

“APRENDIENDO A ACOMPañARNOS”

-Fortalecimiento del vínculo entre
la Escuela y las Familias de los
Modelos Flexibles de primaria de
la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó-

**Manual de Orientación Familiar
desde el Trabajo Social**



La presente cartilla se enmarca como producto del siguiente informe de prácticas:

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



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

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Prólogo

Ubicada al paso de la Bermejala*, entre casas que retumban bajo el sol, la música, algunos comercios que extienden en su frente capas negras, y un sonido urbano que resulta común y popular en el paso de sus habitantes, se encuentra la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó.

“Fe y Alegría”, como se le conoce en la voz de quienes habitan sus paredes, es una posibilidad infinita en medio de un oasis urbano que se extiende a lo largo del barrio Moravia, en la ciudad de Medellín. La escuela ha sido a lo largo de los años un encuentro para la vida y la educación como posibilidad de transformación social y humana. Quien pone un pie en Moravia se encontrará tarde o temprano con los murales de la institución, paredes sagradas que narran la historia de un barrio autoconstruido a punta de convite, comunidad y esfuerzo.

“Fe y Alegría” es la semilla naciente de una Medellín que ha tenido que abrazar y retorcer su historia para escapar de la violencia y la desigualdad que se pintaron en los cielos de la ciudad hace aproximadamente cinco décadas, cuando el paso de una villa se iba abriendo camino hacia una propuesta de industrialización y trabajo, cuando la muerte vistió de rojo a Medellín y cuando, a inicios de los 90, nuevamente nos dimos cuenta de que sí servíamos para semilla.

Eso y mucho más es ser escuela en un barrio de la zona noroccidental de Medellín, en medio de una historia territorial que hoy florece y nos mueve a tejer los pasos de nuestra sociedad en las calles soleadas de Moravia, en las sonrisas de sus habitantes y sus sueños.

Esta suerte de mal llamada guía es un intento por dar cuenta de un pedazo de universo que orbita la vida en la escuela y en sus estudiantes. Es un intento por comunicar con mucho amor y cariño los sentidos y ternuras que se esconden en la educación y que en los modelos flexibles de primaria destellan cada día. Es un intento por darle al Trabajo Social familiar y educativo otra razón más para apostarle a la vida y a la escuela.

**La Bermejala es el nombre de una de las quebradas que recorre las comunas de Manrique y Aranjuez en Medellín; esta pasa por el barrio Moravia hasta desembocar en el río al cruzar el Morro.*

ÍNDICE

● Introducción	1
● Modelos Flexibles de Primaria	2
● El Trabajo Social y la Escuela	11
● Cómo entender un Diagnóstico escolar	18
● Dispositivos socio-educativos	20

INTRODUCCIÓN

El presente manual, más allá de pretender ocupar el lugar categórico de una guía de pasos sobre un método específico del Trabajo Social con familias busca resaltar los encuentros, experiencias y resultados que surgen de un ejercicio de acompañamiento profesional en el marco de las prácticas universitarias del pregrado de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, en Medellín.

Este proceso de acompañamiento a los modelos flexibles de primaria buscó también entregar un resultado a la escuela en donde se sistematizaran parte de las apuestas socio-educativas que se llevaron a cabo durante las prácticas profesionales, dando como resultado esta cartilla de apuestas cuyo objetivo lo constituye la necesidad de generar orientaciones iniciales futuras a otros y otras posibles practicantes en la institución, como a profesionales de las ciencias sociales que intervengan con las familias de las poblaciones vulnerables.

En este sentido, este pequeño manual se conforma de cuatro puntos claves de orientación:

1. Una introducción inicial a los modelos flexibles de primaria.
2. Un abordaje al Trabajo Social escolar y su qué-hacer.
3. Algunos elementos para entender un diagnóstico en clave de una intervención.
4. La descripción de los dispositivos socio-educativos implementados que permiten dibujar una caja de herramientas inicial para el acompañamiento a familias y estudiantes.

Para orientar al lector se utilizará este **pin** como un elemento visual que resalta algunos aspectos que he considerado importantes en cada apartado: 📌

Sin más preámbulos adentrémonos en esta guía con una mirada flexible, crítica, pero sobre todo, propositiva, que entienda este insumo como una base inicial para de-formar y generar nuevas y, seguramente, maravillosas intervenciones.

MODELOS FLEXIBLES DE PRIMARIA

Un acompañamiento situado con las familias de los **modelos flexibles de primaria** implica preguntarnos en primer lugar a qué refieren precisamente estas definiciones y porque se consideran “modelos flexibles”.

Comenzemos esta exploración situándonos en un primer momento en la **ley general de educación 115 de 1994**, esta genera una definición específica del concepto de **educación** y resalta que se entiende esta noción como un proceso constante en articulación con la **integridad humana, la cultura, la sociedad, la dignidad y la garantía de derechos** (*Colombia. Congreso de la República, 1994*). Esta gran ley es importante para entender por qué hablamos de modelos flexibles, pues **establece los marcos generales** de la educación en el país en la medida que se definen categorías, disposiciones, modelos de educación y otras líneas de acción, que nos ayudan a concebir un horizonte estatal para abordar la educación de las y los colombianos. Es decir, es una ley que nos permite acercarnos a elementos que abordan el cómo se organiza la educación en el país y cuáles son sus horizontes de sentido desde la mirada del Estado.

De esta manera, entendiendo a qué refiere la educación en Colombia, y por qué esta tiene que ver con nociones como la **dignidad** y la **igualdad**, podemos tener una visión mucho más crítica de las disposiciones socio-políticas que existen en el país. Aún cuando estas disposiciones dibujen escenarios de desarrollo humano y educativo, hay que tener en cuenta que, aún hoy en día, estas premisas no reflejan la realidad de todas y todos los ciudadanos y que existen sectores y poblaciones en donde estas ideas no se ven necesariamente reflejadas.

Precisamente son estas condiciones y situaciones de desigualdad las que nos manifiestan la importancia de considerar otras aproximaciones de la educación en contextos complejos y diferenciados, acarreando una necesidad importante de abordar y mitigar la **vulnerabilidad** de algunas poblaciones históricamente marginadas y la respuesta del Estado para garantizar la educación como derecho.



VULNERABILIDAD

“Situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos, se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano . (PEI, 2017, p. 26)

En este sentido, la educación en Colombia, hoy en día, sigue siendo un campo de disputa que debe abordarse desde la interdisciplinariedad y en función de comprender las realidades de los y las estudiantes en el país, principalmente de aquellos en donde determinados fenómenos sociales se han convertido en limitaciones que deben ser abordadas para construir futuros reales y posibles en la infancia y la juventud; futuridades que nos permitan construir una sociedad más esperanzadora y humana.

En vista de la necesidad clara de abordar y garantizar la educación en condiciones diferenciadas en el país, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó para el año 2005 una **política integral de atención a poblaciones vulnerables**, la cual se cobija de la ley marco de educación, y en donde se plantea la **atención educativa sectorizada** de poblaciones vulnerables entendiendo lo siguiente:

El ejercicio del derecho a la educación en las poblaciones que, por razones específicas, han permanecido excluidas del sistema educativo tradicional, sólo es posible mediante la intervención de todos los estamentos pertinentes: la comunidad, la familia, la sociedad en general y el Estado. Superar la exclusión exige desarrollar los medios instituciona-

les y sociales que faciliten la reinstalación en las condiciones más amplias posibles de la libertad individual y colectiva para la construcción de la autonomía. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005)

En esta definición, el MEN, plantea que debe existir una articulación entre distintos actores sociales para superar las situaciones de vulnerabilidad que pueden presentarse en el entorno socio-educativo, esto sólo es posible, a su vez, por medio de **disposiciones institucionales** que permitan ampliar la atención y el acompañamiento a la población estudiantil.

Mediante el Plan Sectorial de Educación (2002-2006) el MEN hace un entendimiento de la vulnerabilidad a partir de los lineamientos del documento de atención educativa a poblaciones vulnerables, mediante este se definen algunos grupos como colectividades a acompañar con detenimiento y enfoque, entre estos se tienen en cuenta los siguientes:

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

No obstante, es importante no perder de vista que la vulnerabilidad es una categoría **multifactorial e interseccional**, es decir, que se expresa de diferentes maneras y en contextos que no siempre podrán ser catalogados, es por eso que hace necesario decir que estos grupos señalados por el MEN no serán los únicos que pueden entenderse bajo

este concepto, y que nuestras sociedades contemporáneas nos arrojan, cada vez más, nuevas preguntas y consideraciones que debemos tener en cuenta.

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

Ahora bien, entendiendo estas disposiciones generales resalta aún más la pregunta por *“¿Qué son entonces los **modelos flexibles de educación?**”* Para entenderlos, el MEN contempla la siguiente definición sobre la cual, tanto la Secretaría de Educación de Medellín, como la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó; se posicionan:



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

En síntesis, podríamos decir que **los modelos flexibles de educación son procesos pedagógicos para apoyar y acompañar a ciertas poblaciones vulnerables** que han presentado situaciones determinadas en su trayectoria vital, las cuales les han implicado dificultades para seguir el esperado “proceso educativo formal”.

En la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó tener esta definición es clave para orientar el acompañamiento a los y las estudiantes que conforman estos modelos; frente a la historia propia de la escuela, como su desarrollo a lo largo de los años, el trabajo directo con poblaciones con, o en riesgo de vulnerabilidad, ha sido una constante y una oportunidad de apostar a otras **pedagogías populares** de transformación y auto-reconocimiento de los sujetos. Precisamente estas son algunas de las premisas a las que apunta la institución en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2017).



PEI (2017)

Ahora bien, entendiendo esta definición inicial para los “modelos flexibles” y en concordancia con las apuestas de la escuela para el abordaje de la población en condiciones y riesgos de vulnerabilidad, vale la pena situar cómo, precisamente, germinan estos procesos en Fé y Alegría Luis Amigó, teniendo en cuenta que, para el caso de **primaria**, estos aparecen por **primera vez** en la escuela para el año 2023, siendo muy reciente su adaptación a las dinámicas de la institución.

Los **modelos flexibles de primaria** con los que cuenta la escuela actualmente son dos: “*Brújula*” y “*Aceleración*”. Estos modelos se enfocan en acompañar un proceso socio-pedagógico que fortalezca las competencias ciudadanas, subjetivas, sociales y personales de los niños y niñas que hacen parte de sus grupos. Veámoslos con más detenimiento a continuación:

“**Brújula**”, competencias de vida y algo más...

El modelo flexible de “**Brújula**” es un programa modelo de educación flexible reconocido y registrado ante el MEN el cual pretende acompañar y promover las competencias de niños, niñas y jóvenes en extraedad. Este modelo, previamente conocido como “*Procesos Básicos*” y renombrado como “*Brújula, competencias de vida y algo más...*” en el año 2018, es guiado por la Fundación Carvajal, una institución sin ánimo de lucro situada tanto en Cauca como en el Valle del Cauca, la cual está

orientada a la superación de condiciones de vulnerabilidad y pobreza mediante el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, la educación y transformación social.

Como enuncia la Fundación Carvajal en la guía para el docente de Brújula (2016), este programa se constituye desde una mirada que ha reconocido en el territorio colombiano las diferentes **afectaciones** que ha tenido la infancia, en particular frente a situaciones que han interrumpido el ciclo escolar tradicional y que se han articulado con fenómenos problemáticos como el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la violencia sexual, la pobreza y la marginación; situaciones que han irrumpido la vida de niños, niñas y adolescentes cuestionando y agrietando los horizontes y caminos de estos.



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

El modelo de Brújula recibe en Fe y Alegría Luis Amigó a niños y niñas entre los 7 y 13 años de edad, los cuales presentan dificultades en el proceso de aprender a leer y escribir y todavía deben reforzar algunas competencias lógico-numéricas. Como asunto particular de los grupos que han conformado Brújula es importante señalar las necesidades afectivas y socio-emocionales de algunos niños y niñas, así como los esfuerzos del programa para entender la educación más allá del tradicio-

nal conjunto de asignaturas y materias que se deben aprender en la escuela y que quizás muchos y muchas estén familiarizados (ciencias naturales, español, matemáticas, ciencias sociales, etc.). Para Brújula el interés radica en **promover** un reconocimiento y desarrollo del **sujeto** y de los niños y niñas como seres humanos valiosos con grandes capacidades.

De cierta manera, podríamos decir que **“Brújula”** es un primer momento de siembra en la vida de algunos niños y niñas, la importancia de este modelo en la escuela radica en la posibilidad que tiene de brindar un espacio de soporte social e institucional

para algunos menores que por determinadas circunstancias se encuentran expuestos a condiciones sociales de riesgo.

Brújula le apuesta a hacer de los niños y niñas **semillas de cambio**, pero aún más importante, seres humanos que se reconozcan con otros y otras, que comprendan el **cariño** y la **convivencia** como posibilidades de **germinar culturas de paz** en sus territorios.



Aceleración del Aprendizaje

El modelo de “Aceleración del Aprendizaje” tiene sus raíces en los resultados exitosos que, a finales de la década de los 90, se implementaron en Brasil para mitigar la extraedad en las escuelas. A partir del desarrollo de este modelo latinoamericano, el gobierno colombiano decidió también implementarlo a principios de los años 2000, principalmente en contextos rurales que necesitaban una atención determinada, actualmente el modelo se encuentra extendido en el terri-

torio y ha constituido uno de los referentes más comunes cuando se escucha hablar de “extraedad” o de modelos diferenciados en las escuelas.

Para entender de mejor manera las apuestas de “Aceleración”, el MEN otorga una comprensión inicial de la **extraedad** como situación de particular interés en la intervención educativa, al respecto este menciona lo siguiente:

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

En este sentido, la **extraedad** ha sido leída como un “salto” atípico en el proceso formal de la educación en Colombia; es importante resaltar que, en términos de este manual de orientación, estas situaciones leídas típicamente desde la “problematización” deben generarnos lecturas comprensivas del por qué de la extraedad, al igual que ayudarnos a problematizar los esperados normativos del sistema educativo, sólo así podremos comprender de maneras más **cercanas** que las realidades sociales de muchos y muchas estudiantes varían y que son, a su vez, productos de otros fenómenos sociales mucho más **estructurales** y críticos. De esta manera, “Aceleración” es una respuesta para acompañar y promover herramientas psicosociales que mitiguen los impactos de estos fenómenos sociales. En relación con esta idea el MEN define en su manual operativo del modelo la siguiente definición:

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

En la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó “Aceleración” representa una oportunidad de fortalecer, no sólo competencias de lecto-escritura o matemáticas, si no un camino de encuentro personal, en donde se abordan temas como la familia, el ser, la naturaleza, la creatividad, el barrio y demás. De esta manera, en la escuela este modelo ha sabido construir un lugar para permitir otras posibilidades, así como ir

escalando paulatinamente en una nivelación educativa que permita una “normalización” del ciclo escolar, entendiendo claro este concepto en función de la lógica tradicional institucional y no pretendiendo limitarla sólo a este escenario.



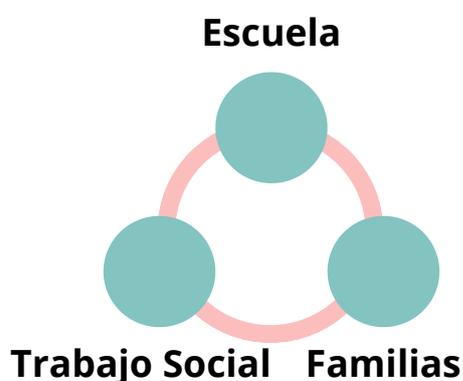
En conclusión podemos afirmar que los **modelos flexibles de primaria** en la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó son dos caminos recientes que le apuestan a un acompañamiento temprano en situaciones de vulnerabilidad y riesgo en la infancia. Cada modelo es particular en su manera y desarrollo y esto implica que no puedan atribuirse homogeneizaciones determinadas, sino que siempre se busque entender cada grupo y modelo como un producto de sus **integrantes** y de sus **contextos**, los cuales siempre serán particulares y diferenciados.

De esta manera, la invitación en el acompañamiento a los modelos flexibles de primaria (como a sus familias) parte de reconocerlos plurales y en constante renovación, esto entendiendo que cada nuevo año escolar genera un flujo de estudiantes nuevos o repitentes que transforman sus particularidades. Más adelante plantearemos algunas recomendaciones de lectura para tener en cuenta en el abordaje diagnóstico de los grupos y sus familias.



EL TRABAJO SOCIAL Y LA ESCUELA

Para comprender la ubicación profesional que tiene el Trabajo Social en la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó es necesario entender primero una **tríada** de categorías relevantes para el contexto escolar, estas son: **Trabajo Social, Escuela y Familia**, las cuales se posicionan como miradas determinadas que deben articularse para el ejercicio profesional en la escuela. Margarita Rozas Pagazas (1998), trabajadora social argentina con un amplio bagaje en lo que refiere a la intervención en Trabajo Social, concibe que para toda proceso profesional existen tres puntos o actores que interactúan: primero, los **sujetos de intervención** (*que para este caso de Fe y Alegría son las familias y estudiantes de los grupos de los modelos flexibles de primaria*); segundo, la **institución** en la que se desarrolla la intervención (*es decir, la escuela*); y tercero, la mirada del **profesional de Trabajo Social** (*que en este caso lo ocupa el o la profesional que lleve a cabo su intervención en la escuela*). De esta manera, entender la ubicación del Trabajo Social en la institución educativa, así como las acciones desarrolladas por el mismo, supone entender que existe una relación entre estas tres categorías.



Esta significativa **tríada** guiará el proceso de intervención. El o la profesional debe saber **conjugar** las intencionalidades de cada actor, pues las búsquedas de la escuela y las familias no siempre serán necesariamente las mismas y aquí es donde entra en **tensión** la actuación profesional escolar.

El o la profesional de Trabajo Social en la escuela debe ser capaz de poner en discusión las diferentes intencionalidades que tienen las familias, los y las estudiantes y la institución educativa. Esto supone un ejercicio no sólo de mediación, si no también de balance en cuanto a lo que se espera muchas veces de parte de la institucionalidad.

Ahora bien, definamos el **Trabajo Social escolar** de una manera que nos oriente para el contexto de Fe y Alegría Luis Amigó y nos permita comprender las posibilidades de su actuación específica y profesional. Detengámonos en 3 miradas de diferentes actores que en articulación conforman una definición útil para la escuela:

① Desde el contexto alemán, llama mucho la atención la definición que Klaus Kreimer (2003) genera para comprender el Trabajo Social en el ámbito educativo; este utiliza la denominación **Trabajo Social escolar** (*Schulsozialarbeit*), la cual, a diferencia de otras aproximaciones, comprende la **escuela** como un escenario específico de intervención profesional y el Trabajo Social se entiende *en* y *desde* la escuela. Como menciona este autor, el **Trabajo Social escolar** es el conjunto de acciones de carácter profesional que se realizan en el marco de la escuela, en función de promover la convivencia social y apoyar las situaciones de necesidad experimentadas por niños, niñas y jóvenes, conformando así, una red duradera en el proceso educativo que integra a la escuela, la comunidad y los programas institucionales.

② Por su parte, retomando una perspectiva nacional, otros autores como Veloza, Vanegas y Gamboa (2022) tienen una noción más contemporánea sobre el rol de los y las trabajadoras sociales **en el contexto escolar**, si bien estos no hablan como tal de un Trabajo Social directamente relacionado con la escuela como Kreimer, nos presentan una noción muy interesante que da cuenta de las posibilidades que tiene el Trabajo Social en relación

con otros actores del sistema educativo. Para estos autores colombianos el rol del Trabajo Social en el ámbito educativo aboga por la **dinamización** de **recursos** y **posibilidades** de acompañamiento en cuanto a intervenciones situadas en interrelación con otros saberes y profesiones, promoviendo y apostando por la construcción y el mantenimiento de una estructura de **bienestar social** que beneficie a estudiantes, familias y demás actores relacionados con el espacio educativo.

Los trabajadores sociales forman parte ya del sistema educativo formal, del no formal y del informal. Ocupan en la educación un rol en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS); educan fuera de la formalidad a personas vulnerables, y orientan en valores, comportamientos y pensamientos a los usuarios desde sus tres métodos de intervención: individual, grupal y comunitario, donde los individuos, tras la mejora a sus problemáticas, y el trabajo implícito en esta mejora aprenden y configuran sus formas de compartir conocimientos y de accionar. (Veloza, Vanegas & Gamboa, 2022, p. 50)

③ Finalmente el trabajador social Nicolás Navarrete (2016), nos presenta una definición mucho más crítica que construyó a partir de su experiencia de trabajo con contextos de vulnerabilidad en la educación formal en Soacha, Cundinamarca. Nicolás propone superar las lógicas estructurales y dominantes de la escuela y entender a esta como un **espacio comunitario** de bienestar y protección social.

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

A partir de lo anterior podemos concluir que el **Trabajo Social** en la **Escuela** debe apostar por integrar muchas situaciones plurales resultado de las necesidades que experimentan los y las estudiantes y sus familias en la relación cotidiana que sostienen y construyen con la escuela, la comunidad educativa y la sociedad.

Esto sin duda, genera un campo de intervención muy grande que debe abarcar una gran cantidad de elementos para el desarrollo de una ejercicio enriquecedor y paralelo con las apuestas éticas de la profesión.

Por lo tanto como apuesta de este manual de guía se resalta que el ejercicio del Trabajo Social en la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó debe comprender la escuela como un **espacio vivo** en donde se tejen constantemente relaciones entre la comunidad educativa, los y las docentes, estudiantes, profesionales, familias y sociedad civil. Esto le demanda a la escuela y a la profesión una comprensión adecuada y profunda de las relaciones entre familias y escuela, puesto que estas enfrentan **situaciones vitales** que se presentan al interior de la institución y que problematizan asuntos del orden social (*violencia, marginación, migración, poco acompañamiento familiar, vulnerabilidad, entre otros*). Por lo tanto, el Trabajo Social escolar debe perfilarse en Fe y Alegría como un campo profesional necesario en la institución que permita **entender** estos **vínculos** y actuar sobre ellos en función de la participación de sus integrantes.

En este sentido, el Trabajo Social en la Escuela constituye un ejercicio de alta demanda que debe reflexionarse constantemente y que vincula aspectos de la intervención con grupos y familias.

Para entender de mejor manera las apuestas particularizadas que pueden llevarse a cabo en la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó, revisemos dos últimos aspectos que nos permiten, más allá de concluir este apartado, abrir la puerta a futuras intervenciones

La Escuela como Espacio Comunitario...

Desde la mirada de Navarrete (2016), la escuela es un espacio de interacción social con características comunitarias propias de su contexto. En Fe y Alegría, la noción de **espacio comunitario** cobra sentido en la medida que se reconoce a la escuela como espacio inscrito en un contexto territorial particular (*las dinámicas socio-culturales de Moravia y sus significados*).



El concepto de **espacio comunitario** nos representa una apuesta por significar la escuela como posibilidad para la comunidad; entendiendo la vinculación de las familias más allá de la obligatoriedad en la participación y **ofreciendo** recursos sociales de **bienestar y desarrollo humano**.



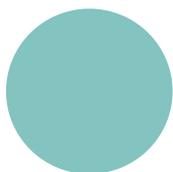
La escuela, pues, es algo más que un lugar donde se enseña, es un sistema insertado en la comunidad que no puede escapar o aislarse del contexto social. En consecuencia, puede ser un lugar que favorezca el crecimiento de los niños y de los adultos, conformándose como un espacio comunitario que puede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

En últimos términos, la apuesta de un Trabajo Social escolar radica en el entendimiento y la promoción de otras maneras para construir significaciones del ambiente escolar, es decir, acompañar a las familias y estudiantes en el descubrimiento de otras formas de **hacer escuela** y permitiendo que esta se convierta en un escenario de **protección** ante situaciones o riesgos de vulnerabilidad. Esto, en el caso de las familias de los modelos flexibles, constituye una apuesta importante, que permita no solamente leer la escuela como un lugar donde se “entregan” los y las niñas, si no, potenciando la **vinculación** de las familias en sus ambientes, en las maneras en que en el barrio se percibe la escuela y en el sentido que esta, como sus profesionales, están para brindar orientación y guía, cuando esto sea necesario.

De esta manera, la apuesta por lograr que la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó sea comprendida como un **espacio comunitario** es un camino que aún necesita de siembra, pero que poco a poco ha ido teniendo lugar en los imaginarios y las representaciones sociales de la comunidad del barrio Moravia.

En conclusión, las apuestas de intervención profesional también pueden guiarse por este horizonte de sentido para promover la **relación** de las familias con la escuela, para fortalecer el **vínculo** que se genera con el paso de los menores en la institución educativa. Entender una escuela como un espacio comunitario es permitir que los actores del entorno reconozcan que ante riesgos o vulneraciones, esta se hace **entorno seguro y esperanzador**.





Algunas funciones de los y las Trabajadoras Sociales en la Escuela

Dentro de la estructura administrativa de la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó se encuentran tres **procesos estratégicos** que consolidan su actividad: Gestión Directiva, Gestión Académica y Gestión Comunitaria; justamente este último proceso (**Gestión Comunitaria**) nos es de interés para enmarcar algunas funciones que pueden realizar los y las profesionales de Trabajo Social en la institución, en particular en los sub-procesos de *“apoyo psicosocial”* y *“relaciones con el entorno”*, en donde se inscriben algunas actividades con estudiantes y familias.

Si bien el qué-hacer profesional depende en gran medida de las necesidades identificadas y de los hallazgos del diagnóstico social, existen algunas líneas claves de actuación que nos orientan en el desarrollo de la intervención y el acompañamiento a los modelos flexibles de primaria. Estas son:



- Dinamización, planeación y activación de la Escuela de Familias y sus contenidos.
- Acompañamiento y atención individual o grupal con estudiantes y familias.
- Activación, seguimiento y acompañamiento de rutas institucionales.
- Generación y promoción de estrategias para el fortalecimiento de la convivencia escolar.
- Construcción de herramientas socio-educativas en función de las necesidades de estudiantes y familias.
- Promoción y dinamización de recursos.

Cómo entender un DIAGNÓSTICO

ESCOLAR... (algunas claves)

Para el desarrollo de la intervención profesional propia del Trabajo Social, el diagnóstico ha sido un instrumento clave para identificar asuntos sobre los cuales es importante una acción. Como enuncia Rozas (1998) el diagnóstico es, a su vez, una herramienta para situar el conocimiento que moviliza a la **planificación futura** de una **posible solución** a una problemática determinada.

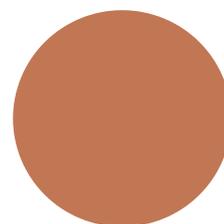
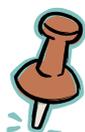
que falta un acompañamiento más profundo involucrando al padre de familia, el docente y un profesional de psicología, así podremos hallar la solución.

La clave para un óptimo proceso de diagnóstico social en la escuela radica en la importancia de generar estrategias de recolección de datos que sean **participativas** y que vinculen a las familias y estudiantes del proceso.

En la construcción de un **diagnóstico participativo** con las familias de los modelos flexibles de primaria en el año 2023, se generó como estrategia la creación conjunta de un *"mural de necesidades familiares"* en donde, a partir de unos encuentros

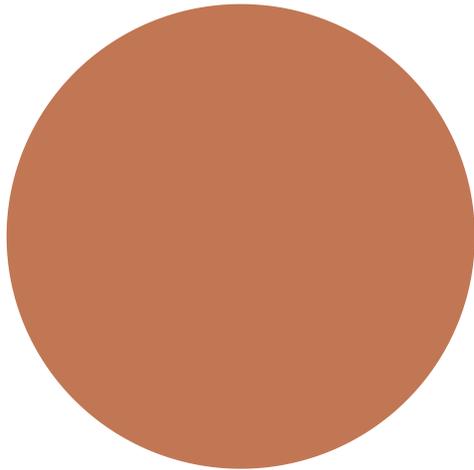
programados con las familias y acudientes de los grupos, se abordaron asuntos sobre las percepciones de las familias frente a sus **necesidades**, los deseos de acompañamiento y las herramientas o recursos que estas tenía para hacerle frente a estas situaciones.

La falta de tiempo no me permite que mi hijo aprenda a trabajar casi todo el día



Esta propuesta de construcción puede orientar la creación de un diagnóstico participativo que considere las condiciones de vulnerabilidad y las particularidades cambiantes de los grupos.

Como elementos a considerar en la construcción de un diagnóstico podríamos contemplar algunas categorías que pueden estar presentes de manera **interseccional** en las familias de los modelos flexibles:



- Condiciones socio-económicas limitadas y riesgo de empobrecimiento.
 - Condiciones de riesgo laboral en la familia y falta de oportunidades.
 - Discapacidad en la familia.
 - Nutrición y abastecimiento familiar.
 - Condiciones de salud que puedan afectar a la familia.
 - Migración, desplazamiento forzado o movilidad humana nacional e internacional.
- Violencia sexual.
 - Violencia intrafamiliar.
 - Consumo de sustancias psicoactivas en la familia.
 - Falta de una red familiar y comunitaria de apoyo.
 - Reclutamiento a bandas delincuenciales o grupos armados.
 - Salud mental.

En la construcción del diagnóstico y el acompañamiento a las familias de los modelos flexibles es importante disponer de herramientas y acciones que permitan monitorear y **prevenir** situaciones de riesgo familiar.

Pensemos en herramientas como el **diario de campo, una matriz de datos familiar de contacto y ubicación de las familias, un mapa de actores y visitas domiciliarias** que permitan siempre tener presentes algunas necesidades que pueden aparecer en el desarrollo del acompañamiento.

DISPOSITIVOS SOCIOEDUCATIVOS para promover el vínculo

Ahora bien, hemos considerado algunos elementos que nos ayudan a orientar el desarrollo del Trabajo Social en la escuela, con la particularidad del contexto situado de **Fe y Alegría Luis Amigó**, sus modelos flexibles de primaria y algunas claves para entender a las familias.

Es momento de que en este apartado exploraremos algunos **dispositivos socio-educativos** que el o la profesional pueden **replicar**, **re-configurar**, o inclusive, como mejor apuesta posible: **¡Transformar!** Esto con el objetivo de dar paso a nuevas maneras para acompañar a las familias y **promover** su relación con la escuela.

Entenderemos por **dispositivo socio-educativo** lo siguiente:



DISPOSITIVO SOCIO-EDUCATIVO

Se entenderá como cualquier actividad, herramienta educativa, recurso, palabra o acción que genere una intervención del otro (en este caso las familias) y les permita generar una reflexión o un aprendizaje propio.

Los dispositivos que se presentan a continuación hicieron parte de un ejercicio inicial de trabajo con las familias de los modelos flexibles durante el segundo semestre del 2023, e inicios del 2024. Estos pueden servir de **orientación** para nuevas propuestas y creaciones propias. Es recomendable siempre tener en cuenta el **contexto grupal** y las apuestas que el **diagnóstico** genere para cada intervención determinada.

Adicionalmente, es importante resaltar que la construcción y activación de los dispositivos necesita de la vinculación de otros **actores** de la **comunidad educativa**. Para el caso del trabajo con los modelos flexibles de primaria, el trabajo conjunto con **los y las profesoras** representa una potencia muy valiosa y fuerte.

Los y las **“profes”** son las profesionales que más relación y vínculo construyen con los modelos flexibles y sus familias. Este lugar es importante tenerlo en cuenta a la hora de realizar cualquier propuesta de intervención desde el Trabajo Social, pues es un puente de comunicación supremamente valioso y nos orientará seguramente para la realización de determinadas actividades, así como para nutrir una **lectura** más específica e **interdisciplinar** del contexto en que se encuentran las familias.

En este sentido, la construcción de los **dispositivos socio-educativos** que buscaron fortalecer el vínculo de las familias con la escuela, fue una construcción que también se orientó y diseñó con los y las profesoras de los modelos flexibles. Estos sin lugar a dudas, son **aliados estratégicos** del Trabajador o la Trabajadora Social en la escuela.



A continuación se presentan **6 dispositivos** creados y activados con las familias de **Brújula** y **Aceleración** para dar cuenta del vínculo existente con la escuela y poder acercar un poco más a las familias.

Es importante enunciar que estos dispositivos son **esfuerzos iniciales** y recientes, nuevas apuestas deben irse abriendo camino en la escuela.



1

Telaraña de Lana

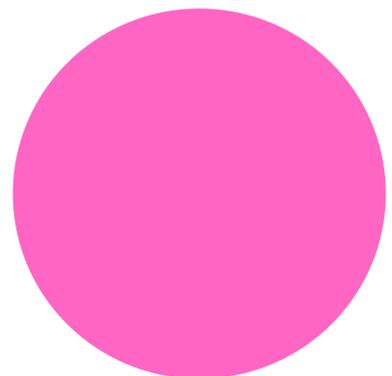
La dinamización de la palabra es precisamente la apuesta de este dispositivo. Mediante un **ovillo de lana**, las familias formaron un círculo, se presentaron, enunciaron sus talentos y habilidades y amarraron a unos de sus dedos o manos un extremo de la lana para posteriormente lanzar el ovillo a otra persona, formando así una **red** templada que iba formando muchas **conexiones**.

Con esta propuesta las familias se reconocieron como grupo y pudieron identificar **similitudes** que poseen, así como reflexionar sobre la **unión comunitaria** que necesitan los modelos flexibles como apuesta formativa y social.

La telaraña permite dinamizar la palabra, cada profesional puede orientar la actividad según sus objetivos. En este caso, se amarraron a la red algunos **globos de agua** pequeños que buscaban representar a los y las estudiantes que eran “sostenidos” por la **fuerza colectiva** de sus familias, en donde cada extremo (familia) era importante.

OBJETIVO: Identificar de manera grupal similitudes, potencias y recursos comunitarios que existen en las familias.

MATERIALES: Ovillo de lana, globos de agua y demás apuestas creativas.



2 Siembra de Procesos

Sembrar es un proceso que necesita **tiempo, cuidado y cariño**, bajo la figura de este dispositivo se pueden integrar de manera conjunta a estudiantes y familias en un proceso de **cultivo, amor y entrega**.

Esta siembra de procesos puede constar de tres partes:

1. Una entrega **simbólica** de **semillas** a las familias en donde están siembran simbólicamente un **sueño o propósito** en una **matera** o **vaso de cartón reciclado**.
2. Un proceso de riego, pintada y cuidado con los y las estudiantes en donde estos pueden ver el proceso iniciado por sus familias y hacerse cargo.
3. Un proceso de **cultivo** de las plántulas, o como se dió con las familias de los primeros meses del 2024, una elaboración de una **rosa de los vientos**.



OBJETIVO: Abordar el cuidado y la construcción familiar conjunta como un proceso que necesita tiempo y dedicación.

MATERIALES: Materas o recipientes reciclables, semillas, pinturas, colores, tierra, cartulina, palillos de paleta y chinchas.

- La **rosa de los vientos** puede ser una alternativa a la siembra final y permite asegurar un producto conjunto.

3 Pongamos las Manos

Movilizar los recursos familiares y la interacción con los procesos formativos de los niños y niñas en el aula puede significar una posibilidad para generar actividades y estrategias con las familias.

En este caso, mediante este dispositivo, se busca que, a través de la **metáfora** de “*poner las manos por algo*”, las familias identifiquen que **compromisos** están dispuestas a asumir en los procesos formativos de los y las estudiantes., para luego **sumar sus manos**, a partir de siluetas que ellas mismas recortan, dan forma y llenan con sus compromisos y deseos.

Posteriormente los y las niñas pueden acercarse a un **mural** construido en el aula para encontrar la presencia de su familia allí.



- Uno de los aspectos fundamentales de la **participación** de los niños y niñas en el dispositivo, es poder **fortalecer** el **sentimiento** de **vínculo** e interés de las familias en su educación.

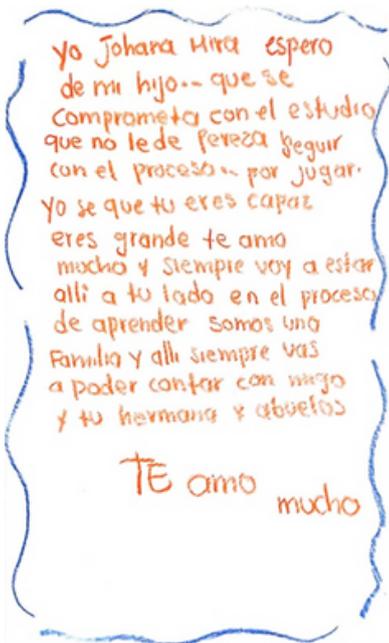
OBJETIVO: Fortalecer el estímulo familiar en los procesos de los y las niñas e identificar compromisos para este.

MATERIALES: Hojas de colores, tijeras, colbón, colores y cartulina.

Este dispositivo consta de la elaboración de **cartas** o **dibujos** por parte de las familias de los modelos flexibles hacia los niños y niñas, permitiendo también una **vinculación** mucho más afectiva al proceso educativo, pero también permitiéndole a las familias **reflexionar** sobre asuntos del orden **emocional** y narrativo que muchas veces no se hacen conscientes:

¿Cómo veo a mi hijo o hija? ¿Qué sueños o expectativas tengo en mi familia?

Esta elaboración de cartas permite que los niños y niñas se hagan **conscientes** de la **presencia** de sus familias en la escuela.

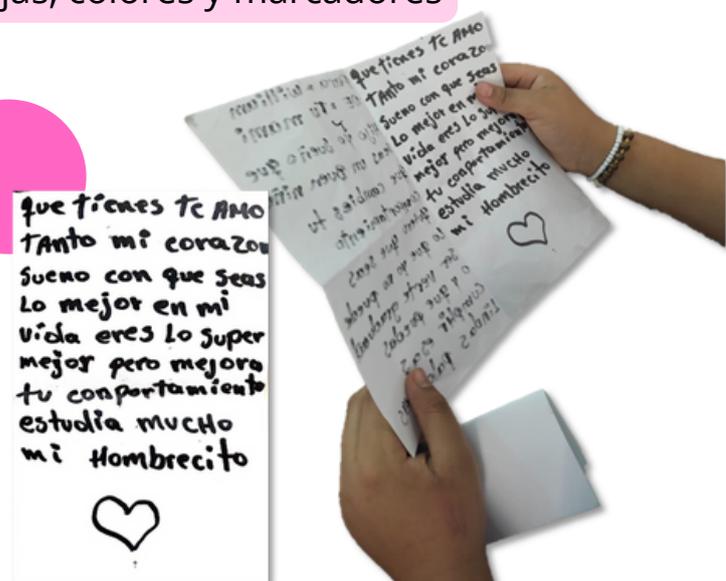


- Es importante también incluir otras maneras de **construir narrativas**, el o la profesional debe tener en cuenta en su diagnóstico si existen **dificultades** en la **lecto-escritura** de algunas familias.

OBJETIVO: Fortalecer el estímulo familiar en los procesos de los y las niñas.

MATERIALES: Hojas, colores y marcadores

- ¿Qué tal sería también que las familias y los y las estudiantes crearan un buzón para recibir las cartas y estas se entregaran periódicamente en el aula o entre compañeros?



5 Píldoras Educativas

Como propuesta de atención remota, es decir, que no necesariamente tenía que llevarse a cabo de manera presencial con las familias, existen posibilidades y recursos que debemos disponer y crear constantemente.

Las dinámicas de las familias, sus trabajos, situaciones contextuales y demás pueden en ocasiones suponer otras maneras de acompañamiento y nuevos retos que desde el Trabajo Social deben ser abordados; el **diagnóstico social** elaborado nos permite siempre tener en cuenta qué necesidades han manifestado las familias y que posibles caminos podemos transitar.

El dispositivo de **píldoras educativas** es una propuesta que pretende realizar una **formación reflexiva y participativa** de asuntos que fueron identificados por las familias en la construcción del diagnóstico.

Preguntémonos:

¿Qué quieren trabajar y fortalecer las familias?



- Una de las apuestas que, *a manera de ejemplo se realizó con las familias*, fue abordar las **pautas de crianza**. De esta manera el o la profesional debe disponer de **recursos** (imágenes, videos, actividades, juegos y demás para activar aprendizajes



EJEMPLO

OBJETIVO: Construir aprendizajes con base en los deseos de las familias.

MATERIALES: Recursos audio-visuales y lúdicos*

6 Taller Reflexivo

Por último, el taller reflexivo es un dispositivo que posee un amplio prisma de acción. Mediante éste podemos **diseñar** y **abordar** situaciones determinadas a través de la **palabra**, pues su corazón y esencia es la reflexión.

Como expone Guillermo Gutiérrez (2002), el taller reflexivo aborda las **experiencias** de las personas para generar nuevos sentidos y mover emociones.

GUÍA



Durante inicios del año 2024 se creó un taller reflexivo con las familias sobre **pautas de crianza**, para que podamos comprender más *cómo se puede diseñar un taller* y que momentos lo constituyen, revisemos la **guía** que se diseñó para este. Adicionalmente recordemos que siempre podremos crear **nuevas formas** para trabajar con las familias.



OBJETIVO: Permitir mediante el uso de la palabra la construcción de aprendizajes y reflexiones.

MATERIALES: Recursos audio-visuales y lúdicos*



DIAPOSITIVAS

Referencias

- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994 (febrero 8): por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Decreto 1860 de 1994 (agosto 3): por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial.
- Gutiérrez, G. (2002) Qué es un Taller Reflexivo. En G. Gutiérrez. (2da reimpresión). El taller reflexivo (pp. 17-32). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Kreimer K. (2003). Schulsozialarbeit - Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung. <http://www.klauskraimer.de/schulsozialarbeit.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje: Manual Operativo.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). Modelos Educativos Flexibles: Introducción. <https://bit.ly/4bLTw06>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). Plan sectorial de educación 2002-2006.
- Navarrete Puentes, N. (2016). El papel del trabajo social en el ámbito educativo. Folios de Humanidades y Pedagogía, (37-46).
- Proyecto Educativo Institucional [PEI]. (2017). Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó.
- Rozas Pagaza, M. (1998). Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Villaroel, G. E. (mayo-agosto 2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17(49), 434-454.