

**FAMILIAS DIVERSAS Y EN PAZ MARÍA CANO: UNA PROPUESTA PARA
LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS Y LA CONSOLIDACIÓN DE
UNA CULTURA DE PAZ"**

DUBIER ADOLFO GÓMEZ URREA

Informe de práctica para optar al título de Trabajador Social

ASESORA:

LUZ EDILMA AGUIRRE OSORIO

Trabajadora Social

Docente investigadora

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

MEDELLÍN

2021

CONTENIDO

RESUMEN	3
ABSTRACT.....	4
RESUMO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CONTEXTUALIZACIÓN.....	8
Contexto normativo de la realidad social a intervenir	8
Caracterización de la realidad social a intervenir.....	12
CONTEXTO INSTITUCIONAL E IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	17
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
Objetivo general.....	31
Objetivos específicos.....	31
Metas:	32
Sistema de monitoreo y evaluación de la propuesta de intervención social	33
Plan operativo.....	37
Análisis de involucrados/ destinatarios/ beneficiarios.....	39
Cronograma	41
Recursos.....	46
EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	48
Monitoreo y cumplimiento de indicadores cuantitativos.....	50
Evaluación cualitativa.....	54
Algunas reflexiones desde Trabajo Social.....	75
Recomendaciones.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84

RESUMEN

El presente informe es el producto de la reflexión generada a partir de la práctica profesional de Trabajo Social en la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez, ubicada en la comuna 1, barrio Granizal de la ciudad de Medellín. A partir de la presente práctica se buscó aportar a la construcción de una cultura de paz dentro y fuera de la institución, vinculando a los y las estudiantes y sus familias, como actores fundamentales en la consolidación de una sociedad más democrática y pacífica. Las relaciones sociales y la convivencia familiar que estudiantes y familias establecen en casa, se convierten en elementos que tienen incidencia y determinan las maneras en que los y las estudiantes posteriormente, se relacionan entre sí en otros espacios de la sociedad, tal como la escuela. Así pues, se emprendió un proceso en donde se buscó abordar el manejo y gestión de las emociones, el fortalecimiento de la comunicación asertiva y el posicionamiento de otros referentes ajenos a la cultura de la violencia dentro de los espacios familiares, como ejes importantes y necesarios para caminar hacia la cultura de paz.

Palabras claves: Trabajo Social; IE María Cano; Familia; Educación; Cultura de paz; Resolución pacífica de conflictos; Manejo de emociones; Comunicación asertiva; Autoridad democrática; Referentes de paz; Arte para la transformación.

ABSTRACT

This report is the product of the reflection generated from the professional practice of Social Work in the María de los Ángeles Cano Márquez Educational Institution, located in commune 1, Granizal neighborhood in the city of Medellín. From this practice we sought to contribute to the construction of a culture of peace inside and outside the institution, linking the students and their families, as fundamental actors in the consolidation of a more democratic and peaceful society. The social relationships and family coexistence that students and families establish at home become elements that influence and determine the ways in which students later relate to each other in other areas of society, such as school. Thus, a process was undertaken to address the handling and management of emotions, the strengthening of assertive communication and the positioning of other references outside the culture of violence within family spaces, as important and necessary axes to move towards a culture of peace.

Keywords: Social Work; IE María Cano; Family; Education; Culture of peace; Peaceful conflict resolution; Emotion management; Assertive communication; Democratic authority; Peace referents; Art for transformation.

RESUMO

O atual relatório, é o produto da reflexão do estágio profissional em serviço social, desenvolvido na instituição educativa Maria de los Ángeles Cano Márquez, no bairro Granizal, comuna 1, da cidade de Medellín. No estágio se procurou contribuir a construção duma cultura de paz dentro e fora da instituição, onde os estudantes e suas famílias sejam atores fundamentais na consolidação duma sociedade mais democrática e pacífica. As relações sociais e a convivência familiar que estudantes e suas famílias estabelecem na sua casa, são elementos que determinam os jeitos nos quais os estudantes se relacionam entre eles e seus colegas na escola e em outros espaços da sociedade. Assim, se começou um processo onde a gestão das emoções, o fortalecimento da comunicação assertiva e o posicionamento de outros referentes culturais positivos da cultura de paz são necessários para caminhar à cultura de paz.

Palavras importantes: Serviço social; IE Maria Cano; Família; Educação; Cultura de paz; Resolução pacífica dos conflitos; Gestão de emoções; Comunicação assertiva; Autoridade democrática; referentes de paz; Arte para a transformação

“si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”¹

INTRODUCCIÓN

El informe de práctica que a continuación se presentará, nace del convenio entre el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia bajo el centro de prácticas y la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez. El interés por los y las estudiantes, sus familias y los modos en que se daba la convivencia, permitió la realización y ejecución de un proyecto de intervención social que posicionó la regulación de emociones, la comunicación asertiva y la construcción de referentes de paz como medios para llegar a la resolución pacífica de conflictos dentro de los espacios familiares, que en últimas contribuyen a la construcción de una cultura de paz dentro la IE.

De esta manera, este informe se abordará a través de tres grandes bloques. En el primer bloque, se abordará un contexto normativo del sistema educativo en nuestro país, donde a través de leyes, resoluciones y decretos, se ubicó la convivencia como un tema de carácter prioritario, en el que se hace necesario –desde la educación- promover acciones para el posicionamiento de una cultura de paz que contribuya a una sana convivencia en las instituciones y sus comunidades educativas. Por otra parte, se intenta realizar una breve caracterización escalar de la realidad social a intervenir, en la cual, se reconocen algunos datos en relación a: la situación socioeconómica (indicadores de pobreza); la violencia² en la ciudad de Medellín, donde a raíz de la pandemia se han aumentado algunos índices de violencia intrafamiliar –como

¹ Vicenc Fisas (1998) citando a la UNESCO En: Una cultura de Paz. Capítulo XI de libro de Cultura de paz y gestión de conflictos. Caria, Unesco.

² Cabe mencionar que se alude específicamente a una de las manifestaciones de violencia que han sido reconocidas en nuestro país: la violencia política y armada.

manifestación de la violencia estructural en nuestro país y el mundo- . Se considera que, los anteriores elementos a presentar, guardan una interrelación entre sí y permiten ubicar elementos estructurales que inciden en la existencia de diversas situaciones problemáticas y en el objeto de intervención del actual proyecto.

En un segundo bloque, se realiza un breve contexto donde se alude a los procesos sociales que desde Trabajo Social se adelantan en la IE María Cano, se explicitan nuevas situaciones problemáticas, que posteriormente llevan a replantear el objeto de intervención social, buscando que el presente proyecto social responda a necesidades vigentes y reales³. Posteriormente, se justifica la necesidad y la importancia que tiene la actual propuesta de intervención para la IE y se despliega una serie de referentes teóricos sobre la situación problemática a intervenir. Continuando con el segundo bloque, se plasma la propuesta concreta de intervención social (proyecto), que estará orientada a través de un objetivo general y tres objetivos específicos; además de unas metas y sistema de indicadores de evaluación. Posteriormente, se despliega el plan operativo que refiere a la forma en que se materializará y desarrollará el proyecto intervención, el cual contará con tres estrategias metodológicas.

Por último, se propone un tercer bloque que refiere a la ejecución de la propuesta de intervención a través de los tres objetivos propuestos; se realiza una evaluación cuantitativa y cualitativa a través de los indicadores y metas; se describe las actividades ejecutadas, sus fortalezas, debilidades y condicionantes en la ejecución; se posiciona los aportes y dilemas ético-políticos que estuvieron presentes en medio de la práctica y algunas reflexiones desde Trabajo Social; y por último, se realizan unas recomendaciones para futuros proyectos de intervención social, en este punto se reflexiona no solo sobre las potencialidades y la

³ En este punto, los postulados que ubican la realidad social en su carácter cambiante y dinámica, cobran especial importancia.

responsabilidad social que tiene la IE María Cano en la generación de bienestar social y una cultura de paz, sino también su gran compromiso en el acompañamiento de la práctica profesional en Trabajo Social.

Es importante destacar que, a pesar de no haber sido posible la ejecución de la totalidad de la propuesta, ésta queda como un insumo para futuras experiencias de prácticas que apunten a la generación de una cultura de paz en la IE y los entornos familiares de los y las estudiantes.

CONTEXTUALIZACIÓN

Contexto normativo de la realidad social a intervenir

Para comenzar, se hace necesario rastrear algunos elementos que permiten una aproximación a la realidad política y normativa de la educación y la convivencia en nuestro país. La educación es considerada como un derecho fundamental importante en el desarrollo social, cultural, político y económico de la sociedad colombiana. Es así que se ha configurado toda una estructura normativa que parte de la constitución política de 1991 en las cuales se trazan algunos principios que reafirman la importancia de la educación como un derecho fundamental y como principal responsable de la convivencia y la formación para la paz. *El artículo 67* de la Constitución Política de 1991, refiere a la educación como un derecho y servicio público importante, que busca acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura. También, cumple un papel importante en la formación de los ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, en la construcción de paz y la democracia, además de presentar a la familia, la sociedad y el Estado como los responsables de la educación en nuestro país. *Los Artículos 44 y 45* además de resaltar la educación como derecho fundamental para toda persona, expone que el derecho a la cultura, a la integridad física, a tener una familia, al amor y el cuidado se convierten en derechos que se encuentran en el mismo

plano de importancia que la educación, donde se resalta que el Estado deberá garantizar la protección contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral, económica y cualquier trabajo riesgoso en niños, niñas y adolescentes.

Años después sobrevino la *Ley 115 de 1994*, una normativa importante en el presente contexto, dado a que además de permitir la participación de los ciudadanos en temas vinculados al acceso, cobertura y calidad de los servicios educativos, posicionó también la convivencia⁴ como uno de sus objetivos generales y principales para el fortalecimiento de la tolerancia, la convivencia social y la consolidación de la democracia en las escuelas.

En concordancia con lo anterior, en el último *plan decenal de educación 2016 -2026*, se ratifica la necesidad de fortalecer el sistema educativo en nuestro país, como un aporte al cierre de brechas que ha dejado el conflicto armado por más de 50 años. Con fines al posicionamiento de la paz, se resalta la importancia de afianzar una educación que estimule la sana convivencia⁵ y contribuya a formar buenos ciudadanos que den resolución a sus conflictos de forma pacífica, en la que se fortalezca la reflexión y el dialogo. Para el 2026, la educación en nuestro país deberá generar mayores oportunidades, reduciendo la desigualdad, fomentando la movilidad social y especialmente, consolidándose como la herramienta principal para la convivencia social pacífica. (Plan nacional decenal de educación, 2017).

⁴ Como parte del proyecto educativo de la Ley 115 de 1994, se estipula la creación del manual de convivencia, cuyo contenido debía incluir los procedimientos regulares para la resolución de los conflictos y de una sana convivencia en las IE del país.

⁵ Sobre la convivencia, en el séptimo desafío estratégico del plan decenal 2016-2026 que busca la construcción de una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, se ordena implementar en los currículos una formación permanente e integral que de importancia al fortalecimiento de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socioemocionales como camino para asegurar una convivencia sana y pacífica, así como la creación de observatorios de paz que permitan la identificación de conflictos, la superación de estos y la consolidación de una cultura de paz en la que las escuelas de Colombia se conviertan en territorios de sana convivencia y de paz. (Plan nacional decenal de educación, 2017. Pág.59).

La trayectoria formal y normativa de la convivencia escolar logró un gran posicionamiento entre los años 2003 y 2006 cuando se desarrolló el proceso de *construcción de los Estándares Básicos de Competencias*, en el que se pretendía el fortalecimiento de una educación donde los estudiantes pudieran convivir y desempeñar su papel como ciudadanos activos de la sociedad. Fue así que el Ministerio de educación nacional, buscaba lograr a través de los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*⁶ la construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes, donde los sujetos pudieran vivir pacíficamente en sociedad (MEN, 2006. Pág. 149). Según Calderón, et. Al (2018) en ese momento las comunidades educativas experimentaron una transición en la manera de concebir y comprender la convivencia, pues se trascendió en la instrucción tradicional en materia cívica y se emprendió un proceso de involucramiento de toda la comunidad educativa –entre ellas las familias- para el posicionamiento transversal de la convivencia en las asignaturas académicas y la comprensión del manual de convivencia.

En el año 2010, La *ley 1404*, dio paso a la creación del programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país.⁷ Para el año 2013, la *Ley 1620* reglamentó la convivencia escolar a través del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, en la cual se ratificaba la importancia del fortalecimiento de la convivencia escolar en las IE como un argumento para

⁶ Según Ruíz & Chaux, 2005. (citado por Calderón, et. Al 2018) “La formación en competencias ciudadanas se vuelve un proceso de aprendizaje para la vida, en el que no sólo el sujeto es partícipe, sino que implica la articulación de diferentes estrategias y prácticas que integren a la comunidad educativa en general” (. Pág. 308). Formar en competencias ciudadanas implica el desarrollo de habilidades para la vida, que permitan a las personas relacionarse en los contextos a los que pertenecen, desarrollando metas tanto personales como sociales que aporten a la construcción de la sociedad.

⁷ Con el surgimiento del espacio de escuela de padres, también se dio la oportunidad de trabajar con padres, madres y cuidadores familiares temas asociados a la cultura de paz, resolución de conflictos e importancia del respeto por el otro.

formar ciudadanos que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, haciendo especialmente énfasis en la necesidad de comprender la convivencia escolar como un asunto colectivo que requiere de la participación y el empeño de toda la comunidad educativa, en este punto aparece la familia como un actor importante y fundamental.

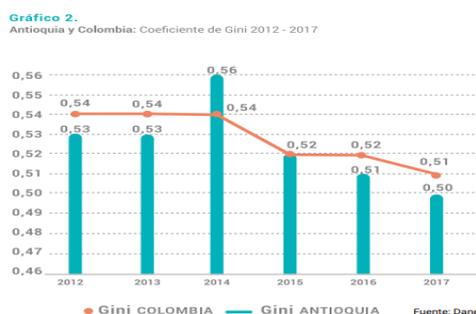
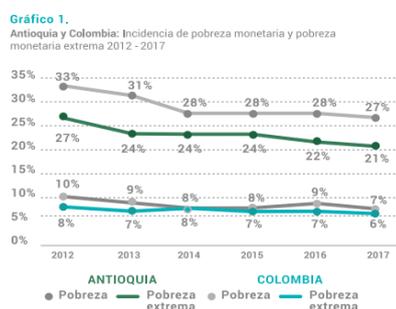
En el año 2019 se da la *política marco de convivencia y seguridad ciudadana*, la cual cuenta con un alcance más amplio que trasciende los espacios de las IE del país y brinda elementos que propenden la construcción de una cultura de la legalidad, respeto a los valores democráticos y a las autoridades como base de la convivencia y la seguridad del país. En la base de sus líneas políticas, se destaca el sistema educativo como una herramienta para “formar en respeto a los derechos humanos, valores de la convivencia democrática como solidaridad, tolerancia, justicia, cooperación y ayuda mutua” (pág. 51) en la que se construya una convivencia en la escuela y fuera de ella. También sugiere el fortalecimiento de la relación Familia – Escuela, liderada por los profesores y orientadores escolares, buscando promover procesos de formación presencial, virtual y el acompañamiento familiar, con el fin de prevenir la vinculación por parte de niños, niñas y jóvenes a las lógicas de la violencia y la ilegalidad. (Ministerio de Defensa Nacional, 2019). Esto último cobra especial importancia en el actual proyecto.

En últimas, la Unesco también ha manifestado gran interés en la consolidación de una cultura de paz y ha reiterado la necesidad de reflexionar permanentemente sobre el convivir, dado a que éste no se da de forma pacífica en las sociedades actuales donde el individualismo, la competencia y la apatía se han convertido en valores predominantes.

Caracterización de la realidad social a intervenir.

Ahora bien, para abordar el contexto de la realidad social a intervenir, se ubicó brevemente y de manera escalar algunos aspectos socios económicos que permitieron la comprensión de las situaciones problemas presentes en la IE⁸. Considerando los alcances del presente informe, se expondrán brevemente algunos datos sobre la pobreza y los fenómenos de violencia, que con la actual emergencia sanitaria, se han hecho no solo más explícitos sino que se han agudizado.

Según el informe presentado por la Fundación Proantioquia (2018) en el departamento de Antioquia cuya población aproximada es de 6'613.118 habitantes, los índices de pobreza monetaria moderada y extrema se han reducido a un ritmo similar al observado en el país, lo cual ha contribuido a entrever una leve disminución de la desigualdad monetaria que aún continúa siendo alta con un coeficiente de Gini de 0.50 para el 2017, lo que ubica a Antioquia como el séptimo departamento más desigual de Colombia, antecedido por Chocó, La Guajira, Boyacá, Nariño, Cauca y Bogotá D.C (Proantioquia, 2018. Pág. 17) Así se evidencia en los gráficos:



Fuente: Proantioquia (2018) Estado de la Educación en Antioquia. Duende. Pág. 16-17

⁸ Al respecto, se considera que la realidad social a intervenir y sus características sociales, económicas, culturas y demográficas son producto de un cumulo de lógicas, acontecimientos y acciones estructurales que tienen lugar en macro contextos los cuales inciden y configuran el micro contexto.

No obstante, los anteriores datos en relación a la situación de pobreza monetaria en el departamento, cobran otros matices con el devenir de la emergencia sanitaria del año 2020, la cual, ha permitido reconocer las brechas de desigualdad y pobreza que han posicionado a Colombia como uno de los países más desiguales a nivel mundial⁹.



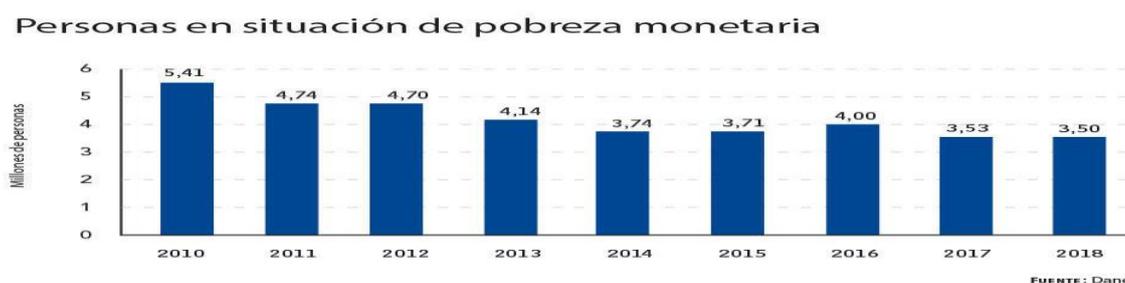
Fuente: Revista dinero. Obtenida de: <https://www.dinero.com/economia/articulo/impacto-del-coronavirus-en-la-pobreza-de-colombia/294221>

Según una encuesta realizada por el Dane y Pulso Social entre los meses de julio y agosto del 2020, se evidencia un gran aumento en los indicadores de pobreza en nuestro país, donde gran parte de la clase media entró a la pobreza debido a la crisis sanitaria: “aumentamos la pobreza en 11%, que es más o menos 5,6 millones de personas que entran a la pobreza por la crisis” lo que en últimas dejaría un aproximado de 19 millones de colombianos en condición de pobreza (Revista Dinero, 2020).¹⁰

⁹Según un informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para el año 2011 Colombia era el tercer país más desigual del mundo, solo superado por Haití y Angola.

¹⁰Según el Dane “Se encuestaron 9.866 personas vía telefónica en las 23 principales ciudades del país y sus áreas metropolitanas, y a quienes se les formularon 56 preguntas agrupadas en cinco dimensiones: confianza del consumidor; bienestar subjetivo; redes de apoyo de los hogares; bienestar de los hogares que cuentan con niños, niñas y adolescentes; y conocimiento y acceso a las políticas nacionales y locales de apoyo a los hogares”. Las

Según Núñez, investigador de Fedesarrollo, la pobreza promedio en Colombia para 2020 aumentará desde el 26,9% hasta el 38%. La pobreza extrema también aumentará desde el 7,4% hasta 11,3% y la tasa de desempleo llegó a 20,2%, esto último es de suma importancia, ya que equivale a una quinta parte de la población en edad para trabajar, lo que permite entrever un panorama desalentador en un país donde la obtención de recursos depende del empleo y gran parte de la población laboral se desempeña en la informalidad¹¹.



Fuente: Dane. Citada por: Revista Dinero. Obtenida de:

<https://www.dinero.com/pais/articulo/cuanto-subiria-la-pobreza-tras-la-pandemia/284721>

López López, profesor de la U Javeriana, realiza todo un análisis de las manifestaciones populares que han surgido a partir de la pandemia, tal como el “movimiento de los trapos rojos” y manifiesta que a pesar de que el Covid-19 afecta a todos sin discriminación alguna, en sociedades tan desiguales como la colombiana, las personas vulnerables reciben un impacto

personas encuestadas que manifiestan que su situación económica es ahora mucho peor, llega a un 73%, según revista Dinero.

¹¹ De acuerdo a una investigación de la U de los Andes, “en el caso de Colombia, es importante recalcar que un alto porcentaje de los hogares pobres depende de la participación de los adultos en el mercado laboral informal. De hecho, más de 70% de la población vive en un hogar donde al menos una persona en edad productiva no está afiliado al sistema pensional, aspecto que puede estar asociado a ser un trabajador informal”. Véase en: <https://uniandes.edu.co/es/noticias/salud-y-medicina/los-pobres-los-mas-afectados-por-la-pandemia>. Lo anterior, no resulta ajeno al contexto de la comuna 1 de Medellín y el barrio Granizal donde se ubica la IE

aún mayor, de allí, a que con la reapertura económica que se viene presentando en los últimos meses, el sector informal aumentara 6 puntos porcentuales. Además, con el traslado de las actividades a la virtualidad, cerca de 24 millones de colombianos y colombianas que no cuentan con acceso a internet, han quedado fuera de actividades como las educativas, entre otras. En este punto, la satisfacción de necesidades básicas, la garantía de derechos y su respectiva protección se vuelve un tema importante.

Sumado a lo anterior, la comuna 1 de la ciudad presenta uno de los indicadores más altos de pobreza extrema monetaria¹², ubicándose como la comuna con más índices de pobreza extrema, seguida de la comuna 8 –Villahermosa y la comuna 3 –Manrique- donde en el 2015 la población ubicada en estas zonas, tuvieron bajos ingresos que no les permitieron acceder de forma adecuada a los bienes básicos necesarios para la subsistencia. En cuanto al índice pobreza multidimensional, la comuna 1 continúa liderando como la comuna de más altos índices, seguida de la comuna 2 –santa cruz y los corregimientos de Santa Elena, San Cristóbal, Altavista y Palmitas. (Plan de desarrollo 2016-2019, pág. 80, 81,82).

Según el Plan de desarrollo de la ciudad de Medellín 2020-2023, las zonas más afectadas por el desempleo son las comunas 6, la comuna 8 y la comuna 1, donde el desempleo oscila entre el 12 y el 16%.¹³ ; Las tasas de informalidad ascienden a un 44% en la ciudad, donde la comuna 4, la comuna 8, la comuna 3, comuna 1 y comuna 2, cuentan con tasas de informalidad que oscilan entre el 45% y el 50%.

¹² Según el PD de Medellín 2016-2019, “Existen dos clases de medidas para la medición de la pobreza: la pobreza extrema monetaria y la pobreza multidimensional. La primera está asociada a cuantos recursos necesita una persona (línea de pobreza) para satisfacer sus necesidades alimenticias y calóricas (pobreza extrema). (pág.79)

¹³ Véase, PDL “Medellín futuro 2020-2023” pág.175.

En otro lugar, a través de un informe de la Secretaría de Inclusión Social de Medellín sobre la garantía de derechos de primera infancia, adolescencia y juventud realizado en el 2015, se identificó que el 18,3% de la población joven de la ciudad se ha visto afectada, por situaciones de exclusión, pobreza extrema y por el desplazamiento forzado, lo que traduce un difícil acceso a derechos fundamentales como alimentos, salud, educación y vivienda (PD, 2016-2019), situaciones que se agudizan con la pandemia.

En este sentido, además de la pobreza monetaria y la dificultad en el acceso a servicios básicos, el desplazamiento como consecuencia de las lógicas de la violencia común y política¹⁴, se reconoce como una de las mayores problemáticas a nivel de ciudad. De acuerdo con el registro único de víctimas, además del desplazamiento, otras problemáticas como el homicidio, la amenaza, la desaparición forzada, la vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados, se posicionan como los repertorios de violencia más declarados en la ciudad. Se identifica que las poblaciones víctimas del conflicto armado asentada en la ciudad corresponden a un 50.0% mujeres¹⁵ (344.921), y 49,9% hombres, (343.852), , 541 víctimas se auto reconocen como LGBTI; 35.286 víctimas se reconocen como negras o afrocolombianas, 5.842 como indígenas, 72 como palenqueras, 439 como raizal y 74 como Gitano Rom. (PDL, 2020. Pág. 167).

En la emergencia sanitaria, la cuarentena permitió evidenciar además una agudización en la violencia intrafamiliar, en la que las principales víctimas fueron las mujeres –tanto niñas

¹⁴Véase en Chau, E (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. En: Revista de Estudios Sociales. N° 15, junio. Pág. 47-58

¹⁵ Según el Movimiento Político Estamos Listas, para el presente año, del 1 de enero al 20 de marzo se registraron 1.702 casos de violencia intrafamiliar, de los cuales, en 1.204 casos, las víctimas son mujeres. Véase PDL 2020-2023.

como adultas¹⁶-, pues, bajo las lógicas de confinamiento, se presentaba una convivencia permanente con el agresor, había consumo de licor en los hogares, entre otros asuntos desencadenantes de las agresiones. A pesar que esta situación problemática no se ve reflejada en las cifras de denuncias oficiales,¹⁷ según los reportes de las comisarías de familias de la ciudad, la comuna 1 popular lidera –entre otras cosas- como la comuna con más casos de violencia intrafamiliar, seguida de Manrique 3, Robledo 7 y San Javier 13. (PDL 2020-2023)

Ante dicho panorama, la ciudad de Medellín reconoce la necesidad de diseñar rutas de atención focalizada para los programas de inversión social y generación de oportunidades para los grupos de mayor vulnerabilidad, como niños, niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres, factores individuales y de familia como el abuso infantil, la violencia doméstica, padres ausentes, por mencionar algunos (PDL, 2020-2023. pág. 166). También, se plantea la necesidad de desarrollar estrategias en busca de la prevención de la violencia intrafamiliar y la generación de espacios y ambientes para la tolerancia, el reconocimiento de lo diverso, la vida y la paz. Es allí donde la actual propuesta de intervención busca inscribirse y aportar al proyecto de ciudad.

CONTEXTO INSTITUCIONAL E IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En otro lugar, de acuerdo a un diagnóstico realizado en el período 2018-2 2019-1 por la practicante de Trabajo Social de la IE, se encuentran algunas particularidades en las familias que influyen en los procesos de aprendizaje y los modos de convivencia de los y las estudiantes, marcados por: el poco interés de las familias en hacer parte activa en los procesos

¹⁶ Según el sistema THETA de la Secretaría de Seguridad y Convivencia, durante el 2019 se presentaron 9.262 casos de violencia intrafamiliar en la ciudad, de los cuales el 74 % (6.851) corresponden a mujeres y el 44.8 % de los casos involucra a víctimas hombres y mujeres menores de 17 años. Véase PDL 2020-2023. Pág. 166.

¹⁷ Según el PDL 2020-2023, “esto no necesariamente se ve reflejado en las cifras de denuncias oficiales, pero sí en los incidentes reflejados en las líneas de emergencia como el 123. En el año 2019, durante el período comprendido entre el 20 de marzo y el 7 abril, se recibieron 684 incidentes; mientras que, para el mismo período en el 2020, en la cuarentena, se recibieron 1.432 incidentes.” Pág. 125.

institucionales de diversa índole, acompañado de una ausencia en los procesos formativos de los estudiantes; se presentan bajos niveles de formación académica y escolaridad familiar que dificultan la dinamización y el apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas; existen múltiples tipologías familiares (nucleares, extensas, monoparentales) que determina la forma en que se establecen las pautas de crianza y los límites; por último se reconoce la presencia de manifestaciones de violencia intrafamiliar, movilidades intraurbanas y dificultades socioeconómicas. Ésta última, obliga a los padres a salir al “rebusque” o a sus trabajos¹⁸, dejando a sus hijos e hijas solos en sus casas. (Arango, A. 2019).

Aunado a lo anterior, en los semestres 2019-1 y 2019-2 se llevaron a cabo un segundo diagnóstico desde Trabajo Social centrado en las situaciones problemáticas que pueden existir alrededor de los y las estudiantes de la IE, el cual, por petición de la institución, fue focalizado principalmente en la jornada de primaria, puntualmente en los y las estudiantes de los grados 5^o2 y 5^o3, considerados como los grupos que presentan mayores inconvenientes entorno a lo académico, la disciplina y la convivencia. Del diagnóstico se obtuvo:

- En espacios como los salones de clase, la cancha y los patios destinados para el recreo, existe una preponderancia de interacciones mediadas por el contacto físico brusco, hostil y agresivo, la intolerancia, el sarcasmo y algunas tensiones que generan agresiones verbales.¹⁹
- Los juegos que desarrollan los y las estudiantes, especialmente de primaria, incluyen un fuerte contacto físico y poco establecimiento de límites, por lo que puede dar entrada

¹⁸ Se identifica que aproximadamente 1.534 de los 4.385 padres y madres, se encuentran desempleados o cuentan con ocupaciones inestables, temporales y precarizadas. Véase en Informe de Inducción, Práctica I, 2020.

¹⁹ Véase en Diario de Campo 2_primaria. Diario de campo 3_Bachillerato._Primer semestre 2020

a la formación de tensiones entre los participantes, agresiones verbales y agresión a través de gestos corporales.²⁰

- En las interacciones entre estudiantes se reconoce el empleo de elementos gestuales y simbólicos asociados a objetos como armas de fuego, corto punzante y golpes a mano limpia, además de manifestarse un interés por personajes vinculados a la cultura de la violencia y narco, como Pablo Escobar y Chapo Guzmán.²¹
- Los y las estudiantes han configurado dentro de sus grupos roles de jerarquía, donde existe un estudiante referente en el grupo considerado como “el mandamás”²² que ejerce un control bajo los compañeros mediante la manipulación, la agresión física y verbal.
- Se presenta casos de violencia traducidos en la exclusión a estudiantes con características especiales, particularmente en el grupo 5°1.²³
- Se da poco reconocimiento y escucha a las figuras de autoridad como profesores, especialmente en grupos como 5°2, 5°3 y los grupos de caminar en secundaria 2.
- Se presenta lógicas de competitividad entre los estudiantes en las labores académicas²⁴

²⁰ Véase en Diario de campo 2_primaria._Primer semestre 2020

²¹ Véase en Diario de campo 1_grupo 5-3; Diario de campo 2, jornada de descanso primaria y Diario de campo 4_grupo caminar en secundaria. Primer semestre 2020

²² Frente a la existencia de figuras de autoridad como el “mandamás” Chaux refiere que la creación, presencia y permanencia de estos referentes se debe a lógicas relacionadas con las conductas de agresividad o violencia instrumental. Véase en Chaux, E (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. En: Revista de Estudios Sociales. N° 15, junio. Pág. 47-58

²³ Véase en Informe de Gestión 3_Marzo. Pág. 4. En la actividad de karateka, en el grupo 5°1 se presenta una dinámica de violencia materializada en la exclusión de un estudiante en particular que cuenta con características cognitivas especiales.

²⁴ Véase Diario de Campo 1. Grupo 5-3°_ Primer semestre 2020

- Los aparatos electrónicos como celulares y audífonos hacen parte de la cotidianidad educativa. En algunos grupos (caminar en secundaria) han establecido acuerdos para la entrega de estos elementos al inicio de la clase.²⁵

De acuerdo a lo anterior, se había concluido que en la IE María Cano se reconoce un fenómeno social existente a nivel de ciudad: la violencia; por tal motivo, existe una cultura de la violencia que conlleva a la alteración de la sana convivencia en la IE en los y las estudiantes de 5º2 y 5º3, lo que posteriormente se traduce en dificultades disciplinarias, problemas interpersonales, irrupción en los procesos académicos y la alteración del buen clima escolar.

Ahora bien, con la emergencia sanitaria y los cambios que sobrevinieron en las formas de interacción social y en las modalidades de estudio—de la presencialidad a la virtualidad— donde los y las estudiantes están ahora desempeñando sus labores educativas en sus hogares, se plantean otros retos en la búsqueda de desarrollar un proyecto de intervención social que responda a las necesidades vigentes y reales de la realidad social de la IE. En consecuencia y manteniendo un interés en los estudiantes de 5º2 y 5º3, se emprendió un proceso en conjunto con el área psicosocial de María Cano y en apoyo con los directores de grupo, en el que se buscó reconocer las demandas que surgían a partir del nuevo contexto de pandemia y las lógicas de confinamiento obligatorio²⁶. Así pues se identificó que:

- Existe una falta de establecimiento de límites al interior de las familias de los y las estudiantes, lo cual ha generado tensiones familiares, pues los padres y madres que antes se encontraban trabajando presencialmente, ahora pasan mucho tiempo dentro de

²⁵ El acceso a los programas, series, video juegos y música que vienen con la tecnología, pueden influir en la creación de una cultura generalizada de la violencia, pues se genera un efecto acumulativo en niños, niñas y jóvenes al estar rodeados de tanta violencia ofrecida en aquellos medios Véase en: Fisas, V. (1998) una cultura de paz. Pág. 5

²⁶ Para ello se empleó encuestas virtuales y llamadas de seguimiento telefónico que fueron realizadas principalmente por los y las directoras de grupo.

los hogares, sus roles son difusos y el establecimiento de límites no son tan claros en la relación con sus hijos e hijas.

- Se presenta un incremento del estrés en los estudiantes de la IE, causado principalmente por el encierro y la poca interacción con otros espacios y personas.
- Hay una disminución de motivación de los estudiantes frente a su proceso formativo, principalmente en los grupos de secundaria y de último grado 11°.
- Existe un poco manejo de las emociones en los estudiantes y sus familias, lo cual, han influido en el incumplimiento de compromisos académicos y la generación de tensiones y alteraciones en la convivencia familiar.
- Se ha incrementado las expresiones de violencia al interior de las familias como medio para la tramitación y resolución de los conflictos.
- Existe una falta de comprensión del punto de vista de los estudiantes al interior de sus familias, donde los estudiantes manifiestan no ser comprendidos y escuchados por sus padres, madres o “mayores”.
- Aumento de ciberbullying entre los estudiantes de la IE, ya que la interacción entre los mismos ha pasado a un plano desde la virtualidad.²⁷

De acuerdo a la priorización de problemas²⁸, se concluye que la tramitación de conflictos a través de expresiones violentas al interior de las familias de 5°2 y 5°3 será la situación problemática a intervenir, pues se ha reconocido la importancia de trabajar con las familias como primer espacio de socialización y formación, allí, los y las estudiantes establecen los primeros vínculos que determinan los modelos de comportamiento y actuación, así como

²⁷ Este fenómeno se presentan más en los grupos de secundaria. Sin embargo, en la matriz de seguimiento de llamadas telefónicas, se explicitan algunos casos donde estudiantes de 5°2 y 5°3 aseguran haber sufrido ciberbullying por parte de algún compañero de curso.

²⁸ Ver árbol de problemas y matriz de priorización de problemas.

patrones de convivencia y formas de resolución de conflictos. De esta manera, la familia puede ser determinante en la generación de conductas de tolerancia o intolerancia, empatía y respeto en sus integrantes, lo cual en últimas, define el desarrollo de comportamientos y formas de relacionarse que se manifiestan en diferentes escenarios de la vida social como la IE.

Con los acercamientos y el análisis a las nuevas realidades sociales, se establece una relación directa entre las formas en que se relacionan los estudiantes en la escuela y la convivencia que se da en la esfera familiar, considerando que las expresiones de violencias anteriormente evidenciadas en la interacción entre los y las estudiantes en espacios del colegio, son el resultado de la hostilidad, la agresividad y otros estímulos existentes en los diversos ambientes familiares, los cuales pueden estar generando este tipo de interacciones mediadas por la violencia. Por tal motivo, se considera pertinente abordar la situación problema.

Lo anterior, cobra fundamento cuando Chaux (2003) asevera que en aquellos hogares donde se manifiestan conductas agresivas y de violencia, la consecuencia será que los niños y niñas también tendrán una fuerte tendencia a emitir prácticas sociales agresivas en otros espacios sociales, así, el autor asegura que los niños y niñas que crecen en ambientes violentos tienen una mayor probabilidad de adquirir los mismos comportamientos violentos, expresados mayormente cuando llegan a la etapa de la adolescencia²⁹(pág. 2). Del mismo modo, Gutiérrez & Rabottini (2007) al realizar una investigación sobre el comportamiento “antisocial” de un grupo de alumnos, concluyeron que el 74% de ellos emplean la violencia

²⁹ La Madriz (2017) citando a Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) asegura que la conducta agresiva manifiesta en adolescentes hacia sus pares en el contexto escolar, tiene una tendencia clara a causar daños desde lo físico, verbal y emocional. Al respecto Anderson y Bushman (2001), “opinan que la agresividad es cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño, ya sea físico o psicológico”. (La Madriz, 2017. Pág. 8)

como un medio para solucionar sus desacuerdos e inconformidades y su respectivo comportamiento agresivo tiene su origen o motivación en la amplia exposición a situaciones y referentes violentos en sus ambientes sociales y familiares, donde la violencia es el medio utilizado para resolver los problemas y conflictos.³⁰

En una indagación sobre el origen de aquellos comportamientos agresivos y expresiones violentas en las personas, La Madriz (2017) desde una perspectiva psicológica, afirma que la agresión es un patrón de respuestas que se adquiere en función de estímulos ambientales, a decir, estímulos familiares, escolares y laborales. Fisas (1998) refiriéndose a otros sociólogos indica la existencia de una “ecuación de la violencia”, por la que el comportamiento violento sería la suma de cuatro factores esenciales: los mensajes sociales que invitan a usar medios violentos (patriarcado), la rabia interior derivada de experiencias negativas (abandono, **violencia intrafamiliar**, abusos psíquicos y físicos), el comportamiento colérico y las frustraciones por expectativas que no se realizan.

En concordancia con lo anterior, Chaux (2003) aborda teóricamente el “ciclo de violencia”, el cual plantea que existe una violencia en las realidades sociales que influye en el origen de conductas agresivas –especialmente en niños-, lo que en últimas, genera aún más violencia. En dicho ciclo, existen dos trayectorias: las conductas agresivas de carácter instrumental y otra reactiva. Las personas que encarnan la agresión instrumental se caracterizan por la falta de empatía, la crueldad y la planeación fría de sus agresiones, donde utilizan la violencia como medio para conseguir lo que desean, ser reconocidos o alcanzar

³⁰ También existen otras experiencias investigativas que concluyen lo mismo: C. Liddell, J. Kvalsvig, P. Qotyana y A. Shabalala, “Community violence and young South African children’s involvement in aggression” en *International Journal of Behavioral Development*, no. 17, 1994, págs. 613-628. Y D. Fry, “Intercommunity differences in aggression among Zapotec children” en *Child Development*, no. 59, 1988, págs. 1008-1019.

un status en la sociedad.³¹ Por su parte, la agresión reactiva se caracteriza por el sentimiento de rabia, frustración, la impulsividad y reactividad, donde las personas al recibir un estímulo que interpreten como ataque reaccionan irracional y violentamente.

La exploración de Chaux en el área escolar-educativa, y sus avances teóricos en temas de convivencia, nos permite reconocer que el trabajo a desarrollar con estudiantes de 5^o2 y 5^o3 y sus respectivas familias, tiene un alto componente educativo y preventivo, pues se identifica que los y las estudiantes se encuentran en una franja de edad donde la intervención puede tener una gran pertinencia y efectividad, en palabras de Chaux (2003) “los niños más agresivos a los ocho años tienen una probabilidad mucho mayor de ser los más violentos cuando adultos”(pág. 48) por tal se hace necesario desarrollar estrategias de prevención con ellos y sus familias.

Vicenc Fisas (1998) y sus aportes entorno a la cultura de paz, cobran especial importancia para el actual proyecto de intervención, pues se considera que a través de la educación para la paz se podrá lograr un mejoramiento de la convivencia y las formas en cómo las familias tramitan sus diferencias, entendiendo que los conflictos siempre estarán presentes en lo relacional.

Según Fisas (1998), la cultura de paz refiere a un proceso que tiene como objetivo transformar la cultura de la violencia, la cual ha tenido múltiples expresiones a lo largo de

³¹ En este tipo de violencia, influye las condiciones familiares del agresor instrumental, pues comúnmente son contextos familiares con características de abandono, falta de acompañamiento familiar y extrema permisividad, lo que lleva a que la persona desarrolle una falta de empatía por los demás. Véase en: Chaux (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. Pág. 51

la historia ³² , siendo sacralizada, normalizada, aprendida³³ e instaurada en diferentes espacios de la realidad y que hoy tiene sus fundamentos en: el patriarcado y la mística de la masculinidad; en la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio; en la incapacidad de resolver pacíficamente los conflictos; en las ideologías exclusivistas; en la deshumanización; entre otros.

Debido a los alcances del presente texto, se abordará unos mínimos postulados teóricos referentes al patriarcado, la mística de la masculinidad y la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos como fundamentos que pueden servir para fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta de intervención.

Cuando se alude normalmente a las situaciones conflictivas, se encuentra que hay una presencia de elementos no materiales y no cuantificables, que refieren a factores de naturaleza cultural, a los sentimientos, emociones, la memoria histórica y juegos de poder que pueden determinar e influir el inicio, desarrollo y fin de un conflicto o proceso de paz.

Los hombres, han tenido un papel importante en lo anterior, ya que a partir de la mística de la masculinidad se ha configurado la lógica de la violencia, a través de toda una estructura intangible de simbolismos y valores patriarcales³⁴ que han sido impuestas y normalizadas para la subyugación de todo su entorno. Por lo anterior, la cultura de la paz, parte de la deconstrucción y la des-fascinación que el sexo masculino -como responsable de las lógicas

³² Al respecto, el autor asevera que según la antropología, la violencia institucionalizada comenzó hace 7.000 años con la revolución agrícola, después sobrevino la revolución industrial “que adquirió nuevos elementos, institucionales y tecnológicos, que la dotaron de unos medios de destrucción antes inimaginables.” (pág.1). No obstante y señalando a Lipovetsky, las manifestaciones de la violencia en un inicio eran primitivas o salvajes, las cuales tenían como objetivo principal el honor, el reconocimiento social y la venganza.

³³ Frente a esto el autor asevera que “la guerra y cualquier forma de violencia organizada son fenómenos culturales, y como tales, se aprenden y se desaprenden” (pág. 4)

³⁴ Fisas (1998) citando a Miedzian señala como principales valores de la mística masculina: la dureza y la represión de la sensibilidad (el miedo, el lloro, etc.), el afán de dominio, la represión de la empatía y de las preocupaciones morales, y la competitividad extrema. Ellos condicionan a los hombres a valorar por encima de todo la victoria y la gloria, y a encerrarse en las dicotomías de nosotros/ellos o ganar/perder. (pág.5)

de la violencia- siente por el conflicto y la violencia. Allí, según el autor, tenemos que aprender del pensamiento feminista que contribuye a la crítica de las estructuras masculinas que estructuran la violencia, así como también incitan a inventar mediaciones creadoras de realidades nuevas,

a relacionarnos con el mundo entero a través de la mediación de otras (mujeres), a partir del reconocimiento de nuestra propia experiencia personal (partir de sí), a que nombremos el mundo en femenino, esto es, a que tengamos un sentido más femenino del mundo, lo que en términos más teóricos se llamaría “romper con el orden simbólico patriarcal”, juntando la razón y la vida, es decir, la cultura y la naturaleza, la palabra y el cuerpo, y valorando la dimensión de la experiencia cotidiana, la afectividad y las relaciones (Fisas, 1998. pág. 4).

La cultura de paz, realiza toda una crítica a los medios de comunicación y al contenido violento y erótico que se explicita en ellos, donde actualmente han cobrado otros matices, trasladándose a los video-juegos, la música, la series de tv y demás plataformas digitales contemporáneas.³⁵ Citando a Pérez Tornero, Fisas señala que la virtualidad y los videojuegos han constituido una oportunidad para que los niños, niñas y jóvenes transgredan aquellos valores y reglas moralizadoras que los adultos intentan sostener en lo real. De hecho, para el autor la tv y los medios de comunicación juegan un papel aún más importante que la familia en la perpetuación de la cultura de la violencia.

³⁵ Estos planteamientos resultan de gran importancia en el marco del actual proyecto de intervención, dado a que en la actualidad nos encontramos en unas lógicas aún más fuertes de la virtualidad, del acceso a información y de referentes mediáticos que pueden influir en la construcción de identidades y referentes de identificación. Es el caso de los y las estudiantes de 5º2 y 5º3 que al ver series televisivas se identifican con Pablo Escobar, Chapo Guzman y otros referentes de la cultura de la violencia y la guerra.

Por su parte, la familia juega un rol importante en la desestructuración de la violencia, pues la tramitación positiva de los conflictos y la práctica constante de la negociación, surgen en el seno familiar. Sin intenciones de recaer en visiones romantizadas, la familia en la cultura de paz, es un espacio para la estimulación de la ternura y la sensibilidad como valores que facilitan la aceptación de aquello que resulta diferente, aprender de él y respetar su carácter singular sin interés de dominarlo, a saber, la cultura de la paz contribuye a la predominancia de la “caricia social” y la humanización del otro. (Fisas, 1998. pág.6-7). De tal forma, la familia y la escuela se convierten en una universidad de conflictos, en los que hay numerosas oportunidades para combatir la mística de la masculinidad y aprender a manejar las herramientas de la cultura de paz.

Finalmente, la cultura de paz desde esta perspectiva, no es más que la educación en valores de acción no violenta, que desacrediten la sacralización y glorificación de referentes y conductas del uso de la fuerza y la violencia; una educación para superar positivamente las contradicciones que vive nuestra sociedad y tramitar positivamente los conflictos; es consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo en el que se dé la valoración y la posibilidad de encuentro entre individualidades diversas; es capacitar para que los/las estudiantes y las familias de la IE María Cano, desarrollen su potencial creativo y tengan un relacionamiento armónico entre sí y con su entorno.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En otro lugar, antes de plantear la propuesta de intervención concreta, se hizo necesario realizar un reconocimiento sobre las condiciones de emocionales de cada estudiante en medio de la pandemia, la situaciones de convivencia y relación que los estudiantes de 5º2 y

5°3 tenían con sus familias y sus compañeros de colegio, además de las condiciones de acceso a internet, a dispositivos electrónicos y el respectivo dominio que tenían de las plataformas de encuentro virtual, con el fin de prever los desafíos de ejecutar un proyecto desde las limitaciones que conlleva la virtualidad, identificar el estado emocional con el cual llegaban a los encuentros y dimensionar las dinámicas de trabajo grupal con estudiantes y familias que desde meses no habían establecido ningún contacto entre ellos.

Para la realización del diagnóstico se logró contactar telefónicamente 53 de los 79 estudiantes en total de los grados 5°2 y 5°3 y se habló con sus respectivos acompañantes familiares que autorizaron la comunicación con los estudiantes. De lo anterior, se encontró:

Existen algunos que se sienten emocionalmente inestables, por las lógicas de confinamiento que ha impedido continuar con el desempeño de actividades en el colegio, salir a la calle a jugar, compartir con sus amiguitos en la escuela o desde otros espacios. Otros, aseguran sentirse estables dado al acompañamiento que hay en casa, a la oportunidad de compartir con sus padres y madres que antes estaban trabajando presencialmente, a la oportunidad de desempeñar otras actividades fuera de lo académico, jugar en sus celulares. Algunos otros manifiestan estar en un estado de tristeza debido a que el confinamiento ha dado paso a lógicas de convivencia familiar hostiles:



Figura 1: Elaboración propia

Hay una relación entre los compañeros y compañeras distantes en la cuarentena porque no tienen los números de contacto, o los perfiles en redes sociales para interactuar desde lo virtual. Los y las estudiantes que aún tienen contacto entre sí, son pocos y son a través de lo virtual o desde lo físico porque viven cerca (vecinos):

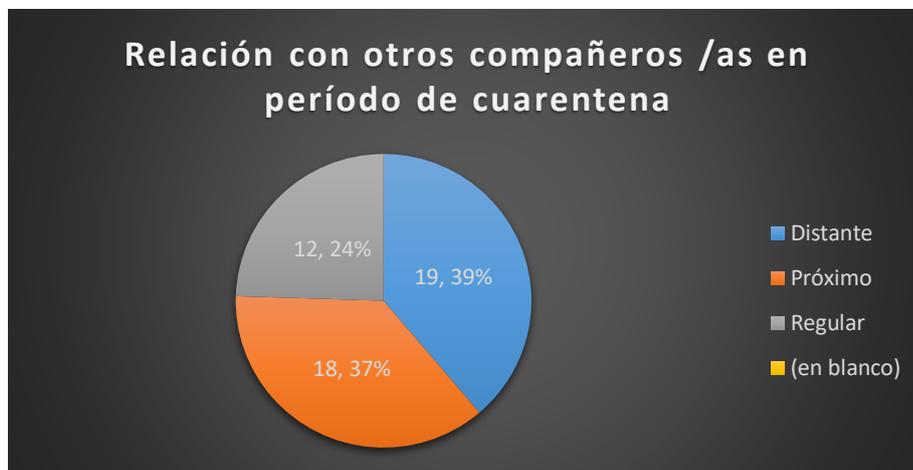


Figura2: Elaboración propia

La relación entre los y las estudiantes con sus familiares se valoró como positiva. Algunos manifiestan que ha sido tedioso y la califican como regular, porque sus padres o madres los regañan mucho, los reprenden a causa de sus malos comportamientos en casa. En pocos casos se manifiesta una convivencia hostil.³⁶

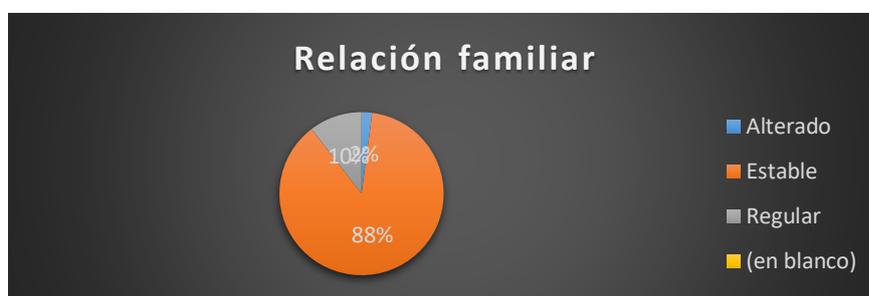


Figura 3: Elaboración propia

³⁶ Sin embargo, se resalta un caso donde el estudiante manifiesta estar en situaciones de violencia intrafamiliar. Véase en: matriz de llamadas de seguimiento pandemia.

Sobre el acceso a internet, gran parte de estudiantes expresan tener wifi, lo que les permite tener una conexión a internet indefinida. Otros aseguran que la conexión es limitada por el uso de datos móviles que acaban cuando no tienen saldo; o es incierta su conexión porque depende de la red de otros vecinos o familiares en casas aledañas:

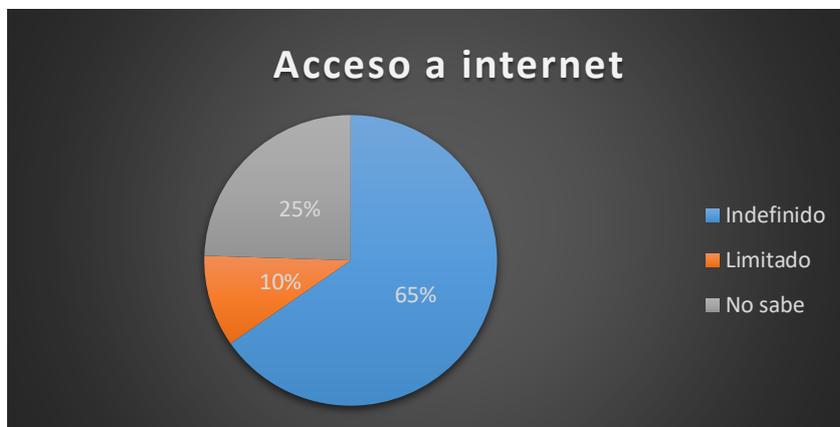


Figura 4: Elaboración propia

Gran parte de los estudiantes asegura contar con dispositivos electrónicos como celulares, tabletas o computadores para acceder a encuentros virtuales, algunos son facilitados por sus padres (pertenecen a sus papás), otros aseguran que el dispositivo es personal y otros manifiestan compartirlo con sus hermanos y padres para el desempeño de tareas virtuales. Por otra parte, hay estudiantes que aseguran no tener ningún dispositivo tecnológico.

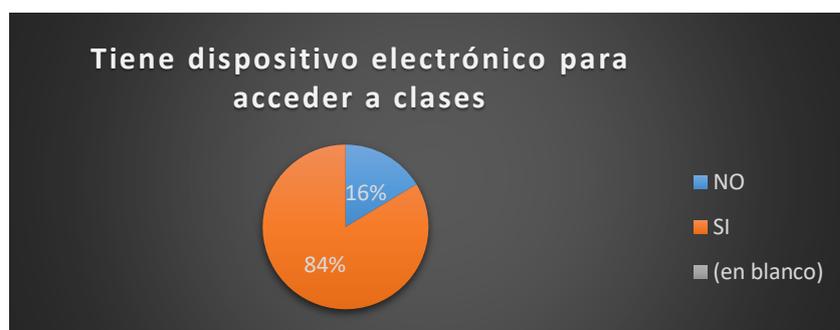


Figura 5: Elaboración propia

Por último, los y las estudiantes expresan haber manejado plataformas de encuentro virtual como WhatsApp, Zoom y Google Meet. Gran porcentaje de ellos solo manifiestan haber utilizado solo WhatsApp. No obstante, se evidencia un alto porcentaje de estudiantes que aseveran no saber utilizar ninguna de ellas:



Figura 6: elaboración propia

Teniendo en cuenta los anteriores datos, se da paso a la formulación de la propuesta y a la elaboración del plan operativo para su ejecución.

Objetivo general.

Las familias de los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, tramitan los conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.

Objetivos específicos.

- Los integrantes de las familias de los y las estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez aprenden a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19.

- Las familias de los y las estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez fortalecen la comunicación asertiva y la autoridad democrática en su interior.
- Los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, conocen referentes históricos relacionados con la cultura de paz que les motive a generar transformaciones en sus relaciones cotidianas.

Metas:

- El 50% de las familias de los grados 5°2 y 5°3 de la I.E María de los Ángeles Cano Márquez participantes del proyecto, tramitarán los conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.
- el 50% de las familias de los grados 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, que participaron de la primera estrategia, habrán aprendido a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19.
- el 80% de las familias participantes de la segunda estrategia, habrán disminuido el empleo frases descalificadores, gestos de desprecio, frases disciplinadoras y gritos; o aumentado la capacidad de escucha e interlocución entre los y las integrantes de la familia o permitido que otros y otras expresen sus pensamientos, sentimientos y opiniones sin discriminación de género o edad.
- el 100% de los y las estudiantes participantes de la estrategia “ConoSerNos” manifestarán quedar inquietados sobre la forma en que pueden transformar sus relaciones cotidianas a partir de los referentes históricos presentados los cuales están relacionados con la cultura de paz.

Sistema de monitoreo y evaluación de la propuesta de intervención social				
Hipótesis de desarrollo	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativo	Instrumento	Responsable
Las familias de los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, tramitarán los conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.	<p>1. Hay una disminución en la evasión del conflicto.</p> <p>2. Existe una escucha activa con devoluciones</p> <p>3. Hay una disminución en la manifestación de enojo o agresividad cuando se plantea lo contrario a lo que se piensa.</p> <p>3.1. Hay una disminución de insultos, gritos y agresiones físicas cuando se presenta el conflicto.</p> <p>4. Existe una aceptación de las ideas, pensamientos y opiniones diferentes.</p>	<p>Indicador de Impacto</p> <p>A febrero del año 2021 el 50% de las familias participantes del proyecto, de los grados 5°2 y 5°3 de la I.E María de los Ángeles Cano Márquez añentan la tramitación de conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.</p> <p>Indicador de gestión</p> <p>Al finalizar el proyecto se habrán desarrollado el 100% de las estrategias que contribuirán a</p>	<p>1. Sistematización de los encuentros.</p> <p>2. Listados de asistencia por objetivos.</p> <p>3. Testimonios explícitos en el chat virtual.</p> <p>4. Testimonios vía telefónica o presencial (caso retomar la presencialidad)</p> <p>5. Matriz de seguimiento telefónico.</p> <p>6. Guía de evaluación de objetivos por participantes</p> <p>1. Informes de gestión.</p> <p>2. Grabaciones de los encuentros virtuales.</p>	Dubier Gómez

	<p>5. No ven al otro/otra implicado/a en el conflicto como enemigo/a.</p> <p>6. Consideran a la otra persona como igual.</p> <p>7. Plantean propuestas de solución o salida a los conflictos.</p>	<p>que las familias participantes del proyecto aumenten la tramitación de conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.</p>	<p>3. Listados de asistencia.</p> <p>4. Evidencias fotográficas de los materiales producidos.</p>	
<p>-Los integrantes de las familias y las/los estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez aprenden a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19.</p>	<p>1. Hay una identificación y aceptación de sus emociones.</p> <p>2. Hay un aumento de la expresión verbal de sus emociones</p> <p>3. Reconocen cuales emociones habitan en ellos por las situaciones desencadenas del covid-19</p> <p>4. Utilizan técnicas o herramientas que les permite reflexionar sobre los estímulos</p>	<p>Indicador de efecto</p> <p>Finalizado el 100% de la estrategia “Tejiendo nuestras emociones” el 50% de las familias de los grados 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, que participaron completamente de la estrategia, habrán aprendido a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19.</p>	<p>1. Informes de gestión.</p> <p>2. Listado de asistencia por estrategia</p> <p>3. Guía de seguimiento con observables por participante.</p> <p>4. Testimonios explícitos en el chat virtual.</p> <p>5. Testimonios vía telefónica o presencial (caso</p>	<p>Dubier Gómez</p>

	<p>externos que generan las emociones.</p> <p>5. Hay una tramitación de la emoción sin afectarse a sí mismo y a otras personas</p> <p>6. Se genera una lectura y comprensión de las emociones de los otros y otras y evitan agresiones físicas y verbales.</p>	<p>Indicador de producto</p> <p>Para el mes de febrero del año 2021, caso de haber retomado encuentros presenciales, las familias de los y las estudiantes de los grados 5^o2 y 5^o3, construirán a partir de los productos generados en la estrategia “tejiendo las emociones” un rincón de la calma en la IE María de los Ángeles Cano Márquez</p>	<p>retomar la presencialidad)</p> <p>1. Documento guía de objetivos, participantes y justificación de la creación del espacio.</p> <p>2. Cartelera, diapositiva o flyer publicitario sobre el espacio nuevo en el colegio, su utilización e importancia.</p>	<p>Las familias de los y las estudiantes de los grados 5^o2 y 5^o3.</p> <p>Directivos institucionales</p>
<p>-Las familias de los y las estudiantes del grado 5^o2 y 5^o3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez fortalecen la comunicación asertiva y la autoridad democrática en su interior.</p>	<p>1. Hay una disminución de frases descalificadores, gestos de desprecio, frases disciplinadoras y gritos</p> <p>2. Hay un aumento de la capacidad de escucha e interlocución</p>	<p>Indicador de efecto</p> <p>Para finales del mes de enero del año 2021, el 80% de las familias participantes de la segunda estrategia, habrán disminuido o aumentado al</p>	<p>1. Informes de gestión.</p> <p>2. Listado de asistencia por estrategia</p> <p>3. Guía de seguimiento con observables por participante</p> <p>4. Testimonios explícitos en el chat virtual.</p>	<p>Dubier Gómez</p>

	entre los y las integrantes de la familia, 3. Existe un incremento de la capacidad para permitir que otros y otras expresen sus pensamientos, sentimientos y opiniones sin discriminación de género o edad.	menos un aspecto de los mencionados en el factor crítico de éxito.	5. Testimonios vía telefónica o presencial (caso retomar la presencialidad) 6. Matriz de seguimientos telefónicos.	
Los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez participantes del proyecto, conocen referentes históricos relacionados con la cultura de paz que les motive a generar transformaciones en sus relaciones cotidianas.	1. Los y las estudiantes manifiestan el deseo de generar transformaciones en sus relaciones cotidianas. 2. Hay un aumento en la empatía o en comportamientos solidarios. 3. Los y las estudiantes, verbalizan la identificación con los valores, los personajes y las acciones de la cultura de paz.	Indicador de efecto Para finales del mes de febrero del año 2021, el 100% de los y las estudiantes participantes de la estrategia “ConoSerNos” manifiestan quedar inquietados sobre la forma en que pueden transformar sus relaciones cotidianas a partir de los referentes históricos presentados relacionados con la cultura de paz.	1. Informes de gestión. 2. Listado de asistencia por estrategia 3. Guía de seguimiento con observables por participante. 4. Testimonios explícitos en el chat virtual. 5. Testimonios vía telefónica o presencial (caso retomar la presencialidad)	Dubier Gómez

Plan operativo.

Objetivo general	Las familias de los estudiantes de 5°2 y 5°3 de la I.E María de los Ángeles Cano Márquez, aumentan la tramitación de conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.		
Objetivos específicos	Los integrantes de las familias de los y las estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez aprenden a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19.	Las familias de los y las estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez fortalecen la comunicación asertiva y la autoridad democrática en su interior.	Los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, conocen referentes históricos relacionados con la cultura de paz que les motive a generar transformaciones en sus relaciones cotidianas.
Estrategias	“Tejiendo las emociones” encuentros grupales virtuales de reconocimiento de las emociones y adquisición de herramientas para su gestión adecuada.	1. Ciclo de encuentros virtuales , en el marco de escuela de familias. 2. Encuentros telefónicos individuales de seguimiento y acompañamiento a familias.	“ConoSerNos” espacio de cine foro virtual.
Nivel de intervención	Educativo y preventivo	Educativo	Educativo
	1. Realización de cronogramas y adaptación a los tiempos institucionales para la realización y desarrollo de estrategia.	1. Realización de cronograma y adaptación a los tiempos institucionales para el desarrollo de la estrategia “ciclo de	1. Realización de cronograma y adaptación a los tiempos institucionales para el desarrollo de la estrategia “Familias

<p style="text-align: center;">Actividades</p>	<p>2. Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones.</p> <p>3. Gestión de capacitaciones por parte de organizaciones o artistas sobre la elaboración de tejidos ojos de dios.</p> <p>4. Creación de piezas comunicativas para los encuentros virtuales.</p> <p>5. Convocatoria por correos institucionales.</p> <p>6. Creación de salas de encuentros virtuales (Google Meet).</p> <p>7. Planeación temática de ciclos de encuentros.</p> <p>7.1 Ejecución de ciclos de encuentro virtual.</p> <p>8. Mapeo de instituciones públicas y privadas de atención y acompañamiento individual y familiar a nivel relacional y emocional.</p> <p>9. Sistematización de encuentros virtuales.</p> <p>10. Sistematización, análisis, seguimiento y monitoreo de “tejiendo las emociones”</p>	<p>encuentros virtuales” escuela de familias.</p> <p>2. Creación de piezas comunicativas para los encuentros virtuales.</p> <p>3. Convocatoria por correos institucionales.</p> <p>4. Creación de salas virtuales.</p> <p>5. Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros.</p> <p>6. Ejecución de ciclos de encuentros virtuales</p> <p>7. Análisis de encuentros virtuales.</p> <p>8. Construcción de los formatos de sistematización de encuentros virtuales.</p> <p>9. Sistematización de encuentros virtuales.</p> <hr/> <p>1. Realización de cronograma y adaptación a los tiempos institucionales para el desarrollo de la estratégica “encuentros telefónicos individuales”.</p> <p>2. Elaboración de matriz de seguimiento y acompañamiento telefónico.</p>	<p>María Cano en Paz”.</p> <p>2. Creación de piezas comunicativas</p> <p>3. Exploración y elección de material cinematográfico.</p> <p>4. Creación de página, plataforma o espacio virtual de proyección de películas.</p> <p>5. Creación de salas de encuentros virtuales.</p> <p>5.1 Ejecución de ciclos de encuentros virtuales</p> <p>6. Análisis de espacios cine foro.</p> <p>7. Construcción de los formatos de sistematización de encuentros virtuales.</p> <p>8. Sistematización de encuentros virtuales.</p>
---	---	---	--

		<p>3. Preparación y planeación temática de llamadas telefónicas.</p> <p>4. Realización de llamadas telefónicas.</p> <p>5. Ajustes a la matriz de seguimiento y acompañamiento telefónico.</p> <p>6. Análisis de matrices y acompañamiento telefónico.</p> <p>7. Seguimiento y monitoreo del acompañamiento.</p> <p>8. Construcción de los formatos de sistematización de encuentros telefónicas</p> <p>9. Sistematización de encuentros telefónicos.</p>	
--	--	--	--

Análisis de involucrados/ destinatarios/ beneficiarios

	<p>Los integrantes de las familias de los y las estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez aprenden a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19, tales como el</p>	<p>Las familias de los y las estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez fortalecen la comunicación democrática en su interior.</p>	<p>Los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, conocen referentes históricos relacionados con la cultura de paz que les motive a generar transformaciones en sus relaciones cotidianas.</p>
--	---	--	--

	distanciamiento físico, las afectaciones económicas, las transformaciones en las dinámicas familiares, laborales y educativas, el confinamiento obligatorio y la falta de interacción con otros grupos de pares.		
DESTINATARIOS (DIRECTO)	Integrantes de las familias como: padres, madres, cuidadores familiares y estudiantes de 5°2 y 5°3 ³⁷ de la IE María de los Ángeles Cano Márquez.	Integrantes de las familias de 5°2 y 5°3, como padres, madres y cuidadores familiares.	Los estudiantes de 5°2 y 5°3.
BENEFICIARIOS (INDIRECTO)	Otros integrantes de la familia (como tíos/as, abuelos/as, sobrinos/as, primos/as, entre otros); profesores.	Estudiantes de 5°2 y 5°3; otros integrantes de la familia.	Integrantes de las familias como padres, madres y cuidadores familiares y otros integrantes de la familia.
COLABORADORES	<p>-Profesionales psicosociales de la corporación Proyectarte. (Apoyarán la capacitación interna y la fundamentación para el trabajo de Gestión de emociones).</p> <p>-Escuela creativa de Artes Experimentales. (proyecto ganador de convocatoria de estímulos PDL y PP Cultura 2020. Secretaría de Cultura Ciudadana apoyará la formación en tejidos).</p> <p>-Directores de grupo de los grados 5°2 y 5°3.</p> <p>-Directivos institucionales, rectora, coordinadores y</p>	<p>-Alexandra Arango. Trabajadora Social y docente de primaria de la IE María de los Ángeles Cano Márquez.</p> <p>-Directores de grupo de los grados 5°2 y 5°3.</p> <p>-Directivos institucionales, rectora, coordinadores y docente orientador.</p>	<p>-Directores de grupo de los grados 5°2 y 5°3.</p> <p>-Directivos institucionales, rectora, coordinadores y docente orientador.</p>

³⁷ Se tiene como línea base 39 estudiantes de 5°2 y 40 estudiantes de 5°3. No obstante, se espera la conformación de un grupo menor de estudiantes y familias para el trabajo, que permita enmarcar el trabajo en clave de proceso.

	docente orientador		
AFECTADOS	X	X	Bandas criminales u otros actores vinculados a la cultura de la violencia
FINANCIADORES	X	X	X
CONTROL	IE María de los Angeles Cano Marquez, docente orientador, asesora académica Universidad de Antioquia	IE María de los Angeles Cano Marquez, docente orientador, asesora académica Universidad de Antioquia	IE María de los Angeles Cano Marquez, docente orientador, asesora académica Universidad de Antioquia

Cronograma³⁸

OCTUBRE						
Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
				1 Adaptación a los tiempos institucionales para el desarrollo de la 2 estrategia	2	3
4	5 Receso estudiantil Creación de piezas comunicativas para los encuentros virtuales.	6 Receso estudiantil	7 Receso estudiantil Convocatoria por correos institucionales. Creación de salas virtuales. Construcción de los formatos	8 Receso estudiantil	9 Receso estudiantil Elaboración de matriz de seguimiento y acompañamiento telefónico.	10 Receso estudiantil

³⁸ Los colores contenidos en el siguiente cronograma representa la ejecución por estrategias, las cuales están explícitas en el esquema del proyecto.

			de sistematización de encuentros virtuales, escuela de familias.			
11 Receso estudiantil	12 Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros. Atención a casos	13 Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros	14 Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros Atención a casos	15 Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros	16 Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros- Atención a casos	17
18	19 Ciclo de encuentros virtuales Escuela de familias. Preparación y planeación temática de llamadas telefónicas.	20 Preparación y planeación temática de llamadas telefónicas	21 -Ciclo de encuentros virtuales Escuela de familias Preparación y planeación temática de llamadas telefónicas.	22 Preparación y planeación temática de llamadas telefónicas	23 Ciclo de encuentros virtuales Escuela de familias. Construcción de los formatos de sistematización de encuentros telefónicas	24
25	26 Encuentros telefónicos Ajustes a la matriz de seguimiento y acompañamiento telefónico.	27 Análisis de encuentros virtuales. Sistematización de encuentros virtuales	28 Encuentros telefónicos Sistematización de encuentros virtuales	29 Sistematización de encuentros virtuales	30 Encuentros telefónicos	31
Notas:						

NOVIEMBRE						
Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
1	2 Análisis de matrices y acompañamiento telefónico. Seguimiento y monitoreo del acompañamiento. Atención a casos	3 Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones	4 Sistematización de encuentros telefónicos Atención a casos.	5 Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones. Atención a casos	6 Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones Atención a casos.	7
8	9 Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones -Gestión de capacitaciones por parte de organizaciones o artistas sobre la elaboración de tejidos ojos de dios. -Planeación temática de ciclos de encuentros	10. - Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones. -Gestión de capacitaciones por parte de organizaciones o artistas sobre la elaboración de tejidos ojos de dios. -Planeación temática de ciclos de encuentros	11 - Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones. - Creación de piezas comunicativas para los encuentros virtuales. -Convocatoria por correos institucionales. -Creación de salas de encuentros virtuales (Google Meet) -Planeación temática de ciclos de encuentros	12 - Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones. -Planeación temática de ciclos de encuentros -Mapeo de instituciones públicas y privadas de atención y acompañamiento individual y familiar a nivel relacional y emocional.	13 - Fundamentación teórica sobre las emociones y herramientas de gestión de emociones -Planeación temática de ciclos de encuentros -Mapeo de instituciones públicas y privadas de atención y acompañamiento individual y familiar a nivel relacional y emocional.	14

15	16 (semana de recuperaciones institucional) Encuentro virtual de “Tejiendo las emociones”	17 (semana de recuperaciones institucional)	18 (semana de recuperaciones institucional) Encuentro virtual de “Tejiendo las emociones”	19 (semana de recuperaciones institucional)	20 (semana de recuperaciones institucional) Encuentro virtual de “Tejiendo las emociones”	21 (semana de recuperaciones institucional)
22	23 Sistematización de encuentros virtuales. Sistematización, análisis, seguimiento y monitoreo de “tejiendo las emociones”	24 Sistematización de encuentros virtuales Sistematización, análisis, seguimiento y monitoreo de “tejiendo las emociones”.	25 Sistematización de encuentros virtuales. Sistematización, análisis, seguimiento y monitoreo de “tejiendo las emociones”	26 Sistematización de encuentros virtuales. Sistematización, análisis, seguimiento y monitoreo de “tejiendo las emociones”	27 Sistematización de encuentros virtuales. Sistematización, análisis, seguimiento y monitoreo de “tejiendo las emociones”	28
29	30	Notas:				

DICIEMBRE						
Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado

	Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros.	1. Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros.	2	3 Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros.	4 Fundamentación y planeación temática del ciclo de encuentros.	5
6	7 Apoyo a actividades institucionales	8	9	10	11	12
13	14 Inicio receso escolar 2020	15	16	17	18	19
20	21 Inicio Vacaciones docentes	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	Notas: Las actividades del mes de diciembre pueden variar y estar expuesta a modificaciones en su calendario, dado a que las dos primeras semanas del mes de diciembre, se traducen en las dos últimas semanas institucionales.	

Recursos

Presupuesto						
Rubros	Descripción	Unidades	Financiación	Total Unitario	N° de encuentros y/o estimado de tiempo	Total proyecto
Materiales tangibles	(Recursos audiovisuales) Computador	1	Recurso propio	\$2'100.000	Todos los encuentros y las actividades de planeación. Se estima por los 4 meses de intervención	\$2'100.000
	(Recursos audiovisuales) Celular	1	Recurso propio	\$750.000	Todos los encuentros y las actividades de planeación. Se estima por los 4 meses de intervención	\$750.000
	Internet	-	Recursos propios	\$120.000	Todos los encuentros y las actividades de planeación. Se estima por los 4 meses de intervención	\$480.000

	Minutos a celular y/o teléfono fijo	-	IE María Cano	\$70.000	4 meses Durante el desarrollo de las tres estrategias.	\$280.000
	Papelería (Lanas para tejer, palos de chuzo)	180 unidades aprox de lana. 240 unidades de palos	IE María Cano	\$1.200 unidad de lana. 3 lanas de colores = \$3.600 -paquete de 4 palos de chuzo = \$1.500	Durante el desarrollo de la primera estrategia.	\$170.000
	Flyers publicitarios	6	Recursos propios	\$30.000	4 meses Durante el desarrollo de las tres estrategias.	\$180.000
Desplazamiento	Transporte de distribución de los materiales de papelería		Recursos propios	\$20.000	Durante el desarrollo de la primera estrategia.	\$100.000
Talento humano	Profesional social Capacitadora Corporación proyectarte	1		\$400.000	Durante el desarrollo de la primera estrategia.	\$1'200.000
	Diseñadora gráfica (piezas publicitarias)	1		\$400.000	4 meses Durante el desarrollo de las tres estrategias	\$1'600.000
	Trabajo Social en formación	1		\$2.400.000	4 meses Durante el desarrollo de las tres estrategias	\$9.600.000

Total proyecto	\$16'460.000
-----------------------	--------------

EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES		
Estrategia Tejiendo nuestras emociones:	-1era sesión “reconociendo y distinguiendo nuestras emociones y sentimientos en tiempos de COVID- 19”	(EJECUTADA)
Estrategia Tejiendo nuestras emociones:	-2da sesión estrategia Tejiendo nuestras emociones: “el tejido: expresemos y plasmemos lo que nos habita”	(EJECUTADA)
Estrategia Tejiendo nuestras emociones:	3ra sesión estrategia Tejiendo nuestras emociones: “¡A rayarnos! Reacciones y consecuencias de nuestras emociones”	(EJECUTADA)
Estrategia Conflicto, comunicación asertiva y autoridad democrática	-4ta sesión: “el conflicto como oportunidad de aprendizaje “	(NO EJECUTADA)
Estrategia Conflicto, comunicación asertiva y autoridad democrática	-5ta sesión: escuchándonos y reconociendo nuestras diversidades	(NO EJECUTADA)
Estrategia Conflicto, comunicación asertiva y autoridad democrática	-6ta sesión: amabilidad, empatía y firmeza, algunos elementos desde disciplina positiva	(NO EJECUTADA)
Estrategia ConoSerNos	-7° sesión estrategia ConoSerNos: Cine foro: película animada Pequeñas voces.	(NO EJECUTADA)
Estrategia ConoSerNos	-8° sesión estrategia ConoSerNos: Cine Foro: película Extraordinario.	(NO EJECUTADA)

Estrategia ConoSerNos	-9° sesión estrategia ConoSerNos. Cine Foro: Cadena de favores.	(NO EJECUTADA)
--------------------------	---	-------------------

Figura 7: elaboración propia

Monitoreo y cumplimiento de indicadores cuantitativos

OBJETIVOS	INDICADORES	RESULTADOS
<p>Las familias de los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, tramitan los conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares</p>	<p>Indicador de gestión</p> <p>Al finalizar el proyecto se habrán desarrollado el 100% de las estrategias que contribuirán a que las familias asistentes y participantes del proyecto <i>familias diversas y en paz María Cano</i> aumenten la tramitación de conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.</p>	<p>Resultado del indicador: De acuerdo a la planeación, se propuso tres estrategias de acción, donde cada una de ellas estaba compuesta por tres encuentros virtuales proyectados para realizar en la plataforma google Meet, para un total de nueve actividades, de las cuales se llevaron a cabo tres correspondientes a la primera estrategia, a saber, el 33, 3% de la totalidad de actividades proyectadas; por tal motivo, el presente indicador de gestión que proyectó el desarrollo del 100% de las estrategias y actividades, no se cumplió.</p> <p>Fuentes de verificación</p> <p>Para evaluar el indicador de gestión, se emplearon elementos de verificación como: los informes de gestión mensual, los listados de asistencia a los encuentros, las grabaciones de los encuentros, la matriz de seguimiento telefónico y evidencias fotográficas de los materiales producidos.</p> <p>Recomendaciones</p> <p>Se recomienda para futuros procesos sociales tener una mejor articulación con el equipo psicosocial de la institución educativa, que permita una mayor comunicación entre las disciplinas, unificar agendas de intervención y articular procesos en común. Además, se sugiere una mayor inclusión y visibilización del área de trabajo social en la agenda educativa, donde los espacios pensados desde la disciplina sean priorizados y exista una claridad en los tiempos institucionales autorizados para el desarrollo de actividades. Por último, es importante habilitar otros canales y medios que faciliten la intervención social y la relación con los y las estudiantes y sus familias, pues algunos encuentros eran cancelados debido a que toda la intervención desde la institución era realizada a través de un mismo canal virtual.</p>
	<p>Indicador de Impacto</p>	<p>Resultado del indicador: De los 33 participantes (estudiantes y acompañantes familiares), 19 manifiestan explícitamente una interiorización y apropiación de los</p>

	<p>A febrero del año 2021 el 50% de las familias y estudiantes participantes del proyecto <i>Familias diversas y en paz</i> María Cano de los grados 5°2 y 5°3 de la I.E María de los Ángeles Cano Márquez umentan la tramitación de conflictos por medios diferentes a las expresiones violentas dentro de sus entornos familiares.</p>	<p>conocimientos desarrollados en la primera estrategia, los cuales aportan a que las familias aumenten la tramitación de conflictos por medios diferentes a la violencia, a decir, un 58% de la totalidad de los participantes. No obstante, se considera que no es suficiente con la apropiación y reflexión de lo abordado en la primera estrategia (manejo de emociones) pues, es solo un primer paso de los tres propuestos para que las familias tramitaran los conflictos de forma pacífica, a saber, solo se desarrolló una tercera parte del proyecto de intervención al ejecutarse una de las tres estrategias; por tal motivo el presente indicador no se cumplió.</p> <p>Fuentes de verificación: Se utilizaron algunas de las fuentes propuestas anteriormente en el proyecto, tales como: Las grabaciones y sistematizaciones de los encuentros, los informes de gestión, los listados de asistencia por objetivos, testimonios explícitos en el chat virtual o verbales en el encuentro virtual, testimonios vía telefónica y la matriz de seguimiento telefónica.</p> <p>Recomendaciones</p> <p>Para el cumplimiento del indicador se recomienda la ejecución de las demás estrategias de intervención faltantes; contar con tiempos claros, continuos y sin interrupciones para la ejecución del proyecto; generar un empalme con las familias y estudiantes que permita una continuidad con el proyecto de intervención, además de retomar el grupo de trabajo con el que se venía desarrollando la propuesta; Por último, se recomienda realizar otras actividades complementarias y presenciales que permitan reconocer el cumplimiento de objetivos desde otros espacios, tales como: la visita domiciliaria, el grupo focal y la entrevista individual.</p>
--	---	---

OBJETIVOS	INDICADORES	RESULTADOS
<p>Los integrantes de las familias y las/los estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez aprenden a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19.</p>	<p>Indicador de efecto</p> <p>Finalizado el 100% de la estrategia “Tejiendo nuestras emociones” el 50% de las familias de los y las estudiantes participantes de los grados 5°2 y 5°3, de la IE María de los Ángeles Cano Márquez, que participaron completamente de la estrategia, habrán aprendido a gestionar sus emociones generadas por situaciones del Covid-19.</p>	<p>Resultado del indicador:</p> <p>Como se refirió anteriormente, se conformó un grupo de 18 estudiantes y 15 acompañantes familiares. De los 33 asistentes en total, 19 de ellos manifiestan verbalmente haber obtenido elementos de análisis, reflexión, comprensión y acción que les permite tener un manejo de sus emociones. Lo cual corresponde al 58% de los participantes. No obstante, no se obtuvo registro sobre la aplicación de aquellos aprendizajes obtenidos en situaciones concretas posteriores a los encuentros. De esta manera, se valora positivamente el indicador de efecto, aunque no se tiene una conclusión cierta sobre su cumplimiento.</p> <p>Fuentes de verificación</p> <p>Se retoman los informes de gestión, el listado de asistencia, la matriz de seguimiento telefónico, las grabaciones de los encuentros grupales e individuales, los testimonios explícitos verbales y escritos (chats).</p> <p>Recomendaciones</p> <p>Se recomienda algunas acciones de mejora para el cumplimiento total del indicador, tales como: fortalecer y explorar otras acciones de convocatoria y delimitación de grupo de trabajo que garantice la asistencia continua de estudiantes y familias y la ejecución de la estrategia en clave de proceso. Fortalecer las herramientas de seguimiento que permitan no solo identificar avances en el cumplimiento del indicador en un lapso de tiempo corto, sino a mediano y largo plazo, así como reconocer su cumplimiento en otras esferas y espacios de lo cotidiano. En este punto, se recomienda emplear otras herramientas desde lo virtual y la distancia que permitan el registro del manejo que los y las estudiantes y sus familias le dan a sus emociones. En caso de ser posible dada a las condiciones de salud pública, se recomienda emplear herramientas que desde lo presencial permitan realizar un seguimiento al cumplimiento del indicador. Por último, se sugiere fortalecer los canales de comunicación con directores de grupo, para así, generar articulaciones en donde se identifique avances y retrocesos en materia del manejo de emociones en estudiantes.</p>

	<p>Indicador de producto</p> <p>Para el mes de febrero del año 2021, caso de haber retomado encuentros presenciales, las familias de los y las estudiantes de los grados 5°2 y 5°3, construirán a partir de los productos generados en la estrategia “tejiendo las emociones” un rincón de la calma en la IE María de los Ángeles Cano Márquez</p>	<p>El indicador de producto propuesto para la estrategia, queda invalidado, dado a que inicialmente en el proyecto, se aclara que serán ejecutadas las acciones sí y solo sí se retoma la presencialidad, pues esta es clave para la consolidación, materialización y posicionamiento del “rincón de la calma” en un espacio de la institución educativa. Se evaluó la pertinencia de consolidarlo desde lo virtual y finalmente se concluye que puede resultar interesante su construcción desde la inmaterialidad, pero se necesitaría más tiempo para consolidar una propuesta fundamentada y efectiva. Sin embargo, se deja como una idea base que puede servir en la institución para que en futuras intervenciones sociales pueda ser retomada y materializada.</p>
--	---	---

OBJETIVOS	INDICADORES	RESULTADOS
<p>Las familias de los y las estudiantes del grado 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez fortalecen la comunicación asertiva y la autoridad democrática en su interior.</p>	<p>Indicador de efecto</p> <p>Para finales del mes de enero del año 2021, el 80% de las familias participantes de la segunda estrategia, habrán disminuido o aumentado al menos un aspecto de los mencionados en el factor crítico de éxito</p>	<p>La evaluación cuantitativa para el presente indicador de efecto no aplica, debido a que no fue posible el desarrollo de la estrategia.</p> <p>Sin embargo, en este punto resulta valioso rescatar que la primera estrategia sobre el manejo de las emociones traza una línea temática que facilita la articulación con la presente estrategia. Es así, que se considera que al menos uno de los factores críticos de éxito que refiere al aumento de la capacidad de</p>

		escucha e interlocución entre los y las integrantes de la familia, se logró. Esto fue posible identificarlo en los encuentros virtuales a través de los testimonios de las madres que manifestaban lo valioso que fueron los espacios virtuales que se facilitaron por medio del proyecto, dado a que gracias a ellos, pudieron reconocer, escuchar e intentar comprender las emociones y sentires de sus hijos ³⁹ .
Los y las estudiantes de 5°2 y 5°3 de la IE María de los Ángeles Cano Márquez participantes del proyecto, conocen referentes históricos relacionados con la cultura de paz que les motive a generar transformaciones en sus relaciones cotidianas.	Indicador de efecto Para finales del mes de febrero del año 2021, el 100% de los y las estudiantes participantes de la estrategia “ConoSerNos” manifiestan quedar inquietados sobre la forma en que pueden transformar sus relaciones cotidianas a partir de los referentes históricos presentados relacionados con la cultura de paz.	La evaluación cuantitativa para el presente indicador de efecto no aplica, debido a que no fue posible el desarrollo de la estrategia.

Evaluación cualitativa

Ahora bien, en el presente apartado, se intentará dar respuesta al objetivo principal del proyecto, así como a los objetivos específicos planteados anteriormente, no obstante, se considera importante aclarar que, como se ha plasmado en la figura 7, el incumplimiento en

³⁹ Esto, se podrá evidenciar más adelante en la evaluación cualitativa a través de los testimonios.

la ejecución de la totalidad de las estrategias y sus actividades, permite de entrada reconocer la no consecución del objetivo general. A pesar de ello, en esta sección se realizará una descripción y análisis de los condicionantes⁴⁰ que estuvieron presentes en la ejecución del proyecto; se hará una descripción de la primera estrategia ejecutada, haciendo énfasis en la asistencia y participación de los/las estudiantes y familias; y en el desarrollo de las actividades virtuales y los logros generados, los cuales se reflejan a través de los testimonios de los y las participantes. Paralelo a la descripción, evaluación y análisis de las actividades ejecutadas, se ubicarán algunas fortalezas y debilidades presentes en la realización del proyecto.

Teniendo en cuenta la planeación operativa, se propuso como fin del proyecto de intervención que las familias de los y las estudiantes de 5^o2 y 5^o3, tramitaran sus conflictos por medios diferentes a la violencia, objetivo general que sería logrado a través del desarrollo de 3 estrategias de acción y un total de 9 actividades, lo cual, en últimas, solo fue posible el desarrollo de 3 actividades correspondientes a la ejecución total de la primera estrategia.

No obstante, se realizaron otras actividades complementarias que estuvieron direccionadas al cumplimiento de los objetivos del proyecto, éstas fueron llevadas a cabo a través de dos encuentros telefónicos y tres encuentros por WhatsApp y tuvieron la intención de:

1. Generar un empalme a las familias y estudiantes que no habían participado en reuniones anteriores de la estrategia.

⁴⁰ Los condicionantes refieren a los elementos del medio que condicionan la ejecución de la propuesta y su posterior éxito.

2. Profundizar en algunas temáticas abordadas durante la estrategia y analizarlas de acuerdo a situaciones familiares particulares. (estos encuentros fueron realizados a nivel individual)
3. Valorar y reconocer aprendizajes, cuestionamientos y discrepancias por parte de las familias y estudiantes de acuerdo a lo abordado en los encuentros
4. Evaluar metodológicamente los espacios y plantear acciones de mejora.
5. Identificar las causas de la inasistencia y poca continuidad en los espacios virtuales por parte de familias y estudiantes⁴¹

Ahora bien, sobre los elementos que sirvieron como condicionantes de la ejecución de las estrategias, se distinguen algunos vinculados a la irrupción en los tiempos de ejecución del proyecto -que se contemplaba entre los meses de noviembre 2020 a febrero 2021- ; a las dinámicas institucionales y actividades educativas presentes en los tiempos de ejecución; y a calamidades familiares del profesional en formación, a saber:

Sobre los tiempos de ejecución, el proyecto comienza a llevarse a cabo en el mes de noviembre del año 2020, un mes agitado a nivel institucional debido a los cierres del año escolar y actividades administrativas. Logrando la ejecución de la primera estrategia en el mes de noviembre, utópicamente se consideró continuar con la intervención y dar inicio a la segunda estrategia en los pocos días que quedaban del calendario escolar en el mes de diciembre, pues se tenía la intención de retomar y continuar en enero de 2021 y dar fin a la totalidad de las estrategias en el primer trimestre del año 2021. Sin embargo, se evaluó la viabilidad de continuar la intervención en diciembre y por acato a las directrices institucionales se toma la decisión de continuar con la ejecución a finales de enero de 2021,

⁴¹ Sobre esto, se profundizará más adelante.

lo cual conllevaba atrasos en los tiempos, pues, para dar de nuevo inicio a los espacios virtuales en el nuevo año escolar, implicaba iniciar un proceso de empalme y generar una disposición en los/las estudiantes y las familias para la participación y el trabajo en los encuentros. También, se cruzaba con el inicio de labores administrativas y académicas que pretendían brindar claridades respecto a las modalidades en que se continuaría las labores educativas (continuidad de lo virtual) y se podría recaer en sobrecargas y desgastes de los mismos canales virtuales.

En este punto se hace necesario aclarar que, metodológicamente los encuentros fueron contemplados para ser realizados en períodos de cada 8 días al final de la jornada académica –tarde noche-, con las intenciones de no saturar los canales virtuales, garantizar mínimamente la participación de algún estudiante y acompañante familiar, además de evitar sobrecargar a las familias de compromisos institucionales, pues todos sus deberes se canalizaban por dicho medio. De hecho, se consideró que los encuentros cada 15 días eran una medida más efectiva, pero no fue viable por la premura para la ejecución de la propuesta.

A pesar de las anteriores consideraciones, la última semana de enero y las dos primeras semanas de febrero, estuvieron marcadas por calamidades familiares por parte del trabajador social en formación, vinculadas con el covid-19, lo cual dificultó el desarrollo de las estrategias faltantes.

Así pues, los tiempos de intervención estipulados, se vieron caracterizados por pausas, irrupciones y calamidades que dificultaron la fluidez y la continuidad en la ejecución del proceso.

Ahora bien, es imposible desconocer que la articulación y coordinación con los profesores y administrativos, fue un factor clave en la ejecución de la primera estrategia de

intervención. Por una parte, los profesores de 5^o2 y 5^o3 mostraron siempre una gran disposición y apoyo, donde sus acciones de convocatoria y acompañamiento a las familias de los y las estudiantes facilitaron la realización de las actividades y la generación de aprendizajes colectivos; en otro lugar, se recomienda fortalecer, para futuros procesos, la articulación con administrativos y otros equipos psicosociales de la institución educativa, pues la falta de comunicación y coordinación de las acciones entre las partes, conllevaron a la suspensión y cancelamiento de algunos encuentros del presente proyecto de intervención, dado a que se cruzaban los tiempos con otras actividades que ya habían sido programadas y priorizadas. Además, una mejor articulación entre el área psicosocial posibilitará generar un trabajo y análisis colectivo e interdisciplinar, donde cada disciplina aporte y nutra activamente los procesos psicosociales en la institución educativa, además de brindar practicidad en la intervención.

Del mismo modo, se hace necesario evaluar dos elementos fundamentales: la asistencia y participación de las familias de los y las estudiantes en el proyecto familias diversas y en paz María Cano, lo que implica necesariamente retomar el plan operativo y lo expuesto en el análisis de involucrados.

Como línea base para el proyecto se tuvo en cuenta 39 estudiantes de 5^o2 y 40 estudiantes de 5^o3 para un total de 79 estudiantes y familias, no obstante, la intención del presente proyecto era conformar un grupo menor de familias y estudiantes que facilitara el trabajo en términos metodológicos y en clave de proceso. De esta manera, se procedió a conformar un grupo menor integrado por las familias y los/las estudiantes que tenían la oportunidad de asistir a los primeros encuentros, pues, de ese modo se les invitaba a participar de los espacios posteriores intentado garantizar su asistencia al tiempo que se iba delimitando el grupo de trabajo. De esta manera, se conforma un grupo de 7 estudiantes

pertenecientes al grado 5°2 y 11 estudiantes del grado 5°3, para un total de 18 estudiantes donde varios fueron acompañados por algún miembro de su familia.

Ahora, la asistencia de los 18 estudiantes y sus respectivas familias varió en el transcurso de los encuentros, donde se registra que el 77,7% de los asistentes del grupo conformado estuvieron en un solo encuentro y el 22,2% asistieron a dos o más. Por otra parte, en el primer encuentro se distingue que de las 11 asistencias registradas, 8 eran estudiantes acompañados por algún miembro de su familia (72,7%); en el segundo encuentro, de las 8 asistencias 4 eran de estudiantes y familia (50%); y en el tercer espacio, de las 5 asistencias 4 eran estudiantes junto con algún familiar (80%). Para un total de 18 estudiantes y 15 familiares asistentes.

De tal forma, se logró evidenciar además de un bajo índice en la asistencia de los estudiantes y sus familias a la totalidad de los espacios de la primera estrategia, una dificultad para enmarcar las actividades en clave de proceso, debido a la falta de continuidad de aquellos estudiantes y familias que asistieron al primer encuentro y a la asistencia de nuevos participantes que llegaban al segundo o al último encuentro.

Sin embargo, realizando un rastreo y una valoración sobre el motivo por el cual la asistencia había sido intermitente, se encontró algunos condicionantes, a saber:

- Había poca claridad en la información de difusión y la comprensión de la misma, donde los estudiantes y familiares pensaban que la asistencia debía ser a uno solo de los encuentros; también se registra el olvido de los encuentros o la confusión en los días y horarios en los que se dieron.
- El limitado acceso a internet, a los dispositivos tecnológicos y la falta de dominio de las herramientas virtuales limitó la asistencia a los encuentros, donde a varios

de los estudiantes se les caía el internet debido a que eran recargas de datos o un wifi prestado de los vecinos o conocidos; algunos de los estudiantes tenían que desplazarse a otros lugares en los que les compartían el internet; otros estudiantes tenían que esperar a que sus padres o madres llegaran del trabajo para poder disponer de los dispositivos tecnológicos de sus familiares.

- Algunos estudiantes aseguran que no habían podido asistir a los encuentros por dificultades económicas en sus familias.
- La ausencia de algunos de los padres, madres y cuidadores familiares en los encuentros se dieron porque trabajaban en el transcurso del día y llegaban tarde sin disposición para participar junto con los y las estudiantes en las actividades.
- Algunos de los padres, madres y cuidadores familiares tenían que desempeñar diferentes tareas dentro del hogar durante el transcurso de las reuniones virtuales, condicionando su presencia, atención y participación en el encuentro.
- Debido a la época del año (noviembre-diciembre), estudiantes y familiares aprovecharon para cerrar sus labores académicas y laborales antes del tiempo oficial estipulado, para asistir a otros compromisos familiares, marcados por viajes y salidas a otros lugares.
- Los encuentros coincidieron con la época de refuerzos escolares, por lo cual la disposición de estudiantes y familiares estaban en sintonía de aquellos compromisos académicos.

En otro lugar, se identifica que el momento del ciclo de vida en el que los y las estudiantes se encuentran, exigió que los espacios virtuales no fueran extensos, pues además de las otras condiciones en términos de acceso a internet, de dispositivos y demás dinámicas

familiares cotidianas, se reconoce que la energía y capacidad de concentración de los y las estudiantes empezaba a disminuir en los encuentros virtuales largos y éste pudo determinar los ánimos de algunos estudiantes para continuar asistiendo.

Ahora bien, sobre la participación, se pudo reconocer que en todos los espacios hubo una buena circulación de la palabra, se generaron preguntas y cuestionamientos sobre las temáticas que se estaban abordando y surgieron reflexiones que los y las estudiantes junto con sus familiares realizaban partiendo de sus vivencias y sus cotidianidades; por tal, se valora la participación positivamente.

Por último, se logra evidenciar a través de los testimonios de los y las estudiantes y sus familias, la voluntad y disposición para continuar en futuros procesos psicosociales dentro de la institución educativa, lo que es valorado positivamente en el proceso, debido a las apuestas desde Trabajo Social para disponer e incentivar procesos de transformación que parta de las voluntades de las familias y estudiantes mismos.

Por otra parte, sobre el primer objetivo, la ejecución del 100% de la primera estrategia permitió reconocer el cumplimiento de varios observables del indicador de efecto y metas propuestas para el objetivo. A continuación se retomarán narraciones, testimonios y reflexiones de los y las participantes los cuales permitirán dar respuesta sobre el cumplimiento total o parcial del objetivo.

La primera meta plantea la necesidad de identificación y aceptación de las emociones por parte de las familias como un primer paso para la gestión de sus emociones, no obstante, para dar cumplimiento a este indicador cualitativo, se consideró importante realizar una valoración previa que buscaba determinar si las familias identificaban o no qué era una emoción, cuáles eran y qué situaciones las generan, pues era inviable referir a la identificación y aceptación de sus emociones sin distinguirlas ni considerar su diversidad.

De esta manera, el primer encuentro estuvo enfocado en dos líneas: la primera buscaba la distinción de las emociones, pues las mismas pueden ser confundidas con los sentimientos; la segunda pretendió un reconocimiento únicamente de las emociones primarias y las situaciones en la que las experimentamos o se generan.

A continuación se recogen y plasman diversos comentarios y testimonios de las familias y los/las estudiantes que evidencian un cumplimiento de los objetivos para el primer encuentro:

Sobre el significado de las emociones y la distinción entre emociones y sentimientos, concluyeron:

- “Las emociones son como la película de intensamente: hay tristeza alegría, enojo, asco, temor”
- “las emociones son cosas que surgen en cada persona de acuerdo a las situaciones en las que estén”
- “las emociones tienen un lado positivo y negativo, las emociones son lo que nos diferencia de los robots”
- “las emociones y los sentimientos son diferentes por el plazo en el tiempo de duración”
- “cuando hay una emoción metida en nosotros durante mucho tiempo, es porque no es una emoción ya, sino un sentimiento ”
- “los sentimientos son cuando uno siente un algo por alguien como el amor, y los demás por uno no, osea que es algo que no es pasajero.”⁴²

⁴² Frente a la distinción de las emociones y los sentimientos, Cano, S & Zea, M (2012) aseguran que las emociones son sensaciones fugaces, que vienen y van, de acuerdo no solo al estado de ánimo en el que nos encontremos sino también a las situaciones que se presentan; sin embargo, de ellas se desprenden los sentimientos que son sensaciones más duraderas y perdurables en términos de temporalidad.

Sobre las situaciones en que se experimentan o se desencadenan las emociones, concluyeron:

- “las emociones son algo que se nos viene a la mente cuando nos pasa algo”
- “cuando nuestros familiares nos hacen promesas y después nos incumplen ahí es cuando se da las emociones”
- “cuando cumplimos años, me siento muy emocionado por los regalos que me darán”
- “cuando mi mamá o papá, nos van a dar cositas, entonces ahí nos sentimos súper felices”
- “yo me siento alegre cuando la profesora nos dice que no había que hacer más tareas.”
- “el miedo lo siento cuando yo me monto al metro cable y me dan miedo las alturas”

Hasta ese momento, la primera parte de la estrategia había estado orientada a que los/las estudiantes y sus respectivos familiares distinguieran e identificaran cuales eran las emociones, sus funciones, en qué situaciones se generaban y sus diferencias con los sentimientos. Sin embargo, a pesar de no responder a una meta, se consideró un buen comienzo que aunque no profundizaba sobre las emociones que habitaba en cada uno de los y las participantes, si permitía una aclaración conceptual que les posibilitaría en futuros encuentros identificar y enunciar con claridad aquello que les había generado el Covid-19 y sus nuevas lógicas de confinamiento y convivencia familiar, en últimas un paso fundamental y necesario en la gestión de las emociones.

Estos primeros pasos en la gestión de emociones se solidifican en un segundo espacio, donde se precisaron algunos elementos brindados a través de una lluvia de ideas construida por los mismos participantes⁴³, además, se generaron cuestionamientos e interpelaciones

⁴³ Véase en anexo Jamboard y registro video audio y fotográfico de estrategia “tejiendo nuestras emociones”.

interesantes que permitieron ampliar y posicionar otros matices respecto al tema de las emociones primarias, resaltando estas no solo como simples estímulos que se generan a partir de situaciones, sino como elementos que son construidos y cultivados a través de las experiencias, donde una emoción específica puede transitar a otra. Lo anterior se puede evidenciar a través de los siguientes testimonios:

“Las emociones son cultivables, que hablan más de un habitar que de ser buenas y malas (...) para mí las emociones no son buenas ni malas, son cosas que se sienten y que nos ayudan a saber cómo se siente el mundo. Yo creo que las emociones son una especie de sensor que nos ayudan a saber cómo estamos en el mundo; entonces yo creo que cuando uno se llena de muchas emociones negativas entonces es porque uno está vibrando mucho con eso, entonces considero que una emoción llama a la otra.”

“Las emociones son buenas en general, hasta el enojo y la tristeza, para mí son buenas. Porque sin enojo ¿cómo nos vamos a expresar mutuamente, como nos movemos, como cambiamos?, además eso se lleva dentro del ser humano, lleva dentro desde hace mucho tiempo”

“Las emociones no son tan buenas cuando al momento de reaccionar la cogemos contra los demás”

Existiendo ya unas claridades sobre el tema, se orientó el proceso para que los y las participantes consideraran el tema de las emociones no como algo aislado, sino como un asunto que está muy presente en nuestra cotidianidad. Por medio de preguntas dinamizadoras se planteó el trabajo en dos partes: en una primera parte, se invitó a los/las estudiantes y sus familias, a identificar en qué momento y situaciones suelen sentir alegría, tristeza, enojo y miedo; en este punto se rescata:

- “siento alegría cuando me pasa algo bueno o cuando me estoy divirtiendo con mis amiguitos”
- “el enojo y la rabia la siento cuando algo me molesta”
- “siento enojo cuando no me salen las cosas bien”
- “cuando me comienzan a joder o a agredirme, siento demasiada rabia, furia”
- “siento miedo cuando sueño con cosas que no me gustan o cuando estoy sola en la casa”
- “la tristeza la sentimos cuando estamos preocupados por algo y se refleja con recogimiento, o cuando estamos acongojados”
- “a veces cuando a uno le da rabia por diferentes situaciones que lo desesperan a uno, entonces uno se hace cosas a uno mismo, eso no quiere decir que yo lo haga, de hecho hay un amigo que cuando tiene rabia se quiere arañar la cara, también se daba totazos en la pared o cuando se enoja dice que no quiere estar en la vida y eso me parece algo malo que no se debe de hacer” (...) hay algunas veces donde la ira no es positiva, es cuando nos volvemos agresivos con los otros y otras ”⁴⁴

En una segunda parte, se reflexionó no solamente en las emociones existentes en situaciones aleatorias, sino en aquellas que han estado presentes en el transcurso de la pandemia, de qué manera han actuado, qué han hecho con la emoción y de qué forma ha sido la convivencia con los y las más cercanas. Como producto de este espacio, cada participante realizó un mandala, un tejido de colores que representaban las emociones y que permitía no solo reconocerlas sino observarlas, contribuyendo así a aceptar su presencia en

⁴⁴ Lo referido manifiesta una posición sobre las implicaciones que tiene darle salidas a una emoción por medio de las autolesiones o del daño a los y las demás, por lo cual, también dichos testimonios responden de una meta que expresa la necesidad de tramitar las emociones sin afectarse a sí mismo y a los demás como camino para la gestión de las emociones.

sus vidas y valorar lo que han permitido movilizar en cada uno de ellos. Lo anterior se evidencia en los siguientes testimonios:

- “con el mandala yo empecé y me di cuenta que he plasmado emociones muy negativas, donde lo que más he sentido en la pandemia ha sido angustia, incertidumbre y miedo creo yo, la verdad yo no quería tejer la angustia porque ya no las quiero ver más [Risas] entonces después lo que hice fue buscar un color que me diera tranquilidad, uno que me diera alegría y otro que me diera confianza y así lo hice, porque en esos momentos vi que Samuel (hijo) había plasmado emociones muy positivas, así que me asusté y dije a mi misma “Ayyy no, soy una toxica”
- “he plasmado el desagrado porque algunas cosas en estas mañanas, he probado cosas y comida que me ha hecho mi mamá y no me ha gustado. Pero el desagrado me ha servido para diferenciarme de las personas aquí, porque todos somos diferentes, a ellos les gustan unas cosas que a mí no”
- “las emociones que están presentes en mi tejido es la alegría porque he aprendido mucho en este tiempo,, pero al principio tenía el enojo”
- “yo representé todo lo que he sentido en este tiempo en varios colores, así como en la película de intensamente: Alegría, a través del amarillo, la tristeza azul, rojo representado en enojo, violeta representa el miedo, y el verde el desagrado”
- “La emoción que está en mi mandala es la felicidad de color naranja y la felicidad es buena”
- “las emociones que plasmé en el mandala fueron alegría de color naranjado y el rojo era de furia”⁴⁵

⁴⁵ Véase en anexos: registro video audio y fotográfico de estrategia “tejiendo nuestras emociones”

Ahora bien, ya logrado que los y las participantes identificaran mínimamente las emociones primarias y cuales han estado a raíz de las situaciones de covid-19, fue importante referir al ciclo de la emoción (situación-emoción-reflexión-fuga o salida de la emoción)⁴⁶ y darle importancia a la necesidad de salida, manifestación o exteriorización que tienen las emociones, dado a que la represión o el desconocimiento de las mismas pueden traer consecuencias en el bienestar físico y mental de las personas⁴⁷; en este punto se resaltó que, si bien no se tiene un control sobre las emociones que se generan en nuestro interior, si se tiene un dominio sobre las formas en que se le damos salida a las mismas.⁴⁸ De esta manera, la reflexión de los últimos espacios se focalizó en las formas más comunes y extremas en las que los y las participantes han exteriorizado la emoción y la importancia del autocuidado y el cuidado de los demás en dichas situaciones, así como algunas formas de canalizar esas acciones que en ocasiones suelen ser impulsivas y no racionalizadas.

Frente a las formas en que los/las estudiantes y sus acompañantes familiares han reaccionado dando salida a las emociones, se pudo evidenciar a través de los testimonios que:

- Ante el miedo cada participante tenían diferentes reacciones, algunos de ellos lo expresaban a través de la risa, del llanto, del sudor, un temblor corporal, se paralizan y otros decidían huir. Ahora, sobre las reacciones más extremas del miedo, se reconoció

⁴⁶ Algunos teóricos nombran la reflexión como el autocontrol, un momento importante en el ciclo de la emoción que refiere a la facultad de frenar nuestros impulsos y reflexionar antes de actuar. En dicha facultad los principios éticos y morales, la formación recibida desde casa y las construcciones que ha elaborado la persona son determinantes en la facultad de reflexión o autocontrol. Véase en Cano, S & Zea M (2012) Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. En: Revista Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 4, núm. 1, julio-diciembre, pp. 58-67

⁴⁷ Cholíiz (2005) asegura que la represión y no verbalización de las emociones, pueden traer consecuencias en la salud de las personas, al plantear una relación directa entre las emociones con lo psicofisiológico. Véase en: *Mariano Cholíiz (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional recuperado de: www.uv.es/=cholíiz*

⁴⁸ Conclusión generada a partir de asesoría teórica con el experto en regulación de emociones Sebastián Gomez de la corporación Proyectarte Medellín. 23 de octubre de 2020.

que muchos de los y las participantes suelen gritar, paralizarse o “estar al borde de un paro cardíaco”.

- Ante la tristeza, las expresiones son el llanto y el aislamiento. Se hace interesante además reconocer que para algunos participantes, la tristeza termina transitando hacia la rabia o en otros casos, hacia la tranquilidad.
- Ante la rabia, manifiestan un sentido de hostilidad con los demás, gritan, lloran, sudan y los límites de respeto hacia los otros se desdibujan, pues suelen actuar agrediendo a los demás física y verbalmente (presencia de golpes, insultos y gritos).

De lo anterior, se hace interesante reconocer que, las características referidas vinculadas a la manifestación de la rabia a través de la agresión, están presentes en los estudiantes cuyos padres, madres o acompañantes aseguraron tener los mismos patrones de comportamiento ante la emoción, lo que permite concluir que los procesos o las formas generales empleadas para la manifestación de las emociones hacen parte de un proceso de aprendizaje donde los referentes y el contexto familiar juega un papel determinante. En este punto se hace necesario retomar los estudios de Chaux que se han enunciado en la primera parte, vinculados a la agresividad, donde se asegura que, existen diferentes variables de distintos niveles que influyen en el desarrollo de los comportamientos agresivos en las personas (individual, familiar, social, etc.) no obstante, los niños y niñas que viven en contextos familiares violentos desarrollan con más facilidad comportamientos hostiles que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, lo que contribuye a la continuación del ciclo de la violencia en los diferentes contextos. (Chaux, 2003. Pág. 48).

Aunado a lo enunciado, se evidencia que cuando transitan por la emoción de la tristeza y genera llanto, el lloro suele ser estigmatizado o rechazado por parte de sus familiares⁴⁹, las cuales intentan anular la emoción y su manifestación a través de frases descalificadoras como “deje de llorar, ya lloró lo suficiente, ya se desahogó, que ya no más, que se calme ya, porque lo tenemos que superar” o “algunas veces mi hija llora por unas bobadas”, o “no sea bobito, no se ponga triste por eso”, pues le han dado una connotación negativa a la emoción y la expresión del llanto al vincularla con dolor o sufrimiento. Ante esto, los postulados de Bisquerra (2016) contribuyen a aclarar que todas las emociones son positivas, sin embargo, algunas de ellas nos hacen sentir bien y otras nos hacen sentir mal; es allí donde se realiza una distinción entre lo positivo y lo negativo de acuerdo al grado de bienestar que aportan las emociones en el momento. Es por tal motivo, que si bien el llanto se puede considerar como una manifestación caracterizada por el caos, el recogimiento y expresiones de dolor, también sirve como medio de liberación y tránsito de la emoción para llegar a la calma y al estado de bienestar o plenitud deseado.

En relación a lo anterior, el Ministerio de Salud de España (2020) que ha adelantado estudios sociales y científicos para comprender las afectaciones que se han desencadenado a partir de la pandemia, ha posicionado las relaciones familiares y de amistad como vínculos importantes cuya función es determinante en el amortiguamiento del estrés y las consecuencias que éste genera en la convivencia familiar. Sin embargo, dentro de la familia, en ocasiones se manifiestan situaciones y acciones que van en contravía con la contención psicosocial que se requiere, a decir:

⁴⁹ En el caso de los espacios, fueron las madres las que expresaron un rechazo y un estrés frente al llanto de sus hijos: “es que me estresa cuando llora mucho”. Véase en anexos: registro video audio y fotográfico de estrategia “tejiendo nuestras emociones”

En estas circunstancias, y con la mejor intención, a veces las personas cercanas insisten en que dejemos de llorar o estar aislados, o de hablar de lo sucedido, y esto lo podemos interpretar como una exigencia de acallar el dolor. Podemos interpretarlo como que se desentienden y no nos prestan el apoyo esperado. Ante este tipo de actuaciones de las personas cercanas, y con este tipo de interpretaciones, es probable reaccionar con rabia y rencor, y después sentirnos culpables, lo que aumentaría aún más nuestro malestar y dolor. Ante este sentimiento de incompreensión, y pensando que no hay nada que las demás personas puedan hacer para ayudarnos, podemos tender a aislarnos, reactivando así el círculo vicioso de interacciones negativas (2020, pág. 12)

Frente a lo enunciado, la comunicación para la paz y la convivencia democrática, brinda pistas claves que aportan a la reflexión de las situaciones mencionadas, al ubicar la importancia de establecer en primera instancia relaciones horizontales dentro de la familia, que no necesariamente implican la renuncia de la autoridad por parte de los padres o las madres, sino que está orientada a generar vínculos de empatía, donde en primer lugar exista una apertura y disposición a la escucha, a comprender qué es lo que mi hijo/hija están pasando y sintiendo, el contexto en el que se genera y el motivo de sus reacciones; lo cual, no es posible sin la capacidad de sintonizarse con las emociones del otro y otra, pues ésta posibilita una mayor comprensión de las reacciones, sin caer en señalamientos, juicios y desvalorizaciones que se reflejan a través de frases descalificadoras como “todo pasará” “deja de sentirte así” “cuando crezcas lo entenderás” o como las enunciadas en líneas anteriores. La empatía también implica una capacidad de comprender que las emociones y especialmente las formas en que se manifiestan, no son homogéneas, es decir, en cada persona la tristeza, la rabia o el miedo pueden suscitar expresiones diversas e imprevisibles

desde el llanto, hasta la risa o comportamientos que van desde el recogimiento a lo enérgico.⁵⁰

Ahora bien, volviendo a las actividades, los elementos enunciados por los y las participantes y sus reflexiones, permitieron reconocer la multiplicidad de formas en que se expresaban las emociones en cada uno de los y las participantes, así como la necesidad de comprender que si bien todos sentimos rabia, alegría, tristeza, miedo y asco, existe una diversidad en la forma en que se vive y se tramitan. Dicha reflexión, permitió la realización de una cartografía del cuerpo y las emociones, donde los y las participantes tuvieron la oportunidad de dibujar sus cuerpos en una hoja y colorear la parte del cuerpo en las que suelen expresarse o “salir” las emociones. En este punto se resalta que:

- Las manos y la cintura suelen ser el punto donde ellos concentran la rabia.
- La boca y las manos son los lugares donde en algunos se manifiesta la alegría
- Los ojos y la cabeza coincidieron como los espacios de la tristeza
- La cara y la boca suelen ser los espacios del asco para los participantes
- El miedo es una emoción que la mayoría de estudiantes y familias sienten en todo el cuerpo.

En este punto que marcaba el final de la primera estrategia, se evidenció que los y las participantes ya identificaban con claridad las emociones, reconocían cuales habían estado presente en la pandemia y otras situaciones de sus vidas, además de un aumento en el reconocimiento, la expresión verbal de ellas y la aceptación de las mismas como elementos

⁵⁰En este punto cobra además importancia los aportes teóricos de Fisas (1998) citando a Miedzian cuando aluden a la existencia de una mística de la masculinidad que reprime las expresiones de sensibilidad como el miedo, el lloro y posicionan la dureza, la falta de empatía, la competitividad como elementos predominantes.

comunes que están presentes en la vida de todas las personas y que –en palabras de Bisquerra (2016) nos distinguen de las maquinas.

Por otro parte, si bien no se ofreció una amplia variedad de herramientas o técnicas para la regulación emocional, si se trabajaron y abordaron técnicas de sublimación, las cuales refieren a aquellas que tienen la capacidad de transformar las emociones a través del arte. Aquí, el proceso de enseñanza de mandalas y el tejido se convirtieron en elementos importantes no solo para que los y las participantes identificaran y reconocieran las emociones que los habitaban, sino como medios para transitar y transformar las emociones en los momentos en que ésta estuviera presente a través del arte. De hecho, los encuentros individuales que se desarrollaron con tres estudiantes⁵¹ y sus dos madres y cuñada al terminar los espacios virtuales (cada uno de forma individual), tuvieron la intención de profundizar en aquellas habilidades artísticas como medio que les permitiría en situaciones de ira y tristeza⁵² canalizarlas, dominarlas y transformarlas, evitando generar afectaciones en ellos mismos y los demás.

Así pues, el cumplimiento de la meta que refiere a la utilización de herramientas que aportan a la canalización y transformación de las emociones, no se cumplió en su totalidad, debido a que no se logró identificar posteriormente la utilización de las mismas en otras situaciones. No obstante, se brindó una de las diversas herramientas por los cuales se puede regular la emoción⁵³.

⁵¹ En los encuentros, los estudiantes habían manifestado que ante situaciones de tristeza y especialmente de ira, solían tener comportamientos agresivos y hasta violentos con sus pares (hermanos, compañeros) y con sus superiores (maestros, padres, madres, etc). Por tal motivo, se creyó pertinente después de cada encuentro, trabajar aquellas emociones a través de la conversación y el tejido. Véase: Grabación segundo encuentro y tercer encuentro tejiendo nuestras emociones.

⁵² Según Bisquerra (2016) éstas son las emociones consideradas como “negativas”.

⁵³ En los encuentros se mencionaron brevemente otras técnicas de regulación emocional, tales como: técnicas de exteriorización: pintar, contar números, los juegos (estas suelen ser técnicas muy buenas para establecer una comunicación con los niños). Técnicas de inhibición donde se presentan elementos distractores que buscan contener la emoción por un momento y después sacarla; entre otras.

Para finalizar, de lo anterior descrito se puede agregar además que,

- Transversalmente, en los encuentros se evitó la estigmatización de las emociones como la rabia, la tristeza y el miedo, emociones que comúnmente llevan a comportamientos que son socialmente rechazados. Es así que se hizo énfasis en el aprendizaje y la movilización que tenemos de las emociones, donde es importante aprender a canalizarlas sin afectarse a sí mismo y a los demás. Así pues, se concluye que todas las emociones son positivas, lo negativo empieza cuando se le dan salidas a las mismas sin dimensionar las consecuencias que puede contraer.
- Los encuentros contaron con un ejercicio que en últimas buscaba contribuir a la identificación del cumplimiento de la meta donde los y las participantes aumentarían la expresión verbal de las emociones que los habitaban; el ejercicio consistió en la realización de preguntas continuas al inicio de los encuentros de “cómo están” “¿cómo se sienten?”, la respuesta que en el transcurso del proceso se encontró fue “bien profe”. Si bien a través de este ejercicio, no se identificó una variación en la forma generalizada de responder ante esta pregunta, lo que sí es cierto es que se generó en medio de los encuentros invitaciones para que identificara la riqueza de aquella pregunta y a la inclusión de otros matices en la respuesta como: estoy satisfecho, entusiasmado, alegre, enamorado, indignado, triste, frustrado, etc.
- Las familias y los/las estudiantes valoran que los espacios facilitados se tradujeron en una oportunidad de aprendizaje colectivo, donde tuvieron la oportunidad de interactuar, construir, cuestionar y reflexionar a través de sus experiencias y vivencias cotidianas. Los acompañantes familiares expresaron que los encuentros representaron una oportunidad para irrumpir con las lógicas cotidianas, realizar pausas y aprender entre

sí, pues las dinámicas de la pandemia, han trasladado el desempeño de las actividades que antes eran llevadas a cabo en diferentes espacios a un solo lugar: el hogar, lo que ha conllevado a que los límites antes claros que planteaban la casa como lugar de descanso y compartir en familia, ahora sean difusos, así lo expresaron algunas madres:

“Samuel y yo solíamos hacer muchas cosas juntos, pero cosas como estas muy pocas veces nos hemos sentado juntos a tejer, así que fue muy rico, fue muy relajante y de verdad que hace falta estos espacios para compartir y para aprender en familia; muchas gracias por la actividad, de verdad que qué actividad tan bonita” (...) “me pareció que mi hijo tenía emociones, a pesar de la pandemia muy positivas, y eso me ayudó a ser conscientes de las mías, porque realmente pensaba que todas hasta el momento habían sido negativas”.

De esta manera, se reconoce que los espacios contribuyeron a fortalecer un vínculo existente quizá fracturado por la pandemia, a generar un espacio de retroalimentación, aprendizaje y construcción entre familia y estudiante, en el que el adulto identificó que los niños y niñas poseen elementos valiosos que pueden aportar para el bienestar personal y colectivo. En este punto, se identifica además un avance en el cumplimiento de uno de los factores críticos de éxito planteados en el proyecto, que refiere al aumento de la capacidad de escucha e interlocución entre los y las integrantes de la familia como principio para llegar a una comunicación asertiva y una autoridad democrática al interior de las familias.

Algunas reflexiones desde Trabajo Social

*No habría práctica sino un puro mover en el mundo
si quienes estaban moviendo en el mundo
no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover
y para qué movían”*

Paulo Freire – novena carta

La pandemia del covid-19 ha implicado la transformación y el surgimiento de nuevos modos de relacionamiento y convivencia en la sociedad, así como la aparición de otros fenómenos sociales y la profundización de problemáticas que ya estaban presentes. La escuela y los lugares de educación formal habían sido hasta antes de la pandemia, lugares de interacción social apropiados y representativos que se traducían en espacios de fuga, escucha, reconocimiento, comprensión y contención de las problemáticas que a diario vivían los estudiantes en sus hogares y vidas cotidianas. Sin embargo, con la situación de salud pública, este panorama tomó otros matices al someter a la sociedad en general a unas lógicas de confinamiento total o parcial, lo cual permitió entrever una transformación en los modos de relacionamiento y convivencia, una profundización de las desigualdades sociales y unos impactos que iban desde lo económico hasta lo psicosocial en los estudiantes y sus familiares.

Es por tal motivo, que el actual proyecto de intervención respondió a la necesidad de generar y posicionar procesos sociales que contribuyeran a analizar las nuevas formas de convivencia, a disminuir el impacto psicológico⁵⁴ y a sumar acciones que aportaran al bienestar psicosocial de los diferentes grupos poblacionales. Buscaba responder a las nuevas

⁵⁴ Una breve definición de impacto psicológico nos la brinda el programa de promoción de la salud mental del ministerio de salud de Madrid, el cual reconoce por “impacto psicológico un conjunto de comportamientos, pensamientos, emociones y sensaciones que aparecen como consecuencia de la experiencia de algún tipo de situación que implica un impacto emocional intenso o prolongado, una pérdida, un daño o una amenaza importantes”. Véase en: Impacto emocional de la pandemia (2020, pág.1)

necesidades de una realidad social que exige de articulaciones, y especialmente, del aprovechamiento de las capacidades, potencialidades y las redes de apoyo existentes dentro de las familias de los y las estudiantes, para así, facilitar procesos de transformación positivos en una realidad afectada.

En este punto, como Trabajador Social en formación, los postulados de Olga Lucía Vélez (2003) cobran especial importancia, pues la autora asegura que la necesidad de conocer y comprender las complejas dinámicas de lo social, le exige al profesional tener en cuenta elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que le permitan la interacción eficaz, eficiente y holística de las situaciones que la dinámica social requiere⁵⁵, en últimas, una especie de equipaje teórico – metodológico que oriente la reflexión - acción en lo social. Es así que, la ejecución de la propuesta se tradujo en un verdadero reto para responder a una realidad que si bien es dinámica y cambiante, vive una reestructuración histórica.

Ante tal panorama, fue necesario comenzar y reflexionar sobre el concepto de bienestar social, el cual correspondía a la demanda realizada por la institución María Cano y que ahora se posicionaba con más fuerza al representar el fin último de la acción. Rozas Pagazas (2005) asevera que el bienestar social se ha constituido como un objetivo que orienta la formación académica y la práctica del Trabajo Social, entendiéndolo no desde su tradición liberal como concepto vinculado a las leyes del mercado donde el bienestar es considerado como la suma de bienestares individuales⁵⁶, sino como una aspiración de

⁵⁵ La autora, como muchos otros teóricos, ha denominado lo anterior como una “intervención fundada”. Véase en Vélez (2003) fundamentación teórica o los errores de la razón. Pág.26

⁵⁶ Es importante destacar, que este concepto de bienestar influyó en la configuración de prácticas asistencialistas del servicio social caritativo con el fin de lograr aliviar y librar al hombre del peso de la pobreza, contribuyendo a la naturalización de la situación de la pobreza y la reproducción de ese orden social durante un largo período de tiempo. Véase en Rozas Pagazas (2005) una perspectiva teórica metodológica de la intervención social pág. 19-20.

sociedad vinculada a la generación de condiciones de igualdad, autonomía y justicia social, que compromete asuntos relacionados con el campo político, social y económico.

De esta manera, la práctica profesional se convertía además en un gran reto que no solo buscaba responder a la complejidad del contexto actual, sino que pretendía contribuir a la generación de bienestar individual y colectivo de cada estudiante y sus familias. Ante tal compromiso, el deseo de aportar, pero también la angustia e incertidumbre que generaba la ejecución de un proyecto que se daba desde otros espacios (virtualidad), los postulados de Rozas Pagaza aparecen para orientar y clarificar el alcance de la acción profesional en la actual propuesta, al asegurar que “el bienestar individual y general de una sociedad, es un derecho y parte de la realización de la esencia humana. Por ello, entendemos que una aspiración de esta naturaleza no puede ser concretada solamente como resultado de una práctica profesional.” (Rozas Pagaza, 2005. pág.20). Así, se comprendió que era inviable transformar grandes estructuras, que era necesario ejecutar un proyecto que a través de su acción, apuntara a la transformación de elementos cotidianos, normalizados, de lo pequeño, lo micro, lo imperceptible, lo no consciente y no reconocido en la convivencia de las familias y los/las estudiantes, lo cual en últimas iba a contribuir al cambio de la situación problema priorizada y a la generación de un bienestar social.

Lo anterior, implicó un gran desafío en cuanto a lo metodológico y a la capacidad de lectura y reflexión para orientar el diagnóstico, la planeación y ejecución del proyecto. En primer lugar se precisó un análisis del macro y el micro contexto, este último siendo representado en la comuna 1 y el barrio granizal, que sirviera para comprender la forma en que influía el contexto en la realidad de las familias de los grupos priorizados en IE y las formas en que ambos intercambiaban; en segundo lugar planteó retos en cuanto a la praxis y lo instrumental, pues se reconocieron unas condiciones de desfavorabilidad en cuanto a

limitaciones tecnológicas que marcaba de entrada un ritmo de trabajo y llevaba a replantear las formas y los medios para la ejecución de las estrategias; en tercer lugar implicó una reflexión en la forma en cómo se había concebido durante el proceso de práctica a los sujetos participantes, en este punto, vale la pena profundizar:

Rozas Pagaza, plantea que las iniciativas de transformación social parten de un concepto de necesidad, en la que se hace importante identificar las necesidades que son sentidas y posteriormente percibidas por los sujetos beneficiarios de nuestra acción. Palma (citado por Rozas Pagaza, 2005) amplía el debate al referir que es fundamental partir de las necesidades sentidas, las cuales refieren a aquellas que la conciencia del grupo afectado percibe y reconoce como carencia, las cuales forman parte del saber cotidiano de los sujetos dado al carácter práctico de su vivencia. En ese sentido, es fundamental el análisis de la significación que los sujetos le dan a esas carencias, cómo las viven, las tramitan, las pasan por el cuerpo, así como facilitar la reflexión desde ellos sobre las posibles alternativas de solución. No obstante y sin intenciones de desconocer los valiosos aportes que nos brindan aquellos teóricos sociales, se generó el cuestionamiento de ¿Por qué siempre partir de una visión en la que se considera al otro/otra como sujetos carentes? ¿Porque partir de la existencia de una anomalía o dificultad presente en las familias y los/las estudiantes de la IE que requieren la intervención como trabajador social?

En la búsqueda de respuestas y continuando con Rozas Pagaza (2005) afirma que la relación sujeto – necesidad implica establecer rupturas con las visiones tradicionales asociadas a una lógica de la carencia que supone la existencia de unos necesitados y unas necesidades que requieren ser satisfechas, y convertir las necesidades en potencialidades humanas y colectivas que se traducen a su vez en proyectos de vida. Bermejo (2002) en su obra *la ética del trabajo social* plantea la existencia de una beneficencia anti paternalista

que refiere al compromiso del Trabajador Social para aportarle a los sujetos a partir de una posición de orientador, acompañante y dinamizador de las transformaciones sociales, valorando la autonomía, las capacidades de los sujetos y rompiendo con la concepción de carencia en la que depende del profesional la transformación de la situación problema, pues finalmente, depende es de las mismas familias y estudiantes el cambio positivo de sus realidades.

En este punto, se logra encontrar un sentido de la presencia y la acción de Trabajo Social en la IE, donde se intenta resignificar la visión en la que los sujetos son carentes, y se busca que el Trabajo Social aporte a los procesos con familias que se estaban posicionando en institución, a realizar propuestas y a potenciar elementos que estaban presentes. Por tal motivo, en los encuentros fue fundamental reconocer a los/las estudiantes y sus acompañantes familiares como sujetos de acción, fue necesario posicionar espacios que desde la virtualidad, permitiera que la gente interactuara, se reconocieran allí, se nombraran y a medida en que se iban nombrando, se iba trabajando lo que era hasta ese momento una dificultad/situación problema, en últimas, el nombrar como elemento de sanador; la razón y el camino encontrado para este proyecto, fue posibilitar el posicionamiento de la voz invisibilizada, la circulación y recuperación de la palabra, aquella que en algún momento se ha perdido.

Por consiguiente, fue necesario ubicar espacios en los que se conversara sobre el sentir, las emociones, sobre aquello que había habitado y aún habitaba en las familias y estudiantes, pues, si bien se sabe que trabajo social se centra en el estudio de las relaciones sociales y el ser humano en relación con los demás, fue necesario trabajar el ser y el estar como principio que permitiría alcanzar los objetivos propuestos para el proyecto de intervención. Allí fue donde el arte y el tejido se convirtieron en la posibilidad, en aquella excusa y medio para

brindar dinamismo en lo virtual, que atrapara la atención de niños, niñas y familias, que facilitara la conversación, la reflexión, la generación de conciencia y especialmente, que diera voz a aquellos que en sus dinámicas diarias y tensiones de lo cotidiano, no eran escuchados.

Si bien es importante reconocer que los objetivos para el actual proyecto no se cumplieron a totalidad, se deja una ruta, unas provocaciones, unas inquietudes, cuestionamientos y unos aportes necesarios para contribuir a la generación de una cultura de paz en la IE María Cano. Esto, manifiesta la necesidad de fortalecer el compromiso a nivel social para que las instituciones presentes en lo social no solo orienten acciones para la generación de bienestar colectivos, sino también a la consecución de la paz. En este punto, las instituciones educativas en general tienen un lugar muy importante en la incidencia sobre las familias y sus estudiantes, al plantearse como espacio facilitador y formador en principios de paz en el que se posicione como valor regulador de las interacciones sociales y la convivencia familiar. Es así que, si la guerra y la violencia son elementos aprendidos que median en lo social, la paz también puede ser aprendida.

Recomendaciones

Como ya se ha venido mencionando y posicionando en líneas anteriores, con la pandemia y la no presencialidad, se han posicionado diversos retos para la continuidad de los procesos de formación y orientación que contribuyan en últimas a la generación de un “bien-estar”, los cuales requieren no solo del esfuerzo y el compromiso de las instituciones educativas, sino también de los organismos gubernamentales y las demás instituciones de la

sociedad en general, entre ellas, la familia. A continuación se hacen explícitas algunas recomendaciones y reflexiones del campo de la práctica, las cuales en caso de ser tenidas en consideración, aportarán positiva y profesionalmente a futuros procesos sociales que se desarrollen en el campo de la práctica.

- Se sabe que el confinamiento total y parcial, desplazó las actividades educativas a la virtualidad. En el caso de los/las estudiantes y la familia de 5°2 y 5°3 María Cano, la continuidad de las actividades educativas se tradujo en un gran reto dado al limitado acceso a los dispositivos electrónicos y el internet. La intervención de Trabajo social y otras áreas sociales de la IE, también se vio desplazada a estos espacios de la virtualidad. Por tal motivo, se recomienda dinamizar las intervenciones de Trabajo social teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad correspondientes, alternando la presencialidad y la virtualidad, pues de esta manera, no se excluye a los beneficiarios de la acción que no cumplan con las condiciones mínimas de acceso tecnológico, además de valorarse el contacto, la palabra y la relación directa con los demás como principios para la construcción colectiva.
- Teniendo en cuenta la anterior recomendación, se propone canalizar las acciones desde lo virtual, para evitar la saturación de los canales a través de la ampliación del uso de otras plataformas virtuales (Facebook, Messenger, Whatsapp), orientadas además a generar espacios no solo sincrónicos sino también asincrónicos, pues se evidenció en la experiencia de práctica, que habían familias y estudiantes agotadas por las frecuentes citaciones y llamados institucionales por Google Meet que exigían lo sincrónico y se cruzaban con otros compromisos de su vida diaria.
- Sobre el acompañamiento institucional que se le brinda al practicante de Trabajo social, se recomienda que sea más constante y permanente. En este punto se valora las

intenciones y apuestas del asesor institucional por fomentar un trabajo autónomo donde los practicantes no se limiten en su acción por elementos ya preconcebidos y preexistentes, sin embargo, desde la actual experiencia se recayó en el abandono, el aislamiento y la incomunicación institucional. De esta manera, el acompañamiento dado por la IE debe ser más sólido, que facilite la inmersión, conocimiento y la adaptación del practicante a las lógicas institucionales, lo cual se considera de suma importancia en el inicio de un proceso de práctica. En este sentido, también se sugiere un mayor acompañamiento en términos de la salud mental del practicante, debido a que éste se enfrenta a diferentes crisis, cuestionamientos y dilemas en este punto de su proceso formativo.

- Si bien se identifica que no es necesario un título en Trabajo Social por parte del acompañante institucional como requisito para acompañar la práctica, se recomienda que al menos tenga conocimientos básicos que contribuyan a posicionar el Trabajo social en el ámbito educativo, oriente y tenga presente los alcances de la acción en la institución.
- Es importante consolidar mecanismos de comunicación y articulación más efectivos entre las respectivas disciplinas que componen el área psicosocial en la institución educativa, para evitar retrocesos, desgastes y daños a los diferentes grupos poblacionales.
- Se sugiere que a nivel institucional exista una mayor claridad y organización en los tiempos destinados para el desarrollo de actividades.
- En medio de la práctica de Trabajo Social en la institución educativa, se realizaron diferentes propuestas vinculadas a establecer articulaciones con instituciones externas (Fundación Epm, Makaia, Proyectarte corporación) para el acompañamiento y

potenciamiento de diferentes procesos sociales en pro de la comunidad educativa en general. De esta manera, se sugiere una mayor disposición a nivel institucional para dar paso a nuevas propuestas y articulaciones que contribuyan a la aceptación y concreción de las propuestas de generación de bienestar social dentro de la institución educativa. Además, se recomienda la habilitación de espacios institucionales donde el Trabajador/a Social en formación participe en el debate de las iniciativas de articulación social, que sea considerada su opinión para la concreción o descarte de las propuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, A. (2014) Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. En: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación. vol. 14, núm. 1, enero-abril. Pág. 1-19
- Bisquerra, F. (2016) Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. España. Ediciones Universidad San Jorge
- Calderón, M. Otálora, D. Guerra & S. Medina, E. (2018) Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. En: Estudios Pedagógicos XLIV, n° 3. Págs.303-316,
- Cardona, G. (2002) Tendencias educativas para el siglo XXI educación virtual, online y @learning. Elementos para la discusión. En: Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa. N°15. Mayo 02.
- Cascante, G. & Gonzales F. (2008) Repensar la educación y la pedagogía: algunas reflexiones críticas. En: Revista Educare. Vol. XII N°2. Pág. 47-64.
- Chaux, E (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. En: Revista de Estudios Sociales. N° 15, junio. Pág. 47-58
- Departamento Administrativo de Planeación (2015) Plan de Desarrollo. Comuna 1. Popular. Medellín, Colombia. Alcaldía de Medellín.
- Departamento Administrativo de Planeación (2016) Plan de Desarrollo. Medellín Cuenta Con Vos. 2016-2019. Medellín, Colombia. Alcaldía de Medellín

Departamento Administrativo de Planeación (2016) Plan de Desarrollo. Medellín Futuro 2020-2023. Medellín, Colombia. Alcaldía de Medellín

Fisas, V. (1998) Una cultura de Paz. Capítulo XI de libro de Cultura de paz y gestión de conflictos. Caria, Unesco.

Foscolo, N. (2006) Desafíos éticos del Trabajo Social Latinoamericano. Buenos Aires: Espacio Editorial

Freire, P. (2008) Novena Carta. En: P. Freire, Cartas a quien pretende enseñar. Argentina: Siglo Veintiuno Ed.

Fundación Proantioquia (2018) Estado de la Educación en Antioquia. Recuperado de: www.proantioquia.org.co/wp-content/uploads/2019/01/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf

Gómez, E. (2012). Planeación participativa intercultural: reflexiones para el Trabajo Social. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/33898/30950>

Gutiérrez, Y. y Rabottini, L. (2007). Análisis del Comportamiento Antisocial de los alumnos del primer nivel que cursan estudios en el liceo Bolivariano “Jesús Alberto Marcano Echezuría” Marigüitar. Estado Sucre. 2006-2007. [Documento en línea]. Recuperado de: http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/176/1/tesis_ygylr.pdf.

Kisnerman, N. (1998) pensar el trabajo social: una introducción desde el construccionismo. Buenos aires. Humanitos.

La Madriz, J. (2017) Practica social agresiva dentro del contexto escolar como repercusión de la convivencia familiar. En: Revista educare. Volumen 21 N° 1. Pág.4-26.

López, C., Carvajal, C., Soto, M. & Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. Educación y Educadores, 16 (3). Recuperado el 8 de febrero de 2018 desde <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716/3349>

Manuel, A. (2012) Política Social, Multiculturalismo e Intervención en lo Social. Pensando en Latinoamérica. En: revista debate público. N°4. Año 2

Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. & Concepción, M. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar Para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. Escenarios, 14(1). Págs. 72-84. DOI: <http://dx.DOI.org/10.15665/esc.v14i1.879>

Maya, M. Muñetón, G & Hobarth. E (2018). Conflicto Armado y Pobreza en Antioquia, Colombia. En: Apuntes del CENES. Vol. 37. N°65. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/cenes/v37n65/0120-3053-cenes-37-65-213.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2001) Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia; 46ª. Conferencia Internacional de Educación (CIE.). Ginebra, Suiza. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional (S.F) Estándares Básicos de competencia. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1

Presidencia de la Republica de Colombia. (2019) Política Marco de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Recuperado de: id.presidencia.gov.co/Documents/191220-Politica-Marco-Convivencia-Seguridad-Ciudadana.pdf

Programa de promoción de la Salud Mental (2020) El impacto emocional de la pandemia: algunas recomendaciones para profesionales en el trabajo con la ciudadanía tras la pandemia. Madrid. Madrid salud. Recuperado de: https://madridsalud.es/wp-content/uploads/2020/06/Guia_recomen_mental_pandemia.pdf

Revista Semana (2020) El impacto social en Colombia, sección de pandemia. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/pandemia-en-colombia-impacto-social-del-coronavirus-en-el-pais/701305/>

Rozas Pagazas, M. (2005). Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Secretaría de Bienestar social. (2010). Análisis del contexto y la dinámica del desplazamiento forzado intraurbano en la ciudad de Medellín. Unidad de análisis y evaluación de política pública. Medellín. Alcaldía de Medellín

Uribe, María Teresa. (2002). Planeación, gobernabilidad y participación. Medellín: Corporación región.

Vélez, O.L (2003) Fundamentación teórica o los errores de la razón. En: O.L Restrepo, Reconfigurando el Trabajo Social, Perspectivas y tendencias contemporáneas (pág. 17-31). Argentina: Espacio editorial.

Vizcarra, J. (2007) Teoría y Trabajo Social: Diferentes perspectivas. En: Vizcarra. J. Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social (pág. 14-29). Madrid: Alianza GDIT.