



Fundamentación de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario para la atención integral y la garantía de derechos de los niños y las niñas de los Centros de Atención Integral a la Infancia de Comfenalco Antioquia

Por:
Daniela Arboleda Cárdenas
Syndi Johana Toro Ocampo



FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL Y LA GARANTÍA DE DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA DE COMFENALCO ANTIOQUIA

DANIELA ARBOLEDA CÁRDENAS
SYNDI JOHANA TORO OCAMPO

BEATRIZ ELENA GARCÍA CHACÓN
Magíster en Ciencias Sociales
Asesora

Pasantía Investigativa

“ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO Y SU INCIDENCIA EN LA GARANTÍA DE DERECHOS DE NIÑAS Y NIÑOS PARTICIPES DE LOS SEIS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA (MEDELLÍN, URABÁ Y SUROESTE) DE COMFENALCO ANTIOQUIA”

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE TRABAJADORAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MEDELLÍN
2018

CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCIÓN	10
PRESENTACIÓN	13
1.1. Descripción del objeto de estudio.....	14
1.2. Antecedentes investigativos	25
1.3. Justificación de la investigación	30
1.4. Objetivos de investigación	33
REFERENTE EPISTEMOLÓGICO	34
2.1. Paradigmas orientadores	35
2.1.1. Paradigma comprensivo-interpretativo.....	35
2.1.2. Paradigma socio-crítico	36
REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL	40
3.1. Referente teórico.....	40
3.2. Referente conceptual	43
3.2.1. Contexto social/situacional	44
3.2.2. Contexto de intervención desde las ciencias sociales.....	51
3.2.3. Contexto disciplinar	59
REFERENTE INSTITUCIONAL	63
MEMORIA METODOLÓGICA DEL PROCESO INVESTIGATIVO	67
5.1. Fundamentos metodológicos que orientaron el proceso investigativo	68
5.1.1. Enfoque investigativo	68
5.1.2. Estrategia metodológica.....	70
5.2. Territorios en los que se desarrolló el proceso investigativo, participantes y criterios de significatividad	77
5.3. Paso a paso de los momentos del proceso investigativo	79
5.3.1. Recolección y generación de la información.....	79
5.3.1.1. Proyecciones iniciales y nuevas incorporaciones	79
5.3.1.2. Hallazgos iniciales	85
5.3.2. Validación de la información.....	87
5.3.3. Análisis e interpretación de la información	88
5.3.4. Socialización de los hallazgos y resultados	89
5.4. Principios éticos asumidos para el proceso investigativo.....	90
CAPÍTULO 1. RECONOCIENDO LOS CONTEXTOS: HISTORIAS QUE NOS IDENTIFICAN, CAMINOS QUE NOS UNEN	92
6.1. Contextos en los que se inscribe la práctica socioeducativa	94
6.2. Sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa	111
6.3. Potencialidades de los contextos y de los sujetos.....	114

CAPÍTULO 2. RE-CREANDO NUESTRA PRÁCTICA ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS?	119
7.1. ¿Qué son las estrategias socioeducativas?.....	121
7.1.1. Ejes estructurantes de las estrategias socioeducativas	123
7.1.2. Componentes y características de las estrategias socioeducativas	131
7.2. ¿Por qué son socioeducativas?	143
7.3. ¿En qué ámbitos de acción se desarrollan?	146
7.3.1. Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar	147
7.3.2. Estrategias socioeducativas en el ámbito comunitario	160
7.3.3. Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario	168
7.4. ¿Cuáles son sus intencionalidades?	172
7.5. Límites y alcances: desatando nudos y tejiendo sueños	175
7.5.1. Límites: retos y desafíos por explorar.....	176
7.5.2. Alcances: caminos que potencian la práctica socioeducativa.....	183
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS: SENTI-PENSAR NUESTRA PRÁCTICA	193
8.1. Fundamentación epistemológica de las estrategias socioeducativas	195
8.2. Fundamentación teórica de las estrategias socioeducativas	203
8.3. Fundamentación metodológica de las estrategias socioeducativas	213
8.4. Fundamentación deontológica de las estrategias socioeducativas	221
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	232
ANEXOS	246

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

CAPÍTULO 1. RECONOCIENDO LOS CONTEXTOS: HISTORIAS QUE NOS IDENTIFICAN, CAMINOS QUE NOS UNEN

Gráfico 1.1. Diagrama analítico de contextos y realidades.....	110
Gráfico 1.2. Diagrama de sujetos de la práctica socioeducativa.....	111
Gráfico 1.3. Diagrama de potencialidades de los contextos y sujetos.....	115

CAPÍTULO 2. RE-CREANDO NUESTRA PRÁCTICA ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS?

Gráfico 2.1. Mapa descriptivo de ejes estructurantes de las estrategias socioeducativas.....	130
Gráfico 2.2. Diagrama de componentes y características de las estrategias socioeducativas.....	131
Gráfico 2.3. Diagrama de intencionalidades de las estrategias socioeducativas.....	173
Gráfico 2.4. Diagrama de nuevas comprensiones de las estrategias socioeducativas.....	176
Gráfico 2.5. Mapa descriptivo de las estrategias socioeducativas.....	192
Tabla 2.1. Componentes y características de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar.....	159
Tabla 2.2. Componentes y características de las estrategias socioeducativas en el ámbito comunitario.....	167
Tabla 2.3. Componentes y características de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario.....	172

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS: SENTI-PENSAR NUESTRA PRÁCTICA

Gráfico 3.1. Diagrama analítico de la fundamentación de las estrategias socioeducativas.....	226
--	-----

ÍNDICE DE IMÁGENES

Ilustración 1.....	21
Ilustración 2.....	22
Ilustración 3.....	24
Ilustración 4.....	31
Ilustración 5.....	33
Ilustración 6.....	54
Ilustración 7.....	56
Ilustración 8.....	58
Ilustración 9.....	65
Ilustración 10.....	72
Ilustración 11.....	74
Ilustración 12.....	75
Ilustración 13.....	77
Ilustración 14.....	78
Ilustración 15.....	79
Ilustración 16.....	84
Ilustración 17.....	85
Ilustración 18.....	86
Ilustración 19.....	89
Ilustración 20.....	94
Ilustración 21.....	123
Ilustración 22.....	124
Ilustración 23.....	128
Ilustración 24.....	133
Ilustración 25.....	133
Ilustración 26.....	134
Ilustración 27.....	136
Ilustración 28.....	138
Ilustración 29.....	145
Ilustración 30.....	152
Ilustración 31.....	154
Ilustración 32.....	155
Ilustración 33.....	156
Ilustración 34.....	157
Ilustración 35.....	158
Ilustración 36.....	163
Ilustración 37.....	164
Ilustración 38.....	165

Ilustración 39.....	166
Ilustración 40.....	169
Ilustración 41.....	171
Ilustración 42.....	177
Ilustración 43.....	184
Ilustración 44.....	185
Ilustración 45.....	187
Ilustración 46.....	189
Ilustración 47.....	191

RESUMEN

Las estrategias socioeducativas son un conjunto de dispositivos planeados, implementados y evaluados de manera fundamentada, contextualizada e intencionada, de carácter flexible, articulado y reflexivo que, en el marco de procesos de educación social que se llevan a cabo con familias y comunidades, propenden por el logro de objetivos, generalmente referidos al cambio consciente de situaciones que afectan la realidad de las personas con quienes se desarrollan, siendo ellas mismas quienes a través del relacionamiento, la interacción, el diálogo, la construcción colectiva y la reflexión propician dicho cambio, lo cual se soporta en dos ejes estructurantes, la atención integral a la primera infancia y la garantía de derechos de los niños y las niñas.

En consecuencia, la investigación que se presenta a través de este informe tuvo por objetivo fundamentar en términos epistemológicos, teóricos, metodológicos y deontológicos las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia, las cuales son desarrolladas en el marco de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez adscrita al Departamento de Desarrollo Social de Comfenalco Antioquia y en alianza con diferentes actores e instituciones del departamento, con el fin de atender integralmente a grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social de tres sectores en particular, Medellín (Moravia), Suroeste antioqueño (La Pintada y Bolombolo) y Urabá antioqueño (Apartadó y Chigorodó), para mejorar sus condiciones de vida a partir de sus necesidades, intereses, expectativas, saberes y potencialidades. En este sentido, el desarrollo de esta investigación fue posible mediante una estrategia metodológica dialógico-interactiva que facilitó el proceso con los sujetos de la práctica socioeducativa, permitiendo dar cuenta de: 1) la relación existente entre las condiciones y características del contexto en el cual se inscribe la práctica socioeducativa y las estrategias; 2) los elementos constitutivos de las estrategias; 3) la relación entre la fundamentación existente de las estrategias y su aplicación en la realidad práctica; y 4) los límites y alcances de las estrategias para el fortalecimiento de la práctica.

Palabras clave: fundamentación, propuesta pedagógica, práctica socioeducativa, estrategias socioeducativas, ámbito familiar y comunitario, atención integral a la primera infancia, garantía de derechos de niños y niñas.

ABSTRACT

Socio-educational strategies are a set of devices planned, implemented and evaluated in a well-founded, contextualized and intentional manner, of a flexible, articulated and reflective nature that, within the framework of social education processes carried out with families and communities. Is guided by the achievement of the objectives, referred to the conscious change of situations that affect people's with whom they develop, being themselves who propitiate this change, by interaction, dialogue, the collective construction and reflection.

Therefore, the propose of this research was to base the socio-educational strategies in the family and community area of the Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) of Comfenalco Antioquia. In epistemological, theoretical, methodological and deontological terms. Thus, the development of this research was possible through a dialogical-interactive methodological strategy that enabled the process with people of the socio-educational practice, allowing to evidence: 1) the relationship between both the conditions and characteristics of the context in which the socio-educational practice is registered; 2) the socio-educational strategies main elements; 3) the relation between the strategies foundation and its application in practical reality; and 4) the strategies limits and scopes for the practice strengthening.

Keywords: fundamentation, pedagogical proposal, socio-educational practice, socio-educational strategies, familiar and communitary area, comprehensive care to early childhood, guarantee of rights of boys and girls.

INTRODUCCIÓN

El presente informe es el resultado de un proceso investigativo desarrollado desde febrero de 2016 hasta junio de 2017, desarrollado en el marco de una pasantía investigativa en el proyecto “*Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia*”, efectuado en convenio entre la Unidad de Niñez adscrita al Departamento de Desarrollo Social de Comfenalco Antioquia y el Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES) de la Universidad Católica Luis Amigó, a partir de la participación como auxiliares de investigación y mediante la realización de la tesis de grado que se hizo de forma articulada a este proyecto para optar al título de trabajadoras sociales, pero con un interés investigativo particular enfocado en la fundamentación de las estrategias socioeducativas de los Centros de Atención Integral a la Infancia de Comfenalco Antioquia, en adelante CAII, que se implementan en sectores en condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, Medellín (Moravia), Suroeste antioqueño (La Pintada y Bolombolo) y Urabá antioqueño (Apartadó y Chigorodó).

La Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia en alianza con diferentes actores e instituciones hace presencia en varios municipios del departamento por medio de algunos programas destinados a la atención integral de grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, con el fin de mejorar sus condiciones de vida a partir no solo de sus necesidades e intereses sino también, y sobre todo, de los saberes y las potencialidades que tienen como sujetos para aportar significativamente al cambio de sus realidades. En este sentido, en cada uno de los territorios se desarrollan diversas estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario, mediante las cuales se pretende atender integralmente a la primera infancia y garantizar los derechos de los niños y las niñas, por lo cual se generan de manera incluyente y participativa involucrando a familias, actores comunitarios, agentes educativos y actores institucionales.

En términos metodológicos, el desarrollo de dicho proceso fue posible mediante el trabajo de campo y la práctica socioeducativa en general que se desarrolla con las familias y comunidades de dichos sectores, transversalizado por una estrategia dialógico-interactiva que permitió generar los insumos necesarios que sirvieron como soporte para los resultados del proceso y, con ello, posibilitar el alcance de los objetivos orientadores y a su vez aportar al proyecto en mención, pero desde una perspectiva relacional circular y solidaria, en la que todas y cada una de las personas participaron del proceso como investigadores críticos en diálogo. Concretamente, la investigación tuvo cuatro momentos que permitieron desarrollar el proceso a cabalidad y de manera integral, inicialmente la recolección y generación de la información, posteriormente la validación de esta, de manera transversal el ejercicio análisis e interpretación y por último la socialización de los hallazgos y resultados investigativos.

Ahora bien, en cuanto a la estructura y contenido del informe, conviene aclarar que con el fin de dar respuesta a los objetivos de investigación, se vio la necesidad de presentar sistemáticamente los hallazgos y resultados del proceso investigativo, los cuales servirán de insumo para la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y para el programa de Trabajo Social Universidad de Antioquia. Inicialmente se plantea un capítulo denominado “Reconociendo los contextos: historias que nos identifican, caminos que nos unen”, en el cual se exponen y problematizan crítica y reflexivamente las condiciones de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, pero también se hace referencia a los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa y de sus potencialidades. Posteriormente, se encuentra el capítulo de “Re-creando nuestra práctica ¿de qué hablamos cuando hablamos de estrategias socioeducativas?”, en el cual se da cuenta de las estrategias socioeducativas, permitiendo identificar los componentes y las características que las configuran, sus ámbitos de acción, sus intencionalidades y las nuevas comprensiones generadas a partir de la exploración de sus límites y alcances. Y finalmente, se introduce el capítulo de “Fundamentación de las estrategias socioeducativas: senti-pensar nuestra práctica”, en el cual se desarrolla la fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y deontológica que soporta las estrategias.

Conviene precisar que todo lo contenido en este informe se soporta en la información recolectada y generada a lo largo del proceso investigativo, mediante el acercamiento a la realidad de cada uno de los contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia a través de la propuesta pedagógica que se materializa en la práctica socioeducativa por medio de las estrategias en el ámbito familiar y comunitario, retomando principalmente la voz de quienes hacen parte de dicha práctica y compartieron su experiencia durante el proceso, pero también en contraste permanente con algunos planteamientos teórico-conceptuales y transversalizado por el ejercicio analítico de las investigadoras.

Sin embargo, es pertinente mencionar que gran parte de la información responde a un análisis de segundo orden, producto del ejercicio analítico e interpretativo que se soporta en los hallazgos; en este sentido, varios asuntos aparecen por primera vez, no porque hayan estado ausentes en la práctica socioeducativa, sino porque no habían sido reconocidos, reflexionados ni nombrados por los sujetos, porque como enuncia Freire (1997a), se investiga “para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”, por lo cual es de suma importancia que se siga problematizando y reflexionando la práctica, con el fin de reconocer sus elementos constitutivos en términos tanto de límites como de alcances y, de esta, manera, sea posible potenciarla permanentemente para generar cambios significativos que logren impactar la realidad de los contextos en los cuales se inscribe. Aunque cabe mencionar que con una investigación en específico no es posible abordar una práctica socioeducativa en su totalidad, por lo que puede haber asuntos relevantes que quizá no hayan sido reconocidos en el proceso y que puedan ser abordados a futuro con lo que vaya

emergiendo en la cotidianidad de la misma.

También es importante señalar que el texto está acompañado de un conjunto de representaciones gráficas, mapas, diagramas y tablas de elaboración propia, lo cual se encuentra consignado en el índice de tablas y gráficos, que se introducen con el fin de ilustrar, sintetizar y facilitar la comprensión de los contenidos; así mismo, se encuadran algunas fotografías que son producto del proceso investigativo y otras que son producto de la práctica socioeducativa como tal y que fueron facilitadas por el equipo interdisciplinario, quienes consintieron y autorizaron la divulgación de las mismas en este informe.

Por último, es importante mencionar que este informe no solo contiene los resultados finales del proceso investigativo sino que, en general, es una representación conceptual que condensa y consolida dicho proceso de manera crítica, reflexiva, analítica y argumentativa, permitiendo dar respuesta a la pregunta que movilizó la realización de la investigación y, con ello, dar cuenta del logro de los objetivos orientadores planteados en principio.

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

A continuación se describe de manera detallada el tema de investigación para facilitar la identificación de la propuesta general que se desarrolló, de igual forma se referencian antecedentes y tendencias investigativas para reconocer el abordaje que se le ha dado al tema, más adelante se justifica la utilidad y pertinencia de la investigación en términos sociales, institucionales y disciplinares, en relación a lo desarrollado se plantean las preguntas que dieron lugar a la investigación y finalmente se exponen los objetivos que orientaron el proceso investigativo.

1.1. Descripción del objeto de estudio

En este apartado se describe el tema a investigar a partir de la propuesta planteada para el proceso investigativo al cual también se hace mención, los intereses y pretensiones que dieron pie a la investigación, así como las finalidades que se proyectaron y, por último, los contextos y la temporalidad en la que se generó el proyecto.

En primer lugar, de acuerdo con autores como Mondragón y Ghiso (2010) y Cabreriza y Castillo (2011), la intervención socioeducativa es una práctica fundamentada, contextualizada, reflexiva e intencionada, que se lleva a cabo sobre una situación que se pretende transformar mediante la acción y la reflexión pedagógica, desde sus diferentes ámbitos (individual, familiar, grupal y comunitario), es decir, lo que busca es el bienestar integral de los sujetos de acuerdo con sus demandas y necesidades inmediatas, lo cual es posible a partir de una comprensión holística de la realidad social mediada por el conjunto de múltiples relaciones de interacción social que allí emergen y se desarrollan.

Ahora bien, es necesario aclarar que toda práctica socioeducativa se encuentra condicionada bajo el paradigma en el cual se sitúa cada agente educativo; sin embargo, el contexto actual¹ requiere que este tipo de prácticas se enmarquen en una apuesta socio-crítica que posibilite el empoderamiento de los sujetos para que estos, a su vez, se conviertan en actores protagónicos del proceso de transformación social, ya que “la finalidad de la educación debe ser la emergencia y el fortalecimiento del sujeto, lo que supone la defensa

¹ Aquí se hace referencia al contexto de capitalismo globalizado y neoliberal enmarcado por la contradicción que, de acuerdo con Marco Raúl Mejía en *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: entre el pensamiento único y la nueva crítica* (2006), ha generado lógicas de desintegración del modelo de educación desde el enfoque de derechos, encaminándolo hacia la lógica neoliberal de servicios de consumo individual que se hace evidente en aspectos como el reduccionismo tecnócrata de la educación que propende por fines de producción y por la competitividad individual que, desde la teoría del capital humano, han implicado el incremento en la privatización de la educación desde una lógica excluyente y economicista de esta, la estandarización descontextualizada de la educación que se ha dado por la extrapolación de modelos euronorcentrismo que no conversan con la realidad latinoamericana, así como de la extensión de políticas de cobertura sin calidad que pauperizan el quehacer educativo.

de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad” (Pérez, 2001, p. 7). Así mismo, de acuerdo con los postulados freirianos, la intervención socioeducativa debe partir del principio de circularidad, solidaridad y trabajo conjunto donde “nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2005, p. 75), en permanente búsqueda de la emancipación posible.

Uno de los componentes básicos y centrales de las prácticas de intervención socioeducativa son las estrategias que, retomando elementos desarrollados en algunos manuales de métodos, estrategias, técnicas, dispositivos y herramientas², pueden entenderse como el conjunto de procedimientos o dispositivos sistemáticos que se crean y recrean permanentemente, partiendo de una fundamentación clara, de una planeación metodológica y procedimental establecida a partir de la flexibilidad, de una intencionalidad orientadora y de una contextualización rigurosa que permita situar la acción de acuerdo con las particularidades de cada situación, experiencia o proceso; además, posibilitan el desarrollo de la práctica y facilitan el logro de los objetivos propuestos, a partir de la creatividad, el relacionamiento, el encuentro y la interacción con la otredad, la participación activa, el diálogo, la reflexión pedagógica, el auto-reconocimiento y la potenciación de capacidades de cada sujeto.

Conviene aclarar que las estrategias socioeducativas no solo son planteamientos aplicativos y operativos del hacer, sino que también son puntos de partida para la acción reflexiva que responden a una lógica epistemológica, teórica y procesual (antes, durante y después), y a una perspectiva metodológica clara que debe trascender del ámbito instrumental a la expresividad y a la reflexividad, posibilitando la generación de nuevos conocimientos, significados y sentidos a partir de la interrelación de sus elementos constitutivos, donde lo que importa no es la estrategia en sí misma sino los objetivos que intencionan la práctica y aquello que emerge en esta.

Por lo tanto, las estrategias socioeducativas deben ser entendidas como dispositivos necesarios más no suficientes para un proceso socioeducativo integral, en esta dirección, deben emplearse “en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Díaz y Hernández, 1999, p. 234), consciente en tanto supone una reflexión al momento de planearlas, ejecutarlas y evaluarlas, controlada ya que requiere una previa planeación para no caer en la improvisación, e intencional porque responde a demandas particulares que implica la toma de decisiones por parte de los sujetos, además su flexibilidad radica en que precisamente se trata, como su nombre lo indica, de estrategias que, por tanto, no son estáticas ni mucho menos inamovibles sino que deben adecuarse a la realidad que se presente.

² Como *Técnicas participativas para la educación popular* (1989), *Acción socioeducativa: modelos, métodos y técnicas* (1997), *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula* (2001), *Técnicas de Animación Sociocultural con Jóvenes* (2009).

Planteado lo anterior, es menester iniciar reiterando que el proceso investigativo se desarrolló en el marco de la investigación “*Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia*”.

Concretamente, la propuesta que se proyectó y se planteó fue identificar, recuperar, reconstruir y fundamentar las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario, en el marco de la práctica real que se lleva a cabo en los CAII, es decir, este fue el contexto específico de enunciación de las estrategias y, por lo tanto, es a partir de allí desde donde deberán ser leídas y comprendidas. En general, las estrategias socioeducativas a las cuales se hace referencia responden a dos ejes centrales en los cuales se sustentan tanto los contenidos y mensajes de estas como sus respectivos ámbitos de resultados, estos son la atención integral a la primera infancia y la garantía de derechos de los niños y las niñas que hacen parte de los CAII; así, las estrategias se desarrollan mediante encuentros e interacciones dialógico-participativas con familias y actores comunitarios, siendo algunas de ellas las comunidades de diálogo, los saludos temáticos, las estrategias de gestación y lactancia materna, las pasantías, las articulaciones institucionales, las visitas familiares, entre otras estrategias dinamizadas por el equipo interdisciplinario de los CAII y las cuales se ampliarán en el transcurso del proceso investigativo. Por lo tanto, partiendo del interés investigativo por fundamentar estas estrategias, es menester partir concibiendo la fundamentación como:

[...] un componente esencial para comprender la intervención; “incluye los conocimientos que dan sustento ético, político, filosófico, teórico-conceptual, metodológico y técnico” al ser y quehacer profesional (Cifuentes, et al. 2002), reflexionados desde la experiencia. La fundamentación se relaciona con la apropiación epistemológica crítica de paradigmas, teorías y conceptos (Daza, 2003: 53). (Citada por Camelo y Cifuentes, 2006, p. 175)

En este sentido, considerando que toda vez que un agente interviene en el campo socioeducativo “[...] ha de expresar y clarificar las razones en que se fundamenta y que apoyan la decisión de actuar, si no quiere que se le reproche arbitrariedad en la actuación” (Geißler y Hege, 1997, p. 32), se planteó necesario fundamentar las estrategias de manera sistemática, crítico-reflexiva y holística, dando paso a la comprensión y justificación argumentada de las mismas así:

En términos epistemológicos, entendida la epistemología como el estudio de “la investigación científica y su producto, el conocimiento científico” (Bunge, 1985, p. 21), a partir de lo cual “se logra pasar de la *eureka* a la *aletheia*, de la *doxa* a la *episteme*, de la apariencia a la verdad, si se quiere, del azar al conocimiento” (Rivera, Jaimes y Pulga, 2012, p. 232); se desarrolló una fundamentación que permitió reconocer aquellos paradigmas y

enfoques que orientan la forma de ver y hacer la práctica en los CAII, la relación entre los y las profesionales con el objeto de intervención y los conocimientos propios de las estrategias socioeducativas que se construyen mediante esta práctica pedagógica y, a partir de esto, se dio paso a la reflexión sobre los mismos en el marco de la relación dialógica entre teoría y práctica.

No obstante, la fundamentación epistemológica de las estrategias va más allá de lo expuesto, pues lo que se buscó mediante la reflexión de las mismas y el conocimiento que generan fue una transformación situada y significativa de estas, pues desde los enfoques críticos propuestos por la sociología en cuanto a la epistemología lo que interesa es “la transformación de la realidad, pero no cualquiera o como simple observación del cambio, sino aquella que siendo deseable sea viable para constituir un mundo mejor para todos” (De la Garza, 2001, p. 110), mediante la acción crítica y reflexiva de los sujetos.

Además, con el fin de develar aquellos referentes teóricos que sirven como presupuestos para describir, comprender, explicar, nutrir y orientar la práctica en los CAII, fue necesario fundamentar teóricamente las estrategias socioeducativas, entendido lo teórico, de acuerdo con Cifuentes (2004), como el cúmulo integrado e interrelacionado de conceptos explicativos que, de manera coherente y ordenada, fundamentan y dan sentido a la realidad ampliando las diversas formas de ver y comprender el mundo, además, teniendo en cuenta que no existe una sola teoría sino infinidad de teorías que son abordadas según el momento y las particularidades de cada contexto, así, sin teoría “no hay nada que investigar, pues no sabríamos por dónde empezar, como si alguien no tuviera lenguaje y por eso no puede describir las cosas que le rodean o expresar sus intenciones, emociones o ideas” (Younis, s.f., p. 1), pues en términos metafóricos aplicados a la realidad:

[...] las teorías son linternas que iluminan aspectos parciales de la realidad, y, los focos de luz, son los conceptos y principios articulados organizativamente que los seres humanos construimos para explicar, comprender, describir o interpretar lo que acontece en el mundo que nos rodea, después representarlo en forma de conocimiento y que sea evaluado por la comunidad científica. (Younis, s.f., p. 2)

De igual forma, en términos metodológicos fue necesario fundamentar las estrategias de manera clara y detallada, con el fin de comprender, justificar y plasmar sistemáticamente las formas de hacer específicas y sus implicaciones, con lo cual no solo se apuntó a la comprensión del cómo se hace sino también, y principalmente, del por qué, del para qué y del con quién se hace; en otras palabras, la fundamentación metodológica se planteó como posibilidad de análisis del conglomerado de acciones o procedimientos que, mediante la reflexión situada, dan cuenta de la tesis teórica, epistemológica y por supuesto de los métodos concretos que se ponen a conversar con la realidad desde la práctica de los CAII, ya que las fundamentaciones “se apoyan en datos de experiencia, en regularidades y en relaciones de

deducción lógica, proporcionan razones suficientes, podría decirse argumentos para la aplicación de procedimientos” (Geißler y Hege, 1997, p. 35).

Finalmente, pero no menos importante, fue pertinente desarrollar una fundamentación deontológica que permitió reconocer los valores y principios que sustentan y orientan las estrategias socioeducativas de los CAII, entendido lo deontológico desde Zamora (2005) como el conjunto de deberes éticos cuyo cumplimiento se encamina al logro de propósitos específicos referidos al ser humano en determinadas circunstancias sociales, y especialmente en el marco profesional; en este sentido, fundamentar lo deontológico fue necesario porque permitió develar el compromiso y la responsabilidad que, tanto en el plano personal como profesional, deben asumirse y estar presentes cuando se trata de tomar decisiones que afectan a un “otro” que se reconoce y valora como un sujeto y no como un objeto, lo cual supuso además cuestionar y reflexionar desde el punto de vista ético sobre esas acciones e interacciones que inciden en la otredad y en las prácticas que se llevan a cabo en la cotidianidad, condicionando determinantemente el desarrollo de las estrategias socioeducativas.

No obstante, en el marco del proyecto ético-político que, sustentado en claras intencionalidades, se hace necesario desde cada profesión para apostarle a la transformación social posible, es conveniente aclarar que, más allá de los planteamientos profesionales del deber ser lo que se buscó fue develar, como sugiere Aguayo (2006) retomando los planteamiento de Max Weber, no solo la ética de la responsabilidad, que es necesaria más no suficiente, sino también la ética de la convicción que supone un compromiso social y político en el proceso de la praxis que sirve tanto para reflexionar la acción como para orientarla, y que junto con la ética de la responsabilidad permite, desde planteamientos weberianos, fortalecer la vocación política de los y las profesionales en pro de un proyecto colectivo y societario sólido. Por tanto, también hubo un claro interés investigativo por desentrañar la dimensión ético-política como desafío profesional que fundamenta la práctica socioeducativa en los CAII ya que, como plantea Freire (1970), ser profesional implica asumir un compromiso real con la sociedad, pero no cualquier compromiso sino un pacto valiente, amoroso, solidario, dialógico, decidido, consciente, bilateral y radical con la humanización para el cambio social.

En síntesis, fundamentar las estrategias socioeducativas dio paso tanto a una justificación argumentada como a la validación científica de las mismas, a partir de criterios que legitiman aquello que se ha dado desde lo experiencial. Sin embargo, la esencia de la fundamentación, más allá de legitimar la práctica socioeducativa que se desarrolla en los CAII mediante las estrategias, fue conocer y ordenar sus lógicas mediante el reconocimiento de la fundamentación existente, la respectiva contrastación con la realidad y las nuevas comprensiones que se generaron a partir de la identificación de su configuración³ en términos

³ Entendida esta, desde Zemelman (2009), como proceso en construcción permanente desde diferentes formas de articulación y concreción de elementos particulares que, en su interrelación y complejidad, constituyen el

de componentes y características, las relaciones que tienen entre sí y el porqué de ello, así como de su estructuración y reconstrucción, para lo cual se partió de la experiencia de quienes hacen parte de las estrategias y se tuvo como principio el reconocimiento, los saberes previos, los sentidos y significados particulares, la expresión, la palabra viva y en circulación, y la construcción colectiva del conocimiento, para finalmente comprenderlas, problematizarlas y potenciarlas a partir de su fundamentación.

Aunque es importante tener en cuenta que las estrategias identificadas, caracterizadas y fundamentadas en términos epistemológicos, teóricos, metodológicos y deontológicos, se plantean no como recetario o inventario para replicar instrumentalmente sin reflexión, sino esperando que sirvan como referente para orientar las prácticas de intervención socioeducativa de manera reflexiva y contextualizada, en tanto se crean y recrean permanentemente según cada situación, experiencia, proceso o contexto, y de acuerdo con las apuestas ético-políticas conferidas por quien las desarrolla; además, tampoco se plantean como algo meramente descriptivo, sino que de paso a la reflexión sobre el objeto de estudio de esta investigación (estrategias socioeducativas), sobre sus intencionalidades y sobre el contexto en el cual se desarrolla y, a su vez, los contextos que lo condicionan.

Adicional a esto, es pertinente ubicar contextualmente este proceso investigativo que se llevó a cabo en tres sectores particulares, Medellín (Moravia), Suroeste antioqueño (La Pintada y Bolombolo) y Urabá antioqueño (Apartadó y Chigorodó), pero con un común denominador, la condición de alta vulnerabilidad social:

Las zonas priorizadas para la ejecución de los programas de atención integral para niños, niñas y sus familias, se caracterizan por la carencia o insuficiencia de programas integrales para los sectores de la población en situación de vulneración de derechos, riesgo y desprotección por parte de la sociedad y el Estado.

Igualmente, en los municipios donde se desarrollan los programas [...] existen altos índices de pobreza, violencia intrafamiliar, significativa deprivación cultural y bajos niveles de educación, lo cual incide en el incumplimiento de las responsabilidades de las familias, el ejercicio no adecuado del rol formativo de los adultos, el abandono y maltrato infantil. (Comfenalco Antioquia, 2016b)

objeto, lo cual supone una captación y organización racional crítica, es decir, que trascienda de lo explicativo a lo reflexivo y problematizador de la cuestión, conectando la razón con la realidad desde una perspectiva dinámica de la misma; en este sentido, una “*lógica configuracional, se considera un proceso que no es riguroso, es flexible y adaptable*” (Martínez, Méndez y Wilinski, 2014, p. 104), ya que depende de la situación y el contexto en el que se desarrolle. En síntesis, no se trata de simples propiedades que conforman un todo, sino que debe retornarse a la realidad mediante la reflexión crítica, lo cual requiere apertura a la aprehensión tanto de lo concreto y específico como de asuntos más complejos del objeto.

A continuación se hará una contextualización de estos sectores que permita reconocer algunos aspectos característicos como la composición territorial y problemáticas, y también se hará alusión a los CAII que allí se encuentran:

- **Moravia**

Según Comfenalco Antioquia (2014d), Moravia es un barrio ubicado en la zona nororiental de Medellín, conformado por los sectores de El Bosque, El Morro, Moravia, El Oasis Tropical y La Herradura; cuenta con aproximadamente cuarenta mil habitantes, en su mayoría de origen campesino debido a las migraciones y desplazamientos ocasionados por el fenómeno de la violencia en Colombia; respecto a la dimensión sociopolítica, se expone que una de las problemática más evidentes es la ocupación ilegal de predios, ya que alrededor de los años 40's el barrio se empezó a erigir sobre lo que, hasta entonces, había sido el basurero municipal, así, la defensa por el territorio y la movilización popular han sido una constante en el devenir histórico de este lugar, pues mientras que desde la Administración Municipal se han determinado unas condiciones de riesgo geoespacial de la zona, muchos de sus habitantes han aprovechado las condiciones del suelo para desarrollar proyectos de huertas caseras:

Moravia es un barrio con uno de los asentamientos más densamente poblados de la ciudad, problemática que sumada al posterior abandono sistemático del Estado, la presencia del conflicto armado, y la agudización de problemas sociales, económicos y culturales, hace necesaria la intervención integral por parte de instituciones públicas y privadas.

A lo anterior, se suma el fenómeno de desplazamiento forzado que afecta el país a causa del conflicto armado, convirtiendo esta zona en una de las mayores receptoras de población en situación de desplazamiento de la ciudad, esta nueva condición ha generado en estas comunidades sentimientos de dolor, odio y desarraigo los cuales en muchas ocasiones son perpetuados por los niños y niñas lo que impide una ruptura efectiva y un nuevo vínculo transformador de su condición. (Comfenalco Antioquia, 2014d)

En este barrio se encuentra el Jardín Infantil Mamá Chila donde “convergen tres (3) actores significativos, la Secretaría de Educación de la ciudad de Medellín, a través del programa Buen Comienzo de la Alcaldía, El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia” (Comfenalco Antioquia, 2014d), quienes trabajan de manera mancomunada para la prestación de una atención integral a un total de 120 niños y niñas entre los dos meses y los cinco años de edad, priorizados por el criterio de vulnerabilidad social, el cual fue establecido por el programa gubernamental

Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre⁴ y adoptado por el programa departamental Buen Comienzo.



Ilustración 1. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

- **La Pintada**

Según Alcaldía Municipal de La Pintada (2012), este municipio se encuentra ubicado en el Suroeste antioqueño, limitando al norte con los municipios de Fredonia y Santa Bárbara, al oriente con el municipio de Santa Bárbara, al sur con el municipio de Valparaíso y al occidente con los municipios de Valparaíso, Fredonia y Támesis; se caracteriza por la riqueza natural que lo ha convertido en destino turístico de la subregión a la que pertenece, sin embargo, en la actualidad sus habitantes señalan la pérdida de recursos naturales, al igual que la presencia de otras problemáticas de carácter social como la violencia intrafamiliar, el desempleo, la falta de oportunidades, el déficit de espacios culturales, artísticos y políticos

⁴ El 2 de agosto de 2016 se expide una nueva ley por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones, la Ley 1804 de 2016 que establece un marco normativo integral para la primera infancia en Colombia; la pretensión con la conversión de la Estrategia ‘De Cero a Siempre’ como política del Gobierno Nacional en Política de Estado es que los niños y niñas sean prioridad en los planes de desarrollo nacionales, departamentales y municipales. Véase: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%202002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

donde pueda acudir la comunidad, así como la precariedad para la satisfacción de necesidades básicas:

[...] el difícil acceso a los alimentos de preferencia y la poca cobertura alimentaria que tiene la población vulnerable es una problemática constante, debido a los problemas económicos y sociales, propios de un municipio con unas actividades económicas cambiantes y temporales (Alcaldía Municipal de La Pintada, 2012, p. 128).

Según Comfenalco Antioquia (s.f.b) en este municipio se encuentra el CAII Los Farallones que atiende a cincuenta niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad, donde se privilegia a aquel sector poblacional que se encuentra en mayor grado de vulnerabilidad o exclusión social.

- **Bolombolo**

A su vez se encuentra el corregimiento de Bolombolo del municipio de Venecia ubicado en el Suroeste antioqueño, limitando al oriente con el municipio de Fredonia, al occidente con los municipios de Concordia y Salgar, al norte con los municipios de Titiribí y Amagá y al sur con los municipios de Fredonia y Tarso; según Alcaldía Municipal de Venecia (2012), se caracteriza por la riqueza natural y la biodiversidad, así como por la amabilidad y calidez de sus habitantes, sus principal fuente de ingresos son las cosechas cafeteras, el cultivo de caña de azúcar y la ganadería. En cuanto a la dimensión sociopolítica, se



Ilustración 2. Imagen de trabajo de campo con familias.

encontró que dentro de las problemáticas más acentuadas se encuentra el deterioro medioambiental, el acelerado crecimiento demográfico, el desempleo, la deficiencia en la prestación de los servicios sociales, la carente participación en los procesos comunitarios, el analfabetismo, el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia intrafamiliar.

Comfenalco Antioquia (s.f.a) referencia que en el CAII que funciona en este corregimiento se atienden cincuenta niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad, principalmente de sectores rurales como el corregimiento Peñalisa y la vereda La Chuchita del municipio de Salgar, quienes se focalizan a partir de criterios de vulnerabilidad social.

- **Apartadó**

En la subregión de Urabá se encuentra Apartadó, un municipio que, de acuerdo con la caracterización contextual y poblacional de Comfenalco Antioquia (2014b), hace parte del eje bananero, limitando al norte y al occidente con el municipio de Turbo, al sur con el municipio de Carepa y al oriente con el departamento de Córdoba. En términos culturales, sociopolíticos y económicos los aspectos que sobresalen son:

Apartadó tiene una estructura social que se explica teniendo en cuenta conceptos como multiculturalidad, aculturación, identidad, globalización, fenómenos bélicos y naturales. *En el municipio alusivo tiene lugar un crecimiento acelerado de la población, especialmente de carácter flotante y esto la convierte en un centro receptor del flujo migratorio confiriéndole una nueva característica: la de ser un municipio donde no existe arraigo ni sentido de pertenencia lo cual se evidencia en la falta de símbolos de tipo arquitectónico, culturales y por las debilidades del proceso de autogestión comunitaria (Comfenalco Antioquia, 2014b).*

Según Comfenalco Antioquia (2014b) en este municipio se encuentran dos CAII, el CAII La Santa María que lleva más de doce años atendiendo a niños y niñas entre los dos meses y los seis años de edad, actualmente atiende cien niños y niñas de jardín y prejardín que se priorizan a través de los criterios de inclusión para población vulnerable por sus condiciones sociofamiliares y económicas, principalmente de estratos socioeconómicos 1 y 2; y el CAII 4 de Junio donde se atienden cien niños y niñas entre los dos y los cinco años de edad, bajo el mismo criterio de inclusión que en los demás CAII. Ambos CAII surgieron en el marco de la damnificación social producto de desastres naturales ocurridos en el municipio y que afectaron aproximadamente 17 barrios, y funcionan mediante la articulación de instituciones como la Alcaldía Municipal, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y la Fundación Éxito.

- **Chigorodó**

También en la subregión de Urabá se encuentra el municipio de Chigorodó que, según el informe de caracterización contextual y poblacional realizado por Comfenalco Antioquia (2015d), limita al norte con el municipio de Carepa, al sur con los municipios de Mutatá y Turbo, al oriente con el departamento de Córdoba y al occidente con el municipio de Turbo; en cuanto al contexto sociopolítico se expone que las problemáticas más evidentes en el municipio son la precariedad laboral, las condiciones de pobreza de la mayoría de la población, el desplazamiento forzado, la insatisfacción de necesidades básicas, el hacinamiento y los asentamientos humanos ilegales, los problemas de salud, y para la población infantil en particular dos de las problemáticas más alarmantes son la desnutrición y la morbimortalidad:

Un estudio realizado en el año 2005, por Alianza por la Equidad, revela que en el Municipio de Chigorodó el 85,1% de sus pobladores viven en condiciones de miseria y pobreza. Los ingresos de estas familias son precarios e inestables debido al fenómeno del desplazamiento forzado, bajo nivel educativo, la incidencia de empleos informales, insuficiente calificación para el empleo y la escasez de fuentes de trabajo. [...]

Estas familias viven en condiciones de hacinamiento, tienen necesidades básicas insatisfechas como la alimentación, salud, educación, vivienda y empleo; afectando negativamente las condiciones de vida de la población y en particular, el desarrollo físico, emocional, intelectual y social de los niños y las niñas. (Comfenalco Antioquia, 2015d)

El CAII de Chigorodó hace presencia en el municipio desde el año 2009 y fue creado mediante la articulación de la Alcaldía Municipal, la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, la ONG Compartir Navarra y el apoyo de algunos líderes comunitarios que aunaron esfuerzos en procura de la atención integral a cien niños y niñas entre los dos y cuatro años de edad, que debido a sus condiciones sociofamiliares y económicas se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social, esto según Comfenalco Antioquia (2015d).



Ilustración 3. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Finalmente, teniendo en cuenta que todo proceso investigativo debe responder a una temporalidad que permita delimitar sus alcances, es necesario aclarar que este proceso investigativo no se enmarcó en una temporalidad específica, sino que se realizó retomando la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia desde sus inicios, aunque se enfatizó en la actualidad de la práctica socioeducativa pero sin desconocer sus antecedentes históricos, los cuales también fueron sumamente significativos en términos de recuperación, fundamentación y reconstrucción de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario. Hasta aquí la descripción del tema e interés investigativo, así como de la propuesta en la cual se sustentó el proceso, para dar paso a los antecedentes y tendencias investigativas con respecto a dicho tema.

1.2. Antecedentes investigativos

A continuación se ubican algunos de los antecedentes contextuales y relaciones en términos de investigación frente a la fundamentación de métodos, estrategias, técnicas, dispositivos y herramientas tanto de investigación como de intervención social, los cuales se abordan desde el plano internacional, regional y nacional.

Es necesario reconocer que históricamente algunas disciplinas y ciencias se han interesado por fundamentar y reflexionar en torno a aquellos elementos constitutivos que permiten su configuración, por lo cual la noción de “fundamentación” responde a un devenir histórico significativo; para el caso de las ciencias sociales en específico en la fundamentación:

[...] se tiene en cuenta los componentes de la intervención sujeto-objeto en contextos particulares “donde se ubican las informaciones y elementos desde los que adquiere sentido” (Morin, 2001: 38). Cada uno de estos elementos se aborda desde enfoques epistemológicos, sistemas teóricos y conceptuales, referentes e implicaciones metodológicas. (Camelo y Cifuentes, 2006, p. 184)

Mediante el rastreo bibliográfico⁵ realizado para ubicar los antecedentes y recorridos de lo que ha sido abordado en cuanto a métodos, estrategias, técnicas, dispositivos y herramientas tanto para la investigación como para la intervención social, se encontró que la producción académica de libros, cartillas y manuales en cuanto a esto es amplia. Además, en la mayoría de textos revisados se identificó una reflexión en común, y es que estas no pueden ser entendidas solo como herramientas operativas sino también, y principalmente, como elementos reflexivos y contextualizados para el quehacer; a su vez, se logró identificar algunos aspectos de estructuración y fundamentación en común, tales como:

- Clasificaciones según su naturaleza (tipos) y diferencias con otras técnicas.
- Definición (qué son, qué se entiende por ellas, qué plantean).
- Caracterización detallada y analítica (premisas, componentes, en qué contextos se inscriben y su pertinencia para los mismos, campos de aplicación, la importancia del conocimiento situado, y los paradigmas y enfoques que las fundamentan).
- Objetivos, intencionalidades, finalidades.
- Tipo de población a la que se dirige y tamaño de grupo en el cual se pueden implementar.
- Marco operativo que supone (requisitos para su desarrollo, etapas y fases, acciones que permiten materializar, lugar donde se implementan, tiempo, herramientas y materiales para su desarrollo, los productos que de estas se derivan).

⁵ Para este proceso investigativo se consultaron varias fuentes y referencias bibliográficas, principalmente del contexto latinoamericano (Colombia, Costa Rica, México, Cuba, Venezuela), aunque también se encontró que en España hay una significativa producción bibliográfica en cuanto a fundamentación de métodos, estrategias, técnicas, dispositivos y herramientas para la investigación y la intervención social; es necesario aclarar que las referencias consultadas responden a un enfoque cualitativo en su mayoría.

- Personas facilitadoras (quién las desarrolla, qué hace, el papel que cumple, los roles que cada una de estas le permite, y la apuesta ético-política que se debe asumir al desarrollarlas).
- Utilidad, pertinencia e importancia (cuándo se utilizan y qué permiten).
- Implicaciones (ventajas y desventajas, condiciones que las posibilitan y/o limitan).

Otra característica en común que se evidenció es que estos textos introducen algunas problematizaciones y claridades frente a los métodos, estrategias, técnicas, dispositivos y herramientas trascendiendo de lo descriptivo a planteamientos más analíticos y reflexivos, que más que técnica requieren es un pensamiento estratégico de quien los diseña, implementa y evalúa con el cual pueda hacerle frente a lo dinámico de la realidad y de los procesos sociales; finalmente, se rescata que la mayoría de textos fueron elaborados a partir de la experiencia de quienes los desarrollaron.

Por tanto, a manera de cartografía general, es necesario exponer algunos de estos de forma contextualizada, con el fin de referir las principales investigaciones de áreas como la psicología, la educación popular, la sociología, el trabajo social, la animación sociocultural, la pedagogía, la perspectiva de género, entre otras, frente al tema de investigación:

En el contexto internacional, específicamente en España, se encuentra una amplia producción bibliográfica frente al tema; en cuanto a la investigación social se refiere se pueden ubicar textos como:

- *Técnicas de investigación en ciencias sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario* (1989), el cual fue desarrollado desde una perspectiva psicológica, pero cuyo uso es en general para las ciencias sociales.
- *Metodología y técnicas de investigación social* (2007), texto que desarrolla algunas bases filosóficas que han fundamentado históricamente los métodos y las técnicas de investigación social, con el fin de generar algunas reflexiones frente al espíritu que las anima, y que a su vez plantea técnicas cuantitativas y cualitativas, exponiendo su complementariedad a pesar de ser expresiones de paradigmas distintos.
- *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (2008), abordado desde la sociología y la psicología.
- *Metodologías Participativas. Manual* (2009) desarrollado para profesionales en servicios sociales de atención primaria.
- La colección de *Cuadernos Metodológicos* del Centro de Investigaciones Sociológicas, que contienen técnicas y recursos metodológicos en investigación social, y considerada como la producción más relevante de Hispanoamérica en cuanto a metodología sociológica.

Respecto a manuales y textos para la intervención social en este país, se encontró una tendencia significativa en cuanto al ámbito grupal, algunos textos que dan cuenta de esto son:

- *Técnicas de animación sociocultural y la dinámica de grupos* (1991) del Centro Virtual Cervantes.
- *Técnicas de Grupo para la Cooperación* (1994), elaborado desde una perspectiva pedagógica introduciendo diferentes técnicas grupales que son aplicables, sobre todo, a contextos educativos.
- *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de Grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas* (1996), un texto que desde la perspectiva de género aborda algunas técnicas de grupo.
- *Acción socioeducativa: modelos, métodos y técnicas* (1997), elaborado desde una perspectiva pedagógica.
- *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula* (2001), el cual aborda principalmente el trabajo en grupo que puede darse en cualquier espacio institucional, siendo el aspecto educativo su principal característica.

En el plano regional, en la actualidad el panorama latinoamericano se encuentra transversalizado por fenómenos y problemas sociales emergentes, sin embargo, históricamente el contexto regional ha estado signado por condiciones de exclusión social, opresión, dependencia económica, alienación y enajenación cultural, desigualdad, marginalidad y alta vulnerabilidad social, sumado a las condiciones de corrupción y negligencia estatal producto de la crisis institucional, sociopolítica y cultural que las agudizan.

En este sentido, conviene mencionar que desde las décadas de los 60's y 70's se viene gestando un proceso sistemático, organizado, fundamentado e intencionado de la pedagogía social, la educación popular y la intervención socioeducativa, llevado a cabo por algunos intelectuales progresistas que pusieron estos discursos en circulación pública desde paradigmas socio-críticos fundamentados en la interacción y la construcción social, con la intención de hacerle frente a las problemáticas en mención. Sin embargo, según autores como Mondragón y Ghiso (2010) y Mejía (1990), para la década de los 60's en Latinoamérica aún eran procesos muy incipientes debido a que no habían logrado trascender de lo discursivo e ideológico a lo específico, es decir, a la práctica y a la acción, por lo cual la documentación y publicación era reducida; ya en los 70's se comenzó a dar un piso teórico y metodológico a estas propuestas, mediante la creación de entidades de investigación y educación, y con el surgimiento de grupos de base con acciones en las comunidades y su articulación con facultades de ciencias sociales en las universidades, donde se propendió por una rigurosidad científica y una fundamentación académica que sirvieran para orientar estos procesos en términos prácticos. Por tanto es necesario considerar que:

Toda práctica pedagógica implícita o explícitamente se pregunta sobre la naturaleza, identidad y contextos del proceso educativo. En toda práctica de pedagogía social se expresa (consciente o inconscientemente) una concepción de los sujetos, del conocimiento y de las formas de socializarlo. En algunas

prácticas de pedagogía social se reflexionan y analizan las claves antropológicas, teleológicas, políticas y metodológicas que caracterizan el quehacer educativo. [...] Es importante señalar que no sólo los hechos, los fenómenos económicos o los acontecimientos políticos constituyen el contexto de la acción educativa, sino que también las percepciones, las miradas y discursos sobre la realidad configuran ese contexto. (Mondragón y Ghiso, 2010, p. 24)

En América Latina se han llevado a cabo múltiples experiencias comunitarias que han instaurado un sentido organizativo y participativo en algunos lugares de la región, experiencias mediadas por procesos educativos particulares, contextualizados y desarrollados conforme a las costumbres y características de cada territorio, donde el quehacer pedagógico ha sido el eje transversal:

Elaboraron doctrinas de la comunidad, doctrinas de crítica social e intentan hacer realidad la utopía, aplicar principios y doctrinas en la organización y dirección de comunas favorecer una vida completamente comunitaria; conformar comunidades de bienes, pequeñas comunidades modelo, falansterios, microsociedades bajo el modelo del fourismo o procurar un cambio en el régimen de propiedad, en las relaciones humanas, en las relaciones de trabajo, en la familia, o reconstruir la sociedad. Se cree en el papel de la educación y en la perfectibilidad el ser humano. En América estas utopías más que sueños lejanos, pudieron concretizarse en proyectos de realización inmediata. (Diéguez, 2002, p. 3)

Por lo tanto, la importancia de la intervención socioeducativa en el marco del contexto en mención, radica en la posibilidad de generar transformaciones concretas en la vida de los sujetos y en sus contextos, a través de estrategias socioeducativas que permiten la concreción de la misma, propendiendo por la potenciación del proceso concienciador para garantizar la reflexión, la participación, la autonomía y el empoderamiento y, mediante esto, se conviertan en protagonistas de su realidad y, por consiguiente, en sujetos históricos y políticos. En esta dirección, en América Latina se puede ubicar varios textos que, desde diferentes perspectivas, han generado diversos aportes a estos procesos a partir de una clara fundamentación de métodos, estrategias, técnicas, dispositivos y herramientas, entre los cuales se encuentran:

- En México se encuentra *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos* (1999), elaborado desde un perspectiva psicológica y pedagógica, y *Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos adquisición y modelos de intervención* (1999), producido desde la disciplina psicológica a partir de un enfoque constructivista.

- *Estrategia didáctica para la transposición de la cultura psicológica sobre la simetría funcional comunicativa al contexto formativo universitario* (2005) y *Estrategia didáctica para desarrollar la interdisciplinariedad en la carrera Psicología* (2010), ambos de Cuba.
- *Manual de técnicas participativas para la estimulación de las capacidades del “ser” en la formación profesional. Capacidades personales* (2012), desarrollado en Costa Rica desde la perspectiva de género; también en este país se encuentran los tomos de *Técnicas participativas para la educación popular* del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Alforja.

Para el caso colombiano, “Los retos que la realidad socioeconómica y cultural contemporánea plantea a la educación, trascienden el estrecho marco de acción educativa de la institución educativa y la forma de pensar sobre las responsabilidades del proceso educativo” (Mondragón y Ghiso, 2010, p. 20); no obstante, de acuerdo con estos autores, el estudio y teorización acerca de la intervención socioeducativa en el país han sido un tanto asistemáticos e incipientes para las demandas sociopolíticas que históricamente han caracterizado este contexto, en referencia principalmente a las condiciones de violencia, desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad social, sin desconocer el amplio ejercicio reflexivo e investigativo de algunos autores, aunque es necesario aclarar que la poca información no es sinónimo de la inexistencia de la misma, ni mucho menos de la falta de la práctica en sí misma, por el contrario, según los autores, desde la década de los 60's se han venido identificando prácticas de intervención socioeducativa que trascienden el ámbito escolar y que presentan un ligero carácter sistemático y conceptual, algunos de los textos que dan cuenta de ello son:

- *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa* (2002) elaborado desde Trabajo Social pero de uso general para las ciencias sociales.
- *La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y Técnicas* (2003).
- La serie de *Cuadernos de Animación Sociocultural* de la Escuela de Animación Juvenil de Medellín, desarrollados por profesionales de diferentes disciplinas de las ciencias humanas, sociales y educativas.
- *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo* del Proyecto Académico de Investigación y Extensión Pedagógica de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá.
- *Metodologías en Diálogo de Saberes*, que introduce metodologías que son desarrolladas desde la comunicación para la resignificación del territorio.

Además, es importante tener presentes los anteriores como referencia por la cercanía en términos contextuales, es decir, abordar investigaciones locales, nacionales y regionales permite ampliar la comprensión de la realidad por las similitudes que se comparten en el plano social, económico, político y cultural. En conclusión, los textos expuestos presentan

una estructura de manera detallada, fundamentada, sistemática, reflexiva y propositiva, tanto teórica como metodológicamente, y cuyo factor en común es la transición de lo descriptivo y procedimental, a la argumentación del acto reflexivo de lo pedagógico en las prácticas socioeducativas. Hasta aquí el abordaje que se le ha dado al tema de investigación; a continuación se plantea la justificación social, institucional y disciplinar de la investigación.

1.3. Justificación de la investigación

De acuerdo con los antecedentes expuestos, la pertinencia social de este proceso investigativo radica en que la tarea principal de la sociedad actual es potenciar sujetos autónomos y empoderados de su realidad que puedan hacerle frente a los desafíos de la vida social, mediante prácticas socioeducativas que se dan a partir de la construcción social e histórica de estos; esto teniendo en cuenta que la posibilidad de identificar, reconocer y nombrar las estrategias socioeducativas, de manera sistemática y fundamentada, permite avanzar en el proceso humanizante que supone la construcción colectiva, por lo cual así como la realidad es dinámica, también los procesos socioeducativos deben estar en permanente transformación, a partir de diversas estrategias acordes a las necesidades y demandas del contexto.

Concretamente, mediante la fundamentación de las estrategias socioeducativas de los CAII fue posible fortalecer y potenciar algunas prácticas de intervención que apuntan a la transformación de la realidad social, a partir del trabajo con familias y comunidades como agentes fundamentales para el desarrollo de dicha intervención; además, esta fundamentación podría permitir, a largo plazo, que los sujetos participen se reconozcan como sujetos históricos, se apropien reflexivamente de su voz y asuman un papel protagónico en sus contextos, apelando siempre al cambio social al que invita Freire (1970), a creer que sí es posible, con la esperanza de alimentar a diario el deseo de construir, desde la colectividad, sociedades más libres, justas y democráticas, con el fin de hacer frente a los desafíos de la vida social.

Además, es importante mencionar que las estrategias socioeducativas suponen un valor teórico, en tanto fortalecen el conocimiento de cada profesional, pero también para que las familias y comunidades apropien el conocimiento colectivamente construido y, mediante ello, sean conscientes del proceso pedagógico que se lleva a cabo en los CAII, a partir de la permanente reflexión sobre esas otras formas de aprender, desaprender, crear y recrear.

Siguiendo con lo anterior, para la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia los resultados derivados de este proceso investigativo permiten no solo re-conocer y plasmar textualmente las estrategias socioeducativas que se desarrollan en los CAII sino también, y principalmente, obtener claridades epistemológicas, teóricas, metodológicas y deontológicas, que posibilitan recuperar y estructurar las estrategias de manera crítica y reflexiva para que los agentes educativos que hacen parte de la práctica socioeducativa puedan, mediante la reflexión de su experiencia, volver sobre ellas y recrearlas para apropiarse, comprender y potenciar su práctica, pero sin desconocer y partiendo de aquella fundamentación desarrollada a la fecha.



Ilustración 4. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

En términos institucionales, la pertinencia de esta investigación radica en que fue una posibilidad de reconocimiento, de reflexión crítica, de problematización y de nuevas comprensiones sobre la práctica que se lleva a cabo mediante las estrategias, a partir de una lectura problematizadora, compleja y dinámica de sus elementos constitutivos, que a futuro de paso a la acción transformadora ya sea con el fin de fortalecerlas, potenciarlas o generar cambios en estas.

En el ámbito disciplinar, se planteó la necesidad de develar y reconocer la importancia de la fundamentación de estrategias socioeducativas para la intervención en Trabajo Social, en aras de la apropiación del rol educativo inherente a la profesión, pero principalmente este proceso se enmarcó en una apuesta socio-crítica en tanto posibilidad de pensar y reflexionar la práctica, y es allí donde radica la riqueza de esta investigación. Además, en términos de las implicaciones prácticas y utilidad metodológica, mediante los resultados generados a partir del proceso investigativo, la fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y deontológica de las estrategias socioeducativas se sitúa como la mayor utilidad para los y las profesionales, ya que puede servir como referente para el quehacer profesional en el ámbito familiar y comunitario en términos de intervención socioeducativa, donde las estrategias

puedan ser retomadas y recreadas de manera reflexiva, crítica y contextualizada a partir de la intencionalidad ético-política y del paradigma en el cual se sitúa cada profesional.

En este sentido, es necesario reconocer que “La **Fundamentación** posibilita argumentar, sustentar, comprender complejas realidades. **No hay una forma única de conocer e intervenir**, pues en cada caso, se responde a contextos particulares. La fundamentación es **contextual**” (Cifuentes, 2004, p. 9), además, la autora retoma a Gordillo y otras (2002) para exponer que también debe ser flexible, dinámica, reflexiva y analítica.

Así mismo, partiendo en primera instancia de que los conceptos y categorías no son ni tienen que ser puros en su enunciación o identidad, al menos no en las ciencias sociales, ya que es el contexto y los sujetos lo que determina sus permanencias o transiciones, sí se hace necesario develar y reconocer que las prácticas socioeducativas requieren claridades y posturas epistemológicas, teóricas, metodológicas y deontológicas que faciliten el desarrollo intencionado de las mismas. Por lo tanto, es allí donde esta investigación cobra valor, no en el sentido de establecer verdades absolutas ni posturas dogmáticas, en consideración de la intervención socioeducativa como práctica contextualizada donde cada situación y cada sujeto demandan estrategias en particular, sino en aras de generar algunas aproximaciones comprensivas que sirvan, en el plano académico, profesional, institucional y comunitario, para orientar críticamente tanto la reflexión como la intervención socioeducativa.

En consecuencia con todo lo planteado, como preguntas orientadoras del proceso investigativo se establecieron las siguientes:

¿Cuál es la fundamentación en términos epistemológicos, teóricos, metodológicos y deontológicos de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia?

¿Qué componentes y características configuran las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia?

¿Cuál es la relación entre la fundamentación existente de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia y su aplicación en la realidad práctica?

¿Cuáles son los límites y alcances de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia, para el fortalecimiento de la práctica socioeducativa desarrollada por los agentes educativos?

1.4. Objetivos de investigación

La intencionalidad y finalidad de esta investigación se enmarcó en los siguientes objetivos:

General

Fundamentar en términos epistemológicos, teóricos, metodológicos y deontológicos las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia.

Específicos

Identificar los componentes y las características que configuran las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia.

Comprender la relación entre la fundamentación existente de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia y su aplicación en la realidad práctica.

Generar nuevas comprensiones a partir de la identificación de los límites y alcances de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario de los Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII) de Comfenalco Antioquia, para el fortalecimiento de la práctica socioeducativa desarrollada por los agentes educativos.



Ilustración 5. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Referente
epistemológico

REFERENTE EPISTEMOLÓGICO

Reconociendo en primera instancia que la dimensión epistemológica en la investigación social cualitativa hace alusión a la relación que se da entre quien investiga y el objeto de estudio, la fundamentación epistemológica responde a tres criterios básicos: “la naturaleza del problema, las propiedades de la realidad, su complejidad” (Cifuentes, 2011, p. 131), lo cual se encuentra directamente vinculado a las diferentes formas que sirven como referencia para ver, comprender y explicar la realidad, es decir, los paradigmas del conocimiento, que para este caso serán tanto el comprensivo-interpretativo como el socio-crítico. A su vez, la fundamentación epistemológica da un sentido coherente e intencionado al conocimiento y le otorga el nivel de científicidad al proceso investigativo, además, se entrecruza con otras variables que hacen posible una aprehensión amplia y diversa de la investigación, por lo que a continuación se plantean los paradigmas que orientaron el proceso investigativo.

2.1. Paradigmas orientadores

Considerando que la fundamentación paradigmática responde a la realidad en la cual se desarrollan los procesos investigativos, y teniendo en cuenta que tanto el paradigma comprensivo-interpretativo como el socio-crítico pueden, desde la flexibilidad y la capacidad de articulación estratégica entre paradigmas, aportar a la comprensión de la realidad desde la complementariedad de los elementos apropiados por quien investiga, para este caso se partió de un paradigma comprensivo-interpretativo que permitió orientar el proceso sobre todo en lo referido al alcance de los objetivos; sin embargo, por las apuestas ético-políticas en las que se enmarcó este proceso investigativo, por los postulados asumidos desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia para el desarrollo de las estrategias socioeducativas, objeto de estudio de esta investigación y, sobre todo, por la posibilidad de reflexión sobre la práctica socioeducativa, fue importante retomar el paradigma socio-crítico.

2.1.1. Paradigma comprensivo-interpretativo

Como se mencionó, este paradigma, cuyas bases filosóficas se asientan en postulados de teóricos como Weber, Dilthey, Gadamer, Heidegger, Schutz y Husserl, se retoma en virtud de los objetivos de investigación, en tanto posibilidad de orientar el proceso para el logro de los mismos, por lo tanto se parte de que este paradigma se interesa por:

[...] comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica de grupo o de la clase dentro del proceso histórico. Nótese los verbos "ubicar" y "orientar". [...] busca la ubicación y la orientación de la praxis. Ése tipo de interés también produce reflexión científica seria y disciplinada. A este interés lo llama la Escuela de

Frankfurt "Interés Práctico". Si uno empieza por mencionar la palabra "práctico", generalmente está desorientando al auditorio desde el principio, porque cuando uno habla de "cosas prácticas" está hablando de cosas muy fáciles de manejar [...]. Entonces es claro que la sola consideración de la palabra "práctico" puede llevar en una dirección equivocada. Se trata de ubicar la praxis social y personal dentro de la historia y de orientar esa praxis; por lo tanto, este interés, por más que sea teórico, no está alejado de la praxis; tan poco alejado está que Habermas decidió llamarlo "Interés Práctico", a pesar de que todo el que oiga la palabra "práctico" la entienda mal. (Vasco, 1989, p. 19)

En consideración a lo anterior, este paradigma fue pertinente en la medida que permitió comprender la realidad de manera dinámica, múltiple y holística con base en los significados y marcos referenciales de quienes la integran y dinamizan en su cotidianidad y a partir de su constructo histórico-social; abriendo paso a la posibilidad de descubrir aquellos elementos que influyen en la configuración de las estrategias socioeducativas, a partir de una relación interactiva y dialógica entre quien investiga, el objeto de estudio y los sujetos que dan pie a dicho objeto.

2.1.2. Paradigma socio-crítico

Considerando que uno de los intereses por fundamentar las estrategias socioeducativas es que puedan, a partir de su reconocimiento y comprensión, transformarse a partir de la reflexión sobre las mismas, desde las necesidades y potencialidades de los sujetos involucrados, y con ello potenciar el cambio en su realidad, además en consecuencia con las apuestas pedagógicas alternativas y experienciales que se fundamentan desde una perspectiva crítica para el desarrollo de las estrategias socioeducativas en los CAII, esta investigación respondió a un interés de carácter socio-crítico que será entendido de la siguiente manera:

Habermas identifica un tercer interés que busca la liberación, la emancipación, y conduce a las disciplinas crítico-sociales. Lo llama interés emancipatorio. Está caracterizado, para subrayar también dos verbos, por "desvelar" las dependencias, en el sentido de quitar el velo que oculta las ataduras, y por "romperlas". El interés emancipatorio busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas. Busca entonces, liberar, emancipar, y podría llamarse también "interés liberador". El estilo del quehacer científico correspondiente produce disciplinas llamadas críticas o crítico-sociales. (Vasco, 1989, pp. 21-22)

Este interés responde a la necesidad de potenciar sujetos autónomos y empoderados de su realidad que se apropien de esta, la comprendan, la puedan explicar y, finalmente, transformar, mediante prácticas socioeducativas dialógicas que no desdibujan las condiciones históricas y sociales que configuran su cotidianidad.

Concretamente el paradigma socio-crítico propende por analizar y comprender una situación en específico para transformarla a partir de las reflexiones críticas y fundamentadas tanto de las condiciones estructurales como particulares de dicha situación, donde quienes investigan “se asumen como integrantes del equipo que conoce, explicitan su intencionalidad transformadora e interactúan de manera activa con otros y otras participantes” (Cifuentes, 2011, p. 32), lo cual se efectuará en este proceso investigativo a través de la estrategia dialógico-interactiva asumida como ruta metodológica. En esta dirección, el paradigma socio-crítico tiene como objetivo dar respuesta a problemas que se presentan en la realidad social teniendo en cuenta la participación de los sujetos como eje fundamental para la consecución de dichas respuestas; así, se caracteriza porque está en pro de la construcción de conocimientos colectivos y de la autonomía racional y, por supuesto, liberadora, lo cual solo es posible a través de un proceso de deconstrucción y reconstrucción permanente entre teoría y práctica. En este sentido, Popkewitz (1988) citado por Alvarado y García (2008) manifiesta que:

[...] algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p. 190)

Cabe mencionar que debido a la naturaleza del objeto de estudio de esta investigación y a su complejidad, a la realidad en la que se enmarca y a los intereses de la misma, es decir, al ámbito socioeducativo en el cual se desarrolló el proceso investigativo, fue pertinente abordar el proceso desde el paradigma socio-crítico, ya que:

Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (Alvarado y García, 2008, pp. 190-191)

Adicional a esto, es menester enfatizar en que, por los postulados asumidos por la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia para el desarrollo de las estrategias socioeducativas, este paradigma fue sumamente pertinente ya que se encuentra en concordancia con la propuesta pedagógica, desde la cual se incorpora la relación constante e indisoluble entre teoría y práctica como posibilidad de reflexión y de desarrollo de un aprendizaje contextualizado, problematizador, crítico, propositivo y transformador.

En este sentido, como se mencionó, por la innegable vinculación entre el objeto de estudio de esta investigación, es decir las estrategias socioeducativas, con los postulados de la pedagogía crítica, fue tanto pertinente como necesario retomar el paradigma socio-crítico, pero sobre todo por la posibilidad de reflexionar críticamente la práctica socioeducativa.

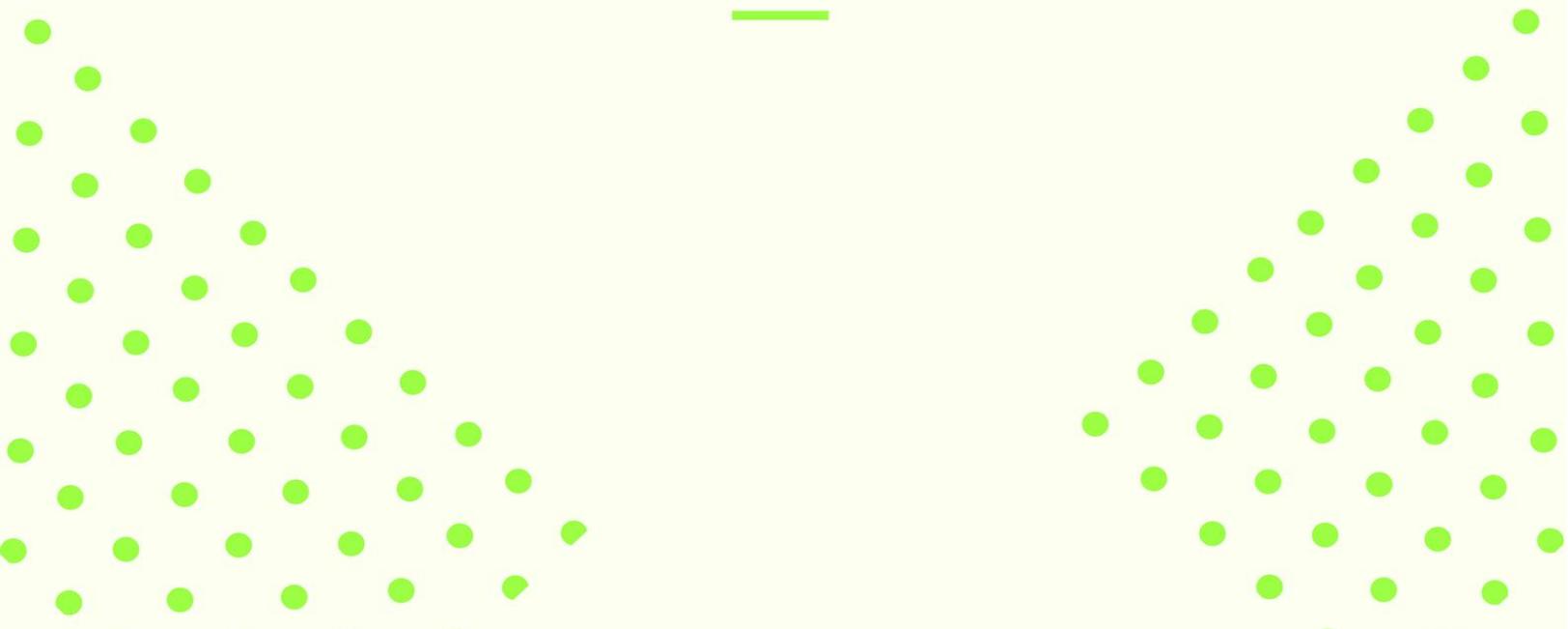
Finalmente, este paradigma permitió no solo dar respuesta al problema planteado sino también, y en esencia, aportar a que los sujetos puedan proyectar aquellas condiciones que contribuyen al mejoramiento de las acciones y procesos en particular de los cuales hacen parte, que se dan, para este caso, en el marco de lo socioeducativo.

Así se da por terminado todo lo que respecta al referente epistemológico que sirvió para orientar el proceso investigativo de manera pertinente, coherente, intencionada e integral; se abre paso entonces al referente teórico-conceptual que sirvió para comprender lo que fue emergiendo en el marco del proceso investigativo.



Referente

teórico-conceptual



REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

En primera instancia es necesario aclarar que para esta investigación se habló de referente teórico-conceptual y no de marco ya que, por el enfoque cualitativo de esta, lo teórico-conceptual no fue comprendido como punto de partida que, desde lo preestablecido, enmarca, esquematiza y delimita el proceso sino, por el contrario, como un presupuesto que sirvió para comprender y orientar lo que emergió en el proceso pero sin restringirlo netamente a los presupuestos teórico-conceptuales que se plantearon, lo cual permitió aprehender la singularidad de las prácticas sociales.

Por lo tanto, el referente teórico-conceptual puede entenderse como punto de llegada, partiendo de que la teoría y los conceptos retomados pueden dialogar o no con lo que se presenta en la realidad, lo cual implicó que tanto en el plano teórico como en el conceptual los postulados planteados se modificaran o, incluso, derivaran del análisis de la información ofrecida por la dinámica social, porque aun tratándose de postulados cercanos en términos contextuales, son las prácticas sociales en sí mismas las que determinan qué tan ajenos o no pueden resultar estos, sin desconocer que en las ciencias sociales y humanas “es necesario dar mayor énfasis a lo más cercano (lo regional, lo nacional, lo iberoamericano), ya que comparte más nuestra cultura e idiosincrasia. Lo extranjero, especialmente si es anglosajón, podría distorsionar la comprensión de nuestra realidad” (Martínez, 2006, pp. 129-130).

Frente al sentido y la importancia del referente teórico-conceptual en la investigación social cualitativa, es necesario retomar a Martínez (2006), quien parte de la denominación de “marco teórico-referencial” para indicar que este sirve para contrastar “nuestras conclusiones con las de esos autores, y así, entenderlas mejor, pero nunca para forzar e imponer una interpretación. Lamentablemente, todo esto es poco entendido en muchos medios académicos, incluso por algunos “metodólogos”” (p. 130). Por lo que, a continuación, se expone tanto el referente teórico como algunos conceptos sensibilizadores que sirvieron como presupuestos para dar luces y orientar, no determinar, el proceso investigativo.

3.1. Referente teórico

A continuación se desarrolla el referente teórico que soportó esta investigación, con el fin de dar a conocer los principales postulados de la teoría que sirvió para comprender y analizar el objeto de estudio de esta investigación, siendo pertinente partir de la siguiente consideración:

Sabemos que ninguna teoría, incluso las científicas, puede tratar de modo exhaustivo la realidad ni encerrar su objeto de estudio en esquemáticos paradigmas. Toda teoría está condenada a permanecer abierta, es decir,

inacabada, insuficiente, suspendida en un principio de incertidumbre y desconocimiento, pero a través de esta brecha, que al mismo tiempo es su boca hambrienta, proseguirá la investigación. (Morin, 1974, citado por Torres y Jiménez, 2004, p. 20)

Con respecto al planteamiento anterior, los autores agregan que la teoría:

[...] se encuentra en proceso dialéctico de continua readecuación frente a la realidad [...] En la actualidad, el investigador social, si bien puede iniciar su análisis basado en una serie de acumulados teóricos, que deben guardar coherencia con el objeto y el tipo de metodología utilizada, éstos no pueden determinar los resultados de la investigación.

Sin duda, en la actualidad, se requiere del investigador una actitud más que explicativa, una postura crítica y problematizante frente a la teoría y a la realidad [...] para leer de manera natural y directa la nueva realidad que le tocó vivir, teniendo en cuenta que las teorías se construyen en función de diferentes coyunturas históricas, culturales y epistémicas. (Torres y Jiménez, 2004, p. 21)

En esta dirección, entendido el referente teórico como el conjunto dinámico de conceptos y postulados que se tienen sobre la realidad⁶ y que, desde su integración e interrelación, sirven como punto de referencia para orientar el análisis de la información recolectada y/o generada en campo, así como para aclarar los presupuestos teóricos que orientan el proceso investigativo, y partiendo de las estrategias socioeducativas como el eje estructurante de la investigación, se consideró que la teoría más pertinente para el proceso era la Educación Social, teniendo siempre presente que, en general, las teorías:

[...] son verdaderas puntas de iceberg que ocultan el movimiento de la realidad en tanto contorno de las múltiples significaciones que pueden asociarse con objetos teóricos particulares, pero que no pueden mostrar las ondulaciones formativas al estar orientadas, de antemano, a ver solamente cimas y hondonadas ya petrificadas. (Zemelman, 2002, p. 110)

En concreto, aunque según Parcerisa (1999) no hay un consenso generalizado frente al concepto ni frente al campo de intervención al cual responde, de acuerdo con el autor la Educación Social puede entenderse como un tipo de educación que se desarrolla en ámbitos no formales, promoviendo procesos de formación y sociabilidad integral de los sujetos, desarrollando y potencializando sus capacidades, rescatando las particularidades en el plano

⁶ Y en virtud de la misma ya que, para este proceso investigativo, la apuesta se enmarca en la relación dialógica entre teoría y práctica, es decir, en la praxis, ya que toda teoría es producto inminentemente de una práctica, así como la mayoría de prácticas reciben aportes teóricos para su orientación, en una relación de reciprocidad permanente que genera nuevas comprensiones y acciones.

individual, familiar, escolar, vecinal y socio-cultural; desde lo cual aporta a la formación social para la autonomía, el empoderamiento y la transformación de los sujetos y las comunidades, en el marco del contexto de adversidad, conflicto y crisis social. Principalmente la Educación Social “potencia la transformación cultural, social, económica, política; a partir de ella es posible incidir en los imaginarios colectivos y las prácticas que comprometen conductas preactivas, conductas de riesgo, situaciones de crisis, dificultades circunstanciales” (Arias, 2006, pp. 119-120).

Así mismo, la Educación Social busca generar procesos de enseñanza y aprendizaje que le permitan a los sujetos describir, comprender, analizar y transformar su realidad, mediante la identificación de los componentes de la cultura, sus orígenes, y sobre todo la forma en que estos se viven y se representan en la vida social:

La Educación Social apunta al mejoramiento de condiciones, a la transformación de situaciones en los procesos de interacción y convivencia. Los espacios educativos en lugar de reproducir el reflejo de la realidad y quedarse en el análisis de las situaciones de riesgo y los problemas, deben preparar para el cambio, la identificación y generación de recursos, desarrollando en los sujetos la capacidad de leer lo que pasa (describir, interpretar, comprender), y de decidir qué hacer con lo que acontece (transformar mediante la participación social y/o la participación política). (Arias, 2006, p. 121)

La Educación Social compromete los escenarios públicos y privados con el fin de promover espacios para la convivencia, fortalecer el tejido social y, mediante esto, generar la transformación, es decir, avanzar en el plano sociopolítico y democrático, en la construcción de paz, el manejo de conflictos, y la superación de la marginalidad y la violencia. Además esta teoría plantea que el conocimiento se construye a través de acciones concretas y procesos organizados basados en la comunicación, con el fin de poder conseguir una vida más digna y un bienestar colectivo, por lo cual:

[...] no es suficiente el aprendizaje de los valores y los derechos a través de la socialización en la familia y la vida cotidiana; se hace necesario generar una educación intencional para problematizar, analizar, debatir, deconstruir y acordar criterios y prácticas que permitan descubrir, valorar los valores y los Derechos Humanos, en la búsqueda de consensos básicos, para asegurar una convivencia que garantiza el bien común por encima de los intereses individualistas y lapidarios de las sociedades centradas en el mercado, el lucro y el consumo. (Arias, 2006, p. 126)

Para profundizar, Mondragón y Ghiso (2010) plantean que la Educación Social, en tanto proceso de interacción social, permite desafiar e incitar a las personas a la crítica y a la autorreflexión frente a sus realidades y a las situaciones de exclusión y desigualdad social,

con el fin de potenciar pensamientos, criterios y acciones vinculados a los principios de desarrollo y cambio tanto personal como colectivo, lo cual se da mediante acciones tanto de transmisión de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de relacionamiento social, como de mediación social, cultural e interaccional. En este sentido, la Educación Social se desarrolla con individuos o grupos en un marco institucional determinado para la socialización y promoción sociocultural de las personas, sin determinaciones temporales, ya que se da a lo largo de la vida, ni espaciales en tanto se concibe a la sociedad como educadora permanente a través de la escuela, la familia, la comunidad y el entorno social.

En conclusión, desde la Educación Social se promueven prácticas pedagógicas de manera consciente, reflexiva, fundamentada e intencionada, tanto desde el momento de planeación como de implementación y evaluación, mediante la transmisión de valores y la participación activa de los sujetos en la vida social, con el propósito de garantizar los derechos, la democracia y el cambio en la realidad social.

3.2. Referente conceptual

La importancia de los conceptos sensibilizadores que a continuación se desarrollan, los cuales se derivan de los ejes centrales planteados para esta investigación, radica en dotar de sentido y contenido dichos ejes mediante el establecimiento de un orden lógico que permita comprender, describir, explicar, interpretar y, en general, dar cuenta de aquello que se nombra, lo cual facilitó la identificación de esto en la realidad práctica; adicional a esto, este momento de conceptualización cobró sentido en tanto sirvió para el diálogo y la contrastación con la información que emergió mediante el trabajo de campo, y a su vez facilitó la comprensión y análisis de la misma y, de esta manera, dar lugar a una lectura más profunda de las estrategias socioeducativas que se desarrollan en los CAII.

Respecto a lo anterior, es necesario iniciar exponiendo que el término de concepto sensibilizador fue acuñado por el sociólogo estadounidense Herbert Blumer, haciendo referencia a que:

[...] en las investigaciones cualitativas los conceptos teóricos que orientan el estudio no son tratados operacionalmente (como “variables”) sino que constituyen guías de referencia que sensibilizan al investigador en el planteo de las preguntas de investigación, la búsqueda de información y la interpretación de los datos. (Freidin y Najmias, 2011, p. 54)

No obstante, son sensibilizadores en tanto solo fueron abordados en el ejercicio investigativo como referentes que facilitaron y orientaron la comprensión de la realidad, pero no la limitaron, sino que, por el contrario, sirvieron para ampliarla y problematizarla aún más. En este sentido, el referente conceptual fue entendido como el conjunto de conceptos

sensibilizadores que permiten “interrogar la realidad, guiar las decisiones para planificar y llevar a cabo el trabajo campo, y avanzar en el análisis progresivo de los datos” (Freidin y Najmias, 2011, p. 54).

Por lo tanto, en el presente apartado se presentan aquellos conceptos sensibilizadores que orientaron esta investigación, condensados en tres ejes contextuales: el primero referido a lo social, respecto a las situaciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión que caracterizan la realidad social en la cual se inscriben las estrategias socioeducativas de los CAII; el segundo en relación a la intervención social frente a los ámbitos de lo familiar, lo comunitario y lo socioeducativo, en tanto responden a la propuesta misma de las estrategias; y por último un eje desarrollado con base a lo disciplinar, es decir, al Trabajo Social.

3.2.1. Contexto social/situacional

Debido a que las dimensiones contextuales de los lugares donde se implementan las estrategias socioeducativas se encuentran transversalizadas por situaciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, y retomando la ubicación contextual planteada respecto a Medellín (Moravia), Suroeste antioqueño (La Pintada y Bolombolo) y Urabá antioqueño (Apartadó y Chigorodó) como zonas priorizadas por la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, fue necesario partir de los siguientes conceptos:

- **Vulnerabilidad social**

Se puede entender como la dificultad que tiene una comunidad para afrontar un cambio, crisis o situación en específico, lo cual les significa un riesgo en tanto puede generar daño o incertidumbre, dicho riesgo puede ser multifactorial, es decir social, político, cultural, ambiental, etc., además se relaciona con condiciones de un contexto en particular. Carrera (2009) hace referencia a estos como “riesgos de violencia, violación de derechos, desamparo, desajustes o desequilibrios laborales, entre otros” (p. 179).

Así mismo, la noción de vulnerabilidad, entendida desde la crisis y el desastre principalmente, ha estado asociada a categorías como la exclusión y la marginalidad; por tanto, el adjetivo de “social” sirve para ampliar y ganar en claridad frente al concepto, así, la vulnerabilidad social:

[...] se relaciona con los grupos socialmente vulnerables, cuya identificación obedece a diferentes criterios: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal, [...] el ejercicio de conductas que entrañan mayor exposición a eventos dañinos, o la presencia de un atributo básico compartido (edad, sexo, condición étnica) que se supone les confiere riesgos o problemas comunes. (Caro, 2003, p. 2)

Por otro lado, la vulnerabilidad social también hace mención al proceso de resiliencia al cual se enfrenta una comunidad, y los medios que utiliza para contraponerse a las múltiples adversidades. En este sentido, cabe mencionar que, de acuerdo con Sánchez y Egea (2011), la vulnerabilidad social:

[...] se circunscribe a contextos estructurales, espaciales y temporales, constituidos a partir de las desigualdades sociales gestadas en el tiempo y en contextos ambientales diversos (rural y urbano y en el interior de estos). [...] esa vulnerabilidad está determinada por las desigualdades sociales, vinculadas a las historias de vida, a partir de la edad, género, etnia, enfermedad, discapacidad, ingresos, patrimonio, y el contexto socio-político y cultural que desencadenan diferentes riesgos (amenaza y exposición) y suponen diferentes activos y estrategias de afrontamiento. (párr. 77)

Para conocer algunas de las aproximaciones conceptuales que se han dado en las últimas décadas acerca de la vulnerabilidad social es necesario retomar el contexto latinoamericano, donde este concepto ha sido entendido como un escenario social directamente relacionado con las condiciones económicas de las comunidades, al respecto Carrera (2009) afirma que:

Algunos autores como Helleiner y Frances comenzaron a asociar el concepto con grupos o poblaciones afectados en sus condiciones económicas por la irrupción del creciente modelo neoliberal en zonas específicas del globo, en especial en América Latina y el Caribe. Desde estos planteamientos hacen alusión a la “posibilidad” de que las poblaciones con menos capacidades de *acomodación* en coyunturas económicas, se clasifiquen dentro de niveles de *vulnerabilidad económica* y a la vez social, lo que los pondría en “desventaja competitiva” frente a otras poblaciones capaces de lograr dicha adaptación a los cambios y adversidades del sistema. (pp. 174-175)

Alvis, N., Alvis, L., Castro y Correa (2008) plantean que la vulnerabilidad social se puede expresar en tres variables básicas: la posesión de activos, la probabilidad de enfermedad o desastre catastrófico, y el capital humano con el cual cuenta una persona, haciendo referencia a aquellas situaciones problemáticas de orden social, económico o ambiental que aumentan la probabilidad de deterioro en la calidad de vida de una persona en virtud de las variables en mención, impactando negativamente en las capacidades de los individuos y comunidades; a su vez, el autor expone que para el caso latinoamericano este fenómeno es un rasgo distintivo dominante que se da en el marco de la concepción desarrollista.

Además, Bonilla, Licha y Molinas (2002) retomando a Castel plantean que hay tres formas de estar en la sociedad, la integración, la exclusión o la vulnerabilidad, siendo esta última entendida en términos de precariedad laboral y fragilidad del vínculo social, agregando que:

El concepto de *vulnerabilidad social* ha sido muy recientemente asumido por la CEPAL (Panorama Social, 1999-2000) para señalar un conjunto de indicadores sociales que ponen de manifiesto dicho fenómeno. En primer lugar la CEPAL afirma que la vulnerabilidad social es uno de los rasgos distintivos de las sociedades latinoamericanas en los inicios del siglo XXI, de acuerdo con las encuestas de opinión pública realizadas a fines de los 90. Las razones que explican esta percepción se refieren a las tendencias del mercado laboral, el repliegue del Estado de ciertas áreas de acción, las nuevas estructuras institucionales para la provisión de los servicios sociales, y la pérdida de vigor de las organizaciones sociales, entre otras. La vulnerabilidad afecta no sólo a la llamada pobreza dura, sino que llega a muchos segmentos de población, incluidos los sectores de las clases medias. (p. 84)

En conclusión, la vulnerabilidad social es un fenómeno social estrechamente ligado a la desarticulación social y al resquebrajamiento del tejido social, que a su vez genera condiciones de precariedad y deshumanización, producto de lógicas competitivas e individualistas que ubican a los “menos fuertes”, en términos de poder social, político, económico y cultural, en condiciones de riesgo o incluso por fuera del sistema.

- **Desigualdad social**

El concepto de desigualdad hace referencia al tipo de relaciones sociales que se dan en el marco de una asimetría de poder:

[...] en cuanto atributo de un sistema de relaciones entre conjuntos de seres humanos comprendidos en ellas por su pertenencia al conjunto: la clase social, el grupo étnico, la nacionalidad, el lugar de residencia, sexo, la religión, los hábitos o preferencias de vida, etcétera. No basta que determinados individuos sean —o no sean vistos como— diferentes de otros. La diferencia deviene desigualdad en el momento en que la estructura de poder adjudica determinados efectos a esa diferencia: ejercicio de derechos, acceso a recursos, participación política o social, u otros. Sin esa referencia a las relaciones de poder, a la subjetivación de éstas como ideologías, símbolos y valores y a su objetivación en comportamientos e instituciones, la desigualdad queda reducida a una cuestión de determinados individuos en relación con otros. (Vilas, 2007, p. 11)

Entonces, la desigualdad social se refiere al cúmulo de asimetrías que se presentan en la sociedad por diferentes condiciones pues, como se hizo mención, no responde exclusivamente a un fenómeno social, sino que puede darse a causa de múltiples fenómenos que convergen al mismo tiempo e incluso en una misma población; es por eso que, desde las ciencias sociales, la desigualdad social se ha convertido en un punto de referencia transversal para comprender las brechas que se dan entre diferentes grupos sociales, y que incluso puede

ser visto como un sistema que marca límites excluyentes entre diferentes comunidades, afectando el ejercicio democrático. En consideración a lo anterior, Vilas (2007) plantea que:

El patrón de desigualdades predominante en una sociedad no es algo aleatorio o producto de las circunstancias o el acaso, o de una supuesta idiosincrasia nacional. Guarda relación con la configuración socioeconómica básica de la sociedad y, sobre todo, con su estructura de poder, y se reproduce como cultura. Desigualdades, como dicen las viejas, han existido siempre, pero la utilización de las desigualdades ha sido y es variable de acuerdo a los diferentes modos de organización social y a los objetivos que esa organización persigue. (p. 32)

En este sentido, la desigualdad social no es un fenómeno del azar, sino que se manifiesta por diferentes razones y en diferentes situaciones sociales que traen como consecuencia el aislamiento y la discriminación; así mismo, el concepto se relaciona con cuestiones sociales y acceso a modelos de vida diferenciados entre grupos y clases sociales.

Para el caso latinoamericano preocupa la afirmación de La CEPAL (2016) frente a que América Latina es la región más desigual del mundo, pues aun cuando en el nuevo milenio se ha podido evidenciar una reducción significativa de la extrema pobreza:

América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo. En 2014, el 10% más rico de la población de América Latina había amasado el 71% de la riqueza de la región. Según los cálculos de Oxfam, si esta tendencia continuara, dentro de solo seis años el 1% más rico de la región tendría más riqueza que el 99% restante. (párr. 3)

Así, la desigualdad actualmente se ve reflejada en las amplias brechas sociales, es decir, en la acentuada diferenciación entre sectores sociales, ya que en definitiva es una estructura condicionada por las relaciones de poder polarizadas; además, la desigualdad también tiene relación con la laxitud de los derechos sociales, generando situaciones de exclusión y vulnerabilidad social en diferentes sectores poblacionales, lo cual se ha agudizado por el vínculo entre las instituciones de bienestar social con las políticas neoliberales introducidas por el sistema de mercado imperante ya que:

En este contexto, el principal eje de diferenciación social estaría dado por un doble mecanismo que reproduce desigualdades de manera persistente: por un lado, en términos de exclusión actualizada donde se ubicaría la existencia de un excedente laboral (desempleo estructural y economía de la pobreza) que es funcional en cuanto su reproducción no genera distorsiones “graves” al sistema y que define un claro límite categorial entre los que se adaptan o logran acaparar oportunidades (incluidos) y los que sobran (excluidos); y por el otro, en términos de riesgo de exclusión donde se ubicaría todo el campo

de las ocupaciones a partir de diferencias intracategoriales en función de las combinaciones posibles de precarización, cuyo límite externo es el riesgo de quedar excluido. (Mancini, 2015, p. 257)

En conclusión, la desigualdad no solo se convierte en un discurso legitimado en términos sociales, políticos y económicos, sino que cada vez se instala más como un proceso de acumulación capitalista en virtud de intereses de privatización y desregulación de la acción estatal, pero que además se convierte en una forma de subordinación del trabajo a las necesidades del capital.

- **Exclusión social**

Varios autores como Santos (2003), Pérez y Mora (2006), Ziccardi (2008), Sepúlveda (2009), Enriquez (2007), Raya (s.f.), Adell (2002), entre otros, coinciden en que este concepto es polisémico, polimorfo, difuso, complejo, dinámico, polémico, multidimensional y reciente dentro de las ciencias sociales y políticas, ya que sus raíces se remontan a la década de los 70's en Europa, principalmente en Francia, generalizándose y expandiéndose con el proceso de globalización, y que en términos generales se refiere a las condiciones de segregación, pauperización, limitación y extrema desigualdad que se dan en el marco de relaciones de poder inequitativas, no por determinación del sujeto excluido, ubicándole por fuera del sistema.

Al respecto, el sociólogo Boaventura de Sousa Santos expone que “la exclusión es sobre todo un fenómeno cultural y social, un fenómeno de civilización. Se trata de un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza” (Santos, 2003, p. 126).

Ziccardi (2008) ha desarrollado las dimensiones puntuales a las que responde y que hacen tangible la exclusión social:

Las dimensiones de la exclusión social son, entre otras, las dificultades de acceso al trabajo, al crédito, a los servicios sociales, a la justicia, a la instrucción; el aislamiento, la segregación residencial, la carencia y la mala calidad de las viviendas y de los servicios públicos en los barrios de las clases populares; la discriminación por género a la que están expuestas las mujeres en el trabajo y en la vida social; la discriminación política, institucional o étnico-lingüística que sufren algunos grupos sociales.

La exclusión social hace referencia, entonces, a procesos y prácticas de las sociedades complejas que se convierten en “factores de riesgo social” [...]. (p. 13)

A su vez, Reglero (2007) expone que la exclusión social es un fenómeno social que puede ser comprendido a la luz de las siguientes características:

- Estructural, porque es una realidad inherente a toda la sociedad, un elemento más del sistema económico y social vigente.
- Multidimensional: las variables que intervienen en la configuración de los procesos de exclusión son múltiples y se combinan de distinta forma e intensidad en cada persona y entorno.
- Dinámico, la exclusión es una construcción social: en cada contexto y momento histórico viene determinada por unos factores de riesgo cambiantes.
- Acumulativo: las circunstancias que provocan los procesos de exclusión se combinan y agravan entre ellas.
- Global y variable: afecta a las personas en su conjunto, pero padecen sus consecuencias con diferente intensidad, aunque las causas de vulnerabilidad o desigualdad sean similares. (p. 248)

En relación con lo dicho, este concepto tiende a relacionarse con otros como pobreza, marginalidad, desigualdad, entre otros, sin embargo, Ziccardi (2008) menciona que son procesos diferentes y que, por tanto, exigen un análisis interdisciplinario amplio y riguroso que permita la especificidad y claridad en el estudio de un concepto que ha sido saturado de sentidos y significados, lo que lo ha hecho ambiguo también en términos de comprensión y aplicación práctica.

Desde perspectivas más críticas Sassen (2003) sugiere que por la complejidad de la realidad actual frente al fenómeno de la exclusión social, y con el fin de ampliar la comprensión frente al mismo, se hace necesaria la radicalidad en el lenguaje, por lo cual introduce el término de “expulsión social”, en reemplazo del concepto de exclusión social, con el cual busca problematizar lo que ella nombra como “los espectros de la globalización”, haciendo una alusión metafórica entre la luminosidad del centro y el espectro que queda en la periferia debido a la amplia brecha social, argumentando que la lógica de la globalización ha agudizado la asimetría del poder económico, social, político y cultural en términos de valor dominante.

En clave socio-crítica también es pertinente traer a colación la comprensión de Freire (2005) frente a la exclusión social, en referencia a que esta no propende por la transformación social revolucionaria sino por la integración al sistema de los “seres fuera de” o “al margen de”, aun cuando estos no están en ningún momento fuera del sistema, sino que se encuentran en condiciones de opresión y deshumanización que los sitúa como “seres para otro”, por lo cual solo mediante la transformación, y no por la integración, podrán convertirse en “seres para sí”.

A su vez, retomar algunos de los elementos planteados por Sen y Nussbaum (1993) y Sen (2000) es clave para comprender y analizar la naturaleza y alcance conceptual de la exclusión social con mayor aproximación y rigurosidad a partir de una lectura

contextualizada, es decir, en consideración a los contextos particulares en los cuales se desarrollará este proceso investigativo, Medellín (Moravia), Suroeste antioqueño (La Pintada y Bolombolo) y Urabá antioqueño (Apartadó y Chigorodó).

En consecuencia, es importante analizar la exclusión social desde el enfoque de capacidades, entendidas estas últimas como las opciones que le permiten a cada persona ser y hacer en el marco de la vida social más allá de las necesidades básicas y teniendo libre elección sobre dichas opciones, es decir, dando paso a la posibilidad de hacer de sus derechos libertades reales⁷ para lograr una forma de vida mínimamente aceptable en procura del bienestar social; así, la exclusión social se refiere al detrimento y privación de estas capacidades básicas en la vida social, privaciones que pueden darse tanto de manera activa, o sea directa, deliberada y conscientemente en el marco de las condiciones que proporciona la estructura social, como pasivamente en tanto producto de la ausencia de acción, pero ya sea de una u otra manera ambas generan sinergias en términos de privaciones, ya que el desarrollo de alguna puede potenciar y conducir a la aparición de otras ya sean de índole social, política, económica o cultural, que en últimos términos generan ruptura del vínculo social, es decir, entre individuos y sociedad en términos relacionales e intercambio.

En conclusión, si bien el concepto de exclusión social permitió ampliar las concepciones frente a situaciones como la pobreza y el estigma social de la marginalidad, no hay un consenso frente al mismo, de hecho se resalta la multidimensionalidad y el dinamismo de este; lo que sí queda claro es que el fenómeno en sí mismo es producto de la lógica de globalización⁸, y es allí donde radica su importancia en tanto permite comprender la realidad social en la actualidad.

Hasta aquí la conceptualización respecto a lo situacional, es decir, frente a los fenómenos de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión que fueron abordados desde lo social como condiciones características de los contextos en los cuales se desarrolló el proceso investigativo.

⁷ Al respecto Sen (2000) hace referencia a dos tipos de libertades, la positiva que apela a la capacidad real que tiene una persona para ser y hacer algo en el marco de la vida social, la cual será retomada en este caso, y la negativa que se limita a la ausencia de interferencias para ese mismo fin de ser o hacer algo.

⁸ Retomando a Beck (1988), Ianni (1996), Raghavan (1997) y Wallerstein (2006), la globalización puede entenderse como un discurso hegemónico contemporáneo que se emplea para hacer referencia a la interdependencia social, política, económica y cultural entre países en el marco de sistemas transnacionales, es decir, de expansión sin fronteras respecto a la organización social y la acumulación del capital, generando un dominio de las culturas imperantes sobre las demás, lo cual marcó el surgimiento del denominado “Tercer Mundo” producto de las concepciones desarrollistas que, indiscutiblemente, han producido situaciones problemáticas de dominación y dependencia en los países desaventajados en términos de poder, como la alienación y el detrimento de la identidad cultural, la pauperización de la vida social y económica, la agudización de la asimetría social, entre otras.

3.2.2. Contexto de intervención desde las ciencias sociales

Considerando que las estrategias socioeducativas desarrolladas en los CAII hacen parte de los procesos de intervención social que se desarrollan en el ámbito familiar y comunitario, y que a su vez responden a un contexto específico y a una metodología definida e intencionada, es necesario hacer claridad frente a las siguientes categorías que permitieron ampliar la comprensión durante el proceso investigativo frente a esto, por eso en un primer momento se hará mención a la intervención social, para luego delimitarla en el ámbito familiar, comunitario y socioeducativo.

- **Intervención social**

El concepto de intervención social, según Camelo y Cifuentes (2006), citando a Carballeda (2002), proviene del término latino “venir entre”, por esto la intervención puede estar asociada a la mediación o cooperación; a su vez, refieren que la intervención es un proceso sistemático, lógico, pero sobre todo intencionado al momento de enfrentarse a situaciones problemáticas o necesidades que requieren ser resueltas en una realidad social, mediante acciones que son distinguidas por una ideología y que están orientadas por una clara fundamentación, con el fin de transformar las formas de ver, actuar y sentir de los sujetos que se encuentran inmersos en un contexto determinado. Según lo planteado Camelo y Cifuentes (2006) afirman que:

La intervención implica la elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento, en tanto aproximación desde un marco comprensivo explicativo de esa situación o sencillamente, en tanto búsqueda de una secuencia lógica que de sentido a lo que se presenta como demanda y a su vez plantee la posibilidad de respuesta a partir de determinados dispositivos para la acción. (p. 173)

La intervención social se materializa en acciones y prácticas específicas que se inscriben en un contexto particular en el cual se busca generar un cambio social, sin embargo, esta puede tener múltiples fines, los cuales dependen de las intencionalidades que a su vez se encuentran condicionados por la necesidad sentida de los sujetos, la necesidad creada por la institucionalidad y la necesidad objetiva identificada por el o la profesional que interviene. Por su parte, Aquín (2013) plantea que la intervención es un proceso dinámico que se construye colectivamente en el marco de relaciones de conflicto, tensión y contradicción, así como de negociación. En relación a esto Bermúdez (2011) expone que:

[...] la intervención social crea un espacio social alrededor del cual se construyen relaciones fundadas en la ayuda a partir de la búsqueda de respuestas a demandas sociales. Tales relaciones no se establecen aleatoriamente ni de manera homogénea. [...] en la intervención social convergen instituciones estatales, no estatales, sociedad civil, organizaciones

comunitarias, escuelas, universidades, medios masivos de comunicación, artistas, la población identificada como beneficiaria, etc., y el tipo de relaciones que se establecen entre ellas se ordenan de manera diversa. A esta dinámica presente en este espacio, la identificamos como la emergencia del *campo* de la intervención social. (p. 3)

Además, es importante resaltar los componentes de la intervención social, ya que mediante el análisis de la relación entre estos y a través de su interacción misma, es posible generar procesos integrales con los sujetos; en este sentido, Cifuentes (2006) expone que los componentes a considerar en la intervención social son: la fundamentación, la intencionalidad, los sujetos, el objeto de intervención y la propuesta metodológica, **“para cada uno de los cuales, se requiere una lectura y comprensión específica, compleja, relacional. Leer la intervención implica comprender contextual, conceptual, teórica y metodológicamente”** (p. 5).

Desde el paradigma socio-crítico de las ciencias sociales se plantea la intervención social como una apuesta transformadora, cuyo componente fundamental es la intencionalidad, en tanto permite reflexionar respecto a lo que se quiere, a lo que se busca, a la manera de lograrlo y todo aquello que le da horizonte a la intervención, pero no de manera fragmentada ya que recupera la historia y complejidad de la misma dando paso a la generación de procesos, a la reivindicación y a las acciones de movilización.

Por otro lado, la intervención se entiende como un proceso sistemático mediante el cual se pretende acompañar, orientar y fortalecer a diferentes actores y grupos sociales, que se inscriben en un contexto histórico, social, económico, político y cultural en particular, de ahí la importancia de una mirada holística y plural; a su vez, esta posee fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos y éticos, donde se da un abanico de posibilidades para concebir las dinámicas sociales. En ese sentido, vale la pena traer a colación lo que exponen Camelo y Cifuentes (2006) acerca de la intervención social:

[...] se puede entender como una forma de acción social, consciente y deliberada, que se realiza de manera expresa, integra supuestos ideológicos, políticos, filosóficos con procedimientos metodológicos en fundamentaciones que la sustentan. Supone un proceso que parte del conocimiento de problemáticas: se identifican sujetos, situaciones y circunstancias; se reconocen diferentes realidades subjetivas construidas mediante representaciones y comprensión interna de los hechos, desde perspectivas particularizantes; se apoya en teorías sociales que juegan un papel explicativo y guían el conocimiento, proceso y resultados (pp.173-174).

En consideración a lo anterior, es necesario precisar que para esta investigación se hizo énfasis en la intervención social desde algunos ámbitos específicos, el familiar y el comunitario, ya que hacen parte del interés en el cual se centraron los objetivos, y el

socioeducativo, ya que es en este en el cual se enmarca el objeto de estudio de esta investigación, por lo tanto, a continuación se profundiza sobre los mismos.

- **Intervención en el ámbito familiar**

Para hablar de la intervención en el ámbito familiar, primero es necesario aclarar el concepto de familia, entendida como un agente histórico y social compuesto por varias personas unidas por vínculos de filiación y/o afinidad, donde se satisfacen las necesidades básicas, afectivas y sexuales, constituyéndose como el primer escenario de socialización de un individuo. La familia tiene funciones biológicas, de protección y de solidaridad, así mismo afrontan procesos de crisis y desajuste, se caracteriza por tener un sistema de creencias y un nivel de comunicación dentro y fuera de la misma. Quintero (2006a) hace referencia a la familia como:

Grupo de convivencia basado en el parentesco, la filiación y la alianza, sus miembros están ligados por sangre o por afinidad, lo cual crea una serie de relaciones, obligaciones y emociones entre sí. [...] el primer agente transmisor de normas, valores, símbolos, ideología e identidad, donde se focalizan las acciones de las demás instituciones. [...] Como sistema social, está conformada por tres subsistemas básicos fraterno, conyugal, parento-filial, que a su vez están interrelacionados con el suprasistema (inmediato, el vecindario, la comunidad, el trabajo y lejano, la sociedad como un todo), es la única unidad social vinculada con los demás sistemas. [...] es el espacio donde la dimensión intersubjetiva adquiere mayor presencia en la vida de los individuos, compartir el techo, la comida, el tiempo de descanso y las actividades cotidianas, implica un contacto y una interacción mayor de los que se dan en el mundo público, donde de manera circular convergen el individuo, la familia y la sociedad. (pp. 40-41)

Además, la familia como institución, en tanto agente artificial y de regulación, se caracteriza porque es evolutiva históricamente, es decir, está en constante cambio y se adapta a las demandas de la sociedad, tiene proyecciones sociales y responde a una división sexual del trabajo según las construcciones culturales de cada contexto.

Expuesto lo anterior, la intervención en el ámbito familiar será entendida como un proceso de interacción entre el o la profesional y la familia, donde el acompañamiento profesional



Ilustración 6. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

puede darse ya sea desde la atención y la asistencia a situaciones y necesidades específicas de los sujetos, o desde la orientación de la familia, aunque es necesario aclarar que este tipo de intervención se desarrolla en contextos no clínicos, ya que para estos el abordaje es de corte terapéutico y por lo tanto requiere de formación postgradual. Concretamente, para la intervención familiar se “requiere una acción experta, la cual puede ser de, facilitación, sostén, control, tutela, mediación o terapia; por medio de la creación conjunta de contextos que expandan las acciones, las cogniciones, los territorios afectivos y nuevas condiciones relacionales” (Quintero, 2006a, p. 55).

Adicionalmente, es fundamental concebir este tipo de intervención como un sistema integrado no aislado ni fragmentado, para entender las situaciones problemáticas y/o de conflicto que devienen en cada uno de los integrantes de la familia, “pero además para desarrollar planes, proyectos y estrategias de intervención familiar acorde con la situación a solucionar” (Acero y Ardila, 2008, p. 52). Por ende, la intervención en el ámbito familiar ha de situarse dentro de la comprensión de una realidad que es cambiante, no es estática, porque solo de esta manera será posible alcanzar la suficiente coherencia en el fortalecimiento individual y colectivo que requiere una intervención de este tipo.

Por tanto la intervención profesional [...] se define como la acción que apunta a analizar, comprender, estructurar alternativas de transformación y ejecutarlas para y con las y los individuos vinculados al sistema familiar y que busca incidir de igual forma en su entorno y quienes hacen parte de él, replicándose en beneficios consecutivos y viables que se retribuyan al sistema familiar (Acero y Ardila, 2008, p. 54).

En síntesis, la intervención con familias es, ante todo, un proceso sistemático e intencionado que se desarrolla en aras a mediar en la resolución de conflictos que se dan dentro del ámbito familiar, con el fin de superar las dificultades que son sentidas y vividas por cada uno de los integrantes de una familia en particular; esto mediante los procesos de comunicación asertiva, la potenciación de capacidades, la reflexividad, la concienciación, la

autonomía, la participación activa, y la generación de propuestas y alternativas que se dirigen al cambio de la situación-problema para fortalecer los vínculos afectivos y el relacionamiento en la familia.

- **Intervención en el ámbito comunitario**

Para comprender este concepto es necesario iniciar por la definición de comunidad el cual, sin desconocer su devenir histórico milenario, fue introducido en el ámbito científico solo hasta el siglo XX por el sociólogo alemán Ferdinand Tönnies, quien según Torres (2013), hace referencia a este como el vínculo genuino y duradero entre los seres humanos, que responde a valores como la solidaridad, la reciprocidad, la cooperación y la ayuda mutua, y que se sostiene por motivaciones de orden subjetivo y emocional que dan primacía a lo colectivo sobre lo individual.

En esta dirección, la comunidad, como una de las partes constitutivas de la sociedad mediada por múltiples relaciones e interacciones sociales, es el sustrato más amplio para la intervención social, siendo el fortalecimiento de las redes comunitarias y el tejido social el principal objetivo de la intervención en el ámbito comunitario, y que parte de la identificación de una situación, problema o necesidad de interés común para su posterior desenvolvimiento puesto que:

En la intervención comunitaria es necesario delimitar, con mucha precisión, el área de interés, especificar los alcances y los límites de la intervención, diferenciar el fondo del problema, sus manifestaciones o efectos y cuáles son las características que lo agravan, considerando la forma en la que el usuario vive el problema, la institución y el significado para el profesional. Se deberá identificar quiénes están interesados en resolver la situación y porqué, qué aspectos son viables de trabajar y cómo se pueden abordar en un espacio y tiempo determinados. (Quintero, 2006b, p. 113)

Por lo que, siguiendo con la autora, este tipo de intervención se constituye como un proceso de reflexión producto de estrategias previamente definidas que le apuntan a la solución o tratamiento de la situación que afecta a una determinada comunidad, exenta de supuestos infundados, juicios de valor y mucho menos paternalismos, pues si bien es cierto que gran parte de la intervención social se desarrolla en contextos de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, en la actualidad los procesos deben trascender del paternalismo que históricamente ha reproducido condiciones de estigmatización, victimización y dependencia, a procesos rigurosos, contextualizados, participativos, dialógicos e incluyentes que promuevan la potenciación y empoderamiento de los sujetos en la búsqueda del cambio social, por lo cual:

[...] los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para

controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos. (Montero, 2003, p. 72)

Para lo cual, siguiendo con Montero (2003), cada agente comunitario debe asumir algunos aspectos como: la participación activa que se materializa, por ejemplo, en asuntos de liderazgo; la concienciación en términos de crítica, autorreflexión, desideologización, desalienación, entre otros; el control referido al dominio tanto de recursos como de circunstancias; el poder ejercido por la comunidad; la politización en términos del fortalecimiento de la ciudadanía y, con ello, de la sociedad civil; la autogestión referida a la autonomía para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones eficaces para la comunidad; el compromiso ético-político con la comunidad; el desarrollo de capacidades individuales; y finalmente, producto de todo lo anterior, el fortalecimiento de la identidad social que se concretiza en los valores y creencias de la comunidad.



Ilustración 7. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Por su parte, Diéguez y Guardiola (1998) afirman que, aunque la intervención en el ámbito comunitario ha estado estrechamente ligada a procesos de atención, asistencia y control social en el marco de la institucionalización y las políticas públicas, desde una perspectiva crítica este tipo de intervención es entendida principalmente como un proceso educativo que integra a toda las personas y no solo a quienes se encuentran en condición de vulnerabilidad,

permitiendo superar la visión carencial de la comunidad en tanto da paso “al enriquecimiento de la vida de las personas, [...], al acceso al patrimonio cultural y a la elevación de su bienestar y calidad de vida, pero sobre todo a la democratización de la sociedad” (p. 12).

En conclusión, la intervención en el ámbito comunitario puede leerse como un sistema de acción local en el cual es necesario identificar la base de la comunidad en términos de constitución, relacionamiento, articulaciones, territorialidad, objetivos en común y sentido organizativo, con el fin ya sea de fortalecer sus procesos o de dar respuestas a sus necesidades como comunidad; además, en el marco de la acentuación cultural de las lógicas individuales, excluyentes y competitivas, este tipo de intervención se hace más que necesaria en la actualidad, en virtud del fortalecimiento del tejido social y de las relaciones de solidaridad que permiten avanzar hacia una sociedad más humana, justa y pluralista, donde se actúa en lo microsocioal pero se piensa y se incide en lo macrosocioal.

- **Intervención socioeducativa**

Partiendo de que la intervención social tanto en el ámbito familiar como en el comunitario apela por procesos educativos que le apuestan al cambio social, es necesario desarrollar y profundizar el concepto de intervención socioeducativa como transversal a lo planteado frente a la intervención. En primera instancia es necesario comprender que lo socioeducativo hace referencia a aquello que:

[...] se pone en escena, generalmente, a través de los grupos, de los colectivos, y de la comunidad, en espacios concretos, en tiempos no reglados por la escuela, con el propósito fundamental de aprender a vivir y convivir en sociedad, al tiempo que se construye identidad personal y orden social. (Mondragón y Ghiso, 2010, pp. 41-42)

En este sentido, la intervención socioeducativa desde la Educación Social puede ser entendida como “una acción didáctica, en la medida en que pretende dotar a cada persona de los recursos y estrategias necesarias que le permitan un desarrollo equilibrado individual y como miembro perteneciente a una colectividad” (Cabreriza y Castillo, 2011, p. 23). Siguiendo con los autores, desde una perspectiva crítica la intervención socioeducativa se constituye como un proceso de concienciación y reflexión que permite trastocar supuestos que desde enfoques más tradicionales son presentados como inmodificables, con el fin de transformar las condiciones de opresión y desigualdad social desde el trabajo colectivo; a su vez la intervención socioeducativa, entendida desde una perspectiva crítica, puede considerarse como una práctica inminentemente política ya que responde a una clara intencionalidad, al respecto Torres (2007) expone desde postulados freirianos que:

Toda práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos conocimientos.

[...]

En un plano más práctico, la preocupación acerca de qué conocer está asociada directamente con los contenidos y las metodologías (qué conocer y cómo se conoce). Dichas preocupaciones, a su vez, están subordinadas a otras preguntas más fundamentales: para qué conocer, a favor de quién y para quién conocer; es decir a los propósitos de dicha práctica educativa. Responderlas, nos conduce a otra idea central del Freire: de que toda actividad educativa es intencional, por tanto, política. (párrs. 15-19)

Por lo tanto, la intervención socioeducativa puede ser entendida como una posibilidad crítica e intencionada de reflexión-acción, que propende por el cambio en la realidad de los sujetos mediante procesos de educación social, donde el rol educador de quien interviene se enfoca en la generación de espacios de concienciación y pensamiento crítico para dicho cambio, pero son los sujetos quienes desde su autonomía y desde sus potencialidades construyen posibilidades para la transformación, pues lo socioeducativo:

[...] se caracteriza por su flexibilidad, por la posibilidad de autodeterminarse y de autoconstruirse colectivamente, por la voluntariedad en la participación y en la capacidad de decisión del conjunto de personas que conviven y se relacionan en este medio. Se trata de un medio educativo donde se parte de que la responsabilidad debe ser compartida por las personas que interaccionan. (Varela, 2010, p. 142)



Ilustración 8. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

De igual forma, es necesario traer a colación el concepto de estrategias socioeducativas como componente fundamental para el desarrollo de la intervención socioeducativa, además como eje transversal y estructurante de este proceso investigativo. Así, es necesario iniciar exponiendo que en el rastreo bibliográfico realizado no fue posible encontrar la conceptualización de estrategias socioeducativas en sí misma, así como tampoco aproximaciones como estrategia social, educativa o didáctica que posibilitaran construir un concepto cercano, ya que lo consultado en algunas bases de datos⁹ solo arrojó ciertas aproximaciones a determinados campos de intervención que se relacionan con estos conceptos, pero no conceptualizaciones como tal.

Lo anterior da cuenta, a grosso modo, del contexto de intervención de las ciencias sociales al cual responde el objeto de estudio de esta investigación, en referencia al quehacer profesional en el ámbito familiar y comunitario desde la intervención socioeducativa.

3.2.3. Contexto disciplinar

Volviendo a la pertinencia disciplinar de esta investigación, con respecto a la apropiación del rol educativo inherente a la profesión de Trabajo Social, se hace necesario desarrollar el siguiente concepto:

- **El Trabajo Social en la intervención socioeducativa**

En primera instancia, para introducir al tema del Trabajo Social en la intervención socioeducativa, es necesario iniciar planteando la dimensión identitaria del Trabajo Social, por tanto, como primer acercamiento aparece la definición de Trabajo Social consensuada y generalizada en términos globales por parte de la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS), a la cual se adscribe la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (AIETS):

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar. (FITS, s.f., párr. 1)

⁹ Las bases de datos consultadas fueron Apa Psyc Net, Bibliotechnia, Blackwell Reference Online, Cambridge Journals Online, DOAJ (Directory of Open Acces Journals), Ebooks 7-24, Ebsco, Hapi Online, Librisite, Oxford Journals, SAGE, Science Direct, Scopus, Springer Link, Web of Science, Wilson, Scielo y DialNet.

Sin embargo, es necesario ampliar la perspectiva con respecto al Trabajo Social, para tal fin se retomarán algunos de los principales autores, sin desconocer que cada definición varía según el paradigma, el enfoque y la dimensión ético-política que oriente la práctica de cada profesional.

Inicialmente, Aquín (s.f.) propone que el Trabajo Social es una profesión cuyo objeto es la intervención social orientada a la atención de necesidades en el plano individual, familiar, grupal y comunitario, mediante vinculaciones institucionales, tanto públicas como privadas, que contribuyen en la satisfacción de dichas necesidades.

No obstante, reconocer la dimensión disciplinaria es sumamente importante para el Trabajo Social contemporáneo, en el sentido de asumir la rigurosidad, reflexividad e intencionalidad de los procesos que se desarrollan desde Trabajo Social, por tanto, y considerando, según Escarpín (1998) citado por Rivas (2010), que Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales y humanas le apuesta a la transformación social, a través de un método propio, es decir el científico, con el propósito de dar respuesta a las necesidades de los sujetos, mediante acciones contextualizadas e intencionadas, reflexiones sistemáticas, Celedón (2006) citada por Rivas (2010) apunta que:

El Trabajo Social constituye una disciplina científica, con un contenido propio y autónomo, integrado por a) un objeto de estudio propio; b) unos conceptos respecto a su objeto que configuran un conjunto sistemático y coherente de conocimientos transmisibles; c) una serie de métodos para obtener resultados y avanzar en el conocimiento de su objeto de estudio; d) unas actitudes profesionales; e) una filosofía y una ética propias, y f) unas organizaciones profesionales dedicadas a promover el progreso mediante el estudio y la investigación. (pp. 5-6)

En consecuencia, es pertinente retomar a Kisnerman (2003), quien desde una perspectiva más amplia e integral define el Trabajo Social de la siguiente manera:

Hace años, definimos el Trabajo Social como la disciplina que se ocupa de conocer las causas-efectos de los problemas sociales y lograr que los hombres asuman una acción organizada, tanto preventiva como transformadora que los supere. No es simplemente ejecutora de lo que otras disciplinas elaboran. Interviene en situaciones concretas que muestran determinadas carencias, investigando y coparticipando con los actores en un proceso de cambio.

A la vez, es una profesión, en tanto tiene históricamente asignada una diversidad de áreas en las que realiza su práctica. Entre disciplina y profesión, como bien señaló Teresa Rossell, se da una interacción que busca "encontrar significado en las distintas situaciones que trata el Trabajo Social y crear conocimiento sobre las mismas", y al ser "la práctica siempre contingente al

tiempo y al espacio en que se desarrolla y actúa, mientras que la disciplina es el referente de la profesión y la docencia". La interacción recursiva hace que la profesión modifique la disciplina y ésta oriente la profesión. (p. 97)

A su vez, desde una perspectiva crítica se asume el Trabajo Social como “práctica social situada, condicionada y mediada, que contribuye en la reproducción social y nos desafía éticamente a comprometernos con procesos de cambio social con los cuales se reivindicuen y restituyan los derechos humanos y la justicia social” (Cifuentes, 2015, p. 72). Finalmente, en el Diccionario especializado de Trabajo Social se plantea el Trabajo Social como:

Profesión que promueve los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social, por medio de la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales. Específicamente se interesa en la resolución de los problemas sociales, las relaciones humanas, el cambio social y en la autonomía de las personas; todo ello en interacción con su contexto, en el ejercicio de sus derechos, en su participación como personas sujeto del desarrollo y en la mejora de la sociedad respecto a la calidad de vida en el plano bio-psicosocial, cultural, político, económico, y espiritual. (Montoya, Zapata y Cardona, 2002, p. 124)

Ahora bien, en lo que respecta al Trabajo social en la intervención socioeducativa es necesario iniciar mencionando que la educación social, en tanto proceso inmerso en realidades cambiantes y dinámicas, es uno de los ejes transversales para el Trabajo Social ya que posibilita el desarrollo y/o fortalecimiento de capacidades tanto personales como comunitarias; y es precisamente allí donde cobra valor la acción educativa de quien interviene circunscribiéndose en la formación de sujetos críticos y promoviendo procesos de pedagogía social, animación sociocultural, educación comunitaria y educación popular, generalmente desarrollados interdisciplinariamente para garantizar la integralidad de los mismos; en este sentido, se plantea la intervención socioeducativa como:

[...] la necesaria construcción de redes, alianzas de solidaridad en la que los participantes son actores constructores del conocimiento de su realidad, con base en problemas significativos a partir de los cuales se plantean las estrategias de acción viables para contribuir a transformar una sociedad que excluye gran parte de sus integrantes. (Molina y Romero, 2001, p. 91)

En concreto, el Trabajo Social requiere desarrollar estrategias dialógicas, interactivas y participativas que les permitan a las personas el logro de objetivos colectivos a partir de sus expectativas y capacidades propias, para transformar su realidad mediante contenidos educativos que respondan a sus necesidades e intereses.

Por tal motivo, entre las principales funciones para los y las profesionales en esta área se resaltan: la consecución de los objetivos trazados con quienes participan de las estrategias

socioeducativas; promover la resolución de conflictos; ayudar a clarificar ideas y a expresar sentimientos; potenciar habilidades, entre otras. En esta dirección, un proceso integral requiere reconocer a los sujetos con quienes se desarrollan las prácticas socioeducativas desde su autonomía y potencialidad, por lo cual las estrategias socioeducativas precisan estar soportadas en una fundamentación teórica y metodológica clara y pertinente con el contexto en el cual se inscriben pues:

[...] es de vital importancia fortalecer un análisis educativo desde el Trabajo Social, ya que nos permitirá enfrentar algunas interrogantes necesarias de esclarecer. Por ejemplo, ¿cuál es el proceso educativo requerido para que los sujetos se transformen en actores sociales con capacidad de propuesta social, específicamente en los programas de promoción social?, ¿cuáles son los contenidos y destrezas a desarrollar en intervenciones promovidas por trabajadores sociales? (Aguayo, 1997, p. 8)

Son esta serie de interrogantes las que quedan abiertas para los y las profesionales en Trabajo Social, ya que tanto el proceso de formación como el de intervención profesional requieren sujetos capaces de promover espacios para el desarrollo de las capacidades, la resolución de conflictos, la potenciación de las habilidades comunicativas y la toma consciente y deliberada de decisiones, en consideración a que todo acto humano es, de por sí, educativo, haciendo especial mención a los ámbitos educativos informales, siempre y cuando contribuya a que cada persona “alcance el bien en el mundo real en que vive y se pueda complacer en la conciencia del bien alcanzado” (García, 1993, p. 138), en otras palabras, todo acto humano en tanto propenda teleológicamente por la autorrealización de los sujetos es inminentemente educativo.

Por lo tanto, cada profesional se convierte en un mediador constante, pero a su vez en sujeto reflexivo en torno a las necesidades e intereses de quienes participan en los procesos de intervención, apostando tanto al fortalecimiento individual como al logro de metas sociales, y para que esto sea posible cada profesional debe encontrar un lugar, no desde la dominación o el utilitarismo sino desde la orientación de los sujetos que participan de la práctica socioeducativa.

Habiendo profundizado los conceptos sensibilizadores en torno a los que giró la investigación desde el contexto social/situacional, de intervención social y disciplinar, los cuales se operacionalizaron por medio de una matriz que se introduce como anexo del presente informe, es pertinente señalar que este proceso teórico-conceptual permitió tener mayores claridades para comprender ampliamente, y desde la rigurosidad científica, el objeto de estudio de esta investigación; a continuación se da paso al referente institucional en el cual se enmarcó el proceso investigativo.

REFERENTE
INSTITUCIONAL


Comfenalco
Antioquia

REFERENTE INSTITUCIONAL

Es importante plantear el referente que orientó el proceso investigativo en términos institucionales, con el fin de establecer algunas claridades respecto a: las diferentes instancias que hicieron parte del proceso investigativo y que desde sus particularidades aportan al proceso de desarrollo de los niños y las niñas para la garantía de sus derechos; los antecedentes históricos y el marco normativo que soporta la atención integral a la primera infancia en Colombia; y, finalmente, los antecedentes y fundamentos generales de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez adscrita al Departamento de Desarrollo Social de Comfenalco Antioquia, así como los ámbitos de acción en los cuales se desarrolla y la metodología que permite su materialización.

Comfenalco Antioquia es una Caja de Compensación Familiar, de carácter privado y sin ánimo de lucro, que ofrece servicios en el sector de la Seguridad Social mediante la Gerencia de Servicios Sociales que opera desde 1966 en convenio con instituciones públicas y privadas que aúnan esfuerzos para mejorar las condiciones de vida de diferentes grupos poblacionales, principalmente de aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social.

En el marco del contexto de violencia que vivió el país finalizando la década de los 90, realidad que afectó profundamente los territorios en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, se vio la necesidad de generar estrategias para atender integralmente a la primera infancia y garantizar los derechos de los niños y las niñas de dichos territorios, pues la violencia contra la población infantil se recrudeció en este contexto, por lo que durante el periodo presidencial de Andrés Pastrana (1998-2002), se adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño que se acoge a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y que para el caso latinoamericano se reglamenta a través de leyes nacionales que cuentan con la debida aprobación parlamentaria, fue entonces como el Gobierno Nacional comenzó a establecer medidas que permitieran la atención y protección de madres gestantes y de niños y niñas entre los cero y seis años de edad, para lo cual generaron alianzas estratégicas con distintas Cajas de Compensación Familiar quienes, mediante la Ley 789 de 2002, decidieron destinar el 4% de sus recursos a la atención integral a la primera infancia en Colombia para la garantía de los derechos de los niños y las niñas:

La Caja de Compensación Familiar COMFENALCO Antioquia, en cumplimiento del espíritu de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Convención de los Derechos del Niño, la Ley de Infancia y Adolescencia y el artículo 16 de la Ley 789 de 2002, y consciente del compromiso en la construcción y cumplimiento de la Política Pública de Primera Infancia, ejecuta los programas de Atención Integral a La Niñez y Jornada Escolar Complementaria bajo los principios de corresponsabilidad e interinstitucionalidad. (Comfenalco Antioquia, 2016b)

Por tanto, mediante el Fondo para la atención integral a la niñez y Jornadas Escolares Complementarias (Foniñez), un fondo que por ley obliga a todas las Cajas de Compensación Familiar a destinar un 6% del 4% que aportan diferentes instituciones públicas y privadas a

programas de atención para niños, niñas y jóvenes hasta los 17 años, la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, respaldada por la Gerencia de Servicios Sociales, lidera desde el año 2000 el programa de Atención Integral a la Niñez por lo que, en conjunto con familias y comunidades de diferentes territorios del departamento, han generado estrategias para menguar las condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social que ha caracterizado a dichos territorios y, de esta manera, dar paso a la atención integral a la primera infancia y generar entornos protectores para la garantía de los derechos de los niños y las niñas, mediante una propuesta pedagógica que se enmarca en las necesidades e intereses de cada persona, familia y comunidad, por lo que se incorporó un enfoque de pedagogía crítica que pudiera orientar el Proyecto Educativo Cultural Institucional (PECI) establecido desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Actualmente, el programa de Atención Integral a la Niñez opera no solo teniendo en cuenta la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley 789 de 2002, sino también en correspondencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018, la Política Pública Nacional de Primera Infancia, la estrategia “De Cero a Siempre” de la Presidencia de la



Ilustración 9. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

República y la legislación vigente, permitiendo superar el reduccionismo histórico que había en relación a la atención a la primera infancia, pues antes se centraba sobre todo en las funciones biológicas y funcionales de los niños y las niñas, desconociendo la importancia de incorporar otras perspectivas como la psicológica, cognitiva, emocional, social, política, entre otras, para lo cual es menester involucrar activamente a las familias y comunidades en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, pues su acompañamiento es fundamental para garantizar su cuidado y protección, afecto, socialización y adaptabilidad, inserción cultural, participación y autonomía, entre otros.

Conviene aclarar que el Departamento de Desarrollo Social de Comfenalco Antioquia, a través de la Unidad de Niñez, ha ejecutado diferentes programas en pro de la primera infancia en varios municipios del departamento, retomando planteamientos de la Política Educativa para la Primera Infancia y en alianza con instituciones públicas y privadas. Concretamente, en los CAII que iniciaron a gestarse a principios del nuevo milenio ubicados en sectores particulares donde se

identificó la necesidad y el interés de generar estrategias de atención integral a la primera infancia para la garantía de derechos de los niños y las niñas, Medellín (Moravia), Suroeste antioqueño (La Pintada y Bolombolo) y Urabá antioqueño (Apartadó y Chigorodó), se acogen y atienden integralmente a niños, niñas, familias y comunidades de contextos en condición de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, mediante una propuesta que se enmarca en un componente pedagógico y otro psicosocial y que se materializa a través de estrategias socioeducativas que se desarrollan en el ámbito familiar y comunitario, lo cual permite promover una cultura del cuidado de la primera infancia, teniendo en cuenta a los niños y a las niñas no como menores sino como sujetos de derechos y portadores de saberes propios de su ciclo vital.

En el marco de estas estrategias socioeducativas, las familias y comunidades han sido parte vital, ya que cumplen un papel protagónico en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, por lo cual su incorporación a la práctica socioeducativa es indispensable para generar impacto en términos de la atención integral a la primera infancia y de la promoción de una cultura del cuidado para la garantía de derechos, lo cual ha sido un principio fundante de la propuesta pedagógica desde sus inicios; en este sentido, siempre se ha visto la necesidad de que tanto familias como actores comunitarios reconozcan a los niños y a las niñas como sujetos de derechos y que, de igual forma, se apropien de la propuesta, puesto que reducir la práctica a los agentes educativos es insuficiente para lograr incidir significativamente en la realidad de los contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

En este sentido, cabe mencionar que la propuesta pedagógica en mención está guiada por el PECEI donde se encuentra incluida la Metodología para el Desarrollo del Pensamiento Creativo CRISOL, un eje diferenciador de la propuesta que sobresale y cuya finalidad es potenciar el pensamiento de los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa, es decir, niños, niñas, familias y comunidades, para que puedan incidir significativamente en la realidad de sus contextos, lo cual es posible a través de diferentes técnicas que se enmarcan en la cultura, la participación y la creatividad.

Por último, es importante reiterar que esta investigación se desarrolló en el marco de una pasantía investigativa en el proyecto *“Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia”*, efectuado en convenio entre la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y el grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES) de la Universidad Católica Luis Amigó, donde se pudo realizar esta tesis de grado de forma articulada al proyecto en mención para optar al título de trabajadoras sociales mediante la participación como auxiliares de investigación que fue posible establecer en convenio con el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia.

Hasta aquí lo que tiene que ver con el referente institucional, es decir, aquellos asuntos que pudieron puntualizar con mayor claridad las condiciones institucionales en las cuales se desarrolló la investigación, así entonces, se da paso a la memoria metodológica del proceso investigativo.



Memoria
metodológica
del proceso
investigativo

MEMORIA METODOLÓGICA DEL PROCESO INVESTIGATIVO

El proceso investigativo se enmarca en unos componentes metodológicos y operativos básicos que permitieron materializar las proyecciones iniciales, introduciendo nuevas incorporaciones que fueron emergiendo a partir del acercamiento a la realidad, siendo necesarias y pertinentes para el desarrollo del proceso conforme a las condiciones tanto contextuales como procedimentales, pues se trató en esencia de un “proceso reflexivo -y en permanente construcción-” (Galeano, 2004a, p. 28), es decir, consciente, flexible, dinámico y susceptible a cambios que se dieron en el transcurso investigativo de acuerdo con las condiciones, hallazgos y propósitos que se iban generando.

En consecuencia, con el fin de dar respuesta al qué, cómo, dónde, cuándo, con quién y para qué se hizo, es indispensable dar cuenta de dichos componentes de manera detallada, coherente y rigurosa, considerando que fue un proceso sistemático, fundamentado, intencionado y reflexivo en virtud de los objetivos de investigación. Por lo tanto, a continuación se exponen los fundamentos que sirvieron como base para orientar el proceso investigativo, los territorios en los cuales se desarrolló y las personas con quienes se construyó, el paso a paso del mismo y finalmente los principios éticos asumidos; en este sentido, es menester plantear los alcances mismos que tuvo el proceso y lo que permitió cada uno de los componentes en mención.

5.1. Fundamentos metodológicos que orientaron el proceso investigativo

En este momento es pertinente ubicar el enfoque que se asumió para generar y comprender el conocimiento en este proceso investigativo, así como la estrategia metodológica que permitió cristalizar dicho proceso; en este sentido, el enfoque cualitativo fue el medio para ver, entender y hacer la investigación, y para llevar a cabo el proceso se retomó una estrategia metodológica alternativa a las convencionales denominada como dialógico-interactiva, lo cual se desarrolla a continuación con el propósito de esclarecer algunas de las orientaciones epistemológicas de la investigación.

5.1.1. Enfoque investigativo

Plantea Galeano (2004a) que históricamente en la investigación social los enfoques convencionales, es decir el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo, se han asumido de manera sesgada y fragmentada desde la relación dicotómica y en el marco de una perspectiva polarizada¹⁰,

¹⁰ Aunque la autora también plantea que en la investigación social el enfoque cuantitativo ha sido dominante, en consideración a que el enfoque cualitativo tiene por objeto de investigación las subjetividades e intersubjetividades que se dan en la cotidianidad de los sujetos y que solo generan datos “blandos”; sin embargo, en la actualidad es posible evidenciar a partir del amplio marco de investigación cualitativa, la pertinencia de las investigaciones con enfoque cualitativo para la transformación de la realidad social.

ya que la tendencia ha sido a enfatizar en las debilidades del otro y a la descalificación con base en dicho énfasis; sin embargo, en la actualidad la propensión por uno u otro debe darse conforme tanto a los límites como a las posibilidades que presentan estos para la realidad en la cual se enmarque la investigación, e incluso desde su complementariedad, es decir, desde un enfoque mixto. En conclusión, la decisión de optar por uno u otro enfoque debe darse, principalmente, de manera situada y contextualizada, aunque no puede desconocerse que dicha decisión también dependerá de los intereses y apuestas de quien investiga.

De acuerdo con lo anterior, debido tanto al objeto de estudio de esta investigación como al contexto en el cual se inscribe, para este proceso investigativo se consideró que el enfoque más pertinente era el cualitativo, ya que responde al interés de construir conocimiento a partir de los sentidos y significados que tienen los sujetos sobre su realidad; en otras palabras, este enfoque permitió precisar el interés por una realidad social cercana y comprendida a través de la mirada y la voz de quienes participaron en el proceso, es decir, sentir, vivir, crear, recrear e ir tras la huella de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario a partir de la cotidianidad y las percepciones que tienen las personas sobre su realidad.

Concretamente, a partir de este enfoque se utilizaron herramientas para la recolección, generación, validación, análisis, interpretación y socialización de la información de corte cualitativo, las cuales permitieron generar un proceso circular donde la realidad se asumió dinámica, flexible y, por tanto, una construcción colectiva.

En el marco del interés enunciado este enfoque también posibilitó adoptar una lógica inductiva, es decir, donde se partió de lo particular a la comprensión de la totalidad, ya que el enfoque cualitativo:

[...] explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. Esto implica no aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observador a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 47)

En general, mediante este enfoque se logró descubrir, desentrañar, descomponer, analizar y reconstruir el objeto de estudio de esta investigación, es decir las estrategias socioeducativas, a partir de las características principales identificadas, comprendidas y expresadas por quienes hicieron parte del proceso investigativo y de manera situada en unos contextos particulares marcados por diferentes patrones y normas socioculturales, o más concretamente, con base en la complementariedad de dos dimensiones básicas de la realidad social: la subjetividad, entendida como el punto de vista de cada sujeto, y la objetividad o aspectos formales de los territorios en los cuales se desarrolló el proceso, pues esta manera de ver y hacer la investigación tiene como principio los modelos culturales y la historia que se encuentran dentro de la realidad de los sujetos

y, de esta forma, los hallazgos generados durante el proceso se encuentran constituidos por lo consciente y lo inconsciente, lo transmitido por otros y la experiencia personal.

En suma, el enfoque cualitativo “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas; además, aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 21); por lo cual, retomando a estos autores, investigar desde este enfoque durante el proceso permitió lo siguiente:

- Plantear el problema, las preguntas y los objetivos de investigación de manera flexible, es decir, sujeto a los cambios que fueron necesarios conforme al dinamismo y a la contingencia de la realidad social.
- Apropiar una perspectiva teórica y unos conceptos sensibilizadores que permitieron orientar el proceso investigativo.
- Prescindir de hipótesis para comprobar ya que los hallazgos investigativos se fueron dando durante el desarrollo del proceso, pues la pretensión no fue exponer generalizaciones sobre el objeto de estudio sino reconocerlo en sus particularidades.
- Que la selección, recolección y generación de la información no fuera algo estandarizado ni mucho menos manipulado, sino que partiera del punto de vista y la voz de los sujetos, incluyendo emociones, sentidos, significados, experiencias, etc.
- Construir un proceso flexible donde se comprendió y reconstruyó la realidad de manera holística, partiendo de interpretaciones correspondientes y estrechamente relacionadas con los sentidos y significados de quienes hicieron parte del proceso.

Por consiguiente, el proceso investigativo se dio mediante prácticas que aportaron a la visibilización del objeto de estudio y nuevas comprensiones sobre el mismo, a partir de la posibilidad de investigar con una inmersión real y directa en la realidad de quienes hicieron parte del proceso, al vincularse a las experiencias que se van construyendo y dinamizando con las personas mencionadas.

Finalmente, y para entrar en materia de la estrategia metodológica asumida para este proceso investigativo, es necesario reconocer que lo cualitativo se asocia a modalidades y estrategias de investigación de tipo descriptivo, reflexivo, participativo e interpretativo como la dialógico-interactiva.

5.1.2. Estrategia metodológica

Para este proceso investigativo se planteó que la estrategia metodológica más pertinente era la dialógico-interactiva, debido al interés de identificar, recuperar, reconstruir y fundamentar las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario, en el marco de un relacionamiento circular, participativo y reflexivo con las personas directamente involucradas con estas y partiendo

de su realidad inmediata, permitiendo el reconocimiento, la reflexión crítica, la problematización y la generación de nuevas comprensiones sobre dichas estrategias.

Por lo cual, en principio, fue necesario reconocer que esta estrategia es alternativa a las estrategias convencionales de la investigación social, en tanto posibilidad de construcción dialógica e interactiva para “construir, organizar y recrear conocimientos para la vida” (Ghiso, 2004, p. 10), que surge en oposición y como práctica de resistencia al pensamiento único de las ciencias sociales impuesto en occidente, el cual plantea Ghiso (2010), citando a Zemelman (2007), como una mirada restrictiva en el marco de planteamientos de neutralidad, objetividad y cuantificación que se fueron legitimando y naturalizando de manera irreflexiva; al respecto, Torres (2008) hace una contextualización histórica que plantea una serie de condiciones que denomina como “abismo epistemológico”, caracterizado por la fragilidad, arbitrariedad, cuestionada neutralidad y falaz exclusividad científica sobre el conocimiento de lo social que empezaron a reconocer algunos intelectuales en relación al paradigma hegemónico positivista, por lo cual en el contexto latinoamericano surge el interés por construir un pensamiento propio desde y para América Latina, mediante el desarrollo de prácticas sociales más pertinentes para la realidad regional.

Fue entonces como, según Ghiso (2004), se dieron desaprendizajes, rupturas y tránsitos epistemológicos en la investigación social hacia estrategias metodológicas alternativas que permitieron pasar de la mera aplicación irreflexiva de instrumentos para “extraer” información a los sujetos, al desarrollo de estrategias “para conversar sobre sus prácticas y experiencias sociales, sobre los argumentos que dan sentido a su quehacer y sobre las identidades que ha venido configurando y perfilando en ellas” (p. 16).

Por otra parte, debido a que se plantea como una práctica contextualizada histórica y socialmente, la estrategia ha sido nombrada de diferentes maneras, inicialmente se da en el contexto brasilero con Paulo Freire bajo la propuesta de investigación temática, aunque también su obra, especialmente *Pedagogía del oprimido*, hace referencia a la investigación dialógica y participativa, y posteriormente se vinculan algunas propuestas como el pensamiento de umbral de Hugo Zemelman, la epistemología fronteriza y desobediencia epistémica de Walter Mignolo, la investigación crítica, liminal, colaborativa, participativa o desde el margen de Alfonso Torres, la investigación dialógica de Alfredo Ghiso, siendo estas las más destacadas en el contexto latinoamericano.

En este sentido, con el fin de generar una comprensión amplia e integral de la estrategia dialógico-interactiva es necesario iniciar haciendo referencia a aquello que se concibió como lo dialógico y lo interactivo, en tanto puntos de partida y fundamentos constitutivos de la estrategia en mención:

- **Dialógico**

Partiendo de la importancia y centralidad de la obra de Paulo Freire para la comprensión de la dialogicidad, principalmente en los planteamientos desarrollados en *Pedagogía del oprimido*, hay que resaltar que lo dialógico es un elemento sustancial y sobresaliente de la obra de Freire en el

marco de una apuesta crítica, pro-positiva y esperanzadora, ya que consideraba que “el diálogo es la matriz de la democracia” (Streck, Redin y Zitkoski, 2008, p. 98), y por tanto es la base de la diferencia que, a su vez, se configura en el marco de la estructura dialéctica que se afirma en la relación entre la pregunta y la respuesta.

Concretamente, Freire (2005) propone el diálogo como un fenómeno humano que, en tanto acto creador, se da en el encuentro de sujetos mediatizados por el mundo, o más específicamente por su realidad inmediata, y mediante la palabra verdadera (acción-reflexión), es decir, transformadora y no inauténtica, o sea, como mero verbalismo, en consideración a que la existencia humana no puede



Ilustración 10. Foto tomada por: Syndi Johana Toro Ocampo.

observar, reconocer y nombrar el mundo a partir de la realidad vivida como proceso de deconstrucción y reconstrucción permanente. Así mismo, expone que el fundamento del diálogo, como la esencia de prácticas problematizadoras para la libertad y la transformación consciente e intencionada, es el amor, pero no como un sentimentalismo ingenuo sino como un acto de libertad que implica asumir un compromiso valiente.

A su vez, en *Miedo y osadía*, Freire (2014) enfatiza en que el diálogo no es una técnica para obtener resultados ni una táctica de manipulación, sino una posibilidad concienciadora y transformadora que hace parte de la historia humana y que permite “*saber que sabemos*, que es algo *más* que sólo saber” (p. 159); además, es una forma de conocimiento tanto individual como colectivo que “*sella* la relación entre los sujetos cognitivos” (p. 160), no como mero verbalismo sino como acto democrático y liberador, donde el intercambio comunicativo se plantea como abierto, deliberado y genuino, pues obligar la palabra, en contravención al derecho de cada sujeto

ser silenciosa, pues los sujetos no se hacen ni reflexionan en el mutismo sino al nutrirse de la palabra verdadera; a su vez, lo plantea como un derecho de los sujetos a decir su palabra como acto humanizante y humanizador, y como una condición para el desarrollo del pensamiento crítico que permite

al silencio, sería hacer del diálogo una práctica inauténtica y antidemocrática, sin desconocer que ser un sujeto dialógico implica asumir activamente un carácter crítico y participativo.

Desde otra mirada, al señalar que la realidad social es por naturaleza una construcción dialógica que se da a partir de los significados que generan las personas mediante la interacción comunicativa, Ghiso (s.f.) expone que lo dialógico es:

[...] el nicho de interacción en el que se otorgan significado y se descubren los sentidos de las prácticas, los deseos, las aspiraciones, los sueños, las esperanzas y la historia, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad (p. 7).

Por otra parte, hay que reconocer que lo dialógico supone acciones contextualizadas generadoras de conocimiento que se convierten en herramientas para la reflexión y la toma de decisiones que afecta a unos sujetos, en ese sentido, retomando a Angulo y León (2005), se podría decir que “La búsqueda de las contradicciones invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participación democrática en la interpretación y toma de decisiones y a desarrollar un compromiso compartido” (párr. 28). En tanto, lo dialógico invita a la circulación de la palabra, a la objeción, a las preguntas hechas por otros y sobre todo a las comprensiones de las mismas, significa reflexionar acerca de sus propias experiencias, consigo mismo y con los que se encuentran en dicho contexto.

- **Interactivo**

Lo interactivo se puede entender a partir de acciones vivas y comprometidas que se materializan en la interacción social, en tanto posibilidad de crear, recrear y participar, y a su vez de conocer, re-conocer, interpretar y reflexionar las comprensiones sobre sí mismo y sobre la otredad en relación a la realidad en la cual se está inmerso; así, la interacción “es una práctica de encuentro que hace posible la construcción colectiva de conocimiento, el reconocimiento de sí mismo y del otro, es una práctica mediada por el lenguaje y las dinámicas corporales” (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 73), es decir, el carácter interactivo lo proporciona la posibilidad de la construcción dialógica, del relacionamiento y del sentir de cada individuo.

A su vez, Ghiso (1999) plantea que lo interactivo se basa “en el reconocimiento de la diversidad y desde ésta propicia el encuentro. Contextualiza, da pertinencia, valida y legitima todo proceso de creación y construcción del saber” (p. 146), en este sentido, lo interactivo se convierte en una posibilidad para el diálogo de saberes a partir de las construcciones que se tengan de la realidad social y, en esa medida, no solo permite la comprensión de una manera amplia sino que sitúa y reconoce las relaciones que son invisibilizadas. De igual forma, Ghiso (s.f.) menciona lo interactivo como una dimensión conflictiva y tensionante en tanto se da en el marco de la intersubjetividad, el relacionamiento con el entorno y la reflexión crítica de la realidad.

Por otro lado, hay que rescatar que lo interactivo también permite la construcción del conocimiento colectivo, mediante prácticas circulares y no jerárquicas en aras a que los sujetos se interroguen por sus realidades, se conviertan en sujetos activos y conocedores del mundo que los

rodea, del lugar en el que se ubican y mediante la reflexividad puedan comprenderla y en esa medida transformarla conjuntamente, en el encuentro al que convoca lo interactivo.



Ilustración 11. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

- **Estrategia dialógico-interactiva**

Para concretar aquello que fue entendido en términos metodológicos como estrategia dialógico-interactiva para el proceso investigativo, es necesario iniciar exponiendo que, de acuerdo con Torres (2008), este tipo de estrategias no son solo posturas epistémicas sino también, y en esencia, apuestas éticas y políticas en tanto alternativas a las estrategias convencionales y hegemónicas que se inscriben en aquello que Santos (2010) nombra como pensamiento abismal, haciendo referencia al conocimiento considerado como válido y al no válido en el ámbito científico, es por tanto que Ghiso (s.f.), citando a Zemelman (2007), indica que este tipo de estrategias que se inscriben en la cotidianidad de los sujetos son la posibilidad de romper con los límites establecidos en las ciencias sociales que niegan al sujeto, pues se fundan en paradigmas socio-críticos que suponen un claro interés emancipatorio.

Así pues, se plantea que el punto de partida de estas estrategias alternativas es la claridad frente a cuestionamientos de índole político como “el porqué, para qué y para quiénes va a tener sentido la investigación a realizar, pregunta muchas veces ausente en los proyectos convencionales” (Torres, 2008, p. 57), lo cual supone mayor flexibilidad y creatividad al momento de relacionarse con el conocimiento, siendo entonces la intencionalidad y el sentido político, más que los sujetos y la institucionalidad, el potencial de dichas estrategias, permitiendo otras miradas y abordajes que “desbordan los límites de la ciencia social instituida” (p. 58); de igual forma, el autor señala que el rasgo central de estas estrategias es “el lugar central del sujeto y la subjetividad en la investigación social” (p. 59), donde quien investiga se involucra a la par con los sujetos en el problema de estudio pero a partir del reconocimiento de sus capacidades en un proceso de reflexión, acción y transformación recíproco.

Retomando a Freire (2005) las prácticas problematizadoras, que inminentemente son de carácter consciente y reflexivo con respecto a la realidad, permiten superar aquella concepción bancaria de los sujetos que niega la dialogicidad como práctica de libertad, rompiendo así con esquemas verticales y argumentos de autoridad; así pues, los sujetos no son depositarios vacíos y pasivos sino “investigadores críticos en diálogo” (p. 93), donde el descubrimiento de la realidad se considera un acto permanente para la generación de nuevas comprensiones sobre la misma, lo que supone desprenderse de posturas de autosuficiencia en tanto proceso de construcción colectiva, acudir al amor como fundamento del diálogo, a la fe en los sujetos no en un sentido paternalista sino como seres creadores, reconocer la democracia y la pluralidad, apelar a la esperanza como búsqueda de aquello inconcluso que constituye al ser humano, un pensamiento crítico sobre la realidad, pero principalmente reconocer que este tipo de procesos alternativos no se hacen ni para ni sobre, sino con los sujetos, ya que no se trata de imponer o donar saberes sino de compartir y construirlos como un acto común y solidario, lo cual implica, según Freire (2014), una apertura a aprender y desaprender conjuntamente en el proceso investigativo.

Considerando que en este tipo de procesos alternativos “la interacción dialógico-problematizadora es condición esencial, como punto de partida del proceso de [...] la dialogicidad” (Streck et al., 2008, p. 395), concretamente Freire (2005) argumenta que la investigación de este



Ilustración 12. Foto tomada por: Daniela Arboleda Cárdenas.

tipo no es un acto mecánico sino creador, que se hace más pedagógico en tanto más crítico y más crítico en tanto más se centre, no en esquemas parcializados, sino en comprender el objeto de estudio en su totalidad; así mismo, plantea para este tipo de procesos una metodología concienciadora que se desarrolla a partir de los temas generadores, es decir, las percepciones cotidianas que se tienen sobre la realidad, con el fin de aprender los temas y tomar conciencia sobre ellos, por lo cual la investigación no se fundamenta en los sujetos sino en su pensamiento y lenguaje mediado por el mundo, en otras palabras, se investiga su praxis en tanto reflexión-acción sobre su realidad, para aprehenderla, comprenderla y apropiarla.

Además, lo dialógico concebido como aquella posibilidad de investigar a partir del encuentro y la participación de diferentes sujetos, se convierte en un flujo constante de subjetividades y, a través de ello, es posible transmitir los conocimientos, saberes y experiencias; así, es poner la voz de los sujetos en un primer plano, es la voz viva y la posibilidad de escuchar al otro y escucharse a sí mismo, y por otro lado es dar pie para una construcción de conocimiento conjunta tanto para quien investiga como para los sujetos participantes; para que esto sea posible hay que asumir una postura

crítica en la construcción de la curiosidad epistemológica, dialogar se convierte en la posibilidad de encontrar argumentos para refutar, afirmar o replantear situaciones, así que es “por medio del diálogo y de la comunicación en igualdad entre investigadores e investigados como se pueden encontrar las claves interpretativas de los hechos sociales” (Elboj y Gómez, 2001, p. 86).

Por su parte, Ghiso (s.f.) plantea que este tipo de estrategias no son espontáneas sino intencionadas y pedagógico-reflexivas, por lo cual potencian la comprensión dialógica, la expresión y la apropiación mediante experiencias que fortalecen el autoconocimiento, la autonomía, la corregulación, la apertura, la escucha crítica y efectiva, el compromiso con la transformación del entorno, la comprensión crítica de la realidad, la empatía y la perspectiva social, donde quien investiga “es un estratega del proceso, capaz de integrar metodologías y técnicas, en una propuesta de indagación que se concibe contextualizada y condicionada por sus horizontes culturales e intenciones políticas” (Ghiso, 2004, p. 16).

Es necesario, además, considerar algunas implicaciones metodológicas que suponen producir conocimiento a partir de ese tipo de estrategias, por lo que Torres (2014) menciona que dichos criterios son: tomar distancia con las estrategias institucionalizadas científicamente; producir conocimiento crítico, liminal, orgánico, colectivo, participativo, democrático, reflexivo, intencionado, emancipador y en un sentido político articulado a procesos y dinámicas organizativas y sociales; hacer del proceso investigativo una práctica contextualizada; relacionarse críticamente con la teoría privilegiando el proceso y no la aplicación de marcos preestablecidos; promover el diálogo de saberes; y asumir la estrategia como práctica flexible, crítica y creativa en virtud de las situaciones particulares de cada contexto en el que se inscriben. Por lo tanto, la condición básica para asumir estas estrategias es, según el autor, la preocupación por analizar y reflexionar de manera crítica la práctica, a partir de la expresión de los sujetos sobre la misma y mediante esto potenciarla.

Podría concluirse, a partir de lo dicho, que en este proceso lo dialógico posibilitó el encuentro, la palabra y la escucha con y entre quienes participaron en el proceso investigativo pero también con la realidad misma, y lo interactivo dio paso a la participación y al intercambio de saberes, en ese sentido “Participación y comunicación son elementos constitutivos de una propuesta de investigación alternativa, donde el diálogo crítico con lo diverso resignifican y transforman los componentes epistemológicos y metodológicos de las propuestas y programas positivistas, simplificadores y reificadores (cosificadores) de investigación social” (Ghiso, 2006b, p. 356).

De ahí la importancia de pensarse una estrategia metodológica dialógico-interactiva dentro de un proceso investigativo como este, ya que permitió a las familias y agentes educativos de cada CAII transitar por la palabra y, como dice Galeano (1989), a “volver a pasar por el corazón” (p. 4), es decir, tener la posibilidad de recordar, sentir, expresar y a su vez construir nuevo conocimiento indispensable para fundamentar las estrategias socioeducativas que se desarrollan en estos contextos. Hasta aquí todo lo referido al enfoque investigativo y a la estrategia metodológica que sirvió para materializar el proceso, para dar paso al siguiente apartado.

5.2. Territorios en los que se desarrolló el proceso investigativo, participantes y criterios de significatividad

Para llevar a cabo el proceso investigativo fue necesario contar con la participación de personas que han estado vinculadas a las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario desde sus inicios hasta el momento actual, pues contar con la mirada y voz de estas permitió garantizar la legitimidad del proceso, la validez de la información y la apropiación social del conocimiento; además, facilitó la participación activa, la transmisión de conocimiento a partir de las experiencias particulares y, sobre todo, comprender los sentidos y significados que tienen las personas en torno a las estrategias.

Teniendo en cuenta los criterios de significatividad propios de la investigación social cualitativa, se contó con la participación de distintas fuentes primarias, entre ellas una de las personas que hizo parte del origen y fundación de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, con el fin de recuperar y reconstruir de la historia de dicha propuesta.

Además, se tuvo en cuenta el equipo interdisciplinario de los CAII de Comfenalco Antioquia: profesionales del área de educación, psicología, trabajo social, nutrición y arte, quienes se encargan de materializar la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y guardan una estrecha relación con las y los participantes de las estrategias socioeducativas. En este sentido, se tuvo acercamiento directo con el equipo interdisciplinario de Moravia, La Pintada y Bolombolo, mientras que con el equipo de Apartadó y Chigorodó la interacción fue virtual pues no fue posible viajar a la región de Urabá.

Asimismo, se contó con la participación de adultos significativos es decir, las personas que teniendo o no un vínculo consanguíneo con los niños y las niñas les acompañan en el proceso pedagógico, contando con familias que aún hacen parte de la propuesta como con familias egresadas, donde se tuvo en cuenta la permanencia y el compromiso como criterios de priorización; cabe resaltar que durante el proceso investigativo prevaleció la asistencia por parte de mujeres en su rol de madres, abuelas, tías, hermanas y



Ilustración 13. Imagen de trabajo de campo con familias.

madrinas. En concreto se dispuso de un taller con las familias actuales de Moravia, La Pintada y

Bolombolo, mientras que con las familias egresadas se realizó una entrevista semi-estructurada en los dos últimos municipios en mención.



Ilustración 14. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

A su vez, participaron dos tesistas, estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia y auxiliares de investigación del proyecto “*Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis centros de atención integral a la infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia*”, quienes propusieron fundamentar las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario a partir de la mirada y la voz de quienes hacen parte de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, ya sea desde el lugar de profesionales o como familia y comunidad. De igual forma, las tesistas mencionadas fueron acompañadas y asesoradas por una trabajadora social con amplia experiencia en ciencias sociales e investigación social, quien orientó de manera acertada, constante y comprometida todo el proceso investigativo.

En cuanto a los actores comunitarios e institucionales que se han vinculado a la propuesta pedagógica no se tuvo acercamiento directo con estos en el marco de esta investigación, ya que a partir de la voz del equipo interdisciplinario se pudo evidenciar lo referido a las estrategias socioeducativas que desarrollan en el ámbito comunitario y a las alianzas estratégicas que se establecen con diferentes instituciones, pero si hubo varias interacciones con estos por medio del proyecto “*Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis centros de atención integral a la infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia*”, por lo que varias referencias que se introducen en los capítulos de este texto son retomados de la información generada mediante dicho proyecto.

Como fuentes secundarias se consideró oportuno retomar el inventario documental que generado en el marco del proyecto investigativo mencionado, ya que contiene la documentación referida a lo administrativo e institucional de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia; así como fuentes bibliográficas y cibergráficas halladas durante el rastreo y selección bibliográfica que permitieron ampliar la comprensión frente al tema, reconociendo que ambas fuentes fueron fundamentales para triangular, contrastar y complementar la información.

5.3. Paso a paso de los momentos del proceso investigativo

A continuación se exponen de manera detallada, coherente y rigurosa cada uno de los momentos metodológicos generadores del proceso investigativo: en primer lugar la recolección y generación de la información, posteriormente el momento de validación con algunas personas que hicieron parte del proceso, más adelante el análisis e interpretación de la misma y, finalmente, la socialización y comunicación de los hallazgos y resultados.

5.3.1. Recolección y generación de la información

En esta parte se ubican las proyecciones iniciales de la investigación en términos del diseño metodológico planteado en principio, algunas modificaciones que fue necesario incorporar conforme a lo que generó el acercamiento a la realidad, el inventario de la información generada en campo y se finaliza con los hallazgos iniciales en clave de los objetivos de investigación.

5.3.1.1. Proyecciones iniciales y nuevas incorporaciones

Desde el inicio del proceso investigativo se tuvo presente que para hacer posible el momento de recolección y generación de información era necesaria la planeación, aplicación y evaluación de una serie de técnicas contextualizadas y sujetas a cambios según las dinámicas que fueran emergiendo en el desarrollo del proceso, por lo cual debían caracterizarse por la flexibilidad y la permanente reestructuración, con el fin de poder realizar los debidos ajustes conforme a los avances y hallazgos investigativos.

En este sentido, se planteó la revisión documental, la observación participante, la entrevista semi-estructurada y las técnicas interactivas para la investigación social cualitativa como herramientas fundamentales para este momento, las cuales permitieron recolectar y generar la información, respondiendo a las intencionalidades planteadas para este proceso investigativo; fueron entonces de gran utilidad las fichas bibliográficas, las matrices temáticas y las guías propias de cada técnica como recursos para la materialización de las mismas.



Ilustración 15. Foto tomada por: Daniela Arboleda Cárdenas.

A su vez, enmarcadas en la estrategia metodológica del proceso investigativo, es decir la dialógico-interactiva, cada una de las técnicas permitió acercarse, explorar, precisar, ahondar y profundizar en el objeto de estudio de esta investigación de manera participativa y crítico-reflexiva; así, la planeación de una ruta metodológica práctica permitió direccionar los espacios de interlocución con el equipo interdisciplinario de los CAII de Comfenalco Antioquia, así como con las familias que participan en estos. En concreto, para una mejor aproximación y comprensión metodológica, es necesario concretar lo acontecido mediante cada una de estas técnicas:

- **Revisión documental**

Esta técnica permitió un acercamiento previo al objeto de estudio de esta investigación, la obtención de una reflexión sistemática, la indagación, la interpretación y el análisis de la información recolectada y seleccionada acerca del tema, como posibilidad de precisar, delimitar, ahondar y profundizar dicho objeto a partir de una lectura rigurosa y crítico-reflexiva sobre el mismo.

Galeano (2004b) plantea que se trata de una indagación cuidadosa y sistemática de aquellos documentos que circulan en el ámbito académico en relación al objeto de estudio, los cuales pueden agruparse según su intencionalidad, es decir explícita o implícita en términos de investigación, y según su naturaleza, es decir, tipo de documento y procedencia; en concreto, hace referencia a esta técnica como la privilegiada en cuanto al rastreo, ubicación, inventariado, selección y consulta de documentos como materia prima para el proceso investigativo, a los cuales también se les observa y se les entrevista, agregando que procesualmente esta técnica consiste en que una vez rastreados y ubicados los documentos, se pueda proceder a seleccionarlos, organizarlos y clasificarlos mediante un análisis documental sistemático y registrado con la ayuda del fichaje bibliográfico y del inventario lo cual, posteriormente, facilitará el proceso consulta, de análisis e interpretación de la información y de elaboración del informe final de resultados.

En relación a esto, se hizo un filtro¹¹ sobre los documentos relacionados con las intenciones de la investigación, con el fin de generar información más precisa en torno a los objetivos de investigación.

- **Observación participante**

La observación participante fue implementada como técnica de recolección de información que a su vez sirvió para tener un acercamiento más directo con los sujetos participantes del proceso investigativo, pero además, se utilizó como estrategia investigativa transversal, ya que durante todo el proceso investigativo se convirtió en un eje central; en este sentido la observación participante permitió:

¹¹ Los documentos que se tuvieron en cuenta para la revisión documental son de carácter institucional y fueron facilitados por la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia para el desarrollo de esta investigación, pero no son de acceso público. Además, se retomaron diferentes textos disciplinares que sirvieron para complementar la revisión documental.

[...] llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución, y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás [...]. (Woods, 1987, p. 50, citado por Galeano, 2004b, p. 35)

Hay que tener en cuenta que para, con el fin de que la investigación tuviera la suficiente veracidad, las investigadoras se acercaron a los contextos inmediatos de manera natural y libres de prejuicios reduccionistas, hablar con los actores directos y tratar de conocer las situaciones particulares, por eso esta técnica de desarrolló “en los contextos donde ellas ocurren, y sigue los acontecimientos de la vida diaria. Ningún fenómeno puede ser entendido por fuera de su contexto y sus referencias espaciales y temporales” (Galeano, 2004b, p. 38).

Específicamente, se realizaron cuatro observaciones exploratorias que permitieron un acercamiento inicial al contexto de Bolombolo y Moravia, luego se realizaron tres observaciones de profundización a partir un objetivo orientador y algunas unidades de observación en concreto, en el marco de los talleres desarrollados con las familias de los niños y las niñas en los CAII de Moravia, La Pintada y Bolombolo así:

Nombre	Fecha	N° de observaciones	Lugar
OB1	09 de marzo de 2016	1	Bolombolo
OB2	09 de marzo de 2016	1	Bolombolo
OM1	16 de marzo de 2016	1	Moravia
OM2	16 de marzo de 2016	1	Moravia
OM3	04 de octubre de 2016	1	Moravia
OP1	19 de octubre de 2016	1	La Pintada
OB3	20 de octubre de 2016	1	Bolombolo

Total = 7

- **Entrevista semi-estructurada**

Teniendo en cuenta que la entrevista es una técnica conversacional y que el fin en sí mismo es hablar frente algún tema en específico, esta se orientó por unos interrogantes en torno a las estrategias socioeducativas; de acuerdo con Hernández et al. (2006) es una técnica “más íntima, flexible y abierta” (p. 597), en este sentido, fue importante que las entrevistas realizadas se desarrollarán en un ambiente de diálogo flexible y de confianza, posibilitando una cercanía entre las entrevistadoras y las personas entrevistadas, facilitando una comunicación más fluida que a la vez se convirtió en construcción conjunta entre pares.

Adicionalmente, la entrevista permitió obtener información más detallada a partir de la voz de quienes se encuentran inmersos en estos contextos, ya que pudieron expresar sus experiencias y puntos de vista, así como generar respuestas a los interrogantes de acuerdo con su historia o relación particular con las estrategias socioeducativas.

Sin embargo, cabe aclarar que para este proceso investigativo se hizo énfasis en las entrevistas semi-estructuradas, es decir, de carácter abierto y flexible, donde se pudieran desarrollar preguntas emergentes que permitieran ampliar el tema al momento de la entrevista pues, como lo expresa Vargas (2012), este tipo de entrevista:

[...] destaca la interacción entrevistador-entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar. Por lo que se recomienda formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación (p. 127).

Además, la entrevista semi-estructurada permitió hacer adecuaciones necesarias y pertinentes conforme a los participantes y al contexto, pero también al lenguaje de quienes estaban siendo entrevistados, posibilitando un momento de retroalimentación y de aprendizaje mutuo entre todas las personas que participaron de esta técnica que se desarrolló mediante una guía de preguntas flexible como instrumento orientador.

En términos de nuevas incorporaciones, si bien las entrevistas fueron pensadas y diseñadas para la interacción directa como esencia misma de esta técnica, al no ser posible el acercamiento directo a la región de Urabá se generó una estrategia de entrevista virtual a partir de la herramienta Formularios de Google, la cual también se llevó a cabo con el equipo psicosocial de Suroeste debido a que el contacto en esta región solo fue posible con docentes; dicha entrevista contenía las mismas preguntas orientadoras planteadas en principio.

Otra incorporación fue la entrevista a familias egresadas, con el fin de recuperar las estrategias socioeducativas en clave de significados y transformaciones en el ámbito familiar a largo plazo. Concretamente, las entrevistas fueron desarrolladas de la siguiente manera:

Nombre	Fecha	N° de entrevistas	Lugar	Personas entrevistadas
EM1	04 de octubre de 2016	1	Moravia	Entrevista grupal (equipo interdisciplinario)
EP1	19 de octubre de 2016	1	La Pintada	Entrevista grupal (madres de familia de niños egresados)
EP2	19 de octubre de 2016	1	La Pintada	Entrevista grupal (docentes)

EP3	19 de octubre de 2016	1	La Pintada	Entrevista individual (artista mediadora Suroeste)
EB1	20 de octubre de 2016	1	Bolombolo	Entrevista grupal (docentes)
EB2	20 de octubre de 2016	1	Bolombolo	Entrevista individual (madre de familia de niña egresada)
EVU1-14	01 de noviembre de 2016	14	Urabá	Entrevista virtual (equipo interdisciplinario)
EVS1-6	15 de noviembre de 2016	6	Suroeste	Entrevista virtual (equipo psicosocial)
EM2	16 de noviembre de 2016	1	Medellín	Entrevista individual (fundadora)

Total = 27

- **Técnicas interactivas**

En consecuencia con la estrategia metodológica adoptada para el proceso investigativo, es decir, la dialógico-interactiva, las técnicas interactivas fueron de suma importancia para la generación de información. En este sentido, de acuerdo con García et al. (2002), en cuanto a las técnicas interactivas se partió de que dicho carácter interactivo lo proporciona la posibilidad de la construcción dialógica, del relacionamiento y del sentir de cada individuo, concretamente se hizo referencia a dispositivos que activaron la descripción, la expresión, la interpretación, la toma de conciencia y la evaluación frente a un tema específico en relación al objetivo de investigación, ya que como conjunto de procedimientos y herramientas que se desarrollaron de manera fundamentada y contextualizada permitieron obtener y analizar la información.

Estos dispositivos posibilitaron el reconocimiento y el encuentro entre las personas, “propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva” (García et al., 2002, p. 48). Además, para el desarrollo de las técnicas interactivas se partió de que tanto las investigadoras como las familias que hicieron parte del proceso investigativo son personas con saberes y acumulados culturales previos, así como capaces de construir nuevo conocimiento a partir de la reflexión de su realidad, en el marco de un relacionamiento circular y democrático.

Como se planteó desde el inicio, se realizó una técnica con base en la metodología del taller investigativo con las familias de los niños y las niñas que pertenecen al CAII, la cual llevó por nombre “*El carrusel de las experiencias*”, concretamente se desarrolló en La Pintada y en Bolombolo, contando con tres momentos: en un inicio se hizo la presentación y el encuadre a las

participantes para garantizar el reconocimiento grupal y plantear los objetivos del encuentro; luego se tuvo un momento para la generación de la información donde las personas pudieron reconocer, describir, expresar, interpretar y reflexionar su experiencia en torno a las estrategias socioeducativas a través de tres técnicas, “*Recreando nuestro contexto*” que tuvo como fin reconocer algunas características del territorio a través de la mirada y la voz de quienes participaron, “*Tejiendo experiencias*” que permitió explorar el reconocimiento y la apropiación que tienen las familias sobre las estrategias socioeducativas y, finalmente, “*El baúl de los aprendizajes*” para identificar los logros y las dificultades del proceso de intervención socioeducativa; por último, se generó un momento de valoración con respecto al encuentro, con el fin de dar un cierre reflexivo al mismo.



Ilustración 16. Fotos de trabajo de campo con familias tomadas por: Daniela Arboleda Cárdenas.

En Moravia se desarrolló una técnica de siluetas, en el marco del proceso de generación de la información del proyecto que se lleva a cabo con la Universidad Católica Luis Amigó, que tenía como fin reconocer cómo a través de las estrategias socioeducativas se garantizan los derechos de los niños y las niñas; en este sentido, se incorporó una pregunta sobre el contexto de Moravia que permitiera generar información necesaria y significativa para este proceso.



Ilustración 17. Foto tomada por: Daniela Arboleda Cárdenas.

Concretamente los talleres realizados fueron:

Nombre	Fecha	N° de talleres	Lugar	Participantes
TM1	04 de octubre de 2016	1	Moravia	8 mujeres
TP1	19 de octubre de 2016	1	La Pintada	7 mujeres
TB1	20 de octubre de 2016	1	Bolombolo	12 mujeres

Total = 3

5.3.1.2. Hallazgos iniciales

En el marco de la fundamentación epistemológica, teórica, conceptual, metodológica y deontológica de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario, es necesario reconocer que con el momento de recolección y generación de la información se lograron identificar algunos hallazgos iniciales, que en cierta medida empiezan a dar luces en clave de los objetivos planteados para la investigación, dichos hallazgos se describen brevemente a continuación.

En primera instancia, en el plano epistemológico se encontró que gran parte del equipo interdisciplinario de los diferentes CAII conciben y nombran su objeto de intervención, es decir, las estrategias socioeducativas, como un proceso que debe darse de manera: contextual, en tanto se parte de las características y necesidades de los niños, niñas, familias y actores comunitarios; intencional, ya que son orientadas por unos objetivos con los cuales se pretende responder a dichas necesidades; e integral, porque se cuenta con el acompañamiento de un equipo interdisciplinario para el desarrollo del proceso, en clave de la atención integral y la garantía de derechos de los niños y las niñas que hacen parte de los CAII.

En lo que respecta a los referentes teóricos que sirven para dar fundamento a las estrategias socioeducativas, hay que resaltar que los lenguajes del arte son la expresión más presente dentro del discurso del equipo interdisciplinario de cada CAII, pues reconocen y enuncian que esta es una posibilidad de que todas las personas puedan participar, ya que el arte es un lenguaje universal, pero que a su vez es la posibilidad de transmitir y construir conocimiento a partir de diferentes expresiones, sentires, saberes, entre otros.

Por otra parte, también en el orden teórico se encontró que en términos de la relación educación-cultura, la generalidad se encuentra en una relación de ida y vuelta, en el sentido de que la práctica socioeducativa se encuentra permeada por todo el acumulado cultural de los niños, niñas, familias y actores comunitarios, lo cual en ocasiones puede incidir negativamente sobre el desarrollo de la misma; sin embargo, también es recurrente en lo expresado por gran parte del equipo que con las estrategias socioeducativas se logran cambios significativos en términos socioculturales. No obstante, los planteamientos teóricos de tipo socio-crítico están menos arraigados en el discurso o, por lo menos, es algo poco explícito en



Ilustración 18. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

relación a los lenguajes del arte; en general, al indagar por este aspecto el equipo hace más referencia al desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos con quienes se desarrollan las estrategias socioeducativas, que a asumir una postura crítica como profesionales frente a la realidad en la cual se desarrollan dichas estrategias.

En términos metodológicos, la mayoría de profesionales que participaron del proceso investigativo y quienes día a día desarrollan su quehacer en virtud de las estrategias socioeducativas

plantearon que el fundamento de la metodología de dichas estrategias son las necesidades y los intereses de las personas, es decir, de los niños, niñas, familias y actores comunitarios que son la razón de ser de las mismas, de igual forma expusieron que los impactos o resultados esperados del proceso en el ámbito familiar y comunitario se dan en el largo plazo; por su parte, la generalidad evidenciada en las expresiones y narrativas de las familias es que es una metodología vinculante, pues constantemente permite su participación en la práctica socioeducativa.

Al indagar por los principios y apuestas que orientan las estrategias socioeducativas, sobresalen asuntos como: tener presente y respetar los intereses de los sujetos; generar procesos socioeducativos que posibiliten transformaciones en el ámbito familiar y comunitario; muy relacionado con el paradigma que guía la propuesta pedagógica, es decir el socio-crítico, propiciar en los sujetos capacidad de autonomía y criticidad en torno a su realidad para que, en esa medida, puedan cuestionarse, reflexionar y proponer sobre las dinámicas que el día a día les pone en frente.

En términos generales, hay que considerar como algo transversal y sumamente significativo que tanto el equipo interdisciplinario como las familias y los agentes comunitarios enuncian su experiencia anclada a la atención integral y a la garantía de derechos de los niños y las niñas.

5.3.2. Validación de la información

En consideración a la estrategia dialógico-interactiva que facilitó la concreción del proceso investigativo, y retomando lo planteado por Freire (2014), como un momento inicial de análisis e interpretación se estimó necesario generar la validación de la información mediante el diálogo y la interacción con algunas personas que hicieron parte del proceso, con el fin de constatar si las interpretaciones generadas a partir de los hallazgos respondían o no a sus percepciones y experiencias con respecto a las estrategias socioeducativas. Para ello no solo fue importante escuchar a estas personas sino también, y sobre todo, promover la generación de problematizaciones sobre el objeto de estudio de esta investigación, y que además reconocieran esas nuevas comprensiones sobre el mismo.

Por lo tanto, en el plano institucional se desarrollaron varios encuentros dialógicos en términos de avances y hallazgos del proceso investigativo, para posibilitar revisiones a la luz de la experiencia de algunas personas que hacen parte de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, lo cual permitió legitimar y replantear el proceso conforme a las percepciones, consideraciones y sugerencias de estas personas; concretamente, se generó un momento de validación de la información con algunos profesionales de distintas áreas sociales y humanas que desde la administración y el ámbito pedagógico y social, toman decisiones en procura de la atención integral a la primera infancia para la garantía de sus derechos.

5.3.3. Análisis e interpretación de la información

El momento de análisis e interpretación de la información tuvo como fin generar un proceso epistemológico organizado y sistemático a partir de la información seleccionada, recolectada y generada durante el proceso, con el fin de propiciar un espacio de interlocución y reflexión con la misma; para esta investigación se realizaron cuatro operaciones analíticas, la categorización y codificación, la ordenación y clasificación, el establecimiento de relaciones y el establecimiento de redes, mediante las herramientas propias para este momento, principalmente matrices de análisis, con el fin de generar los insumos necesarios y suficientes para el ejercicio de interpretación y su respectiva concreción, es decir, la fase de escritura del informe final de hallazgos y resultados. En conclusión, en este momento se señalaron los elementos observables y descriptivos en función de los objetivos de investigación y de acuerdo con la información rastreada y generada en campo.

De acuerdo con Torres (1998) el análisis, desde el enfoque cualitativo, se refiere al conjunto de operaciones mentales y conceptuales que se sustenta en el cúmulo de información y conocimiento recolectado y generado en el trabajo de campo, lo cual se organiza y se procesa para dar respuesta a las preguntas en clave del alcance de los objetivos de investigación; en otras palabras, es una lectura contextualizada del consolidado de información que se da a partir del diseño metodológico, que en términos prácticos supone una descomposición sistemática en partes estratégicas que se jerarquizan y reorganizan para develar asuntos analíticos, producto de la información, que le aportan significativamente a la finalidad de la investigación.

En cuanto a la interpretación, se trata de la conjugación o relación entre la información analizada, los postulados teóricos planteados en un principio para la investigación y la voz de quien investiga. Torres (1998) se refiere a la interpretación como una representación conceptual y una consiguiente producción teórica, que consiste en volver al análisis en relación con el conocimiento acumulado, con el fin de construir un nuevo ordenamiento lógico del tema, y con ello tratar de dar respuesta a la pregunta de investigación para alcanzar los objetivos de la misma. Además, como proceso mental que se da mediante la abstracción de los datos más relevantes y la capacidad argumentativa, se materializa con la escritura del informe final, aunque no necesariamente se trata de conclusiones, afirmaciones, refutaciones o hipótesis frente al tema, sino más bien de relacionamientos y generación de nuevos conocimientos a partir del acumulado de información.

En suma, es necesario aclarar que aunque el análisis y la interpretación son momentos concretos de lo metodológico, como procesos mentales fueron permanentes en la investigación, es decir, se analizó e interpretó en todo momento del proceso investigativo así fuera de manera implícita, en otras palabras, no fue un momento final sino transversal a la investigación, por lo cual durante todo el proceso investigativo se hizo uso de memos analíticos que permitieron plantear algunas alertas en clave de los objetivos orientadores, las cuales posteriormente facilitaron el ejercicio de interpretación.

Por último, conviene aclarar que para este ejercicio se hizo uso de diferentes matrices temáticas que facilitaron el ejercicio de categorización, clasificación y relacionamiento en clave de cinco aspectos referidos a los objetivos de investigación: el reconocimiento y caracterización de los sujetos, la contextualización sociosituacional, los componentes y características de las estrategias socioeducativas, su fundamentación y las nuevas comprensiones sobre dichas estrategias. Adicionalmente, para la operación de establecimiento de redes en torno a las estrategias socioeducativas, se realizó un diagrama analítico de contextos y realidades, un diagrama de sujetos, un diagrama de potencialidades, un mapa descriptivo de ejes estructurantes, un diagrama de componentes y características, algunas tablas de componentes y características por ámbito de intervención, un diagrama de intencionalidades, un diagrama de nuevas comprensiones, un mapa descriptivo de las estrategias y un diagrama analítico sobre las mismas.

5.3.4. Socialización de los hallazgos y resultados

En términos generales, la socialización permitió compartir, dar cuenta y validar conjuntamente los hallazgos y resultados investigativos; concretamente, como estrategia para socializar, comunicar y difundir los hallazgos y resultados del proceso investigativo, se realizaron diferentes espacios de socialización con quienes hicieron parte del proceso, principalmente con familias, comunidades, agentes educativos, actores



Ilustración 19. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

institucionales y coordinadores de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, con el fin de hacer las respectivas devoluciones y generar la apropiación social del conocimiento.

Institucionalmente se desarrollaron varias socializaciones de validación y resultados, cuyo producto tangible fue una publicación donde se condensa lo siguiente: 1) los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, en términos de las condiciones problemáticas de los territorios, de los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa y de las potencialidades con las que cuentan estos sujetos para hacerle frente a dichas condiciones; 2) las estrategias socioeducativas con respecto a los ejes que las estructuran, los componentes y las características que las configuran, los ámbitos de acción en los que se

desarrollan, las intencionalidades que las soportan y, finalmente, sus límites y alcances; 3) la fundamentación propia de las estrategias en cuanto a lo epistemológico, teórico, metodológico y deontológico. En este sentido, es menester mencionar que en las socializaciones realizadas las personas que hicieron parte del proceso investigativo manifestaron sentirse identificadas con los resultados alcanzados, planteando que muchos de los hallazgos investigativos y del conocimiento generado condensa situaciones que día a día se viven en la práctica socioeducativa pero que muchas veces, por las innumerables tareas que se presentan en los CAII, se pierden de vista o no se reflexionan con un sentido crítico y transformador, por lo que dichos resultados permiten establecer con mayor claridad esos retos por explorar para potenciar la práctica:

Gracias a la socialización de los resultados se pudo resaltar la importancia de la familia y el contexto como educadores de los niños y niñas. Nos deja grandes retos a nivel familiar e institucional para generar estrategias de vinculación de los líderes comunitarios y una mayor participación de las familias. La investigación brinda el sustento teórico a la realidad en la que estamos inmersos. (Socialización familias y agentes educativos, Urabá, 03 de noviembre de 2017)

Los límites presentados me ayudan a pensar qué acciones podemos empezar a implementar para mejorar las prácticas pedagógicas del Centro y permitir mayor articulación interinstitucional, vinculación de líderes comunitarios en las acciones pedagógicas, vinculación de la figura paterna y que haya mayor apropiación de la propuesta pedagógica en los agentes que están en Centro. (Socialización familias, actores comunitarios y agentes educativos, Urabá, 03 de noviembre de 2017)

Adicionalmente, se generó este informe final de resultados del proceso investigativo como producto tangible del mismo, el cual sirvió como insumo para la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y para otras plataformas de educación inicial que tienen convenio con esta institución, así como para la Universidad de Antioquia y concretamente para el programa de Trabajo Social, por lo que la escritura del mismo se generó a partir de las pautas establecidas para acceder al título de trabajadoras sociales.

Como se planteó al inicio de este apartado, la intención de este fue dar claridad frente a los momentos que orientaron el proceso metodológico de la investigación, es decir, recolección y generación de la información, análisis e interpretación de la misma y la socialización de los hallazgos y resultados del proceso investigativo; a continuación los principios éticos asumidos para el proceso investigativo.

5.4. Principios éticos asumidos para el proceso investigativo

Este proceso investigativo surgió del interés por reconocer las estrategias socioeducativas para contrastarlas con la realidad y, a partir de allí, generar nuevas comprensiones en términos de fundamentación epistemológica, teórica, conceptual, metodológica y deontológica; por lo tanto, el

proceso siempre estuvo anclado en una clara intencionalidad en consecuencia con los contextos y las personas que hicieron parte del mismo, lo cual implicó tener cercanía con los contextos en los cuales se desarrolló y a las realidades, a partir de la observación crítica, la reflexión, el análisis, un pensamiento estratégico que permitiera hacerle frente a la contingencia de la realidad de manera creativa y pro-positiva, pero sobre todo implicó asumir gran compromiso y responsabilidad con el tema de investigación y con las personas implicadas en esta para generar un proceso realmente integral. El proceso se planteó entonces desde una perspectiva ético-social que implicó asumir responsabilidad en la relación y la interacción con la otredad para propiciar una lógica de reciprocidad permanente, así como la adopción de una postura socio-crítica que permitió reconocer a las personas desde sus potencialidades, en el marco de relaciones circulares donde cada persona pudo aportar desde sus saberes y capacidades en pro del proceso investigativo.

De manera transversal se asumió una gran responsabilidad y compromiso no solo en el plano ético sino también social y político en todo el proceso investigativo y, principalmente, con las personas involucradas en el mismo, al plantearse asuntos como el ¿con quién?, ¿para quién?, ¿cómo?, ¿por qué? y ¿para qué?, teniendo siempre como principio y consideración fundamental la dignidad humana que posibilita el reconocimiento de cada sujeto en toda su integralidad

De igual forma, reconociendo el inminente carácter ético-político del Trabajo Social y en virtud del Código de ética profesional de los trabajadores sociales en Colombia, fue necesario asumir principios y valores que transversalizan el quehacer investigativo y profesional como la justicia, el respeto, la solidaridad, la libertad, la honestidad, la integralidad, la corresponsabilidad, la transparencia y la confidencialidad.

El consentimiento informado fue imprescindible al momento de desarrollar las técnicas propuestas para la generación de la información, posibilitando que quienes participaran de estas estuvieran al tanto de las intencionalidades, alcances e implicaciones de las mismas así como del rol de las investigadoras, con el fin de llegar a acuerdos al momento de utilizar algunos instrumentos como grabadoras, cámaras y demás, pero sobre todo para contar con su aprobación. A su vez, un aspecto fundamental a considerar en este sentido fue la pertinencia de las técnicas utilizadas para la recolección y generación de la información.

Así se da por terminada la memoria metodológica del proceso investigativo, en la cual se dio lugar a los fundamentos orientadores del mismo, a los territorios en los cuales se desarrolló y las personas con quienes se construyó, al paso a paso que permitió su materialización y a las orientaciones éticas asumidas, por lo cual se da paso al primer capítulo de la investigación denominado *“Reconociendo los contextos: historias que nos identifican, caminos que nos unen”*.

CAP. 1

RECONOCIENDO LOS CONTEXTOS: HISTORIAS QUE NOS IDENTIFICAN, CAMINOS QUE NOS UNEN

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”

Paulo Freire



CAPÍTULO 1

RECONOCIENDO LOS CONTEXTOS: HISTORIAS QUE NOS IDENTIFICAN, CAMINOS QUE NOS UNEN

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”

Paulo Freire

Mediante el desarrollo de este capítulo se describen y se problematizan analíticamente los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez adscrita al Departamento de Desarrollo Social de Comfenalco Antioquia, Moravia, La Pintada, Bolombolo, Apartadó y Chigorodó, por lo cual interesa dar cuenta de las condiciones problemáticas de estos territorios, de los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa y de las potencialidades con las que cuentan estos sujetos para hacerle frente a dichas condiciones.

En este sentido, es importante anotar que el sentido de este capítulo responde a la relación dialógica que existe entre los contextos en mención y la práctica socioeducativa, ya que las estrategias se generan en consideración a las condiciones problemáticas de estos contextos en dos sentidos: de un lado, reconocer aquellas situaciones socioculturales, económicas y políticas que pueden llegar a restringir el desarrollo de estas; pero a su vez, plantear cómo desde esta práctica se puede aportar al cambio de estas realidades complejas a partir de las potencialidades de los sujetos. Así, es necesario enfatizar que al momento de desarrollar una práctica de carácter socioeducativo, es importante que cada agente pueda retomar y recrear las situaciones que emergen en cada contexto para llevar a cabo prácticas más pertinentes e integrales, y es allí donde radica la relevancia de este capítulo, pues interesa que los agentes educativos puedan generar sus prácticas en consideración a las condiciones problemáticas pero también a las potencialidades de los territorios y de los sujetos que en ellos habitan.

Conviene aclarar que este capítulo se soporta en el acercamiento y la observación que se tuvo a los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, por lo que se construye sobre todo con base en la experiencia de quienes hacen parte de dicha propuesta, principalmente la experiencia de los agentes educativos, pues aunque también con las familias se indagó por estos contextos, fue con el equipo interdisciplinario con quienes se dio una mayor profundización durante el proceso investigativo, pues el interés central fue develar y reconocer la relación entre la práctica socioeducativa y la realidad de los territorios en los cuales se desarrolla. A su vez, se tiene en cuenta la voz de los actores comunitarios e institucionales, con quienes no se estableció contacto directo en el proceso investigativo, sino que se retoma a partir de la información generada en el marco del proyecto de investigación *“Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis centros de atención integral a la infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia”*.

6.1. Contextos en los que se inscribe la práctica socioeducativa

En el presente apartado se desarrollan las condiciones problemáticas de los territorios en los cuales se desarrolla la práctica socioeducativa, concretamente se hace referencia a: la vulnerabilidad social que se manifiesta en situaciones de analfabetismo, violencia urbana y conflicto armado, consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, explotación sexual y prostitución, y maternidad/paternidad adolescente; la desigualdad social que se hace expresa en la perpetuación de las condiciones de pobreza; y la exclusión social que responde a situaciones de reducción en el equipamiento colectivo, desplazamiento forzado, precariedad laboral e informalidad, violencia en razón del género y estigmatización social.

Así, es importante empezar por señalar que la contextualización es un eje fundamental para llevar a cabo prácticas socioeducativas mediante las cuales se pretende transformar la realidad de los sujetos que hacen parte de dichas prácticas a partir de sus necesidades e intereses, por medio de análisis complejos e integrales de los contextos y las relaciones que se tejen allí; en este sentido, el contexto actual requiere que los agentes educativos asuman paradigmas críticos que permitan el empoderamiento y el protagonismo de los sujetos en sus realidades para el logro de cambios significativos.



Ilustración 20. Imagen de trabajo de campo con familias.

A su vez, conviene aclarar que las estrategias socioeducativas se desarrollan, por lo general, de manera contextualizada en tanto parten de los saberes, las necesidades, los intereses, los derechos y las capacidades de los sujetos protagónicos que dinamizan los contextos y le dan sentido a la propuesta pedagógica. En este sentido, es necesario no perder de vista la relación existente entre el contexto y la práctica socioeducativa, ya que ambos tienen una influencia directa sobre el otro, pues, así como el contexto permea la práctica, también la práctica incide significativamente en el cambio de realidades, por lo cual una atención integral requiere particularizar y reflexionar críticamente cada una de las circunstancias que caracterizan el contexto.

El proceso investigativo que da pie al análisis que se desarrolla en este apartado se desarrolló en los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, es decir, Moravia, La Pintada, Bolombolo, Apartadó y Chigorodó, territorios particulares, pero con un común denominador:

En su gran mayoría con altos grados de vulnerabilidad en estrato 1 y 2, desplazamiento forzado, bajo nivel educativo, la incidencia de empleos informales; donde se observa que en mayor proporción los padres son los que llevan la batuta en el hogar, [...] teniendo horarios laborales extensos [...] por lo cual el tiempo dedicado a sus familias es muy poco, ganando en su mayoría un salario mínimo, lo cual no es suficiente para el sostenimiento de sus hogares y por ende se ve afectada puntualmente la calidad de la alimentación y el estado nutricional de los niños y niñas (Entrevista agente educativo, Urabá, 10 de noviembre de 2016).

De ahí la pertinencia de que este programa de atención integral a la primera infancia se lleve a cabo en estos contextos, pues dicha condición de vulnerabilidad se agudiza en la medida que responde a la negligencia del Estado, así como a la indiferencia de la sociedad misma, lo cual incide considerablemente en la garantía de derechos de los niños, las niñas y de sus familias, afectando las condiciones de vida digna en las comunidades.

En este sentido, es necesario retomar los planteamientos de Carrera (2009), Caro (2003) y Sánchez y Egea (2011) introducidos en el referente conceptual para entender que la vulnerabilidad social desde la realidad de estos contextos se refiere al grado de susceptibilidad a riesgos, perjuicios o dificultades que tienen individuos, familias y/o comunidades para hacerle frente a determinadas situaciones problemáticas que son producto de diferentes factores y que se dan en un espacio-tiempo concreto. Sin embargo, conviene traer a colación una lectura más cercana a la propuesta pedagógica en torno a la vulnerabilidad social, que se refiere concretamente a la noción de sujeto y a la comprensión de realidad que tienen la mayoría de agentes educativos respecto a los contextos en los cuales se desarrollan las estrategias socioeducativas, pues esto da cuenta de la concepción a partir de la cual los agentes significan e intervienen la realidad, así se entiende que las personas en condición de vulnerabilidad son:

[...] aquellas que se encuentran en deterioro de su bienestar y calidad de vida. Siendo esta una situación producto de la desigualdad que por diversos factores les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano, pueden ser de orden histórico,

económico, cultural, político y biológico (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales). (Comfenalco Antioquia, s.f.e)

No obstante, lo anterior es un planteamiento crítico del Programa de Atención Integral a la Niñez de la Unidad de Niñez Comfenalco Antioquia que no todos los agentes educativos tienen claro y, por tanto, no es apropiado por los mismos, pues durante el proceso investigativo se encontró que algunos agentes parten de concepciones de carencia que muchas veces son producto de posturas paternalistas que crean relaciones de dependencia y, a su vez, generan situaciones de alienación que se enmarcan en un asistencialismo que niega la condición de sujeto de quienes hacen parte de la práctica socioeducativa, lo cual es una problemática que desde los mismos agentes se reconoce:

[...] el trabajo en su mayor parte es muy informal, los ingresos, pues son bajos y no se utilizan adecuadamente, pues también hay mucha familia, [...] familias muy facilistas, [...] esperando mucho el paternalismo del Estado, ¿cierto?, entonces son familias que siempre están esperando, lo digo porque es una lectura general, son familias que están esperando mucho esa ayuda, que cuando nosotros hacemos la intervención, individuo con individuo nos damos cuenta que están esperando más de lo que están recibiendo [...] y a veces entonces están pidiendo más de lo que realmente están ofreciendo, entonces lo que se puede observar con eso es precisamente que están en busca de ese asistencialismo, eso se motiva mucho, en parte porque la oferta de empleo no es muy buena, pero también es porque el Estado ha llegado ofreciendo siempre y entonces eso se convierte, pues, en una constante y ya se va volviendo natural (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016).

Pero en general es evidente que los agentes educativos propenden por garantizar autonomía y empoderamiento en los sujetos que hacen parte de la propuesta pedagógica a través del desarrollo de las estrategias socioeducativas, con lo cual puedan generar un impacto social significativo mediante el cambio de prácticas que afectan las condiciones de vida de los niños, las niñas y sus familias:

[...] obviamente tiene uno en cuenta que hay condiciones del contexto que de alguna manera determinan ciertas vulnerabilidades, pero que este escenario digámoslo se puede constituir en un espacio digámoslo de resiliencia o de oportunidad para cambiar estos conceptos que se puedan vivir dentro de la sociedad, y que de alguna manera van a impactar también, no solo los niños y las niñas sino las familias, cuando impactamos también la familia pues impactamos también lo social y de hecho uno ya va viendo ciertos cambios, o sea, a estas alturas de la vida ya uno va viendo ciertas prácticas que han generado cambios, ya ve uno mamá que hasta en su fisonomía han cambiado, con otros intereses, lo que les decía yo ahora, hay un

acercamiento y hay un interés [...], un desarrollo humano diría yo. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016)

Por otra parte, las condiciones de vulnerabilidad se manifiestan en escenarios microsociales y en dimensiones concretas de un problema amplio que se hacen visibles en aspectos propios de un individuo, familia y/o comunidad como por ejemplo edad, sexo, género, etnia, nivel de educación, ocupación, lugar de residencia, condiciones habitacionales, estado civil, costumbres y creencias, idiosincrasia, pertenencia a grupos poblacionales minoritarios, enfermedad, entre otros. Así, para el desarrollo de la práctica socioeducativa se requiere, entonces, un pensamiento estratégico para establecer el objeto de intervención a la luz de tres asuntos puntuales que, a su vez, precisan asumir un proceso de mediación y negociación: 1) la necesidad sentida por los sujetos que hacen parte de la propuesta pedagógica, 2) la necesidad detectada desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y 3) la necesidad identificada, comprendida y fundamentada por el agente educativo que interviene, pues el objeto “se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no” (Rozas, 1998, p. 60).

Ahora bien, es menester que cada agente educativo no pierda de vista las condiciones estructurales del macrosistema que determinan las dinámicas micro en las cuales llevan a cabo su práctica, pues esto es fundamental para la comprensión integral de la situación específica y de las realidades mismas en la cuales se inscribe la propuesta pedagógica; así, se evidenció que algunos agentes educativos consideran que la lectura macro de la realidad es primordial para la transformación de los contextos:

[...] siento que de ahí se va dando una transformación, paulatina, eso no se ve pues ahí mismo, pero es necesario continuar, [...] pero también siento que es el sistema y algunas particularidades de las familias que no se pueden dejar a un lado. (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016)

Aun así, mediante el acercamiento e indagación que se realizó con los agentes educativos durante el proceso investigativo, se pudo evidenciar en sus narrativas que la mayoría de agentes desarrollan la práctica socioeducativa a partir de la lectura de las situaciones concretas que demandan las familias y que evidencian en la cotidianidad de los territorios, pero no en diálogo permanente con las condiciones generadoras de dichas situaciones, pues muchas veces la urgencia de las problemáticas y la premura del tiempo obliga a la inmediatez en la práctica, lo cual no permite reflexionar, hacer consciente y mucho menos cuestionar la realidad desde una lectura macro; esto sin desconocer que desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se reconocen algunas causas estructurales que originan las situaciones de vulnerabilidad social como el asistencialismo y la dependencia institucional, el déficit habitacional, la fragmentación social, el abandono estatal, el conflicto armado en Colombia, la incapacidad institucional y la corrupción,

sin dejar de lado que las situaciones que se dan en cada contexto son producto de diferentes condiciones estructurales.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se problematizan las condiciones de vulnerabilidad social identificadas en los territorios en los cuales se desarrolló el proceso investigativo, conjugando aquello que lograron significar las personas que hacen parte de la propuesta pedagógica respecto a su realidad, en relación a planteamientos teórico-conceptuales que facilitan la comprensión y le dan soporte a dichos significados y, a su vez, las interpretaciones que se derivan de la observación a la realidad empírica y del análisis de las investigadoras. Las situaciones concretas a las cuales se hace referencia son:

- **Analfabetismo**

A partir del acercamiento exploratorio y la observación de los diferentes contextos, se pudo evidenciar que algunas de las personas que hacen parte de las estrategias socioeducativas carecen de niveles mínimos de lectoescritura, lo cual fue enunciado por los agentes educativos como una situación problemática, ya que “predominan bajos de niveles de educación que ponen en desventaja a la familia para desarrollar sus capacidades y acceder a mejores condiciones de vida” (Comfenalco Antioquia, 2015c).

En términos del desarrollo de las estrategias socioeducativas, esta situación se convierte en un limitante para la aprehensión y apropiación de los contenidos y mensajes propios de las estrategias, incidiendo negativamente en el impacto social de la propuesta pedagógica; sin embargo, lo más problemático de esta situación es que puede perpetuar la condición de vulnerabilidad social, puesto que restringe el acceso a múltiples oportunidades que garantizan una vida digna y, a su vez, limita la posibilidad de conocer los derechos que se tienen como ciudadano para poder exigirlos y ejercerlos. Podría decirse entonces que esto es una expresión manifiesta de vulnerabilidad, puesto que limita el bienestar integral y el acceso a condiciones de vida digna como el trabajo, la participación y el aprendizaje, reconociendo que son situaciones que se enraízan en problemas estructurales como la negligencia estatal y la incapacidad institucional en términos de la oferta educativa.

- **Violencia urbana y conflicto armado**

Es necesario partir reconociendo que Colombia ha sido un país signado históricamente por condiciones de violencia y conflicto armado que han trastocado las dinámicas de muchos territorios, lo cual no es ajeno a los contextos propios donde se desarrollan las estrategias socioeducativas, pues son lugares donde la violencia ha azotado con fuerza a sus habitantes, quienes han tenido que padecer los flagelos y vejámenes propios de la guerra que anularon su condición de ciudadanía:

[...] toda la región fue escenario de conflicto armado álgido en la década de los 90, hoy se sigue evidenciando las secuelas en otras expresiones de violencia y de empobrecimiento que aun las familias no logran superar. Se puede decir entonces,

que el tejido social [...] está fragmentado (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).

En consecuencia, algunas de las personas que hacen parte de las estrategias experimentan “sentimientos de dolor, odio y desarraigo los cuales, en muchas ocasiones, son perpetuados por los niños y niñas, lo que impide una ruptura efectiva y un nuevo vínculo transformador de su condición” (Comfenalco Antioquia, 2014d). En esta dirección, se evidencia que la mayor parte de estas problemáticas son producto de factores de negligencia estatal como las pocas garantías y oportunidades que se le ofrecen a la comunidad, así como el no reconocimiento de sus derechos como ciudadanos lo cual, a su vez, deriva en situaciones de inseguridad, problemas de orden público del sector, disputas por el control territorial y delincuencia común. Así, la violencia urbana y el conflicto armado generan condiciones de vulnerabilidad, en tanto afectan la noción de sujeto tanto individual como colectivo, distorsionando la comprensión de mundo y la interacción social.

- **Consumo de sustancias psicoactivas**

Una problemática que también incide en el desarrollo de las estrategias socioeducativas, es el consumo de alcohol y drogas por parte de algunos adultos significativos para los niños y las niñas, ya que afecta las pautas y prácticas de crianza adecuadas, lo cual se encuentra directamente relacionado con la garantía de los derechos de la primera infancia. Este fenómeno es producto de múltiples factores que pueden o no estar asociados y agudizar la situación, como la predisposición genética, el estado afectivo y psicológico de cada persona y las relaciones sociales asociadas a patrones socioculturales naturalizados en relación con el consumo de sustancias psicoactivas:

Los estudios realizados en Colombia evidenciaron que la creciente expansión del consumo de SPA trascendió los límites de lo esperado en poblaciones vulnerables hasta convertirse en un mecanismo cotidiano de expresión de la adolescencia y la juventud, en todos los grupos sociales, en familias funcionalmente normales y en hogares o personas que lo utilizan para afrontar situaciones derivadas de la exclusión, la pérdida de valores, el desempleo y la violencia. (Muñoz, Gallego, Wartski y Álvarez, 2012, párr. 4)

De lo anterior derivan algunos asuntos que complejizan las dinámicas sociofamiliares, los cuales fueron identificados, nombrados y problematizados tanto por las familias como por los agentes educativos en el proceso investigativo desarrollado, entre ellos el abandono de las responsabilidades afectivas y económicas, la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, cambios en las costumbres familiares, disolución de vínculos afectivos y el deterioro en general del bienestar de los miembros que componen el núcleo familiar.

- **Violencia intrafamiliar**

De acuerdo con Casique (2012) la violencia intrafamiliar es entendida como la propensión que tienen algunos miembros de una familia a ser víctimas de abuso, abandono, descuido y/o subordinación por parte de otros miembros de los cuales generalmente dependen. Para el caso

concreto de los contextos en mención, se logró identificar que la violencia intrafamiliar es una situación creciente que desde la misma comunidad e institucionalidad se reconoce como problemática, pues incide en las formas de vida que van aprendiendo los niños y las niñas en su proceso de desarrollo:

[...] un asunto que nos ha tenido muy preocupados [...] es el incremento de violencia intrafamiliar, [...] desde ahí muchos de nuestros niños están constituyendo una forma de vida, ¿cierto?, entonces miremos a ver qué podemos hacer, cómo nos acercamos a la comunidad, cómo generamos talleres de sensibilización, cómo los acompañamos (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016).

En este sentido, las situaciones de violencia intrafamiliar se presentan, generalmente, a causa de factores socioculturales como la posición de subordinación histórica de las mujeres, la dificultad para resolver los conflictos de manera asertiva y la naturalización de la violencia en algunas culturas, así como de factores económicos que afectan el desarrollo integral de los individuos, familias y comunidades, lo cual es problemático puesto que hace más susceptible a las personas que son víctimas de esta situación en términos de su integridad física, mental y emocional, pues se da en el marco de una relación de poder asimétrica, caracterizada muchas veces por la dominación y el maltrato hacia el sujeto más indefenso, llegando incluso a violentar el derecho a la vida.

En relación con las estrategias socioeducativas, se deduce que lo anterior tiene implicaciones directas en el desarrollo integral tanto de la primera infancia como de las mismas familias y comunidades, siendo las mujeres y los niños las principales víctimas de la violencia intrafamiliar, que se manifiesta a través de agresiones físicas, psicológicas y verbales. Así, durante el proceso de indagación que se realizó en el marco de esta investigación, algunos agentes educativos plantearon que desde la práctica socioeducativa se desarrollan estrategias que permiten abordar efectivamente esta situación, en pro de la promoción y garantía de entornos propicios para la convivencia familiar:

[...] hay dificultades conyugales a su pareja, -mira por qué no nos relacionamos de otra manera- o -no me pegues que legalmente no puedes-, qué importa que le tenga que mencionar la ley pero por lo menos que se empodere, especialmente en el caso de las mujeres [...], entonces estamos mejorando asuntos que tienen que ver con los niños, pero también asuntos de la relación del grupo familiar y es mostrarles como el ejemplo es tan importante para los niños y que los niños no vean violencia en el hogar (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016).

- **Explotación sexual infantil**

De acuerdo con Unicef (2005) la explotación sexual infantil es entendida como la “actividad en que una persona usa el cuerpo de un niño, niña o adolescente para sacar ventaja o provecho de carácter sexual, basándose en una relación de poder”. Estas situaciones responden a múltiples causas como la pobreza, las redes de tráfico sexual y el desarrollo mundial de la industria sexual, poniendo en situación de riesgo a niños, niñas, adolescentes y mujeres principalmente.

En este sentido, se encontró que diferentes actores institucionales que propenden por la atención integral y la protección de los niños y las niñas, entre ellos Comfenalco Antioquia, han identificado el acelerado crecimiento del fenómeno de la explotación sexual de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en algunos municipios del departamento de Antioquia, por lo cual han aunado esfuerzos “para desarrollar una política de promoción de derechos, prevención de las situaciones de riesgo y activar las rutas que corresponda cuando toque hacer alguna intervención en atención a algún evento que se presente” (Comfenalco Antioquia, 2015a). Esto representa un reto para los agentes educativos puesto que supone desmontar imaginarios que se tienen en torno la explotación sexual, pues generalmente se trata de una situación que se oculta por el temor que tienen las familias y comunidades por denunciar para evitar perjuicios en su integridad, incluso se trata de una problemática invisibilizada en tanto se naturaliza en algunos contextos:

[...] uno dice como mamá: -¿Cómo permite que la niña sea abusada por un por una libra de arroz, por un par de panela-, ¿cierto?, por ejemplo los mismos niños nos guardan a nosotros los maestros: -no mi profesora no fue la que dijo-, -mi profesora-, por ejemplo, -no fue la que avisó a Comisaría, no ella no, no la metan a ella en problemas, no ella no sabía ni siquiera-, entonces uno [...] a veces se pone sin saber si denunciar o si quedarse calladito, porque entonces ya me van a agredir, ya me van a matar a mí, [...] ya me voy a meter en un problema, es súper complicado.

[...] el caso de una niña que retiramos por abuso y [...] me llama una señora a la Comisaría y me dice: -no vayan a devolver a esa niña, no la devuelvan-, y yo: -¿Por qué, qué pasa?-, -no, es que ellos son unos abusadores, unos violadores [...]-, pero yo eh!, ella me dijo: -yo no voy a decir mi nombre porque yo no quiero verme involucrada-, y lo entiendo perfectamente, de hecho en la Comisaría se pueden colocar los denuncios de manera anónima, me dio como tristeza con alegría, agradezco que haya llamado y que haya dicho: -¡hey! no-, ¿cierto?, y fue una señora de la comunidad y yo se lo dije a ella: -¿Por qué no había denunciado antes?-, o sea que esta niña estuvo viviendo muchos años esta situación y nadie lo habló (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016).

- **Maternidad/paternidad adolescente**

Producto del desarrollo del proceso investigativo se encontró que la maternidad/paternidad adolescente es una situación que presenta una alta recurrencia en los contextos donde se inscribe la propuesta pedagógica, evidenciando que “existen muchos mitos frente a los métodos de anticoncepción, por ello, está en aumento el embarazo adolescente” (Comfenalco Antioquia, 2014e); situación que genera condiciones de riesgo e incidencias directas sobre el proyecto de vida de los y las adolescentes que, según Pachecho (2015), están referidas a: la morbilidad y mortalidad de la mujer y el recién nacido, probabilidades de maltrato infantil y violencia sexual, escasos ingresos económicos y limitado acceso al sistema educativo y laboral, “lo que se denomina “perpetuación del ciclo de la pobreza” y “feminización de la miseria”” (Romero, Maddaleno, Silber y Munist, 1992, p. 64).

En relación con las estrategias socioeducativas, esta situación se presenta como un reto para los agentes educativos, pues muchas veces la aprehensión y apropiación de los contenidos, así como la práctica misma se limitan por esta situación problemática, por ejemplo, cuando las adolescentes restringen su proyecto como mujeres para dedicarse exclusivamente al rol de madres, lo cual incide sobre las pautas y prácticas de crianza. En este sentido, los agentes educativos reiteran que para hacerle frente a esta situación es necesario desarrollar estrategias pertinentes y consecuentes con su realidad, puesto que muchas de las mujeres que hacen parte de la práctica socioeducativa son:

[...] mamás supremamente jóvenes, [...] casi que, saliendo de la adolescencia, [...] mamás de veinte años, de diecinueve años, entonces también tenemos como que cambiar esas expectativas porque son diferentes, hay que crearles proyectos de vida pues que eso es lo que ellas más necesitan, porque es que acá es difícil y la cultura, y usted sabe que ellas es solamente que tener un esposo pa' atenderlo, o sea, no tienen otra visión (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016).

Por lo tanto, es necesario tener un pensamiento estratégico en términos de contexto y población, es decir, abordar temáticas de promoción, prevención y orientación a los padres y madres adolescentes, pues es una situación que “involucra mayores riesgos de salud reproductiva y coloca a las madres adolescentes y sus hijos en riesgo para su salud, aumentando la morbilidad, la mortalidad, como también una perspectiva de exclusión social por perpetuación de la pobreza” (Mendoza, L. A., Arias y Mendoza, L. I., 2012, párr. 14).

Hasta aquí la problematización de vulnerabilidad social, por lo cual es necesario cerrar diciendo que se trata de un fenómeno social cuyas manifestaciones directas reducen la dignidad de las personas que se enfrentan a esto, generando riesgos, perjuicios e incluso precariedades que dificultan el acceso a mejores condiciones de vida y que, a su vez, perpetúan esta condición.

Producto de lo anterior es que surge la propuesta pedagógica en contextos de vulnerabilidad para atender a necesidades y problemáticas de acuerdo intereses y particularidades contextuales,

con el fin de promover una cultura del cuidado y el empoderamiento de las familias y comunidades de manera integral. Sin embargo, en sus inicios algunas de las personas consideraban no merecer este tipo de atención por ser de alta calidad y al mismo tiempo gratuita, pero con el tiempo se ha ganado en términos de que las personas consideren que sus condiciones no pueden limitarse a la carencia ni a servicios irrisorios, pues también merecen atención integral así no paguen por ello.

Por otra parte, es importante mencionar que, si bien el referente contextual identificado desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y mediante el cual la mayoría de agentes educativos comprenden y abordan la realidad es la vulnerabilidad social, producto del análisis investigativo se puede afirmar que las situaciones problemáticas que caracterizan los contextos, no solo responden a la vulnerabilidad como tal, sino también a la desigualdad y exclusión social como condiciones colaterales, teniendo en cuenta que no son condiciones aisladas ni excluyentes entre sí, sino que se encuentran estrechamente relacionadas, lo cual se problematiza a continuación a partir de los hallazgos investigativos en relación con los referentes teórico-conceptuales y mediante el ejercicio de análisis.

- **Perpetuación de las condiciones de pobreza**

Retomando lo planteado desde Vilas (2007) en el referente conceptual de la investigación, cabe aclarar que la desigualdad social se refiere al conjunto de brechas que se presentan entre diferentes grupos poblacionales y que ubican a determinadas personas en una posición de subordinación en relación a otras, generando aislamiento y discriminación producto de las relaciones de poder asimétricas que se establecen socialmente, pero sobre todo en términos de la configuración socioeconómica y que se manifiestan, principalmente, en situaciones de precariedad y pobreza, las cuales se presentan en cada uno de los contextos donde se desarrolla la práctica socioeducativa, uno de los motivos por lo cual se dio origen a la propuesta pedagógica:

[...] encontramos que los niños comían, las mamás les daban papel periódico para que no les doliera el estómago de hambre [...], entonces el gerente identifica que hay problemas aquí y allá, [...] él nos decía a nosotros: -vea, pensamos que de pronto pueden hacer un análisis aquí- (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016).

Al respecto, para el acercamiento documental y empírico a los diferentes territorios se comprendió la pobreza como la pauperización de la condición económica en términos de ingresos económicos, estratificación social y desempleo, lo cual permitió evidenciar que “Las familias que se atienden en los Centros de la Infancia son principalmente vulnerables por su situación económica; algunas de estas viven en pobreza extrema con múltiples carencias” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016), lo cual es problemático en la medida que se convierte en una amenaza para la garantía de los derechos de la primera infancia, pues reduce las posibilidades de acceder a mejores condiciones de vida e incluso de satisfacer las necesidades

básicas que se requieren para la subsistencia, incidiendo negativamente en el desarrollo de los niños y las niñas, con el agravante de que son sujetos en mayor grado de vulnerabilidad debido a que hacen parte de un grupo etario que depende en muchos aspectos de otras personas.

En este sentido, producto del trabajo de campo y del análisis investigativo, se logró identificar algunas de las causas de la desigualdad social en términos de la perpetuación de las condiciones de pobreza, por ejemplo, la incapacidad institucional para generar procesos efectivos y empoderamiento, tal como lo problematizan algunos agentes educativos: “la respuesta institucional es débil en el sentido que no logra atender efectivamente las necesidades y/o potencialidades de las familias” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).

A su vez, una de las causas de esta condición que se pudo evidenciar en el discurso de algunos agentes educativos es el “abandono sistemático del Estado [...] y la agudización de problemas sociales, económicos y culturales, [por lo cual se] hace necesaria la intervención integral por parte de instituciones públicas y privadas” (Comfenalco Antioquia, 2014d); respecto a esto, también es menester considerar que, aunque en la actualidad se vienen adelantando múltiples acciones para combatir la pobreza, son medidas que resultan necesarias mas no suficientes para la erradicación de un problema de tal magnitud, puesto que sigue teniendo un impacto exorbitante aun cuando el primer objetivo planteado en la Cumbre del Milenio es erradicar la pobreza extrema y el hambre en el mundo, por lo cual podría decirse que hace falta una férrea voluntad política que permita cumplir este objetivo, pues varios estudios han demostrado que existen los recursos económicos y tecnológicos para lograrlo.

Además, se encontró que la perpetuación de las condiciones de pobreza en estos territorios responde también a un círculo vicioso, pues generalmente los niños y las niñas que viven en estas condiciones provienen de familias y contextos donde esta situación es un problema que afecta a gran parte de la población, por lo cual:

[...] las nuevas generaciones que nacen de estas familias heredan esta condición, unas porque consideran la opción de recibir prebendas del Estado y otras porque su condición de pobreza se perpetúa por las pocas opciones educativas, servicios públicos y de salud a la que tienen acceso. (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016)

En cuanto a algunas consecuencias inmediatas de la pobreza, producto de la observación realizada en los diferentes contextos y del ejercicio de análisis, se puede inferir que hay relación directa con el derecho fundamental a la vida, sobre todo en lo que tiene que ver con la malnutrición y las enfermedades, pues muchas veces se restringen las posibilidades en términos de alimentación, salubridad y potabilidad del agua como lo enuncian por ejemplo algunos actores comunitarios e institucionales: “solamente pensemos en el agua [...] que es un derecho fundamental, ¿Y a ver dónde lo tenemos acá?, acá agua potable no hay” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia

(Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016). Adicionalmente, tiene consecuencias en cuanto a derechos de segunda generación, más precisamente el derecho a la educación, pues dificulta la vinculación a diversos programas de calidad, lo que restringe la cualificación y, a causa de ello, el acceso a mejores oportunidades laborales y de vida, lo que finalmente deriva muchas veces en la perpetuación de las condiciones de pobreza.

Por consiguiente, es necesario reiterar que la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia surge en razón de las condiciones de pobreza que se presentan en estos contextos, propendiendo por la reducción de la desigualdad social a través de la generación de espacios de formación para las familias y los actores comunitarios, los cuales se dan mediante el desarrollo de acciones pedagógicas que permiten fortalecer capacidades para la autogestión y la inserción en el ámbito laboral, pero sobre todo potenciar el aprendizaje de nuevas formas de pensar, sentir y proyectarse en la vida; adicionalmente, cuando los agentes educativos identifican que algunos de los adultos significativos no cuentan con un empleo que les permita garantizar su subsistencia y la de los niños y las niñas, se establece articulación directa con Comfenalco Antioquia para la generación de empleo a partir de las capacidades de estas personas:

[...] una cosa muy importante con la que nos estamos articulando también es con la Caja de la bolsa de empleo con la Caja que tenemos, entonces estamos pendientes allá como cuál es la oferta y vamos averiguando dentro de las familias que tenemos de la de la comunidad, como quiénes cumplen con esos perfiles y les vamos contando, [...] allá los acompañan, [...] allá tienen esa posibilidad de encontrar ese apoyo, y ellos pues ya van como varias personas que han tenido, eso ha sido como uno de los [...] fuertes. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016)

Sin embargo, hay que reconocer que las condiciones de pobreza se convierten, en muchos casos, en un limitante para el desarrollo de las estrategias socioeducativas, ya que tanto los agentes educativos como las familias y comunidades dan prelación a la satisfacción de sus necesidades básicas y a la supervivencia, es decir, a resolver los asuntos que se presentan en el día a día, lo cual incide, por ejemplo, en la asistencia de los adultos significativos en el desarrollo de las estrategias: “algunas ingresaban allá si iban dos tres veces después eran: -¡ay! no es que no tenemos para el transporte, es que me quedó muy difícil-” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016).

Otra condición problemática de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica

es la exclusión social entendida, para el análisis investigativo, como la imposibilidad de una persona o grupo poblacional para gozar plenamente de sus derechos, cuando se dificulta el acceso a diferentes servicios sociales, lo cual puede generar privación, segregación y discriminación en diferentes aspectos de la vida social como lo político, lo económico, lo social y lo cultural, generando resquebrajamiento en el vínculo social, es decir, entre individuos y sociedad en términos relacionales y de interacción.

Lo anterior se pudo evidenciar y problematizar mediante el proceso investigativo, pues en los territorios donde hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia la exclusión social se manifiesta en situaciones de: reducido equipamiento educativo, cultural, recreativo, de servicios públicos y de salud, desplazamiento forzado, urbanización por invasión en zona de alto riesgo y hacinamiento, precariedad laboral e informalidad, violencia en razón del género y estigmatización social, situaciones que se enmarcan en la violación de los derechos humanos, por lo cual se problematizan a continuación:

- **Reducido equipamiento educativo, cultural, recreativo, de servicios públicos y de salud**

De acuerdo con Mayorga (2012) el equipamiento social se refiere a “espacios cuya función es prestar servicios para atender demandas colectivas, entre ellas las educativas, las recreativas, las culturales, las de abastecimiento y las de salud” (p. 23), además, cumplen una función de organización y estructuración del tejido urbano en tanto espacios de interacción y producción social. En cuanto a esto, producto del proceso investigativo se encontró que los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica cuentan con un reducido equipamiento, situación que se hace manifiesta de manera recurrente en el discurso tanto de las familias como de los agentes educativos, quienes exponen que:

[...] no se observa mayor oferta o gestión en programas a la comunidad, se cuenta con pocos espacios deportivos, y muy poca oferta artística; no hay parques recreativos ni sitios apropiados para niños, niñas y en general para la población. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 19 de noviembre de 2016)

Aunque desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se generan alianzas estratégicas con algunos líderes comunitarios para facilitar el acceso a diferentes escenarios, en los cuales se pueda llevar a cabo las actividades propias de los CAII, el reducido equipamiento colectivo afecta el desarrollo de las estrategias socioeducativas, ya que no contar con espacios para el libre esparcimiento, una mayor cobertura en la oferta educativa y el acceso a servicios públicos, genera deterioro en la calidad de vida de los sujetos:

A nivel de centros educativos, se sigue presentando un déficit en la cobertura, no se cuenta con infraestructuras para la cantidad de población infantil y juvenil que requiere estar escolarizada, [además, estos territorios tienen] una oferta de programas limitados, formando a las personas de la región con las mismas profesiones y oficios. (Entrevista agente educativo, Urabá, 07 de noviembre de 2016)

En consideración a esto, la falta de equipamientos colectivos produce segregación social en diferentes ámbitos, verbigracia: la dificultad para el acceso a la educación y, producto de ello, el analfabetismo conlleva a la precariedad en la calidad de vida de las personas lo cual, en última instancia, genera desintegración social y reproducción de la desigualdad y la pobreza; la no adquisición de valores colectivos culturales, lo que restringe la visión de mundo y el acumulado cultural de cada persona; en términos recreativos, limita la posibilidad de crear hábitos saludables para una mayor expectativa de vida; respecto a los servicios públicos, no proporciona garantías de salubridad.

- **Desplazamiento forzado, urbanización por invasión en zona de alto riesgo y hacinamiento**

Reconociendo que el desplazamiento forzado ha sido una de las mayores consecuencias del conflicto armado colombiano, lo cual ha generado desarraigo, resquebrajamiento del tejido social y afecciones psíquicas y emocionales en general, es necesario mencionar que esta realidad ha golpeado profundamente los contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, situación que reconocen tanto las familias como los agentes educativos al mencionar que las personas “han tenido que abandonar sus tierras huyendo del conflicto armado y de los grupos al margen de la ley” (Entrevista agente educativo, Urabá, 07 de noviembre de 2016). Producto de esto, algunas familias y comunidades, al no tener estabilidad en un territorio, se han visto en la necesidad de habitar en zonas de alto riesgo, generalmente desde la ilegalidad, y en condiciones de hacinamiento que no garantizan espacios para la independencia y que vulneran el derecho a la intimidad personal y familiar:

[...] la ocupación de quienes llegaron a este territorio se realizó de forma dispersa, las personas se establecieron en diferentes sitios, habitando de diversas formas y tiempos esta zona. Algunos invadieron, otros compraron ranchos o lotes ya invadidos con anterioridad y algunos otros compraron los derechos de posesión; de esta forma se fue consolidando el asentamiento, no de una manera organizada, pero si de una forma constante de llegada de nuevos ocupantes que se repite hasta el día de hoy. (Comfenalco Antioquia, 2014d)

En relación con las estrategias socioeducativas, se encontró que estas situaciones se tornan problemáticas en la medida que van en contra de la garantía de los derechos de los niños y las niñas y de sus familias, puesto que no contar con garantías habitacionales adecuadas les pone en una situación de riesgo que dificulta las condiciones necesarias para una vida digna:

Las condiciones de hacinamiento en las viviendas, además de atentar al derecho de vivienda digna de niños y niñas, generan, entre otros factores de riesgo, a que algunos niños y niñas, presencian visual o auditivamente, episodios de interacción sexual entre padres o cuidadores; elementos de gran importancia, que se ve reflejado, generalmente, en los niveles de exploración que presentan niños y niñas. (Comfenalco Antioquia, 2014d)

Así, conviene aclarar que esta situación es producto de un déficit habitacional generado por un

desbalance entre la alta demanda y la insuficiente oferta en términos de espacio, pues la extensión del suelo de estos territorios no ha sido suficiente para respaldar la demanda que potencialmente se ha acumulado allí, propiciando situaciones de invasión que se agudizan debido a la incapacidad del Estado para hacerle frente.

- **Precariedad laboral e informalidad**

Entendida esta situación como la dificultad que tienen las personas para acceder a empleo digno, lo cual sobresale en todos los contextos donde hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, donde principalmente las actividades económicas son producto de la informalidad, incidiendo en que las familias y actores comunitarios:

[...] no puedan por ejemplo acceder a muchas estrategias que el jardín les brinda porque requieren de ese tiempo para trabajar y tener un sustento económico, entonces es como una falencia que ellas tienen en este momento, por ser trabajo informal necesitan de estar allá para poder sostener su familia (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016).

Adicionalmente, la situación de precariedad laboral e informalidad se agrava cuando se trata de las mujeres puesto que, retomando lo planteado por Ziccardi (2008), las dificultades de acceso al trabajo se agudizan a causa de la discriminación histórica a la cual se encuentran expuestas las mujeres en el ámbito laboral y en la vida social en general, situación que también es recurrente en los contextos donde se desarrolla la propuesta pedagógica, pues:

Según las familias, las edades en las que mayormente se presenta falta de actividad económica, son de los 57 a los 80 años de edad en los hombres, pero en las mujeres es más temprano, según estas, después de los 45 años de edad, son excluidas como mano de obra calificada, situación que también se presenta con algunas madres, menores de edad, quien no son incluidas en el ámbito laboral, por su presunta inexperiencia, irresponsabilidad e inmadurez. (Comfenalco Antioquia, 2014d)

Esta situación es problemática en la medida que atenta contra la integridad física y el bienestar de los niños, las niñas y sus familias al no contar con un trabajo estable que permita obtener los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas y acceder al sistema de seguridad social.

- **Violencia en razón del género**

Las múltiples manifestaciones de violencia contra la mujer son un fenómeno social producto de prácticas que, tras un sesgo machista y patriarcal arraigado en la cultura, han perpetuado concepciones erradas respecto a las relaciones de género que ubican a la mujer en un lugar de subordinación. En este sentido, una de las características poblacionales que llama la atención en la mayoría de contextos donde se inscribe la propuesta pedagógica, es que varias mujeres expresaron ser amas de casa que han orientado su proyecto de vida exclusivamente al rol de mamás y cuidadoras, sumado a que no trabajan ni estudian porque “los hombres consideran que no deben

hacerlo por diferentes razones como no descuidar la crianza y educación de los niños o evitar que sean infieles” (Observación participante, Medellín, 04 octubre de 2016), lo cual es una postura machista que afecta negativamente sus derechos y posibilidades como mujeres.

Producto del proceso investigativo, se encontró que, debido a la recurrencia de esta situación, la violencia en razón del género es un reto explícito para los agentes educativos, por lo cual se sugiere desarrollar temáticas desde una perspectiva de género que permitan abordar esta problemática de manera efectiva y sensibilizar en torno a la exclusión que genera, lo cual:

[...] exige una nueva postura frente a la concepción del mundo, a los valores y al modo de vida, o sea, pone en crisis la legitimidad el mundo patriarcal. Esta perspectiva permite comprender que las relaciones de desigualdad e inequidad entre géneros es producto del orden social dominante y de las múltiples opresiones de clase, raza etnia y género que se ejercen sobre la mujer y configuran una superposición de dominio. (Kleba, 2010, p. 96)

Esto sin desconocer que los agentes educativos reconocen y nombran reiteradamente lo problemático de esta situación, por lo cual desde la práctica socioeducativa desarrollan diferentes estrategias cuando se identifican casos de violencia en razón del género, las cuales permiten generar empoderamiento en las mujeres y sensibilizar a los hombres en torno a esta situación, con el fin de fortalecer las relaciones familiares para garantizar entornos protectores para los niños y las niñas:

[...] implementamos el encuentro de mujeres, debido a la problemática que ha habido aquí con las mujeres de la violencia, el maltrato, entonces la psicóloga está orientando esas actividades o esos encuentros y las mismas mujeres lo pedían, es más, ya se va a hacer con los hombres porque también lo están pidiendo. (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016)

Adicionalmente, un hallazgo significativo en términos de la práctica socioeducativa es que desde la primera infancia los agentes educativos gestan acciones que permitan sensibilizar a los niños, a las niñas, a sus familias y a las comunidades de las cuales hacen parte respecto a la condición de ser mujer, mediante una campaña denominada “*Por Ser Niña*”, la cual se desarrolla con el fin de reflexionar en torno a “la construcción histórica de los roles de género y aportar de esta manera a la eliminación de todas las formas de discriminación y violencias hacia la mujer” (Comfenalco Antioquia, 2014a), al promover otros roles de género y el trato equitativo.

- **Estigmatización social**

Retomando el referente conceptual del proceso investigativo, desde perspectivas críticas Sassen (2003) plantea que la exclusión social actualmente es un fenómeno tan complejo que requiere ser problematizado, por lo cual introduce un término más radical, el de “exclusión social”, haciendo referencia a la lógica centro-periferia que agudiza las relaciones de poder que se dan en la sociedad, dejando por fuera del sistema a quienes están una posición de subordinación. Particularmente, en los contextos de desarrollo de la propuesta pedagógica, de esta relación centro-

periferia derivan “verdaderas barreras físicas y culturales. [...] Estas condiciones generan al interior [de los territorios] una relación espacial y social diferente [...] aumentando la estigmatización” (Comfenalco Antioquia, 2014d), la cual es producto de imaginarios y representaciones sociales que generan violencia simbólica, desdibujando la condición de humanidad y la dignidad de las personas estigmatizadas, lo cual tiene efectos nocivos sobre la identidad propia.

Sin embargo, cabe aclarar que la estigmatización social es producto, sobre todo, de la lógica de globalización y es allí donde radica su importancia en tanto permite comprender la realidad social en la actualidad, teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno originado por situaciones de exclusión previas pero que, a su vez, se acentúa y es el resultado de habitar determinados lugares, tal como sucede en los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, pues si bien muchas de las personas que viven en estos territorios han sido estigmatizadas a causa de múltiples factores, también su situación se agudiza por hacer parte de territorios señalados socialmente.

En consecuencia, es necesario reconocer que la estigmatización genera brechas sociales que dificultan la integración social, por eso se sugiere a los agentes educativos potenciar propuestas desde la práctica socioeducativa que permitan establecer articulaciones tanto al interior de los CAII como en el nivel interbarrial e interinstitucional para hacerle frente a esta situación, ya que las personas, familias y comunidades que son estigmatizadas requieren atención y apoyo para abordar aquello que les genera esta situación.

Hasta aquí lo que respecta a las condiciones problemáticas que caracterizan los contextos, por lo que para condensar e ilustrar lo argumentado hasta el momento en cuanto a las condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, se presenta la siguiente representación gráfica:

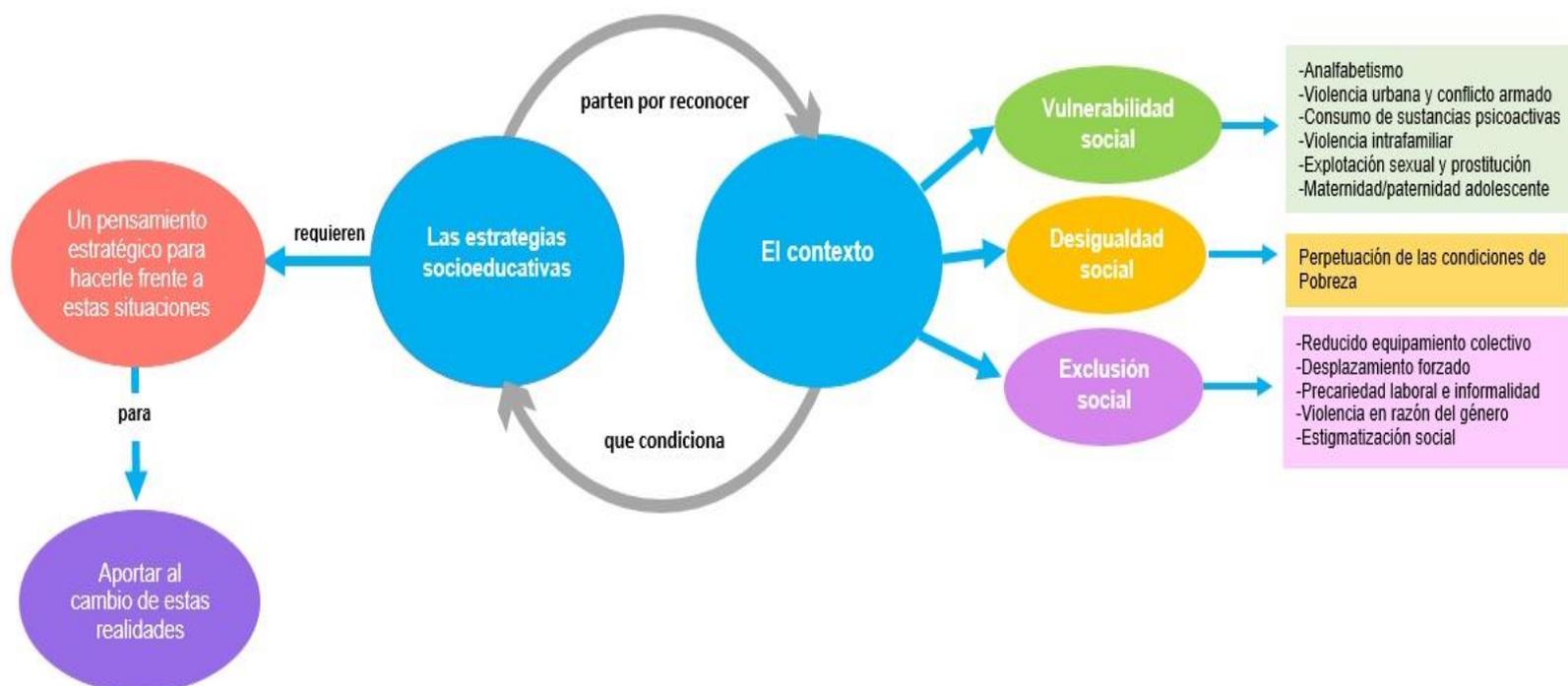


Gráfico 1.1. Diagrama analítico de contextos y realidades.

6.2. Sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa

De acuerdo con lo anterior, es necesario detallar en los sujetos que hacen parte de las estrategias socioeducativas, pues desempeñan un rol significativo que enriquece la propuesta pedagógica a partir de sus experiencias, saberes y potencialidades. Para ello, se presenta un diagrama que permite visualizar los sujetos que hacen parte de las estrategias socioeducativas, así como sus acciones e intencionalidades, a partir de lo cual recrean y dinamizan los contextos que habitan y, más precisamente, la propuesta pedagógica:

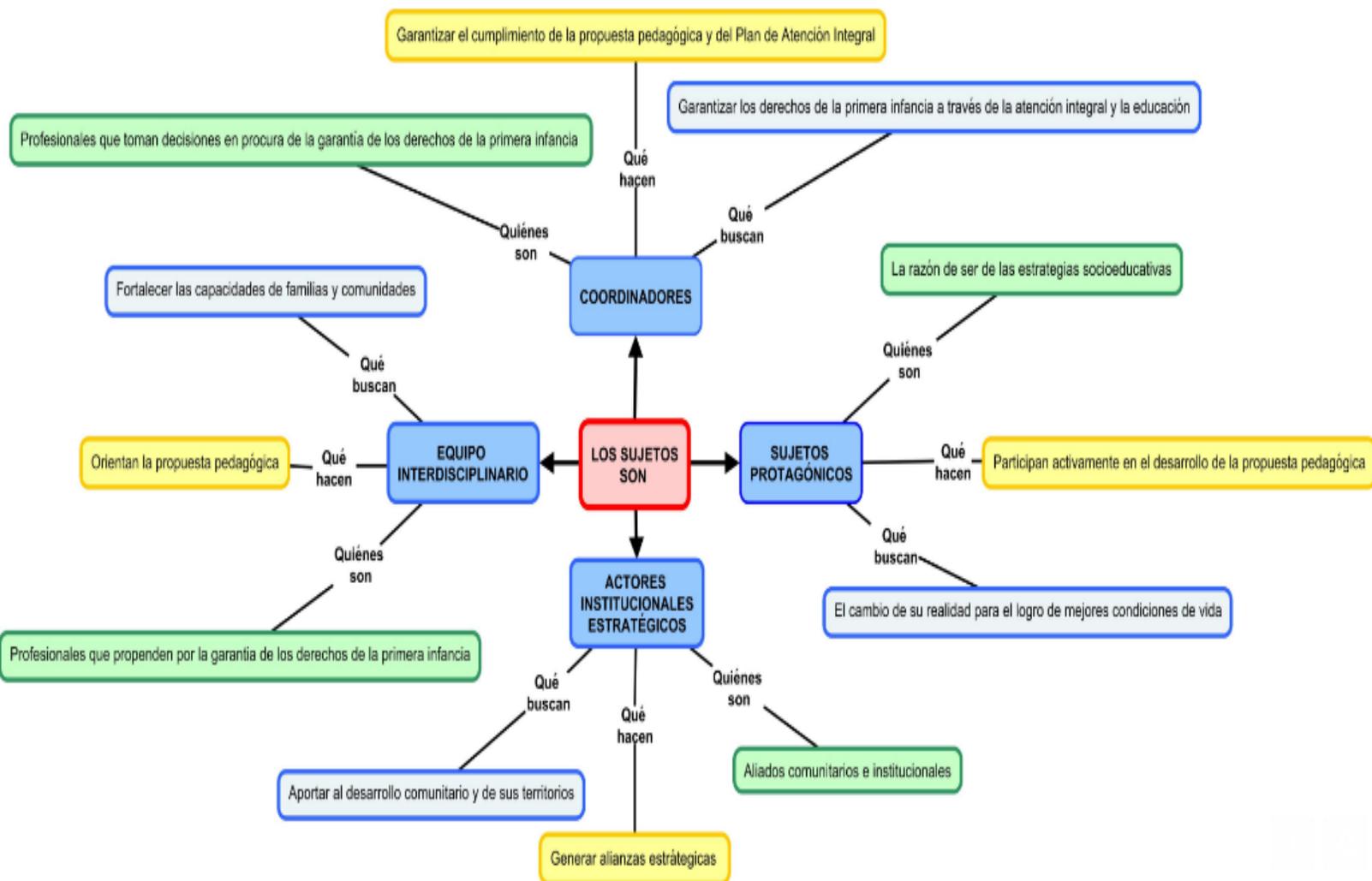


Gráfico 1.2. Diagrama de sujetos de la práctica socioeducativa.

Así, en un primer momento se hace mención a los sujetos protagónicos, es decir, quienes participan de manera activa en el desarrollo y se convierten en la razón de ser de la propuesta; luego al equipo interdisciplinario que orienta la práctica socioeducativa, en procura de la garantía de los derechos de la primera infancia; posteriormente, a los coordinadores como los encargados de velar por el cumplimiento de la propuesta pedagógica; y finalmente a los actores institucionales estratégicos, quienes generan alianzas que permiten el desarrollo integral de dicha propuesta.

- **Sujetos protagónicos**

Son niños, niñas, familias y comunidades con diferentes necesidades y en condición de vulnerabilidad social que, a su vez, cuentan con múltiples potencialidades para aportar al cambio de su realidad. Son los sujetos protagónicos y la razón de ser de las estrategias socioeducativas, en tanto sujetos de derechos:

Los participantes son sujetos protagónicos de su propio aprendizaje, capaces de actuar sobre sí mismos y su entorno. Los adultos acompañantes, se convierten en facilitadores sensibles y comunicativos; motivan a los niños y las niñas a observar, explorar, interpelar, indagar, inventar y comunicar, sensibilizándolos frente a la vida, la naturaleza y el conocimiento; con lo cual se legitima la palabra y la acción de los niños y niñas, permitiéndoles adquirir nuevas formas de pensar y de actuar. (Comfenalco Antioquia, 2015e)

En cuanto a la noción concreta de niño y niña, desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se hace referencia a:

[...] seres humanos con derechos, seres históricos, lúdicos, trascendentes e integrales, co-partícipes de su propio desarrollo, que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que les rodea. Seres que se encuentran en un momento determinante del ciclo vital, que participan y generan ideas, sentimientos y propuestas que enriquecen la vida familiar y comunitaria. Seres que apprehenden sus referentes culturales y que, como ciudadanos, avanzan en procesos de autonomía y participación. Son protagonistas de la construcción de sus aprendizajes con capacidades para crear, imaginar, resolver situaciones de la vida cotidiana y enfrentar desafíos, encontrando oportunidades necesarias para su desarrollo, con el acompañamiento afectuoso e inteligente de adultos significativos. (Comfenalco Antioquia, 2015h)

A su vez, las familias son concebidas como “personas que aceptan los nuevos retos que se les ofrece y tratan de avanzar en la búsqueda de soluciones” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016). Por su parte, los actores comunitarios se consideran como sujetos “con propuestas y estrategias novedosas, que buscan incidir e impactar de manera positiva en la comunidad, preocupados por el bien común” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016).

Los sujetos protagónicos participan en la construcción de las relaciones sociales, la planeación de actividades y promueven la observación, la exploración, la experimentación y la transformación, propendiendo por el cambio de su realidad para el logro de mejores condiciones de vida, para lo cual aportan sus diferentes saberes y capacidades, posibilitando el desarrollo integral de las estrategias socioeducativas. Sin embargo, es necesario reconocer que aún se requiere potenciar la vinculación activa de estos sujetos en el desarrollo de la práctica socioeducativa, ya que se pudo evidenciar que hay dificultades en términos de la asistencia y participación.

- **Agentes educativos**

El equipo interdisciplinario está conformado por profesionales en educación, psicología, trabajo social, nutrición, arte y fonoaudiología que se reconocen como agentes educativos, corresponsables en la atención integral y la garantía de los derechos de la primera infancia, que buscan fortalecer las capacidades de familias y comunidades, para promover entornos protectores a la infancia, para la dignificación humana y la transformación social:

[...] cada agente educativo en su rol particular, se asume como un lector de realidades, con posición ética y social frente al contexto, un mediador en las relaciones de poder que atentan contra la autonomía y la convivencia, que opta por el diálogo, el respeto y la ética del cuidado como forma de dignificación de los niños, las niñas y sus familias.

Un sujeto que reconoce que la vida cotidiana, la vida individual, grupal, comunitaria es el terreno posible para el encuentro, el diálogo, la construcción de conocimientos, los aprendizajes para la vida. Que se humaniza y reflexiona permanentemente su práctica (Comfenalco Antioquia, 2013a).

Estos sujetos que hacen parte del equipo interdisciplinario, a su vez, apoyan, orientan, acompañan, fomentan, potencian y estimulan prácticas adecuadas en el ámbito familiar y comunitario para garantizar los derechos de los niños y las niñas, para lo cual requieren formarse permanentemente, pues la educación inicial y la evolución integral en la primera infancia ameritan un abordaje complejo que permita sentar bases para el desarrollo cognitivo, emocional, físico y social de los niños y las niñas, por tanto, los agentes educativos actúan como garantes de sus derechos, sobre todo cuando se encuentran en condición de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, por lo que la propuesta pedagógica plantea principios de igualdad y reconocimiento de la diversidad, propendiendo por la inclusión social de niños, niñas, familias y comunidades a quienes por diversas condiciones se les han vulnerado sus derechos.

Pese a esto, es importante que los agentes educativos sigan reflexionando y problematizando en el día a día sus prácticas, intencionalidades y posturas, para evitar la mecanización y naturalización de las prácticas que se llevan a cabo con los niños, las niñas, las familias y las comunidades.

- **Coordinadores**

Son profesionales de distintas áreas sociales y humanas que desde la administración y el ámbito pedagógico y social, toman decisiones en procura de la atención integral de la primera infancia para la garantía de sus derechos. En concreto, se encargan de aprobar, autorizar, coordinar y hacer seguimiento de la propuesta pedagógica y del Plan Operativo de Atención Integral, garantizar el cabal cumplimiento de las actividades, supervisar la operación de los CAII y aprobar las modificaciones técnicas y presupuestales; para lo cual se basan en las características que identifican en cada uno de los contextos donde se inscribe la propuesta pedagógica. En este sentido, se sugiere que las decisiones se sigan tomando de manera contextualizada, es decir, yendo directamente a los

territorios para poder reconocer sus particularidades y, de acuerdo con esto, coordinar todo lo que tiene que ver con la práctica socioeducativa, con el fin de que se generen propuestas pertinentes y consecuentes con las realidades.

- **Actores institucionales estratégicos**

Son aliados comunitarios e institucionales que aportan desde sus capacidades a la materialización de la propuesta pedagógica, mediante alianzas estratégicas que, a su vez, contribuyen al desarrollo comunitario y de sus territorios. Concretamente, se vinculan a la práctica socioeducativa para desarrollar estrategias socioeducativas en articulación con la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, a partir de las cuales se abordan diferentes temas relacionados con la salud y el bienestar, la educación, la recreación y el deporte, el derecho, entre otros, conforme a las necesidades e intereses que se van identificando conjuntamente en los contextos en los cuales se inscribe la práctica socioeducativa; en este sentido, cuando desde los agentes educativos se reconocen algunas demandas que desbordan la capacidad de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, se generan vínculos con otras instituciones para dar respuesta a ello:

[...] escuchamos que es lo que esta familia está demandando, si nosotros se lo podemos ofrecer, con el mayor de los gustos, si no hacemos entonces, ese direccionamiento y por eso tenemos también esa oferta institucional [...] para poder ir direccionando a las familias y a los niños y a las niñas. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016)

Así se da por concluido el apartado que da cuenta de los sujetos que día a día dinamizan la práctica socioeducativa; a continuación se plantean aquellas potencialidades con las cuales cuentan tanto los contextos como los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa, las cuales les permiten afrontar las situaciones problemáticas propias de sus territorios.

6.3. Potencialidades de los contextos y de los sujetos

Pese a las condiciones problemáticas y dificultades que se presentan en cada uno de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, un horizonte esperanzador es que en cada territorio convergen múltiples factores potenciales a partir de los cuales se puede hacer frente a estas condiciones para generar alternativas posibles; por eso a continuación se plantean las tres potencialidades tanto de los contextos como de los sujetos mismos que recrean y dinamizan sus realidades, es decir, la oferta institucional, el interés de las familias y comunidades por cualificarse y la interculturalidad de los territorios en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, las cuales se identificaron durante el proceso investigativo; para facilitar su comprensión, a continuación se presenta un gráfico que permite ilustrar dichas potencialidades:

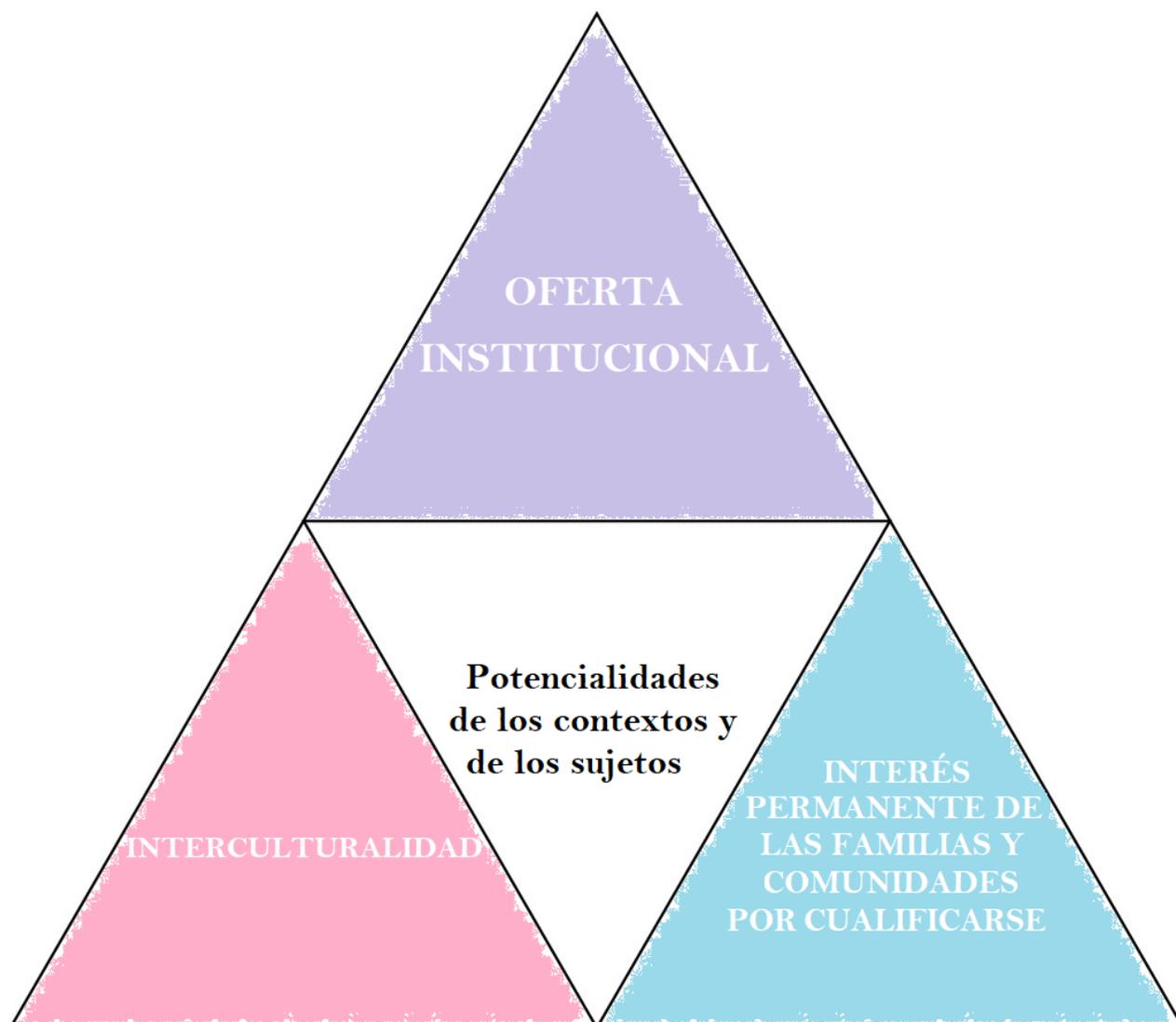


Gráfico 1.3. Diagrama de potencialidades de los contextos y sujetos.

- **Oferta institucional**

La oferta institucional en términos de servicios sociales como la educación, el empleo, la salud, los subsidios, la recreación y el deporte con la cual cuentan las familias y comunidades, pues “a pesar de que son carentes de tantos [...] aspectos económicos y materiales, tienen [...] fortalezas muy grandes [...], por lo menos no han sido tan olvidados, [...] mire que hay presencia de instituciones, aquí vienen muchas [...] a capacitar a muchos grupos” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016).

Esto permite ampliar las posibilidades de desarrollo y bienestar de las familias y comunidades que hacen parte de la práctica socioeducativa, pues con esto se mejora la expectativa de vida y, a

su vez, se garantiza la adquisición de valores colectivos que posibilitan expandir la visión de mundo y el acumulado cultural de cada sujeto, lo cual es reconocido y valorado por algunas familias, quienes expresan que desde la institucionalidad se generan “muchas oportunidades de trabajo, estudio, actividades para los niños, recreación, baile, circo, cine” (Taller con familias, Medellín, 04 de octubre de 2016); por eso desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia “se abren espacios cuando [las familias y actores comunitarios] requieren de pronto una realización de alguna actividad [...], por decir algo la Mesa de Primera Infancia, o Metro Salud, o el INDER” (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016).

No obstante, no se puede desconocer que aún la institucionalidad requiere fortalecer sus procesos para una atención más integral, puesto que las familias y comunidades que habitan estos territorios siguen demandando una oferta de programas más amplia e integral con la cual puedan satisfacer efectivamente sus necesidades e intereses y, por medio de ello, mejorar sus condiciones de vida.

- **Interés permanente de las familias y comunidades por cualificarse**

El interés permanente que tienen las familias y actores comunitarios por cualificarse para mejorar sus condiciones de vida, para lo cual la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia proporciona encuentros de formación técnica a partir de los intereses, las necesidades y las capacidades de las personas y en articulación con diferentes entidades, con el fin de promover y potenciar habilidades que les permita acceder a mejores condiciones laborales e incluso generar autoempleo, así como oportunidades laborales a través de la bolsa de empleo que tiene Comfenalco Antioquia, como las mismas familias lo enuncian: “aquí nos dan cursos del SENA, de artesanías, de bisutería y de manipulación de alimentos” (Comfenalco Antioquia, 2015c), que a su vez puedan convertirse en un medio para la subsistencia y “para el desarrollo de la vida cotidiana” (Taller con familias, Medellín, 04 de octubre de 2016).

- **Interculturalidad**

La interculturalidad que caracteriza los diferentes contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, lo que le permite a los sujetos ampliar y potenciar perspectivas y posibilidades sobre su realidad, mediante el diálogo de saberes y el respeto por la diversidad cultural que se da a partir del “reconocimiento de los otros y las otras como seres con capacidades, y con conocimientos desde su experiencia vivida” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016). Además, desde la propuesta pedagógica se tiene en cuenta esta condición de los territorios, con el fin de garantizar una atención con enfoque diferencial y equitativo para todos y todas, pero en particular para los más vulnerables, que permita contribuir e impactar en el cambio de estas realidades sociales, por lo cual:

Las estrategias socioeducativas son una herramienta fundamental para el desarrollo social y cultural de los pueblos, muy pertinente en el momento actual de la historia de la humanidad, donde los procesos de homogeneización desde un único modelo

pretenden desdibujar la diversidad cultural presentes en los territorios. (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016)

En este sentido, se encontró que la diversidad cultural que caracteriza a cada uno de los contextos es producto, en gran medida, de que sus habitantes provienen de distintas zonas del país lo cual, según algunos agentes educativos, enriquece el desarrollo de la práctica socioeducativa con las familias, puesto que:

Influye significativamente teniendo en consideración la variedad de aportes que surgen de los niños, niñas y familias de distintas culturas, lo cual permite que el proceso pedagógico se nutra de la diversidad cultural a través de las distintas creencias, vestuarios, gastronomía, lenguaje, etc. (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016)

Y también se pudo evidenciar que la práctica socioeducativa en el ámbito comunitario se potencia debido a la gran “variedad cultural, ya que [...] habitan diferentes etnias, costumbres [que] radican en esas mismas diferencias culturales, viéndose muy marcados en los momentos de encuentros o participación comunitaria” (Entrevista agente educativo, Urabá, 10 de noviembre de 2016).

Siendo entonces la negociación cultural y el diálogo de saberes posibilidad de reconocimiento, encuentro, valoración y co-existencia solidaria, en el marco de la diversidad que constituye a los seres humanos en tanto esencia y máxima energía creadora del universo, donde es posible abrirse a los horizontes de sentido que orientan la vida de los demás:

[...] el diálogo de saberes construye la intraculturalidad como aspecto central para la interculturalidad, la cual es el fundamento de la negociación cultural, y esto se desarrolla en las diferentes esferas de la vida: saberes, conocimientos, cultura, grupos humanos, prácticas sociales de ellos, así como de los grupos de edad, el diferente, y la negociación se aprenden como una explicitación de la propuesta en su propia práctica. (Mejía, 2014, p. 59)

Sin embargo, no se puede desconocer que a pesar de que la interculturalidad es sinónimo de riqueza en tanto permite el diálogo de saberes y la puesta en escena de diferentes puntos de vista, también es una condición que puede llegar a generar conflicto por la complejidad que presenta al momento de poner a conversar las múltiples creencias, costumbres, valores, entre otros. En consecuencia, se recomienda que los agentes educativos no pierdan de vista que la conflictividad es inherente a la condición humana y, por lo tanto, es algo que no es ajeno a la práctica socioeducativa, por lo cual es importante tener una lectura amplia del conflicto, ya que también este puede convertirse en una herramienta de aprendizaje si se desarrolla desde un pensamiento estratégico.

Habiendo reconocido estas tres potencialidades, es decir, la oferta institucional, el interés de las familias y comunidades por cualificarse y la interculturalidad de los territorios en los cuales hace

presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, es importante mencionar que la propuesta pedagógica se constituye en un medio que permite seguir afianzando estas potencialidades, ya que desde las estrategias socioeducativas se promueve una perspectiva de inclusión y equidad que propende por la eliminación de barreras que restringen la participación y el aprendizaje de los niños, niñas, familias y comunidades como sujetos protagónicos, lo cual se convierte:

[...] en una estrategia de La Caja para contribuir a superar las desigualdades educativas, sociales, culturales y económicas existentes en la población trabajadora del departamento de Antioquia y ayudar a reducir los factores de marginalidad, pobreza y segregación, resultantes de la injusticia social y causantes, en gran medida, de los elevados índices de analfabetismo, descontento social y conflictos violentos. (Comfenalco Antioquia, 2012)

En este sentido, la propuesta pedagógica es un proceso que revive la esperanza de creer que sí se puede, porque hay personas que en su hacer cotidiano luchan en la magia creadora del día nuevo, esperanza que “está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda” tal como dijera Freire (1970), permitiendo que los niños, niñas, familias y comunidades participen, se reconozcan como sujetos históricos, se apropien reflexivamente de su voz y asuman un papel protagónico en sus contextos, movidos por esa esperanza que alimenta a diario el deseo de construir, desde la colectividad, sociedades más libres y democráticas, con el fin de hacer frente a los desafíos de la vida social para generar el cambio.

Así concluye el capítulo de reconocimiento, caracterización, problematización y reflexión en torno a los contextos en los cuales se inscriben las estrategias socioeducativas, a los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa y a las potencialidades con las cuales cuentan estos para hacerle frente a las condiciones problemáticas que se presentan en su cotidianidad, con el fin de introducir al segundo capítulo.

RE-CREANDO NUESTRA PRÁCTICA ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS?

“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor”

Paulo Freire



CAPÍTULO 2

RE-CREANDO NUESTRA PRÁCTICA ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS?

“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor”

Paulo Freire

A continuación se desarrolla a grosso modo el capítulo que da cuenta de las estrategias socioeducativas, con el fin de dar respuesta crítica, reflexiva y analíticamente a las preguntas orientadoras del proceso investigativo y, con ello, dar cuenta del logro de dos objetivos planteados inicialmente: de un lado el de identificar los elementos que las configuran, es decir, las particularidades de dichas estrategias, pues esto permite un reconocimiento de las mismas en términos de lo que las constituye y singulariza en tanto práctica socioeducativa, los ámbitos de acción en los cuales se desarrollan y sus intencionalidades; y de otro lado, generar nuevas comprensiones a partir de la exploración de sus límites y alcances para el fortalecimiento de la propuesta pedagógica; pero esto se encuentra transversalizado por otro de los objetivos de investigación, pues este capítulo se desarrolla conjugando y contrastando algunos planteamientos de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez adscrita al Departamento de Desarrollo Social de Comfenalco Antioquia con aquello que se pudo observar durante el acercamiento y la exploración a la realidad de los contextos en los cuales se inscribe dicha propuesta.

Mediante el desarrollo de este capítulo se busca re-crear las estrategias socioeducativas, con el fin de que los agentes educativos puedan volver sobre la práctica y, a su vez, reflexionarla, problematizarla y potenciarla, a partir de las nuevas comprensiones que se generan.

Debido a lo anterior, el análisis que se realiza a continuación tiene soporte sobre todo en la experiencia de los agentes educativos, la cual se pudo reconocer no solo a través del acercamiento a la práctica socioeducativa que se desarrolla en los CAII, sino también en los documentos de trabajo que fueron facilitados en el marco del proyecto de investigación *“Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis centros de atención integral a la infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia”*, pues a través de estos instrumentos los agentes logran consignar tanto la planeación como el desarrollo mismo de la práctica; en menor medida, se retoma la experiencia de algunas familias y de algunos actores comunitarios e institucionales, con el fin de re-crear las estrategias desde su voz y su mirada, aclarando que la prelación del testimonio del equipo interdisciplinario responde a la profundización que se tuvo durante el proceso investigativo, lo cual es producto del interés de fundamentar las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario en relación a la práctica generada desde los agentes educativos.

Adicionalmente, es importante aclarar que algunos asuntos que se desarrollan en este capítulo, sobre todo lo que tiene que ver con componentes y características así como con límites y alcances, responden a un análisis más de segundo orden y a la interpretación que deriva de los hallazgos investigativos, por lo cual puede decirse que la práctica socioeducativa en sí misma puede contener otros asuntos de este tipo que no hayan podido ser identificados durante el proceso investigativo o que pueden emerger a futuro, por lo cual es necesario que la práctica siga siendo reflexionada crítica y analíticamente, con el fin de reconocer aquello que constituye, potencia y/o dificulta el desarrollo de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario.

7.1. ¿Qué son las estrategias socioeducativas?

En este apartado se plantea el significado y sentido de las estrategias socioeducativas con base en lo que se pudo observar e indagar durante el proceso investigativo, por lo cual se da cuenta de manera general de la forma en que se desarrollan y lo que se puede tener en cuenta para ello, de aquello que posibilitan y de sus intencionalidades, de los ejes en los cuales se centran sus contenidos y mensajes y, de manera más detallada, de los componentes y características que las configuran.

Inicialmente, es pertinente reconocer que las formas de nombrar y definir las prácticas que emergen en la cotidianidad, depende de construcciones históricas, sociales y culturales que se crean y recrean contextualmente mediante el tránsito de discursos que día a día se dan en la realidad social, a partir de los imaginarios sociales que se objetivan, internalizan y legitiman para comprender la realidad de manera clara y precisa. En este sentido, reflexionar la práctica socioeducativa permite poner en contexto el objeto mismo de la práctica, es decir, las estrategias socioeducativas en términos de los elementos que las configuran y de sus límites y alcances; además, posibilita nombrar y definir dicho objeto de una manera específica conforme a la realidad de los CAII.

En concreto, uno de los componentes básicos y centrales de la práctica socioeducativa, entendida esta como el proceso de educación social que se lleva a cabo con familias y actores comunitarios, son las estrategias que, de acuerdo con el acercamiento y exploración que se tuvo en los contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, se trata del conjunto de dispositivos sistemáticos ya que “se planean y ejecutan con el fin de abordar las problemáticas sociales de una manera acertada y que tengan un impacto positivo” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016), por lo cual se desarrollan de manera contextualizada para generar la práctica con base en las necesidades e intereses de los sujetos, mediante unos contenidos pedagógicos que le dan fundamento a la acción y una metodología flexible que permite crearlas y recrearlas permanentemente, pero también a partir de una intencionalidad orientadora que proporciona un horizonte de sentido a la práctica.

Es así como las estrategias posibilitan el desarrollo de la práctica socioeducativa y, a su vez, favorecen el logro de los objetivos mediante el trabajo interdisciplinario e interinstitucional a partir

de un proceso creativo, interactivo, participativo y dialógico-reflexivo que permite involucrar activamente a las familias y comunidades en la práctica socioeducativa para propiciar cambios en sus prácticas y realidades inmediatas, ya que:

[...] se desarrolla dentro de las actividades pedagógicas basado siempre desde la experiencia y la participación de las familias, los niños, niñas y comunidad, por medio actividades lúdicas, creativas que permitan a la población expresar los conocimientos, su sentir y transmitir emociones a partir de los lenguajes expresivos, con el fin de lograr un impacto y transformación en la población (Entrevista agente educativo, Urabá, 10 de noviembre de 2016).

En este sentido, es necesario que los agentes educativos tengan presente que las estrategias socioeducativas no son lineales, sino que por el contrario responden al dinamismo y contingencia de las situaciones que van emergiendo en la realidad, lo cual es importante no perder de vista al momento de desarrollar la práctica socioeducativa pues de eso se trata, de lograr reflexionar a partir de lo cotidiano, de lo cercano y de lo que ocurre en el día a día tanto en las familias como en las comunidades, para lo cual se requiere potenciar un pensamiento estratégico que permita lograrlo. Por lo tanto, producto del proceso investigativo puede decirse que las estrategias no se reducen a lo instrumental ya que, por lo general, se desarrollan para potenciar la reflexión con las familias y actores comunitarios en torno a la garantía de derechos de los niños y las niñas que hacen parte de los CAII:

Las estrategias socioeducativas se realizan con la intención de promover el buen trato, los derechos de los niños y las niñas, y sensibilizar a la comunidad y las familias, respecto al impacto de proveer ambientes protectores en la primera infancia. A su vez, se espera que a partir de estos encuentros se compartan experiencias, creencias y anécdotas de las mismas familias, que posibiliten una red de conocimientos elaborada desde la reflexión (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).

Se deduce entonces que las estrategias socioeducativas dan pie a la acción reflexiva, ya que posibilitan la generación de conocimientos, significados y sentidos, por lo que aquello que interesa son los contenidos y mensajes que se desarrollan al interior de la práctica socioeducativa y lo que emerge en la misma.

En concreto, producto del proceso investigativo, las estrategias socioeducativas que se desarrollan en los CAII de Comfenalco Antioquia pueden ser comprendidas, nombradas y definidas como el conjunto de dispositivos planeados, implementados y evaluados de manera fundamentada, contextualizada e intencionada, de carácter flexible, articulado y reflexivo que, en el marco de procesos de educación social que se llevan a cabo con familias y comunidades, propenden por el logro de objetivos, generalmente referidos al cambio consciente de situaciones que afectan la realidad de las personas con quienes se desarrollan, siendo ellas mismas quienes a través del relacionamiento, la interacción, el diálogo, la construcción colectiva y la reflexión propician dicho

cambio, lo cual se soporta en dos ejes estructurantes, la atención integral a la primera infancia y la garantía de derechos de los niños y las niñas. En palabras del equipo interdisciplinario, las estrategias socioeducativas son “un elemento clave para el fortalecimiento de las comunidades, las familias y los actores principales que son los niños y las niñas” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).



Ilustración 21. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

7.1.1. Ejes estructurantes de las estrategias socioeducativas

En general, producto del proceso investigativo, se encontró que las estrategias socioeducativas responden a dos ejes centrales en los cuales se sustentan tanto los contenidos y mensajes de estas, como sus respectivos ámbitos de resultados, estos son la atención integral y la garantía de derechos de los niños y las niñas que hacen parte de los CAII, dos ejes que mantienen una estrecha relación que favorece el desarrollo de una propuesta pedagógica integral, donde se trabaja por:

[...] los derechos y los deberes, y esos derechos como una garantía para que los niños tengan un mejor desarrollo, una mejor crianza y que se habrá ese abanico de posibilidades, que esas estrategias van encaminadas básicamente a que sea el mismo acompañamiento o un acompañamiento similar a lo que se realiza acá, pero en casa.

Entonces esas temáticas, digamos que trabajamos en el año, tampoco están divorciadas unas de otras, digamos que son encadenadas, la propuesta es trabajar todo el año a partir de la caracterización de la población, nosotros hacemos una caracterización de regiones y después de hacer esa caracterización pensamos ¿cuáles son las necesidades de esa comunidad en términos de acompañamiento educativo? (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016)

Sin embargo, conviene aclarar que en principio la atención integral y la garantía de derechos no fueron retomados como referentes para el proceso investigativo, no obstante, durante el desarrollo del mismo fue necesario incorporarlo como un referente emergente, ya que transversaliza no solo la propuesta pedagógica como tal, sino también el discurso y las prácticas de la mayoría de agentes educativos de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, por lo cual estos dos ejes se desarrollan a continuación:

- **Atención integral a la primera infancia**

Antes de definir aquello que para esta investigación fue entendido como atención integral a la primera infancia, es necesario establecer el contexto histórico y social en el cual emerge este enfoque. Concretamente, de acuerdo con Educ.ar (2015) y Freitas (2008), antes del siglo XX se empezaron a generar algunas medidas asistenciales de benevolencia y algunas leyes laxas para

“menores”, a esto se le conoce como el paradigma de la situación irregular, caracterizado por una visión autoritaria y excluyente para el control y el orden social, y cuyo énfasis se encuentra en el concepto de “minoría”, concebida como la condición de vulnerabilidad e incapacidad civil de los niños y las niñas; sin embargo, el fracaso de estas medidas sumado a la



Ilustración 22. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

crisis social de la época supuso una condición sensibilizadora para el cambio de paradigma, fue entonces como el reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos como fundamento político y social, fueron emergiendo en el marco de un nuevo paradigma, el paradigma

de la protección integral que surge en el siglo XX, cuya razón de ser es la garantía de derechos.

En este contexto la protección integral como paradigma comienza a tomar forma en el marco de tres principios en específico: el primero referido a la integralidad, es decir, los derechos garantizados para todos los niños y las niñas en su totalidad, sin distinción alguna, por lo cual las medidas de atención y protección ya no eran focalizadas sino integrales; la superación de la concepción de minoría para pasar a una concepción del niño y de la niña como sujetos de derechos; y finalmente, en consideración a esta nueva concepción, el surgimiento de algunos principios democráticos para la construcción de ciudadanía de la infancia.

Ahora bien, desde lo que se plantea en la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, así como de aquello que pudo ser evidenciado en la realidad a partir del ejercicio investigativo, la atención integral es entendida como la posibilidad de generar procesos coordinados, cohesionados y coherentes con la realidad de los sujetos que permitan dar respuesta efectiva a sus necesidades e intereses, y de esta forma aportar al desarrollo integral y al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y las niñas que hacen parte de la propuesta, para lo cual es menester la vinculación, participación activa y empoderamiento de las familias, comunidades, instituciones, Estado y sociedad civil en general, pues de esto depende que el proceso no se reduzca a la primera infancia, sino que pueda trascender a sus entornos inmediatos y, así, lograr un cambio significativo en sus contextos que pueda garantizar un impacto notable. Al respecto, desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se plantea que en los contextos en los cuales se desarrolla la propuesta pedagógica se genera:

[...] atención directa e integral a familias gestantes, niños, niñas, líderes comunitarios y agentes educativos de diferentes zonas del departamento de Antioquia a través de los centros de atención integral a la infancia, y otros programas como las ludotecas experimentales, estimulación adecuada y la gestión comunitaria, lo que le ha permitido acercarse, conocer múltiples contextos y poblaciones, y diseñar según las características y necesidades de los mismos, propuestas orientadas a aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, niñas, familias y comunidades, devolviéndoles la voz, brindándoles elementos para su empoderamiento y la participación en la toma de decisiones a nivel individual, familiar y comunitario. (Comfenalco Antioquia, 2016b)

Así mismo, la integralidad hace también referencia a la atención que se brinda desde la propuesta pedagógica desde diferentes dimensiones de lo humano, pues esta no se reduce a lo asistencial y educativo, sino que logra trascender a otros ámbitos como lo social, político, cultural, artístico, ambiental, emocional, corporal, cognitivo, entre otros. En concreto, la atención integral responde a diferentes ámbitos que van en concordancia con la garantía de derechos de la primera infancia, estos son las pautas y prácticas de crianza, la alimentación, la salud, la educación inicial, el desarrollo afectivo y emocional, la recreación y el deporte, y la participación, y es a partir de dichos ámbitos desde donde se generan los procesos que se llevan a cabo en el marco de la propuesta

pedagógica, permitiendo orientar los contenidos y mensajes propios de las estrategias socioeducativas, pero también establecer intencionalidades que dan sentido, orientan y movilizan la acción, pues lo que se busca con el desarrollo de las mismas es generar cambios en estos ámbitos para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas que hacen parte de cada CAII.

Por consiguiente, producto del proceso investigativo se pudo evidenciar que las estrategias socioeducativas se generan a partir de la interdisciplinariedad, la interinstitucionalidad y la intersectorialidad, con el fin de prestar atención a los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa desde diferentes enfoques, perspectivas y capacidades que aportan a la integralidad del proceso mismo, por lo cual el trabajo en red se convierte en un principio y pilar fundamental para contribuir al cambio significativo de la realidad de las familias y comunidades. En relación a esto, algunos sujetos que hacen parte de la práctica reconocen la importancia de esta integralidad cuando expresan que desde la propuesta pedagógica se generan acciones articuladas por parte de los agentes educativos, aun cuando cada uno hace un aporte a la práctica conforme a su especificidad profesional, tal como lo expresó una de las mamás:

[...] por ejemplo si es una psicóloga entonces ella viene y toma un tema relacionado con la parte emocional, la nutricionista, entonces la nutricionista, coge un tema que vaya, son, son, tienen relación, son temas hilado, pero lo toca desde cada profesional, por ejemplo la nutricionista desde el punto de vista orienta, de la nutricionista, la psicóloga, la trabajadora social y así. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, familias actuales, Urabá, 08 de abril de 2016)

En consecuencia, una de las alertas que deben tener presentes los agentes educativos para el desarrollo de la práctica socioeducativa es la continuidad en los procesos, lo cual solo se garantiza si en las familias y comunidades ponen en práctica los contenidos y mensajes que se emiten a partir de las estrategias socioeducativas, pues de lo contrario no se garantiza un proceso integral sino fragmentado, por lo cual generar un impacto significativo en los contextos requiere seguir avanzando en la apuesta por la integralidad y, en ese sentido, por la vinculación efectiva y la participación activa de diferentes actores sociales, institucionales y estatales en la propuesta pedagógica.

- **Garantía de derechos de los niños y las niñas**

Es importante iniciar aclarando que la garantía de derechos se orienta a la protección institucional de los intereses o de las necesidades que constituyen el objeto de un derecho, en este sentido, de acuerdo con Ferrajoli (2001) citado por Pisarello (2001), los derechos se han caracterizado por ser “expectativas de prestaciones y de no lesiones frente a los poderes públicos y privados. Sus garantías, a su vez, son presentadas como obligaciones encaminadas a su protección” (p. 3).

Además, es necesario tener en cuenta que las garantías se clasifican, según Pisarello (2007), en dos tipos: por una parte, las garantías políticas o primarias que corresponden a las rutas de ayuda, donde su puesta en marcha es desarrollada por el poder legislativo-constitucional y gobierno y, por otro lado, las garantías jurisdiccionales o secundarias, referidas a todas las vías de ayuda cuyas acciones se confían a órganos de tipo jurisdiccional, es decir, tribunales o constitucionales, y su cumplimiento se da por medio de medidas cautelares, acciones de cumplimiento o medidas de reparación por daños y perjuicios, aclarando que se recurre a estas instancias cuando se ha vulnerado, sea por acción u omisión, las garantías primarias; también existen las garantías supraestatales, referidas al cumplimiento de los derechos y deberes internacionales, como declaraciones, tratados y convenciones.

Más concretamente, en lo que respecta a la garantía de derechos de los niños y las niñas, conviene aclarar en primera instancia que, según la Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia (2013), los derechos de la primera infancia se clasifican en universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables, así pues, la garantía de derechos de los niños y las niñas podría entenderse como el conjunto de condiciones y mecanismos para la primacía, exigibilidad, protección integral y efectiva, cumplimiento y plena satisfacción de los derechos para todo sujeto menor de 18 años de edad en ejercicio de su ciudadanía, sin distinción alguna.

De igual forma, es necesario exponer que, según Vicepresidencia de la República et al. (s.f.), existe un conjunto de garantías básicas que se determinan en virtud de las etapas de desarrollo de la infancia, siendo estas la existencia, el desarrollo, la ciudadanía y la protección integral; a su vez, coexisten algunas responsabilidades básicas con los niños y las niñas para la garantía de sus derechos, y estas se refieren a la universalidad de las garantías, la superación de la restricción en la universalización de las garantías y la restitución; finalmente, en el marco de la corresponsabilidad, hay unos agentes garantes de los derechos de los niños y las niñas, en primera instancia la familia como actor primario, igualmente la sociedad como garante de entornos de protección y desarrollo y, así mismo, el Estado, considerado como el mayor compromisario con la protección y el desarrollo de los niños y las niñas a través del cumplimiento de la Red de Garantías, la cual puede resumirse en la dirección, la coordinación, la garantía de promoción y educación de los derechos, las garantías de servicios, las garantías de vigilancia y las garantías restitutivas.

El marco legal que soporta todo lo referido a la garantía de derechos de los niños y las niñas es el siguiente: en términos normativos, en el nivel internacional la directriz suprema frente al tema es la Convención sobre los Derechos del Niño y para el caso nacional es la Ley 1098 de 2006 por medio de la cual se adopta el Código de la Infancia y la Adolescencia; respecto al ámbito institucional, es decir, a las instancias y entidades competentes para la garantía derechos de los niños y las niñas, en el nivel internacional el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) es la organización encargada de la protección y desarrollo de los niños y las niñas, mientras que en Colombia es el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, integrado por el Sistema de Protección Nacional, el Ministerio de Educación Nacional, el sistema de justicia y el

Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

Concretamente, en el marco de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, la garantía de derechos de los niños y las niñas parte del principio de corresponsabilidad y para ello se realizan socializaciones acerca de la promoción de rutas que permitan reconocer y garantizar los derechos en la primera infancia, por lo cual desde cada CAII se establecen acciones con actores estratégicos con quienes se generan articulaciones para el pleno ejercicio de los derechos, ya sea en términos de garantía o de restablecimiento en el marco de la Ley 1098 de 2006, lo cual se viene desarrollando desde los orígenes de la propuesta pedagógica pues, como una de sus fundadoras lo nombra, dicha propuesta se lleva a cabo a partir de “información de sitios donde había mucha vulneración de derechos de niños y llegábamos allá y hacíamos los diagnósticos” (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016).

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar que la mayoría de agentes educativos de cada CAII tiene la capacidad de identificar aquellas situaciones contextuales que inciden en la amenaza, inobservancia y vulneración de derechos de los niños y las niñas que reciben atención en estos centros, a fin de establecer el protocolo correspondiente y, de esta manera, generar criterios y rutas para el restablecimiento de derechos mediante algunos enfoques y principios como: el enfoque de



Ilustración 23. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

derechos, la protección integral, el interés superior del niño y de la niña, la corresponsabilidad, la universalidad, el reconocimiento, el respeto, el restablecimiento, la no revictimización, la prevención, la prudencia, el registro objetivo de los casos, la progresividad y la sostenibilidad, la cultura del cuidado, la equidad y la inclusión social, la igualdad y la no discriminación, la corresponsabilidad, la participación, la perspectiva de género, la integralidad y la articulación, eficacia y eficiencia; de igual forma, con las familias y comunidades se generan espacios de sensibilización y reflexión donde puedan reconocer los diferentes tipos de violencias que afectan tanto a los niños y a las niñas como al entorno en el cual se desarrollan y el reconocimiento de rutas para el restablecimiento de derechos.

Sin embargo, es menester problematizar lo que tiene que ver con la concienciación de los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa frente a la garantía de derechos, pues aunque muchas personas identifican, nombran e incluso resaltan la calidad de la propuesta pedagógica, lo expresan muchas veces como algo que no merecen o que deben agradecer por ser gratuito, pero pocas veces se reconoce que es un derecho que tienen por ley y que, por tanto, deben garantizar diferentes actores como la familia, la sociedad y el Estado.

Ahora bien, en lo que respecta a la relación entre estos dos ejes estructurantes de las estrategias socioeducativas, es necesario reconocer que es la atención integral que se ofrece desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia lo que ha permitido que se garanticen los derechos de los niños y las niñas que hacen parte de los CAII; esto da cuenta de la estrecha relación que guardan ambos ejes, los cuales, además, puede decirse que son apropiados significativamente por la mayoría de agentes educativos, pues lo que se pudo evidenciar durante el proceso investigativo es que varios de ellos incorporan estos dos ejes no solo en su discurso sino también, y principalmente, en las acciones y procesos que adelantan tanto individual como colectivamente en el marco de la práctica socioeducativa, por lo cual las estrategias se enmarcan y son orientadas a partir de ambos ejes, sin desconocer que aún existen algunos retos por explorar en materia de atención integral y garantía de derechos de la primera infancia.

Para finalizar este apartado, a continuación se introduce un mapa descriptivo en el cual se expone un panorama amplio que permite comprender estos dos ejes desarrollados, es decir, la atención integral a la primera infancia y la garantía de derechos de los niños y las niñas, en lo que respecta a orígenes, antecedentes, hitos históricos, trayectorias y evolución conceptual, marco normativo y conceptualización como tal, con el fin de que los agentes educativos puedan tener mayores claridades para orientar las estrategias socioeducativas en el marco de dichos ejes:

Ejes estructurantes de las estrategias socioeducativas

Atención integral a la primera infancia

Origen, antecedentes, trayectorias y evolución conceptual

Surge

En consideración a la condición de vulneración de los niños y las niñas como víctimas históricas de la tiranía humana, por lo cual se empezaron a generar medidas asistencialistas y leyes laxas para “menores”

Lo que se denominó como

Paradigma de situación irregular

Caracterizado por

Una visión autoritaria y excluyente para el control y el orden social, cuyo énfasis fue el concepto de “minoría”, concebida como la vulnerabilidad e incapacidad civil de los niños y las niñas; así, emergió el “derecho de menores” cristalizado en medidas de asistencia focalizada

Sin embargo

En 1918, en periodo de posguerra, el fracaso de estas medidas y la crisis social de la época supusieron una condición sensibilizadora para el cambio de paradigma, fue entonces como el reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos como fundamento político y social fueron emergiendo

Dando paso a un nuevo paradigma en el siglo XX denominado

Paradigma de atención integral

Cuya razón de ser es

La garantía de derechos de los niños y las niñas

Cuyos principales hitos genéticos fueron

- * La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño en 1924
- * La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño en 1959, reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en diferentes estatutos internacionales
- * La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF en 1968 en Colombia
- * El Año Internacional del Niño en 1979, año en el cual además inicia la redacción de la Convención sobre los Derechos del Niño
- * El Decreto 2737 de 1989 por el cual se expide el Código del Menor en Colombia

Lo cual fue tomando forma a través de

- Tres principios en específico:
- * La integralidad para superar la focalización, es decir, los derechos garantizados para todos los niños y las niñas sin distinción alguna
 - * La superación de la concepción de minoría para pasar a una concepción del niño y de la niña como sujetos de derechos
 - * Principios democráticos para la construcción de ciudadanía de la infancia

Y

En 1989 se da el hito más sobresaliente y oficializador de la garantía derechos de los niños y las niñas, la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño a nivel internacional como máxima expresión de la lucha por los derechos de la infancia

Pero la pugna por los derechos de los niños y las niñas no cesó allí, otras trayectorias importantes han sido

- * La ratificación y adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990
- * La Declaración mundial sobre la supervivencia, protección y desarrollo de la infancia en 1990
- * La vinculación de la Convención sobre los Derechos del Niño a los Objetivos del Desarrollo del Milenio en el año 2000
- * La expedición de la Ley 1098 de 2006 que deroga el Decreto 2737 de 1989 y adopta el Código de la Infancia y la Adolescencia en Colombia
- * La expedición de la Ley 1493 de 2011 que modifica la Ley 1098 de 2006 en Colombia
- * La expedición de la Ley 1804 de 2016 que establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre para que los niños y las niñas sean prioridad

Garantía de derechos de los niños y las niñas

Marco normativo

En términos

Legales

Institucionales

En el plano

Internacional

Nacional

La norma suprema es

La Convención sobre los Derechos del Niño

El Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006)

Acogida a

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Y en Latinoamérica

Se reglamenta a través de leyes nacionales

Donde sobresalen

El artículo 07, referido a la protección integral, y el artículo 204 referido a los responsables de las políticas públicas de infancia y adolescencia

Internacional

Nacional

El órgano supremo es

La Unicef

El Sistema Nacional de Bienestar Familiar

Integrados por

La Unicef

Que funciona a través de

Diferentes entidades, programas y estatutos en pro de la atención y la protección infantil

- * El Sistema de Protección Nacional
- * El Ministerio de Educación
- * El sistema de justicia
- * El SRPA

Regulados por

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Mediante entidades competentes como

- * Las Defensorías de Familia
- * Las Comisarías de Familia
- * La Policía de Infancia y Adolescencia
- * La Alianza por la Niñez Colombiana

Conceptualización

La garantía derechos de los niños y las niñas

Se refiere a

El conjunto de condiciones y mecanismos para la primacía, exigibilidad, protección integral y efectiva, cumplimiento y plena satisfacción de los derechos contenidos en la para todos sujeto menor de 18 años de edad en ejercicio de su ciudadanía, sin distinción alguna

Así, los derechos de los niños y las niñas se clasifican en

- * Universales
- * Indivisibles
- * Interdependientes
- * Irreversibles
- * Progresivos
- * Exigibles
- * Irrenunciables

Por lo tanto el conjunto de garantías básicas

Se determinan en virtud de las etapas de desarrollo de la infancia y son:

- * La existencia
- * El desarrollo
- * La ciudadanía
- * La protección integral

Las cuales implican asumir las siguientes responsabilidades básicas

- * La universalidad de las garantías
- * La superación de la restricción en la universalización de las garantías
- * La restitución

Que en el marco del principio de corresponsabilidad

Deben ser asumidas por los principales agentes garantes de los derechos de los niños y las niñas:

- * La familia como núcleo primario de protección y desarrollo
- * La sociedad como garante de entornos de protección y desarrollo
- * El Estado, considerado como el mayor compromisario con la protección y el desarrollo de los niños y las niñas

A través de

El cumplimiento de la Red de Garantías

Referidas a

- * La dirección
- * La coordinación
- * La garantía de promoción y educación de los derechos
- * Las garantías de servicios
- * Las garantías de vigilancia
- * Las garantías restitutivas

7.1.2. Componentes y características de las estrategias socioeducativas

En el presente apartado se recrean las estrategias socioeducativas mediante el reconocimiento y análisis de los componentes y las características transversales que las configuran y las relaciones que tienen entre sí por lo cual, antes de puntualizar en las mismas, interesa explorar analíticamente cada uno de estos elementos que las configuran; aunque es importante aclarar que desde la práctica socioeducativa no se hace esta clasificación de componentes y características, sino que es producto de un análisis de segundo orden que se introduce con el fin de propiciar una organización y estructuración de las estrategias socioeducativas que permita comprenderlas más claramente.

En términos de componentes, producto del proceso investigativo, se desarrollan cinco específicamente: reconocimiento; vinculación y participación activa; atención, acompañamiento y orientación individual, familiar, grupal y comunitaria; promoción y potenciación de capacidades; promoción cultural y proyección comunitaria; y movilización de redes sociales y alianzas estratégicas interinstitucionales.

En lo que tiene que ver con las características, se hace una clasificación analítica entre las que son de carácter heurístico y las que responden a una naturaleza holística. Las características heurísticas pueden ser entendidas desde planteamientos concretos que se refieren al hacer y son: contextualización; planeación y fundamentación; intencionalidad; proyección; experiencialidad y exploración; interactividad y participación activa; acceso al conocimiento, formación y aprendizaje permanente; creatividad social y pensamiento estratégico; mediación y resolución de conflictos; dinamismo y flexibilidad; interdisciplinariedad. Mientras que las características holísticas responden a asuntos más globales y proyectivos y son: inclusión; cordialidad y confianza; dialogicidad y circularidad; criticidad, reflexividad, apropiación y proposición; integralidad. El siguiente diagrama introduce, ilustra y sintetiza el contenido en lo referido a los componentes y las características que configuran las estrategias socioeducativas como tal:

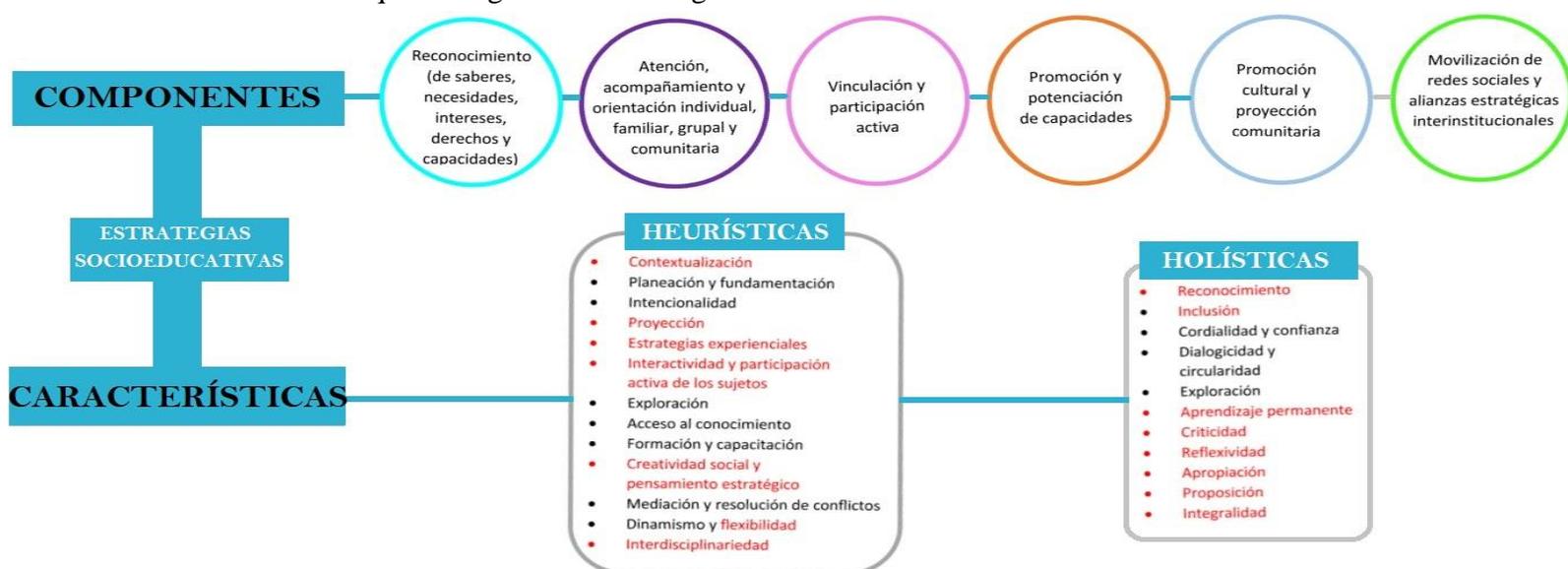


Gráfico 2.2. Diagrama de componentes y características de las estrategias socioeducativas.

Componentes: son las partes constitutivas que integran el todo de las estrategias socioeducativas y que transversalizan la práctica socioeducativa como tal, pero que no son lineales, aislados ni mucho menos excluyentes entre sí, sino que, en su estrecha interrelación, configuran la práctica socioeducativa de manera holística y compleja.

- **Reconocimiento**

Respecto a esto, durante el proceso investigativo se encontró que este componente inicial se refiere a la identificación, comprensión y valoración de los saberes, necesidades, intereses, derechos y capacidades de los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa, lo cual es muy significativo puesto que, lograr un impacto social relevante, requiere que la práctica socioeducativa parta de una lectura rigurosa de contexto que garantice una intervención situada, es decir, consciente, consecuente, coherente y pertinente con la realidad en la cual se inscribe la propuesta pedagógica. En este sentido, cada estrategia se genera “partiendo de las necesidades e intereses de los niños, niñas y sus familias, se incluyen los conocimientos previos y las experiencias de los niños y las niñas” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 04 de noviembre de 2016), mediante la vinculación y participación activa que se da con base en este reconocimiento.

- **Vinculación y participación activa**

Durante el proceso investigativo se pudo evidenciar que en el marco de la práctica socioeducativa existe una clara apuesta por vincular activamente a los niños, las niñas, las familias y las comunidades promoviendo “la participación activa en nuestros escenarios” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016), lo cual se puede identificar en el discurso de la mayoría de agentes educativos, quienes enuncian las estrategias socioeducativas como:

[...] espacios de diálogo que posibiliten no solo la participación activa de todos los integrantes, sino que brinden la posibilidad de poner en escena los saberes previos de los participantes, se reconozcan en la diversidad, sean portadores de historia, adquieran herramientas no solo para el buen trato y pautas de crianza, hábitos saludables, entre otros, sino para que afiancen vínculos, sean críticos y analíticos frente a la realidad. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016)

Por tanto, se puede decir que este componente es fundamental para el desarrollo de las estrategias, pues vincular y potenciar la participación activa de los sujetos que hacen parte de las mismas permite una práctica más circular y legítima para el empoderamiento, ya que la generación de posibilidades reales de participación posibilita que los sujetos confronten y reflexionen su realidad para desnaturalizar sus prácticas y, con ello, se conviertan en protagonistas de la misma mediante la construcción de nuevas dinámicas.



Ilustración 24. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

- **Atención, acompañamiento y orientación individual, familiar, grupal y comunitaria**

Varios de los agentes educativos con los cuales se tuvo interacción durante el proceso investigativo plantean que con base en el reconocimiento de las características personales, familiares y sociales de los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa, se procede a atender, acompañar y orientar lo que respecta a sus necesidades e intereses, involucrándolos activamente en el desarrollo de las estrategias socioeducativas a partir de sus saberes y capacidades, con el fin de garantizar una práctica integral que parta de las particularidades de cada uno de ellos y de sus contextos, donde “pueden generar reflexiones importantes en torno a las prácticas [...] de crianza y la vulneración de derechos” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016).



Ilustración 25. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Por consiguiente, desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se plantea que este componente se desarrolla principalmente con los adultos significativos, es decir, las personas que teniendo o no un vínculo consanguíneo con los niños y las niñas les acompañan y/o tienen incidencia en su proceso educativo, en el marco de espacios para “la reflexión, la formación y asesoría permanente a los diferentes grupos poblacionales según necesidades particulares, mediante diversas estrategias fundadas en metodologías participativas y en correspondencia con los objetivos y fines de la propuesta pedagógica” (Comfenalco Antioquia, s.f.c).

Sin embargo, es necesario resaltar un hallazgo significativo que emerge del análisis investigativo, y es que en la práctica socioeducativa se busca no solo atender, acompañar y orientar las necesidades e intereses de los sujetos, sino también promover y potenciar capacidades para evitar dependencias paternalistas que restringen la integralidad de la misma.

- **Promoción y potenciación de capacidades**

Durante el proceso de acercamiento y exploración que se tuvo en los territorios en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, se encontró que con el desarrollo de las estrategias socioeducativas se busca que los sujetos puedan llevar a cabo acciones transformadoras haciendo



Ilustración 26. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

uso de sus capacidades, a través del trabajo en equipo y las diferentes formas de interacción que se tejen socialmente, pues los mismos agentes educativos plantean que mediante las estrategias las personas pueden “desarrollar habilidades y fomento del pensamiento que puedan ser utilizados en la resolución de problemas y el mejoramiento de la calidad de vida” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016).

En ese sentido, desde la propuesta pedagógica se busca promover y potenciar capacidades para “fortalecer las competencias de madres, padres y cuidadores en su labor educativa, responder efectivamente a las demandas de los niños y niñas en sus primeros años, anticiparse a sus necesidades y tener iniciativas que favorezcan su óptimo crecimiento y

desarrollo” (Comfenalco Antioquia, 2015e), lo cual permite generar una práctica socioeducativa integral en tanto reflexiva y emancipadora, pues el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos que hacen parte de la propuesta pedagógica previene cualquier tipo de paternalismo que pueda desembocar en situaciones de dependencia y enajenación.

En consecuencia, puede decirse que la práctica socioeducativa es un espacio de encuentro, interacción, relacionamiento e intercambio, donde convergen las múltiples particularidades de las familias y comunidades que hacen parte de la propuesta pedagógica, a partir de lo cual se reconocen diferencias que hacen singular a cada persona pero también habilidades que permiten construir colectivamente, lo cual da paso al “desarrollo de potencialidades, el aprendizaje de competencias para la vida, hacer con y para el otro y la otra, contribuir con la transformación de contextos, en vía de plantear metas individuales y colectivas y obtener logros para el crecimiento como sociedad” (Entrevista agente educativo, Urabá, 21 de noviembre de 2016).

De esta manera, producto del ejercicio de análisis investigativo, se resalta la importancia que tienen los adultos significativos, en tanto responsables de la formación de los niños y las niñas que acompañan, también ayudan a promover y potenciar saberes y habilidades en la primera infancia, producto de sus trayectorias de vida y mediante el desarrollo de sus prácticas cotidianas; a su vez, es importante reconocer que se evidencia en los territorios un interés constante de las comunidades por cualificarse y potenciar sus capacidades para mejorar sus condiciones de vida, lo que enriquece el desarrollo mismo de las estrategias socioeducativas.

Así, para promover y potenciar capacidades desde la práctica socioeducativa, se recomienda retomar y asumir un enfoque diferencial que permita tener en cuenta la multiplicidad y diversidad de experiencias, saberes, habilidades y prácticas que tienen los sujetos que hacen parte de la propuesta pedagógica, a partir de lo cual nutren y enriquecen el desarrollo de las estrategias socioeducativas.

- **Promoción cultural y proyección comunitaria**

Producto del proceso investigativo, se pudo evidenciar que este componente alude a un proceso intercultural permanente mediante el cual se busca promover una relación activa entre la población y su cultura, a partir de la participación de la comunidad y del diálogo de saberes que se materializa por medio de “intercambios culturales [y] actividades de proyección comunitaria” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016). Es por eso que desde la práctica socioeducativa los agentes educativos buscan promover diferentes formas de expresión cultural y proyección comunitaria, mediante el desarrollo de estrategias socioeducativas que favorecen el encuentro y la interacción entre la familia y la comunidad.

Además, se encontró que el interés por la promoción cultural y la proyección comunitaria surgió, en esencia, de las condiciones de vulnerabilidad que identificaron en los inicios de la propuesta pedagógica algunos agentes educativos, tal como lo enuncia una de las fundadoras de la propuesta:

[...] el trabajo de proyección comunitaria, la mayoría de los padres de familia o los vecinos que estaban a nuestro alrededor, los convocábamos [...], trabajábamos de la mano para que pudiéramos de acuerdo a los diagnósticos que levantábamos, apoyar las familias en proyectos productivos, en procesos de lo que ellos quisieran, [...] lo que ellos identificaban como necesidad, programas culturales, eso para nosotros era fundamental porque los espacios o los barrios donde están son barrios

de alta vulnerabilidad y también de conflicto, sobre todo cuando empezamos, era un conflicto muy fuerte y lo que necesitábamos era que la comunidad se apropiara del Centro, que lo retomara como suyo y que nos ayudará a cuidar no solamente los niños sino también los espacios físicos (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016).

En ese sentido, puede inferirse que esto contribuye al fortalecimiento de identidades culturales y a la proyección comunitaria de cada uno de los territorios en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, lo que en últimos términos permite dinamizar las prácticas culturales y potenciar los vínculos sociales. Se trata entonces de generar poder sociopolítico en el plano individual, familiar y comunitario para dar paso a la construcción de sujetos históricos y políticos en permanente construcción, lo que a su vez fortalece a la sociedad civil como máxima expresión social y, finalmente, puede generar cambios en la realidad de los sujetos, lo cual es posible a través de tres aspectos puntuales propuestos por Murguialday, Pérez y Eizagirre (s.f.): la toma de conciencia de los sujetos sobre su realidad, es decir, el poder propio; la organización consciente, autónoma y deliberada de los sujetos para decidir e incidir sobre su realidad, es decir, poder con; y la determinación de los sujetos para movilizarse y asumir la transformación de su realidad, es decir, poder para.

- **Movilización de redes sociales y alianzas estratégicas interinstitucionales**



Ilustración 27. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Durante el proceso de interacción que se pudo tener con el equipo interdisciplinario de los CAII de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, algo que sobresalió y fue reiterativo en el discurso de la mayoría de agentes educativos es que para el desarrollo de las estrategias socioeducativas se promueven y establecen “redes con otras instituciones Municipales [y con diferentes actores de la sociedad civil] con el fin de brindar un mejor servicio” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016), pues estos actores aportan desde sus capacidades a la materialización de la propuesta pedagógica para contribuir al desarrollo comunitario y de sus territorios. Debido a esto, un criterio básico que se plantea desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia es la voluntariedad, disposición y motivación de cada uno de estos actores al momento de generar estas alianzas, así como “el amor por lo que hacen, el deseo de brindar una verdadera atención integral a los niños, las niñas y sus familias que permitan contribuir al mejoramiento de la calidad de vida” (Comfenalco Antioquia, s.f.d).

Concretamente, lo que se encuentra en los territorios en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica es que los agentes educativos trabajan de manera articulada en las condiciones problemáticas que identifican en los contextos, por ejemplo, “si hay casos entonces Comisaría [o] que necesitamos algo en el Hospital, pues como una articulación para algún caso, se acude a unas rutas, porque nosotros tampoco actuamos aislados de lo del municipio, articulamos las rutas y nos articulamos con ellos” (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016), ya que una de las intencionalidades que se plantea desde la propuesta pedagógica y desde los mismos agentes educativos “es hacer movilizaciones en la comunidad” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016).

Adicionalmente, se encontró que este componente también es valorado significativamente por los actores institucionales que se articulan a los procesos que se desarrollan en el marco de la práctica socioeducativa, lo cual da cuenta del impacto social que tiene la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia en los territorios:

[...] el trabajo articulado y mancomunado con la Caja de Compensación en relación con primera infancia es una bendición administrativa, profesional y científica que permite emprender actividades de gran impacto, hacer seguimiento a los mismos y evaluar los resultados de estos procesos, condiciones que, sin el apoyo de la Caja de Compensación, sería prácticamente imposible de realizar y dejando como mayores beneficiarios a los niños, madres gestantes y familias objeto de atención. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco

Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016)



Ilustración 28. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

En ese sentido, se puede deducir que lo que se pretende es trabajar en red por medio de objetivos en común que tienen que ver con la garantía de derechos de los niños y las niñas, lo cual se logra propiciando entornos protectores a través de las articulaciones y alianzas estratégicas, que permiten llevar a cabo diferentes procesos en el ámbito familiar y comunitario de manera flexible, propositiva y solidaria para mejorar las condiciones de vida en los territorios en los cuales se desarrolla la práctica socioeducativa; de ahí que “cada vez más actores estratégicos se vinculan [a la propuesta pedagógica], para articular procesos de atención e intervención en pro de la primera Infancia” (Comfenalco Antioquia, s.f.d), con lo cual aportan al desarrollo comunitario.

Características: comprendidas como los rasgos distintivos que singularizan cada estrategia socioeducativa, en términos de su naturaleza, planteamientos epistemológicos, metodológicos y éticos, las cuales se clasifican en heurísticas y holísticas. Es importante aclarar que cada una de las características que se exponen a continuación deriva del proceso de acercamiento y exploración que se tuvo a la práctica socioeducativa que se desarrolla en los CAII de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, lo cual se conjuga con el ejercicio propio de análisis.

- **Heurísticas**

Características entendidas desde planteamientos más concretos, referidos con el hacer y con lo práctico, por lo que se encuentran contenidas dentro de la práctica socioeducativa; concretamente se trata de:

- **Contextualización:** es la característica básica y fundamental de todas las estrategias socioeducativas, entendiendo que el referente contextual es el punto de partida de cada una de ellas, mediante la cual se tiene un acercamiento “a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños, niñas y sus familias partiendo de conocimientos previos que posibilitan el aprendizaje reflexivo” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016), esto con el fin de generar una práctica socioeducativa pertinente con la realidad de cada territorio.
- **Planeación y fundamentación:** partiendo de que cada una de las estrategias socioeducativas requiere ser reflexionada previamente para no caer en la improvisación, por lo cual, es necesario trazar previamente rutas flexibles que sirvan como orientación para la acción y, a su vez, retomar fundamentos que permitan tener una mirada integral de la práctica socioeducativa, para lo cual “se diagnostican los problemas, se planifican las actividades, se ejecutan las actividades y se les realizan seguimiento y evaluación” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).
- **Intencionalidad y proyección:** cada estrategia socioeducativa se desarrolla en el marco de unos propósitos, apuestas y finalidades que las fundamentan, pero que a su vez proporcionan un horizonte de sentido a la práctica y que movilizan la acción. En esta dirección, varios agentes educativos coinciden en que las estrategias son “un conjunto de acciones que desarrolla un equipo interdisciplinario e interinstitucional con el fin de contribuir a mejorar la calidad de vida de la población, a movilizar acciones, participación y facilitar el empoderamiento” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016); en otras palabras, se busca que cada una de las estrategias tenga una incidencia significativa en la realidad de los sujetos, para el mejoramiento de sus condiciones de vida a través del cambio de situaciones problemáticas.
- **Experiencialidad y exploración:** las estrategias socioeducativas “son encuentros de diálogo y construcción colectiva, los cuales se enriquecen con la participación y experiencia práctica de cada una de las familias y líderes” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016), por lo cual parten de los saberes previos y del acumulado cultural de cada persona, además, se desarrollan de manera vivencial con el fin de que sus mensajes puedan darse de forma más cercana y asequible, para que los contenidos sean interiorizados y con ello garantizar un cambio significativo en sus prácticas y en su realidad, mediante:

[...] la posibilidad de aprender desde el contexto, teniendo en cuenta su historia, sus características sociofamiliares, la posibilidad de construir y construirse a partir de su experiencia personal en articulación con la propuesta pedagógica, se espera que el mismo sujeto sea crítico, reflexivo y sensible en sus interacciones con los otros y con el medio. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016)

- **Interactividad y participación activa de los sujetos:** para llevar a cabo cada una de las estrategias socioeducativas se parte del principio de voluntariedad y motivación, es decir que las personas quieran hacer parte de la práctica socioeducativa, por lo cual se tiene como “prioridad la participación activa de la familia y comunidad, entendiendo sus necesidades y cultura como un elemento prioritario dentro del proceso pedagógico, [lo cual es] importante ya que para generar cambios positivos se debe comprender primero la esencia del ser” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016). En este sentido, la interactividad es entendida como la posibilidad de encuentro, reconocimiento, intercambio, relacionamiento, construcción y reflexión con el otro y la otra que se da en la práctica socioeducativa, mientras que la participación se refiere al vincularse y hacer parte de la práctica de manera proactiva y propositiva; por lo tanto, las estrategias socioeducativas se dan en el marco de interrelaciones dialógicas que permiten el intercambio de historias, experiencias, sentires, conocimientos, saberes, entre otros.
- **Acceso al conocimiento, formación y aprendizaje permanente:** con cada estrategia socioeducativa se busca desarrollar contenidos que le permita a cada persona adquirir diferentes conocimientos y habilidades para fortalecer sus prácticas cotidianas y con ello garantizar el bienestar de su familia y de la comunidad misma, de ahí que:

Las estrategias socioeducativas son herramientas fundamentales que emplean los profesionales para construir, apoyar, movilizar, reconstruir o mediar un proceso o intervención, debe contener la facilidad para llegar a la población y debe estar mediada por un enfoque educativo que promueva la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016)

- **Creatividad social y pensamiento estratégico:** mediante la materialización de cada estrategia socioeducativa se pretende que las personas puedan desarrollar capacidades, competencias y destrezas para hacerle frente a los desafíos de la vida cotidiana a partir de la imaginación y la creatividad, por lo cual la práctica socioeducativa permite que los niños, las niñas, las familias y las comunidades puedan “expresar de diferentes formas su pensamiento, su posición ante la vida, evaluar y reevaluar el contexto donde habitan, transmitir lo que sienten, auto evaluarse, reconocerse e identificarse como un ser creativo y propositivo” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016). En este sentido, el pensamiento estratégico hace referencia a la capacidad que tiene una persona para proponer alternativas que permitan responder y sobrellevar de la mejor manera posible la contingencia e incertidumbre propia de la realidad social.
- **Mediación y resolución de conflictos:** para llevar a cabo las estrategias socioeducativas cada agente educativo tiene presente que las relaciones están mediadas por el conflicto y las tensiones, por lo que mediante la práctica socioeducativa se busca que las personas puedan ampliar el panorama y tengan diferentes alternativas para solucionar los conflictos

que se les presentan en su realidad. En este sentido, por medio del desarrollo de las estrategias se propende porque los niños, las niñas, las familias y comunidades puedan “adquirir herramientas en la resolución de conflictos, [pues] les ayuda a la interacción con sus pares y su familia y la sociedad, los convierte en seres sensibles que piensan en el efecto de sus acciones” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016).

- **Dinamismo y flexibilidad:** reconociendo en primera instancia que las estrategias socioeducativas no se desarrollan siempre de la misma manera, pues se inscriben en realidades dinámicas y cambiantes en esencia, se busca que las estrategias se generen a partir de metodologías abiertas y flexibles que permitan la adaptación al cambio ante las contingencias y desafíos que presenta la realidad social. Por lo cual, desde la propuesta pedagógica se plantea que para el logro de los objetivos “es necesario trabajar en el marco de una metodología participativa, abierta y flexible y con estrategias que faciliten las actividades educativas en un espacio de confianza y de colaboración con los participantes” (Comfenalco Antioquia, 2015i).

Respecto a lo anterior, es importante mencionar que durante el proceso investigativo se encontró que los agentes educativos no fuerzan la realidad a lo que se tiene preestablecido en la planeación, sino que por el contrario las estrategias se adaptan a lo que vaya surgiendo en la práctica socioeducativa que se lleva a cabo con las familias y comunidades y, así mismo, otro hallazgo significativo que emerge en el marco del proceso investigativo es que cada una de las estrategias va cambiando y se va fortaleciendo en el desarrollo de la práctica misma y conforme lo requiera la realidad.

- **Interdisciplinariedad:** comprender los problemas sociales en una dimensión amplia requiere diferentes miradas sobre la realidad, por eso desde los inicios de la propuesta pedagógica las estrategias socioeducativas fueron pensadas de manera interdisciplinaria, “[...] porque si estábamos hablando de integralidad ya el término lo obligaba” (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016), por lo cual la práctica socioeducativa en general se caracteriza por la interdisciplinariedad con el fin de garantizar prácticas integrales.

- **Holísticas**

Se trata de características que responden a planteamientos más globales y abarcadores que se soportan en intencionalidades establecidas a priori, pero que también se van dando en el proceso mismo conforme a las dinámicas de cada contexto; en este sentido, parten de las posturas ético-políticas de cada agente educativo. Concretamente, se trata de las siguientes características:

- **Reconocimiento e inclusión:** cada una de las estrategias socioeducativas se desarrolla con base en las particularidades tanto de los contextos como de los sujetos, propendiendo por una vinculación pertinente y activa de cada persona en el desarrollo de la práctica socioeducativa, ya que los agentes educativos plantean que “hay que mirar y reconocer

cuál es el interés de [las familias y comunidades], porque no solamente son los intereses de nosotros, hay que mirar también cuáles son los intereses de ellos” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016).

- Cordialidad y confianza: con el fin de generar un adecuado desarrollo de las estrategias socioeducativas, los agentes educativos propenden por establecer permanentemente una relación de cordialidad y confianza con las personas que hacen parte de la práctica socioeducativa para garantizar una mejor aprehensión de los contenidos y, en general, el logro de los objetivos propuestos en el marco de las estrategias, lo cual se genera desde el proceso mismo de vinculación de las familias y comunidades a la práctica, pues se considera necesario propiciar “una relación de mucha confianza, de mucho trabajo, entre el la Institución como tal y las familias que vienen” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016).
- Dialogicidad y circularidad: independientemente del rol que asuma cada persona en las estrategias socioeducativas, todos y cada uno de los sujetos pueden aportar desde sus saberes y capacidades al desarrollo de las mismas, pues la práctica socioeducativa se genera y enriquece a partir de encuentros dialógicos y de la construcción colectiva, lo cual “implica que el profesional no asuma una postura de: -yo tengo el conocimiento, yo lo sé todo-, [sino de:] -yo vengo como un dinamizador no más-, y eso permite fluir todo lo que quiera” (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016).
- Criticidad, reflexividad, apropiación y proposición: una clara apuesta que se tiene en el marco de la propuesta pedagógica, es que las personas tengan la capacidad de cuestionar, problematizar y reflexionar su realidad críticamente para, mediante los contenidos que se generan, apropiarse del rol protagónico que tienen en sus contextos y así poder generar propuestas y alternativas que garanticen mejores condiciones de vida, por lo cual cada estrategia socioeducativa:

[...] se articula con ese contexto y realidad que rodea a nuestras familias, niños y niñas, para poder construir nuevos saberes, reflexiones y posiciones críticas culturales, que transformen a la sociedad a partir de cambios individuales que puedan movilizar una comunidad mayor para una transformación social con miras a mejorar la calidad de vida. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de

noviembre de 2016)

- **Integralidad:** en todo momento de la práctica socioeducativa se busca evitar acciones aisladas y fragmentadas que obstaculicen los procesos, por el contrario, lo que se pretende es que las estrategias socioeducativas puedan abordar diferentes dimensiones del ser humano que garanticen un proceso pleno y efectivo para el cambio de la realidad de los sujetos, lo cual es posible principalmente a través del trabajo interdisciplinario. En este sentido, se plantea que la integralidad es una característica básica, puesto que:

[...] si estamos hablando de niños, de sujetos con derechos, la estrategia es la integralidad, porque vos tenés aquí un grupo de niños con una profesora y si el niño se está muriendo de hambre, o si tiene diarrea, o si viene maltratado por la familia, o sea, la integralidad es lo único que permite realmente hablar de atender un niño con todo. (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016)

Hasta aquí todo lo que respecta a las estrategias socioeducativas en términos de significado, ejes estructurantes, componentes y características, por lo cual a continuación es necesario profundizar en el adjetivo que singulariza el objeto de estudio de esta investigación, es decir, lo socioeducativo, con el fin de ahondar en los planteamientos que dotan de sentido y contenido a las estrategias.

7.2. ¿Por qué son socioeducativas?

Es importante iniciar mencionando que el sentido de este apartado es problematizar lo que desde la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se plantea como socioeducativo, en relación con la práctica que se desarrolla en cada uno de los contextos donde se encuentran los CAII.

Así, retomando uno de los postulados freirianos planteados para esta investigación, lo socioeducativo se enraíza en planteamientos de circularidad y solidaridad donde “nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2005, p. 75), en permanente búsqueda de la transformación de sus realidades a partir lo que cada persona puede aportar. En este sentido, mediante lo socioeducativo es posible garantizar “la participación que tiene la comunidad en general frente a las problemáticas sociales ocurrientes en ese entorno, [donde] se identifican no solo las fortalezas de esta población, [sino que] también reconocen las dificultades y trabajan sobre ellas” (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016), lo cual permite que el cambio deseado se genere a partir de la autonomía y el empoderamiento de las personas, para lograr impactar significativamente en la realidad de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Concretamente, a partir del análisis entre lo que se encontró mediante el acercamiento a los

contextos donde están los CAII de Comfenalco Antioquia y el referente teórico retomado para esta investigación, es decir, la Educación Social, la práctica socioeducativa puede ser entendida como un proceso flexible de construcción colectiva y corresponsabilidad que proporciona elementos y herramientas para el fortalecimiento individual, familiar y comunitario, pues se llevan a cabo en entornos y tiempos propios de las familias y comunidades, a partir de criterios que son fundamentales para su desarrollo, es decir, la voluntariedad, disposición y motivación de cada persona para participar, con el fin de “propiciar espacios de reflexión, adquisición de valores y aprendizajes para la vida” (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016). Ahora bien, desde la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia la práctica socioeducativa se plantea de la siguiente manera:

Cuando hablamos de prácticas socio-educativas, nos referimos a un quehacer pedagógico que aporta a la construcción de alternativas sociales y culturales en un contexto en particular, en donde se promueve la reflexión, participación y emancipación de los sujetos frente a su propia realidad. Nos referimos así, a quehaceres educativos que enfrentan en su campo de actuación diversos desafíos, en donde docentes y otros adultos acompañantes, se constituyen en lectores permanentes de la realidad, racionalizando constante y críticamente la vida social y buscando así posicionar propuestas de aprendizaje enfocadas no solo en las habilidades del saber, sino especialmente en las del reflexionar y actuar críticamente. De esta forma, se propicia una propuesta no residual, basada en una supuesta satisfacción de las necesidades educativas, sino por el contrario, generadora de creatividad, de construcción de redes y poder ciudadano. Una mirada centrada en el desarrollo humano integral y la generación de capacidades más que de competencias, que no descuida el reconocimiento, la pertenencia a una familia, a una comunidad, a una cultura, que guarda su memoria e historicidad. Una propuesta que aporta a una racionalidad estética y ética, al goce y el desarrollo de la autonomía y la identidad individual y colectiva. (Comfenalco Antioquia, 2013a)

Es importante entonces retomar el planteamiento anterior para problematizarlo a la luz de los procesos que se desarrollan con las familias y comunidades en los territorios donde hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, pues sin desconocer la clara intencionalidad que se propone allí, interesa develar hasta qué punto lo que se propone dialoga con la realidad. Así, a partir de lo que se pudo evidenciar durante el acercamiento a la realidad de estos territorios, podría decirse que la mayoría de agentes educativos generan su práctica en los ámbitos familiar y comunitario en procura de potenciar las opciones de vida de los sujetos mediante una participación dialógico-reflexiva que les permita desarrollar lecturas críticas sobre su realidad; sin embargo, es necesario reconocer que esto no siempre es posible puesto que, como se problematizó en el apartado de contextos en los que se inscribe la práctica socioeducativa desarrollado en el capítulo anterior, en ocasiones la práctica no logra trascender de lo asistencial debido a concepciones y posturas paternalistas que tienen algunos agentes educativos y que originan una relación de dependencia con los sujetos lo que, finalmente, va configurando prácticas culturales que se

naturalizan en la cotidianidad limitando el empoderamiento que se plantea desde la propuesta pedagógica y, con ello, restringiendo las capacidades que tienen los sujetos para reconocer, cuestionar y transformar su realidad.



Ilustración 29. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Debido a lo anterior, puede decirse que lograr una práctica socioeducativa que realmente empodere, requiere que ese tipo de asuntos sigan siendo reflexionados y problematizados por el equipo interdisciplinario, pues no se puede desconocer que la práctica socioeducativa, en tanto intencionada y dialógica, es también una práctica política que se convierte en posibilidad de transformar formas naturalizadas de opresión y desigualdad mediante procesos reflexivos y críticos que se interesan por cuestionar el tipo de conocimiento que se genera en la práctica, así como el para qué y el para quién del mismo. En este sentido, la práctica socioeducativa es la oportunidad para potenciar el pensamiento alternativo y las habilidades que desde la autonomía pueden inscribirse en los sujetos, que a su vez tienen un fin mismo y es el de generar cambios en su propia realidad social.

Con este apartado se da cierre a la reflexión y problematización del carácter socioeducativo de las estrategias, para dar paso a lo que tiene que ver con los ámbitos de acción en los cuales se desarrollan.

7.3. ¿En qué ámbitos de acción se desarrollan?

En esta parte se procede a re-crear las estrategias socioeducativas de manera detallada a la luz de su configuración, mediante el reconocimiento y análisis de cada una de ellas conforme a los componentes y las características que las particularizan y las relaciones que tienen entre sí y los ámbitos de acción en los que se desarrollan. Concretamente, la propuesta pedagógica se lee, se comprende y se materializa en dos ámbitos de acción específicos donde se desarrollan las estrategias socioeducativas, el familiar y el comunitario los cuales, sin embargo, no son mutuamente excluyentes, sino que, por el contrario, son interdependientes y cada uno incide considerablemente sobre el otro en términos de la atención integral y la garantía de derechos de la primera infancia

Inicialmente puede decirse, de acuerdo con aquello que se encontró durante el proceso investigativo, que las estrategias socioeducativas responden a un contexto específico y a una fundamentación intencionada, pues se llevan a cabo con diferentes sujetos partiendo de su realidad inmediata, lo cual da lugar a el reconocimiento, la problematización y la generación de nuevos conocimientos.

En consecuencia, la práctica socioeducativa responde, en esencia, a “intervenciones sociales que se planean y llevan a cabo programas de impacto social por medio de actividades educativas en determinados grupos de individuos” que se inscriben en un contexto histórico, social, económico, político y cultural en particular (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 noviembre de 2016), entendiendo la intervención social desde Camelo y Cifuentes (2006), como un proceso lógico y sistemático que se desarrolla de manera intencionada para dar respuesta a una necesidad o problemática en la realidad social, teniendo presente una fundamentación y una postura ético-política clara en aras de transformar las diversas formas ver, sentir y actuar el mundo. Adicionalmente, se encontró que la práctica socioeducativa, en tanto proceso de intervención social, requiere permanentemente mediación y negociación entre la necesidad sentida por lo sujetos que hacen parte de la práctica, las necesidades planteadas desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y las necesidades que logran identificar los agentes educativos en la realidad.

Por lo tanto, a continuación, se plantean las estrategias socioeducativas que se llevan a cabo tanto en el ámbito familiar como en el comunitario, resaltando que, producto del proceso investigativo, se encontró que hay dos de ellas que sobresalen considerablemente, el acompañamiento del equipo interdisciplinario y la comunidad de diálogo, lo cual es reconocido tanto por las familias y actores comunitarios como por los agentes educativos que las llevan a cabo:

[...] esas dos son claves para escuchar a la familia y para el trabajo con ellas, porque muchas veces uno ve que después de las comunidades de diálogo se generan, como de pronto cambios no, pero sí algunos cuestionamientos, se van como pensando en eso para la casa y ya desde ahí se va logrando cositas también, entonces [...] clave esas dos partes, el acompañamiento que se hace desde acá y la comunidad de

diálogo. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016)

Antes de iniciar es importante aclarar que cada una de las estrategias que se expondrán son producto del proceso de acercamiento y exploración que se tuvo a la práctica socioeducativa que se desarrolla en los CAII de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia; aunque, es necesario decir que, si bien los agentes educativos tienen apropiadas varias de las estrategias que desarrollan con familias y actores comunitarios, ninguna de estas ha sido sistematizada, a diferencia de las estrategias que se llevan a cabo con los niños y las niñas.

Debido a lo anterior, el soporte de los apartados que se desarrollarán es la experiencia que tienen los agentes respecto a la práctica socioeducativa, la cual se pudo reconocer en el proceso de interacción con ellos, pero principalmente los apartados tienen sustento en los documentos de trabajo en los cuales cada agente plasma lo que tiene que ver con el proceso de su práctica, es decir, los apartados no obedecen como tal a datos primarios por la lógica misma que tuvo el proceso investigativo, puesto que la indagación no se realizó con base en las estrategias puntuales dado que en principio no había claridad en las investigadoras sobre las mismas, sino que fueron emergiendo en el camino para responder al interés de identificar, recuperar, reconstruir y fundamentar las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario, en el marco de la práctica real que se lleva a cabo en los CAII.

En este sentido, se trata de un análisis de segundo orden que se introduce con el fin de generar una organización y estructuración de las estrategias socioeducativas que permita comprenderlas más claramente; aun así, cuando es posible y necesario también se retoma la voz de las propias familias y comunidades, así como de algunos actores institucionales.

7.3.1. Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar

En el presente apartado se exponen las estrategias socioeducativas que se desarrollan con las familias de los niños y las niñas que hacen parte de la propuesta pedagógica, cuya finalidad es, de acuerdo con lo que exponen la mayoría de agentes educativos, fortalecer los vínculos afectivos y potenciar capacidades de los miembros de cada familia para aportar a la garantía de derechos de la primera infancia, para lo cual algunos agentes plantean que:

[...] de la familia necesitamos ser cómplices en estas propuestas que tenemos con niños y niñas para que nuestros propósitos con los niños y niñas en el desarrollo de ese pensamiento crítico y creativo tenga verdadero impacto necesitamos que padres y madres también lo apoyen, pero que lo apoyen no desde debe ser bueno porque Comfenalco lo dice no, sino es el apoyo porque conocieron la propuesta, porque vivenciaron la propuesta y porque realmente se metieron en el cuento y [...]

participan, entonces por eso es importante tener a las familias como aliados, pero más allá de pensar en los niños solamente es también porque podemos mejorar condiciones en esa familia, una familia que mejora las condiciones de crianza quiere decir que se están relacionando mejor (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016).

En este sentido, para hablar de la práctica socioeducativa en el ámbito familiar, primero es necesario retomar lo planteado desde Quintero (2006a) en el referente conceptual de la investigación para aclarar que la familia es un sistema social dinámico compuesto por varias personas que tiene vínculos consanguíneos y/o afectivos, que constituye el primer escenario de socialización de una persona donde se comparten un conjunto de valores y símbolos, siendo el espacio donde más sobresale la intersubjetividad en la vida del individuo. De igual forma, es importante mencionar que durante el proceso investigativo se encontraron distintas concepciones de las familias, por un lado algunos agentes educativos tienen una lectura desde la potencialidad:

[...] concebimos esa familia como esos sujetos que tienen muchas potencialidades y de las cuales ellos se pueden soportar si nosotros le podemos ofrecer algún conocimiento o algo, ellos se acercan de manera libre, porque saben que estamos con esa apertura siempre, entonces también eso es un proceso de construcción que tenemos con ellos, ellos se acercan cuando nos necesitan y no necesitan cita, ni tienen que hablar, no, cuando ellos tienen la necesidad se pueden acercar a hablar con nosotros, también de manera informal y de manera también formal desde algunos lineamientos del mismo programa, [...] entonces vamos a hablar con la familia de tú a tú, [...] de una manera también muy cordial de retroalimentación. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016)

Sin embargo, es problemático que se encuentren lecturas carenciales de las familias, pues este tipo de concepciones restringen el potencial que puede llegar a tener cada una de las personas para encarar su realidad y generar transformaciones desde sus capacidades, lo que impacta negativamente en el desarrollo mismo de la práctica socioeducativa:

Las familias que se atienden en el CAII son familias vulnerables gestantes, lactantes, niños y niñas, jóvenes, los cuales se encuentran en estratos socioeconómicos 1 y 2, afiliados en su mayoría al régimen subsidiado, la mayoría de las familias reciben menos de un salario mínimo mensualmente con bajos niveles educativos, con prácticas higiénicas sanitarias poco favorables. (Entrevista agente educativo,

Urabá, 10 de noviembre de 2016)

Concretamente, producto de los hallazgos investigativos, puede decirse que la práctica socioeducativa en el ámbito familiar es un proceso de interacción directa entre el equipo interdisciplinario y la familia, el cual se genera de acuerdo con las necesidades e intereses de cada familia y, conforme a ello, puede darse de múltiples maneras: 1) atención, acompañamiento y orientación individual y/o grupal; 2) vinculación y participación activa de las familias en el desarrollo de las estrategias socioeducativas; 3) promoción y potenciación de capacidades individuales y colectivas; sin desconocer que estas formas de llevar a cabo la práctica no son excluyentes entre sí, por el contrario, se complementan para garantizar una atención integral, pues:

[...] el reto es que la propuesta impacte a esa familia si, y ese es [...] un reto grande porque es poner en escena tus habilidades y las habilidades más allá de los conocimientos son las habilidades para sensibilizar a esta comunidad en que lo que les estás mostrando realmente vale la pena para ellos y para esos niños (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016).

De ahí la importancia de la integralidad en el desarrollo de la práctica socioeducativa, ya que esto permite abordar las situaciones que se presentan en cada una de las familias de manera holística y generando estrategias socioeducativas que sean pertinentes y consecuentes con dichas situaciones, para lo cual es necesario que los agentes educativos partan de una comprensión compleja y dinámica de la realidad y que trabajen conjuntamente con las familias que hacen parte de la propuesta pedagógica para impactar significativamente en sus realidades.

En síntesis, se puede decir que la práctica socioeducativa en el ámbito familiar es, por lo general, un proceso contextualizado, reflexivo, sistemático, intencionado y fundamentado que se desarrolla en dos sentidos:

1) De un lado, mediar en la resolución de conflictos que se dan dentro del ámbito familiar, con el fin de superar las dificultades que son sentidas y vividas por cada uno de los integrantes de una familia en particular para garantizar mejores condiciones de vida, haciendo un especial énfasis en el fortalecimiento de las pautas y prácticas de crianza que tienen que ver con la alimentación, la salud, la educación inicial, el desarrollo afectivo y emocional, la recreación y el deporte, la participación y, en general, todo aquello que respecta al crecimiento y desarrollo adecuado para los niños y las niñas que hacen parte de los CAII.

2) De otro lado, promover y potenciar capacidades de cada individuo y de la familia en general, pues lo que interesa más allá de generar un proceso de asistencia es que, mediante el desarrollo de las estrategias socioeducativas, se puedan dejar capacidades instaladas que permitan garantizar un desarrollo autónomo en el que cada sujeto sea protagonista del cambio de su realidad y, de esta

manera, pueda generarse un impacto socialmente significativo.

En este sentido, es necesario reconocer que ambos sentidos son posibles a partir de procesos que dan pie a la participación activa, a la autonomía y a la reflexión dialógica, con el fin de fortalecer los vínculos afectivos y el relacionamiento en la familia.

A continuación, se presentan las estrategias socioeducativas que se desarrollan con las familias de los niños y las niñas que hacen parte de la propuesta pedagógica, en concreto, se hace referencia a siete estrategias: acompañamiento del equipo interdisciplinario, saludos, pasantías, proyectos de investigación, gestación y lactancia materna, acuerdos de convivencia y personaje de la semana.

- **Acompañamiento del equipo interdisciplinario**

Producto del proceso investigativo, se encontró que el punto de partida de esta estrategia socioeducativa es la identificación de situaciones problemáticas, necesidades o intereses en una o varias familias que hacen parte de la propuesta pedagógica, o en uno de sus miembros en particular, con el fin de posibilitar “el acompañamiento más íntimo a cada familia relacionado con el proceso de crianza humanizada” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016), ya que desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se parte de la concepción de que “las familias cuidan, acompañan y son garantes de derechos de niños y niñas” (Comfenalco Antioquia, 2015k).

Es importante entonces señalar que el acompañamiento del equipo interdisciplinario se da en el nivel individual, familiar y grupal, “desde lo informal, pero también desde lo formal” (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016), entendiendo que lo informal son las orientaciones que se dan en el relacionamiento cotidiano que tienen las familias con el equipo interdisciplinario, mientras que lo formal responde a protocolos establecidos para la atención a la familias de acuerdo con sus necesidades e intereses.

En el nivel individual, el acompañamiento se da ya sea por la remisión del equipo interdisciplinario o por la solicitud directa que hacen las familias en el CAII; concretamente se trata de una atención especializada que prestan profesionales del área de psicología, trabajo social, educación especial, nutrición y fonoaudiología, según lo que requiera cada individuo. Para el caso del acompañamiento familiar, esta estrategia se genera mediante visitas familiares que permiten identificar algunos aspectos importantes de cada familia como:

[...] las condiciones socioeconómicas, familiares, sociales y ambientales en la que vive actualmente el niño o niña, posteriormente se realiza el registro de información de niños y niñas en el que se reconocen las diferentes áreas de ajuste (familiar, seguridad social, condición de desplazamiento, situación económica, vivienda, desarrollo, nutrición, antecedentes familiares y neonatales) (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).

Finalmente, cuando el equipo interdisciplinario reconoce una necesidad similar en varias familias se da paso al acompañamiento grupal, convocando a espacios de interacción, diálogo y construcción colectiva frente a un tema que puede ser de utilidad para todas las familias,

generalmente por medio de grupos focales, sin desconocer que desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se plantea que:

Todas las familias poseen particularidades y diferencias, las cuales influyen de manera positiva o negativa en el comportamiento, estilos de vida, hábitos, formas de aceptación y convivencia con los demás niños y niñas con los que se interactúan día a día, siendo estos los motivos por los cuales se conforma un grupo para abordar temáticas relacionadas con las dinámicas familiares, generándose movilizaciones y transformaciones en las familias atendidas (Comfenalco Antioquia, 2015b).

Adicionalmente, producto del ejercicio de contrastación con la realidad y análisis, se encontró que esta estrategia responde a unos momentos particulares que posibilitan un proceso más sistemático e integral: inicialmente, parte de la demanda que manifiesta un individuo o familia y se da con la recepción y vinculación activa de los mismos, estableciendo un ambiente de cordialidad y confianza; posteriormente, se da paso al reconocimiento contextual y de los sujetos mediante la interacción y el diálogo, con el fin de identificar sus necesidades y potencialidades; con base en lo anterior y mediante el desarrollo de metodologías participativas, se genera un proceso de atención, asesoría y orientación a través de espacios de formación y reflexión en torno al tema específico que los convoca, que permiten la concienciación y problematización de sus prácticas cotidianas en el ámbito familiar, para el cambio de las mismas; además, un momento de seguimiento permanente.

Entre las temáticas que se abordan y que las personas que hacen parte de la práctica socioeducativa destacan podrían señalarse varias, entre ellas la salud, la alimentación, las herramientas para estimular a los niños y las niñas funcional y afectivamente, la sexualidad infantil, el acompañamiento en casos particulares, el proceso de ingreso y adaptación al Centro, la lactancia materna, el acompañamiento a los niños y las niñas que egresan, entre otros; sin embargo, cabe resaltar que el acompañamiento por parte de los agentes educativos, no solo se da en estos temas en específico, sino que es transversal a todas las estrategias socioeducativas. De acuerdo con esto, algunas personas que hacen parte de la práctica reconocen que las estrategias socioeducativas son un medio donde, por lo general, cada persona:

[...] aprende todos los días cosas donde tiene falencias y la verdad alimentan con mucho tipo de cosas, siempre como las falencias que tenemos cosas por mejorar, pues lo que hace es vincularnos más como padres, porque todos los días uno aprende de ellos mismos, entonces lo que hace es como unir más, vincular más al proceso de ellos. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, familias actuales, Urabá, 08 de abril de 2016)

Por último, uno de los hallazgos más significativos en términos de acompañamiento del equipo interdisciplinario, es que la estrategia es una de las que más reconocen y valoran las familias, pues

durante la interacción que se tuvo con algunas de estas, se pudo indagar por las estrategias que conocían y, conforme a ello, las que más les resultaban significativas a lo cual, la mayoría de ellas, expresaron que aprecian considerablemente “la orientación que brindan los profesionales a las familias y el acompañamiento que brindan a los niños” (Taller con familias, Suroeste, 20 de octubre de 2016). Así, puede decirse que esta estrategia posibilita un acompañamiento y orientación constante e integral en lo que respecta a las necesidades e intereses de cada familia y de sus individuos para potenciar cambios significativos en sus prácticas.

- **Saludos**

Esta estrategia socioeducativa fortalece el encuentro entre la familia y la institución, permitiendo reconocer las interacciones que se dan entre los adultos significativos con los niños y las niñas, pero también con el equipo interdisciplinario, mediante el establecimiento de ambientes cercanos y cálidos que permiten la vinculación activa, la expresividad, la reflexión y el aprendizaje donde:

[...] se construyen modos de pensar, ser, actuar, expresar, de acuerdo a las relaciones que se establecen en la “interacción” consigo mismo, con los demás, con el entorno, en el ámbito de la vida cotidiana y en el mundo cultural en que se habita. (Comfenalco Antioquia, 2013a)

Los saludos se desarrollan a partir de dos encuentros en particular: el primero es un encuentro colectivo que se da en plaza en un lapso de 15 minutos aproximadamente, donde se da la bienvenida a los niños, las niñas y sus familias por parte del equipo interdisciplinario por medio de diferentes



Ilustración 30. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

lenguajes que permiten la expresión, la reflexión y el aprendizaje sobre un tema específico, el cual puede ser abordado también por las familias desde los diferentes saberes y habilidades que deseen compartir desde “su rol corresponsable para la atención integral, el ejercicio y la garantía de derechos” (Comfenalco Antioquia, 2015k), aunque en ocasiones se vinculan algunos actores comunitarios que comparten diferentes saberes con los niños, las niñas, las familias y los agentes educativos; el segundo es un encuentro que se da en cada sala pedagógica cuando se identifica una necesidad en el grupo, para lo cual se convoca a las familias con el fin de dar a conocer y dialogar en torno a dicha necesidad donde:

[...] se propone un diálogo abierto sobre las vivencias del día, donde se estimula y se hace un reconocimiento al trabajo individual y grupal, se pone en juego la

capacidad de observación de los adultos, expresando a cada niño y niña algunas de sus conquistas en este día y motivándolo a continuar el proceso. Este ejercicio lo inicia el agente educativo hasta lograr paulatinamente que sean los niños y las niñas los que se reconozcan en sus haceres, desde sus habilidades y competencias. (Comfenalco Antioquia, 2013a)

Además, en la indagación que se tuvo durante el proceso investigativo se pudo evidenciar que esta estrategia permite mantener una comunicación constante con los adultos significativos, para que se enteren y actualicen continuamente frente a lo que ocurre diariamente en los CAII.

- **Pasantías**

Esta estrategia socioeducativa se hace principalmente con el fin de establecer un proceso exitoso en el ingreso de los niños, las niñas y las familias al CAII, para generar confianza sobre todo en las familias que presentan temores o angustias al delegar el cuidado de sus hijos e hijas en el equipo interdisciplinario; se trata entonces de “un proceso de aprendizaje para la familia, los niños y para todos” (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016), en el cual es posible indagar y recrear las dinámicas de la práctica socioeducativa a través de la exploración y la observación, de ahí la importancia de que tanto las familias como los niños y las niñas puedan vivir esta experiencia juntos:

[...] cuando [las familias] hacen la pasantía y acompañan todo ese proceso [...] hay unos cambios en las actitudes y en las acciones, y esos cambios se transfieren afuera, porque lo vivió, [...] cambiar todas esas actitudes pero a partir de la experiencia vivida, no de eso que le cuento, porque lo que le cuenta uno, uno puede decir ah como que sí, ¿cierto?, eso sí puede pasar, pero cuando lo vive es diferente (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016).

Así, la pasantía en tanto estrategia dialógica permite vincular activamente a las familias en las dinámicas que se dan en el marco de la propuesta pedagógica, con el fin de que puedan apropiar elementos significativos para potenciar su rol de cuidadores y protectores:

[...] consiste básicamente en el recorrido que se lleva a cabo en el [CAII], conociendo sus diferentes espacios y sus diversos momentos de interacción y aprendizaje. En un primer momento los cuidadores realizan la pasantía con sus hijos e hijas y en segundo momento, se insertan en las dinámicas del [CAII], asistiendo y observando los momentos de las salas pedagógicas, momentos de alimentación y recreación que se llevan a cabo desde la institución (Comfenalco Antioquia, 2015k).



Ilustración 31. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

De igual forma, las pasantías se alternan con procesos de atención, asesoría, orientación y formación individual, familiar y/o grupal, que le permite a las familias reconocer el CAII como un entorno protector y favorable para la atención integral, consolidando así un ambiente armónico entre las partes destacado “por la cercanía, contacto y acogida de padres e hijos” (Comfenalco Antioquia, 2014c), lo cual garantiza niveles significativos de participación de las familias en tanto sujetos portadores de experiencias, saberes y creatividad.

- **Proyectos de investigación**

Con el fin de potenciar otras formas de pensar, crear y actuar en la primera infancia se desarrollan proyectos de investigación durante el año a partir de preguntas de investigación que surgen de los niños y las niñas mediante la indagación y la exploración en su propia realidad y contexto; a estos proyectos se vinculan las familias, pues su acompañamiento motiva la participación de los niños y las niñas y fortalece el aprendizaje mediante la afectividad, aunque también en ocasiones se articulan algunos actores comunitarios para compartir sus diferentes saberes en torno al tema de investigación con los niños, las niñas y las familias y, de esta manera, potenciar el proceso desde el aporte que puedan hacer a la práctica socioeducativa a través de la vinculación en particular a esta estrategia.

Estos proyectos se generan a partir de los interrogantes, interpretaciones, intereses e inclinaciones que emergen en la cotidianidad, mediante la articulación con los saberes, habilidades, relaciones y competencias que le aporta la experiencia y el contexto a cada niño y niña, reconociendo que la curiosidad es, en tanto cualidad propia de la infancia, el primer paso hacia el

aprendizaje.

En este sentido, se desarrolla un proceso de indagación, exploración, experimentación y construcción colectiva con las familias que permite “que el conocimiento no se limite solo a los niños y niñas” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016), con el fin de potenciar el proceso educativo; así, mediante esta estrategia socioeducativa, es posible indagar y buscar respuesta a las preguntas y problemas en el marco de un relacionamiento afectivo y dialógico que se da entre los adultos significativos y los niños, donde conjuntamente “planean, exploran, experimentan, formulan hipótesis, analizan alternativas, organizan información e infieren conclusiones” (Comfenalco Antioquia, 2013a).



Ilustración 32. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Finalmente, se tiene un momento de socialización que proporciona “la confrontación y el intercambio de puntos de vista que movilizan el pensamiento y permite la adquisición de nuevos aprendizajes” (Comfenalco Antioquia, 2015e), mediante el desarrollo de la autonomía y el empoderamiento.

- **Gestación y lactancia materna**

Mediante esta estrategia socioeducativa se convocan familias gestantes y lactantes desde la concepción hasta los dos años de edad de los niños y las niñas, a espacios donde se comparten conocimientos que favorecen los procesos de gestación y lactancia materna, para afianzar el vínculo afectivo entre la madre y su hijo o hija por medio de la comunicación, resaltando la importancia de estos procesos para el desarrollo integral en la primera infancia; en este sentido, esta estrategia se desarrolla:

[...] con el fin de fortalecer procesos cognitivos, de construcción del lenguaje, vínculo afectivo, desarrollo biopsicosocial en los primeros años de vida, siendo atendidos por un equipo interdisciplinario que llega a cada uno de los barrios, corregimientos y veredas de las familias participantes, acompañando de manera interdisciplinaria la salud física, psíquica y emocional de los niños, las niñas y sus familias y la construcción de redes sociales e interinstitucionales que garanticen la promoción y restitución de sus derechos. (Comfenalco Antioquia, 2014d)



Ilustración 33. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Es importante señalar que esta estrategia también se desarrolla con personas de la comunidad que manifiesten interés en el tema de gestación y lactancia materna. Así mismo, se da en el marco de la movilización social a partir de la articulación estratégica con diferentes actores institucionales que aportan desde su especificidad, área de conocimiento y capacidad institucional para materializar la propuesta pedagógica, con el fin de contribuir al desarrollo comunitario y de sus territorios.

- **Acuerdos de convivencia**

Como alternativa a los manuales de convivencia que se implementan tradicionalmente en las instituciones educativas, desde la propuesta pedagógica se plantea la construcción y el establecimiento grupal de acuerdos de convivencia que no son instituidos a priori ni mucho menos impuestos, sino que se generan como iniciativa de los niños, las niñas y sus familias en el marco de la reflexividad y de una interacción dialógica y participativa.

En este sentido, esta estrategia socioeducativa posibilita que las familias puedan encontrarse, vincularse y participar activamente en la construcción de los acuerdos de convivencia, para llegar a consensos y compromisos que generen mayor impacto emocional y educativo en los niños y las niñas que hacen parte de los CAII, permitiendo “establecer de manera clara y oportuna una comunicación asertiva entre las familias usuarias y el equipo de trabajo del CAII, con el fin de

mejorar los procesos de atención de los niños y las niñas” (Comfenalco Antioquia, 2014g).

Concretamente, la esta estrategia permite la reflexión, proposición y establecimiento de acuerdos en cuanto diferentes prácticas que se llevan a cabo en los CAII, con el fin de garantizar la atención integral a los niños y a las niñas a través del cumplimiento y la corresponsabilidad de las familias en el proceso de crecimiento y desarrollo. Cabe mencionar que los acuerdos que se establecen con las familias están referidos a temas de: salud, en términos de vacunas y alimentación balanceada; desarrollo psicomotriz, en cuanto al deporte y la recreación; aprendizaje, en lo que respecta al proceso formativo y a la comunicación asertiva; y pautas de convivencia que permiten establecer el cuidado que deben tener los niños y las niñas en el CAII frente a los materiales proporcionados para el desarrollo de la práctica socioeducativa, pero sobre todo en lo que tiene que ver con el respeto por los demás.



Ilustración 34. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

- **Personaje de la semana**

Esta estrategia socioeducativa permite la vinculación, la interacción y el relacionamiento a partir del intercambio de vivencias y experiencias en torno a una temática específica que puede ser abordada por los agentes educativos, la familia, la comunidad o los actores institucionales estratégicos para recrear, estimular y promover valores que potencian la atención integral para la garantía de derechos de los niños y las niñas, a partir de lo lúdico-reflexivo mediante una participación activa, diferenciada y creativa.

En concreto, mediante la estrategia diferentes personas pueden vincularse y convertirse en “personajes mágicos, épicos, poéticos y libertarios que hacen posible la atención integral en Primera Infancia” (Comfenalco Antioquia, 2014f), a partir de sus conocimientos particulares y de la pasión, propiciando un espacio para disfrutar, explorar y, principalmente, reflexionar y aprender diferentes valores y habilidades para la vida.



Ilustración 35. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Para sintetizar, a continuación, se presenta una matriz que permite identificar los componentes y características específicos de cada una de las estrategias socioeducativas que se desarrollan en el ámbito familiar, sin desconocer que las estrategias responden a una lógica integral y, en ese sentido, a unos elementos configuracionales que fueron enunciados y desarrollados como transversales; en otras palabras, cada componente y característica que se plantea en la siguiente matriz es propiamente lo que particulariza a cada una de estas estrategias, pero son elementos que no se explicitan en el texto porque se encuentran contenidos en la generalidad de los componentes y características que las configuran:

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR		
ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA	COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS
ACOMPANAMIENTO DEL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO	<ul style="list-style-type: none"> -Recepción y vinculación -Reconocimiento (valoración de necesidades y potencialidades de cada sujeto) -Atención -Asesoría -Participación -Formación -Reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> -Individual o familiar -Contextualizada -Metodologías participativas -Confianza -Cordialidad
SALUDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Encuentro -Interacción -Lenguajes expresivos -Reflexión -Aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculación -Expresividad
PASANTÍAS	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculación y participación activa -Indagación -Exploración y observación -Atención, asesoría y orientación -Formación 	<ul style="list-style-type: none"> -Creatividad -Re-creación -Confianza -Cordialidad -Diálogo de saberes
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Indagación -Reconocimiento de saberes -Exploración -Acompañamiento -Producción colectiva -Socialización 	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomía y empoderamiento -Aprendizaje basado en la exploración y experimentación
GESTACIÓN Y LACTANCIA MATERNA	<ul style="list-style-type: none"> -Convocatoria -Acompañamiento -Formación -Promoción y potenciación de capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> -Afectividad -Comunicación -Apropiación de conocimientos y de la práctica -Movilización social
ACUERDOS DE CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none"> -Encuentro -Reflexividad -Deliberación -Proposición -Establecimiento de acuerdos -Cumplimiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculación -Participación -Resolución de conflictos -Consenso -Compromiso
PERSONAJE DE LA SEMANA	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculación -Interacción y relacionamiento -Exploración -Intercambio de vivencias y experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> -Temática -Participación activa, diferenciada y creativa -Estimulación y promoción de valores -Lúdico-reflexivo -Aprendizaje

Tabla 2.1. Componentes y características de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar.

7.3.2. Estrategias socioeducativas en el ámbito comunitario

Producto de los hallazgos investigativos, en este apartado se exponen las estrategias socioeducativas que se desarrollan en el ámbito comunitario, mediante las cuales se busca vincular activamente a diferentes actores comunitarios que habitan los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, con el fin de propiciar entornos protectores para la garantía de los derechos de los niños y las niñas, a través del interés y compromiso que asumen dichos actores para incidir significativamente en sus territorios. Lo anterior es posible a través de espacios de encuentro dialógico que les permite a los actores reconocer y problematizar sus realidades en términos de dificultades y necesidades, pero también de recursos, posibilidades y capacidades; al respecto, esto es lo que se encuentra en el discurso de algunos agentes educativos:

[...] la comunidad es bien importante, y si algo empodera este espacio en el medio en que en que habitamos [...] es que la comunidad quiera el Jardín y lo conciba como un escenario de protección, y para concebirlo como un escenario de protección tiene que concebirlo como propio, de lo contrario pues lo podrán considerar como otro otra casa de las que está ahí con ellos, entonces tenemos [...] una relación muy cercana con ellos y además de esas articulaciones, los convocamos y los invitamos a los diferentes actividades que se desarrollen (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016).

En este sentido, en el marco del proceso investigativo, se pudo evidenciar que la mayoría de agentes educativos tienen gran apropiación en lo que respecta a la intencionalidad de la práctica socioeducativa en el ámbito comunitario, ya que muchos señalan la necesidad e importancia de trabajar con la comunidad sobre todo en términos del impacto que esto tiene sobre la garantía de derechos de la primera infancia y sobre la práctica como tal:

[...] sabemos que hay un contexto y ese contexto también genera un impacto grandísimo en los modos culturales y de crianza de las familias, y sabemos que una familia le cree mucho a la familia de enseguida, entonces es esa influencia que se genera a nivel comunitario, entonces también puede entorpecer o facilitar el trabajo que nosotros realizamos, por eso creemos que es tan importante hacerlo en la comunidad y creemos que es un asunto que debe transformar no solamente a nuestros niños y niñas sino a toda esa comunidad, entonces por eso estamos pensando no solamente en niños y niñas, familias sino también hacerlo extensivo a ese grupo poblacional a ese contexto [...] y, por qué no, quizá esto se convierta en bola de nieve no sabemos qué tan veloz o no pero por lo menos pensamos en eso para las futuras generaciones. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas

y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016)

Ahora bien, es necesario traer a colación el concepto de comunidad planteado en el referente conceptual de la investigación, sobre todo en lo planteado desde Quintero (2006b) y Diéguez y Guardiola (1998), con el fin de problematizar las lecturas que tienen los agentes educativos en torno a la comunidad, las cuales emergieron en el proceso de indagación que se tuvo con algunos de ellos. Así, una lectura política de la comunidad sería en tanto sistema social que se configura en el marco de la interacción y el relacionamiento entre diferentes sujetos que comparten valores y que tienen objetivos en común para los cuales se unen, se organizan y trabajan colectivamente en virtud de los mismos, lo que permite fortalecer las redes comunitarias y el tejido social.

Respecto a lo anterior, en la interacción que se tuvo con algunos agentes educativos durante el proceso investigativo, se encontró que todavía algunos de ellos cuentan con una lectura de comunidad que se reduce a la territorialidad, es decir, la conciben y enuncian en relación con la población que habita un territorio en específico, además reconocen al actor comunitario, generalmente, en términos de las funciones que cumple en su contexto, lo cual es problemático en la medida que se desconoce la potencia que implica la participación y la movilización de las personas pero de manera organizada y consciente, mediante un vínculo que puede perdurar en el tiempo a través de la solidaridad, la cooperación y el trabajo mancomunado.

Sin embargo, hay algo significativo en la lectura de los agentes educativos sobre la comunidad y es que, contrario a idealizarla, la humanizan al reconocer las tensiones propias de este sistema, pues es a partir de allí desde donde se desarrolla la práctica socioeducativa, ya que la pretensión desde la propuesta pedagógica es “llegar a las comunidades y realizar acciones concretas en los temas que nosotros consideramos son focos de problemas” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016). Al respecto, es importante que los agentes educativos puedan generar procesos que trasciendan la atención de los problemas que tienen las comunidades, pues una práctica integral requiere dejar capacidades instaladas en los actores comunitarios que les permita ser los sujetos protagónicos de su realidad, sin desconocer la vulnerabilidad, desigualdad y exclusión que caracteriza estos contextos, lo cual en muchas ocasiones genera estigmatización, victimización y relaciones de dependencia entre la institucionalidad y las comunidades, una lógica que va complejizando las dinámicas de los contextos en términos culturales pues contrario a procurar empoderamiento en los sujetos, va reduciendo las capacidades que tienen los mismos para enfrentar su realidad:

[...] uno ve que culturalmente a veces les gusta estar [...] recostaditos: -no qué rico que se crezca el río pa' que yo me inunde y me traigan mercado, entonces ya la otra plata que tengo me la bebo-, entonces son muchos aspectos sociales, eso es también lo que hace difícil el contexto. (Entrevista proyecto Estrategias

socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016)

En este sentido, se encontró algo significativo dentro de la práctica socioeducativa en el ámbito comunitario y es que esta no se genera solo desde las condiciones problemáticas de las comunidades, sino también desde las potencialidades que tienen los actores comunitarios para aportar al desarrollo de la misma y, así, contribuir con la garantía de derechos de los niños y las niñas de sus territorios, considerando que cada CAII es un “espacio potenciador de esas comunidades” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016) donde se desarrollan estrategias socioeducativas contextualizadas, incluyentes, participativas y dialógicas que dan paso al empoderamiento para el fortalecimiento de la ciudadanía y cambio social.

Para finalizar, la práctica socioeducativa en el ámbito comunitario se desarrolla con el fin de garantizar entornos protectores para los niños y las niñas que habitan estos territorios, lo cual permite fortalecer el tejido social ya que la práctica propicia “espacios para la construcción grupal, la reflexividad, el diálogo y la puesta en escena de la realidad del contexto: problemas, necesidades, recursos y posibilidades” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016).

Planteado lo anterior, ahora interesa puntualizar en cada una de las estrategias que se desarrollan en el ámbito comunitario, es decir: comunidades protectoras, encuentros de promoción cultural, gestión de proyectos sociales, ludoteca experimental y llegaron las cartas.

- **Comunidades protectoras**

Las comunidades protectoras son estrategias de movilización social que permiten promover escenarios claves para la protección integral y la garantía de los derechos de la primera infancia; concretamente, se trata de la articulación estratégica y la participación activa de diferentes actores de la sociedad civil que unifican criterios en cuanto a la atención integral para, desde sus capacidades y particularidades, trabajar en red con el fin de incidir significativamente en sus territorios y, mediante ello, generar entornos propicios para el desarrollo integral de los niños y las niñas, lo cual es posible a partir de acciones que se gestan, emprenden, realizan y evalúan sistemáticamente:

- La articulación de actores y sectores para la prevención de las violencias y la atención en casos de vulneración de derechos de los niños y niñas.
- El desarrollo de espacios y escenarios para promover el cuidado, la atención y protección de los niños y las niñas.
- La implementación de estrategias de comunicación comunitaria o local, a través

del diseño de campañas de sensibilización para ratificar el compromiso de las comunidades con respecto a la prevención de las violencias que afectan a los niños y niñas.

- Generación de jornadas didácticas y recreativas desarrolladas en diferentes barrios, concentrando varias personas en torno a la toma de conciencia para la protección de los niños y niñas. (Comfenalco Antioquia, 2016a)

Es entonces una estrategia socioeducativa para el fortalecimiento institucional y comunitario, que se materializa principalmente a través de las mesas de primera infancia, donde es posible desarrollar habilidades para la promoción y prevención en términos de los derechos de la primera infancia, por medio de acciones y procesos en procura de “Padres, madres, agentes educativos, líderes, lideresas y comunidad en general sensibilizadas con la importancia de proteger, respetar y restituir los derechos de los niños y las niñas” (Comfenalco Antioquia, 2013b).



Ilustración 36. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Lo anterior se soporta en el conjunto de derechos y garantías básicas que tienen los niños y las niñas, lo cual implica algunas responsabilidades que en el marco del principio de corresponsabilidad deben ser asumidas por los principales agentes garantes de derechos de la primera infancia, es decir, la familia, la sociedad civil y el Estado.

En este sentido, uno de los objetivos de esta estrategia es generar capacidades instaladas en los actores en mención, para que puedan llevar a cabo procesos continuos desde una perspectiva integral, con lo cual se pueda propiciar un mayor impacto en los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, mediante:

[...] el reconocimiento de los riesgos existentes para los niños y las niñas y las potencialidades de la comunidad para protegerlos de estos, buscando generar capacidad instalada y comprometer a los agentes corresponsables de la protección integral de los niños y las niñas para movilizar la población en general y hacerlos visibles como sujetos activos en el entorno social, generándoles cuidado, protección y garantía de sus derechos. (Comfenalco Antioquia, 2015h)

- **Encuentros de promoción cultural**

Los encuentros de promoción cultural son estrategias socioeducativas para la integración, la participación, la promoción, la formación, el intercambio, la negociación, la proyección y la autogestión cultural, que permiten adquirir diferentes aprendizajes y habilidades para la vida a partir de la reflexión de los sujetos sobre su entorno cultural, con lo cual puedan desnaturalizarlo, problematizarlo y transformarlo.



Ilustración 37. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Específicamente, esta estrategia se desarrolla mediante: la feria gastronómica, que consiste básicamente en un intercambio cultural donde las familias y comunidades comparten diferentes prácticas gastronómicas; cine al barrio, mediante la cual se promueven habilidades para la convivencia ciudadana por medio de la cinematografía como actividad para el esparcimiento y el aprovechamiento del espacio público; cuento al parque, una actividad que permite integrar a las familias con el fin de compartir un cuento para la formación y el fortalecimiento de los vínculos afectivos; actividades recreativas y deportivas para la promoción de estilos de vida saludables en las cuales se integran diferentes grupos poblacionales. En conclusión, se trata de “espacios para el encuentro y la negociación cultural, fomentando el diálogo, la participación activa y la capacidad autogestionaria de las familias y de la comunidad” (Comfenalco Antioquia, 2015e).

- **Gestión de proyectos comunitarios**

Mediante esta estrategia Comfenalco Antioquia acompaña y asesora conceptual y metodológicamente a diferentes actores comunitarios para la gestión de proyectos que permitan mejorar las condiciones de sus contextos y fortalecer el tejido social, en alianza con algunas instituciones como el SENA, por ejemplo.



Ilustración 38. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Los proyectos surgen a partir de la identificación de necesidades e intereses en los territorios y se generan con el fortalecimiento del “quehacer de los líderes y lideresas en sus comunidades mediante la formación en formulación y gestión de proyectos” para el logro de objetivos (Comfenalco Antioquia, 2015j), a partir de procesos innovadores e integrales de cogestión, trabajo en red y cooperación solidaria para el desarrollo comunitario.

- **Ludoteca experimental**

La ludoteca experimental es una estrategia socioeducativa para la formación, exploración, creación, reflexión y el aprendizaje de la comunidad, que por medio de diferentes procesos de participación, estimulación y expresividad, como lo son el juego y la lúdica, permiten despertar los sentidos y, con ellos, fortalecer la identidad cultural y la formación ciudadana; así entonces, el arte se convierte en pilar fundamental para recrear los espacios físicos que le permitan tanto a los niños y las niñas, como a sus familias y a la comunidad en general una mayor cercanía y disfrute de su realidad.

En concreto, esta estrategia da lugar a un “acercamiento a la comunidad en general al arte local y universal, propiciando mejores condiciones para el desarrollo humano y el fortalecimiento del rol educativo de las familias” (Comfenalco Antioquia, 2016b), mediante diferentes escenarios lúdico-reflexivos para promover la garantía de los derechos de la primera infancia como lo son: la ludoteca itinerante, es decir, aquella que se desplaza a veredas y corregimientos; la ludoteca institucional que se caracteriza por la articulación y acompañamiento a diferentes instituciones

educativas; y las ludotecas experimentales que son propias de los municipios, donde niños y niñas entre 6 y 12 años acceden y participan en ellas cuando lo desean.



Ilustración 39. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

- **Llegaron las cartas**

Es una estrategia socioeducativa radial que se desarrolla a partir de la emisión de contenidos pedagógico-reflexivos mediante los cuales se procura sensibilizar en cuanto a las pautas y prácticas de crianza humanizada, los vínculos afectivos y la promoción de la lectura en familia, con el fin de potenciar entornos protectores que garanticen los derechos de los niños y las niñas.

No obstante, es importante señalar que esta estrategia también da lugar a la voz de las familias y comunidades, lo cual es valorado por las familias que exponen que esta estrategia es “algo muy bonito porque le permiten a los padres participar del programa [...] que transmiten por la radio” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, familias actuales, Urabá, 08 de abril de 2016), propiciando espacios de interacción y participación dialógica que permiten la reflexión y el aprendizaje en torno a la garantía de los derechos de los niños y las niñas:

[...] en sí es como promover la literatura infantil, ellos van y leen un cuento, [...] entonces en ese programa radial tienen un espacio para que lean el cuento, siempre llevan un cuento y luego la moraleja o la enseñanza que nos permite siempre cada día aprender de ello; también nos permite aprender como papás, hay cosas que uno no sabía y el psicólogo nos acompaña al programa radial. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención

Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, familias actuales, Urabá, 08 de abril de 2016)

Para finalizar, reconociendo que las estrategias socioeducativas que se desarrollan en el ámbito comunitario se configuran a partir de unos elementos transversales, es importante presentar los componentes y características específicos de cada una de estas estrategias a manera de síntesis mediante la siguiente matriz, partiendo de que son los elementos que singularizan a cada una de estas estrategias, pero que no se desarrollan explícitamente en el cuerpo del trabajo dado que se encuentran contenidos en lo general de los componentes y características que las configuran:

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO COMUNITARIO		
ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA	COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS
COMUNIDADES PROTECTORAS	-Acompañamiento -Formación -Reflexividad	-Integralidad -Reconocimiento de la garantía de derechos -Compromiso
ENCUENTROS DE PROMOCIÓN CULTURAL	-Integración -Participación -Promoción -Formación -Intercambio cultural -Articulación -Negociación cultural -Proyección -Apoyo -Asesoría y acompañamiento -Autogestión	-Reconocimiento de la cultura -Participación -Interculturalidad -Dialogicidad -Movilización
GESTIÓN DE PROYECTOS COMUNITARIOS	-Identificación de necesidades e intereses -Acompañamiento y asesoría -Planificación y diseño de proyectos -Movilización social -Cogestión para el desarrollo comunitario -Fortalecimiento del tejido social	-Contextualizada -Intencionada -Participación -Creatividad e innovación -Integralidad -Temporalidad -Trabajo en red y cooperación solidaria
LUDOTECA EXPERIMENTAL	-Formación -Exploración -Creación -Aprendizaje -Reflexión	-Participación -Estimulación -Expresividad
LLEGARON LAS CARTAS	-Emisión de contenidos pedagógicos -Promoción de la lectura	-Intencionalidad pedagógica

Tabla 2.2. Componentes y características de las estrategias socioeducativas en el ámbito comunitario.

7.3.3. Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario

Por último, es importante desarrollar las estrategias socioeducativas que se llevan a cabo tanto en el ámbito familiar como en el comunitario, las cuales posibilitan espacios de encuentro e interacción en los que las familias y los actores comunitarios, en tanto responsables de la educación inicial de los niños y las niñas, pueden reflexionar y aprender en torno a la garantía de derechos de la primera infancia, con lo cual se procura una atención integral en el marco del principio de corresponsabilidad. Concretamente, las estrategias a las cuales se hace mención son la comunidad de diálogo y los encuentros formativos en temas de interés.

- **Comunidad de diálogo**

Antes de enunciar de qué se trata esta estrategia socioeducativa, es importante mencionar que el desarrollo de la misma será un tanto más extenso debido a la significatividad de esta estrategia para la propuesta pedagógica, pues es la más reconocida, apropiada y valorada tanto por el equipo interdisciplinario como por las familias y actores comunitarios que hacen parte de la práctica socioeducativa, ya que parte de las necesidades e intereses que tienen los sujetos y, en esa medida, permite potenciar cambios significativos en sus prácticas para incidir en la garantía de derechos de la primera infancia, pues se trata en esencia de encuentros dialógicos que promueven entornos protectores para los niños y las niñas.

En este sentido, se reconoció que la comunidad de diálogo es uno de los conceptos de mayor claridad y apropiación para el equipo interdisciplinario, ya que al hacer mención sobre esta estrategia la enuncian como la posibilidad de generar conocimiento colectivamente de una manera intencionada, circular, participativa y reflexiva, que se da a partir del diálogo de saberes entre las diferentes personas que participan de estos encuentros donde se puede hablar y reflexionar sobre diferentes temas de acuerdo con las necesidades o intereses que se planteen.

Así pues, desde la propuesta pedagógica las comunidades de diálogo se plantean como espacios de encuentro, interacción, intercambio de saberes y experiencias, participación, acceso equitativo al conocimiento, formación y aprendizaje dialógico, convivencia, negociación cultural, recuperación de la memoria, construcción colectiva y, en esencia, espacios para la transformación de la realidad de las familias y comunidades ya que permiten:

- Brindar conocimientos y herramientas pedagógicas para que los adultos significativos puedan acompañar el proceso de desarrollo de los niños y niñas [...].
- Afianzar los procesos de socialización y educación de los niños y niñas del Centro de Atención Infantil a través de la participación de sus adultos significativos (Comfenalco Antioquia, 2015f).

En este sentido, lo que se busca con el desarrollo de esta estrategia es generar una cultura del cuidado que permita garantizar entornos protectores para la primera infancia, a partir de

metodologías experienciales y cercanas que posibiliten el diálogo y la reflexión en torno a la protección y el desarrollo integral de los niños y las niñas, mediante el abordaje de temáticas contextualizadas, por lo cual:

Se abren espacios de reflexión en torno a las situaciones de la vida cotidiana de la comunidad y sobre las dinámicas del grupo familiar, en relación con la diversidad de los miembros que la componen. [...] Se busca desde esta estrategia, contribuir con la formación de las familias para que transformen los discursos y prácticas de buen trato con sus hijos, construyendo vínculos afectivos sanos que favorezcan la adquisición de las habilidades y competencias que los acompañarán a lo largo de la vida. Sin embargo, no se enfoca solo en el acompañamiento a los padres en su función de corresponsabilidad, sino también como sujetos sociales en todas las múltiples dimensiones del desarrollo humano. (Comfenalco Antioquia, 2014d)

En cada comunidad de diálogo se aborda una temática específica conforme a la necesidad y/o interés de las familias, con el fin de que puedan reflexionar, dialogar y proponer colectivamente frente a un asunto de interés común; adicionalmente, la comunidad de diálogo es un espacio donde las familias pueden conocer los procesos de desarrollo de los niños y las niñas que acompañan.



Ilustración 40. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Sin embargo, conviene aclarar que esta estrategia no solo enfatiza en la práctica socioeducativa en el ámbito familiar, sino que se desarrolla paralelamente con actores comunitarios en tanto corresponsales de la garantía de entornos de protección y desarrollo integral para la primera infancia, por lo tanto en estos espacios “se propicia la participación multicultural de las familias y vecinos, la dimensión dialógica del aprendizaje, el acceso al conocimiento para todos y todas, la convivencia pacífica entre culturas y la igualdad de las diferencias” (Comfenalco Antioquia, 2013a).

A su vez, se generan con agentes educativos que hacen parte de la práctica socioeducativa, posibilitando el reconocimiento de “las concepciones y prácticas culturales frente al desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia para potencializarlas o transformarlas” (Comfenalco Antioquia, 2015g). En este sentido, los agentes reconocen la comunidad de diálogo de manera crítica, lo cual es evidente en la forma de concebir, nombrar y desarrollar esta estrategia; para ilustrar, al indagar por la concepción de la comunidad de diálogo aparece lo siguiente:

[Esta estrategia se nombra así] porque es una comunidad que no es el que sabe y da su conocimiento sino que tratamos de que sea interactivo y participativo, donde nosotros [el equipo interdisciplinario] les podemos retroalimentar sus inquietudes, pero ellas [las personas que hacen parte de la práctica socioeducativa] aprenden de lo de nosotros que adquirimos a través de unos saberes que ellas tal vez no los saben, pero también aprendemos de ellas y también a través de ellas nos damos cuenta de lo que les pasa; es muy participativo, por eso es comunidad, pues se da una construcción colectiva a diferencia de la escuela tradicional de lo que llamábamos escuela de padres, donde van y reciben, pero aquí reciben y dan (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016).

En términos metodológicos, para el desarrollo de esta estrategia socioeducativa “al igual que con los niños y niñas, es importante en el trabajo con los adultos, trascender el lápiz y el papel y la dimensión plana, utilizar diferentes materiales que permitan la promoción de otras habilidades en los participantes” (Comfenalco Antioquia, 2013c); en este sentido, también la ambientación cobra relevancia y se convierte en algo transversal para la práctica socioeducativa, pues posibilita el interés, la motivación, la creatividad y el asombro de quienes participan en la comunidad de diálogo, desde lenguajes sensibles y expresivos que permiten conectar la práctica con otros elementos de su vida cotidiana.

- **Encuentros formativos en temas de interés**

Esta estrategia socioeducativa se basa principalmente en la generación de espacios para la formación de los adultos significativos y de diferentes personas de la comunidad corresponsables en la garantía de derechos de los niños y las niñas, donde el proceso formativo se enmarca en las demandas y los intereses de estos sujetos y se materializa en cursos, talleres, capacitaciones y otros eventos similares que se dan en alianza diferentes entidades que cuentan con experiencia en

programas técnicos y laborales, para promover y potenciar habilidades que permitan la cualificación para el acceso a mejores condiciones laborales que garanticen el desarrollo humano y el bienestar integral.

Por consiguiente, los encuentros formativos en temas de interés se dirigen a diferentes grupos etarios y poblacionales proveyendo “aprendizaje a subgrupos particulares de la población, aprendizaje que se puede ofrecer en muchas circunstancias y a través de diferentes instituciones o personas” (Rivero, 1979, p. 13); así pues, esta estrategia promueve el diálogo intergeneracional para el fortalecimiento del tejido social, a partir de procesos formativos incluyentes, plurales y solidarios que humanizan las prácticas y contribuyen a la transformación social. Esto se encuentra estipulado en el artículo 37 de la Ley 115 de 1994 al mencionar que mediante este tipo de procesos se:

Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 11)

En este sentido, con el desarrollo de esta estrategia se busca no solo promover capacidades para la inserción en el medio laboral, sino también fomentar el autoempleo mediante el óptimo aprovechamiento de los recursos y posibilidades que ofrece el medio; por lo tanto, se potencian habilidades y destrezas prácticas que permitan el adecuado desempeño laboral, sin desconocer que también capacitan en diferentes aspectos de la vida social para el desarrollo humano.



Ilustración 41. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Por último, es necesario sintetizar los componentes y características específicos de cada una de estas dos estrategias mediante la siguiente matriz que, como se ha venido planteando en las matrices anteriores, responde a los elementos que particularizan cada una de las estrategias, los cuales se encuentran contenidos en los componentes y características que fueron planeados como transversales para todas las estrategias, por lo que no se hace un énfasis descriptivo en cada uno:

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO		
ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA	COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS
COMUNIDAD DE DIÁLOGO	-Encuentro -Recuperación de la memoria -Formación -Construcción de conocimiento -Reflexión -Cambios en las prácticas	-Temática -Contexto -Participativa -Expresividad -Circularidad y dialogicidad
ENCUENTROS FORMATIVOS EN TEMAS DE INTERÉS	-Reconocimiento de necesidades e intereses -Encuentro -Formación -Promoción y potenciación de capacidades	-Contextualizado -Aprendizaje -Diálogo intergeneracional

Tabla 2.3. Componentes y características de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario.

Así se da por concluido lo que respecta a la configuración de las estrategias socioeducativas en términos de sus componentes y características tanto generales como específicas, para lo cual se desagregaron y desarrollaron en cada uno de los ámbitos de acción en los cuales se llevan a cabo; a continuación, se da paso al apartado en el cual se da cuenta de las intencionalidades que dan sentido y orientan la práctica socioeducativa.

7.4. ¿Cuáles son sus intencionalidades?

Es importante iniciar por mencionar que, producto del proceso investigativo, se encontró que las estrategias socioeducativas son dispositivos intencionados que permiten materializar la propuesta pedagógica conforme a apuestas y objetivos que proporcionan un horizonte de sentido a la práctica y que movilizan la acción, teniendo siempre en cuenta las particularidades del contexto en términos de las necesidades e intereses de los sujetos.

En consecuencia, las intencionalidades permiten poner en práctica la propuesta pedagógica y facilitan el logro de los objetivos propuestos en el marco de las estrategias socioeducativas, pero no de manera aislada, sino que se relacionan y complementan entre sí, pues es el conjunto de las mismas lo que contribuye con las finalidades de las estrategias; específicamente, producto del proceso investigativo, se pudieron evidenciar cinco intencionalidades que se condensan en el siguiente diagrama con el fin de ilustrar, sintetizar y facilitar la comprensión de las mismas:



Gráfico 2.3. Diagrama de intencionalidades de las estrategias socioeducativas.

- **Vinculación activa de las familias y comunidades en la práctica socioeducativa**

Durante el proceso investigativo, se pudo evidenciar que la mayoría de agentes educativos, mediante el desarrollo de las estrategias, buscan involucrar activamente a las familias y comunidades en la práctica socioeducativa de cada contexto, para propiciar cambios en sus realidades que permitan garantizar los derechos de los niños y las niñas a través de la atención integral, esto en el marco de apuestas por la transformación social:

Las estrategias socioeducativas se realizan con la intención de promover el buen trato, los derechos de los niños y las niñas, y sensibilizar a la comunidad y las familias, respecto al impacto de proveer ambientes protectores en la primera infancia. A su vez, se espera que a partir de estos encuentros se compartan experiencias, creencias y anécdotas de las mismas familias, que posibiliten una red de conocimientos elaborada desde la reflexión. (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016)

- **Atención de las necesidades y los intereses de las personas que hacen parte de la práctica socioeducativa**

En cada uno de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica se puede identificar que, con el fin de propiciar una atención integral, los agentes educativos propenden por la atención de las necesidades y de los intereses de las personas que hacen parte de la práctica socioeducativa, esto mediante el desarrollo de estrategias socioeducativas que permiten la generación de nuevos conocimientos y la potenciación de sujetos autónomos que puedan resolver crítica y reflexivamente sus propios problemas, por lo cual los contenidos y mensajes que se emiten a partir de las estrategias:

[...] surge también de las preguntas que hacemos con estas familias [...] esperamos hacer un adecuado sondeo, [...] con un mapa de relaciones donde les vamos a preguntar qué es lo que ellos quieren o necesitan o qué creen que necesitan [...] de parte de nosotros docentes y profesionales del equipo psicosocial, entonces ellos pueden lanzar todas las inquietudes que tú quieras [...], nosotros ya traemos algo en la cabeza, pero la verdad es que preferimos partir de esas necesidades porque eso hace el trabajo sea más interesante para ellos. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016)

- **Integralidad y trabajo en red**

Siguiendo con lo anterior, una atención integral requiere que los agentes educativos tengan un abordaje amplio y complejo de la realidad, es decir, desde la interdisciplinariedad, la interinstitucionalidad y la intersectorialidad, por lo cual las estrategias socioeducativas “se realizan en compañía de los líderes comunitarios, las mesas de infancia y adolescencia, las instituciones de salud, actores garantes de derechos, Centros de Atención Integral a la Primera Infancia e Instituciones Educativas” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).

- **Empoderamiento para la promoción de entornos protectores para los niños y las niñas**

En particular, el acercamiento que se tuvo a la práctica socioeducativa permitió constatar que las estrategias promueven entornos protectores para contribuir al desarrollo de múltiples habilidades sociales en los sujetos, para la autogestión, el empoderamiento y la transformación de sus propios entornos. En ese sentido, propiamente con los niños y las niñas se busca que sean sujetos críticos, reflexivos y autónomos. En cuanto a las pretensiones que se tienen con las familias y los actores comunitarios, es que sean sensibles y puedan generar cambios en sus prácticas, comprometiéndose con el bienestar de los niños y las niñas, para lo cual es necesario que reconozcan sus derechos y los hagan cumplir.

- **Generación de alternativas socioculturales**

Por último, es importante destacar que los esfuerzos del equipo interdisciplinario se concentran en la generación de alternativas socioculturales en contextos particulares, mediante la promoción de la participación y la reflexión de acuerdo con unas necesidades e intereses propias de cada territorio, por lo cual desde la propuesta pedagógica se plantea que los agentes educativos se “constituyen en lectores permanentes de la realidad, racionalizando constante y críticamente la vida social y buscando así posicionar propuestas de aprendizaje enfocadas no solo en las habilidades del saber, sino especialmente en las del reflexionar y actuar críticamente” (Comfenalco Antioquia, 2013a). Es así como las estrategias socioeducativas cobran sentido en la realidad, pues cada sujeto tiene un lugar protagónico en el desarrollo de las mismas desde su autonomía y su identidad.

Hasta aquí todo lo concerniente a la reflexión general de las estrategias socioeducativas en términos de sus intencionalidades; ahora es necesario dar paso al apartado final de este capítulo, en el cual se abordan los límites y alcances que se encontraron respecto a la práctica socioeducativa.

7.5. Límites y alcances: desatando nudos y tejiendo sueños

En este apartado interesa generar nuevas comprensiones a partir de la exploración de los límites y alcances de las estrategias socioeducativas, los cuales son producto tanto del acercamiento a la realidad como del ejercicio de análisis que se tuvo durante el proceso investigativo, constituyéndose en un hallazgo sumamente significativo pues con esto se espera poder aportar al fortalecimiento de la práctica socioeducativa. Por eso, a continuación, se presenta un diagrama que permite visualizar las nuevas comprensiones sobre las estrategias en términos tanto de los retos y desafíos que aún tiene la práctica, así como de los asuntos que la potencian:

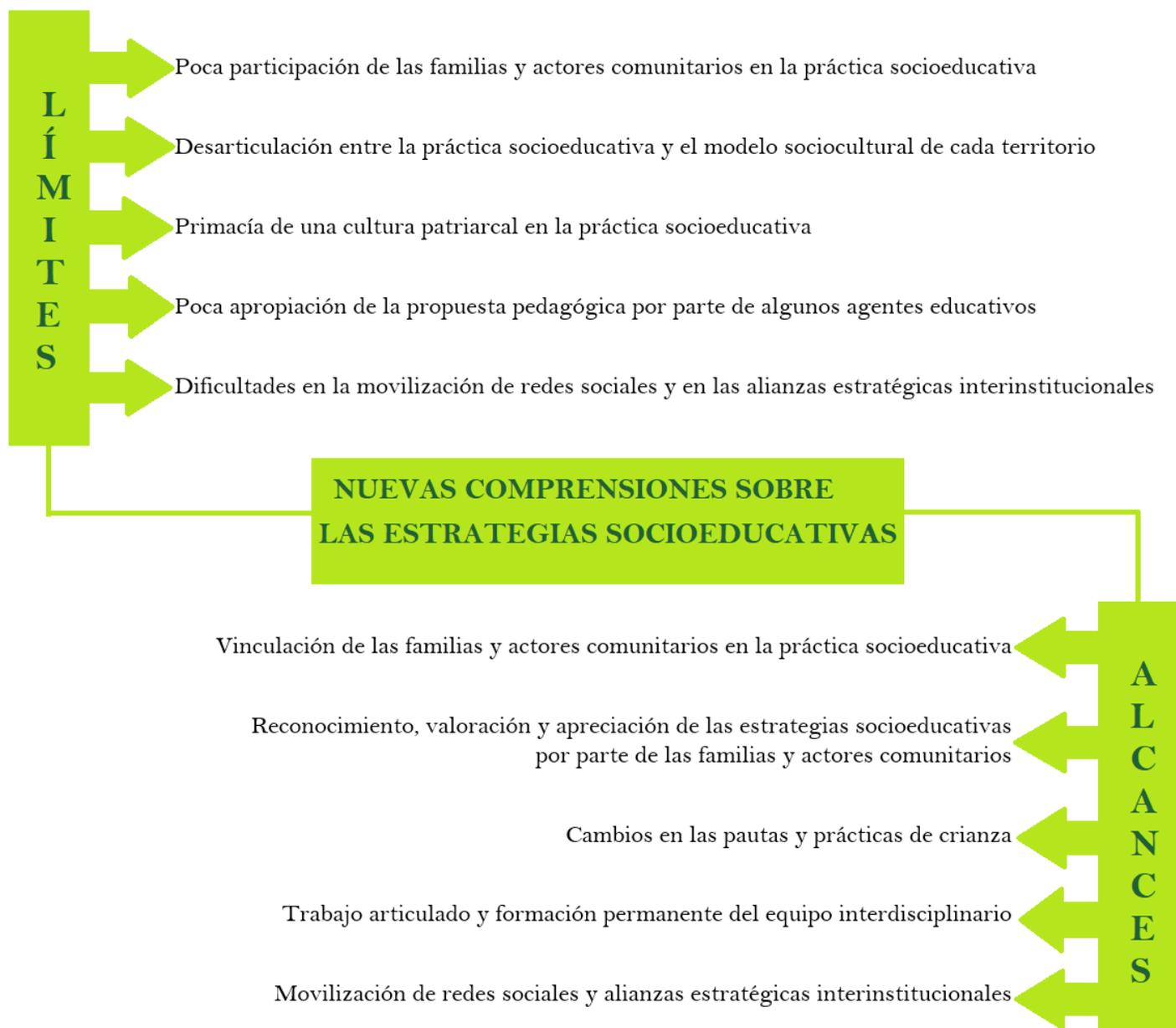


Gráfico 2.4. Diagrama de nuevas comprensiones de las estrategias socioeducativas.

7.5.1. Límites: retos y desafíos por explorar

A continuación se plantean aquellos asuntos que limitan el desarrollo de la práctica socioeducativa y, por tanto, dificultan el cambio que se intenciona en el ámbito familiar y comunitario para la garantía de derechos de los niños y las niñas. Concretamente, se hace referencia a la poca participación de las familias y actores comunitarios en la práctica socioeducativa, la desarticulación entre la práctica socioeducativa y el modelo sociocultural de cada territorio y la primacía de una cultura patriarcal en la práctica socioeducativa, esto en lo que respecta a los límites en el ámbito familiar y comunitario; de igual forma, se desarrollan algunos

límites que tienen que ver propiamente con el quehacer del equipo interdisciplinario y los actores institucionales, es decir, la poca apropiación de la propuesta pedagógica por parte de algunos agentes educativos y las dificultades en la movilización de redes sociales y en las alianzas estratégicas interinstitucionales.



Ilustración 42. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

- **Poca participación de las familias y actores comunitarios en la práctica socioeducativa**

Producto de la interacción que se tuvo con los agentes educativos se pudo evidenciar que hay una dificultad que limita el proceso y se refiere a la poca participación e incluso apatía que tienen algunas familias y actores comunitarios en la práctica socioeducativa, a pesar que desde la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se parte del principio de corresponsabilidad y se plantea la generación de procesos incluyentes y vinculantes que permitan la legitimidad y el empoderamiento de los sujetos que hacen parte de la esta, lo cual se pudo constatar con el proceso mismo de la investigación pues la asistencia a los encuentros que se tuvo en los diferentes territorios donde se llevó a cabo fue reducida en relación a la cantidad de niños y niñas que se atienden en cada CAII.

Esto resulta problemático ya que la poca corresponsabilidad de los adultos significativos en los procesos que se llevan a cabo en el marco de la propuesta pedagógica, no permite avanzar en la práctica socioeducativa ya que no estar al tanto del desarrollo de los niños y las niñas condiciona considerablemente la atención integral y la garantía de sus derechos, pues aunque la participación per se no garantiza el cambio en las prácticas familiares y culturales, sí posibilita espacios para la reflexión y el aprendizaje, por lo cual es más probable que se generen transformaciones en las

familias y comunidades cuando las personas vivencian y aportan al proceso. Al respecto, los mismos agentes educativos reconocen y nombran la poca participación como el mayor limitante para el desarrollo de las estrategias socioeducativas:

[...] la dificultad más grande [...] realmente es la participación porque cuando tú logras que la familia logre ir a una convocatoria ya ahí siento mucho terreno ganado, [...] el reto más difícil [...] es la participación en las actividades que se realizan, también hay familias que son muy complejas para participar por asuntos de timidez, por asuntos de que no les gusta lo que están viendo, porque no creen en eso, porque les parece que su tiempo es muy importante para estar ahí, por las razones que sea, se les hace muy difícil participar estando ya en la actividad, esa participación no solamente es en nuestro programa, [pero] cuando hay asuntos de regalías es más fácil asistir porque hay un interés y porque la persona va a obtener una ganancia sea en mercado o en dinero pero cuando se trata de temas de formación es una comunidad perezosa y por eso te hablo de niveles de privación cultural entonces reitero, como dificultad principal lograr buena convocatoria y después lograr niveles de participación (Entrevista Proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016).

De acuerdo con lo anterior, cabe cuestionar los motivos planteados por los cuales las personas no participan como se espera. En primer lugar, el hecho de que no les genere interés o no les agrade lo que se hace en los encuentros, requiere que los agentes educativos vuelvan sobre su práctica y puedan reflexionar su metodología para generar estrategias que posibiliten una participación activa y significativa, por lo cual una alternativa que podría tener impacto es reconocer a profundidad los intereses de las personas para movilizar la acción desde allí. Por otro lado, es problemático que la participación esté condicionada por prebendas, donde la acción solo responde al interés y beneficio individual y a una relación de intercambio mediada por el estímulo y la recompensa, lo cual constituye un reto para la práctica socioeducativa en términos culturales que requiere que los agentes puedan generar reflexiones que permitan desnaturalizar este tipo de situaciones.

En este sentido, es necesario reconocer que los agentes educativos aúnan esfuerzos y adelantan diferentes acciones para hacerle frente a esta situación, lo cual es identificado por las mismas familias y actores comunitarios, por ejemplo, una de las mamás que hace parte de la práctica socioeducativa, quien a su vez cumple con el rol de actor comunitario, mencionó lo siguiente: “así no que queremos admitirlo hay madres que solamente tiene su hijo y tome vaya a la reunión, ni participan, pero entonces [los agentes educativos] cambian los métodos o conversan: -¿por qué no quieren participar?-” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia,

actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016). Sin embargo, es importante que se siga reflexionando este asunto para propiciar alternativas que garanticen una participación significativa, por lo cual se recomienda a los agentes desarrollar un proceso sistemático que permita evidenciar a profundidad las causas de la poca participación de los sujetos que hacen parte de la propuesta pedagógica y, a partir de allí, establecer estrategias de vinculación efectivas.

- **Desarticulación entre la práctica socioeducativa y el modelo sociocultural de cada territorio**

Producto de la interacción que se tuvo con algunos agentes educativos que hacen parte de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, se encontró que una de las dificultades que más sobresale en términos de la práctica socioeducativa, es que existe una desarticulación entre el proceso pedagógico que se adelanta en cada uno de los CAII y las prácticas socioculturales de las familias y comunidades, ya que los avances que se generan desde allí son obstaculizados por los hábitos que tienen las personas en su cotidianidad, por ejemplo, en lo que respecta a las pautas y prácticas de crianza porque muchas veces las estrategias socioeducativas le apuntan al cambio de ciertas prácticas que van en contra de los derechos de los niños y las niñas, sin embargo, algunas personas siguen desarrollando acciones que han naturalizado en su medio sociocultural y que no aportan al cambio significativo de sus realidades sino por el contrario lo restringe.

En este sentido, es crítico que algunas familias y actores comunitarios no apropien ni pongan en práctica los contenidos y mensajes que se emiten a partir de las estrategias socioeducativas, ya que esto genera incluso incertidumbre en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas que hacen parte de los CAII, limitando la atención integral y la garantía de sus derechos, por lo que propender y garantizar la transición efectiva de pautas culturales de crianza es un reto apremiante para la práctica socioeducativa.

Adicionalmente, se evidencia que esta desarticulación no es producto únicamente de las prácticas propias de cada familia o comunidad sino también, y sobre todo, del sistema cultural ya que, por ejemplo, cuando los niños, las niñas y sus familias egresan de los CAII, la educación tradicional restringe varios de los asuntos que se potencian mediante la práctica socioeducativa, lo cual es expuesto por algunos agentes educativos:

[...] pensamos que también algo les queda, yo quiero que algo y quiero pensar que algo les queda de hábitos, pero yo pienso que eso hay veces también se pierde mucho, porque es que son dos añitos que son muy básicos pero que [...] salen a otro mundo, [...] y de pronto también [...] el mismo medio porque la educación tradicional frena muchas cosas.

[Las familias] reconocen que fue muy duro adaptarse al otro proceso, ellas dicen que fue muy duro porque nosotros trabajamos una metodología diferente (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016).

Por consiguiente, aun reconociendo que esto es una situación problemática estructural por ser de orden sociocultural, es importante que los agentes educativos puedan fortalecer el vínculo que tienen con las instituciones de educación formal a las cuales egresan los niños y las niñas, no solo para facilitar el proceso de adaptación, sino también, y principalmente, para que estrategias socioeducativas alternativas como las que se desarrollan a partir de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia puedan ser retomadas y recreadas en estos contextos formales y, de esta manera, promover un proceso integral que no se vea afectado por los tránsitos o rupturas entre uno u otro proceso.

De igual forma, es menester poder superar la dificultad para reconocer el impacto en términos de la autonomía y el empoderamiento que se logra con los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa, sobre todo en lo que tiene que ver con los límites en materia de capacidades instaladas y, de esta manera, poder potenciar la práctica para que no se convierta en algo inerte sino que, por el contrario, permita impactar realidades complejas y problemáticas como las de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, incluso es algo que los mismos agentes han empezado a identificar como problemático y en lo cual consideran que deben haber avances:

[...] observar el impacto real de una acción específica o una estrategia específica, sería muy conveniente uno poder determinar eso, ¿cuánto fue el impacto?, mirar si eso si realmente ayudo a las familias, ¿cuánto?, si sí generaron procesos de autonomía en ellas y ¿cómo ellas han podido fluir en eso?, no hablar tampoco como de evaluación, pero es como de uno mirar ese impacto, sería muy positivo. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016)

- **Primacía de una cultura patriarcal en la práctica socioeducativa**

Durante el proceso investigativo se encontró que quienes participan en el desarrollo de la práctica socioeducativa son, en su gran mayoría mujeres, lo cual fue evidente en los encuentros propios de la investigación que se generaron en los territorios donde está presente la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, aun cuando la convocatoria que hacen los agentes educativos es abierta:

[...] aquí las características de la población, como las de muchos lugares, hacen que solo vengan las madres, muy pocas veces acá sucede pero realmente muy poco vienen padres de familia, pero la invitación es extensiva a los padres de familia. Nosotros hacemos un énfasis claro en que la invitación es tanto para madres de familia como para padres de familia porque se han quedado en el: -no es para la mamá-, no, siempre hacemos la invitación directa para que ellos traten de vincularse y hablamos con estas mamás para que traten de vincular a los papás, pero en eso

hemos tenido poco éxito (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016).

Esto resulta problemático pues da cuenta de que las prácticas propias de la cultura patriarcal continúan siendo muy acentuadas en estos contextos, pues la masculinidad sigue entendiéndose desde el rol de proveedor y la feminidad en virtud de la maternidad y el cuidado; así, estos patrones pueden incidir, ya sea de manera directa o indirecta, en las prácticas de los niños y las niñas, quienes probablemente aprenderán y reproducirán ciertos roles y normas que se esperan socialmente, pero que generan condiciones de machismo, dominación y vulnerabilidad con respecto a las mujeres.

Concretamente, en el marco de las estrategias socioeducativas esta situación restringe el logro de los objetivos propuestos, ya que los contenidos y mensajes de algunas estrategias se dirigen propiamente a la promoción de la equidad de género y a la reducción de las violencias contra la mujer, en este sentido, es problemático e incluso paradójico que no haya participación por parte de los hombres a los cuales se convoca para el desarrollo de la práctica socioeducativa.

- **Poca apropiación de la propuesta pedagógica por parte de algunos agentes educativos**

Como se ha venido planteando a lo largo de este capítulo, es pertinente reconocer y problematizar las dificultades que se presentan en términos de la apropiación que tienen algunos agentes educativos de la propuesta pedagógica, pues lo que pasa en algunos casos es que no ponen a dialogar las construcciones propias de su formación profesional con los planteamientos de la propuesta, sino que se cierran y limitan la práctica a lo que individualmente creen que es pertinente, esto es algo que se pudo evidenciar durante el proceso investigativo, pero que no es nombrado como tal por los agentes educativos. En este sentido cabe mencionar que, por la poca apropiación y claridad en lo que respecta a la propuesta pedagógica, se puede caer en el riesgo de que las acciones y procesos desarrollados por algunos agentes educativos no dialoguen con las intencionalidades que desde allí se plantean y lo que puede suceder es que se den disparidades o incluso incoherencias entre los planteamientos de la propuesta y la realidad práctica.

Así mismo, durante el proceso investigativo y el acercamiento que se tuvo con algunos de los agentes educativos se pudo evidenciar, tanto en su discurso como en la realidad, el poco reconocimiento que tienen de las estrategias socioeducativas, verbigracia, al preguntarles por ellas no tenían ciertas claridades y se les dificultaba nombrar de manera explícita y puntual las particularidades de cada una, principalmente cuando se refería a las que se llevan a cabo en el ámbito familiar y comunitario, pues todavía se asume la práctica socioeducativa más enfocada en los niños y las niñas que en los demás sujetos de la misma, pues incluso la propuesta pedagógica se centra mucho en los procesos de atención a la primera infancia pero no hay tanto desarrollo en lo que tiene que ver con familias y comunidades y esto, claramente, es un reto por explorar en el

marco de la práctica.

Por otra parte, puede decirse que en algunas ocasiones algunos agentes educativos no problematizan ni se reflexionan críticamente la práctica socioeducativa, por lo que no es posible desentrañar su razón de ser para permitir un proceso más humanizador y transformador; tampoco plantean la necesidad de reflexionar y sistematizar esos nuevos aprendizajes que se tejen en el marco de la interacción y el relacionamiento con los sujetos y de la mediación con los contextos inmediatos en los cuales se sitúan. En suma, es menester avanzar en la posibilidad de reflexionar el quehacer cotidiano, darle sentido a la acción y, sobre todo, reconocer, comprender y poder dar razón de dicho quehacer y, a partir de allí, proponer cambios significativos que permitan potenciar la práctica en un proceso de reflexión, acción y transformación permanente, para que no hayan inercias que restrinjan y automaticen el proceso, sino que por el contrario pueda generarse un cambio consciente en su realidad, es decir, que la reflexión trascienda a una acción transformadora.

En otras palabras, se trata de asumir la práctica desde el compromiso y la reflexividad dialógica que permita no solo develar ese contexto en el cual se inscribe, sino también reconocer otras formas de ver y comprender la realidad, propendiendo por acciones reflexivas que dialoguen con la complejidad de los territorios y que de manera holística e incluyente busque alternativas concertadas con los sujetos de la práctica y no impuestas por el agente educativo. En este sentido, es importante que la práctica se asuma más allá de lo laboral y lo instrumental, que pueda ser generada desde una ética, como plantea Weber (2000), de la convicción más que de la responsabilidad.

- **Dificultades en la movilización de redes sociales y en las alianzas estratégicas interinstitucionales**

En primera instancia, es necesario aclarar que la movilización de redes sociales y las alianzas estratégicas interinstitucionales son planteamientos orientadores de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, en este sentido, en el marco del proceso investigativo se logró identificar que hay dificultades en esto, pues lo que se plantea no se cumple de tal manera en la realidad, sobre todo porque la mayoría de los actores se vinculan principalmente alrededor de las mesas de primera infancia, pero establecer otras estrategias para la atención integral a la primera infancia y la garantía de derechos de los niños y las niñas les resulta complejo, no solo por las múltiples ocupaciones que deben atender los funcionarios públicos y profesionales, sino también porque muchas veces no se interesan por asuntos que, aunque afectan a las familias y comunidades, no son de su área de competencia, además porque incluso ellos mismos reconocen que falta un mayor compromiso social al decir que:

[...] sí, estamos [...] organizándonos, [...] hay mil comités, mesas todas las que ustedes quieran y nosotros pasamos todo el tiempo en reuniones y yo siento o lo interpreto que es como esa búsqueda y que estamos perdidos, estamos perdidos en el síntoma, en las necesidades [...] de nuestra comunidad entonces nos pasamos más

reunidos que en campo [...], pero no logramos objetivizar las reuniones para qué [...], no hay articulación ahí, no estamos pensando en el propósito y en las necesidades de nuestra comunidad, entonces yo lo nombraría como [...] ese poco interés, esa falta de iniciativa social (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016).

En este sentido, es fundamental que los actores institucionales no pierdan de vista que para garantizar una atención integral a la primera infancia es necesario abordar las situaciones que se presentan en estos contextos de manera amplia, es decir, desde la articulación de diferentes profesionales, instituciones y sectores sociales. Hasta aquí todo lo referido a los asuntos que restringen la práctica socioeducativa, para dar paso de manera articulada a aquellos asuntos que, por el contrario, permiten potenciarla.

7.5.2. Alcances: caminos que potencian la práctica socioeducativa

A continuación, se plantean los alcances propios de la práctica socioeducativa, los cuales potencian las prácticas que se dan en el ámbito familiar y comunitario para la garantía de derechos de los niños y las niñas. En general, lo que se encuentra en términos de alcances de las estrategias socioeducativas se centra en:

[...] el buen trato, el fortalecimiento del vínculo afectivo, en el reconocimiento de las rutas o instituciones garantes de derecho y los derechos de los niños y las niñas, la promoción de la salud a través de las estrategias de participación comunitaria de lavado de manos, la lactancia materna, los hábitos de higiene y nutrición infantil, la socialización de los hitos del desarrollo y estrategias pedagógicas para potenciar las habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los niños y niñas, el seguimiento a egresados, niños y familias por transitar a los colegios oficiales. (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016)

Concretamente, en términos de alcances en el ámbito familiar y comunitario se hace referencia a la vinculación de las familias y actores comunitarios en la práctica socioeducativa; reconocimiento, valoración y apreciación de las estrategias socioeducativas por parte de las familias y actores comunitarios; y cambios en las pautas y prácticas de crianza; ahora bien, en lo que tiene que ver con los agentes educativos y los actores institucionales se encuentra, respectivamente, el trabajo articulado y formación permanente del equipo interdisciplinario, así como la movilización de redes sociales y las alianzas estratégicas interinstitucionales.

- **Vinculación de las familias y actores comunitarios en la práctica socioeducativa**

Algo que emergió durante el proceso investigativo fue que la propuesta pedagógica se encuentra

transversalizada por la vinculación activa de las familias y los actores comunitarios en la práctica socioeducativa, lo cual se pudo constatar en el acercamiento y exploración a la realidad, pues en el desarrollo de las estrategias fue notoria la participación de los mismos. Así, algunos agentes educativos plantean que desde la práctica socioeducativa:

Le apuntamos a unas estrategias que lo que buscan es que haya una conectividad donde ellos también sean quienes participen y quienes propongan, que no solo nosotros propongamos sino también que ellos propongan, para compartir un poco de eso que se propone [...] este es un escenario de puertas abiertas [donde se parte de] la concepción que tenemos de la familia como verdaderos participantes en este proceso (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016).

En consecuencia, puede decirse que la vinculación activa de las familias y comunidades permite atender a sus necesidades e intereses de manera contextualizada, incluyente, participativa y pertinente, para lo cual los agentes educativos se cuestionan acerca de “cómo los vinculamos [...] a esa propuesta que hacemos con los niños, o sea, no es solo los niños [ellos] tienen que articularse también [...] a lo de nosotros” (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016). En este sentido, la vinculación es un asunto valorado por algunas familias, quienes exponen que “es buena la estrategia de venir y participar, [...] eso es muy importante porque

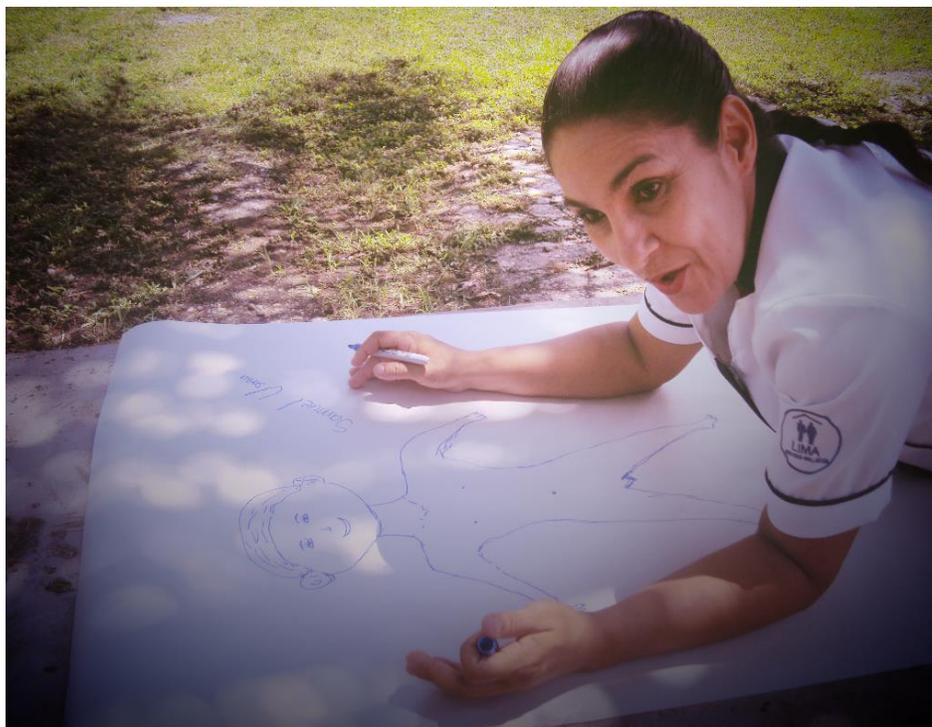


Ilustración 43. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

reconocen la participación de los papás” (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, familias actuales, Urabá, 08 de abril de 2016).

Por tanto, puede decirse que esto es algo que varios de los agentes educativos apropian en los procesos que llevan a cabo, lo cual es significativo en la medida que permite la generación de espacios circulares y dialógicos que desdibujan la verticalidad propia de las lógicas tradicionales de la educación, pues permiten reconocer al otro y a la otra, compartir experiencias, generar aprendizajes reflexivos y proponer alternativas para el cambio de realidades, pero sobre todo abre a la posibilidad de una atención integral pues trascender al ámbito familiar y comunitario permite incidir ampliamente en la primera infancia, debido a la importancia del papel que cumplen los adultos significativos en el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas.

Sin embargo, para finalizar es importante tener en cuenta que también la vinculación de las familias y actores comunitarios en la práctica socioeducativa es algo que se puede seguir fortaleciendo en el proceso, incluso puede plantearse como un reto ya que aún la poca participación de estos sujetos es notoria, lo que dificulta el logro de los objetivos que se tienen en el marco de la propuesta pedagógica y restringe los cambios en sus realidades.

- **Reconocimiento, valoración y apreciación de las estrategias socioeducativas por parte de las familias y actores comunitarios**

En el marco del proceso investigativo se pudo identificar que las familias y actores comunitarios que hacen parte de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia reconocen, valoran y aprecian significativamente la práctica socioeducativa debido a los cambios que logran generar en su entorno a partir de las reflexiones y los aprendizajes que se dan en conjunto con el equipo interdisciplinario.

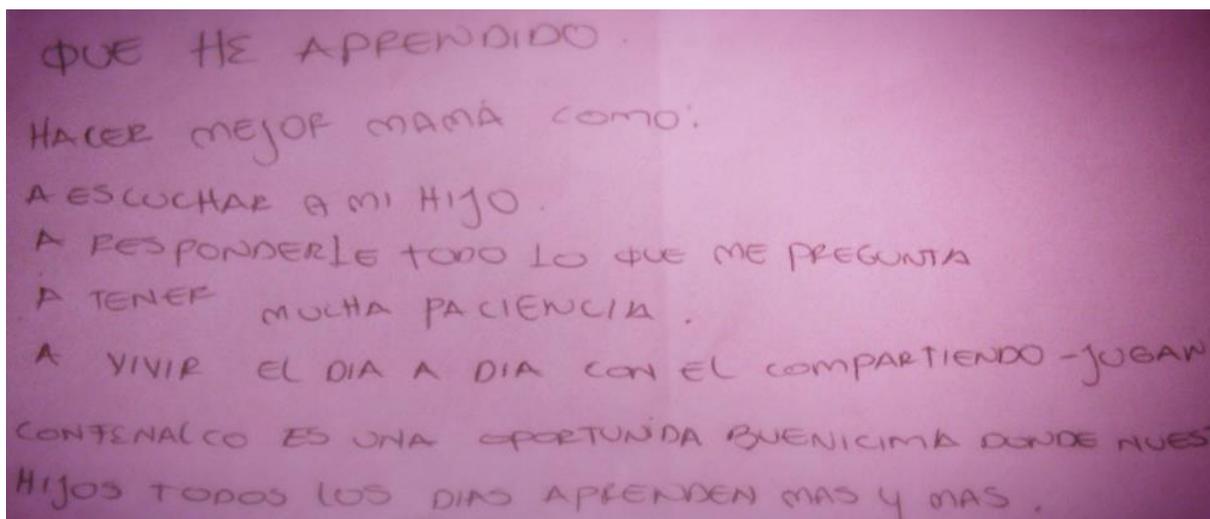


Ilustración 44. Imagen de trabajo de campo con familias.

En cuanto a los aspectos que más destacan estos sujetos se encuentran: la atención, el acompañamiento, la orientación y el buen trato por parte del equipo interdisciplinario; los encuentros donde tienen la oportunidad de aprender sobre diferentes temas y las habilidades que adquieren tanto los niños y las niñas como ellos mismos para el cambio de sus realidades; y la

vinculación de familias y comunidades que se propicia desde la propuesta pedagógica. Concretamente, al indagar por aquello que más les resulta significativo en cuanto a la práctica socioeducativa, algunas de las personas plantearon que:

He aprendido a ser mejor mamá, a escuchar a mi hijo, a responderle todo lo que me pregunta, a tener mucha paciencia, a vivir el día a día con él, compartiendo, jugando. Comfenalco es una oportunidad buenísima donde nuestros hijos todos los días aprenden más y más. (Taller con familias, Suroeste, 20 de octubre de 2016)

Otro hallazgo significativo y recurrente es que varias de las familias que egresan de los CAII valoran positivamente el proceso que vivenciaron, por lo cual durante el proceso investigativo se vio la pertinencia de indagar con algunas de ellas para conocer su experiencia y, de igual forma, sus percepciones y apreciaciones frente a la práctica socioeducativa, por ejemplo, esto dijo una de ellas:

[...] nos sirvió lo que aprendimos pues [...] es muy bueno que los traigan, que a los niños les enseñan, que tienen demasiado apoyo porque no es solo los profesores sino que aquí hay psicólogos, hasta vienen pues médicos, y cosas que aquí [...] no las tienen las personas, pues uno hay veces, pues por pobres (Entrevista familias egresadas, Suroeste, 20 de octubre de 2016).

Esto da cuenta de que desde sus inicios la propuesta pedagógica ha generado cambios en las realidades de los sujetos que hacen parte de la misma, pues el hecho de que tanto las familias actuales como aquellas que ya egresaron valoren de esta manera lo que se desarrolla en la práctica socioeducativa es algo que permite evidenciar el impacto generado y la permanencia en el tiempo, lo que finalmente facilita la transformación en el ámbito familiar y comunitario.

- **Cambios en las pautas y prácticas de crianza**

Producto del proceso investigativo, se encontró que uno de los avances más sobresalientes de la práctica socioeducativa es que las familias y actores comunitarios reconocen, reflexionan y generan cambios sobre sus prácticas, lo cual fortalece significativamente el proceso de crianza y las estrategias de atención y acompañamiento con los niños y las niñas, lo que favorece entornos protectores y genera incidencia en la garantía de sus derechos. Sin embargo, conviene aclarar que estos cambios no son lineales, homogéneos ni inmediatos, pues cada uno de estos ocurre de manera particular y en un espacio-tiempo específico, ya que se dan en el marco de la diversidad que caracteriza a los sujetos y a sus contextos; frente a esto, varios agentes educativos coinciden en que:

[...] los resultados nunca se ven inmediatamente, [pero] realmente se van a ver en los niños que hay acá, cuando [...] los padres [...] puedan ser más conscientes hacia la crianza de sus hijos, [...] aunque los resultados hasta ni de pronto los vea uno, pero otras personas si los van a ver [...] es evidente de todas maneras algunos

cambios, pues hay cambios que se evidencian, como otros son a largo plazo [...] nosotros vemos que sí han cambiado, o [las personas] expresan hábitos y acá se evidencian con los niños [...] falta mucha conciencia de las familias, sí, pero si se han evidenciado muchos cambios, también en pautas de crianza, eso es algo que requiere de mucho trabajo con las familias, pero también se evidencian cambios [...].

[...] los procesos educativos ayudan a mejorar [las prácticas] [...] por ejemplo, uno muchas veces va y se encuentra que familias que hacían algunas prácticas, pero ellos la vean como algo muy normal [...] pero ya uno llega y les explica, ¿por qué?, porque hace parte pues de la cultura, es algo que veníamos haciendo común y corriente, y no pasa nada [...] obviamente unas son más receptivas que otras, entonces con otras es mucho más difícil, y ponen [...] resistencia, pero [...] si se notan cambios, no es que estemos viendo la cultura como algo malo, pero si hay cosas que se deben de mejorar. (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 20 de octubre de 2016)

Durante el trabajo de campo de la investigación se pudo reconocer de manera recurrente que varias familias han apropiado significativamente lo que tiene que ver con las pautas y prácticas de crianza, pues en los encuentros algunas de las personas que participaron compartieron su experiencia frente al tema, expresando que han aprendido a educar a los niños y a las niñas a través del diálogo y no de la violencia física basándose en el desarrollo afectivo y emocional, por ejemplo, frente al castigo algunas expresan que han aprendido “en la cuestión de que los niños no se deben castigar así, sino quitarles lo que más les gusta” (Entrevista familias egresadas, Suroeste, 19 de octubre de 2016).



Ilustración 45. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Así, puede decirse que los adultos significativos cumplen un papel fundamental en la crianza y cuidado durante el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, pues sus prácticas constituyen un eje transversal para la construcción de identidad, lo que implica que las familias y comunidades asuman un rol protagónico en esta etapa de la infancia, para lo cual desde la práctica socioeducativa se genera atención integral con el fin de asistir y acompañar a estos sujetos para que puedan ser corresponsables en la garantía de derechos de la primera infancia.

Para finalizar, es necesario mencionar que aunque los cambios en las pautas y prácticas de crianza se constituye en una fortaleza de la práctica socioeducativa, es importante seguir apostándole a esto para avanzar en el desarrollo de la propuesta pedagógica y, sobre todo, en la realidad de los contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, pues los cambios no son algo generalizado en todas las personas que hacen parte de los CAII ya que, como se mencionó en el apartado anterior, aún persiste una desarticulación entre la práctica socioeducativa y el modelo sociocultural, y en quienes sí se logran evidenciar también es pertinente seguir potenciando el proceso, con el fin de que cada vez sean más conscientes del relacionamiento que tienen con los niños y las niñas.

- **Trabajo articulado y formación permanente del equipo interdisciplinario**

En el proceso investigativo que se llevó a cabo en los diferentes contextos donde hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, se encontró que hay un trabajo articulado y una formación permanente por parte del equipo interdisciplinario.

Respecto al trabajo en red los agentes educativos enunciaron que, con el fin de garantizar un abordaje amplio de la realidad para una atención integral desde diferentes miradas profesionales, se generan “intervenciones pero no aisladas, [...] todas trabajan articuladitas” (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016) a partir de la comunicación asertiva y la coordinación de los procesos, tanto desde las áreas administrativas como de quienes están inmersos directamente en la práctica socioeducativa. Esto es importante ya que el trabajo mancomunado facilita los procesos y contribuye con el logro de los objetivos propuestos en la práctica socioeducativa a partir de los saberes y habilidades de cada agente educativo.

Aun así, es importante que en términos de la articulación del equipo interdisciplinario no se desconozcan las tensiones propias que emergen en el relacionamiento entre los agentes educativos, pues es algo inherente a la naturaleza humana y sobre lo cual se puede reflexionar y trabajar para mejorar las prácticas.

En cuanto a la formación del equipo interdisciplinario, desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se plantean algunos espacios periódicos donde se abordan diferentes temas con el fin de cualificar la labor pedagógica para la atención integral de los niños y las niñas a partir de diferentes conocimientos en primera infancia, “entonces a través de esa formación de agentes movilizar un poquito [...] y ahí se va como logrando sobre todo [...] cambiar un poquito” (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 19 de octubre de 2016). Por consiguiente, desde la Unidad de Niñez

de Comfenalco Antioquia, se asume esto como fundamental para garantizar la atención integral a la primera infancia, por lo que esta formación se enfoca en la divulgación y réplica de la propuesta pedagógica para que diferentes actores sociales puedan apropiarla y recrearla en sus contextos y, con ello, procurar la garantía de derechos de los niños y las niñas.



Ilustración 46. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Concretamente, esto se desarrolla con los responsables de la educación inicial de los niños y las niñas, mediante espacios de formación convencional y no convencional en los cuales se abordan diferentes temáticas que permiten potenciar conocimientos y capacidades para cualificar su labor educativa y, mediante ello, garantizar la atención integral; verbigracia, uno de los espacios formativos que sobresalen es el Foro Internacional de Educación Inicial que se realiza desde el año 2000, posicionándose:

[...] a nivel local, regional y nacional como un espacio académico que posibilita el debate de teorías, enfoques y estrategias para la educación y el desarrollo integral de la primera infancia, con el fin de contribuir a la cualificación de su quehacer, el incremento de sus conocimientos y el nivel de consciencia frente a la importancia de acompañar de manera afectuosa e inteligente la potenciación de las capacidades de los niños, las niñas, las familias y la comunidad. En el año 2014 el Foro se descentralizó al realizarse en 4 regiones del departamento: Suroeste, Oriente, Urabá y Bajo Cauca. (Comfenalco Antioquia, 2015g)

Es pertinente mencionar que lo anterior se soporta en los CONPES 152 de 2012 y 162 de 2013, mediante los cuales se decreta que los agentes educativos pueden establecer las necesidades de formación propias de sus contextos y, con base en ello, contratar personas expertas en el tema que puedan aportar a la cualificación de acuerdo con dichas necesidades. Adicionalmente, conviene aclarar que esta estrategia se desarrolla en convenio con “la estrategia nacional “De Cero a Siempre”, municipios, instituciones privadas y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar” (Comfenalco Antioquia, 2015g).

Respecto a la formación del equipo interdisciplinario, es necesario que se sigan fortaleciendo pues la realidad de cada día exige nuevos retos que requieren actualizaciones en el tema de primera infancia, con el fin potenciar la práctica socioeducativa y, en ese mismo sentido, brindar una atención integral para los niños, las niñas, las familias y las comunidades.

- **Mobilización de redes sociales y alianzas estratégicas interinstitucionales**

Es necesario iniciar mencionando que, si bien aún existen algunas dificultades en términos de la movilización de redes sociales y las alianzas estratégicas interinstitucionales, tal como se plantea en el apartado anterior, esto también es algo que sobresale significativamente en la práctica socioeducativa, lo cual se pudo evidenciar durante el proceso investigativo, y es que para la atención integral a la primera infancia y la garantía de derechos de los niños y las niñas es necesario generar dicha movilización y alianzas, para trabajar articuladamente en el ámbito familiar y comunitario por objetivos en común referidos que permitan garantizar entornos protectores. Esto es un asunto que es valorado tanto por los agentes educativos como por los mismos actores comunitarios e institucionales que se vinculan a la propuesta para aportar desde sus capacidades al desarrollo de sus territorios, quienes plantean que:

[...] el objetivo principal [...] es la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y que no es un solo derecho, ni dos, ni tres, es una cantidad de derechos [...] que nosotros como familia, comunidad y Estado debemos garantizar a esos niños que son indefensos, entonces si no nos articulamos teniendo en cuenta que [...] en muchos aspectos la familia es carente de algunos recursos, como sociedad los podemos suplir o sino como Estado para así cumplir ese objetivo principal y primordial y fundamental de los niños que es la garantía de los derechos [...].

[...] deseo de seguir ayudando a esta comunidad a pesar de todas las adversidades que hay y que difícilmente van a cambiar porque son otros aspectos que están marcados por lo económico, por lo cultural y por lo social, pero sí tenemos el compromiso y la total disposición para seguir trabajando por esta comunidad y también eso es parte de este proceso, seguir afianzando nuestra articulación con todas las instituciones, lo hemos venido haciendo y queremos seguir fortaleciendo y haciendo lo mejor, [...] acompañamos las necesidades de ellos, [...] nos interesa muchísimo como seguir promoviendo y fortaleciendo la garantía de los derechos de los niños y las niñas, no solamente con las instituciones sino lograr escalar eso a nivel municipal y departamental, porque son asuntos que no se pueden quedar solamente en el en el escrito y en el papel, sino que hay que movilizarlo desde arriba (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, actores comunitarios e institucionales, Suroeste, 26 de septiembre de 2016).

Esto es significativo en la medida que da cuenta del compromiso social que tienen diferentes actores comunitarios e institucionales con sus territorios y sobre todo con los niños y las niñas que se encuentran en condición de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social, lo cual facilita la

activación de rutas para la garantía de derechos de la primera infancia en el marco del principio de corresponsabilidad y desde un abordaje amplio de la realidad.



Ilustración 47. Foto tomada por: Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Por lo tanto, reiterando que la movilización de redes sociales y las alianzas estratégicas interinstitucionales tienen un carácter ambivalente en tanto límite y alcance, es algo en lo que se puede seguir avanzando desde la propuesta pedagógica, pues el trabajo en red permite atender las condiciones problemáticas de cada uno de los contextos de manera efectiva, ya que se procede colectiva y solidariamente a partir del intercambio de experiencias, saberes y capacidades que caracteriza a cada uno de los actores.

Hasta aquí todo lo que respecta a los límites y alcances de la práctica socioeducativa para dar por concluido este capítulo. Para continuar con lo que respecta a la fundamentación de las estrategias socioeducativas, antes es pertinente sintetizar lo desarrollado hasta el momento en términos de las estrategias, por lo cual a continuación se presenta un mapa descriptivo que condensa los elementos que, en su interrelación y complejidad, las configuran:

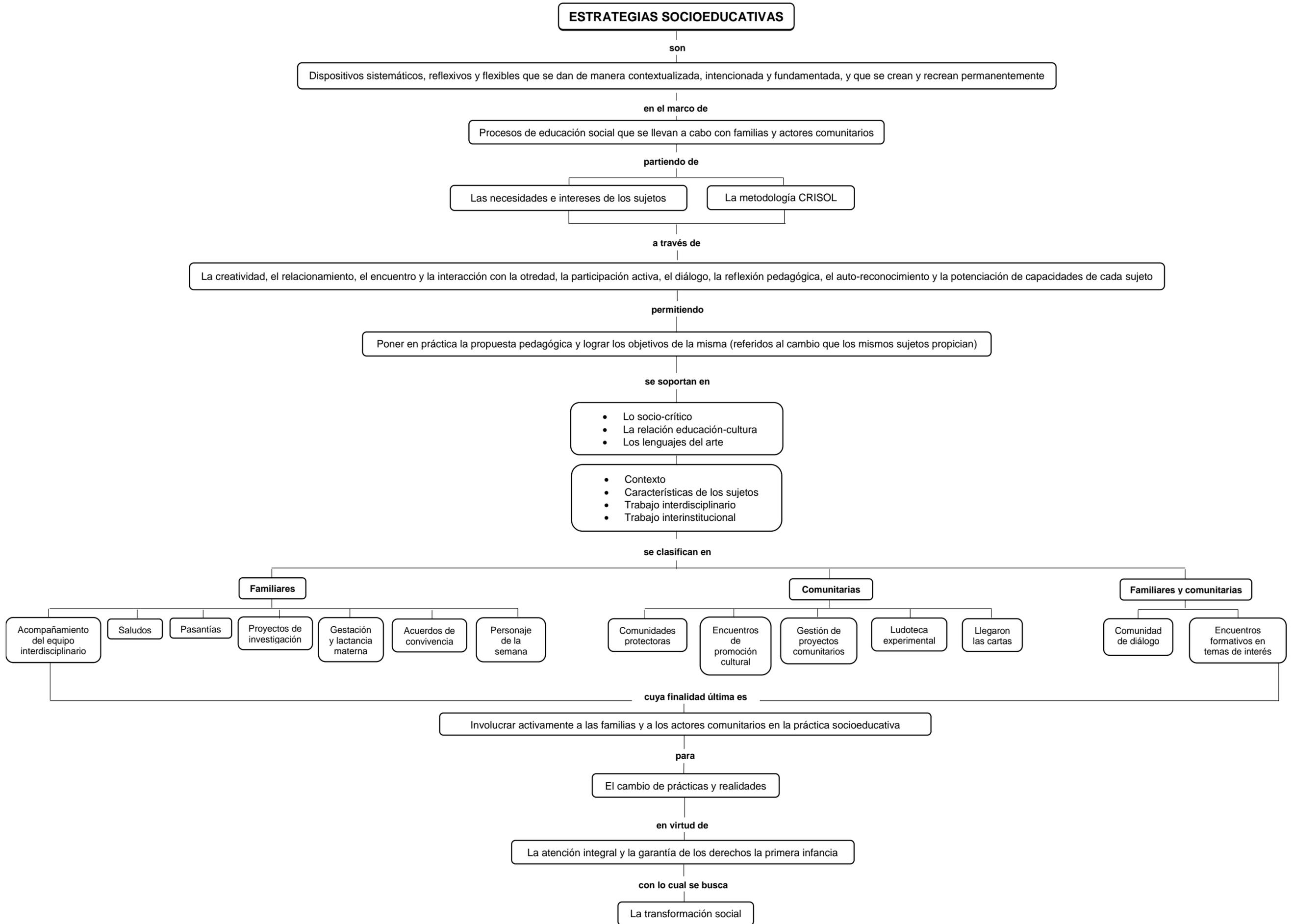


Gráfico 2.5. Mapa descriptivo de las estrategias socioeducativas.

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS: SENTI-PENSAR NUESTRA PRÁCTICA

*“El reconocerse sujetos de saber “senti-pensantes”
permite no estar demasiado seguros de las certezas y a la vez,
pensar la práctica provista de un instrumental teórico serio y
bien fundamentado”*

Alfredo Ghiso



CAPÍTULO 3

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS: SENTI-PENSAR NUESTRA PRÁCTICA

*“El reconocerse sujetos de saber “senti-pensantes”
permite no estar demasiado seguros de las certezas y a la vez, pensar la práctica provista de un
instrumental teórico serio y bien fundamentado”*

Alfredo Ghiso

Es necesario señalar que el objetivo principal de esta investigación es fundamentar las estrategias socioeducativas que se llevan a cabo en el ámbito familiar y comunitario de los CAII de Comfenalco Antioquia, por lo cual en el presente capítulo se desarrolla crítica, reflexiva, analítica y propositivamente una fundamentación en términos epistemológicos, teóricos, metodológicos y deontológicos, a partir de un relacionamiento entre estos fundamentos y su aplicación en la realidad práctica, con el fin de dar cuenta del logro de uno de los objetivos que fue transversal para la investigación, reconociendo que se trata en esencia de una práctica socioeducativa integral por lo que ninguno de estos fundamentos se da de manera aislada sino que, por el contrario, son interdependientes, dialogantes y se complementan entre sí, en este sentido, algunos asuntos se plantean en este capítulo de manera reiterativa, pues lo que interesa en cierta medida es develar esa conexión e interdependencia que existe entre los diferentes fundamentos.

En consecuencia, es menester plantear que para esta investigación la fundamentación, en tanto eje estructurante de esta, fue entendida como un proceso sistemático, crítico y holístico de reflexión y comprensión que permite develar los elementos que constituyen la esencia de las prácticas y, mediante ello, poder dar sustento a las mismas a partir de la experiencia de los sujetos que hacen parte de estas, posibilitando que estos sujetos puedan apropiarse y dar cuenta de aquello que soporta su quehacer profesional para evitar prácticas espontáneas e irreflexivas que no aportan al cambio de realidades.

La importancia de este capítulo radica en la posibilidad de desentrañar, reconocer y reconstruir los fundamentos propios que constituyen la práctica socioeducativa, con el fin de que puedan ser problematizados, resignificados y apropiados por quienes día a día llevan a cabo las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario. En concreto, lo que se pretende es argumentar y legitimar aquello que se ha venido dando desde la práctica misma, pero más que validarla se trata es de conocer a profundidad la fundamentación existente y reordenar las lógicas de la práctica en contrastación con la realidad y las nuevas comprensiones que derivan del proceso investigativo, propendiendo finalmente porque el equipo interdisciplinario pueda comprender, problematizar y potenciar cada una de las estrategias a partir de su fundamentación.

Por tanto, es pertinente aclarar que la fundamentación que se desarrolla en el presente capítulo es algo que deriva del ejercicio de análisis investigativo, pero no es un asunto que se haya

reconocido ni nombrado dentro de la práctica socioeducativa como tal; en este sentido, lo que se pretende es generar aportes y nuevas comprensiones mediante un análisis de segundo orden que permita entender la práctica de manera crítica y reflexiva. Para esto se retoman algunos planteamientos del referente teórico-conceptual en contrastación con lo que emergió durante el acercamiento a la realidad de los contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez adscrita al Departamento de Desarrollo Social de Comfenalco Antioquia, teniendo en cuenta principalmente la experiencia que los agentes educativos compartieron durante el proceso investigativo, lo cual se encuentra transversalizado por un ejercicio analítico de las investigadoras.

No obstante, por tratarse de un análisis de segundo orden, es importante aclarar que la práctica socioeducativa no se limita a los fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y deontológicos que se plantean, pues estos solo son los que emergieron durante el proceso investigativo a partir de la conjugación entre lo que se pudo observar en el acercamiento y exploración a la realidad de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y el ejercicio de análisis, por eso es pertinente que los agentes educativos sigan reflexionando en torno a ello para develar otros asuntos que puedan ser de importancia para su quehacer profesional y, sobre todo, para el cambio de realidades que se pretende lograr desde las estrategias socioeducativas.

8.1. Fundamentación epistemológica de las estrategias socioeducativas

En el presente apartado se enfatiza en la comprensión y relación que tienen los agentes educativos con el objeto de intervención de la práctica socioeducativa, es decir, las estrategias socioeducativas, lo cual permite inferir aquellos paradigmas y enfoques que orientan su forma de ver y hacer; pero en el fondo, retomando lo planteado desde De la Garza (2001) en el referente conceptual, lo que interesa con esta fundamentación es dar paso a una potenciación crítica y reflexiva de las estrategias propiciada por los agentes que las llevan a cabo.

Para iniciar, conviene aclarar que desde la propuesta pedagógica se plantea que la práctica socioeducativa que se desarrolla en cada CAII se inscribe en el paradigma socio-crítico el cual, a su vez, se constituye en la base que da soporte a todas y cada una de las acciones y procesos que llevan a cabo los agentes educativos. Sin embargo, en lo que se plantea desde la propuesta se pueden identificar ciertas confusiones entre lo que es el paradigma socio-crítico y la pedagogía crítica, pues se asimilan como si fueran lo mismo y, si bien la pedagogía se inscribe dentro de este paradigma, es necesario reconocer que lo socio-crítico es algo más amplio, en tanto responde a la relación que cada agente establece con el objeto de intervención, mientras que la pedagogía crítica es un referente teórico que permite orientar la práctica; adicionalmente, es menester problematizar la forma de plantear el paradigma socio-crítico dentro de la propuesta pedagógica, puesto que está referido de una manera muy exógena, es decir, en el sentido de que sean los niños, las niñas, las familias y las comunidades las que asuman perspectivas críticas de su realidad, desconociendo que es algo en doble vía, o sea, que también requiere ser asumido por los agentes educativos que llevan

a cabo la práctica.

Ahora bien, producto del proceso investigativo, en la realidad también se pueden identificar algunas dificultades con respecto a la apropiación del paradigma socio-crítico tanto en el discurso como en el desarrollo de la práctica socioeducativa pues, como se dijo, no hay claridades que permitan diferenciar entre el paradigma y la pedagogía crítica, pero más que en la forma de nombrar, lo problemático de esto se encuentra en la práctica que desarrollan algunos agentes, pues muchas veces se reduce a lo instrumental y a dar cumplimiento a su quehacer profesional, dejando de lado apuestas por la reflexión y la transformación que permitan impactar significativamente la realidad de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que la práctica socioeducativa esté desprovista de claras intencionalidades ético-políticas que le apunten a la transformación social, pues también se pudo evidenciar que algunos agentes educativos asumen en su práctica varios postulados propios del paradigma socio-crítico, por ejemplo, algunos enuncian que:

Es un paradigma que promueve el análisis, la evaluación y la comprensión que tenemos sobre la representación del mundo. Tiene por objeto emancipar y liberar en contraposición al interés de predicción y control, que se nos ha enseñado a nivel social. Por esto, es muy valioso su uso en la cotidianidad pedagógica, pues incrementa la objetividad consciente, promoviendo en el sujeto la autorreflexión. Donde el sujeto tiene la opción de ser transformador de su propia realidad. Para que esto sea posible, el sujeto debe contar con la posibilidad de hablar libremente, de compartir e intercambiar formas de ser, de reflexionar sobre su realidad, de conocer sus derechos y necesidades. Por esto, lo valioso e importante del modelo pedagógico que se desarrolla en los Centros de la Infancia. (Entrevista agente educativo, Urabá, 07 de noviembre de 2016)

Esto da cuenta entonces de que lo que se plantea en la propuesta pedagógica en términos de paradigma socio-crítico, es reconocido, comprendido, asumido y apropiado por algunos agentes educativos en la práctica socioeducativa que se desarrollan en el ámbito familiar y comunitario, puesto que incorporan postulados críticos que contribuyen a la transformación social.

En este sentido, se propone que los agentes educativos propendan mediante el desarrollo de las estrategias socioeducativas porque los sujetos sean críticos ante su realidad, asuman un verdadero compromiso social y sean los autores de la transformación de sus contextos, reconociéndose, como lo plantea Freire (2008), no solo como sujetos condicionados por la historia sino también responsables del papel que cumplen en la misma en tanto sujetos inacabados, situados en un espacio-tiempo específico y constructores de la realidad social, es decir, insertarse en el mundo para propiciar el cambio y no solo adaptarse a lo que se presenta en la realidad porque la historia es producto de la acción humana; sin embargo, también se recomienda que los agentes se asuman como sujetos críticos y que incorporen perspectivas dialógicas que les permitan construir de la

mano con los sujetos, problematizar conjuntamente la realidad y proponer alternativas desde sus construcciones culturales y políticas, por lo cual:

El pensamiento socio-crítico debería considerarse y sobre todo asumirse como una cualidad y ejercicio humano que nos permite asumir una posición y una responsabilidad específica sobre la vida, la voluntad consciente de sentirse parte de un entorno teniendo claridad sobre el rol que se cumple en este. (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016)

Así, producto del proceso investigativo fue posible reconocer que, partiendo de los planteamientos de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y en consecuencia con el paradigma socio-crítico como forma de ver, comprender e intervenir en la realidad en la cual se inscribe la práctica socioeducativa, los agentes educativos retoman e incorporan en su práctica elementos que dan soporte y fundamento epistemológico, es decir, asuntos mediante los cuales establecen relacionamientos con el objeto de intervención propio de su quehacer como agentes, permitiéndoles comprenderlo, problematizarlo y, a partir de allí, generar prácticas para el cambio de las realidades abordadas, de ahí la necesidad de integrar y relacionar la fundamentación epistemológica no solo en el discurso sino, y principalmente, en lo que refiere al hacer, porque optar por asumir o no esta fundamentación incide considerablemente en los resultados de la práctica.

En concreto, la práctica socioeducativa se soporta en tres fundamentos epistemológicos que permiten desarrollar las estrategias socioeducativas de manera crítica y holística, los cuales pudieron evidenciarse mediante la interacción con los agentes educativos a partir no solo de lo que nombran, sino también de las formas en las que planean, desarrollan y evalúan la práctica para recrearla y potenciarla; se hace referencia entonces a: la contextualización, es decir, que las estrategias se generen de manera consciente, consecuente, coherente y pertinente con las realidades en la cuales se inscribe la propuesta pedagógica; la intencionalidad, lo cual hace referencia a que cada estrategia esté orientada al cambio de esas realidades en las cuales se interviene, a partir de las necesidades e intereses de los sujetos con quienes se desarrollan; y la integralidad que parte del componente interdisciplinario que constituye la práctica, permitiendo tener diferentes miradas para abordar la complejidad de la realidad social e intervenir desde diversas dimensiones de lo humano. En este sentido, estos fundamentos permiten comprender y tener un punto de partida para la intervención profesional en el ámbito familiar y comunitario, partiendo de:

Lecturas divergentes sobre una misma realidad, los agentes educativos comprenden y reconocen que el mundo se configura en diferentes planos, lo que implica hacer propuestas que establezcan relaciones con el volumen, la bidimensionalidad y tridimensionalidad, la profundidad y las diferentes perspectivas y planos. (Comfenalco Antioquia, 2014d)

De acuerdo con lo anterior y en relación con los fundamentos epistemológicos mencionados, esto se logra materializar en la práctica cuando los agentes educativos conciben y desarrollan las

estrategias socioeducativas a partir de un pensamiento que les permite comprender y abordar la realidad desde diferentes ópticas a través del diálogo reflexivo y solidario, la escucha activa y el reconocimiento del otro y la otra en su integralidad, partiendo de que:

[...] hablar de estrategias socioeducativas remite necesariamente a un proceso sistémico, donde todos los escenarios donde transcurre la vida del niño y todos los actores que participan están relacionados entre sí y son interdependientes.

Las estrategias socioeducativas se convierten en el mecanismo articulador de todo el entrenamiento inmerso en el desarrollo integral del niño y niña. (Cuestionario proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Urabá, septiembre de 2016)

No obstante, aunque algunos profesionales parten de concepciones similares a la anterior, es necesario reflexionar críticamente en lo que respecta a la relación entre los agentes educativos con el objeto de intervención, es decir, las estrategias socioeducativas, pues en el marco de la observación e indagación que se hizo durante el proceso investigativo, se pudo evidenciar que entre varios profesionales del equipo interdisciplinario existe una dificultad generalizada en lo que respecta a la comprensión de la propuesta pedagógica en términos de las estrategias socioeducativas en ámbito familiar y comunitario, pues en su discurso no expresan explícitamente cuáles son las estrategias que se desarrollan, lo cual da cuenta de que falta claridad en el reconocimiento de las mismas, pues muchas veces los agentes asocian la práctica socioeducativa exclusivamente a los procesos que llevan a cabo desde su área de competencia profesional y, principalmente, con los niños y las niñas, de hecho el concepto mismo de estrategia socioeducativa no es apropiado por algunos de los agentes, pues muchas veces se confunden las estrategias con dispositivos metodológicos, procedimientos, acciones o incluso con actividades que solo son asuntos que permiten la materialización de estas, pero no son estrategias en sí mismas, como es el caso de “*Desafío familiar*”, de la “*Feria gastronómica*”, de “*Cine al Barrio*”, de “*Cuento al Parque*”, de las campañas “*Por Ser Niña*”, “*Amar es cuidar*” o “*Lavado de manos*”, que si bien tienen una incidencia pedagógica no son propiamente estrategias socioeducativas.

Aunque es necesario aclarar que lo anterior no es sinónimo de la inexistencia de una práctica socioeducativa integral, ya que en el desarrollo de la práctica misma sobresale la interiorización que tiene el equipo interdisciplinario de la propuesta pedagógica, lo cual se ve reflejado en su quehacer así no reconozcan explícitamente ni enuncien las estrategias socioeducativas como tal. Además, puede inferirse que esta situación también es producto de que la práctica socioeducativa en el ámbito familiar y comunitario, a diferencia de los procesos que se llevan a cabo con los niños y las niñas, no ha sido sistematizada, lo que puede incidir en la apropiación que tienen los agentes educativos sobre la misma, de ahí la pertinencia de esta investigación que se realizó en torno a las estrategias que se desarrollan con familias y comunidades en los CAII.

- **Contextualización**

Considerando que toda práctica socioeducativa por naturaleza se inscribe en un contexto particular en términos históricos y territoriales, en el cual se desenvuelve el mundo cotidiano y los significados culturales de los sujetos, a partir de lo cual desarrollan sus experiencias y sentidos y, de igual forma, van transformando su realidad, el contexto se constituye en el punto de partida para la acción pedagógica, pues el medio sociocultural influye significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que puede facilitar o dificultar la aprehensión de los contenidos y mensajes que se generan para el cambio de realidades; al respecto, Paulo Freire enuncia que:

El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico y político de los educandos, no importa que este contexto esté echado a perder, una de las tareas del educador es rehacer esto, en el sentido en que el educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo. (Nájera, 2008)

En este sentido, lo que permite partir del contexto para desarrollar una práctica socioeducativa es reflexionar el ¿con quién y para quién?, ¿por qué y para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? se hace, pues de acuerdo con Ramírez (2008) la lectura del contexto se enmarca en una perspectiva socio-crítica que permite la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios, la participación social, la humanización de los procesos educativos y la transformación de la realidad social ya que, si bien los contextos son complejos en cuanto a las problemáticas que emergen allí, no se encuentran determinados sino en constante cambio a partir de la acción de los sujetos.

En consecuencia, como primer fundamento epistemológico identificado durante el proceso investigativo se encontró que, respecto a asumir y desarrollar las estrategias socioeducativas de manera contextualizada, gran parte del equipo interdisciplinario asume que partir de la realidad misma de los sujetos garantiza un proceso más consciente, consecuente, coherente y pertinente con los territorios en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, para generar mayor impacto social al reconocer la experiencia particular de cada familia y actor de la comunidad, en cuanto a sus percepciones, saberes, capacidades necesidades, intereses y todo lo que tiene que ver con su cultura, por lo cual las estrategias socioeducativas en tanto dispositivos:

[...] permiten la interacción, participación y formación de las familias y la comunidad. Se logra entonces generar un impacto positivo sobre diferentes escenarios a partir de la construcción colectiva de saberes y experiencias tanto de los padres de familia como de la comunidad. Las diferentes temáticas abordadas en los encuentros están asociadas a una necesidad particular, con la finalidad de promover alguna práctica adecuada, prevenir la vulneración de los derechos o mostrar las rutas de protección de los derechos.

Los encuentros permiten que las familias y la comunidad estén en constante interacción entre ellos mismos y entre los agentes educativos, facilitando la retroalimentación de todas las partes. (Cuestionario proyecto Estrategias

socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Urabá, septiembre de 2016)

En este sentido, las estrategias socioeducativas posibilitan que las familias y comunidades participen en la solución de las problemáticas propias de su realidad a través de su vinculación activa en la propuesta pedagógica, mediante “metodologías, o herramientas que posibilitan educar socialmente, dentro del contexto” (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016), lo cual da cuenta de la simultaneidad, relacionamiento y complementariedad entre los fundamentos epistemológicos y los metodológicos pues, en esencia, el objeto de intervención se concibe y se desarrolla mediante “la participación activa de la familias y comunidad desde sus necesidades, intereses y cultura” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016).

- **Intencionalidad**

Toda acción humana se soporta en una intencionalidad que moviliza a los sujetos en pro de la consecución de un objetivo trazado inicialmente, ya sea de manera consciente o inconsciente, mediante la capacidad para decidir y actuar frente a las situaciones que se presentan en la realidad. Ahora bien, en lo que respecta a las prácticas socioeducativas que se generan desde paradigmas socio-críticos, como es en el caso de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, es importante retomar el fundamento epistemológico anterior, referido a la contextualización de la práctica, considerando que son fundamentos relacionados entre sí, pues según Ortega (2009) el contexto, en tanto escenario social de la actuación, permite generar prácticas intencionadas de manera reflexiva, orientadas generalmente por fines políticos mediante los cuales se busca el cambio de realidades sociales, a partir de las particularidades que caracterizan y singularizan cada contexto y a los sujetos que hacen parte del mismo, por lo cual:

La práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines. Es, entonces, una práctica ética y, por consiguiente, también política. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos. (p. 31)

En este sentido, mediante el ejercicio de análisis se dedujo que también la fundamentación epistemológica se encuentra estrechamente relacionada con los planteamientos éticos y políticos de los agentes educativos, es decir, con la fundamentación deontológica que se desarrolla más adelante, ya que las estrategias no están desprovistas de una intencionalidad orientadora, por el contrario, hay unas posturas y apuestas que dan sentido a la acción partiendo de “la intención de movilizar pensamientos y lograr que los sujetos visualicen nuevas maneras de actuar dentro de la comunidad con miras a una mejor convivencia, estilos de vida sanos, autoestima y respeto hacia sus pares y hacia su entorno”, pues la práctica se genera en procura del cambio de realidades (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016), lo cual se constituye como otro

fundamento epistemológico de la práctica socioeducativa.

En consecuencia, la intencionalidad en las prácticas socioeducativas es un fundamento epistemológico primordial, en tanto posibilita la comprensión y el abordaje del objeto de intervención y de la realidad social desde un paradigma socio-crítico que permite generar cambios en los contextos en los cuales se inscribe, ya que:

[...] facilita el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, hacer deconstrucciones y reconstrucciones; lo que es lo mismo que decir: hacer visibles elementos, relaciones y saberes sobre sujetos, sus interacciones y ambientes, reivindicando la belleza, la lengua, el deseo y la verdad, o sea las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos. (Ghiso, 2003, p. 13)

Así mismo, entendiendo que las estrategias socioeducativas se generan desde un enfoque educativo donde se potencia un proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje que facilita la participación y el empoderamiento, también es importante destacar que en el marco de la comprensión y relación que establece cada agente educativo con el objeto de intervención, hay algo muy significativo para el proceso pues potencia las intencionalidades propias de la práctica y es lo que respecta a la noción de sujeto, ya que varios agentes educativos propenden porque las familias y actores comunitarios sean “agentes activos y transformadores de su propia realidad” (Entrevista agente educativo, Urabá, 10 de noviembre de 2016).

- **Integralidad**

Hacer referencia a la integralidad necesariamente implica hablar de la totalidad en términos del desarrollo del ser humano desde las diferentes esferas de la vida; ahora bien, cuando se hace alusión a la integralidad en las prácticas socioeducativas, también se acude al concepto de totalidad, en el sentido de “la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones” (Gervilla, 2000, p. 41). En este sentido, la integralidad requiere retomar y asumir postulados fundantes del paradigma socio-crítico, ya que precisa actuar en la realidad, no como la suma de partes aisladas, sino como un todo sistémico y complejo donde los sujetos son portadores de historia y de un acumulado cultural que les permite enfrentar autónoma y deliberadamente las situaciones problemáticas que se presentan en su realidad:

Este ideal de integridad o plenitud no se realiza mediante la yuxtaposición o suma cuantitativa de capacidades, sino por medio de la integración e interrelación de las mismas desde la unidad de la persona, pues la educación se realiza en el hombre y éste es un todo armónico en el desarrollo de su personalidad. La carencia de este sentido integrador nos conduce a la parcialidad o el desarrollo unilateral, situaciones ambas atentatorias contra el desarrollo armónico de la persona. (Gervilla, 2000, p. 41)

En consecuencia, el sentido integrador de las estrategias socioeducativas radica precisamente en que se hagan de manera contextualizada e intencionada conforme a las particularidades de los

sujetos, así como de sus necesidades e intereses, esto con el fin de que se genere un proceso pertinente que permita cambios significativos en la realidad de las familias y comunidades que hacen parte de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

En términos generales, lo anterior da cuenta de la integralidad de la práctica socioeducativa, es decir, otro de los fundamentos epistemológicos, lo cual se establece desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia al plantear que desde las estrategias socioeducativas:

[...] se promueve un pensamiento divergente ya que la realidad es interpretada desde diferentes ópticas, lo que implica en esta interacción el estímulo hacia:

- La participación democrática
- Una escucha activa: el trabajo de todos es valorado, reconocido y puede ser críticamente interpretado
- La coordinación de puntos de vista
- La libre expresión y la posibilidad de disentir (Comfenalco Antioquia, 2014d).

En otras palabras, la integralidad hace referencia al carácter holístico de la práctica socioeducativa que lo proporcionan varios asuntos como la vinculación de las familias y comunidades, la contextualización e intencionalidad que sirven como referentes para orientar la práctica de una manera más pertinente y significativa, y la interdisciplinariedad que permite un abordaje amplio desde diferentes perspectivas de análisis, mediante lo cual se busca impactar significativamente en la realidad de los sujetos que hacen parte de la propuesta pedagógica.

Sin embargo, es necesario problematizar la restricción en la mirada de algunos agentes educativos respecto a las estrategias socioeducativas, pues durante el proceso investigativo también se pudo evidenciar que hay concepciones que reducen las estrategias a lo metodológico, por ejemplo, al definir las como actividades, herramientas o “propuestas metodológicas de educación que incluyen a la familia y a la comunidad” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016), y sin desconocer la importancia del componente metodológico dentro de la práctica, es pertinente que los agentes puedan reconocer que la integralidad requiere tener una comprensión más amplia de las mismas.

Para cerrar lo que respecta a la fundamentación epistemológica de la práctica socioeducativa de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, en el marco del acercamiento a la realidad y del ejercicio de análisis, conviene mencionar que, en términos generales, se puede evidenciar que cada una de las estrategias se intencionan críticamente para tratar de dar respuesta a las condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión social presentes en los territorios en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, por ejemplo en lo que respecta a la reflexión sobre la violencia en razón del género, el maltrato infantil y, en general, las habilidades para la vida que permiten generar entornos protectores para la garantía de los derechos de los niños y las niñas, esto con el fin de que las familias y comunidades puedan empoderarse y propiciar nuevas acciones en su cotidianidad.

No obstante, es necesario que los agentes educativos logren apropiarse más del paradigma socio-crítico en su práctica, de tal manera que puedan potenciar el empoderamiento en las familias y comunidades con quienes se desarrollan las estrategias y, así, gestar cambios significativos en las realidades de los sujetos, pues aunque se llevan a cabo procesos integrales, de calidad y bajo principios de dignidad humana que posibilitan garantizar derechos, lo que da cuenta de una relación epistemológica coherente con las realidades, para lograr un impacto social relevante es menester ir más allá de lo que hasta ahora se viene haciendo.

En suma, es fundamental que los agentes educativos fortalezcan y reflexionen más la relación que establecen con el objeto de intervención en el ámbito familiar y comunitario, es decir, las estrategias socioeducativas, con el fin de que puedan ser más conscientes de ello y tener más claridades al momento de desarrollar la práctica y, mediante ello, puedan apropiarse significativamente y potenciar su quehacer en cada uno de los territorios donde se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

8.2. Fundamentación teórica de las estrategias socioeducativas

En el presente apartado se ubica todo lo que respecta a la fundamentación en términos teóricos de las estrategias socioeducativas, es decir, aquellos referentes que sirven para reconocer, comprender, nombrar, describir, explicar, nutrir y orientar la práctica socioeducativa; concretamente, retomando algunos elementos planteados desde Cifuentes (2004) en el referente conceptual, es necesario comprender que los fundamentos teóricos sirven para dilucidar, dar sentido y orientar la realidad.

Concretamente, durante el acercamiento y exploración a las realidades en las cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, se encontraron tres fundamentos teóricos puntuales que dan soporte a la práctica socioeducativa, estos son: la relación educación-cultura, los lenguajes del arte y la pedagogía socio-crítica.

Sin embargo, conviene aclarar que solo los lenguajes del arte son apropiados significativamente por la mayoría de agentes educativos, pues respecto a esto expresan que “nuestro instrumento son los lenguajes del arte, se trabaja desde el arte porque [...] es una forma inclusiva de aprender, con esta aprendemos todos sin exclusión alguna, [...] todo va pasando por el lenguaje del arte” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 20 de octubre de 2016). Mientras que la relación educación-cultura y la pedagogía socio-crítica es algo que no se reconoce de manera tan explícita en el discurso de los agentes educativos, lo cual se plantea y se problematiza en los siguientes apartados desde un análisis de segundo orden; aun así es importante dilucidar que estos dos fundamentos teóricos están presentes en la práctica socioeducativa, constituyéndose como elementos relevantes en los procesos que se llevan a cabo con familias y comunidades en tanto dan soporte a la práctica socioeducativa, lo que se pudo evidenciar durante el proceso investigativo.

- **Relación educación-cultura**

Siendo la relación educación-cultura uno de los fundamentos teóricos que se encontró durante el proceso investigativo, el cual es reconocido por algunos agentes educativos como una de las dimensiones con mayor injerencia en la construcción social e individual en tanto abre un abanico de posibilidades a la práctica socioeducativa, cabe decir que la cultura se convierte en un medio fundamental donde día a día se aprenden y socializan diferentes prácticas que son llevadas a los escenarios pedagógicos, en palabras de un agente educativo “lo cultural incide en el proceso de socialización y desarrollo de cada niño y niña, como menciona Vygotsky a través de la cultura los individuos adquieren el contenido de su pensamiento” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 19 de noviembre de 2016), entendiendo que lo cultural se expresa en acciones, hábitos, costumbres, comportamientos, procesos de socialización y prácticas identitarias que hacen parte de la construcción social y del acumulado que cada persona logra potenciar en sus trayectorias de vida; por su parte, la educación en tanto proceso de enseñanza, reflexión, aprendizaje y cambio juega un rol similar, ya que toda práctica socioeducativa por naturaleza se desarrolla en un contexto particular y alberga en sí misma una intencionalidad social y política que le aporta a la realidad y permite garantizar un proceso situado, es decir, consecuente, coherente y pertinente con los territorios. En ese sentido puede entenderse esta relación como recíproca, complementaria e indisoluble.

Concretamente, al indagar por esta relación educación-cultura, o más precisamente por la convergencia y reciprocidad entre uno y otro elemento, se pudo evidenciar que en términos teóricos ya desde los inicios de la propuesta pedagógica se planteaba la importancia de reconocer la incidencia del modelo sociocultural en la práctica socioeducativa, pero a su vez los aportes que el proceso de educación que se lleva a cabo en cada CAII genera a la realidad del contexto en el cual se inscribe, sin desconocer que esto fue planteado en el capítulo anterior como una de las dificultades más sobresalientes en la práctica socioeducativa, en términos de la desarticulación existente entre los procesos desarrollados en los CAII y las prácticas socioculturales de las familias y comunidades. Frente a la relación educación-cultura como fundamento teórico de la práctica socioeducativa, lo que enuncia una de las fundadoras es que:

Piaget en su momento nos aportó desde el estructuralismo, [...] Freire nos aportó muchísimo en todo lo que es el trabajo de comunidad [...], Reggio Emilia [...] también aportó mucho en cultura de cuidado de los niños, [...] la propuesta de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky es que el ser humano aprende a leer y a escribir sin necesidad de una enseñanza rígida como el método global, estás inmerso en una cultura de signos y que así como aprendes a hablar, también aprendes a escribir, [...] entonces para nosotros el trabajo de la lectoescritura era la cotidianidad, [...] hay unos procesos donde los niños [adquieren] el código de la lengua escrita [y] el código de la lengua oral, [son conceptos construidos] vivencialmente, el niño es capaz de aprender a leer esos códigos, siempre y cuando los adultos lo mantengan en la inmersión del código (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la

Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016).

Para profundizar en este fundamento teórico, es necesario reconocer que las familias y las comunidades junto con el equipo interdisciplinario de cada uno de los CAII, son sujetos llamados a trabajar en común en procura de la atención integral y la garantía de los derechos de la primera infancia, por lo cual:

Las escuelas, especialmente aquéllas que están en contextos de desventaja, no pueden trabajar bien aisladas de las familias y de las comunidades respectivas. Es una evidencia establecida que, cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito. De ahí la apelación continua a formar redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas. (Bolívar, 2006, pp. 132-133)

Frente a lo anterior, es sumamente significativo para la práctica socioeducativa que tanto los agentes educativos como las familias y actores comunitarios reconozcan y valoren la importancia de trabajar conjunta y solidariamente en el marco del principio de corresponsabilidad, ya que se tiene en cuenta que:

[...] la educación no es una tarea solo de las docentes o la escuela; la familia y la comunidad también deben ser partícipes de este proceso. Por tal razón es fundamental que las docentes implementen estrategias que permitan involucrar estas dos partes y que de esta manera los niños y niñas podrán adquirir con mayor facilidad aprendizajes significativos y se podrán disminuir muchas problemáticas que se evidencian en estos momentos en los centros de atención, como problemas de desnutrición, violencia, falta de afecto y cariño que impiden que los niños y niñas tengan un adecuado desarrollo físico, social y cognitivo. (Cuestionario proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Urabá, septiembre de 2016)

Sin embargo, en este punto es importante aclarar que la relación educación-cultura no es reconocida y nombrada por los agentes educativos como un fundamento teórico sino más bien como un referente situacional que tienen en cuenta para desarrollar la práctica socioeducativa; en este sentido, se puede inferir que los fundamentos, independientemente de su naturaleza, no son asuntos aislados sino que, por el contrario, convergen en la práctica misma, por ejemplo, lo anterior permite evidenciar de que esto que se desarrolla desde lo teórico se encuentra articulado a los fundamentos epistemológicos planteados, pues el hecho de que los agentes asuman la relación educación-cultura como un asunto contextual que permite develar los sentidos y significados culturales así como la diversidad cultural, fortalecer la identidad cultural y generar un proceso de negociación cultural con familias y comunidades en virtud de la atención integral y la garantía de derechos de los niños y las niñas, da cuenta de que existen comprensiones que no se desligan de

lo que sucede en los territorios, sino que vuelven a las necesidades e intereses de las familias y comunidades, donde finalmente asumen la dimensión cultural como eje transversal para comprender y desarrollar la práctica socioeducativa; en palabras de un agente educativo la relación educación-cultura es:

[...] bien importante, porque la cultura, llega acá al niño con algunos conocimientos que trae de ella [y] son los que ponen en práctica cuando están adquiriendo nuevos conocimientos, además son unos conocimientos que le permite al niño que haga algunas transformaciones en esa cultura [...], entonces me parece que son dos situaciones que siempre deben ir de la mano, una no puede desplazar a la otra, [...] y tampoco es pues que por medio de la educación se busque como acabar con esa cultura porque muchas veces caemos como en ese error, [...] sino que es también respetar esas creencias, de qué se hace, por qué se hacía [...], entonces sí me parece que es muy importante conocer y por eso viene la contextualización del lugar donde nos movemos para poder conocer esa cultura [...], me parece súper importante que las dos vayan de la mano. (Entrevista agentes educativos, Suroeste, 20 de octubre de 2016)

Además, este fundamento teórico es significativo en tanto permite la recuperación de la historia con la que cada sujeto llega y hace parte de la práctica socioeducativa, pero también cómo las estrategias socioeducativas se convierten en la posibilidad de tejer otras historias y llevarlas a la cultura de una manera transformada, pues la relación permanente entre la educación y la cultura se da desde la cotidianidad y se manifiesta en “las prácticas cotidianas en la casa, desde lo que [...] viven de su realidad y perciben de esta, porque ellos aprenden por modelos y eso es lo que ellos ven reflejado en su calle, en su barrio y en su comunidad” (Entrevista agente educativo, Urabá, 07 de noviembre de 2016), de ahí la relación existente entre lo cultural como algo que incide de manera muy fuerte en el proceso pedagógico de cada sujeto, ya que es este el que da las primeras bases de socialización y adquisición de experiencias, de acuerdo a esto un agente educativo expresa que “lo cultural enriquece la práctica pedagógica” (Entrevista agente educativo, Urabá, 07 de noviembre de 2016).

En relación a lo dicho, el espacio de los CAII se convierte en la posibilidad de que las familias y las comunidades puedan reflexionar en torno a las prácticas que son aprendidas culturalmente, principalmente en lo relacionado a la garantía de los derechos de las niñas y los niños, ya que desde allí lo que se busca constantemente es:

Trascender el conocimiento y prácticas adecuadas hacia los espacios donde los niños y niñas interactúan y pasan gran cantidad de tiempo, es decir, el hogar y los espacios públicos con el fin de fortalecer las falencias y debilidades de algunas familias, sobre todo en aquellos casos donde se evidencia desconocimiento de los derechos de los niños y niñas, ausencia de acompañamiento familiar, negligencia en el cuidado, escasa posibilidad de participación y poco involucramiento o grado de importancia con los procesos de esta primera etapa vital para el resto de la vida

de los niños y niñas. (Cuestionario proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Urabá, septiembre de 2016)

No obstante, conviene aclarar que no todos los agentes educativos nombran la relación educación-cultura como algo positivo o enriquecedor, sino que por el contrario consideran que es algo que puede llegar a limitar o a dificultar los procesos que se llevan a cabo en los CAII, ya que si los sujetos no reflexionan sobre las prácticas que se dan en la cultura, ni sobre los discursos que emergen allí, puede caerse en reproducir inconscientemente lo que allí acontece, por algunos de los agentes se refieren a la cultura como “un factor que influye en ocasiones negativamente, ya que la población no ve tan necesaria una ayuda pedagógica o una formación educativa frente a sus necesidades o dificultades presentadas en su sector” (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016). Esto entonces se presenta como un reto para los agentes, ya que deben mediar entre estas percepciones que la cultura demanda y las creencias o costumbres con las que las familias y comunidades llegan a la práctica socioeducativa.

Por otra parte, es importante mencionar que también este fundamento teórico tiene una estrecha relación con los fundamentos deontológicos, pues algunos agentes educativos durante el proceso investigativo plantearon que lo cultural, en tanto dimensión transversal a la condición humana, es algo que concurre en la práctica socioeducativa porque:

[...] "lo cultural" es algo que nos atraviesa como seres humanos pertenecientes a un entorno específico, el proceso pedagógico para ser cultural y socialmente responsable y respetuoso debe servir como mecanismo socializador de la cultura o de las culturas presentes en el territorio, ese debería ser el fin esencial del de los procesos pedagógicos. (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016)

En otras palabras, la relación educación-cultura tiene un vínculo directo con el fin último de la práctica socioeducativa, es decir, la transformación social, pues los sujetos que hacen parte de esta son los autores de su realidad y del cambio que generan en la misma, pues:

[...] la cultura marca los comportamientos y accionar de una comunidad, determina la forma de asumir la vida y se dan basadas en las experiencia propias, determinadas por el contexto social y espacio donde se encuentre, de ahí que el proceso pedagógico se articule con ese contexto y realidad que rodea a nuestras familias, niños y niñas, para poder construir nuevos saberes, reflexiones y posiciones críticas culturales, que transformen a la sociedad a partir de cambios individuales que puedan movilizar una comunidad mayor para una transformación social con mira a mejorar la calidad de vida. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016)

Por último, puede decirse que la educación y la cultura se constituyen en una relación bidireccional, que constantemente se está modificando de acuerdo con los cambios que se van dando tanto en la cultura como en los escenarios pedagógicos, potenciando las habilidades y capacidades que las familias y las comunidades requieren para el cambio de sus realidades, ya que ni la cultura ni la educación per se son suficientes, además tampoco son algo que esté dado ni que se presenta como uniforme, sino que por el contrario es algo que se construye pues no es estático y, por lo tanto, los sujetos buscan la manera de relacionarse con el entorno y a su vez encontrar algo que les genere bienestar dentro del mismo, así entonces esta relación es inseparable porque ambas se necesitan y se complementan en los contextos en los cuales se desarrollan las prácticas socioeducativas:

[...] teniendo en cuenta que la cultura son cada una de las prácticas que el ser humano realiza a diario, se puede anotar que las costumbres logran tener gran impacto en la manera como los niños y las niñas se expresan, resuelven, se relacionan y dan a conocer sus hipótesis de acuerdo a la diferentes eventualidades. (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre de 2016)

- **Lenguajes del arte**

Durante el proceso investigativo se pudo evidenciar que el fundamento teórico más sobresaliente y más apropiado por los agentes educativos en la práctica socioeducativa son los lenguajes del arte, lo cual es planteado desde la propuesta pedagógica:

[...] no como una herramienta de la que se hace uso, sino como una posibilidad de vida, que no genera un entrenamiento solamente, sino un cambio en los paradigmas, imaginarios y símbolos. Por ello las competencias, deben ser para cada uno diferentes, ya que diferentes son los ritmos, las actitudes, las sensibilidades, los procesos, los tiempos, la contemplación y la construcción de referentes. (Comfenalco Antioquia, 2015e)

En este sentido, los lenguajes del arte son asumidos por la mayoría de agentes educativos como el eje diferenciador de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, en tanto posibilidad de construcción vivencial y colectiva de enseñanza, reflexión y aprendizaje, refiriéndose concretamente a:

[...] el teatro, las artes dramáticas, las artes plásticas, la música, la literatura [...], el baile, la danza, el canto [y el cine], ya que las personas que están cercanas al arte siempre van a ser seres más sensibles y eso es lo que buscamos, que los niños sean unos niños sensibles y que también tengan esa posibilidad de hablar, de ser críticos a la hora de expresarse, eso es como lo que se busca con los lenguajes del arte y también con la parte de la ambientación que se hace en cada espacio. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 19 de octubre de 2016)

En consecuencia, es sumamente significativo que la propuesta pedagógica sea desarrollada

desde los lenguajes del arte, pues como se dijo esto marca la diferencia con otras prácticas socioeducativas que se llevan a cabo con niños, niñas, familias y comunidades ya que el arte es un lenguaje universal que permite que todas las personas puedan acceder a esto, potenciando las capacidades, deseos e intereses y generando mayor sensibilidad en los sujetos al ser desarrollado de manera vivencial y lúdico-reflexiva lo cual, dentro de la práctica socioeducativa que se realiza en los CAII, no solo se remite a la primera infancia sino que también involucra a las familias y comunidades que hacen parte de esta, pues según una de las artistas mediadoras de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia estos sujetos:

[...] participan mucho, se les convoca también para que hagan parte de las ambientaciones [...], hay propuestas que han partido desde ellos mismos, pues de pronto yo hago un poco de indicaciones en el trabajo ya a nivel de materiales, pero soy muy dada a que todo venga de ellos, de pronto a veces si la cultura tiene muy inmerso algunos estereotipos y algunos algunas imágenes muy específicas que de pronto puedan hablar más de una iconografía que de cualquier expresión artística más libre, entonces igual todo es totalmente valido acá, después de que venga de ellos. (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016)

Para promover esta participación, producto del acercamiento y exploración a la realidad en la cual se desarrolla la práctica socioeducativa, puede decirse que los agentes educativos retoman la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol planteada desde la propuesta pedagógica, en el marco de diferentes principios como el fortalecimiento de la identidad individual y cultural, el dinamismo de los contextos, la integralidad de los sujetos, la comunicación, la exploración y el asombro, la imaginación y la creatividad, la sensibilidad y la construcción colectiva a partir de los diferentes lenguajes del arte, lo que requiere que los agentes educativos sean promotores en estos principios y, por tanto, los apropien y puedan compartirlos de manera colaborativa y significativa. En este sentido, es necesario establecer la definición que se presenta en la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia respecto a dicha metodología:

CRISOL se soporta en la teoría de los lenguajes del arte y aporta una nueva dimensión al “quehacer” pedagógico con niños, niñas y sus familias, a partir de tres ejes: la cultura, la participación y la creatividad, los cuales, se articulan desde la reflexión–acción, mediante procesos individuales y colectivos que modifican las prácticas socioeducativas de los diferentes agentes que acompañan este proceso. (Comfenalco Antioquia, 2014f)

Frente a esto, durante el proceso investigativo se pudo evidenciar que varios agentes educativos reconocen la importancia de los lenguajes del arte ya que “el arte está en todo, nosotros aquí todo lo trabajamos con arte, entonces eso es algo que está inherente a nosotros” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 19 de octubre de 2016). Esto se materializan en la práctica socioeducativa mediante la metodología Crisol, como “una herramienta de aprendizaje y enseñanza, que hace parte también de la riqueza cultural de los pueblos, por tanto una dimensión importante y esencial en los seres humanos, que le aporta al desarrollo integral de cada persona” (Entrevista agente educativo,

Urabá, 11 de noviembre de 2016), permitiendo que tanto a los niños y a las niñas como a las familias y comunidades que hacen parte de los CAII participar en propuestas pedagógicas alternativas:

[...] la propuesta se basa en el hecho de que el arte es un lenguaje completamente universal, arte puede haber en cualquier estrato social por decirlo así, en cualquier lugar del mundo, de pronto la propuesta que hace Crisol es involucrar el arte a eso crítico [...], desde una mirada un poco más estética, acá se habla mucho de la estética en el sentido de que el niño esté inmerso en un contexto que nunca lo aleje de su propia realidad, en esa medida el Jardín trata y se intenciona más al nivel del arte, de ser capaz de leer los contextos en los que el niño crece, para traerlos al Jardín y que nunca haya [...] un desprendimiento de lo que es su realidad con lo que viene el niño [...]. Considero que el arte es una estrategia de mediación, en el sentido de que permite hacer uso de muchos lenguajes para poder llegar a un fin pedagógico [...], y además le brinda al niño la oportunidad de acercarse a cosas que quizá en su casa no va a tener, es también empezar a crear una cultura del arte que en el país es como tan poca, el círculo artístico acá en Colombia se podría decir que es muy estrecho, pero entonces también es cómo acercar esa idea del arte, no un arte elitista, sino más un arte social a todas las comunidades, especialmente con niños y niñas (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016).

En este sentido, retomando algunos planteamientos de Vygotski (1982), puede decirse que el lenguaje en tanto expresión cultural potencia tanto el pensamiento y la comunicación como la acción misma, incidiendo significativamente en el desarrollo de cada persona mediante la interacción con los demás y con el medio en el cual se está inmerso, por lo cual, en consideración a los lenguajes del arte, puede plantearse que:

[...] el problema del conocimiento debe ser contemplado atendiendo a su génesis social o sea a las influencias que tienen sobre él las relaciones sociales. Estas relaciones, se refieren sobre todo a las relaciones del mundo adulto, con la cultura adulta, capaz de proporcionar a los niños los estímulos y las enseñanzas adecuadas para el desarrollo de su pensamiento y, en general, de sus diferentes funciones psíquicas superiores. Por lo tanto, retomando la definición de Arte como lenguaje (musical, corporal, plásticovisual, oral y escrito), elemento eminentemente social, es indispensable su inclusión en el proceso de aprendizaje, ya que a través de él el pensamiento individual se apropia de la cultura del grupo humano al que se pertenece y la acrecienta. (Ros, 2009, p. 3)

Así mismo, se evidenció que varios agentes educativos reconocen la importancia de incluir los lenguajes del arte en la práctica socioeducativa que se lleva a cabo en el ámbito familiar y comunitario, considerando que el arte es una posibilidad de expresión que tienen los sujetos, facilitando el proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje significativo desde la emocionalidad:

Es importante porque le permite a la comunidad, a los niños y niñas, expresar de diferentes formas su pensamiento, su posición ante la vida, evaluar y reevaluar el contexto donde habitan, transmitir lo que sienten, auto evaluarse, reconocerse e identificarse como un ser creativo y propositivo, le posibilita adquirir herramientas en la resolución de conflictos, le ayuda a la interacción con sus pares y su familia y la sociedad, lo convierte en un ser sensible que piensa en el efecto de sus acciones, ayuda a su desarrollo corporal y funciones motrices entre otros. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016)

Por lo tanto, es necesario resaltar que durante el proceso investigativo se observó que la mayoría de agentes educativos, independientemente de su rol profesional, reconocen, valoran, apropian y ponen en práctica los lenguajes del arte como un componente transversal en el proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje con los niños, las niñas, las familias y las comunidades, sin desconocer la importancia de los artistas mediadores en este eje diferenciador de la propuesta pedagógica, pues no solo se encargan de potenciar el arte como una herramienta pedagógica sino que también contribuyen a que los demás agentes, que no son profesionales en arte, puedan aprehender estos lenguajes y desarrollarlos desde su quehacer profesional.

Para finalizar, producto del ejercicio de análisis, puede inferirse que los lenguajes del arte, en tanto fundamento teórico, tiene una estrecha relación con la fundamentación epistemológica planteada pues es algo que se desarrolla de manera contextualizada porque se genera con base en el acumulado cultural los sujetos y sus territorios, intencionada ya que se enmarca en unos propósitos que permiten orientar el fin de la práctica e integral puesto que permite aprender de diversas formas que atraviesan la esencia misma del ser.

- **Pedagogía crítica**

Producto del proceso investigativo, se encontró que la pedagogía crítica es un fundamento teórico planteado desde la propuesta pedagógica que se basa en el desarrollo de capacidades y habilidades de los niños, las niñas, las familias y las comunidades, con el fin de buscar a través de sus diferentes prácticas la problematización y transformación de su realidad, teniendo presente las condiciones contextuales de los territorios donde se inscribe la propuesta pedagógica y, en esa medida, brindar una educación integral, entonces podría decirse que mediante la pedagogía crítica lo se pretende es la formación de sujetos políticos, históricos, culturales y sociales a partir de sus posibilidades y singularidades lo que “le permite al sujeto tomar parte activa dentro de su comunidad” (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016), concretamente:

Desde esta premisa, se ha concebido a las pedagogías críticas en todas sus vertientes, a través de un proceso de maduración conceptual, como una perspectiva pedagógica contemporánea, que parte de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer la transformación social, la disminución de las desigualdades (de género, raza, posición económica, entre otras) y la constitución de sujetos a través de sus modos de subjetivación, desde las diferentes imágenes

creadas y difundidas culturalmente. (Comfenalco Antioquia, 2010)

Sin embargo, este es el fundamento teórico que menos sobresale en el discurso de los agentes educativos, no al menos de manera explícita, lo cual se pudo constatar durante la interacción que se tuvo con los mismos en el marco del proceso investigativo; aun así, esto no quiere decir que los agentes desconozcan o no asuman postulados críticos dentro de la práctica socioeducativa, pues aunque algunos no nombran la pedagogía crítica como tal, sí refieren asuntos de orden epistemológico y deontológico como el paradigma socio-crítico y/o el pensamiento crítico en tanto planteamientos orientadores de su quehacer profesional, por ejemplo, algunos enuncian que lo socio-crítico es:

[...] una forma de promover, acompañar, abrir el camino que lleva hacia la capacidad de adquirir un criterio propio, de reconocerse como sujeto de derechos, con capacidad para la argumentación, el debate, definir un enfoque o postura, reconocerse en los diferentes espacios de participación, ser reflexivos y analíticos de la realidad. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016)

Planteamientos como el anterior, dan cuenta del reconocimiento y de la apropiación que tienen algunos agentes educativos de la propuesta pedagógica en términos de la pedagogía crítica, pues se pudo evidenciar de manera generalizada que en su quehacer profesional conciben el objeto de intervención en el ámbito familiar y comunitario, es decir, las estrategias socioeducativas desde postulados críticos y, así mismo, orientan su acción mediante una intencionalidad que se encamina en la participación activa, la reflexividad, el empoderamiento, la apropiación y la transformación de su realidad, considerando que:

El desafío de la pedagogía crítica radica en la elección moral que se impone a docentes, maestros y ciudadanos, elección que el filósofo estadounidense John Dewey afirma que consiste en distinguir entre educación como una función de la sociedad y sociedad como una función de la educación. Dentro de esta pedagogía surgen los siguientes interrogantes: ¿Se quiere formar en los espacios educativos una ciudadanía pasiva y apática o una ciudadanía capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social? ¿Se quiere preparar sujetos funcionales o sujetos conscientes de la existencia de una sociedad desigual, que se conviertan en agentes transformadores ubicados en contextos históricos y políticos concretos? (Comfenalco Antioquia, 2013a)

En este sentido, puede decirse que la práctica socioeducativa se convierte en un espacio potenciador de la participación, la reflexión, la autonomía, el empoderamiento y el cambio, generando una ruptura evidente con los modelos tradicionales de la educación a través de la pedagogía crítica como posibilidad de partir de aquello que realmente afecta y/o interesa a los sujetos al “propiciar espacios de reflexión y cuestionamiento por los diferentes sucesos que ocurren en el entorno del ser y en los cuales puede opinar desde una perspectiva de cambios positivos para una mejor sociedad” (Entrevista agente educativo, Urabá, 08 de noviembre de 2016).

Para finalizar, se puede inferir que este fundamento teórico tiene relación directa con los demás fundamentos. En términos de fundamentación epistemológica, se relaciona en tanto los agentes educativos retoman la pedagogía crítica para el desarrollo de las estrategias socioeducativas, pues permite generar una práctica: contextualizada, que ubica la dimensionalidad histórica, social, política y cultural de los sujetos que hacen parte de la práctica; intencionada, porque se fundamenta en el cambio de realidades; e integral, ya que el quehacer profesional de los agentes no se reduce a algo instrumental, sino que algunos de ellos asumen “lo sociocrítico dentro de la propuesta debido a que nos permite investigar, argumentar y transformar realidades en espacios deseables con pensamientos racionales, innovadores e investigativos” (Entrevista agente educativo, Urabá, 10 de noviembre de 2016).

Siguiendo con lo anterior, en cuanto a la fundamentación metodológica, hay una evidente conexión pues desarrollar los procesos con las familias y comunidades desde esta perspectiva permite ampliar las posibilidades en términos de métodos, técnicas e instrumentos y, en general, en todo aquello que respecta a la propuesta metodológica que se plantea para llevar a cabo las estrategias socioeducativas. Y finalmente, en lo que tiene que ver con la fundamentación deontológica, retomar los planteamientos de la pedagogía crítica dentro de la práctica socioeducativa para propiciar la reflexión en los sujetos para el logro del cambio de realidades a partir de su autonomía y empoderamiento, da cuenta de una clara intencionalidad ético-política que contribuye en el largo plazo a la transformación de la realidad social, pues lo que se busca es que los sujetos:

[...] encuentren y se formen con una mirada crítica y reflexiva de la vida, que tomen decisiones conscientes, que tengan la capacidad de confrontar diferentes hechos, dando respuestas que generen cambios, que le permitan un espacio de diálogo y de reflexión ante las transformaciones sociales y que le aporten a la construcción de una mejor sociedad. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016)

8.3. Fundamentación metodológica de las estrategias socioeducativas

En este apartado se ubica lo que tiene que ver con la fundamentación en términos metodológicos de las estrategias socioeducativas, o sea, lo que se relaciona con la materialización de las mismas, es decir, las diferentes formas de hacer dentro de la práctica socioeducativa permitiendo, de acuerdo con lo planteado desde Geißler y Hege (1997) en el referente conceptual, evidenciar analíticamente el conglomerado de acciones o procedimientos que responden no solo al cómo sino también al con quién, al por qué y al para qué, pues la práctica no se reduce a algo instrumental y operativo sino que trasciende y se conjuga con los fundamentos epistemológicos, teóricos y deontológicos, lo que posibilita llevar a cabo un proceso holístico, constituyéndose entonces lo metodológico no como mera aplicación de procedimientos sino como algo que sirve para orientar la acción a través de un pensamiento estratégico que facilita el abordaje de la realidad mediante métodos consecuentes,

coherentes y pertinentes para la misma.

En consecuencia, es importante resaltar que durante el proceso investigativo se encontró que la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia cuenta con una metodología propia que transversaliza cada una de las prácticas y acciones que se llevan a cabo en los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica, sin desconocer que no es una metodología de su autoría sino que fue aportada por la Fundación Rafael Pombo de Bogotá en el año de 1994 como:

[...] una alternativa pedagógica, educativa y cultural, cuyo propósito es contribuir al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, para que niños y niñas, jóvenes y adultos potencien sus habilidades creativas, e incidan en la transformación de los contextos donde actúan. Su metodología de talleres integrales de expresión creadora, desde los distintos lenguajes artísticos, tiene como base tres ejes: la cultura, la participación y la creatividad. De acuerdo con los principios y la fundamentación de la metodología que aportó la transferencia de la Fundación Rafael Pombo a la Caja, se conformó el *núcleo pedagógico*, bajo la responsabilidad de CRISOL. En él participaron artistas y profesionales de la pedagogía y de las ciencias sociales y humanas con la finalidad de que dicha metodología fuera transversal a todos los programas educativos (Comfenalco Antioquia, 2012).

Fue así como se constituyó la propuesta metodológica de la práctica socioeducativa que se desarrolla en cada uno de los territorios en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, una metodología alternativa que transversaliza cada una de las estrategias socioeducativas que se llevan a cabo con familias y comunidades, dando paso a la sensibilidad, a la autonomía, a la participación, a la creatividad, a la comunicación y al respeto por la diversidad del otro, en el marco de ambientes pedagógicos que favorecen el desarrollo de las mismas y aprender de manera más significativa a través de la emocionalidad.

Concretamente, esta metodología se materializa mediante el Taller Integral de Expresión Creadora TIEC los cuales son “encuentros para la reflexión, el reconocimiento, el diálogo de vivencias y saberes, la construcción colectiva y la creación, a partir de los distintos lenguajes del arte” (Comfenalco Antioquia, 2013a). En este sentido, se pudo evidenciar que todas y cada una de las acciones que se generan en el marco de la práctica socioeducativa en el ámbito familiar y comunitario se lleva a cabo a través de la metodología Crisol, puesto que la mayoría de agentes educativos propenden por:

[...] tener la misma metodología que aplicamos con los niños, que es la metodología Crisol, trabajamos mucho pensamiento crítico, pensamiento creativo con padres de familia, tratamos de que sea un ejercicio de hacer, de jugar haciendo y de hacer jugando, este ejercicio nos lleva a que ellos entiendan un poco más cuál es el trabajo que se está realizando con niños y niñas acá, pero además de que lo aprendan mejor, pues también lo repliquen en casa con ellos, que le den continuidad a lo que nosotros hacemos con los chicos y las chicas acá [...], tratamos de que sea encadenado y que

sea muy vivencial y tratamos de sensibilizarlos siempre y de manera transversal se van dando esos otros temas que tienen que ver con la institucionalidad, [...] lo que llamamos nosotros de manera regular los avisos parroquiales, cositas como esas se van dando de manera transversal, pero la columna vertebral [...] es en esencia las necesidades que detectamos en la población y muchas veces esas necesidades las miramos a partir del contexto, son los niveles de deprivación cultural que nosotros observamos en la zona y a partir de eso vamos pensando en esas necesidades y de qué manera vamos a potenciar entonces habilidades y competencias en familias pero especialmente en niños y niñas. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016)

Para puntualizar ahora sí en los fundamentos metodológicos de la práctica socioeducativa que se desarrolla en cada uno de los territorios en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, producto del acercamiento y exploración a las realidades de estos territorios, puede inferirse que las estrategias socioeducativas, en términos metodológicos, responden a procesos contextuales, vinculantes, dialógicos, experienciales y flexibles:

De este modo las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual [las personas adquirirán] conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática [...] (Fernández, 2006, p. 41).

- **Procesos contextuales**

Para iniciar, como se ha venido planteando a lo largo de este ejercicio de análisis e interpretación, puede decirse que durante el proceso investigativo se evidenció que las estrategias socioeducativas, tal como se tiene planteado en la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, responden a un proceso contextual en tanto se inscriben en una temporalidad y espacialidad específica y, con base en ello, parten de situaciones concretas referidas especialmente a las necesidades e intereses de las personas que hacen parte de la práctica socioeducativa, pero desde una perspectiva que reconoce la diversidad y la potencialidad del otro y la otra para aportar al desarrollo de esta y al cambio de la realidad que se busca desde allí, partiendo “del principio de que todos desde nuestros saberes y experiencias prácticas tenemos un conocimiento específico” (Entrevista agente educativo, Urabá, 11 de noviembre), por lo cual la práctica se desarrolla:

[...] sin salirnos del contexto, porque no es trabajar sobre el imaginario que tenemos

de lo que debe ser sino lo que hay y con lo que se puede trabajar, cómo cada uno de los profesionales tiene la capacidad, acorde con la necesidad que tiene, de poder interpretar cuál es la necesidad y qué puedo, [...] acorde con lo que hay en la realidad, con el con el contexto, [...] no irrumpir dentro de un ambiente sino más bien buscar una armonía con lo que hay y lo que se puede conseguir (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Medellín, 16 de marzo de 2016).

En este sentido, cabe decir que este fundamento metodológico guarda una clara relación con los demás fundamentos de la práctica socioeducativa: tanto epistemológica como metodológicamente la práctica se plantea, se asume y se desarrolla como un proceso contextualizado a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, lo cual da pie a la pertinencia e integralidad de la práctica; además para el desarrollo de las estrategias socioeducativas varios agentes educativos planean, implementan y evalúan el proceso retomando fundamentos de orden teórico que orientan y dan soporte al proceso mismo; y en términos deontológicos, puede decirse que asumir un proceso de manera contextualizada da cuenta de una clara intencionalidad ético-política, pues no solo se reconocen las particularidades de cada territorio sino que además, a partir de allí, se busca generar un cambio en las prácticas de los sujetos y en la realidad propia de los contextos en los cuales se lleva a cabo la práctica, conforme a las potencialidades dichos sujetos y en el marco de principios de reconocimiento, autonomía y empoderamiento.

- **Procesos vinculantes**

En términos metodológicos, en la propuesta pedagógica uno de los planteamientos a los que se le apuesta es que las estrategias socioeducativas sean llevadas a cabo de manera vinculante, es decir, donde las familias y las comunidades puedan participar activamente en los diferentes escenarios que se convocan desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia. En este sentido, durante el proceso investigativo se pudo evidenciar que una de las apuestas y posturas que tiene la mayoría del equipo interdisciplinario parte por reconocer la importancia de que las familias y actores comunitarios se integren a las prácticas que se llevan a cabo con los niños y las niñas, porque de esta manera se genera un proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje colaborativo, dialógico, pertinente y significativo que incide potencialmente en la atención integral a la primera infancia para la garantía sus derechos, pues son los mismos sujetos los que reflexionan su realidad para poder propiciar el cambio; pero no solo que se integren en lo que tiene que ver con los niños y las niñas, sino que participen activamente en los procesos dirigidos particularmente a las familias y comunidades, como posibilidad de garantizar una propuesta integral para la garantía de derechos de la primera infancia mediante el mejoramiento de las condiciones de los entornos sociofamiliares y comunitarios, sin desconocer que aún los agentes educativos requieren fortalecer la vinculación y participación de las familias y actores comunitarios en la práctica socioeducativa, como se desarrolló en el capítulo anterior, pues como sobresale en el discurso de algunos agentes:

[...] a nivel profesional sería una participación [...] que de pronto que las familias participen con gusto de lo que uno les ofrece, porque yo creo que en eso de lo de lo ético también está el hecho de que uno a veces acá se tiende a desgana mucho, porque uno viene lleno de ideas, pero de pronto la comunidad no le responde a uno como uno quiere o quisiera y eso de una u otra forma lo desgana, yo diría que algo muy bueno, sería que ellos como comunidad entiendan que pasa acá [...] y sepan recibir eso que se hace acá con otra mirada, no con la mirada [...] de que acá me lo cuidan, allá me lo alimentan, yo voy y lo llevo y lo recibo, sino que se den cuenta de todos esos esfuerzos que pasan acá por parte de ellas, porque realmente es un trabajo muy duro, y que esos pequeños espacios [...] ellos lo sepan ver como con una mirada un poco más o con mucho más valor, que lo valoren un poco más. (Entrevista agentes educativos, Medellín, 04 de octubre de 2016)

Pese a lo anterior, la vinculación de las familias y las comunidades en la práctica socioeducativa no deja de ser algo esencial para garantizar un proceso más circular, oportuno y valioso que realmente aporte a la realidad de los sujetos; por consiguiente, se puede inferir que este fundamento metodológico se relaciona también con lo epistemológico y lo deontológico, pues permite la integralidad en la práctica, ya que apostarle a procesos vinculantes permite trascender de los modelos tradicionales de educación que no abren la posibilidad a que las familias y comunidades se integren, reconozcan y se apropien del proceso pedagógico que se lleva a cabo con los niños y las niñas, para generar cambios significativos en sus realidades a partir de las reflexiones y aprendizajes que se van dando:

La importancia radica en que a partir de la implementación, desarrollo, fortalecimiento de estrategias socioeducativas con las familias, los actores sociales y agentes educativos responsables de la educación y la garantía de los derechos de los niños y niñas en la primera infancia, no solo creamos espacios para el diálogo, sino la reflexión, a través de la movilización de competencias para que los niños y niñas sean sujetos autónomos con capacidad de participación y decisión, sensibles, creativos, con identidad y comprometidos. (Cuestionario proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Urabá, septiembre de 2016)

- **Procesos dialógicos**

Respecto a la dialogicidad que se plantea desde la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia para el desarrollo de los procesos, producto del proceso investigativo se pudo evidenciar que las estrategias socioeducativas que se llevan a cabo con las familias y comunidades se generan a partir de la construcción colectiva del conocimiento mediante la participación, el diálogo, la reflexión y la resignificación, en el marco de un relacionamiento circular donde la palabra del otro y la otra es importante en tanto aporta al proceso de aprendizaje

reflexivo que se intenciona para el cambio de prácticas de los sujetos y, mediante ello, la transformación de sus realidades.

En este sentido, se resalta la relación consecuente y coherente entre este fundamento metodológico y los fundamentos teóricos que se nutren de la propuesta de Paulo Freire, ya que en varias obras como *Pedagogía del oprimido* y *Miedo y osadía*, principalmente, se hace referencia a lo dialógico como posibilidad de transformación que sobrepasa lo metodológico, pues no se trata solo de una técnica sino que le permite a los sujetos reflexionar su realidad para asumir consciente y deliberadamente acciones encaminadas al cambio de su realidad a partir de sus potencialidades, en tanto acto de democracia y libertad, por eso se asume que la palabra tiene dos dimensiones:

[...] -acción y reflexión-, de tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. (Freire, 2005, p. 105)

Frente a esto, es conveniente sugerir que, aun cuando la mayoría de agentes educativos reconocen la importancia de lo que los sujetos sienten, piensan y nombran, es menester seguir apostándole a la circularidad y a la solidaridad como principios para una práctica socioeducativa transformadora, puesto que en ocasiones tanto agentes como familias y actores comunitarios tienen instauradas en sus imaginarios las lógicas verticales que son propias no solo de la escuela tradicional sino también del mismo sistema social.

Por eso, lo que se pretende con la generación de procesos dialógicos es que la construcción de conocimiento en el ámbito familiar y comunitario se genere de forma colectiva y solidaria, en otras palabras, que no solo dependa de los agentes educativos sino también de todas las personas que hacen parte de los contextos en los cuales hace presencia la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y que se vinculan de diferentes formas a la práctica socioeducativa, con el fin de enriquecer la propuesta pedagógica desde los diferentes puntos de vista que cada sujeto trae consigo, por lo cual desde los comienzos de esta propuesta se planteó que:

[...] las comunidades son las que determinan su desarrollo, podríamos llegar imponiendo, entregando y dando y eso a los dos meses o al año, eso se acaba, lo más claro es que las comunidades de base si estaban organizadas las traíamos para que ellas identificarán, propusieran, hicieran, eso les permitía a esa comunidad empoderarse del Centro de Atención. (Entrevista fundadora de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, Medellín, 16 de noviembre de 2016)

En este sentido, cabe decir que lo dialógico, en tanto fundamento metodológico, se relaciona con la fundamentación epistemológica y deontológica, ya que apostarle a procesos circulares da cuenta de una clara perspectiva e intencionalidad ético-política de varios agentes educativos por romper con las lógicas verticales propias de la educación tradicional, lo cual implica asumir una

postura crítica y reflexiva que invita tanto a las familias como a las comunidades a sentirse incluidas en lo que respecta a la garantía de los derechos de los niños y las niñas y, mediante esto, potenciar la construcción solidaria de conocimiento para el cambio de realidades complejas y problemáticas en esencia, pero no desde los agentes sino desde las familias y actores comunitarios como protagonistas de dicho cambio.

- **Procesos experienciales**

Desde la propuesta pedagógica se retoma la experiencialidad como una forma diferente de enseñar y aprender, ya que esta permite vivir, sentir, observar, analizar y sobre todo que las familias y comunidades puedan reflexionar en torno a diferentes temas que les permiten hacer consciente su realidad para transformarla de manera autónoma y deliberada, para que mejoren sus condiciones de vida y, mediante ello, contribuyan con la garantía de derechos de los niños y las niñas; además, una metodología vivencial y experiencial le da a cada sujeto la posibilidad de encontrarse con aquello que le rodea y, en esa medida, poder inter-relacionarse y formarse de una forma alternativa.

En consecuencia, durante el proceso investigativo se pudo evidenciar que la generación de procesos experienciales permiten acercar y vincular a los sujetos, pues es la posibilidad de que ellos potencien sus capacidades y habilidades, ya que la experiencia misma es la que enseña y le permite al sujeto descubrir nuevas sensaciones, sentimientos, valores, principios y, en general, diferentes asuntos que son necesarios para enfrentarse a la realidad y resolver con autonomía y confianza los desafíos del día a día; de acuerdo con esto, algunos agentes educativos expresan que “lo vivencial-experiencial es una metodología que permite acercarme más a la población de una manera más didáctica y de esta manera interiorizan las temáticas desarrolladas” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016). En este sentido, es la experiencia de las familias y los actores comunitarios lo que potencia y enriquece la práctica socioeducativa, por lo cual metodológicamente se reconoce y valora todo el acumulado cultural de las personas que hacen parte de esta y, a partir de ahí, se genera un proceso vivencial que facilita la interiorización de los contenidos y mensajes que se propician mediante las estrategias socioeducativas para que haya un aprendizaje más significativo y transformador.

Sin embargo, cabe resaltar que por el hecho de que la práctica socioeducativa sea algo experiencial no quiere decir que se encuentre desprovista de una fundamentación rigurosa que la acompañe y que guíe las acciones propias de esta, por el contrario, se da la posibilidad de poner a conversar lo experiencial con aquello que da soporte a la práctica para, de esta forma, facilitar el logro de los objetivos propuestos.

Este fundamento metodológico se relaciona con la fundamentación epistemológica, ya que es la posibilidad de acercarse al objeto de intervención de una manera más cercana, contextualizada e intencionada, además con la fundamentación teórica porque para el desarrollo de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario se retoman algunos elementos, sobre todo de los lenguajes del arte, que permiten la construcción vivencial y colectiva de conocimientos y aprendizajes y, con la fundamentación deontológica, puesto que las metodologías que se planean

y ejecutan están orientadas bajo una intencionalidad ética y política que da sentido y moviliza la acción por parte de los agentes socioeducativos.

- **Procesos flexibles**

En consideración a que la práctica socioeducativa en el ámbito familiar y comunitario se lleva a cabo en contextos dinámicos y complejos en esencia, desde la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia se plantea una metodología flexible que permita hacerle frente a la contingencia de la realidad social; sin embargo, conviene aclarar que la práctica no está desprovista de una planeación previa que sirve para orientar el desarrollo de las estrategias socioeducativas, pues como se pudo evidenciar durante el proceso investigativo los agentes educativos planean todas y cada una de las acciones que se enmarcan en la propuesta pedagógica, para lo cual cuentan con diferentes formatos e instrumentos que facilitan este proceso:

[...] tenemos formatos de planeación donde está todo lo que debemos desarrollar, todas las dimensiones artísticas, [...] todo debe ser coherente.

[...] tenemos un planteamiento del problema, una etapa del proyecto donde va un objetivo general y unos específicos, en el día a día los momento de cada día, por ejemplo la bienvenida, el autocuidado y las diferentes expresiones, ya nos dan libertad cómo tú las manejes, si al principio, al final, si repite dos, o sea, las podemos como mover y como las queramos utilizar, pero sí tenemos unos momentos [...] una ruta, claro hay una ruta que debemos de seguir, pero también nos dan la posibilidad de que las movamos, si a usted le resulta más la literaria al final o al inicio, ya usted verá cómo lo trabaja, pero lo importante es que lo trabaje. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 19 de octubre de 2016)

Aun así, al momento de implementar aquello que se establece a priori, los agentes educativos se abren a la posibilidad de cambiar lo planteado conforme lo requiera la realidad, en este sentido, puede decirse que hay un entrelazamiento entre este fundamento y la fundamentación epistemológica, pues la metodología que orienta el desarrollo de las estrategias socioeducativas se soporta en las necesidades e intereses de los sujetos, lo que da cabida a la integralidad de la práctica socioeducativa pues, como se ha venido mencionando, la realidad no es forzada a lo que se planea sino que, por el contrario, es la realidad lo que da la pauta y marca la ruta de acción en el proceso.

Para cerrar lo planteado, en el marco del acercamiento a la realidad y del ejercicio de análisis, puede decirse que la fundamentación metodológica es la que más sobresale en el discurso de los agentes educativos, lo que en cierta medida da cuenta de la apropiación que tienen sobre esta; sin embargo, es menester seguir apostándole al fortalecimiento de aquellos procedimientos, acciones, rutas y, en general, todo lo que permite materializar la propuesta pedagógica y darle un horizonte de sentido a la práctica socioeducativa, con el fin de potenciar el proceso que se lleva a cabo en el ámbito familiar y comunitario para el cambio de realidades de los sujetos que día a día viven y aportan al desarrollo de las estrategias socioeducativas.

8.4. Fundamentación deontológica de las estrategias socioeducativas

Con este apartado de fundamentación deontológica se pretende ubicar lo que tiene que ver con los valores y principios que sustentan y guían la práctica socioeducativa; en este sentido, durante el proceso investigativo lo deontológico fue entendido, retomando algunos planteamientos de Zamora (2005) y Freire (1970) que fueron introducidos en el referente conceptual, como el compromiso y la responsabilidad que adquiere un profesional con la sociedad, donde se espera que las acciones y prácticas profesionales se reflexionen e intencionen de manera consecuente, coherente y pertinente con la realidad a fin de tomar las mejores decisiones posibles que tienen que ver con otros sujetos, lo cual condiciona significativamente el desarrollo de las estrategias socioeducativas, pues es lo que finalmente proporciona un horizonte de sentido y moviliza a la acción, sin desconocer lo que se plantea desde la propuesta pedagógica:

Para este efecto, se precisan prácticas pedagógicas “humanizantes”, lo que significa que cada agente educativo en su rol particular, se asume como un lector de realidades, con posición ética y social frente al contexto, un mediador en las relaciones de poder que atentan contra la autonomía y la convivencia, que opta por el diálogo, el respeto y la ética del cuidado como forma de dignificación de los niños, las niñas y sus familias. (Comfenalco Antioquia, 2013a)

En consecuencia, durante el proceso investigativo se encontró que la práctica socioeducativa se soporta en tres fundamentos deontológicos específicos que se refieren a principios epistemológicos, éticos y políticos, los cuales se desarrollan a continuación con el fin de develar las intencionalidades que contribuyen al cambio de realidades de los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia y sirven para orientar y movilizar la acción en términos de las estrategias socioeducativas que se llevan a cabo en el ámbito familiar y comunitario.

- **Principios epistemológicos**

Es importante empezar por señalar que algunos de los principios que se encontraron durante el proceso investigativo son de orden epistemológico, es decir, todo aquello que se intenciona en el marco de la práctica socioeducativa y que tiene que ver con asuntos concretos del quehacer profesional, con el fin de potenciar los procesos que se llevan a cabo con las familias y comunidades para favorecer el cambio de sus prácticas y su realidad como tal; en este sentido, se pudo identificar en el discurso de varios agentes educativos que día a día propenden porque:

[...] los procesos no se vean desarticulados, sino que tiendan hacia la misma dirección, que los procesos que se desarrollen no se ejecuten solo por cumplir con un requerimiento sino que generen impacto, que se planteen propuestas desde lo crítico-reflexivo y participativo y que se tome al otro como sujeto de derechos, de transformación de su propia realidad. (Cuestionario proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía

de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agentes educativos, Urabá, septiembre de 2016)

Concretamente, producto de la interacción que se tuvo con varios agentes educativos durante el proceso investigativo, se pudo constatar tanto en el discurso como en la práctica del equipo interdisciplinario que algunos de los principios epistemológicos que orientan y soportan el desarrollo de cada una de las estrategias socioeducativas son: una propuesta generadora de creatividad, en tanto lo que se busca mediante las estrategias es potenciar el asombro y la imaginación de los sujetos para el despliegue capacidades; la promoción de la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento como postulados orientadores de la práctica que facilitan un proceso colaborativo y transformador que incide considerablemente sobre la garantía de los derechos de los niños y las niñas; la mediación e integración pedagógica, que se refiere al proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje para el cambio de realidades que transversaliza las estrategias; lo lúdico-reflexivo mediante la exploración, ya que la práctica se soporta en metodologías que fortalecen la sensibilidad y la emocionalidad para garantizar un aprendizaje más cercano, experiencial y significativo; y la comunicación y el diálogo, como principios que dan cabida a los saberes y sentires de todos y cada uno de los sujetos que hacen parte de la práctica.

En consecuencia con lo planteado, se puede decir que en términos generales la práctica socioeducativa se soporta en otros dos principios que, aunque no fueron nombrados explícitamente por los agentes educativos, se infieren a partir del ejercicio de análisis: el primero referido al cuidado esencial que, puede entenderse desde Boff (2002), como la capacidad de reconocer y relacionarse con cada persona en el marco epistemologías holísticas y complejas que se sustentan en perspectivas más ecológicas y solidarias, es decir, incorporar otras ópticas que permitan reconocer al ser humano en sus diferentes dimensiones (social, política, cultural, ambiental, corporal, racional, emocional, espiritual, entre otras); lo cual da pie a una fundamentación integral para la atención y garantía de derechos de los niños y las niñas, a partir de las estrategias que se desarrollan en el ámbito familiar y comunitario para potenciar el cambio de prácticas y realidades desde los mismos sujetos.

- **Principios éticos**

Para esta investigación los principios éticos fueron entendidos como aquellos valores que asumen los agentes educativos al momento de desarrollar las estrategias socioeducativas en el marco de la interacción con otros seres humanos, lo cual orienta y, a su vez, determina no solo los procesos que se llevan a cabo con las familias y los actores comunitarios sino también, y en esencia, el relacionamiento que se teje y se establece con estos sujetos, incidiendo considerablemente en los fines de la práctica misma.

En concreto, algunos de los valores que más sobresalen en el discurso de los agentes educativos respecto a la forma de asumir la práctica socioeducativa son: el reconocimiento del otro y la otra; el compromiso y la responsabilidad, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la integralidad, la

armonía, el buen trato y la empatía, la solidaridad y el respeto, lo cual se pudo constatar en cierta medida durante el proceso investigativo; al respecto, varios agentes educativos coinciden en que para el desarrollo de las estrategias socioeducativas es necesario tener en cuenta y asumir valores como:

[...] la tolerancia, la voluntad de hacer las cosas muy bien, tener ese respeto [...], mucha responsabilidad, porque acá tenemos niños y personas pues en general que nos rodean, que también de alguna manera nosotros como figuras de pronto que representamos para ellas de saber, entonces debemos de ser muy respetuosos, tolerantes y muy responsables, porque es tanto de lo físico como también de toda una integridad de las personas. (Entrevista agente educativo, Medellín, 04 de octubre de 2016)

En general, puede inferirse que estos valores facilitan y contribuyen al cambio de prácticas y realidades para la garantía de derechos de los niños y las niñas al que se apunta mediante el desarrollo de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario, pues se encuentran englobados en apuestas “por la dignidad humana [...] y sobre todo el servir a los demás” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016).

- **Principios políticos**

Durante el proceso investigativo siempre hubo un claro interés por develar los principios políticos que fundamentan la práctica socioeducativa, es decir, aquellas apuestas y posturas que asumen los agentes educativos para generar verdaderas transformaciones en los contextos en los cuales se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, pues la finalidad última de las estrategias socioeducativas es “generar cambios [...] para el mejoramiento de la sociedad” (Entrevista agente educativo, Suroeste, 21 de noviembre de 2016). Frente a esto, es importante resaltar que algunos agentes educativos asumen y apropian significativamente valores que se intencionan dentro de su proyecto profesional y, que en general, se refieren a lo siguiente:

Con el desarrollo de la propuesta pedagógica creo en la utopía en tanto espero que los niños y niñas con los que desarrollo constantemente mi práctica profesional, en el futuro sean sujetos de derechos, críticos frente a la realidad, personas que no pierdan la capacidad de asombro, individuos autónomos, independientes, analíticos y resilientes. Familias que sean fuertes en el ámbito de la participación, que reconozcan sus derechos y los hagan cumplir, individuos con alta capacidad para la autogestión. A nivel Comunitario actores que se piensen más desde lo humano, que se preocupen por la realidad, que los convoque, que les guste lo que hacen, que no dirijan acciones desde el escritorio, que exploren los contextos y realicen diagnósticos para la puesta en marcha de planes, programas y proyectos, que involucren las verdaderas necesidades de las poblaciones. (Entrevista agente educativo, Suroeste, 22 de noviembre de 2016)

En esta dirección, producto del acercamiento y exploración a la realidad en la cual se inscribe la propuesta pedagógica, puede decirse que si bien algunos agentes educativos reconocen, asumen y apropian ciertos principios políticos dentro de la práctica socioeducativa, como la inclusión, la interculturalidad crítica, la autonomía, la criticidad y reflexividad, la capacidad propositiva, el bien común y la dignidad humana, en el marco de apuestas por la transformación social a la cual le pueden aportar desde sus acciones profesionales cotidianas, en general es difícil identificar apropiación de estos principios en la mayoría de agentes; por consiguiente, es necesario que todo el equipo interdisciplinario asuma el compromiso al que invita Freire (1970), pues toda práctica socioeducativa, si se pretende transformadora, requiere enmarcarse en apuestas que realmente impacten la realidad social y para ello los agentes no pueden estar desprovistos de clara intencionalidades políticas.

Para cerrar lo que tiene que ver con los principios epistemológicos, éticos y políticos, es decir, con la fundamentación deontológica de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario, puede decirse que en general estos principios se direccionan concretamente al cambio de prácticas y realidades de los sujetos que hacen parte de la práctica socioeducativa, en el marco de apuestas por la transformación social.

Adicionalmente, es necesario plantear que esta fundamentación tiene estrecha relación con los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la práctica socioeducativa, en el sentido de que lo deontológico transversaliza la práctica misma, pues los valores y posturas asumidos dentro del proceso no solo sirven para orientar sino que también condicionan considerablemente: 1) la forma de concebir y relacionarse con el objeto de intervención, 2) los postulados teóricos que se asumen para orientar la práctica y 3) las metodologías que se plantean para materializar la propuesta pedagógica.

No obstante, la invitación a seguir reflexionando en torno a aquellos valores y principios que sirven para orientar la práctica socioeducativa y movilizar el cambio queda abierta, pues durante el proceso investigativo también se pudo evidenciar que algunos agentes educativos no reconocen la importancia de asumir los postulados de orden deontológico, o por lo menos lo consideran como algo que solo corresponde al plano individual de cada agente, pero es necesario que identifiquen, comprendan y se comprometan con lo político como posibilidad de generar prácticas intencionadas y transformadoras desde las diferentes dimensiones de su quehacer, es decir, la epistemológica, teórica, metodológica y deontológica, y de esta forma que lo valoren, visibilicen e incorporen de manera que no sea algo solo de competencia de cada agente educativo en su fuero interno, sino que se ponga en escena y que sea transversal al desarrollo de las estrategias socioeducativas, lo que implica estar en constante reflexión sobre la práctica; de esta forma, asumir y apropiarse principios epistemológicos, éticos y políticos dentro de la práctica socioeducativa, es la posibilidad de generar transformaciones significativas en las realidades de los sujetos que hacen parte de la misma, pues ellos mismos reconocen que:

[...] todavía no hemos logrado o todavía no sabemos qué tanto hemos impactado esta población, de tal modo que hayan mejores posibilidades para niños y niñas, no

solamente en el aspecto afectivo, sino también en el aspecto educativo, como en toda su crianza y posiblemente en el éxito posterior de su vida, cuando crezcan, todavía no tenemos un medidor para eso, estamos haciendo muchos ejercicios, estamos tratando de avanzar en eso, pero también estamos cuestionándonos mucho como debe ser la intervención con las familias y con las comunidades. (Entrevista proyecto Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario y su incidencia en la garantía de derechos de niñas y niños partícipes de los seis Centros de Atención Integral a la Infancia (Medellín, Urabá y Suroeste) de Comfenalco Antioquia, agente educativo, Suroeste, 09 de marzo de 2016)

Hasta aquí todo lo concerniente a la fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y deontológica de las estrategias socioeducativas, lo cual se desarrolló en el marco del relacionamiento entre estos fundamentos y su aplicación en la realidad práctica; por tanto, para dar por terminado este capítulo, es pertinente introducir a continuación un diagrama que permita ilustrar de manera sintética lo planteado en este capítulo y enseñar la interdependencia y complementariedad que existe entre los fundamentos expuestos:

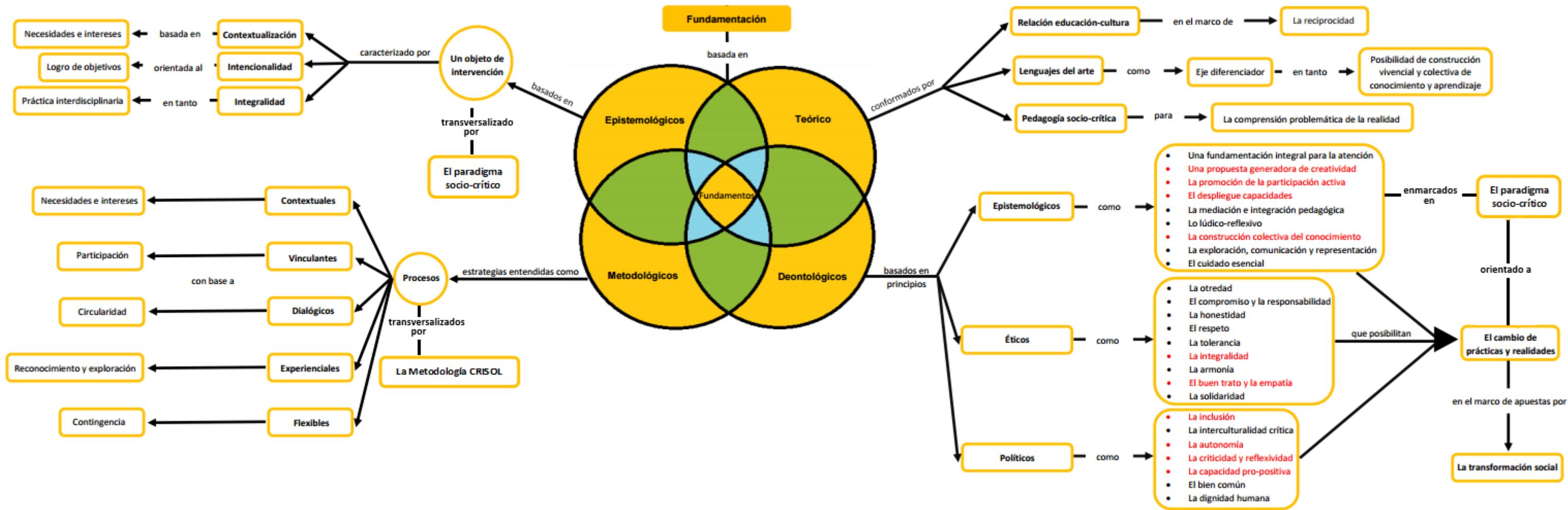


Gráfico 3.1. Diagrama analítico de la fundamentación de las estrategias socioeducativas.

×××××××

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

×××××××



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan algunas conclusiones referidas al tema central desarrollado en el marco de la investigación “*Fundamentación de las estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario para la atención integral y la garantía de derechos de los niños y las niñas de los Centros de Atención Integral a la Infancia de Comfenalco Antioquia*”, pero también en torno a lo que supuso el proceso investigativo como tal en términos de aprendizajes tanto profesionales como personales, y de igual forma se plantean algunas recomendaciones que permitan potenciar la práctica socioeducativa.

- Durante el desarrollo del proceso investigativo se pudo evidenciar la importancia de reflexionar y fundamentar la práctica socioeducativa, ya que es la posibilidad fehaciente de problematizar y, a partir de allí, potenciar el proceso y posicionar otras formas de ver, comprender y hacer; en otras palabras, es una fuente de aprendizaje significativo y transformador en tanto incita nuevas búsquedas, horizontes, sentidos y significados desde y para la práctica, pues lo que se encamina al cambio de las prácticas es lo que proporciona sentido al hacer, es decir, reconocer, problematizar, comprender y poder dar razón del quehacer es precisamente donde cobra sentido la acción, en tanto permite generar nuevas comprensiones en términos de límites y alcances frente a la práctica.

En este sentido, es necesario que los agentes educativos sigan abriendo espacio a la reflexión crítica sobre su práctica desde la “curiosidad epistemológica” a la que invita Freire (1997b), aquella que permite desentrañar y develar crítica y reflexivamente asuntos contenidos, y quizá ocultos, en la práctica y en la realidad en la cual se inscribe esta; así mismo, es fundamental que quienes no lo han incorporado a su quehacer reconozcan la importancia de ello para garantizar “prácticas generadoras de saber” (Ghiso, 2006a) y, por tanto, de transformación en permanente diálogo con la propuesta pedagógica; adicionalmente, es importante reconocer, problematizar y reflexionar la práctica socioeducativa pero no de manera aislada, sino en el marco del contexto histórico, social, político y cultural en el cual se inscribe, pues esta se ve condicionada en gran medida por factores y situaciones propias de cada territorio que inciden potencialmente en los cambios o permanencias que se generan sobre todo en el modelo sociocultural.

- En términos de las estrategias socioeducativas, es pertinente que se fortalezca el quehacer en lo que tiene que ver con la claridad y la apropiación de las mismas, pues lo que se puede evidenciar a grandes rasgos es que cada agente educativo se enfoca, principalmente, en lo referido a su área de conocimiento, por lo cual, sin desconocer la importancia de la especificidad en la práctica socioeducativa, es menester que los agentes puedan incorporar una perspectiva integral que les permita ampliar el horizonte de sentido y las posibilidades para desarrollar la práctica y, de esta forma, generar un impacto significativo en las realidades en

las que se inscribe la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

Por consiguiente, si bien la fundamentación metodológica de las estrategias socioeducativas es un asunto que sobresale de manera significativa, es de gran relevancia ir más allá del cómo, es decir, que haya más claridad y apropiación en cuanto a la fundamentación epistemológica, teórica y deontológica para que la práctica socioeducativa no se reduzca a algo instrumental y carente de reflexiones, bases e intencionalidades que den pie a la transformación y que permitan la generación de nuevas estrategias conforme lo demande la realidad de los contextos y los sujetos que hacen parte de la práctica; esto necesariamente implica asumir la práctica no como un resultado final, sino como un proceso complejo de construcción permanente, y para ello es menester también reconocerse y asumirse dentro de la práctica y no de manera aislada, pues muchas veces tomar distancia de esta puede llegar a restringir el cambio que se pretende en el ámbito familiar y comunitario, es decir, el cambio requiere adentrarse consciente, intencionada, crítica y dialógicamente en la realidad que se aborda, así como promover y facilitar la vinculación activa de los sujetos en la medida que se reconocen y se le da valor a sus formas de ver, comprender, reflexionar y nombrar su realidad, lo cual permite el fortalecimiento de los vínculos y, a partir de allí, la transformación paulatina pero significativa de dicha realidad.

En suma, hay que llamar la atención en lo que respecta a las posturas humanizantes y transformadoras que se asumen en el marco de la práctica socioeducativa, ya que ninguna práctica es neutra porque la realidad misma no lo es y, por tanto, requiere asumir opciones, convicciones y apuestas que permitan el cambio de realidades, pues si bien desde la propuesta pedagógica se plantean referentes críticos y transformadores, en la realidad todavía hay mucha distancia con esto, pues quizá por la premura de los procesos que muchas veces condiciona el marco institucional en el cual se inscribe la práctica, se dejan de lado asuntos de fondo que permiten el cambio.

- Reconociendo que la atención integral a la primera infancia y la garantía de derechos de los niños y las niñas son los ejes estructurantes de las estrategias socioeducativas, es esencial para el desarrollo de la práctica que los agentes educativos asuman la propuesta pedagógica más allá de los niños y las niñas y que sigan avanzando en lo que constituye la propuesta como tal, pues si bien el fin último de las estrategias es el bienestar integral de estos, para ello es fundamental vincular activamente a las familias y comunidades en tanto actores primarios en la protección y desarrollo de los niños y las niñas, porque mediante la aprehensión y apropiación de los contenidos y mensajes de las estrategias es posible mejorar las condiciones de vida que permitan garantizar entornos óptimos para el desarrollo integral en la primera infancia.

Por tanto, es necesario que hayan claridades que permitan diferenciar entre las estrategias

que se desarrollan con los niños y las niñas y aquellas que se llevan a cabo en el ámbito familiar y comunitario, pero no para comprenderlas y desarrollarlas de manera aislada, sino que puedan reconocerse y valorarse en su particularidad y, de esta manera, generar una práctica integral donde sea posible el diálogo entre unas y otras con el fin de garantizar un impacto significativo, lo cual implica reconocer a las familias y comunidades como sujetos protagónicos de la práctica socioeducativa y su papel transformador dentro de la misma, lo que requiere tener un pensamiento estratégico que permita tener la capacidad de hacerle frente a las múltiples situaciones que presenta la realidad.

- La interdisciplinariedad, interinstitucionalidad e intersectorialidad inciden considerablemente en el desarrollo integral de la práctica socioeducativa, en tanto da pie al diálogo entre diferentes puntos de vista, subjetividades, saberes, intencionalidades y posibilidades para trabajar conjuntamente en pro de un objetivo en común, es decir, la garantía de derechos de los niños y las niñas que hacen parte de los CAII, permitiendo la generación de procesos plurales, solidarios y holísticos, evitando caer en el reduccionismo y en miradas lineales, por tanto, es indispensable seguir apostándole a esto, ya que enriquece y fortalece la práctica en general.
- En cuanto al desarrollo de las estrategias socioeducativas, es de suma importancia seguir apostándole a metodologías experienciales y participativas que permitan un aprendizaje más significativo de los mensajes y contenidos que se abordan con las familias y las comunidades; en este sentido, un asunto sobresaliente de la propuesta pedagógica es el arte como eje diferenciador, el cual transversaliza la práctica socioeducativa, pues se sitúa como un lenguaje sensible, comprensible, flexible, incluyente y sobre todo que humaniza y facilita el proceso de enseñanza, reflexión y aprendizaje desde la experiencialidad y la emocionalidad, es ante todo la posibilidad de comunicarse y expresar pensamientos, sentimientos e intereses. No obstante, es menester seguir fortaleciendo este eje dentro de la práctica, por eso el llamado es a hacer provecho de las múltiples posibilidades y expresiones que ofrece el arte en tanto lenguaje universal, es decir, proponer otras perspectivas que permitan acercarse al otro y en esa dialogicidad e interactividad seguir disfrutando de los nuevos aprendizajes y, en esa medida, dotar de sentido su propia realidad.
- Respecto a la pasantía investigativa, se resaltan los aprendizajes generados en términos de investigación formativa, pues este proceso permitió fortalecer la práctica investigativa propia del quehacer profesional Trabajo Social, por lo que se ve la necesidad de seguir apostándole a la investigación como eje transversal de la formación profesional en tanto posibilidad de generar conocimiento transformador desde y para las diferentes prácticas sociales; de igual forma, el proceso investigativo permitió también aprender otras formas de ver, comprender y hacer investigación social desde perspectivas dialógicas, solidarias y comprometidas que permiten recuperar prácticas desde lugares más sentidos y humanizantes; además, es necesario señalar que a partir de la formación profesional fue posible poner en diálogo elementos

epistemológicos, teóricos, metodológicos y deontológicos potenciados en el marco del proceso de formación académico-profesional que permitieron fundamentar desde otra mirada la práctica socioeducativa que se desarrolla desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.

- Así mismo, en términos disciplinares, reflexionar y fundamentar una práctica en particular es una posibilidad de asumir posturas críticas que permiten desentrañar, develar y transformar aquello que se va naturalizando e invisibilizando en el afán de la cotidianidad, sobre todo cuando se trata de prácticas enmarcadas en lo institucional; en este sentido, conseguir que los sujetos de la práctica amplíen sus horizontes de sentido y, paralelamente, se reconozcan y se asuman como portadores de múltiples saberes y potencialidades otorgados por su experiencia vital, a partir de los cual pueden problematizar, comprender, reflexionar y propiciar consciente, autónoma y deliberadamente el cambio de su realidad es, sin duda alguna, el mayor logro de cualquier práctica que se pretenda socioeducativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceró, N. y Ardila, O. (2008). *INTERVENCIÓN DE TRABAJO SOCIAL CON FAMILIAS DESDE LOS INFORMES DE PRÁCTICA DE ENTRENAMIENTO PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL*. Bogotá (Colombia): Universidad de La Salle.
- Adell, C. (2002). *EXCLUSION SOCIAL: origen y características*. Murcia (España): Universidad de Murcia.
- Aguayo, C. (1997). Trabajo Social y Educación Social. En: *Revista perspectivas: Notas sobre Intervención y Acción Social* (Vol. 03 No. 05). Santiago de Chile (Chile): Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 7-15.
- Aguayo, C. (2006). *Las Profesiones Modernas: Dilemas del Conocimiento y del Poder*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000001.pdf>
- Alcaldía Municipal de La Pintada (2012). *PLAN DE DESARROLLO MUNICIPAL 2012-2015*. Recuperado de <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/la%20pintada.pdf>
- Alcaldía Municipal de Venecia (2012). *PLAN DE DESARROLLO VENECIA 2012-2015*. Recuperado de <http://venecia-antioquia.gov.co/apc-aa-files/32356636363730653134666565643463/plan-de-desarrollo-aprobado.pdf>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. En: *Revista Universitaria de Investigación* (Vol. 09 No. 02), pp. 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Alvis, N.; Alvis, L.; Castro, R. y Correa, J. (2008). Pobreza y vulnerabilidad social en Colombia. En: *Revista Panorama Económico* (Vol. 16), pp. 209-233. Recuperado de <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/386>
- Angulo, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. En: *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* (Vol. 09 No. 29), pp. 159-164. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200003
- Aquín, N. (2013). Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo. En: *Revista Debate Público Reflexión de Trabajo Social* (No. 05), pp. 65-76. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/09_Aquin.pdf

- Aquín, N. (s.f.). *ACERCA DEL OBJETO DEL TRABAJO SOCIAL*. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/75026/mod_resource/content/0/pl_000138_ACERCA_DEL_OBJETO_DEL_TRABAJO_SOCIAL.rtf.
- Arias, R. (2006). Educación Social y formación ciudadana en tiempos de globalización. En: *Revista Tendencias & Retos* (No. 11), pp. 117-129. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/1592/1468>
- Beck, U. (1988). *¿QUÉ ES LA GLOBALIZACIÓN? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona (España): Paidós.
- Bermúdez, C. (2011). Intervención social desde el Trabajo Social: un campo de fuerzas en pugna. En: *Revista Prospectiva* (No. 16), pp. 83-101. Recuperado de <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/1390/1398>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid (España): Editorial Trotta.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. En: *Revista de Educación* (No. 339), pp. 132-133. Recuperado de <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA%20-%20Familia%20y%20escuela.%20Dos%20mundos%20llamados%20a%20trabajar%20en%20comun..pdf>
- Bonilla, E.; Licha, I. y Molinas, J. (2002). *Desafíos de la gerencia social en el siglo XXI: la construcción de sociedades equitativas*. Recuperado de [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/213/La%20construcci%C3%B3n%20de%20sociedades%20equitativas%20\(desaf%C3%ADos%20de%20la%20gerencia%20social%20en%20el%20siglo%20XXI,%20volumen%205\).pdf?sequence=1](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/213/La%20construcci%C3%B3n%20de%20sociedades%20equitativas%20(desaf%C3%ADos%20de%20la%20gerencia%20social%20en%20el%20siglo%20XXI,%20volumen%205).pdf?sequence=1)
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B3OsjO56MVyoYjkhRtSWYxeUk/edit?pli=1>
- Bunge, M. (1985). *Epistemología: curso de actualización*. Barcelona (España): Ariel.
- Cabreriza, J. y Castillo, S. (2011). *La intervención socioeducativa en Educación Social*. Recuperado de <https://edusouned.wikispaces.com/file/view/Capitulo+2+La+intervencion+socioeducativa+en+Educacion+Social.pdf>
- Camelo, A. y Cifuentes, R. (2006). Aportes para la fundamentación de la intervención profesional en Trabajo Social. En: *Revista Tendencias & Retos* (No. 11), pp. 169-187. Recuperado de <http://pridena.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-11-12.pdf>

- Caro, E. (2003). *LA VULNERABILIDAD SOCIAL COMO ENFOQUE DE ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE ASISTENCIA SOCIAL PARA LA POBLACIÓN ADULTA MAYOR EN MÉXICO*. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/eps9_ecaro.pdf
- Carrera, A. (2009). La vulnerabilidad social: una mirada a tres discursos sobre lo “vulnerable”. En: *Revista Trabajo Social* (Vol. 01 No. 10), pp. 171-188. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/23832/19557>
- Casique, I. (2012). Vulnerabilidad a la violencia doméstica. Una propuesta de indicadores para su medición. En: *Revista Internacional de Estadística y Geografía* (Vol. 03 No. 02), pp. 46-65. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_06/Doctos/RDE_06_Art4.pdf
- CEPAL (2016). *América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo?* Recuperado de <http://www.cepal.org/es/articulos/2016-america-latina-caribe-es-la-region-mas-desigual-mundo-como-solucionarlo>
- Cifuentes, R. (2004). *Aportes para “leer” la intervención de Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-041.pdf>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires (Argentina): Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cifuentes, R. (2015). Construcción disciplinar en trabajo social, Universidad de La Salle. En: *Tendencias & Retos* (Vol. 20 No. 01), pp. 51-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5097456.pdf>
- Comfenalco Antioquia (2010). *LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES PARA LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA*. Medellín (Colombia): Alcaldía de Medellín.
- Comfenalco Antioquia (2012). *PROYECTO EDUCATIVO CULTURAL INSTITUCIONAL. INSTITUTO DE EDUCACIÓN COMFENALCO*. Medellín (Colombia): Gerencia de Servicios Sociales.
- Comfenalco Antioquia (2013a). *Propuesta Pedagógica*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2013b). *QUINTO DESFILE INFANTIL EL ENCANTO DE LA FERIA ANTIOQUEÑA*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2013c). *Relatoría comunidad de diálogo inicial*. Bolombolo (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.

- Comfenalco Antioquia (2014a). *CAMPAÑA POR SER NIÑA*. Apartadó (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2014b). *CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA LA SANTA MARIA. CARACTERIZACIÓN NIÑOS, NIÑAS Y FAMILIAS PARTICIPANTES*. Apartadó (Colombia): Gerencia de Servicios Sociales.
- Comfenalco Antioquia (2014c). *INFORME EQUIPO INTERDISCIPLINARIO*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2014d). *PLAN OPERATIVO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2014e). *PLANIFICACIÓN FAMILIAR Y PREVENCIÓN DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2014f). *PERTINENCIA DEL TRABAJO SOCIAL, EN EL PROCESO DE ATENCIÓN INTEGRAL EN PRIMERA INFANCIA, CONFIGURADA A PARTIR DE LAS VOCES DE FAMILIAS, CUIDADORES, PERSONAS SIGNIFICATIVAS Y AGENTES EDUCATIVOS VINCULADOS AL JARDÍN INFANTIL BUEN COMIENZO MAMÁ CHILA DE MORAVIA QUE ADMINISTRA COMFENALCO*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2014g). *Relatoría comunidad de diálogo de acuerdos*. La Pintada (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2015a). *Acta Mesa de Infancia, Adolescencia y Juventud*. Chigorodó (Colombia): Coordinación Municipal de Primera Infancia.
- Comfenalco Antioquia (2015b). *CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA INFORME SEMESTRAL*. Apartadó (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2015c). *CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA 4 DE JUNIO. CARACTERIZACIÓN NIÑOS, NIÑAS Y FAMILIAS PARTICIPANTES*. Apartadó (Colombia): Gerencia de Servicios Sociales.
- Comfenalco Antioquia (2015d). *Documento de Caracterización de los Niños, Niñas, Familias y Agentes Educativos del Centro de Atención Integral a la Infancia de Comfenalco Antioquia Ubicado en el municipio de Chigorodó*. Chigorodó (Colombia): Gerencia de Servicios Sociales.
- Comfenalco Antioquia (2015e). *PLAN OPERATIVO DE ATENCIÓN INTEGRAL POAI*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.

- Comfenalco Antioquia (2015f). *Propuesta pedagógica: Comunidades de diálogos. Encuentros de saberes que promueven entornos protectores para los niños y niñas*. Chigorodó (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2015g). *PROYECTO FONIÑEZ. PROGRAMAS ATENCIÓN INTEGRAL A LA NIÑEZ Y JORNADA ESCOLAR COMPLEMENTARIA*. Medellín (Colombia): Gerencia de Servicios Sociales.
- Comfenalco Antioquia (2015h). *PROYECTO DE ACUERDO N° 333 DE 2015. Política pública primera infancia*. Medellín (Colombia): Concejo de Medellín.
- Comfenalco Antioquia (2015i). *PROYECTO JOVENES QUE CONSTRUYEN CON SU FAMILIA Y COMUNIDAD*. Apartadó (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2015j). *Relatoría comunidad de diálogo encuentro líderes JAC*. Apartadó (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2015k). *TRABAJO SOCIAL; UNA APUESTA DESDE LA INTEGRALIDAD, QUE CREA OPORTUNIDADES DE BIENESTAR*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (2016a). *LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES PARA LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA*. Medellín (Colombia): Alcaldía de Medellín.
- Comfenalco Antioquia (2016b). *PROYECTO FONIÑEZ. PROGRAMAS ATENCIÓN INTEGRAL A LA NIÑEZ Y JORNADA ESCOLAR COMPLEMENTARIA*. Medellín (Colombia): Gerencia de Servicios Sociales.
- Comfenalco Antioquia (s.f.a). *PLAN OPERATIVO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA*. Bolombolo (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (s.f.b). *PLAN OPERATIVO DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA*. La Pintada (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (s.f.c). *PLATAFORMA DE GESTIÓN SOCIAL*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.
- Comfenalco Antioquia (s.f.d). *PROPUESTA DE PLATAFORMA ESTRATÉGICA DE LA MESA DE PRIMERA INFANCIA DE LA COMUNA 4*. Medellín (Colombia): Unidad de Niñez del Departamento de Desarrollo Social.

- Comfenalco Antioquia (s.f.e). *Situación de vulnerabilidad en la primera infancia*. Medellín (Colombia): Programa de Atención Integral a la Niñez.
- Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia (2013). *ESTRATEGIA DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA. FUNDAMENTOS POLÍTICOS, TÉCNICOS Y DE GESTIÓN*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Congreso de la Republica de Colombia (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperado de www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. En: *Revista Mexicana de Sociología* (Vol. 63 No. 01), pp. 109-127.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: FUNDAMENTOS, ADQUISICIÓN Y MODELOS DE INTERVENCIÓN. En: *ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO* (pp. 231-269). Ciudad de México (México): McGraw-Hill. Recuperado de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Diéguez, A. (2002). *América Latina: De ensayos sociales y utopías comunitarias, al Desarrollo de la Comunidad*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000228.pdf>
- Diéguez, A. y Guardiola, M. (1998). *Reflexiones sobre el concepto de Comunidad. De lo comunitario a lo local. De lo local, a la mancomunidad*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000215.pdf>
- Educ.ar (2015). *Cómo surgen los derechos de la infancia y la juventud*. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90302>
- Elboj, C. y Gómez, J. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. En: *Acciones e investigaciones sociales* (No. 12), pp. 77-94. Recuperado de [http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/12_AIS/AIS_12\(05\).pdf](http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/12_AIS/AIS_12(05).pdf)
- Enriquez, P. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. En: *Revista Fundamentos en Humanidades* (Vol. 13 No. 15), pp. 57-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484048>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. En: *Revista Educatio siglo XXI* (Vol. 24), pp. 35-56. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

- FITS (s.f.). *Propuesta de Definición Global del Trabajo Social*. Recuperado de <http://ifsw.org/propuesta-de-definicion-global-del-trabajo-social/>
- Freidin, B. y Najmias, C. (2011). Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas. En: *Revista Espacio Abierto* (Vol. 20 No. 01), pp. 51-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12218314003.pdf>
- Freites, L. (2008). LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: APUNTES BÁSICOS. En: *Educere* (Vol. 12 No. 42), pp. 431-437. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569002>
- Freire, P. (1970). *Cambio*. Bogotá (Colombia): Editorial América Latina.
- Freire, P. (1997a). *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997b). *Política y educación*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=TBC6eRj_P18C&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Recuperado de <https://practicadelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogia3ada-de-la-autonomc3ada.pdf>
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8LtYueDmLANUDBJQ3lOeGF0SW8/view?pli=1>
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Recuperado de www.tves.gob.ve/descargas/dtves.php?file=el_libro_de_los_abrazos.pdf
- Galeano, M. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Recuperado de http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/lic_ingles/fundamentos_teoricos/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/INVESTIGATIVO/EL%20CAMBIO%20DEL%20ENFOQUE%20INVESTIGATIVO.swf
- Galeano, M. (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín (Colombia): La Carreta Editores.
- García, V. (1993). *INTRODUCCION GENERAL A UNA PEDAGOGIA DE LA PERSONA*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=tIqz3MiLd1IC&pg=PA138&lpg=PA138&dq=todo+acto+humano+es+educativo&source=bl&ots=IP00deAfgL&sig=g5pzhB4v2T3IBbJmbYvZzSkidyI&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjMoJPhiITPAhUCYj4KHSMzAkUQ6AEIzAC#v=onepage&q=todo%20acto%20humano%20es%20educativo&f=false>

- García, B.; González, S.; Quiroz, A. y Velásquez, A. (2002). Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/88627/mod_resource/content/0/Tecnicas_interactivas_completo.pdf
- Geißler, K. y Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa: modelos, métodos, técnicas*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=vh8AWrGVFCoC&pg=PA5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. En: *Revista Española de Pedagogía* (No. 215), pp. 39-58. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/Cap5-Persona-valores.pdf>
- Ghiso, A. (1999). ACERCAMIENTOS: el taller en procesos de investigación interactivos. En: *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* (Vol. 05 No. 09), pp. 141-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Ghiso, A. (2003). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles*. Recuperado de www.cepalforja.org/sistem/documentos/investeducativa.doc
- Ghiso, A. (2004). ENTRE EL HACER LO QUE SE SABE Y EL SABER LO QUE SE HACE. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En: *Aportes* (No. 57), pp. 7-22. Recuperado de <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>
- Ghiso, A. (2006a). *Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización*. Recuperado de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_ghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf
- Ghiso, A. (2006b). Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria. En: Canales, M., *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 349-373). Santiago de Chile (Chile): LOM Ediciones. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=rOwS3Rj29bQC&pg=PA349&lpg=PA349&dq=Rescatar,+descubrir,+recrear.+Metodolog%C3%ADas+participativas+en+investigaci%C3%B3n+social+comunitaria&source=bl&ots=kfRwFOkMj5&sig=eVEUocemETTira2tdF5yM-CKkhc&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjv07-umurOAhWFax4KHQW4Cw4Q6AEIJTAB#v=onepage&q=Rescatar%20descubrir%20recrear.%20Metodolog%C3%ADas%20participativas%20en%20investigaci%C3%B3n%20social%20comunitaria&f=false>

- Ghiso, A. (2010). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL HACERSE DE LOS SUJETOS. En: Montero, M. e Hincapié, Á., *Sujetos políticos y acción comunitaria. Claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (pp. 133-142). Medellín (Colombia): Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/208442/mod_resource/content/0/LA_IAP_EN_EL_HACERSE_DE_LOS_SUJETOS_recurso_propio_unidad_3.893_4_.pdf
- Ghiso, A. (s.f.). *INVESTIGACIÓN DIALÓGICA, RESISTENCIA AL PENSAMIENTO ÚNICO*. Recuperado de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/INVESTIGACION_DIALOGICA_recurso_propio_unidad_3.892.doc.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Kleba, T. (2010). *Las espirales de la violencia en contra de las mujeres: formas de resistencia y estrategias de mujeres para salir de la situación de violencia*. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/view/23849/19571>
- Kisnerman, N. (2003). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BycVXVFHoWOpZFdxN2R2Smk3LVE/view>
- Mancini, F. (2015). Riesgos sociales en América Latina: una interpelación al debate sobre desigualdad social. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (Vol. 60 No. 223), pp. 237-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42132948009>
- Martínez, I.; Méndez, M. y Wilinski, A. (2014). La Complejidad como una opción para la construcción de saberes en la investigación doctoral. En: *Revista de Pedagogía* (Vol. 34-35 No. 95-96), pp. 89-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65932613007.pdf>
- Martínez, M. (2006). LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA (SÍNTESIS CONCEPTUAL). En: *Revista IIPSI* (Vol. 09 No. 01), pp. 123-146. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Mayorga, J. (2012). Capital social, segregación y equipamiento colectivo. En: *Revista de Arquitectura* (No. 11), pp. 22-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=341630320004>

- Mejía, M. (1990). *Educación Popular. Historia – Actualidad - Proyecciones*. Santa Cruz de la Sierra (Bolivia): UNICRUZ - AIPE - CEAAL.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Recuperado de <https://paraestudiantesnorcai.files.wordpress.com/2012/03/libroglobalizacic3b3n-marcorac3balmejc3ada.pdf>
- Mejía, M. (2014). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá (Colombia): Ediciones Desde Abajo.
- Mendoza, L. A.; Arias, M. y Mendoza, L. I. (2012). Hijo de madre adolescente: riesgos, morbilidad y mortalidad neonatal. En: *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología* (Vol. 77 No. 05), pp. 375-382. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262012000500008
- Molina, L. y Romero, C. (2001). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social*. San José (Costa Rica): Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Mondragón, G. y Ghiso, A. (2010). *Pedagogía social*. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=0B9YKR1BqZ3cLdWNIvVVIJSXVDU28>
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Recuperado de http://dateca.unad.edu.co/contenidos/403029/Unidad_2/montero-teoria-y-practica_comunitaria_-_fortalecimiento.pdf
- Montoya, G.; Zapata, C. y Cardona, B. (2002). *DICCIONARIO ESPECIALIZADO DE TRABAJO SOCIAL*. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquia.
- Muñoz, M.; Gallego, C.; Wartski, C. y Álvarez, L. (2012). Familia y consumo de sustancia psicoactivas: una búsqueda de lo ausente. En: *Revista Index de Enfermería* (Vol. 21 No. 03). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962012000200006
- Murguialday, C.; Pérez de Armiño, K. y Eizagirre, M. (s.f.). *Empoderamiento*. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>
- Nájera, E. [Eusebio Nájera Martínez]. (15 de agosto de 2008). *Paulo Freire – Pedagogía* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. En: *Pedagogía y Saberes* (No. 31), pp. 26-34. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>

- Pacheco, C. (2015). Agencia social, sexualidad y embarazo en menores de 15 años. En: *Revista Gerencia y Políticas de Salud* (Vol. 14 No. 29), pp. 62-82. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-70272015000200005
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona (España): Editorial GRAÓ.
- Pérez, A. (2001). *Educación en el Tercer Milenio*. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/69100117999711432101110321011083284101114991011143277105108101110105111_717.pdf
- Pérez, J. y Mora, M. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. En: *Revista de Mexicana de Sociología* (Vol. 68 No. 03), pp. 431-465. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112601002>
- Pisarello, G. (2001). Ferrajoli y los derechos fundamentales: ¿qué garantía? En: *Jueces para la Democracia. Información y debate* (No. 41), pp. 3-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/174864.pdf>
- Pisarello, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Madrid (España): Editorial Trotta.
- Quintero, A. (2006a). DICCIONARIO ESPECIALIZADO EN FAMILIA Y GÉNERO. En: *Revista Interamericana de Bibliotecología* (Vol. 29 No. 02), pp. 61-78.
- Quintero, C. (2006b). REFLEXIONES PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN «COMUNIDAD» Y ALGUNAS GUÍAS PRÁCTICAS PARA SU APLICACIÓN. En: *Revista de la Facultad de Trabajo Social* (Vol. 22 No. 22), pp. 106-126. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/289/244>
- Raghavan, C. (1997). ¿Qué es la globalización? En: *Revista del Sur* (No. 63-64). Recuperado de http://old.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=1265
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. En: *Folios* (No. 28), pp. 108-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Raya, E. (s.f.). Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. En: *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* (No. 70), pp. 155-172. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/70/Inf01.pdf
- Reglero, M. (2007). Pobreza y exclusión social. En: *Sociología para la intervención social y educativa* (pp. 243-263). Madrid (España): Editorial Complutense.

- Ros, N. (2009). EL LENGUAJE ARTÍSTICO, LA EDUCACIÓN Y LA CREACIÓN. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (No. 33). Recuperado de rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF
- Rivas, R. (2010). El Trabajo Social como Tecnología Social y Disciplina. En: *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales* (No. 57), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen57/rivas57.pdf>
- Rivera, Á.; Jaimes, D. y Pulga, C. (2012). Fundamentación epistemológica de una investigación en educación. En: *Revista de la Universidad de la Salle* (Vol. 33 No. 57), pp. 231-257.
- Rivero, J. (1979). *LA EDUCACION NO-FORMAL EN LA REFORMA PERUANA*. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/1979/S7900478.pdf>
- Romero, M; Maddaleno, M.; Silber, T. y Munist, M. (1992). Salud reproductiva. En: Silber, T.; Munist, M.; Maddaleno, M. y Suárez, E., *Manual de medicina de la adolescencia* (pp. 473-518). Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.
- Rozas, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires (Argentina): Espacio Editorial.
- Sánchez, D. y Egea, C. (2011). Enfoque de vulnerabilidad social para investigar las desventajas socioambientales. Su aplicación en el estudio de los adultos mayores. En: *Revista Papeles de Población* (Vol. 17 No. 69). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000300006
- Santos, B. (2003). *Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia*. Bogotá (Colombia): Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos ILSA.
- Santos, B. (2010). *DESCOLONIZAR EL SABER, REINVENTAR EL PODER*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Sassen, S. (2003). *LOS ESPECTROS DE LA GLOBALIZACIÓN*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *SOCIAL EXCLUSION: CONCEPT, APPLICATION, AND SCRUTINY*. Recuperado de <http://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>
- Sen, A. y Nussbaum, M. (1993). *The Quality of Life*. Oxford (Reino Unido): Oxford University Press.
- Sepúlveda, D. (2009). *Conceptualización y medición de la exclusión social*. Medellín (Colombia): Corporación Región.

- Streck, D.; Redin, E.; Zitkoski, J. (2008). *Diccionario Paulo Freire*. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Torres, A. (2007). *Paulo Freire y la educación popular*. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>
- Torres, A. (2008). Investigar en los márgenes de las ciencias sociales. En: *Folios* (No. 27), pp. 51-62. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a05.pdf>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá (Colombia): Editorial El Búho.
- Torres, A. (2014). PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA. En: *Nómadas* (No. 40), pp. 68-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105131005005.pdf>
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>
- Unicef (2005). *Prevención de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes: Contribuyendo a un Turismo Sostenible en Centroamérica*. Ciudad de Panamá (Panamá): Unicef, Sección Regional para América Latina y el Caribe.
- Varela, C. (2010). La educación social y los servicios sociales en os procesos de desarrollo comunitario. En: *Pedagogía social Revista Interuniversitaria* (No. 17), pp. 138-146.
- Vargas, L. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. En: *Revista Calidad en la Educación Superior* (Vol. 03 No. 01), pp. 119-139.
- Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/20133018/Tres-estilos-de-trabajo-en-las-Ciencias-Sociales>
- Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio Salud y Protección Social, Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (s.f.). *Lineamientos de Política Pública para el Desarrollo de los Niños, Niñas y Adolescentes en el Departamento y el Municipio*. Recuperado de http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/7515a587f637c2c66d45f01f9c4f315c/guia_conceptual_definitiva_Oasiempre.pdf
- Vilas, C. (2007). *Desigualdad social y procesos políticos: una perspectiva interdisciplinaria*. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3431/vilascuyo24.pdf

- Vygotski, L. (1982). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación.
- Wallerstein, I. (2006). Después del desarrollismo y la globalización, ¿qué? En: *Polis, Revista Latinoamericana* (No. 13). Recuperado de <https://polis.revues.org/5405>
- Weber, M. (2000). *POLÍTICA Y CIENCIA*. Recuperado de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/teoriapolitica/files/2014/05/Weber.La-pol%C3%ADtica-como-profesi%C3%B3n.pdf>
- Younis, J. (s.f.). *La dimensión teórico-conceptual de una investigación y su importancia*. Recuperado de <http://www.ffp.ulpgc.es/desktop/pdfs/cS5SDzx6cesO111.pdf>
- Zamora, Á. (2005). ¿Deontología kantiana? En: *Revista de Filosofía* (Vol. 43 No. 108), pp. 147-152. Recuperado de <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol%20XLIII/No%20108/Deontologia%20kantiana.pdf>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona (España): Anthropos.
- Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/81147698/40/La-con%EF%AC%81guracion-problematica>
- Ziccardi, A. (2008). *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Bogotá (Colombia): Siglo del Hombre Editores.

ANEXOS

• **Matriz de operacionalización de conceptos sensibilizadores para el trabajo de campo**

Categoría	Subcategoría	Observable/Descriptor	Técnica - instrumento
<p>Contexto social/situacional: entendiendo que el contexto social hace referencia a una serie de sucesos o circunstancias que afecta a varios sujetos, tanto a nivel social, económico, político y cultural, y que desde estos lugares es desde donde se entiende la relación de un sujeto con su realidad.</p> <p>Respecto al contexto situacional cabría decir que posibilita leer un mensaje de acuerdo a algo que sucede en concreto, que se encuentra en el entorno físico inmediato.</p> <p>En este sentido el contexto social-situacional hace mención a los sucesos que ocurren en un contexto, pero que están mediados por diversas situaciones como lo económico, cultural, social y político y que pueden afectar positiva o negativamente a un sujeto.</p>	<p>Exclusión social: es importante analizar la exclusión social desde el enfoque de capacidades, entendidas estas últimas como las opciones que le permiten a cada persona ser y hacer en el marco de la vida social más allá de las necesidades básicas y teniendo libre elección sobre dichas opciones, es decir, dando paso a la posibilidad de hacer de sus derechos libertades reales para lograr una forma de vida mínimamente aceptable en procura del bienestar social; así, la exclusión social se refiere al detrimento y privación de estas capacidades básicas en la vida social, privaciones que pueden darse tanto de manera activa, o sea directa, deliberada y conscientemente en el marco de las condiciones que proporciona la estructura social, como pasivamente en tanto producto de la ausencia de acción, pero ya sea de una u otra manera ambas generan sinergias en términos de privaciones, ya que el desarrollo de alguna puede potenciar y conducir a la aparición de otras ya sean de índole social, política, económica o cultural, que en últimos términos generan ruptura del vínculo social, es decir, entre individuos y sociedad en términos relacionales e intercambio.</p>	<p>Necesidades: desde la teoría de necesidades de Max Neef se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De subsistencia: salud, alimentación y trabajo. - De protección: cuidado, adaptabilidad, seguridad social, garantía de derechos y familia. - De entendimiento: formación, acceso a la educación. - De participación: derechos, deberes, redes de asociación y organización. - De ocio: acceso a espacios para la recreación y el uso del tiempo libre. - De creación: espacios para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades. - De identidad: pertenencia y aceptación a grupos de referencia, costumbres y creencias, símbolos y valores. - De libertad: autodeterminación y equidad de derechos. <p>Capacidades: desde los planteamientos de Sen y Nussbaum se resaltan las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vida: digna y de duración normal. - Salud corporal: reproducción, alimentación, hábitat saludable. - Integridad corporal: libertad de movimiento y seguridad. - Sentidos, imaginación y pensamiento: información, formación, educación, expresión. - Emociones: vínculos afectivos. - Razón práctica: autodeterminación, reflexión crítica, libertad de expresión. - Juego: ocio y recreación. - Control sobre el medio: control del entorno político y material. <p>Derechos: en referencia ya sea a la garantía o privación de los derechos fundamentales en Colombia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A la vida. - A la libertad. - A la igualdad. - Al reconocimiento jurídico. - A la intimidad. - Al buen nombre. - Al libre desarrollo de la personalidad. - A la libertad de conciencia, expresión y culto. - A la paz. - A la reclamación de sus derechos. - A circular libremente por el territorio. - A la educación. - Al trabajo. - Al debido proceso. - Al asilo. - A la manifestación pública pacífica. - A la libre asociación social. - A la participación política. 	<p>Revisión documental - fichas R.A.E.</p> <p>Observación - diario de campo.</p> <p>Entrevista - guía de preguntas.</p> <p>Técnicas interactivas - matriz integradora.</p>
	<p>Vulnerabilidad social: se puede entender como la dificultad que tiene una comunidad para afrontar un cambio, crisis o situación en específico, lo cual les significa un riesgo en tanto puede generar daño o incertidumbre, dicho riesgo puede ser multifactorial, es decir social, político, cultural, ambiental, etc., además se relaciona con condiciones de un contexto en particular. Carrera (2009) hace referencia a estos como “riesgos de violencia, violación de derechos, desamparo, desajustes o desequilibrios laborales, entre otros.” (p. 179).</p> <p>[...] se relaciona con los grupos socialmente vulnerables, cuya identificación obedece a diferentes criterios: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal, [...] el ejercicio de conductas que entrañan mayor exposición a eventos dañinos, o la presencia de un atributo básico compartido (edad, sexo, condición étnica) que se supone les confiere riesgos o problemas comunes. (Caro, 2003, p. 2).</p> <p>[...] esa vulnerabilidad está determinada por las desigualdades sociales, vinculadas a las historias de vida, a partir de la edad, género, etnia, enfermedad, discapacidad, ingresos, patrimonio, y el contexto socio-político y cultural que desencadenan diferentes riesgos (amenaza y exposición) y suponen diferentes activos y estrategias de afrontamiento. (Sánchez y Egea, 2001, párr. 77).</p> <p>Alvis, N., Alvis, L., Castro y Correa (2008) plantean que la vulnerabilidad social se puede expresar en tres variables básicas: la posesión de activos, la probabilidad de enfermedad o desastre catastrófico, y el capital humano con el cual cuenta una persona, haciendo referencia a aquellas situaciones problemáticas de orden</p>	<p>Riesgos sociales: pueden ser de índole social, político, económico o cultural como riesgos de violencia, violación de derechos, catástrofe, enfermedad, desamparo, desajustes o desequilibrios laborales.</p> <p>Condicionantes contextuales: referidos a las posibilidades de acceso o, por el contrario, privación a la posesión de activos, ingresos, patrimonio, derechos básicos como salud, educación, trabajo, vivienda, recreación, participación, entre otros.</p> <p>Condicionantes poblacionales: referidos a la edad, sexo, género, etnia, nivel de educación, ocupación, lugar de residencia, condiciones habitacionales, estado civil, costumbres y creencias, idiosincrasia, pertenencia a comunidades, enfermedad, entre otros.</p>	

	<p>social, económico o ambiental que aumentan la probabilidad de deterioro en la calidad de vida de una persona en virtud de las variables en mención, impactando negativamente en las capacidades de los individuos y comunidades.</p> <p>Desigualdad social: La diferencia deviene desigualdad en el momento en que la estructura de poder adjudica determinados efectos a esa diferencia: ejercicio de derechos, acceso a recursos, participación política o social, u otros. (Vilas, 2007, p. 11).</p> <p>Guarda relación con la configuración socioeconómica básica de la sociedad y, sobre todo, con su estructura de poder, y se reproduce como cultura. (Vilas, 2007, p. 32).</p> <p>En este contexto, el principal eje de diferenciación social estaría dado por un doble mecanismo que reproduce desigualdades de manera persistente: por un lado, en términos de exclusión actualizada donde se ubicaría la existencia de un excedente laboral (desempleo estructural y economía de la pobreza) que es funcional en cuanto su reproducción no genera distorsiones “graves” al sistema y que define un claro límite categorial entre los que se adaptan o logran acaparar oportunidades (incluidos) y los que sobran (excluidos); y por el otro, en términos de riesgo de exclusión donde se ubicaría todo el campo de las ocupaciones a partir de diferencias intracategoriales en función de las combinaciones posibles de precarización, cuyo límite externo es el riesgo de quedar excluido. (Mancini, 2015, p. 257).</p>	<p>Asimetría: en el ejercicio de derechos, acceso a recursos, oportunidades y participación social y política.</p> <p>Pobreza: pauperización de la condición económica en términos de ingresos económicos, estratificación social y desempleo.</p>	
<p>Contexto de intervención socioeducativa: entendiendo la intervención socioeducativa como “una acción didáctica, en la medida en que pretende dotar a cada persona de los recursos y estrategias necesarias que le permitan un desarrollo equilibrado individual y como miembro perteneciente a una colectividad. (Cabreriza y Castillo, 2011, p. 23).</p> <p>Por lo tanto, la intervención socioeducativa puede ser entendida como una posibilidad crítica e intencionada de reflexión-acción, que propende por el cambio en la realidad de los sujetos mediante procesos de educación social, donde el rol educador de quien interviene se enfoca en la generación de espacios de concienciación y pensamiento crítico para dicho cambio, pero son los sujetos quienes desde su autonomía y desde sus potencialidades construyen posibilidades para la transformación.</p> <p>En este sentido puede decirse que el contexto de intervención socioeducativa se refiere a aquellos lugares, circunstancias y sujetos que hacen parte o que se encuentran dentro de un proceso de reflexión, es decir dentro de una intervención socioeducativa y que a través de ella se pretende transformar situaciones de opresión y desigualdad.</p>	<p>Intervención en el ámbito familiar: para la intervención familiar se “requiere una acción experta, la cual puede ser de, facilitación, sostén, control, tutela, mediación o terapia; por medio de la creación conjunta de contextos que expandan las acciones, las cogniciones, los territorios afectivos y nuevas condiciones relacionales.” (Quintero, 2006a, p. 55).</p> <p>Entre tanto, la intervención con familias es, ante todo, un proceso sistemático e intencionado que se desarrolla en aras a mediar en la resolución de conflictos que se dan dentro del ámbito familiar, con el fin de superar las dificultades que son sentidas y vividas por cada uno de los integrantes de una familia en particular; esto mediante los procesos de comunicación asertiva, la potenciación de capacidades, la reflexividad, la concienciación, la autonomía, la participación activa, y la generación de propuestas y alternativas que se direccionan al cambio de la situación-problema para fortalecer los vínculos afectivos y el relacionamiento en la familia.</p> <p>Intervención en el ámbito comunitario: Diéguez y Guardiola (1998) afirman que, aunque la intervención en el ámbito comunitario ha estado estrechamente ligada a procesos de atención, asistencia y control social en el marco de la institucionalización y las políticas públicas, desde una perspectiva crítica este tipo de intervención es entendida principalmente como un proceso educativo que integra a toda las personas y no solo a quienes se encuentran en condición de vulnerabilidad, permitiendo superar la visión carencial de la comunidad en tanto da paso “[...] al enriquecimiento de la vida de las personas, [...], al acceso al patrimonio cultural y a la elevación de su bienestar y calidad de vida, pero sobre todo a la democratización de la sociedad.” (p. 12).</p> <p>La intervención en el ámbito comunitario puede leerse como un sistema de acción local en el cual es necesario identificar la base de la comunidad en términos de constitución, relacionamiento, articulaciones, territorialidad, objetivos en común y sentido organizativo, con el fin ya sea de fortalecer sus procesos o de dar respuestas a sus necesidades como comunidad; además, en el marco de la acentuación cultural de las lógicas individuales, excluyentes y competitivas, este tipo de intervención se hace más que necesaria en la actualidad, en virtud del fortalecimiento del tejido social y de las relaciones de solidaridad.</p>	<p>Proceso con familias: escenarios y acciones concretas de relación, interacción, acompañamiento, asistencia, formación, asesoría y reflexión mediante metodologías pedagógicas y socioeducativas que contribuyen a “fortalecer las competencias de madres, padres y cuidadores en su labor educativa y responder efectivamente a las demandas de los niños y niñas en sus primeros años, anticiparse a sus necesidades y tener iniciativas que favorezcan su óptimo crecimiento y desarrollo” (Comfenalco Antioquia, 2013), en correspondencia con los objetivos de la propuesta pedagógica.</p> <p>Proceso con comunidades: escenarios y acciones concretas de relación, interacción, formación, reflexión y construcción mediante metodologías pedagógicas y socioeducativas que contribuyen a fortalecer la articulación y gestión con actores comunitarios e institucionales en correspondencia con los objetivos de la propuesta pedagógica.</p>	<p>Revisión documental - fichas R.A.E.</p> <p>Observación - diario de campo.</p> <p>Entrevista - guía de preguntas.</p>
	<p>Estrategias socioeducativas: conjunto de dispositivos, acciones y procedimientos planeados, implementados y evaluados de manera fundamentada, contextualizada e intencionada; son flexibles, articulados y reflexivos y, en el marco de procesos de educación social que se llevan a cabo con familias y comunidades, propenden por el logro de objetivos, generalmente referidos al cambio consciente de situaciones que afectan a las personas con quienes se desarrollan las estrategias, siendo ellas mismas quienes a través del relacionamiento, la interacción, el diálogo, la construcción colectiva y la reflexión propician dicho cambio.</p>	<p>Componentes: partes constitutivas que integran el todo de las estrategias socioeducativas, como elementos teórico-conceptuales, fases, objetivos, herramientas, entre otras.</p> <p>Características: rasgos distintivos que singularizan cada estrategia socioeducativa, como su naturaleza, tipología, planteamientos epistemológicos y éticos, ámbito de desarrollo, contexto en el que se inscriben, pertinencia contextual y poblacional, marco metodológico, personas facilitadores, utilidad, implicaciones, entre otras.</p> <p>Fundamentación: en términos de las acciones y prácticas desarrolladas y las premisas asumidas para ello, además de los límites y oportunidades de las estrategias socioeducativas.</p>	<p>Revisión documental - fichas R.A.E.</p> <p>Observación - diario de campo.</p> <p>Entrevista - guía de preguntas.</p> <p>Técnicas interactivas - matriz integradora.</p>

<p>Propuesta pedagógica: se sustenta en “el Proyecto Educativo Cultural Institucional -PECI-, y en la implementación de la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo -Crisol-; retomando los lineamientos pedagógicos de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la primera infancia, de Cero a Siempre.” (Comfenalco Antioquia, 2013).</p>	<p>Paradigma socio-crítico: entendido desde la “tensión dialéctica entre teoría, práctica y experiencia, tensión necesaria para el aprendizaje crítico y considera que el cambio es motor de desarrollo.</p> <p>[...]</p>	<p>Contextualización de la práctica de intervención socioeducativa: desarrollo de la práctica de intervención socioeducativa a partir del reconocimiento de las dimensiones contextuales, así como de las necesidades, demandas e intereses de los sujetos.</p>	
<p>Concretamente, la plataforma de gestión pedagógica se orienta por el paradigma socio-crítico, la relación educación-cultura, y los lenguajes del arte.</p>	<p>Desde estos cuestionamientos, en COMFENALCO, se busca formar sujetos permeables a los cambios socio-culturales, críticos y transformadores de la realidad, reconocedores del saber local, de los problemas de las comunidades, responsables frente a la supervivencia, la convivencia y la relación con el medio ambiente, niños y niñas que desde la cotidianidad obtengan elementos para enfrentar la incertidumbre que genera la complejidad del mundo actual. (Comfenalco Antioquia, 2013).</p>	<p>Noción de sujeto: con base en principios de autonomía, autodeterminación, concienciación, criticidad, reflexividad, deliberación, potencialidad, empoderamiento, emancipación y transformación.</p>	
<p>Relación educación-cultura: reconocer que toda práctica pedagógica y educativa se desarrolla por naturaleza en un contexto particular y que la cultura es su escenario fundamental, implica explorar a profundidad la relación educación-cultura a través de la construcción social y el acumulado cultural de cada sujeto, con el fin de desarrollar prácticas de intervención socioeducativa situadas que permitan develar los sentidos y significados culturales así como la diversidad cultural, fortalecer la identidad cultural y generar un proceso de negociación y actuación cultural con familias y comunidades en virtud de la atención integral y la garantía de derechos de los niños y las niñas. Concretamente, la relación educación-cultura se refiere a la propuesta desarrollada desde la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia con el fin de tener en cuenta la educación como una apuesta alternativa pensada para que los niños y las niñas asuman competencias para la vida a través de la ambientes creativos y proyectos de aula didácticos, asumiendo la dimensión cultural como eje transversal para comprender y desarrollar las prácticas de intervención socioeducativa.</p>	<p>Relación educación-cultura: entendida en dos perspectivas relacionadas entre sí: la incidencia de la cultura en la educación y la transformación de la cultura a través de las prácticas de intervención socioeducativa.</p>	<p>Orientaciones teóricas: postulados de corriente crítica que orientan la práctica de intervención socioeducativa en el marco de la relación teoría-práctica.</p>	
<p>Lenguajes del arte: [...] Las artes contribuyen a la formación de seres sensibles y creativos; el encuentro de los niños y niñas con las expresiones artísticas enriquecen su experiencia al posibilitarles representar lo cotidiano, plasmando la interpretación y visión particular del mundo.</p>	<p>[...]</p>	<p>Metodologías críticas: estrategias basadas en criterios de inclusión, reconocimiento, interacción, participación, circularidad dialógica, solidaridad, construcción colectiva, creatividad y reflexividad.</p>	
<p>[...]</p>	<p>[...]</p>	<p>Valores orientadores: como el reconocimiento, el respeto, la autonomía, la participación, la circularidad dialógica, la flexibilidad, el compromiso, la cooperación, la solidaridad, equidad, democracia, justicia, libertad, entre otros.</p>	
<p>Las distintas manifestaciones artísticas contribuyen al desarrollo de la dimensión estética en los primeros años porque las conexiones que se generan con el mundo de la vida y la naturaleza, no siempre provienen de estímulos físicos, sino de intangibles como el asombro, la curiosidad...que ayudan a conformar experiencias sensibles, integradoras y estéticas que poseen un fin en sí mismas, y con las cuales establecen vínculos que perduran por mucho tiempo, a veces para toda la vida, favoreciendo la construcción de lo válido, lo aceptado, lo propio, lo único; por ello se afirma que los lenguajes artísticos nutren las experiencias estéticas. (Comfenalco, 2013).</p>	<p>[...]</p>	<p>Significados culturales: expresados en sentidos, creencias, valores, normas, símbolos, lenguajes y expresiones que se desarrollan en lo cultural.</p>	
<p>El arte en estos discursos pedagógicos se toma no como una herramienta de la que se hace uso, sino como una posibilidad de vida, que no genera un entrenamiento solamente, sino un cambio en los paradigmas, imaginarios y símbolos. Por ello las competencias, deben ser para cada uno diferentes, ya que diferentes son los ritmos, las actitudes, las sensibilidades, los procesos, los tiempos, la contemplación y la construcción de referentes. (Comfenalco, 2013).</p>	<p>[...]</p>	<p>Prácticas culturales: expresadas en acciones, hábitos, costumbres, comportamientos, procesos de socialización y prácticas identitarias que se desarrollan en lo cultural.</p>	
<p>Los lenguajes artísticos son el vehículo a través del cual los niños y niñas acceden al conocimiento, con ellos hacen explícitos las palabras, los pensamientos, los conceptos su noción de la realidad la cual expresan de diferentes maneras cuando ponen en juego tanto los recursos emocionales como las herramientas intelectuales (la observación, la asociación, la selección, la inferencia entre otros). Por ello se afirma que el concepto emerge en una interacción estética de los niños y las niñas con los sujetos, los objetos y los materiales, nutriendo así la experiencia. (Comfenalco, 2013).</p>	<p>[...]</p>	<p>Relación educación-cultura: entendida en dos perspectivas relacionadas entre sí: la incidencia de la cultura en la educación y la transformación de la cultura a través de las prácticas de intervención socioeducativa.</p>	
<p>Para la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia la propuesta pedagógica se recoge en las relaciones entre estética-ética, estética-arte, arte-pedagogía y estética-arte-conocimiento.</p>	<p>[...]</p>	<p>Discursos y prácticas pedagógicas: El arte en estos discursos pedagógicos se toma no como una herramienta de la que se hace uso, sino como una posibilidad de vida, que no genera un entrenamiento solamente, sino un cambio en los paradigmas, imaginarios y símbolos. Por ello las competencias, deben ser para cada uno diferentes, ya que diferentes son los ritmos, las actitudes, las sensibilidades, los procesos, los tiempos, la contemplación y la construcción de referentes. (Comfenalco, 2013).</p>	<p>Revisión documental - fichas R.A.E.</p>
		<p>Acciones y prácticas pedagógicas desarrolladas en torno al arte y a la estética.</p>	<p>Observación - diario de campo.</p>
		<p>Ambiente espacial pedagógico y estético: referido al entorno físico y sus características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lúdico. - Mundo físico. - Materiales. - Objetos. - Colores. - Sonidos. - Formas. - Exploración. - Comunicación / mensajes. - Representaciones. 	<p>Entrevista - guía de preguntas.</p>

- **Ficha de Resumen Analítico Especializado (técnica de revisión documental)**

1. Información General			
Título y subtítulo			
Tipo de documento			
Acceso al documento (dónde está, código)	Lugar:		
	Ubicación:		
	Signatura:		
Citación			
Autor(es)			
Páginas			
Director (si es tesis)			
Ciudad			
Editorial			
Año			
Unidad Patrocinante			
Investigación	FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL Y LA GARANTÍA DE DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA DE COMFENALCO ANTIOQUIA		
Detalles de la investigadora	Nombre		
	Rol o cargo		
2. Resumen de Contenido			
3. Citas a tener en cuenta			Palabras Clave
4. Referencias			
5. Conclusiones			
Elaborado por:			
Revisado por:			
Fecha de elaboración:	DD	MM	AAAA

- **Guía de observación y formato de diario de campo (técnica de observación participante)**

Guía de observación	
Tipo de actividad: observación participante.	
Objetivo: Reconocer la fundamentación de las estrategias socioeducativas de los CAII a través de un ejercicio exploratorio de observación participante para identificar el contexto en el que se desarrollan, sus componentes, sus características, la fundamentación existente y la aplicación en la realidad práctica.	
Dirigida a: equipo interdisciplinario de los CAII, familias y actores comunitarios.	
Lugar: Centros de Atención Integral a la Primera Infancia.	
Aspectos a desarrollar:	
<ul style="list-style-type: none"> - Unidad de observación: estrategias socioeducativas que se desarrollan en los CAII. - Componentes a observar: <ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto socioespacial en el que se desarrollan. 2. Componentes y características. 3. Fundamentación existente. 4. Aplicación en la realidad práctica. 5. Actores (sujetos que participan y sus características). 6. Dinámicas (actividades, interacciones, relacionamientos, comportamientos, comunicación verbal y no verbal). 	

Diario de campo	
Fecha:	
Lugar:	
Hora de inicio:	
Hora final:	
Actividad:	
Observadora:	
Descripción:	Palabras claves:
Observaciones analíticas:	

- **Guías de entrevistas (técnica de entrevista semi-estructurada)**

Entrevista N° 1
<p>Tipo de actividad: entrevista semi-estructurada.</p> <p>Objetivo: Reconocer los orígenes, antecedentes, trayectorias y evoluciones de las estrategias socioeducativas de los CAII a través de un ejercicio de indagación a las personas que hicieron parte del origen y fundación de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia, principalmente por la posibilidad de recuperación y reconstrucción histórica que supone.</p> <p>Dirigida a: fundadoras de la propuesta pedagógica de la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia.</p> <p>Fecha: Lugar: Hora de inicio: Hora final: Entrevistadora:</p>
<p>Aspectos a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidad de entrevista: estrategias socioeducativas. - Componentes de la entrevista: orígenes, antecedentes, trayectorias y evoluciones de las estrategias socioeducativas.
<p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su nombre? 2. ¿Cuál fue su vinculación profesional a la Unidad de Niñez de Comfenalco Antioquia? 3. ¿Qué son para usted las estrategias socioeducativas? 4. ¿Cómo y por qué surgen las estrategias? (origen). 5. ¿Por qué surgieron en esos contextos? 6. ¿Cómo fueron pensadas en sus inicios?, ¿Bajo qué postulados teóricos, propuestas metodológicas, orientaciones éticas? 7. ¿Cuáles fueron las primeras estrategias desarrolladas en los CAII? (antecedentes). 8. ¿Por qué la estrategia x recibió ese nombre? 9. ¿Desde sus inicios se implementaron de manera interdisciplinaria? 10. ¿Conoce las estrategias siguen vigentes? (trayectorias). 11. ¿Cuáles se han modificado y por qué? (evoluciones). 12. ¿Cuáles se consideran claves y por qué? (oportunidades). 13. Para finalizar, ¿Desea agregar algo más?

Entrevista N° 2

Tipo de actividad: entrevista semi-estructurada.

Objetivo:

Reconocer la fundamentación de las estrategias socioeducativas de los CAII a través de un ejercicio de indagación acerca de la concepción en términos epistemológicos, teóricos, conceptuales, metodológicos y deontológicos, de las y los agentes educativos con respecto a sus componentes, características y aplicación en la realidad práctica.

Dirigida a: equipo interdisciplinario de los CAII.

Fecha:

Lugar:

Hora de inicio:

Hora final:

Entrevistadora:

Aspectos a desarrollar:

- **Unidad de entrevista:** estrategias socioeducativas.

- **Componentes de la entrevista:**

1. Componentes y características.
2. Fundamentación existente.
3. Aplicación en la realidad práctica.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su rol en el CAII?
3. ¿Hace cuánto tiempo hace parte del CAII?
4. ¿Cuáles son las características sociales, económicas y culturales del contexto?
5. ¿Qué caracteriza a las familias y a los actores comunitarios con quienes se desarrollan las estrategias?
6. ¿Qué son para usted las estrategias socioeducativas?
7. ¿Qué estrategias socioeducativas se desarrollan con las familias?
8. ¿Qué estrategias socioeducativas se desarrollan con la comunidad?
9. ¿Por qué la estrategia x recibe ese nombre?
10. ¿Qué estrategias siguen vigentes desde sus orígenes? (trayectorias), ¿Cuáles se han modificado y por qué? (límites).
11. ¿Cuáles considera claves y por qué? (oportunidades).
12. ¿La estrategia x está dividida por partes o fases?, ¿Cuáles?
13. ¿Qué lugar ocupa lo crítico dentro de las estrategias?
14. ¿Cómo incide lo cultural en el proceso pedagógico?
15. ¿Cuál es la importancia del arte?
16. ¿Cuál es el proceso metodológico mediante el cual se materializan las estrategias socioeducativas? (¿Cuál es el procedimiento operativo específico?, ¿Qué se hace?, ¿Cómo se hace?, ¿Qué herramientas o instrumentos utilizan?, ¿Por qué se hace?, ¿Para qué se hace?, ¿Con quiénes se hace?)
17. ¿Cuáles son los valores éticos que orientan su práctica?
18. ¿Cuáles son sus intencionalidades al desarrollar las estrategias socioeducativas?
19. Para finalizar, ¿Desea agregar algo más?

Entrevista N° 3

Tipo de actividad: entrevista semi-estructurada.

Objetivo:

Reconocer la fundamentación de las estrategias socioeducativas de los CAII a través de un ejercicio de indagación acerca de la experiencia significativa de familias egresadas que hicieron parte de las estrategias, en el sentido de conocer el impacto del proceso que tuvieron, en el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, las niñas y sus entornos sociofamiliares.

Dirigida a: familias egresadas.

Fecha:

Lugar:

Hora de inicio:

Hora final:

Entrevistadora:

Aspectos a desarrollar:

- **Unidad de entrevista:** estrategias socioeducativas.

- **Componentes de la entrevista:**

1. Experiencia en los CAII.
2. Cambios significativos en el entorno familiar.
3. Impacto en el ámbito familiar y social de las estrategias socioeducativas en el largo plazo.
4. Reconocimiento del contexto.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Hace cuánto egresó el niño/la niña?
3. ¿Cuándo participaba en las actividades del CAII, qué era lo que más le gustaba?
4. ¿Cuáles fueron los aprendizajes más importantes cuando hacían parte de las actividades de los CAII?
5. ¿Qué cambios pudo identificar en su entorno familiar a partir de estas actividades?
6. ¿Qué dificultades encontraron durante el proceso y, en ese sentido, qué recomendaciones haría para el fortalecimiento de las acciones que se llevan a cabo con las familias de los niños y las niñas?
7. ¿Ha participado en las actividades que se proponen desde el CAII desde que el niño/la niña egresó? En caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿En qué actividades sigue participando y qué le motiva a seguir haciendo parte de dichas actividades?
8. ¿Qué nos puede contar sobre su municipio en términos sociales, económicos, culturales? ¿Cómo esto ayuda y/o dificulta el desarrollo de las estrategias socioeducativas de los CAII?
9. Para finalizar, ¿Desea agregar algo más?

- **Guía de entrevista virtual (técnica de entrevista)**

Entrevista virtual
<p>Tipo de actividad: entrevista virtual.</p> <p>Objetivo: Reconocer la fundamentación de las estrategias socioeducativas de los CAII a través de un ejercicio de indagación acerca de la concepción en términos epistemológicos, teóricos, conceptuales, metodológicos y deontológicos, de las y los agentes educativos con respecto a sus componentes, características y aplicación en la realidad práctica.</p> <p>Dirigida a: equipo interdisciplinario de los CAII.</p>
<p>Aspectos a desarrollar:</p> <p>- Unidad de entrevista: estrategias socioeducativas.</p> <p>- Componentes de la entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Componentes y características. 2. Fundamentación existente. 3. Aplicación en la realidad práctica.
<p>Preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su rol en el CAII? 2. ¿Hace cuánto tiempo hace parte del CAII? 3. Describa las características sociales, económicas y culturales del municipio. 4. Describa las familias y los actores comunitarios con quienes se desarrollan las estrategias socioeducativas. 5. ¿Qué son para usted las estrategias socioeducativas? (Es decir, ¿cómo las definiría?). 6. ¿Qué estrategias socioeducativas se desarrollan con las familias? 7. ¿Qué estrategias socioeducativas se desarrollan con la comunidad? 8. ¿Cuáles estrategias socioeducativas considera claves y por qué? 9. ¿Cómo entiende usted lo socio-crítico dentro de la propuesta pedagógica y mencione si le parece importante y por qué? 10. ¿Cómo incide lo cultural en el proceso pedagógico? 11. ¿Considera que el arte es importante para la propuesta pedagógica y por qué? 12. ¿Cuál es el proceso metodológico mediante el cual se desarrollan las estrategias socioeducativas? (Es decir, ¿Cuál es el procedimiento operativo específico?, ¿Qué se hace?, ¿Cómo se hace?, ¿Qué herramientas o instrumentos utilizan?, ¿Por qué se hace?, ¿Para qué se hace?, ¿Con quiénes se hace?). 13. ¿Cuáles son los valores o principios éticos que orientan su práctica? 14. ¿Qué resultados espera que se den con el desarrollo de la propuesta pedagógica? (Es decir, los aprendizajes, los cambios, las transformaciones, etc.).

• **Matriz integradora para el taller (técnica interactiva)**

Nombre de la técnica: El carrusel de las experiencias					
Tipo de técnica: Descriptiva, expresiva y analítica.	Objetivo: Generar un espacio dialógico-interactivo donde las familias puedan reconocer, describir y analizar el contexto en el que se inscriben y su experiencia con respecto a las estrategias socioeducativas que se desarrollan en los CAII.			Tema a desarrollar: Fundamentación de las estrategias socioeducativas.	Dirigida a: Madres, padres y adultos significativos que acompañan el proceso pedagógico de los niños y las niñas en los CAII.
Momento	Propósito	Descripción de la actividad	Duración	Recursos/ materiales	Facilitadoras (roles)
Presentación y reconocimiento grupal	Romper el hielo y generar un espacio de reconocimiento entre las personas que participan de la técnica.	Se inicia con la presentación por parte de las investigadoras y con el saludo y la bienvenida a las personas que participan de la técnica. La facilitadora invita a formar un círculo concéntrico (dos círculos, uno dentro del otro) con igual número de personas y pide que se miren frente a frente; luego les pide que se presenten con la mano y digan su nombre, que hace, que le gusta y que no le gusta. Inmediatamente la facilitadora da una señal con música para que se rueden los círculos cada uno en sentido contrario, de tal forma que a cada participante le toque con otra persona en frente; luego la facilitadora pide que se saluden dándose un abrazo y pregunten a la otra persona las mismas preguntas que hicieron antes, después vuelven a girar de nuevo y esta vez se saludan con los pies, posteriormente con los codos, los hombros, etc.	20 minutos	- Música - Cámara	Syndi (moderadora) Daniela (observadora)
Encuadre	Dar a conocer los aspectos generales sobre el proceso investigativo y sus fines, así como el objetivo de la técnica a las personas que participan de la misma.	Se informa a las y los participantes acerca del proceso investigativo, sus objetivos y el porqué de la técnica. Además, generar un ambiente de confianza para que las personas puedan expresarse sin cohibición, y solicitar consentimiento informado para el registro fotográfico.	5 minutos		Daniela (moderadora) Syndi (observadora)
Generación de la información	Posibilitar que las personas reconozcan,	Estación “Recreando nuestro contexto”: en un papelógrafo con diferentes imágenes del contexto y de la población se pregunta qué	25 minutos	- Papelógrafo - Imágenes	Syndi (moderadora)

	analicen y describan las dimensiones sociales, económicas y culturales de su contexto.	logran identificar en las imágenes y luego se le pide a cada persona que exprese mediante palabras o frases las condiciones sociales, económicas y culturales que reconoce de su contexto, y que además describan los sujetos que habitan estos lugares (mamás, papás, abuelos, venteros, niños, jóvenes, agentes educativos, actores comunitarios, etc.).		- Marcadores - Cinta - Cámara	Daniela (observadora)
	Develar el reconocimiento y la apropiación que tienen las familias sobre las estrategias socioeducativas.	Estación “Tejiendo experiencias”: por medio de una telaraña cada persona expresa las actividades (estrategias socioeducativas) que conoce de los CAII y qué se hace en ellas, al finalizar la construcción de la telaraña se devuelve mencionando cuál le gusta más y por qué.	25 minutos	- Tripa de pollo - Cámara	Daniela (moderadora) Syndi (observadora)
	Reconocer los aprendizajes que han generado las estrategias socioeducativas en las familias, en términos tanto de oportunidades y logros como de límites y dificultades.	Estación “El baúl de los aprendizajes”: se entrega a cada participante dos hojas de diferente color con el fin de que en una plasmen y expresen a través de dibujos, frases o palabras lo que consideran como aprendizajes y cambios generados en sus familias a partir de las actividades (estrategias socioeducativas) que desarrollan en los CAII; en la otra hoja se describe aquello que consideran podría mejorar tanto a nivel familiar como institucional. Para el momento de expresión se solicita socializar voluntariamente su construcción individual con las demás personas al depositar las hojas en el baúl.	25 minutos	- Baúl - Hojas de color - Lapiceros - Marcadores - Colores - Cámara	Syndi (moderadora) Daniela (observadora)
Socialización	Generar un espacio dialógico que permita plantear las consideraciones finales en términos reflexivos e interpretativos sobre las construcciones realizadas.	Para este momento las personas se sientan en círculo. Inicialmente, para la reflexión sobre el contexto se les invita a conversar acerca de lo plasmado en el papelógrafo. Con respecto al análisis de la segunda estación se les pregunta acerca de la importancia de las actividades (estrategias socioeducativas) que se desarrollan en los CAII. Finalmente, se les pregunta acerca de los aportes o beneficios, así como de las dificultades y recomendaciones que consideran necesarias para el mejoramiento de las actividades (estrategias socioeducativas) que se desarrollan en los CAII.	15 minutos	- Cámara	Daniela (moderadora) Syndi (observadora)
Cierre	Propiciar un espacio para las valoraciones de las y los participantes con respecto al encuentro.	Por último, se considera necesario realizar un momento final de evaluación donde cada persona pueda expresar sus valoraciones frente al desarrollo de la técnica y el papel de las facilitadoras, y donde las facilitadoras puedan agradecer y despedir a las personas que participan de la técnica.	5 minutos	- Cámara	Syndi (moderadora) Daniela (observadora)

- **Matriz de organización de la información generada con familias en talleres (técnica interactiva)**

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL Y LA GARANTÍA DE DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA DE COMFENALCO ANTIOQUIA	
MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN GENERADA CON FAMILIAS EN TALLERES	
Categoría	Testimonio
Contexto (histórico, social, económico, político, cultural, ambiental, normativo)	
Estrategias socioeducativas (reconocimiento, apropiación y valoración)	
Aprendizajes (oportunidades y límites)	

- Documentación fotográfica barrio Moravia (taller con familias)



- Documentación fotográfica municipio de La Pintada (taller con familias)



- Documentación fotográfica municipio de La Pintada (taller con actores comunitarios e institucionales)



- Documentación fotográfica corregimiento de Bolombolo (taller con familias)



- **Documentación fotográfica Apartadó (socialización de resultados con familias, actores comunitarios y agentes educativos)**



- **Documentación fotográfica Chigorodó (socialización de resultados con familias, actores comunitarios y agentes educativos)**



- **Matrices de categorización, clasificación y relacionamiento de la información generada en campo**

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL Y LA GARANTÍA DE DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA DE COMFENALCO ANTIOQUIA							
MATRIZ DE CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL/SITUACIONAL							
	Área metropolitana	Suroeste antioqueño		Urabá antioqueño			Generalidades contextuales
	Medellín	La Pintada	Bolombolo	Apartadó		Chigorodó	
	Jardín Infantil Mamá Chila	CAII Los Farallones	CAII Bolombolo	CAII 4 de junio	Hogar Infantil La Santamaría	CAII Chigorodó	
Exclusión							
Vulnerabilidad							
Desigualdad							

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL Y LA GARANTÍA DE DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA DE COMFENALCO ANTIOQUIA

MATRIZ DE CARACTERIZACIÓN DE SUJETOS

	¿Quiénes son?	Tiempo de vinculación al programa	Actividades que realizan	Intencionalidades (propósitos - objetivos - finalidades)
Responsables (coordinación - quienes diseñaron la propuesta)				
Ejecutores (docentes - equipo psicosocial, entre otros)				
Sujetos protagónicos (niños y niñas - familias – actores comunitarios)				
Actores estratégicos (articulaciones institucionales)				

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL Y LA GARANTÍA DE DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA DE COMFENALCO ANTIOQUIA

MATRIZ DE COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS
¿Cómo son concebidas, definidas y desarrolladas las estrategias socioeducativas?

Ámbito	Estrategia	Componentes	Características	Palabras clave
Familiar	Acompañamiento del equipo interdisciplinario			
	Saludos			
	Pasantías			
	Proyectos de investigación			
	Gestación y lactancia materna			
	Acuerdos de convivencia			
	Personaje de la semana			
Comunitario	Comunidades protectoras			
	Encuentros de promoción cultural			
	Gestión de proyectos comunitarios			
	Ludoteca experimental			
	Llegaron las cartas			
Familiar y comunitario	Comunidad de diálogo			
	Encuentros formativos en temas de interés			

FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR Y COMUNITARIO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL Y LA GARANTÍA DE DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA DE COMFENALCO ANTIOQUIA

MATRIZ DE FUNDAMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS
 ¿Cuál es la fundamentación existente de las estrategias socioeducativas y su aplicación en la realidad práctica?

Fundamentación	Epistemológica	Teórica	Conceptual	Metodológica	Deontológica	Palabras clave
Epistemológica						
Teórica						
Conceptual						
Metodológica						
Deontológica						

