria, este la refiere como un sistema puesto en el contexto social inmediato en donde este último lo determina, lo configura y le da una dinámica particular; en este sentido, una de las reflexiones de Gastañaga (2004) es concebir a la escuela como un reflejo directo inscrito en una red de significados y tejidos sociales puestos uno sobre otros. De esta manera, las realidades (institucionales-territoriales) se ponen en conversación y permiten explorar posibilidades y vínculos que alimentan el ejercicio profesional en Trabajo Social en clave de bienestar y superación de necesidades sociales.

Un asunto clave abordado por el autor radica en la separación contextual de las lecturas opuestas que aparecen en la dicotomía “escuela” y “familia”, pues se han generado lecturas específicas de la institución que han rotulado a las familias y las ha categorizado como “problemáticas” ignorando lo que realmente puede entenderse como problemático. En este orden de ideas, Gastañaga (2004) genera una crítica al contexto escolar en cuanto a las realidades y significados que pueden atribuirse desde una sola postura, su invitación se fundamenta en entender que los significados de las familias y la escuela pueden diferir y que el profesional de Trabajo Social debe ser capaz de reconocer esa multitud de miradas e integrarlas de manera parcial en la intervención, como él mismo manifiesta, es importante para la intervención separar el conjunto de intereses y demandas que atribuyen los actores desde sus posturas.

En síntesis, la relación que exponen los autores para la triada en cuestión genera un eco interesante en el concepto de espacio comunitario y los abordajes del Trabajo Social frente a una posibilidad de superación lineal de la intervención educativa, como expone Navarrete (2016) las

ubicaciones para la profesión en Colombia han tendido, para el ámbito educativo, a agotarse en la tecnificación, mediación, atención inmediata y acción desprovista de carácter disciplinar específico, borrando así una identidad estable y generando una ocupación encapsulada y tradicional. Los y las profesionales de Trabajo Social necesitan explorar la capacidad de promover recursos y sinergias que activen la escuela como espacio para la vida y potencia comunitaria en relación sistémica con otros y otras, como decía Gastañaga (2004) acciones que generen contramapas en las narraciones de los sujetos y apuesten por nexos comunes para activar las dinámicas de los grupos sociales y familiares.

(...) el objetivo general del trabajo social en el contexto educativo se debería centrar en abordar desde un espacio de interacción construido de forma dialógica las necesidades y problemáticas expresadas en las relaciones en las cuales se constituye la vida social de los sujetos dentro y fuera de la institución educativa. (Navarrete, 2016, p. 43).

Actualmente la institución educativa cuenta, como se expuso previamente en el mapa de procesos (Figura 3), con tres líneas estratégicas que se articulan para el desarrollo de sus actividades y la consecución de sus objetivos. Como se mencionó en este apartado, dentro del área de gestión comunitaria se subdividen a su vez procesos misionales y de apoyo en donde se inserta el acompañamiento realizado durante esta práctica profesional, en este sentido, Trabajo Social se concibe desde una mirada psicosocial que fortalece los procesos de apoyo de “relaciones con el entorno” y “prevención de riesgos”. El primero busca generar cercanías con actores de la comunidad y familias de los estudiantes, además con el programa de “Escuela de Familias”, ejecutado previamente por la docente de apoyo y el cual no continuó si no hasta el primer semestre de 2024; el segundo proceso cuenta con el “Plan Escolar de Gestión de Riesgo” y se centra en la mitigación de la deserción escolar por factores psicosociales.

Si bien en la institución educativa no se cuenta en el momento con profesionales de Trabajo Social, esta hace necesario poder ubicar una lectura desde la profesión que permita acompañar la relación entre escuela y familias, previniendo así la deserción escolar en función de situaciones de vulnerabilidad o factores relacionados (W. Vélez, comunicación personal, 10 de agosto, 2023).

Para el desarrollo de la presente práctica se tuvo en cuenta y se definieron las siguientes funciones acordadas en el acta de instalación de la misma:

- Dinamización del proyecto de Escuela de familias a nivel grupal e individual.
- Acompañamiento a familias individuales para identificar posibles vulneraciones de derechos.
- Acompañamiento en la activación de rutas de restablecimiento de derechos.
- Seguimiento individual a casos de riesgo de deserción.
- Intervenciones grupales de acuerdo con la caracterización elaborada.

Dichas responsabilidades tienen la finalidad de ubicar concretamente el Trabajo Social como un área profesional y estratégica para la institución, la cual aporta desde la generación de diagnósticos, el acompañamiento a estudiantes y familias, la creación de estrategias de participación y el planteamiento de metodologías para espacios de reflexión crítica. A su vez, la ubicación del Trabajo Social trae consigo la posibilidad de dirigir intervenciones preventivas, orientadoras, de gestión y de proyección profesional, puesto que esta se encuentra fundamentada en dimensiones conceptuales, teóricas, metodológicas y ético políticas que apuntan a la comprensión, análisis, intervención y aplicación de métodos y técnicas con características específicas las cuales son idóneas para el campo de acción educativo.

2 Proyecto de intervención social “Aprendiendo a Acompañarnos”

El presente proyecto de intervención surge a partir de la triangulación diagnóstica realizada en el contexto de la práctica profesional que se desarrolló en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, la cual acompañó los grupos escolares de los modelos flexibles de primaria en relación a sus familias y a la promoción del vínculo entre estas y la escuela. En función de comprender las apuestas y acciones de este proyecto, se presentan en este apartado una serie de elementos para ubicarlo de manera contextual, teórica, metodológica, ética y prospectiva.

De esta manera, el proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos” se encuadra en una apuesta por entender el vínculo entre las familias y la escuela para promover su desarrollo como espacio comunitario de bienestar y posibilidad. Para entender este horizonte de sentido es necesario retomar el diagnóstico como un momento inicial de la intervención profesional que permite situar las apuestas y acciones a implementar; a continuación, se presenta la ubicación que se realizó de este ítem para la construcción del proyecto y, posteriormente, le siguen asuntos como

las intencionalidades que le subyacen, sus objetivos, dimensión teórico-metodológica, momentos, entre otros.

2.1 Situación Diagnóstica: Identificación del objeto de intervención a partir de las lecturas de los actores sociales

Como enuncia Rozas (1998) el diagnóstico es, a su vez, una herramienta para situar el conocimiento que moviliza a la planificación futura de una posible solución a una problemática determinada, como enuncia la autora el diagnóstico es, más allá de un instrumento de recolección de información, un consolidado de lecturas que deben entenderse desde la complejidad, desde elementos y tejidos sociales que son cambiantes, dinámicos y que no pueden entenderse bajo fórmulas paradigmáticas, rígidas y ya establecidas. Bajo esta premisa, el diagnóstico se entiende en el contexto de este informe como una comprensión de los contextos vitales dados y reproducidos en órdenes sociales particulares. Rozas Pagazas (1998) genera, a su vez, una síntesis del concepto de diagnóstico que se enuncia a continuación y que le otorga un fundamento teórico y epistemológico para guiar la construcción de este:

Desde nuestra perspectiva teórica-metodológica, el diagnóstico es un momento de síntesis del conocimiento que se inicia en la inserción y fundamenta la problemática central que estructura el campo problemático de la intervención. El diagnóstico, en esta perspectiva, es una instancia en la que se explicitan los nexos de la “cuestión social” relacionada a la satisfacción de las necesidades de los sujetos y que, a su vez, permite obtener explicaciones teóricas sobre la realidad particular, posibilitando reorientar los objetivos y una estrategia de intervención profesional. (Rozas, 1998, p. 84)

En el caso particular del presente informe de práctica profesional realizado en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, la elaboración diagnóstica se basó en entender la construcción del mismo como un proceso participativo que permite identificar y dar validez a los sentidos y significados socialmente construidos por quienes simbolizan sus experiencias vitales en una realidad determinada. De esta manera, para la construcción del diagnóstico se contó con la participación de los actores que dialogan en el ambiente escolar y territorial de forma simultánea

los cuales son tres: sujetos participantes de la intervención (familias y estudiantes), equipo institucional (Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó) y el profesional de Trabajo Social en formación. Esto permitió contraponer miradas, intencionalidades, discusiones y significaciones en cuanto a la ubicación del objeto de intervención y la apuesta estratégica y participativa desde lo que se entiende cómo problemático.

Como estrategias metodológicas para la construcción del diagnóstico se tuvo en cuenta las entrevistas semi estructuradas realizadas a los actores participantes de la comunidad educativa frente a la evaluación, seguimiento, percepción de fortalezas y debilidades de los modelos en la institución; la construcción colectiva del mural de necesidades familiares que se realizó con las familias de los grupos: “Brújula 01”, “Brújula 02” y “Aceleración” en el segundo semestre del año 2023; los encuentros con estudiantes dirigidos para hablar sobre los modelos flexibles, la percepción de estos en la escuela; y finalmente, la observación participante que se llevó a cabo en la cotidianidad de las sesiones de clase.

A continuación, se expone la construcción del diagnóstico a partir de la lectura específica de cada actor previamente enunciado y la identificación de las situaciones problemáticas que delimitan el objeto de intervención propuesto.

2.1.1 Lecturas de diagnóstico desde la institución educativa

Como actor institucional, la escuela se entiende para este contexto como un espacio relacional y territorial que opera bajo determinantes estatales y desde una lógica claramente definida para lo que se supone es la educación desde el marco legal y social. La escolarización de los niños y niñas supone un nuevo encuentro de realidades y dinámicas de socialización a la cual tanto las familias, los niños y la escuela se enfrentan; la escuela es un espacio de formación dialógica inserto en un contexto que le contiene, deforma y transforma constantemente.

Para la institución educativa existen intencionalidades claras que se rigen desde su PEI, así como desde las normativas estatales que regulan la educación en la ciudad de Medellín; para comprender esta lógica, se realizaron entrevistas semi estructuradas con el equipo institucional, al igual que se sistematizaron las conversaciones formales en el desarrollo de la práctica profesional y la comunicación constante con los profesores que acompañan los modelos flexibles, así como con las

coordinaciones, lo que permitió rastrear y triangular ciertas apuestas que posee la institución y ciertas necesidades que manifiesta.

Para el equipo institucional se necesita de un mayor acompañamiento de parte de las familias para los estudiantes de los modelos flexibles puesto que se ha percibido y nombrado una lejanía que, sumada a contextos de vulnerabilidad identificados por los docentes, aumenta los riesgos de deserción escolar y limita las posibilidades institucionales de abordar la formación del estudiantado. Es por esto que, desde la escuela, y como enuncia el rector Walter Vélez y el equipo de profesores de los modelos flexibles la distancia y poco acompañamiento que las familias hacia los y las estudiantes de los modelos flexibles de primaria se constituye como una problemática cada vez más preocupante. (W. Vélez, comunicación personal, 5 de septiembre, 2023).

Esta lectura generada sitúa una responsabilidad institucional y profesional frente al esperado de las familias en su articulación con la escuela y demanda un proceso de integración de estas a las dinámicas de la institución. Como enuncia Gastañaga (2004), la transformación del sistema familiar en su conjunto se puede lograr a partir de la intervención, incluso, de sólo uno de sus miembros. Esta premisa es justamente la que adopta la escuela para trabajar, más allá de las intervenciones familiares, directamente con los y las estudiantes, promoviendo competencias de vida y, de esta manera, esperando la transformación paulatina de sus estructuras y dinámicas familiares.

2.1.2 Lecturas de las familias acompañantes de los modelos flexibles

Para la construcción de un diagnóstico que involucrase la identificación de necesidades de manera participativa por parte de las familias de los modelos flexibles de primaria se realizó, como estrategia metodológica, la construcción colectiva del *mural de necesidades familiares* (Figura 6), el cual consistió de la intervención de varios pliegos de papel kraft en una pared del aula, en donde, una vez identificada una o varias necesidades familiares de cada participante estas se pegaría en el mural y luego se socializarían. La idea consiste en poder reconocer de manera consciente una necesidad real que como familia se tenga frente al acompañamiento de los estudiantes de los modelos flexibles, o frente a las condiciones familiares internas, económicas, sociales, culturales o institucionales que deban ser trabajadas y acompañadas en el desarrollo de estos modelos.

Se realizó para la construcción del mural a inicios del segundo semestre de 2023 un encuentro de familias con cada grupo respectivamente, de esta manera, cada grupo de familias

correspondiente a los grupos: “Brújula 01”, “Brújula 02” y “Aceleración” intervinieron el mural dando por resultado un constructo conjunto donde se pueden visualizar necesidades similares o diversas.

La construcción de este dispositivo se hizo, a su vez, para guiar los futuros encuentros con el fin de esbozar elementos orientadores y propiciar insumos que generen reflexiones y compromisos por parte de la escuela y las familias como co-actores en relación. Los encuentros se realizaron en jornadas nocturnas permitiendo una movilidad mayor en cuanto a las dinámicas laborales de los y las acudientes que acompañan los procesos escolares de los estudiantes, no obstante, es importante mencionar que para cada encuentro se contó con una asistencia de aproximadamente 8-12 integrantes por cada grupo, lo cual representa la mitad de familias esperadas.

Figura 4

Encuentro con familias de “Brújula 01”



Nota. Primer encuentro con familias acompañantes de “Brújula 01”.

Figura 5

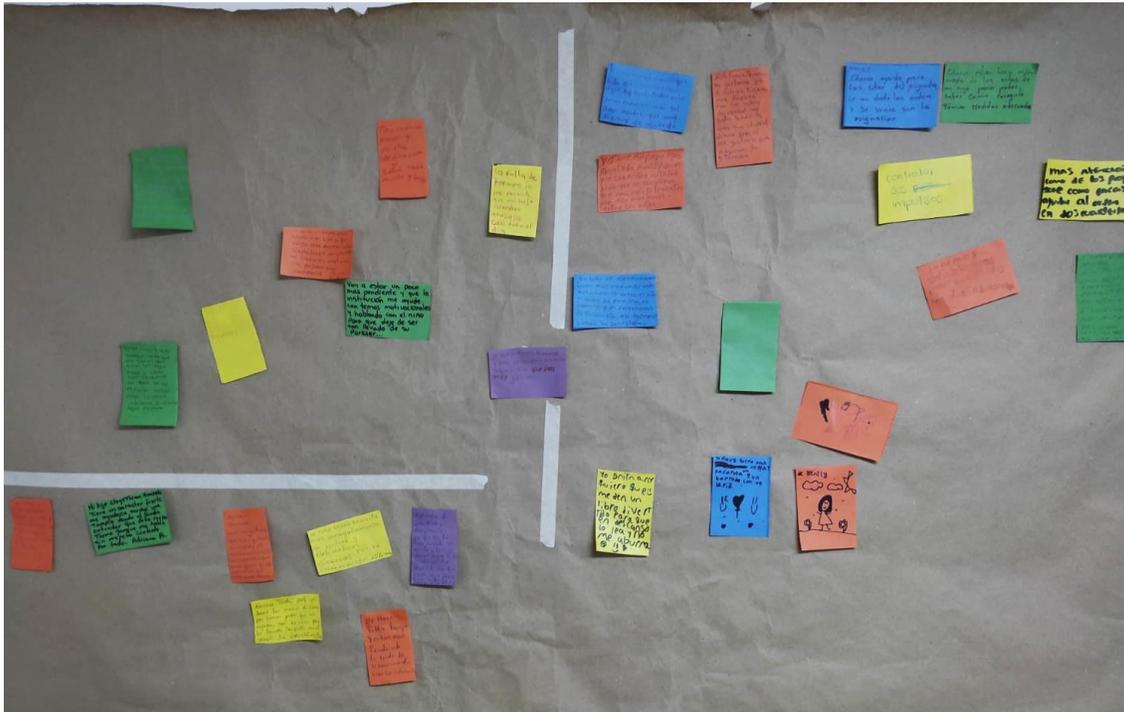
Encuentro con familias de “Aceleración”



Nota. Primer encuentro con familias acompañantes de “Aceleración” en donde se ha construido el mapa de necesidades.

La realización de los encuentros con las familias de los modelos flexibles de primaria permitió, a su vez, poder generar cercanías con el profesional en formación de Trabajo Social en un momento de inserción y diagnóstico, y poder situar la palabra frente a lo que estas perciben como necesidades en la identificación de su relación con la escuela. La ruta que se dispuso para cada guiar los encuentros realizados fue la siguiente:

- **Presentación y Encuadre:** Espacio para presentar al practicante, el espacio y a cada persona que asiste al encuadre. La pregunta orientadora que guió este momento fue: “¿Por qué decidiste venir?” (Qué motivaciones que no suelen percibirse o nombrarse impulsan la llegada). Se busca con este momento hacer una conexión inicial de sentidos comunes y preocupaciones frente a la educación de los y las estudiantes.
- **Contexto y dinámica del grupo:** Se abordan elementos particulares traídos por el docente y las familias en cuanto a lo que entienden por el programa en el que se encuentran adscritos, qué significa, qué proyecciones tiene y cómo va su desarrollo. Este espacio también permite discutir sobre la dinámica grupal que se ha identificado por la familias y es un espacio abierto y flexible de discusión.
- **Mural de necesidades:** Se genera una actividad en la que cada participante escribe o dibuja en un cuadro de papel iris las necesidades que considera que como familia siente, o los deseos, búsquedas o inquietudes que le genera su relación con la escuela y a los cuales le gustaría ser apoyado. Se pegan en el mural los papeles y se comparten en conjunto algunas necesidades y sentires plasmados.
- **Cierre-compartir:** Una vez realizado el mural se traslada la pregunta por las acciones que solucionarían esas demandas o necesidades, se pregunta y conversa sobre qué se necesita y qué esfuerzos deben realizar las familias para, en cooperación con la escuela, satisfacer las necesidades y búsquedas que nombran. Una vez realizado este encuentro se hace una reflexión y cierre y se comparte alrededor de un refrigerio que permita el compartir y la distensión.

Figura 6*Mural de necesidades familiares*

Nota. Primera parte del Mural de Necesidades elaborado con las familias de los modelos flexibles.

El mural construido de necesidades se ha planteado para términos del diagnóstico como un dispositivo de recolección de información que al mismo tiempo y de manera interactiva genera preguntas y conversaciones, la intencionalidad de este dispositivo radica en la posibilidad de ser intervenido, por lo que se continuará teniendo como mapa de trabajo para ubicar posteriormente capacidades, herramientas y demás asuntos. No obstante, en el momento de realización del diagnóstico constituyó una herramienta de encuentro con las familias en cuanto ubicación de sentidos y delimitación de la cuestión social.

2.1.3 Lecturas de las y los estudiantes de los modelos flexibles

La ubicación de los y las estudiantes como sujetos directos de la propuesta educativa que los modelos flexibles suponen, y como individuos en relación grupal en un contexto educativo, demanda también la consideración de su ubicación en la intervención desde un lugar participante, dialógico y protagónico con las significaciones y sentidos que estos construyen de sus realidades;

en cuanto al proceso de lectura diagnóstica de los grupos de “Brújula 01”, “Brújula 02” y “Aceleración” para el segundo semestre del año 2023 se realizó desde el momento de inserción un acompañamiento en aula para observar las dinámicas y relaciones que se tejen desde la subjetividad de los y las estudiantes, así como se llevaron a cabo ciertas conversaciones, entrevistas, encuentros conjuntos y acompañamientos individuales para escuchar las formas cómo se enuncia el lugar de la escuela para los y las estudiantes, así como sus emociones, percepciones y respuestas propias a la cotidianidad que han generado.

En este sentido el diagnóstico buscó, más allá de un ejercicio mediado por un dispositivo, leer y participar de los escenarios escolares cotidianos y de las emociones y enunciaciones que realizan los y las estudiantes de los modelos flexibles con el fin de acercar sus proyecciones.

Figura 7

Interacciones en clase con estudiantes



Nota. Captura de un momento de clase de Brújula 02

Los espacios en el aula constituyeron lecturas sobre las maneras en que los contextos se conjugan en el ambiente escolar significándolos y explicitando pautas de convivencia, relación con otros, dinámicas comportamentales, familiares, sociales y culturales. No obstante, se destinó un

espacio entre las clases para conversar en el patio de primaria sobre cómo se sentían en el colegio, que les gustaba, que no les gustaba, cuál era su relación con el profesor o la profesora y qué les gustaría aprender, con estas lecturas se fue configurando la identificación del objeto de intervención y la planeación de los movimientos de la intervención de acuerdo a la propuesta construida; así mismo, se realizaron entrevistas semi estructuradas con algunos estudiantes de los modelos flexibles para acercar y delimitar ciertas necesidades identificadas por estos mismos.

2.1.4 Triangulación de lecturas diagnósticas para apuntar a una delimitación del objeto de intervención

Una vez presentadas las lecturas que aparecen desde los tres actores en relación para el contexto de la práctica profesional se dispone en este apartado de una identificación de necesidades puestas en el contexto y se estructura el objeto de intervención como centro para la acción profesional y como escala base en el trayecto posterior de planeación y ejecución en el qué-hacer específico.

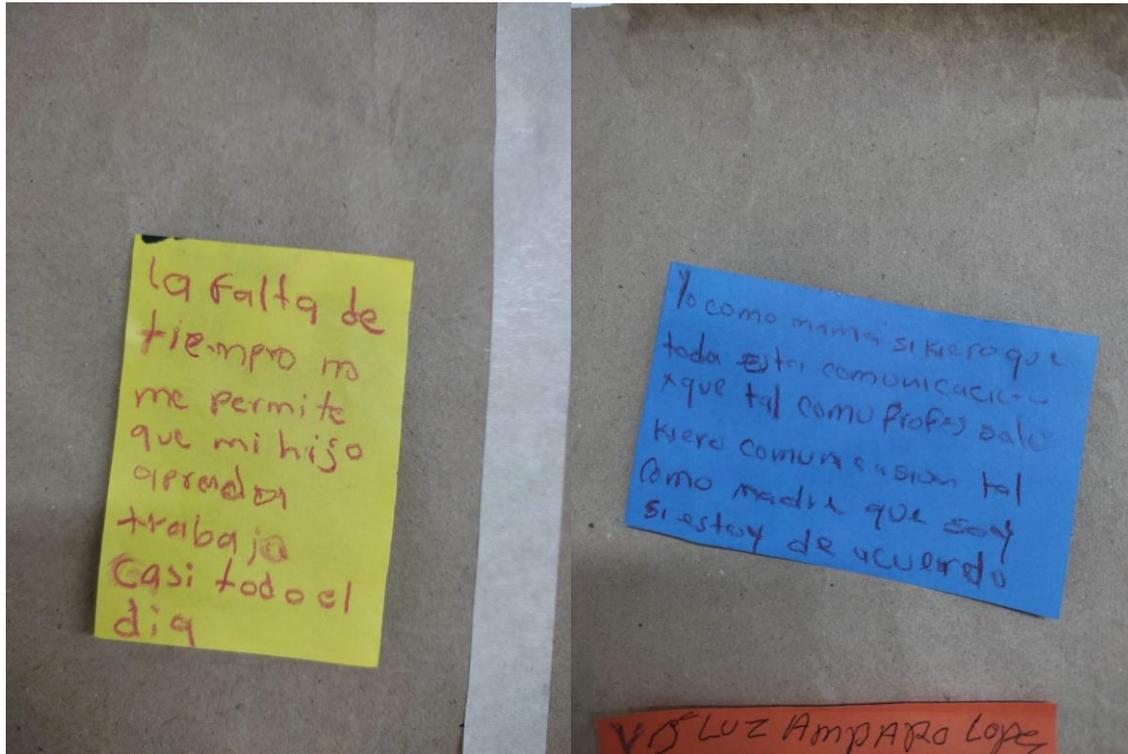
En primer lugar, la institución educativa expone, desde lo que enuncia el equipo institucional, la necesidad de orientar un trabajo que vincule a las familias y sea capaz de responder a las necesidades individuales, familiares y grupales de los beneficiarios de los modelos flexibles de primaria. Esta primera lectura corresponde a una intencionalidad proveniente del carácter institucional de la escuela, es decir, que responde a dinámicas y lógicas tradicionales de esta en cuanto esta se enfrenta a mediar con otros contextos vitales en donde los individuos socializan y son educados, como lo es el caso de los hogares y las dinámicas familiares, de esta manera y como manifiesta el rector, la institución posee un interés en prevenir la deserción y hacer seguimiento de ruta a los contextos de vulnerabilidad y acompañamiento familiar o individual que requieren los y las estudiantes como mediación y tratamiento a las situaciones emergentes de sus contextos. (W. Vélez, comunicación personal, 5 de septiembre, 2023).

De igual manera, en comunicaciones personales y entrevistas con los profesores que acompañan los grupos de los modelos flexibles, ha aparecido como premisa la ausencia de las familias en el acompañamiento a los estudiantes, y que, de cierta manera, dicho fenómeno se hace insostenible de intervenir pues la escuela no alcanza a generar un trabajo tan extenso que vaya más

allá del trabajo con las y los estudiantes y por lo tanto se debe intervenir con estos a la espera de que, de manera sistémica, esto refleje posteriormente un cambio en el sistema familiar.

Ahora bien, para las familias se genera una separación frente a la situación enunciada por la institución en donde estas últimas exponen como problemático lo que llaman dificultades de comportamiento en los estudiantes, dificultades para ejercer figuras de autoridad y situaciones de orden subjetivo, laboral, económico, cultural, social, entre otros, que les impiden prestar la atención debida al proceso de los menores en la escuela. Las familias, desde las lecturas que estas enuncian en los encuentros de construcción del mural y en las entrevistas semi estructuradas atribuyen cierta responsabilidad simbólica en la escuela. Es decir, como exponen algunos integrantes de los grupos de familias de los modelos flexibles, la problemática radica en la escuela y el comportamiento de los estudiantes en esta y por lo tanto debe ser la escuela quien resuelva dichas problemáticas.

Algunas necesidades identificadas por las familias hacen alusión a situaciones de orden material, laboral, subjetivo o relacional que impiden un acompañamiento esperado a las y los estudiantes de los modelos flexibles y la posibilidad de bienestar en el proceso de los mismos; estas situaciones contextuales aparecen en el discurso de las familias y han sido generalmente utilizadas, como enuncia Navarrete (2016), como categorización social por parte de las instituciones para construir ideas sobre el bienestar o la ausencia del mismo, de esta manera las familias se encuentran en ocasiones tachadas como faltantes y responsables de los contextos de vulnerabilidad o marginación que les acontece y muchas veces las instituciones refuerzan estas imágenes.

Figura 8*Notas de familias en el mural de necesidades*

Nota. Algunas notas que añadieron las familias de los modelos flexibles en cuanto a sus percepciones sobre necesidades que tienen para acompañar a los niños y niñas.

En consolidación con las necesidades expuestas por los actores y desde una mirada que se sitúa desde la intervención desde Trabajo Social en el ámbito educativo se consolida el siguiente objeto de intervención: Existe una separación relacional entre la escuela y las familias de los modelos flexibles de primaria que impide comprender a la escuela como espacio comunitario, siendo este un aliado en el bienestar de las familias y las y los estudiantes.

De esta manera, la cuestión social aquí es significada como la suma de varias atribuciones que realiza la escuela y la familia, tanto la una como la otra, que obstaculiza la significación de la escuela como un “espacio comunitario” que, como mencionaba Navarrete (2016) y Gastañaga (2004), permitan potenciar y direccionar recursos y apoyo social para la vida y la creación de contra-tramas narrativas que permitan desde Trabajo Social acompañar la formación de otras posibilidades que se tejen en el vínculo social entre las familias, los estudiantes y la escuela.

2.2 Intencionalidades

Posterior a la lectura diagnóstica identificada a partir de la triangulación de necesidades, posturas, intereses y situaciones encontradas a partir del campo de práctica, se hace necesario posicionar las intencionalidades de este proyecto de intervención, de esta manera, se reconocen los puntos de enunciación de quienes experimentan, configuran e intervienen en la realidad social situada.

Teniendo en cuenta que el Trabajo Social permite el diálogo entre sectores institucionales, públicos y comunitarios, se presenta para este informe las intencionalidades identificadas de tres grandes grupos de actores sociales, los cuales perciben y significan la escuela desde un lugar determinado permitiendo comprender de manera integral las apuestas que deben seguirse en la intervención, se tienen entonces a continuación, las intencionalidades profesionales, institucionales y desde los usuarios de los modelos flexibles de primaria.

2.2.1 Profesionales

Desde una mirada profesional se resalta la necesidad de comprender las necesidades institucionales y de los usuarios/beneficiarios en un sentido que permita identificar junto a estos las problemáticas que les son simbólicamente relevantes y que responden a sus realidades y sentidos, de esta manera, Trabajo Social necesita articular y poner a conversar el universo de intereses de ambos actores para explorar e identificar (junto con estos) los asuntos de abordaje que constituirán el objeto de intervención. Frente al desarrollo profesional de la práctica se apunta por un acompañamiento que permita la construcción e identificación propia de las familias de sus recursos y posibilidades dentro de los modelos flexibles, aquí la profesión se pregunta por cómo acompañar la percepción de sus necesidades para conjuntamente develar las posibles soluciones.

De igual manera la demanda y respuesta institucional supone para la práctica profesional una necesidad de respuesta en lo operativo, aquí la intencionalidad debe abogar por evitar una falsa ubicación del qué-hacer profesional como mencionaba Navarrete (2016), se debe superar una necesidad de ubicación no específica para promover junto a la escuela, que en este caso representa al actor institucional, un desarrollo propio de la disciplina y a su vez una respuesta bajo los

horizontes de sentido de este entendidos como la educación, el desarrollo social y el fortalecimiento de herramientas de acompañamiento familiar.

2.2.2 Institucionales

La escuela se conforma como un actor relacional y territorial que opera bajo determinantes estatales y normativos definidos para lo esperado en términos de educación, en el contexto de Fe y Alegría Luis Amigó se presentan intencionalidades claras contempladas en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en cuanto a la formación de los y las estudiantes bajo valores y principios propios, no obstante, bajo la realización de entrevistas semi estructuradas con el equipo institucional, conversaciones formales en el desarrollo de la práctica profesional y mediante una comunicación constante con los profesores que acompañan los modelos flexibles, así como con las coordinaciones de la escuela, se rastrearon y triangularon ciertas apuestas que posee la institución y ciertas necesidades que manifiesta para la elaboración del diagnóstico.

Como enuncia el equipo institucional se necesita de un mayor acompañamiento de parte de las familias para los estudiantes de los modelos flexibles puesto que se ha percibido y nombrado una ausencia constante en los procesos de aprendizaje y formación de los niños que, sumado a contextos de vulnerabilidad identificados por los docentes, puede aumentar los riesgos de deserción escolar y limitar las posibilidades institucionales de abordar la una formación integral y necesaria; de esta manera desde la escuela, y como enuncia el rector y el equipo de profesores de los modelos flexibles la distancia y poco acompañamiento que las familias hacia las y los estudiantes de los modelos flexibles de primaria constituye una problemática preocupante en la medida que frente a un bajo acompañamiento familiar es difícil alcanzar los objetivos formativos y psicosociales de los modelos. (W. Vélez, comunicación personal, 6 de septiembre, 2023).

Esta lectura generada sitúa una responsabilidad institucional y profesional frente a lo esperado de las familias en su articulación con la escuela y demanda un proceso de integración de estas a las dinámicas de la institución. Como enuncia Gastañaga (2004) la reacción del sistema familiar en su conjunto se logra a través del trabajo con uno de sus miembros, de aquí que la escuela prioriza, más allá del trabajo con las familias directamente, la mediación y fortalecimiento con las y los estudiantes.

2.2.3 Usuarios

Algunas necesidades identificadas por las familias hacen alusión a situaciones de orden material, laboral, subjetivo o relacional que impiden un acompañamiento esperado a las y los estudiantes de los modelos flexibles y la posibilidad de bienestar en el proceso de los mismos; estas situaciones contextuales aparecen en el discurso de las familias y han sido generalmente utilizadas, como enuncia Navarrete (2016), como categorización social por parte de las instituciones para construir ideas sobre el bienestar o la ausencia del mismo, de esta manera las familias se encuentran en ocasiones tachadas como faltantes y responsables de los contextos de vulnerabilidad o marginación que les acontece y muchas veces las instituciones refuerzan estas imágenes.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Promover el vínculo entre la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó y las familias de los modelos flexibles de primaria como un insumo inicial en el reconocimiento de la escuela como un espacio comunitario.

2.3.2 Objetivos específicos

- Acompañar espacios de participación para las familias de los modelos flexibles al interior de la escuela.
- Construir y activar dispositivos socioeducativos para el acompañamiento familiar de los y las estudiantes de los modelos flexibles de primaria.
- Elaborar una guía de acompañamiento familiar para los modelos flexibles de primaria al interior de la escuela.

2.4 Fundamentación teórica

Cifuentes (s.f.) enuncia que el desarrollo de la práctica profesional no puede desentenderse de un fundamento teórico que la sostenga y que supere su dimensión netamente operativa. La concatenación de la teoría como matriz epistemológica supone la realización de un ejercicio en función de una manera determinada de leer la realidad y de intervenir sobre ésta, generando a su vez respuestas y nuevos conocimientos. Para Cifuentes, la fundamentación teórica otorga una dimensión de interpretación específica sobre el fenómeno en el que interviene la profesión de Trabajo Social, de esta manera, las intencionalidades que subyacen a la práctica son enrutadas en miradas determinadas que abordan la realidad desde enfoques específicos.

Cifuentes (s.f.) concibe los referentes teóricos y conceptuales de la intervención como una posibilidad de contextualizar los fenómenos que suceden y configuran la realidad, en este sentido, la fundamentación teórica es un elemento que permite abordar una realidad específica con un soporte determinado y con intención de poder generar un conocimiento producido y dialógico, es decir, poder construir conjuntamente teoría en la medida que esta soporta el ejercicio profesional que se realiza.

Ahora bien, para el desarrollo del proyecto de intervención en cuestión se hace necesario el sostén de una base teórica que guíe el ejercicio y lo signifique en una mirada determinada para intervenir la realidad; tomando como particularidades los contextos y acercamientos diagnósticos realizados en la institución educativa se perfilan dos corrientes o enfoques teóricos capaces de orientar el ejercicio profesional: el constructivismo social, entendiéndose este desde la interpretación que dota al conocimiento como un ejercicio activo y colectivo de mediación en la cultura; y el interaccionismo simbólico, debido a su capacidad hermenéutica de sustentar los símbolos y significados que atribuyen las personas a sus contextos e interacciones.

2.4.1 Constructivismo social

Al hablar de constructivismo social es frecuente realizar una asociación a las corrientes sociológicas del siglo XX que han servido de orientación para las teorías que, aún hoy en día, continúan soportando las prácticas profesionales en ciencias sociales; desde esta premisa, se hace entonces necesario volver a detener la mirada en la noción de constructivismo social y de qué

manera nos permite aún tener una raíz teórica sólida para afrontar los fenómenos posmodernos que suceden y en los que se inscribe, a su vez, el presente proyecto de investigación.

Cubero (2005) realiza un acercamiento de las orientaciones constructivistas, partiendo del reconocimiento plural del concepto en la medida de su aplicación en diferentes ramas investigativas, este presenta tres elementos que son útiles a la hora de generalizar una comprensión de lo que se entiende por constructivismo social: una epistemología relativista, una construcción social del conocimiento y una mirada a los sujetos como partícipes activos del mismo.

De esta manera, para el autor, el conocimiento surge epistemológicamente a partir de una intermediación colectiva que se basa en la experiencia, el contexto sociocultural en el que se inscriben los sujetos y su relación con otros y otras para dotar de significados determinadas apreciaciones del mundo.

Así, nuestro conocimiento no es una mera copia, sino una verdadera construcción y una condición para los nuevos aprendizajes. El individuo no es un agente receptor sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia. (Cubero, 2005, p. 47).

Cubero (2005) expone pues una lectura del constructivismo social como posibilidad epistemológica que indica que el conocimiento no puede entenderse de manera unidireccional ni receptiva, sino que por el contrario obedece a una relación activa en la que los individuos incorporan un significado a sus experiencias a través de lo que construyen de esta en una red contextual determinada.

Tomando a su vez los aportes de Delval (citado por Cubero, 2005), es importante reconocer que para el constructivismo social el sujeto experimenta una reconstrucción interna constante a partir de sus experiencias en el mundo, las cuales incorpora construyendo constantemente nuevo conocimiento, el cual surge como resultado de la interacción que se sostiene con otras subjetividades de manera colectiva. De aquí que los sujetos se nombren como seres activos, en la medida que apropian determinados recursos culturales a partir de experiencias conjuntas.

De manera sintética podría comprenderse que desde este enfoque teórico el conocimiento es un constructo colectivo mediado por una red de significados interactivos y participativos, en los cuales el contexto se territorializa y otorga espacios determinados para la incorporación de

experiencias humanas, en palabras de Cubero (2005): “Podemos concebir los contextos en los que las personas desarrollan sus actividades como escenarios socioculturales en los que se construye un tipo determinado de conocimientos” (p. 53) Siendo así, el constructivismo social entiende la manera en que los seres humanos construimos saberes y significamos conocimientos mediados por nuestros escenarios socioculturales y en relación continua con otros y otras.

2.4.2 Interaccionismo simbólico

Bolio Ortiz (2014) genera una síntesis teórica interesante para comprender el interaccionismo simbólico como base metodológica que permite el acercamiento a la realidad desde un enfoque cultural e interpretativo. A partir de sus enunciados y de la reflexión histórica que realiza, incorpora la noción y la pregunta por la cultura, al igual que la relación de las sociedades y las maneras en que la antropología, la sociología e incluso la psicología social se han preguntado por el entendimiento simbólico de la vida a partir de los símbolos y referentes que atribuyen las personas a sus contextos.

Tomando los aportes sociológicos de Blumer (citado por Bolio Ortiz, 2014), el interaccionismo simbólico refiere, a su vez, a una corriente teórica en donde se resalta una característica principal, y es el carácter interactivo sobre el que se basan las relaciones humanas, un carácter constante e inacabado en el mundo social. De esta manera, el interaccionismo simbólico, para el autor, responde al entendimiento de la interacción social como una base fundante para la significación de la vida en un proceso interactivo e interpretativo de la realidad. Abstrayendo esta definición, podría decirse que entender el interaccionismo simbólico es entender que las relaciones sociales están mediadas por símbolos y significados que se construyen en la interacción colectiva y que permiten interpretarse de manera subjetiva.

A su vez, Carabaña y Lamo (1978) presentan una comprensión de este enfoque teórico como una posibilidad de lectura en la que los sujetos, inscritos en una red social que les determina y configura, otorgan significados y atribuciones simbólicas a sus experiencias de manera que la realidad adquiere un carácter interpretativo y hermenéutico que sólo se revela a partir de la base simbólica adquirida, en sus palabras: “el interaccionismo simbólico se caracteriza por prestar atención casi exclusiva a la comprensión de la acción social desde el punto de vista del actor” (Carabaña y Lamo, 1978, p. 171).

Es así como el interaccionismo simbólico se posiciona como referente teórico de este proyecto, puesto que permite acercarse al entramado simbólico e interpretativo que diferentes actores sociales atribuyen a sus experiencias, las cuales se encuentran permeadas interseccionalmente por diferentes elementos contextuales en los que existe interacción. A su vez, el interaccionismo simbólico, como exponen los autores, resalta la premisa de que los significados toman valores propios y particulares para cada persona, pues estos son generados a la luz de sus experiencias y atribuciones significativas en la vida. Dicho lo anterior, se puede considerar que acercarse al mundo y a la realidad de un otro implica acercarse a su interpretación simbólica de la realidad y la manera en que es significada.

2.5 Referentes conceptuales abordados

En continuidad con el abordaje teórico referido en el apartado anterior, se presentan a continuación los referentes conceptuales que han guiado el ejercicio de la práctica profesional, así como los fundamentos que han permitido generar una reflexión determinada sobre los alcances y maneras en que se puede situar un acción profesional desde el Trabajo Social en contextos educativos; se tiene entonces el abordaje de los espacios comunitarios como concepto clave en la comprensión de la escuela como actor y espacio territorializado para el encuentro y la significación; y la significación de las representaciones sociales, como concepto que permite entender la construcción social colectivizada de ciertas estructuras y elementos que para este caso concierne a la escuela.

2.5.1 *Espacio comunitario*

Navarrete (2016) aborda en su artículo “El papel del Trabajo Social en el ámbito educativo” los resultados de un proceso de investigación que buscó la comprensión y problematización de la práctica profesional en cuanto esta enfrenta, desde sus intencionalidades propias y las demandas institucionales, una tensión en escenarios educativos, en particular, desde una experiencia situada de abordaje a modelos de educación formal en contextos de vulnerabilidad en el municipio de Soacha, Cundinamarca. La particularidad del trabajo de Navarrete radica en la definición que realiza del concepto de espacio comunitario, el cual toma relevancia para este proyecto en la

medida que el ejercicio práctico se situó de igual manera en un proceso de acompañamiento escolar en contextos de vulnerabilidad y permite ampliar una mirada de los entornos educativos, y de la escuela en particular, como lugares que más allá de la delimitación física institucional representan una significación determinada y asumida por los actores que en ella permanecen.

La escuela es desde la mirada de Navarrete (2016) un espacio de interacción social con características comunitarias en la medida que aparecen significados y se desarrolla su cotidianidad en un entramado determinado en un momento sociohistórico particularizado y una localización contextual propia, como enuncia el autor:

La escuela, pues, es algo más que un lugar donde se enseña, es un sistema insertado en la comunidad que no puede escapar o aislarse del contexto social. En consecuencia, puede ser un lugar que favorezca el crecimiento de los niños y de los adultos, conformándose como un espacio comunitario que puede aportar determinados tipos de apoyo social para los niños y sus familias. No obstante, para esto la escuela debe ser consciente y reflexiva acerca del contexto comunitario donde se ubica, las contradicciones que éste genera. (Moreno, 2004, citado por Navarrete, 2016, p. 43).

En suma, el concepto de espacio comunitario permite una lectura dinámica de la escuela como espacio de participación social que acoge y permite el desarrollo de potencialidades y factores protectores para las comunidades, no obstante, permite una incorporación de las familias más allá de la simple institucionalización de los niños y las niñas en el sistema educativo. “La escuela es un espacio comunitario que se debe integrar al familiar, trabajando sobre los conflictos que se presentan en la relación familia-escuela-educando” (Navarrete, 2016, p. 43). En este sentido, la integración conceptual y teórica que propone Navarrete (2016) se integra a la búsqueda de este proyecto de intervención en cuanto soporta una intencionalidad puesta en el acompañamiento familiar y la construcción de relaciones vinculantes con la escuela.

2.5.2 Representaciones sociales

La incorporación colectiva de las maneras en que los seres humanos otorgan definiciones al mundo que les rodea supone, en términos sociales, determinados acuerdos en común que ya sea,

mediante el lenguaje o la práctica cotidiana, determinan las maneras en que los individuos se relacionan unos con otros y estos con las instituciones y elementos culturales de su entorno; esta noción por la incorporación “colectiva” de determinados asuntos de carácter social es lo que Villaroel (2007) denomina representaciones sociales, entendidas como formas específicas de incorporación autónoma de los significados a partir de los intercambios sociales de las personas, dando a su vez, sentidos semejantes a cuestiones como la justicia, la familia, el habitar un lugar específico de la ciudad y, por supuesto, la escuela.

Las representaciones sociales son para la autora la manera de elaborar asuntos de conocimiento colectivo a partir de nuestras propias experiencias, así como a partir del intercambio de referentes que se tienen con la cultura, las ideologías, los valores, los sistemas de creencias y otros elementos de intercambio social. “La representación social «es un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar —una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común»”. (Moscovici, 2000, citado por Villaroel, 2007, p. 436).

La orientación que toma el concepto de representaciones sociales para este informe lo ocupa la posibilidad interpretativa y dialógica que se establece con el paradigma comprensivo-interpretativo para reflexionar sobre las maneras en que determinadas nociones y narrativas ocupan un lugar propio para los sujetos participantes y se significan a su vez a partir de elementos colectivos y simbólicos, permitiendo entonces una revisión mucho más hermenéutica sobre las familias y su relación con la institución educativa.

2.6 Metodología

Cifuentes (s.f.) concibe la metodología como un elemento integral y transversal en la intervención profesional, de esta manera, en el presente apartado se abordan algunos ítems para comprender el proceso metodológico del proyecto de intervención, teniendo en cuenta, en primer lugar, un sostén metodológico fundamentado en algunas pedagogías sociales, las cuales se han articulado históricamente al ejercicio del Trabajo Social; la aplicación específica de una tipología de intervención centrada en la educación-prevención como posibilidad orientadora de construcción conjunta, el desarrollo del método y los engranajes específicos del proyecto; y finalmente, una reflexión ético-política que bebe del código de ética de los y las trabajadoras sociales en Colombia con el fin de resaltar el ejercicio profesional como un ejercicio que no puede desprenderse de una

reflexión ética que integre los principios de la profesión en una búsqueda transformadora y horizontalizada.

2.6.1 Fundamentación metodológica: La Animación Sociocultural como apuesta metodológica

El valor de la cultura representa un medio de análisis de inmersión del sujeto y de entendimiento de su vínculo comunitario construido y significado colectivamente; precisamente José Antonio Caride (2005) retoma estas apreciaciones para hablar de la animación sociocultural y el desarrollo comunitario como pedagogías sociales que promueven el desarrollo de las comunidades en función de nuevas alternativas democráticas, políticas y transformadoras. En primer lugar, Caride (2005), expone bajo la noción de animación sociocultural una posibilidad de reconocer los recursos y movimientos propios que poseen las comunidades en sus contextos territorializados, frente a esto, el autor enuncia que esta corriente metodológica:

(...) resalta el peso de la educación en los procesos y las prácticas socioculturales con estrategias metodológicas que promueven la iniciativa, la auto-organización, la participación y la acción autónoma de los individuos en los grupos y las comunidades de las que forman parte. (Caride, 2005, p. 76).

Desde esta noción atribuida la animación sociocultural presenta un enfoque metodológico que centra sus raíces en las pedagogías sociales, dialogar a partir de estas en función de una intervención socioeducativa desde el trabajo social permite orientar, a su vez, una intencionalidad que reconoce a los sujetos como actores dinámicos y participes en la transformación de sus realidades; la animación sociocultural en vínculo con la fundamentación teórica propuesta para este proyecto otorga un reconocimiento contextual situado a las familias, estudiantes y actores institucionales que intervienen en el reconocimiento de la escuela como un espacio comunitario y otorga, de igual manera, una reflexión educativa sobre los contextos localizados que en la escuela se inscriben y los sentidos que son allí generados.

En sus propuestas e iniciativas, las prácticas socioeducativas reivindican el protagonismo de las culturas y de las comunidades locales como pretexto y contexto de una educación

capaz de afrontar las críticas circunstancias en las que está inmersa la sociedad contemporánea. (Caride, 2005, p. 75).

En continuidad con los aportes de Caride (2005), podría sintetizarse esta corriente metodológica como una apuesta de corte pedagógica y política que busca el reconocimiento de los factores culturales que le son propios a una comunidad, así como la acción dinámica y capacidad de agencia que esta genera para develar las situaciones que le son problemáticas e intervenir sobre estas. El desarrollo de una pedagogía y una acción metodológica realizada desde la animación sociocultural tiene en cuenta, por una parte, la territorialización de los contextos, es decir, la manera en la que una cultura se inscribe en un territorio y se significan unas lecturas determinadas, para el caso en mención la escuela como espacio comunitario, las lógicas localizadas en las prácticas cotidianas de los actores, su historia y significación; y por otra parte, la capacidad de activar y disponer por parte de la comunidad de los recursos existentes y la generación y movimiento de nuevas herramientas para obtener estos y circularlos colectivamente.

(...) un desarrollo humano que habilite los dispositivos endógenos del territorio y de las comunidades locales, valore de forma integrada y sustentable los recursos existentes, y afirme la implicación de cada persona como sujeto y agente de sus propios procesos de transformación social en su entorno inmediato, aunque sin dejar de tener en cuenta el hecho de que vivimos en una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada. (Caride, 2005, p. 76)

2.6.2 Tipos y modelos de intervención: Tipología Educativa-preventiva

Como define Olga Lucía Vélez (s.f.) en su reflexión por los modelos contemporáneos de actuación profesional, las características contemporáneas que le suponen a el ejercicio del Trabajo Social nuevos retos y cambios que se complejizan, demandas formas y miradas amplias y diversas capaces de responder a los nuevos fenómenos que surgen en el devenir histórico posmoderno. De esta manera, Vélez (s.f.) introduce para la reflexión contemporánea del Trabajo Social una serie de tipologías capaces de sintetizar el ejercicio histórico profesional situando de manera metodológica y epistémica los elementos constituyentes de una intervención, en este sentido, considera que “Las

tipologías y modelos de actuación profesional, constituyen circuitos neurálgicos importantes de interpelar para dilucidar vínculos, filiaciones, y posturas paradigmáticas presentes en la profesión.” (Vélez, s.f., p. 1), permitiendo reconocer teorías, enfoques de actuación y miradas en el quehacer fundante de la profesión.

A partir de los postulados de Vélez (s.f.) y en reconocimiento de las diversas tipologías que pueden enunciarse a la hora de situar una intervención, se ubica, para términos del presente informe, la tipología educativa-preventiva como conglomerado metodológico que permite, de acuerdo al contexto de inserción y contextualización del campo de práctica, apostar por ciertas técnicas y métodos del Trabajo Social que respondan a las necesidades identificadas por los actores participantes y permita un ejercicio lógico y concatenado con los principios de actuación profesional.

Como contempla la autora, una tipología educativa corresponde a un ejercicio que reconoce las formas y estrategias propias del Trabajo Social para integrar fundamentos de movilización social mediados por las corrientes socio educativas y pedagógicas que tradicionalmente han acompañado trabajadores y trabajadoras sociales.

La educación en su forma más compleja re-sitúa los roles antes ejercidos por el Trabajador Social, dándole cabida a un tipo de metodología donde el papel del profesional se coloque en el acompañamiento de procesos individuales y colectivos que permitan subvertir lo establecido, propiciando la construcción ética y política de los sujetos sociales y el afianzamiento de valores para la convivencia. (Vélez, s.f., p. 7).

Es así, que una tipología educativa aboga por un ejercicio profesional que reconoce habilidades y prácticas de mediación donde la educación moviliza subjetividades y permite la construcción dialógica y plural de sujetos que se reconocen en el mundo y actúan sobre él con conocimiento de sí. En este sentido, un ejercicio de intervención educativo propone una apuesta de acompañamiento que dialoga, moviliza y está presente en el agenciamiento propio de los sujetos de intervención, se convierte así en una apuesta de libertad y autonomía que contempla la educación en su sentido horizontal e integrado saberes existentes para transformar realidades.

No obstante, Vélez (s.f.) también hace una mirada a la tipología preventiva por aparte para conceptualizarla como un ejercicio de actuación que se detiene y pregunta por la anticipación y

movilización primaria de herramientas y recursos que contrarresten los posibles impactos de situaciones problemáticas futuras. Esta tipología comprende la necesidad contemporánea de actuar en el terreno de lo planeado con miras al soporte de lo futuro, es decir, saber entender el ahora como posibilidad de generar recursos que lleven un futuro venidero y disminuyan riesgos de vulnerabilidad.

La prevención reconoce como principios rectores de la acción social la capacidad interna de autorregulación, o sinergia, presente tanto en los individuos como en las colectividades y apela, igual que en la práctica promocional, a la educación como estrategia clave. En muchas ocasiones estos dos tipos de actuación se articulan constituyendo momentos esenciales de un proceso amplio y complejo de acción social. (Vélez, s.f., p. 6)

De esta manera, en unión de las corrientes metodológicas que contemplan ambas tipologías, se reconoce en este proyecto de intervención la relación estrecha y dialógica de ambas como apuestas que caminan los mismos principios: educar para potenciar con el fin de generar herramientas y recursos de prevención que sostengan la intervención y las necesidades futuras. Contemplar la escuela como un espacio comunitario implica el reconocimiento y la construcción pedagógica-simbólica de su carácter institucional territorializado en términos de comunidad, favoreciendo las apuestas de bienestar sostenido que generen factores de prevención ante posibles amenazas en el tiempo.

2.6.3 Método de intervención: Momentos, técnicas y herramientas del proyecto

Para el desarrollo del proyecto “Aprendiendo a Acompañarnos” se contemplaron dos fases de ejecución que permitieron situar el acompañamiento en dos aristas: primero, una acercamiento mucho más general, contextual y grupal en el trabajo con familias y su vinculación y habitación en la escuela; y segundo, una apuesta de acompañamiento al vínculo que reconociera ciertas particularidades individualizadas en la atención con familias y reforzará algunas premisas enunciadas por estas. De esta manera, se dispuso de dos fases que implicaron técnicas, herramientas y premisas particulares para el fortalecimiento del reconocimiento de la Institución Educativa Fe y

Alegría Luis Amigó (en su dimensión simbólica de escuela) como un espacio comunitario capaz de recibir y vincular a las familias.

2.6.3.1 Fase I: Encuentros de Familias.

La ejecución de esta fase comenzó con la integración de dos momentos iniciales del método de intervención que propone Rozas Pagaza (1998), los cuales son la inserción y el diagnóstico, respectivamente; de esta manera, el inicio de la fase contempló gran parte de la contextualización de la práctica profesional en la búsqueda de situar elementos que agruparan factores contextuales y situacionales de las familias y les vincularan en la construcción de un diagnóstico participativo. De esta manera, el desarrollo y el acompañamiento del ejercicio práctico estaría sustentados en una base previa de inmersión que supondría el inicio del fortalecimiento del vínculo existente e identificado en la escuela.

En primera instancia se realizaron, tanto al inicio de la práctica (segundo semestre del año 2023), como a inicios del siguiente año escolar (primer semestre del 2024), seis (6) encuentros grupales con las familias de los modelos flexibles de primaria, los cuales se denominaron “Encuentros de Familia” e introdujeron algunos elementos de encuadre en la modalidad de educación flexible en la que se inscriben los estudiantes y sus familias y se pudieron identificar algunos elementos nombrados por éstas, en función de un acompañamiento dirigido y una identificación colectiva de situaciones problemáticas y necesidades familiares. La búsqueda propia de esta fase tuvo como horizonte de sentido el situar, a partir de encuentros grupales participativos, el reconocimiento inicial de la escuela como un espacio significado e identificar cuál era precisamente esa lectura que las familias tenían de la escuela y qué necesitaban de esta.

Los primeros tres (3) encuentros con cada grupo de los modelos flexibles en el segundo semestre del año 2023 contaron de cuatro momentos previamente enunciados en el apartado de “situación diagnóstica” de este informe y permitieron guiar la construcción inicial de un diagnóstico que dirigió el desarrollo del método, no obstante, en el primer semestre del año 2024 los siguientes (3) encuentros con familias de cada grupo retomaron la necesidad de enunciar y discutir sobre las necesidades familiares identificadas en la palabra, pero estos contemplaron una apuesta más centrada en el fortalecimiento del vínculo, aspecto que elaborará con mayor detenimiento en la descripción de la siguiente fase.

El desarrollo de la Fase I tomó en cuenta la identificación de necesidades familiares a partir de la construcción colectiva del dispositivo: “Mural de necesidades”, el cual permitió plasmar la palabra dicha, identificar las necesidades de otros y otras y reflexionar sobre el rol familiar en la búsqueda de solventar aquellas problemáticas que aparecían en las narrativas de los grupos. Sin embargo, se hace importante resaltar que en adición a los encuentros grupales se realizaron atenciones familiares individualizadas en donde mediante herramientas como el genograma y la entrevista semiestructurada se pudieron rastrear elementos que fueron dando forma a una comprensión generalizada del objeto de intervención y que sustentó el desarrollo posterior de otras estrategias y herramientas para acercar a las familias a la escuela.

En síntesis, esta primera fase tuvo en cuenta cuatro elementos que sirvieron de orientación y brújula para el fortalecimiento del vínculo familias-escuela y sirvió de base a la segunda fase, dichos elementos fueron:

- **Identificación del grupo:** reconocimiento de las particularidades de cada grupo, encuentro de palabra entre los participantes para conocerse y enunciar elementos comunes.
- **Reflexión colectiva:** abordaje grupal a las necesidades familiares identificadas, reflexión sobre los vínculos familiares que dan soporte al proceso e integran a las familias.
- **Encuadre de los procesos:** abordaje de los saberes existentes sobre los modelos flexibles, lecturas sobre el proceso y asentamiento de ideas generales.
- **Atención inicial de necesidades:** acercamiento y orientación en la identificación de problemáticas y acompañamiento.

2.6.3.2 Fase II: Tejer el Vínculo

Una vez abordados asuntos iniciales de comprensión contextual, ubicación y lectura de los grupos y realizada una construcción participativa de las necesidades de las familias, se dió inicio a la fase dos del proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos”, la cual se denominó “Tejer el Vínculo”, en relación al reconocimiento de los significados existentes atribuidos a la escuela y a partir de la apuesta por continuar entre-tejiendo las maneras en que las familias

reconocen la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó como un espacio comunitario de relevancia simbólica y territorial.

El desarrollo de esta fase consistió de la implementación y activación de seis (6) dispositivos socioeducativos que tuvieron como premisa el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la familias de los modelos flexibles, para su ejecución se tuvieron en cuenta tres (3) encuentros presenciales y colectivos con las familias, tres (3) encuentros con los y las estudiantes a partir de los insumos construidos por sus acompañantes, un (1) taller reflexivo virtual y dos (2) dispositivos visuales de orientación sociofamiliar. A continuación, se presentan dichos dispositivos como catalizadores de la reflexión y como conglomerado de herramientas del método en cuestión:

2.6.3.2.1 Telaraña de Lana (Encuentros de Familias):

A partir de los “Encuentros de Familias” se construyó como dispositivo de reflexión una red de lana en donde cada punto de conexión simbolizó un o una participante que se presentaba y enunciaba a su familia y sus fortalezas o cualidades; a medida que el ovillo de lana que contenía la palabra fue circulando la red se hizo más entramada y permitió reconocer cualidades comunes, saberes comunitarios, diferencias y diversidades y factores protectores. De manera posterior se ataron a la red varios globos pequeños de agua que generaban peso y tensión, y los cuales, de manera analógica, intentaron representar a los y las estudiantes de los modelos flexibles que eran sostenidos colectivamente por sus familias y por la comunidad que el grupo establecía. A partir de este elemento se dispuso un entendimiento situado para las familias de su rol en el acompañamiento a los modelos flexibles.

Figura 9*Realización de Telaraña con Aceleración 01*

Nota. Las familias se presentan a partir de cualidades y fortalezas y eligen a quien pasarle la lana.

2.6.3.2.2 Siembra de propósitos:

Fundamentado en tres momentos: el primero, la siembra simbólica con las familias de deseos colectivos que cada una en su proceso quisiera cultivar para este año escolar; el segundo, reflejado en el cuidado y el riego por parte de los y las estudiantes a partir de la semilla que representaban sus familias; y el tercero, la colecta simbólica de flores que integró con estudiantes la elaboración de una rosa de los vientos. Este dispositivo fue propio del acompañamiento al grupo de Brújula del segundo semestre del 2024.

Figura 10*Semillas y Flores del Jardín de Brújula*

Nota. Las semillas que plantaron las familias fueron llevadas por los niños y niñas al jardín de la escuela y luego crearon sus flores como rosas de viento.

2.6.3.2.3 Pongamos las manos:

A partir de las reflexiones del Encuentro de Familia del grupo de Aceleración 01 se construyó por parte de las familias un mapa de compromisos en donde cada participante, tras dibujar su mano en una hoja de colores, recortó la silueta y la plasmó en una cartelera que representaba la unión de muchos esfuerzos e intencionalidades simbolizados bajo la expresión “cada mano suma”. De esta manera, los y las estudiantes tuvieron luego la sorpresa al ingresar al aula de encontrar plasmadas las manos de sus familias y uno por uno pasaron al tablero a leer la participación de sus acompañantes y sumarse a la realización de aquellos propósitos.

Figura 11

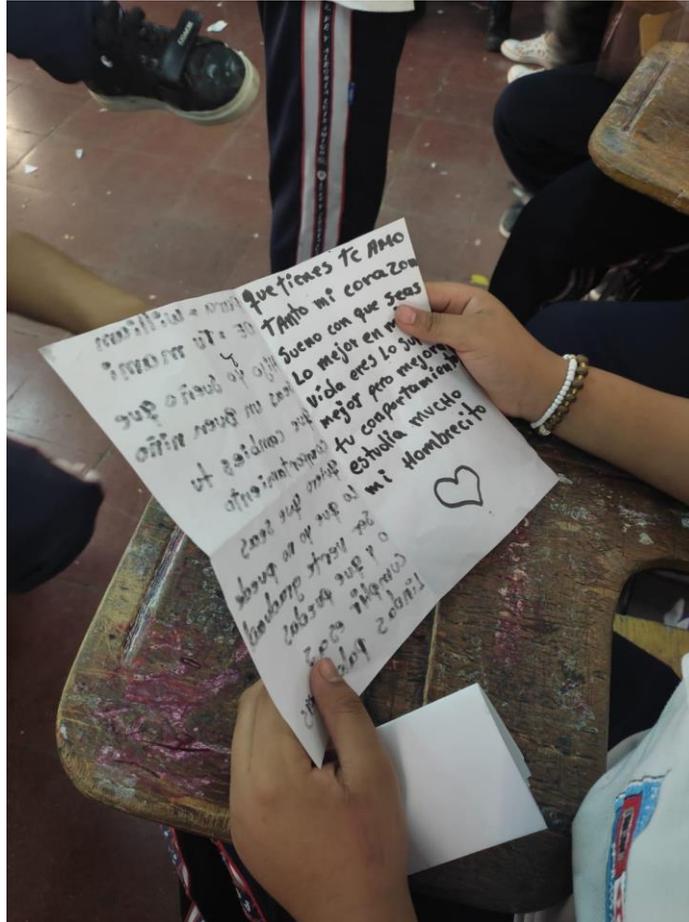
Cartelera de manos y compromisos de Aceleración 01



Nota. Los estudiantes contemplaron individualmente el compromiso de sus familias y las siluetas que estas elaboraron.

2.6.3.2.4 Cartas de sueños:

Desde el Encuentro de Familias del grupo de Aceleración 02 se elaboró un dispositivo contemplado para dos momentos a través de la escritura de cartas que condensaran y expresaran los sueños que cada familia desearía ver realizados. Este dispositivo abogó por la dinamización de la reflexión y la posibilidad narrativa de exteriorizar diferentes ideas y nociones del futuro que las familias, como enunciaron en los encuentros, no habían analizado tan detalladamente; posterior a la escritura se repartieron las cartas como analogía de correo a los y las estudiantes del grupo y estos, de manera voluntaria, intercambiaron cartas para conocer y explorar los sueños y mensajes de sus familias.

Figura 12*Lectura de Cartas de Sueños en Aceleración 02*

Nota. De manera libre y voluntaria los estudiantes decidieron practicar la lectura y compartirse las cartas que sus familias escribieron sin importar el contenido.

2.6.3.2.5 Píldoras Educativas:

Consistieron en la elaboración de afiches visuales con capacidad de circulación remota que se compartieron en los grupos de WhatsApp de los modelos flexibles, los cuales han constituido un canal de comunicación acordado por las familias y la institución y sostienen, de manera constante, un recurso inicial de intermediación entre las familias y los docentes. A partir de estas piezas visuales construidas se hicieron reflexiones en los grupos y se desarrollaron determinados temas identificados en el mural de necesidades.

Figura 13

Pieza elaborada sobre 5 Tips para unas Buenas Pautas de Crianza



Nota. La pieza se entregó a los coordinadores y profesores de los modelos flexibles y se compartió en los grupos de WhatsApp.

2.6.3.2.6 Taller Reflexivo “Mi Manada”:

Como continuación de la temática sobre pautas de crianza enunciada en las píldoras educativas, se desarrolló un taller reflexivo en materia que contempló, desde la lúdica y el símbolo, asociar ciertas características familiares con comportamientos asociados a algunos animales salvajes, de esta manera, se buscó reflexionar sobre asuntos generacionales y personales que los padres o cuidadores llevan consigo y que determinan sus prácticas de crianza en la cotidianidad (Anexo 1).

El desarrollo de este taller también buscó la reflexión sobre algunos estilos de crianza y la posibilidad de que las participantes reconocieran determinadas representaciones sociales atribuidas a la formación de los niños y las niñas.

Figura 14

Portada del Taller Reflexivo: Mi Manada



Nota. El material para el taller y su planeación fueron entregadas a la Institución Educativa junto con los aciertos y sugerencias de mejora a integrar.

2.7 Dimensión ético-política

La reflexión ético-política ha constituido uno de los pilares de orientación y acción social que enmarcan la especificidad y el saber-hacer del Trabajo Social, como sostiene la trabajadora social Diana Carolina Tibaná (2009), a partir de una relación que establece entre los conocimientos ético-políticas y su integración fundada en la intervención profesional, la pregunta por un sistema de orientación basado en la ética permite una lectura conceptual y crítica del ejercicio profesional que debe superar la lógica asistencialista y neoliberal que las corrientes contemporáneas han configurado para nuestras sociedades posmodernas. La responsabilidad hoy en día que el Trabajo Social adquiere en la vinculación de otros proyectos políticos de vida supone hacer un detenimiento a la intervención profesional, a las maneras como se camina y persiguen las apuestas por sociedades democráticas y mucho más libres. Es así como para este apartado se contemplará una revisión ética y política integrada a los marcos del proyecto de intervención y a su contexto identificado.

La propuesta ético-política garantiza compromiso y responsabilidad social, permite que el sujeto sea crítico frente a los desafíos que impone la propuesta del relativismo y la neutralidad y lo más importante, posibilita que se vincule a un proyecto de sociedad radicalmente democrático: capaz de asegurar la libertad y la justicia social, garantizando el desarrollo pleno de la ciudadanía, de los derechos individuales y colectivos, y promoviendo la autonomía, libertad y pluralidad. (Olaya, 2007 citado por Tibaná, 2009, p 232).

En primer lugar, es importante situar algunos principios que el Consejo Nacional de Trabajo Social, a partir del acuerdo No. 018 de mayo de 2018², establece y modifica en su código de ética. Como principios este contempla aquellos “fundamentos, pautas y postulados que constituyen la referencia que orienta el ejercicio profesional.” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2017, pp. 28-29). De esta manera, la profesión actúa sobre fenómenos sociales con una base de orientación que marca y determina su intencionalidad.

En términos del desarrollo de esta práctica profesional situada en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, y desde la apuesta de acompañamiento en el fortalecimiento de los vínculos de las familias y la escuela, se resaltan los principios de justicia, dignidad, libertad, igualdad, respeto, solidaridad y confidencialidad, contemplados por el código de ética, como apuestas que reivindican el lugar que ocupan las familias y los y las estudiantes de los modelos flexibles de primaria en cuanto sujetos autónomos que orientan sus prácticas y deseos en sus realidades y cosmogonías.

La acción situada reconoce y orienta los métodos, técnicas, alcances, apuestas y procesos ejecutados en cuanto responden a la vinculación de los actores y en la medida de sus deseos, autonomía, decisión o no de vinculación y, sobre todo, con base en el entendimiento de un contexto social y cultural que no puede separarse de la lectura profesional entendiendo que “Toda postura política y ética es histórica, toma como referencia la historia de la profesión, de los sujetos, de la vida, de la sociedad, del mundo. Ninguna postura es aislada ni descontextualizada.” (pp. 229-230).

En síntesis, la contemplación ético-política aquí presentada refuerza el ideal de reconocer a los sujetos partícipes de la intervención como interlocutores protagónicos que orientan los momentos y desarrollos de la acción profesional; el presente proyecto de intervención reflexiona

² A partir de la Ley 53 de 1997 el Congreso de Colombia reglamenta el ejercicio de la profesión de Trabajo Social en el territorio y consolida el Consejo Nacional de Trabajo Social.

sobre sus agencias y decisiones y reconoce los alcances y encuentros en la medida de lo posible y del deseo de las familias.

2.8 Resultados esperados

Hasta ahora se han enunciado los componentes estructurales que componen el proyecto “Aprendiendo a Acompañarnos”, no obstante, se hace necesario también el integrar una visión prospectiva de los alcances esperados con la implementación de este, así como un contraste posterior con los resultados encontrados en la intervención. De esta manera, se permite generar una apuesta intencionada y una búsqueda planificada a las acciones que orientan el ejercicio práctico.

Es importante a su vez resaltar que el contexto y delimitación del objeto de intervención para este proyecto pretende generar estrategias de promoción al vínculo entre las escuelas y las familias de los modelos flexibles de primaria, en este sentido, se debe reconocer que una transformación global del vínculo o su resignificación total supondría de otro proyecto de intervención que profundice y continúe el desarrollo de los métodos propuestos. Aun así, se presentan a continuación tres resultados generales esperados a partir del desarrollo del proyecto:

- **Generación de dispositivos y piezas socioeducativas:** a junio de 2024 se han construido e implementado seis (6) dispositivos socioeducativos para promover la vinculación de las familias y el fortalecimiento de su relación con la escuela.
- **Acompañamiento y atenciones familiares para fortalecer el vínculo escolar:** a junio de 2024 se habrán acompañado y realizado, según la demanda de los modelos flexibles, atenciones familiares individuales y grupales.
- **Sistematización y construcción de un producto que contenga la experiencia de intervención y orientación para el trabajo con Familias:** generación de una Guía de Acompañamiento Familiar que para la orientación particular con las familias de los modelos flexibles, así como el fortalecimiento de su vínculo con la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó.

3. Análisis de Resultados

En función de evaluar y sistematizar los alcances y resultados del proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos”, se presenta en este apartado la revisión de las metas y búsquedas con las cuales se llevó a cabo el ejercicio práctico, permitiendo, de esta manera, comparar las intencionalidades del proyecto con los hallazgos obtenidos en materia de intervención. La realización de este ejercicio contempló la apuesta de los objetivos del proyecto y el componente metodológico previamente enunciado.

Como estructura de análisis se exponen a continuación tres aspectos de revisión: los indicadores con los cuales se ejecutó el proyecto y los cuales buscaban responder a los objetivos específicos descritos; un balance comparativo de los resultados cuantitativos y cualitativos y; por último, las apreciaciones reflexivas generadas en función de las actividades desarrolladas que aparecieron en el transcurso del desarrollo operativo y que suponen las realidades contextuales y hallazgos que pueden fortalecer una futura intervención.

3.1 Indicadores

Los indicadores que se contemplaron para la evaluación del proyecto de intervención se enmarcaron en los tres objetivos específicos del mismo, de esta manera, permitieron dar seguimiento al plan operativo y buscaron medir el impacto, en términos principalmente cuantitativos, del desarrollo de las actividades y acciones que se implementaron en función de acompañar a las familias de los modelos flexibles y de fortalecer el vínculo entre estas y la escuela.

Para entender de manera más específica la noción de indicadores, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de Colombia describe la categoría de la siguiente manera:

Expresión cualitativa o cuantitativa observable, que permite describir características, comportamientos o fenómenos de la realidad a través del establecimiento de una relación entre variables, que, comparada con períodos anteriores, productos similares o una meta o compromiso, permite evaluar el desempeño y su evolución en el tiempo. (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2009, p. 10).

Tomando en cuenta esta definición, los indicadores se entienden en términos de este proyecto como aquellas premisas que incorporan una una unidad de medida comparable a partir de un fenómeno o realidad determinada y con base en una característica, producto, actividad o población; adicionalmente, en el uso de los indicadores del proyecto se incorporó un comparativo temporal denominado “meta”, la cual estipula en un determinado tiempo el desarrollo de un producto o el logro de una serie de actividades.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se presenta la siguiente tabla de metas e indicadores que guiaron la evaluación del proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos”, los cuales exponen, en miras de la finalización del proyecto en mayo del 2024, cuáles fueron las meta base contempladas, sus respectivos indicadores empleados y su clasificación correspondiente.

Tabla 1

Metas e indicadores del proyecto de intervención “Aprendiendo a Acompañarnos”

Meta	Indicador	Tipo de Indicador
A mayo de 2024 se habrán realizado la totalidad de acompañamientos y encuentros grupales programados y solicitados con las familias de los grupos de los modelos flexibles de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó	Cantidad de acompañamientos y encuentros grupales realizados con las familias de los modelos flexibles de primaria	Cuantitativo: Gestión
A mayo de 2024 se habrán construido e implementado la totalidad de dispositivos de acompañamiento socio-educativo con las familias de los modelos flexibles de primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó	Cantidad de actividades desarrolladas en el marco de los dispositivos implementados con las familias de los modelos flexibles	Cuantitativo: Gestión
A mayo de 2024 se habrá construido y entregado a la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó la guía de acompañamiento familiar con los modelos flexibles de primaria: Brújula y Aceleración	Entrega de la guía elaborada de acompañamiento familias con los modelos flexibles	Cualitativo: Resultado

**Las categorías para los tipos de indicadores se contemplaron en dos grupos principales: cuantitativos y cualitativos; a su vez, estos se distribuyeron en indicadores de gestión (los cuales evidencian el desarrollo de productos) e indicadores de resultado (los cuales refieren a productos elaborados a partir del proyecto).*

Como se presenta en la anterior tabla, los indicadores tomados en cuenta para el proyecto de intervención refieren a tres instancias principales: la cantidad de acompañamientos realizados de manera grupal o individual con las familias a lo largo del desarrollo de la práctica; la construcción de los dispositivos de acompañamiento y su efectiva implementación o activación con base en las respuestas de las familias y su participación en estas y; finalmente, la entrega efectiva de una guía de acompañamiento que contempla de manera sintética algunos de estos dispositivos socio-educativos y orientaciones reflexivas construidas en la práctica profesional a partir del Trabajo Social.

Con miras de evaluar y exponer los resultados arrojados por parte de los indicadores que se tuvieron en cuenta durante el desarrollo del proyecto, se presenta en el siguiente apartado la medición de sus alcances y el balance generado en función de las metas propuestas.

3.2 Balance de resultados

En miras de evaluar los alcances efectuados del proyecto de intervención se expone en la siguiente tabla la comparativa entre los resultados efectivos desarrollados y su alcance de ejecución porcentual. Los resultados fueron medidos a partir de los tres indicadores previamente enunciados, permitiendo exponer de manera cuantitativa el alcance logrado de las actividades contempladas y su equivalente porcentual en función de la ejecución y planeación estimada. Vale la pena resaltar que el último indicador, al tratarse de la entrega de una guía para la escuela, se interpreta de manera cuantitativa bajo el 100% de cumplimiento y se perfila cualitativamente como “entregado” o “efectuado”.

Tabla 2
Balance de resultados en función de los indicadores del proyecto

Indicador	Ejecución realizada	%
Cantidad de acompañamientos y encuentros grupales realizados con las familias de los modelos flexibles de primaria	53	98
Cantidad de actividades desarrolladas en el marco de los dispositivos implementados con las familias de los modelos flexibles	12	75
Entrega de la guía elaborada de acompañamiento familias con los modelos flexibles	1	Entrega*

* Nota: La evaluación de este indicador cualitativo contempló en lugar de una medición porcentual, la entrega efectiva de la guía estimada de producción.

Los resultados presentados corresponden a las actividades contempladas en el desarrollo del método del proyecto de intervención y al acompañamiento acordado a las familias en el acta de instalación de práctica. Para analizar los datos obtenidos se tuvo en cuenta la siguiente información, la cual da cuenta de los valores cuantitativos medidos por los indicadores según la medida estipulada. Se tiene entonces:

- De cincuenta y cuatro (54) encuentros individuales y grupales planeados con las familias de los modelos flexibles de primaria, se realizaron efectivamente cuarenta y tres (43) acompañamientos individuales, seis (6) encuentros de familias desde el proyecto de intervención, una (1) reunión general promovida desde coordinación y tres (3) reuniones independientes organizadas por la institución educativa. No logró efectuarse un (1) encuentro promovido desde el pregrado de Trabajo Social y los proyectos de aula de familia con miras dialogar sobre usos desmedidos de la tecnología en casa.

De esta manera, lograron efectuarse cincuenta y tres (53) encuentros de los cincuenta y cuatro (54) esperados; lográndose una ejecución del 98%.

- Se construyeron una totalidad de ocho (8) dispositivos socio-educativos para activar con las familias de los modelos flexibles, de los cuales seis (6) se llevaron a cabo y constituyeron el método y la fase II del proyecto, y dos (2) no lograron efectuarse. Los dispositivos que no lograron efectuarse fueron: primero, los “Recorridos Territoriales”, de los cuales se contemplaron dos (2) actividades, un recorrido barrial por Moravia, en el cual

las familias inscritas no asistieron, y un recorrido en el Museo Casa de la Memoria, que por cuestiones de participación e intereses no se programó; y segundo, el “Cine-Foro Familiar”, el cual por cuestiones logísticas no logró articularse con el Centro de Desarrollo Cultural de Moravia y con la Filmoteca Comunitaria “Del cine al barrio”. No obstante, si bien se realizó el dispositivo de “Taller Reflexivo”, se tenían contemplados dos (2) talleres, efectuándose sólo uno (1) y cancelándose otro (1) por motivos de bajo interés para participar.

De esta manera, a partir de los seis (6) dispositivos del método lograron efectuarse doce (12) actividades en conjunto y no se realizaron cuatro (4) esperadas.

- Finalmente se construyó y entregó la guía de acompañamiento familiar a la institución la cual comprendió una serie de reflexiones y dispositivos socio-educativos que se efectuaron a lo largo del proyecto de intervención como insumo inicial para futuras intervenciones y medidas implementadas con los modelos flexibles de primaria y sus familias.

3.3 Apreciaciones

Por último, se contemplan las apreciaciones y reflexiones evaluativas que surgen de la ejecución de las actividades y a partir de las metas enunciadas. Estas reflexiones permiten interpretar desde la profesión los alcances y encuentros obtenidos, generando una visión crítica e impulsando nuevas preguntas para fortalecer la acción profesional.

En primer lugar, es importante situar la participación como un factor crucial en el desarrollo e involucramiento de las familias en las actividades y acompañamientos planeados. Como expone Gutiérrez (2002), el deseo constituye un elemento de movilización en el taller, en la construcción e implicación colectiva de lo que se pretende transformar y abordar. En este sentido, la participación constituye una apuesta personal y grupal que posee alcances y límites, siendo importante reconocerlos en el campo de lo humano como posibilidades reales de vinculación efectiva o no, sin suponer por ello una categorización despectiva o negativa, si no que, por el contrario, permitiendo evidenciar un encuentro y resultado valioso de todo proceso de intervención, pues se permite manifestar el deseo subjetivo y el vínculo que se construye en el camino.

En este orden de ideas, vale la pena leer los indicadores contemplados a partir de los factores contextuales que permitieron o no la participación; el deseo de cada familia y su

vinculación con las actividades en ocasiones no fue favorable con las apuestas de los dispositivos planeados y ejecutados, de esta manera, si bien se cumplieron $\frac{3}{4}$ partes de la meta, algunas actividades no lograron llevarse a cabo, demostrando por lo tanto, que quizás las apuestas de estos no lograron vincularse efectivamente con los intereses reales de los y las participantes.

A partir de los resultados expuestos en la ejecución de las metas del proyecto, se resalta la pregunta por otras posibles intervenciones que vinculen, desde otras maneras y posibilidades, los deseos aún inexplorados de las familias de los modelos flexibles, permitiendo problematizar los dispositivos, transformarlos y reconstruirlos en función de los intereses cambiantes y contextuales de las familias.

4. Aprendizajes

La posibilidad de exploración del Trabajo Social en el ámbito educativo se ha constituido como un nodo principal en el proceso personal y profesional de aprendizaje que el desarrollo de la práctica ha traído consigo, este ha permitido germinar una serie de reflexiones y preguntas por el papel del o la trabajadora social en la escuela, la problematización de su enigmática figura algunas veces tan escasa y, como refería Navarrete (2016), mal interpretada y poco reconocida.

Desde el Trabajo Social y el desarrollo de la práctica se permitió preguntarse por una constante formación desde la profesión en contextos múltiples, diversos e interseccionales que permitan entender de mejor manera la cotidianidad escolar, de esta manera, la práctica en la escuela supuso no solamente un desarrollo de acompañamientos y atenciones, si no que también demandó una serie de saberes y movilización de recursos para la escuela y las familias con las que se construye, en este sentido, una formación sobre rutas locales, actores territoriales, referentes conceptuales, entre otros, permiten que el saber-hacer se incline por una acción más precisa y más delimitada a la vez que surgen fenómenos sociales como la migración, el consumo de sustancias psicoactivas, medidas correctivas en menores, entre otros.

Retomando los aportes de Veloza, Vanegas & Gamboa (2022), un elemento importante en el rol del Trabajador Social en la escuela es la intervención educativa, la cual debe tener un trabajo de complementariedad, es decir apoyarse de otras disciplinas y profesionales de los escenarios escolares en función del bienestar de los actores educativos. Dicha complementariedad fue necesaria en todo el proceso de práctica profesional, la articulación constante con el equipo de docentes y profesionales supuso integrar a las actividades componentes pedagógicas y lecturas específicas que permitían una constelación mayor de cada caso abordado, en este sentido, Trabajo Social reafirma su necesidad de articularse con otras disciplinas y saberes para fortalecer su integración, lo cual permitió, a su vez, realizar en los casos más específicos de acompañamiento familiar una integración de lecturas y apuestas.

La mirada del Trabajo Social en los escenarios educativos permite, a su vez, comprender la escuela como un escenario vivo de disputa de intereses en donde diversos actores interactúan y conviven. La escuela se representa como escenario de interacción en donde, además de realizarse actividades educativas, confluyen diversos contextos y realidades socio culturales que actúan de prisma reflexivo frente a los contextos de las comunidades y familias que les integran, en este

sentido, la escuela desde el Trabajo Social es un territorio simbólico que, en igual forma, posee intencionalidades.

En concatenación con esta premisa, el campo de práctica abordado supuso una sinergia entre las realidades que se habitan en la escuela desde la multitud de subjetividades, intereses y significados que actores institucionales y comunitarios le otorgan a esta, el proceso de acompañamiento profesional evidenció los conflictos y tensiones que se generan en la medida que familias, estudiantes y profesionales entrecruzan sus experiencias y apuestas. De esta manera, los aprendizajes que trae consigo un proceso de práctica profesional como este, permiten, no sólo ampliar la mirada profesional desde la intervención escolar, si no también reconocer y situar la escuela como un campo de necesidad constante para el ejercicio profesional.

5. Una mirada desde y hacia la escuela: Aportes desde el Trabajo Social

Históricamente la profesión de Trabajo Social ha encontrado en distintos campos de intervención posibilidades de actuación con miras a la transformación de las realidades sociales, el acompañamiento en la superación de situaciones problemáticas en la vida de individuos, grupos y comunidades, y la posibilidad de construir de manera colectiva apuestas sociales y políticas por el desarrollo humano y el bienestar social.

Este conjunto de intencionalidades que le han sido propias a la profesión ha permitido que, a su vez, se potencialicen y especifiquen, en su desarrollo como disciplina, saberes teóricos en cuanto a las maneras y métodos en los que lleva a cabo su quehacer en los distintos escenarios de la vida social. El caso de la escuela, como institución social de interés para este informe, ha supuesto también un campo de actuación propio de la profesión, en cuanto esta constituye una apuesta estatal de culturización y normalización, demandando para el Trabajo Social la posibilidad de actuar en la prevención, promoción, gestión de recursos y apoyos psicopedagógicos que permitan un adecuado mantenimiento del ambiente escolar y un desarrollo esperado de la convivencia, a partir de los procesos formativos que se tejen en su interior.

Como enuncia Veloza, Vanegas & Gamboa (2022), intentando configurar una definición determinada para el ejercicio profesional en contextos escolares, el rol del Trabajo Social en el ámbito educativo aboga por la dinamización de recursos y posibilidades de acompañamiento en cuanto a intervenciones situadas en interrelación con otros saberes y profesiones, promoviendo y apostando por la construcción y el mantenimiento de una estructura de bienestar social que beneficie a estudiantes, familias y demás actores relacionados con el espacio educativo.

Como precisan los autores, se puede entender la actuación de los y las trabajadoras sociales en el ámbito educativo de la siguiente manera:

Los trabajadores sociales forman parte ya del sistema educativo formal, del no formal y del informal. Ocupan en la educación un rol en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS); educan fuera de la formalidad a personas vulnerables, y orientan en valores, comportamientos y pensamientos a los usuarios desde sus tres métodos de intervención: individual, grupal y comunitario, donde los individuos, tras la mejora a sus

problemáticas, y el trabajo implícito en esta mejora aprenden y configurar sus formas de compartir conocimientos y de accionar. (Veloza, Vanegas & Gamboa, 2022, p. 50)

A partir de esta definición se hace necesario entonces ubicar el ejercicio profesional en contextos educativos como un ejercicio multisectorial que incorpora una serie de aristas en función de la atención y promoción de bienestar en la escuela. Si bien el Trabajo Social puede ubicarse desde la atención y mediación en contextos de vulnerabilidad, también implementa estrategias y métodos de orientación educativa para la construcción general de estructuras escolares colectivas y herramientas de atención a problemáticas y fenómenos presentados en la cotidianidad escolar y desde la diversidad de actores que la configuran, transforman y significan.

Hasta aquí podría decirse que la escuela representa un campo enorme para la intervención profesional y que su abordaje implica una serie de elementos que complejizan la intervención y la enriquecen, es por esto que, en reflexión con la práctica profesional desarrollada, se propone entonces situar, más allá de la intervención netamente educativa presentada por Veloza, Vanegas & Gamboa (2022), una ubicación específica del Trabajo Social *en* la escuela como *Trabajo Social escolar*, el cual, como expone Kraimer (2003), puede conceptualizarse como aquel conjuntos de acciones de carácter profesional que se realizan en el marco de la escuela en función de promover la convivencia social y apoyar las situaciones de necesidad experimentadas por niños, niñas y jóvenes.

Como expone este autor, el objeto en sí del Trabajo Social escolar es la integración de competencias sociopedagógicas en el proceso formativo en la medida que la escuela se convierta en una institución receptiva frente a las situaciones que los y las estudiantes experimentan en su cotidianidad, propendiendo, de esta manera, la conformación de una red duradera en el proceso educativo que integre la escuela, la comunidad y los programas de ayuda a niños, niñas y jóvenes en el entorno escolar. (Kraimer, 2003).

Frente a estas definiciones se construye entonces una apuesta por un Trabajo Social escolar capaz de integrar una serie de variables plurales resultado de las necesidades que experimentan estudiantes y familias en la relación cotidiana que sostienen con la escuela, la comunidad educativa y la sociedad. Esto sin duda, genera un campo de intervención significativo que debe abarcar gran cantidad de elementos para el desarrollo de una práctica enriquecedora y paralela con las apuestas éticas de la profesión.

En este sentido, el ejercicio realizado en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó permite comprender la escuela como un espacio vivo en donde se tejen constantemente relaciones entre sus actores (comunidad educativa, docentes, estudiantes, profesionales, familias, comunidad). Esta articulación de sentidos demanda a la escuela y a la profesión una comprensión adecuada y profunda de las relaciones entre familias y escuela, puesto que estas enfrentan situaciones vitales que se presentan al interior de la institución y que problematizan asuntos del orden social (violencia, marginación, migración, poco acompañamiento familiar, vulnerabilidad). Por lo tanto, el Trabajo Social escolar debe perfilarse como un campo profesional necesario en la institución que permita entender estos vínculos y actuar sobre ellos en función de la participación de sus integrantes.

6. Conclusiones

La práctica profesional desarrollada en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó supuso entender la lógica escolar y la intervención profesional socioeducativa como una apuesta enriquecedora y compleja en los contextos de acompañamiento a los modelos flexibles de primaria. A manera de síntesis del proceso se presentan algunas conclusiones que dialogan con los dos apartados anteriormente expuestos: los aprendizajes obtenidos del proceso y las apuestas desde el Trabajo Social en el campo de prácticas. De esta manera aparecen en este apartado algunas lecturas para concluir las reflexiones elaboradas.

En un primer lugar se resalta la particularidad de cada sistema familiar encontrado en el proceso, pues éste otorga especificidad a la intervención del Trabajo Social en el campo de familia, haciendo que sea necesario contemplar con cuidado las estructuras, dinámicas y demás elementos que integran a cada grupo familiar y que suponen un acercamiento diferente y propio en cada contexto. A su vez, esta especificidad presente en las familias de los modelos flexibles, así como las situaciones problemáticas que estas expusieron, genera retos significativos en el alcance profesional, debido a que las lógicas institucionales, y muchas veces laborales, establecen amplios retos para él o la profesional en la escuela. Cada familia posee una dinámica y un contexto diferente, por lo tanto, la generalización o los intentos de elaborar diseños universales de aplicabilidad supone tener precaución.

Seguido a esto es importante mencionar que los contextos y dinámicas socioculturales en las que se inscriben las familias de los modelos flexibles implican un acompañamiento mayor y constante por parte de la Institución Educativa; los resultados del proyecto y el desarrollo de sus fases supone el deber de articular de formas diversas los intereses de las familias en función de responder a estrategias de fortalecimiento del vínculo con la escuela. Se necesita, a lo sumo, de la continuidad de procesos de fortalecimiento al mismo y de acompañamiento familiar que permitan contener e intervenir sobre los fenómenos sociales que aparecen en la escuela como escenario territorial de interacción.

Por último debe mencionarse que la mirada con la que el Trabajo Social debe apostar a su intervención educativa debe ser una mirada que complejice y comprenda la escuela como un escenario en disputa, como un lugar de problematización de la vida social y como espacio de integración de diferentes realidades sociales y familiares que demandan miradas particulares,

puesto que cada sistema familiar y cada estudiante que la conforma contiene, a su vez, todo un universo psicosocial y cultural que le configura. La escuela y su demanda supone un peso complejo para la profesión, supone una petición de capacidades y recursos que den respuesta a la multitud de necesidades institucionales que se disputan desde una lógica compuesta entre el deber ser y la formación transformadora de una educación posibilitante. En síntesis, permanecen grandes desafíos en este campo de intervención que suponen retos y posturas críticas, políticas, éticas, creativas y humanas.

Aun así, los movimientos y potencias que posee el quehacer profesional en la escuela permiten darle una óptica esperanzadora a las cuestiones sociales contemporáneas que enfrenta la profesión en medio de una sociedad cambiante y crítica. El Trabajo Social Familiar, Educativo y Escolar se convierte en uno de los muchos horizontes y campos de actuación en donde las búsquedas esenciales de nuestro quehacer cobran sentido en cuanto caminamos, con otros y otras, apuestas por el desarrollo de la vida, el bienestar humano y social y, sobre todo, la liberación y agencia de los actores sociales de acuerdo a sus contextos y en coherencia con una búsqueda por lo colectivo, lo ético y lo político.

7. Recomendaciones

A manera de cierre, se presentan algunas recomendaciones que permitan orientar otras posibles intervenciones en el campo de práctica. Se busca con este apartado promover e incentivar el desarrollo acciones que dialoguen de manera profesional con los modelos flexibles de educación que implementa el MEN, así como la acción situada en contextos de vulnerabilidad presentados en el ámbito educativo y encarados por un Trabajo Social escolar.

En primera instancia, se hace necesario profundizar en los contextos situados de las familias de los modelos flexibles de la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó, ya que estos están cambiando constantemente en función de las permanencias o salidas que tienen los y las estudiantes de dichos modelos, es decir, cada nuevo año escolar entran y salen nuevas familias con diferentes situaciones generando una nueva dinámica grupal que no puede homogenizarse. En este sentido, es importante establecer herramientas de acercamiento contextual que implementen posibles lecturas de contextos migratorios, genealogías familiares, experiencias anteriores de institucionalización y sistema de alerta ante posibles riesgos y vulnerabilidades.

De igual manera, la intervención con familias necesita enfrentar las separaciones y lejanías que establecen algunas familias con la escuela. Las cuestiones por la participación, el deseo y la vinculación en el reconocimiento de la institución como espacio comunitario necesita aún examinar otros métodos y posibilidades de entendimiento de las necesidades familiares y el fortalecimiento del vínculo. En este sentido, se propondría un trabajo, a su vez, profundizar en un trabajo directo con los y las estudiantes que incorpore paralelamente el acompañamiento familiar.

Por último, como apuesta constante, se reafirma la importancia y necesidad de vincular en el contexto educativo a la profesión de Trabajo Social, pues ésta como disciplina es promotora y posee un saber específico que favorece la integración de competencias socio pedagógicas en la intervención con individuos, grupos y familias.

Referencias

- Alcaldía de Medellín (2020). *Plan de Desarrollo Medellín Futuro 2020-2023*. <https://bit.ly/3WWukj3>
- Arqa. (2013). *Centro de Desarrollo Cultural de Moravia*. <https://arqa.com/editorial/medellin-r/centro-de-desarrollo-cultural-moravia>
- Bolio Ortiz, J. P. (2014). Interaccionismo simbólico: modelo metodológico para el derecho. *Hechos y Derechos* 19. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6916/8852>
- Carabaña, J. & Lamo de Espinosa, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159-203.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994 (febrero 8): por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Decreto 1860 de 1994 (agosto 3): por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial.
- Consejo Nacional de Trabajo Social (2017). Acuerdo No. 18. 24 de mayo de 2018. *Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2009). *Metodología Línea Base de Indicadores*.
- Fundación Carvajal. (2016). *Brújula, competencias de vida y algo más...*. https://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/pdf/brujula_plan_estudios.pdf
- Gastañaga Moreno, J. L. (2004). Trabajo social, familia y escuela. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 17(255-271).
- Gutiérrez, G. (2002) Qué es un Taller Reflexivo. En G. Gutiérrez. (2da reimpresión). *El taller reflexivo* (pp. 17-32). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Kraimer K. (2003). *Schulsozialarbeit - Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung*. <http://www.klauskraimer.de/schulsozialarbeit.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). *Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje: Manual Operativo*. <https://bit.ly/3A7BfwK>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Modelos Educativos Flexibles: Introducción*. <https://bit.ly/4bLTw06>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Plan sectorial de educación 2002-2006*. https://mineduacion.gov.co/1621/articles-85273_archivo_pdf.pdf

-
- Navarrete Puentes, N. (2016). El papel del trabajo social en el ámbito educativo. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, (37-46).
- Ortiz Jiménez, W. (2012). Moravia: un modelo de ocupación territorial y reordenamiento del territorio, *Revista Proyección*, 13, 146-174.
- Proyecto Educativo Institucional [PEI]. (2017). *Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó*.
- Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Secretaría de Educación de Medellín (s.f.). *Estrategias de Atención (Poblaciones): Modelos flexibles*. <https://bit.ly/3WDYzLu>
- Tibaná Ríos, D. C. (2009). Conocimientos ético-políticos, componentes de la fundamentación de la intervención de Trabajo Social. *Revista Tendencias & Retos*, 13, 221-236
- Uribe, C. (2010). Dinámica de la relación entre derecho y territorio en el marco de intervención urbanística del barrio Moravia de Medellín. *Revista Electrónica Diálogos de Derecho y Política*, N° 4, mayo-agosto. Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/7939/7502>
- Uribe, C. (s.f.). *La experiencia de la transformación cultural de Medellín*. http://www.oas.org/en/sedi/dsd/Biodiversity/Sustainable_Cities/Sustainable_Communities/Events/Courses/Presentations/Day%204/Centro%20Cultural%20Moravia.pdf
- Veloza Soler, J. V., Vanegas García, J. H. & Gamboa Suárez A. A. (2022). El Trabajador Social en contextos escolares: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. *Perspectivas* 7(1), 42-55. <https://doi.org/mxs9>
- Villaroel, G. E. (mayo-agosto 2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.

Anexos

Anexo 1. TALLER “MI MANADA”: PAUTAS DE CRIANZA

Modalidad: Virtual (Google Meet)

Población: Familias y acompañantes de los modelos flexibles de primaria de la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó (10 personas aproximadas)

Demanda Familiar: Las familias de los modelos flexibles de primaria expresan interés en abordar talleres o espacios formativos donde puedan aprender y reflexionar sobre asuntos familiares que les permitan tener mejores relaciones y conductas parentales en el hogar.

Demanda Institucional: A partir de las necesidades identificadas en aula por los profesores de los modelos flexibles se prioriza el abordaje del tema de pautas de crianza con las familias, así como la priorización y enfoque de determinados participantes.

Objetivos del taller:

- Discutir sobre las ”pautas de crianza” que las familias identifican a partir de sí mismas, sus historias de crianza y su relación actual con sus hijos e hijas.
- Atribuir simbólicamente una representación de las familias participantes a partir de cualidades que puedan conversar analógicamente con atributos o valores animales (fortaleza, prudencia, entre otros)
- Presentar algunos aportes teóricos para incentivar la discusión y reflexión sobre las “prácticas de crianza” presentes en las familias participantes.

Fundamentación teórica y conceptual:

Acercarnos a una definición inicial de “pautas de crianza” supone abordar una de las muchas preguntas que frecuentemente aparecen cuando hablamos de familia y de intervención socio-educativa, y es: ¿Cuál es el impacto que tiene la familia en el desarrollo de los niños y las niñas? Ángela Cuervo Martínez (2010) aborda las pautas de crianza desde una mirada que contempla el desarrollo socioafectivo en la niñez y que enuncia a la familia como un sistema de relaciones dinámicas que soporta y confiere al niño o la niña una matriz social de desarrollo cultural y formación socioafectiva: *“La familia influye en el desarrollo socioafectivo del infante, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante el período de la infancia, la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional, entre otras.”* (p. 112) De esta manera, para la autora, la crianza se contempla desde los comportamientos y actitudes paternales

que son transferidas en un proceso, como definen Grau y Piella (2021), de enculturación, en donde los periodos de crianza serán todos aquellos momentos de interacción cotidiana hasta la llamada “madurez social” del infante.

Cuervo (2010), Grau y Piella (2021) coinciden en el entendimiento de que, adicional, a la relación entre padres o cuidadores, existe un contexto relacional y una constante por la interseccional que no puede desprenderse del trabajo con familias en contextos de vulnerabilidad. Es importante resaltar la necesidad a nivel institucional y profesional de acompañar a las familias en el fortalecimiento de sus pautas de crianza de manera que se les permita una adecuada regulación emocional y bienestar.

María Eugenia Villegas (s.d.f.), trabajadora social de la Universidad de Antioquia, enuncia las pautas de crianza como aquellos acuerdos que establecen las familias en la espera de sus hijos e hijas y en su enculturación posterior al nacimiento; es un proceso generacional que comienza incluso cuando los padres son formados como hijos en sus propias familias.

En concordancia con un entendimiento inicial del concepto, Cuervo (2010) amplía la mirada hacia las prácticas de crianza como aquellas acciones enmarcadas en la cotidianidad que ocurren en la interacción familiar en la medida que se responden las necesidades de los niños y niñas:

La socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. (Cuervo, 2010, p. 114).

De esta manera, para la autora, el hogar es un facilitador de conductas prosociales y los comportamientos de los menores son a menudo respuestas a las pautas y prácticas de crianza de sus padres.

Frente a este último apartado Cuervo (2010) expone cinco prácticas de crianza que favorecen un desarrollo socioafectivo:

- Implementación del estímulo y la promoción del niño/a
- La disciplina como orientadora de la norma
- El monitoreo como respuesta al interés y acompañamiento
- Solución de problemas dentro de la familia
- Involucramiento parental positivo desde la atención y el cuidado

Finalmente, por su parte, el Ministerio de Hacienda de Colombia (s.d.f.) menciona tres elementos a tener en cuenta dentro la orientación parental y expone tres modelos de crianza que pueden discutirse en el acompañamiento profesional y la orientación familiar individual o grupal:

- **Buen trato:** Relación de escucha y afecto constante y amorosa en las prácticas de crianza.
 - **Tiempo:** Dedicación interesada y consciente de los periodos de crianza, así como la realización de actividades familiares en conjunto.
 - **Toma de decisiones:** Implicación de todos los miembros de la familia en determinadas decisiones que les permitan resignificar su valor en la familia.
-
- **Crianza autoritaria:** Regida por la subordinación, la obediencia y el castigo.
 - **Crianza permisiva:** Se permite una liberación descontrolada de los menores y se evidencia poca autonomía y autoridad.
 - **Crianza democrática:** Se establecen acuerdos, derechos, deberes y hay un diálogo constante y bilateral que permita la autonomía de los niños y niñas, pero que se enmarca en la negociación y la respuesta a sus momentos vitales.

ESTRUCTURA DEL TALLER

Momento	Descripción de la Actividad	Objetivos	Tiempo	Herramientas
Encuadre	- Presentación inicial del taller, descripción del tema a desarrollar, los objetivos que se buscan con este, acuerdos sobre el uso de la palabra, la participación y la interacción virtual.	- Introducir el taller y establecer acuerdos comunes.	3 min	Google Drive
Recolección de saberes previos iniciales + Construcción inicial de la base del taller	- Sondeo inicial de saberes previos a partir de la pregunta dinamizadora: ¿Qué entendemos por “pautas de crianza”? ¿Qué es eso? ¿De qué tratan? - Apertura inicial de una corta ronda de palabras. - Retroalimentación de un concepto base construido por el grupo y en discusión con una base presentada introducida por el tallerista.	- Identificar los saberes previos y las representaciones sociales atribuidas a la categoría - Generar una ronda de palabras para abordar colectivamente el concepto. - Recoger las apreciaciones y significados grupales, unificar las nociones y establecer conjuntamente un concepto de mútuo acuerdo.	10 min	Google Drive + Presentación Canva
Recolección de Experiencias + Fase de Construcción I + Recolección de Datos I	- Abordaje del concepto construido de “pautas de crianza” a través de la pregunta dinamizadora: ¿Cómo fuí educado por mi familia/cuidadorxs? - Ronda de palabras - Construcción inicial: “Mi YO Animal” : Cada participante dibujará un animal con el cuál se identifique y simbólicamente represente su crianza (ejemplo: un lobo solitario, un búfalo trabajador, una jirafa tierna) - Ronda de intervenciones	- Incentivar la reflexión sobre el proceso generacional que subyace las pautas de crianza y que comienzan cuando se es niño o niña. - Atribuir un significado a través de un símbolo analógico a la crianza personal y la ubicación familiar.	15 min	Google Drive + Hoja, lápiz o colores
Fase de construcción II	- Dinamización para abordar las “prácticas de crianza” a través de las preguntas dinamizadoras	- Incentivar la reflexión. - Atribuir un significado al conjunto familiar y	5 min	Google Drive

	(incorporación del video compartido en el grupo): ¿Cómo estamos criando a nuestrxs hijxs? ¿Qué están aprendiendo de nosotros? ¿Qué cachorros estamos criando? - Segunda construcción: “ Mi Manada ” aquí cada participante dibujará a su familia según su representación animal (sean ya estos de la misma clase o diferentes).	reflexionar sobre las prácticas de crianza contemporáneas.		
Aporte (orientaciones frente a modelos de crianza)	- Presentación de algunos apuntes sobre tres tipos de crianza: autoritaria, permisiva y democrática y algunos elementos en la relación parental	- Introducir algunos aportes teóricos que sirvan como base para la reflexión posterior de las familias.	5 min	Google Drive + Presentación Canva
Plenaria + Recolección de Datos II	- Presentación virtual de las manadas y reflexión sobre las pautas y prácticas de crianzas familiares propias Ronda de palabras	- Socialización de los productos construidos y discusión.	20 min	Google Drive
Devolución y cierre	- Enunciación de lo trabajado y elaborado, los puntos comunes, los hallazgos colectivos y validación de los sentires y la participación.	- Retroalimentar el ejercicio de taller y cerrar.	5 min	Google Drive

Referencias del Taller:

Cuervo Martínez, Á. (2010) Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.

Grau Rebollo, J. & Piella Vila, A. (2021) Crianza en contextos de vulnerabilidad sociocultural. *Gazeta de Antropología*, 37(1). Universidad de Granada. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5501>

Villegas Peña, M. E. (s.d.f.). Pautas de crianza. Recuperado: <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/42d50668-72c8-4918-9340-a2ba4fd2fe1d/028+Pautas+de+crianza.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IQIHSYK>