



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Informe Final de práctica:

Línea de Intervención con niños y niñas sancarlitanos

Programa de Acompañamiento Psicosocial San Carlos, Antioquia

Valentina Silva

Informe de práctica presentado para optar al título de Trabajadora Social

Asesora

Ani Lady Zapata Berrio, Magíster (MSc) en Antropología

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Trabajo Social

Medellín, Antioquia, Colombia

2025



Cita

(Silva Taborda, 2025)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Silva Taborda, V. (2025). *Informe Final de práctica: Línea de Intervención con niños y niñas sancarlitanos - Programa de Acompañamiento Psicosocial San Carlos, Antioquia* [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

Dedicatoria

A los niños y niñas de Vallejuelos y Fronteritas, por abrirme las puertas de su cotidianidad y permitirme construir con ellos y ellas desde la genuinidad, la creatividad, la espontaneidad y la ternura. A Milú y a Nala, por su compañía incondicional y por ser, siempre, mi motor. A mis abuelos, por su amor y cuidado como a una hija, más que como a una nieta. Este logro es también de ustedes.

Agradecimientos

Principalmente a los niños y niñas, por enseñarme a mirar desde otras formas, alejadas de la perspectiva adultocéntrica. Gracias por invitarme a volver sobre mi niña interior para conectar con sus formas de sentir, habitar y expresar el mundo. Porque sólo al leer sus realidades desde su lugar, y no desde el mío, fue posible acompañar los pequeños, pero poderosos cambios que juntos construimos. También porque cada encuentro estuvo motivado por su energía, ocurrencias y ternura.

A mis compañeras, gracias por permitirnos encontrarnos en la diferencia y desde allí, aprender a convivir. Gracias por la contención y el apoyo constante, sobre todo en los momentos en los que el deseo de querer hacer más desbordaba las emociones. Vivir esta experiencia de la mano de ustedes, la dotó de mucho más significado.

Agradezco a las acompañantes institucionales por ser guía y faro cuando necesité orientación. Y a la profe Ani, por su comprensión y paciencia, por creer en mí, por motivarme a sacar adelante este informe y por orientarme con su amplia experiencia y conocimientos.

A San Carlos, gracias por su calidez, por permitirme habitarlo, conocerlo y contemplar sus paisajes. Cada ida al río, cada día soleado, cada montaña recorrida llenó mi corazón de paz y motivación para dar lo mejor de mí en este proceso.

Finalmente, a mis amigas y a todas las personas que se cruzaron en mi camino y sumaron con su tiempo, su escucha y su palabra.

Tabla de Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Presentación	11
1 Antecedentes	12
1.1 Territoriales	12
1.2 Institucionales.....	14
1.2.1 Línea de intervención con niñez.....	15
2 Justificación	17
3 Objetivos	20
3.1 Objetivo general	20
3.2 Objetivos específicos.....	20
4. Referente teórico, conceptual y normativo	21
4.1 Referente teórico	21
4.2 Referente conceptual	23
4.2.1 Niñez.....	23
4.2.2 Convivencia escolar	24
4.2.3 Ambiente escolar seguro.....	26
4.2.4 Salud mental en la niñez	27
4.2.4.1 Promoción de la salud mental	28
4.2.4.2 Habilidades socioemocionales	30
4.2.5 Prevención de violencias en la niñez	30
4.3 Referente normativo	31
4.3.1 Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia	32

4.3.2 Ley 1620 de 2013: 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.....	33
4.3.3 Ley 2328 de 2023: Política nacional de infancia y adolescencia.....	34
5. Metodología.....	36
5.1 Intervención socioeducativa.....	36
5.2 Enfoques metodológicos.....	37
5.2.1 Enfoque psicosocial.....	38
5.2.2 Enfoque de género.....	39
5.2.3 Enfoque de derechos.....	40
5.2.4 Enfoque de acción sin daño.....	41
6. Reconstrucción de la experiencia.....	42
6.1 Fortalecimiento de habilidades socioemocionales.....	45
6.1.1. Escuela de familias – Acompañamiento a cuidadorxs.....	57
6.2 Prevención de violencias y promoción de la sana convivencia.....	61
6.3 Manual operativo.....	74
6.4 Reflexionando con los niños y niñas sobre lo aprendido.....	75
7 Valoración reflexiva: logros, dificultades y aprendizajes.....	79
8 Consideraciones y retos para el trabajo social con niñez.....	81
Referencias.....	83

Lista de tablas

Tabla 1 Habilidades emocionales: Fortalezas y aspectos por fortalecer	56
Tabla 2 Prevención de violencia y promoción de la sana convivencia: fortalezas y aspectos por fortalecer.....	73

Tabla de ilustraciones

Figura 1 Diagnóstico Fronteritas.....	44
Figura 2 Diagnóstico Vallejuelo	44
Figura 3 Autorreconocimiento y reconocimiento de lxs demás Vallejuelo	46
Figura 4 Autorreconocimiento y reconocimiento de lxs demás Fronteritas	47
Figura 5 Habilidades socioemocionales Vallejuelo	50
Figura 6 Habilidades socioemocionales Fronteritas	51
Figura 7 Resolución de conflictos Fronteritas	53
Figura 8 Resolución de conflictos Vallejuelo	54
Figura 9 Escuela de familias Fronteritas	59
Figura 10 Escuela de familias Vallejuelo.....	60
Figura 11 Diversidad sexual y de género1	62
Figura 12 Diversidad sexual y de género 2	63
Figura 13 Diversidad corporal	65
Figura 14 Diversidad corporal Vallejuelo.....	65
Figura 15 Diversidad corporal Fronteritas	66
Figura 16 Cuidado del cuerpo Vallejuelo	68
Figura 17 Prevención de violencias sexuales.....	68
Figura 18 Cuidado del cuerpo Fronteritas.....	69
Figura 19 Convivencia escolar Fronteritas	72
Figura 20 La importancia del perdón	72

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CASEL	Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DRP	Diagnóstico Rápido Participativo
I.E.R	Institución Educativa Rural
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ISE	Intervención socioeducativa
OMS	Organización Mundial de la Salud
PAE	Programa de Alimentación Escolar
SNBF	Sistema Nacional de Bienestar Familiar
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen

Entre los años ochenta y principios de los dos mil, el municipio de San Carlos, Antioquia, se configuró como un territorio de disputa de poderes, desatándose un conflicto sociopolítico armado debido a su riqueza hídrica, lo que dejó profundas afectaciones en su tejido social. En respuesta a esto, el Programa de Acompañamiento Psicosocial llega al municipio en el año 2020 e implementa la Línea de Intervención con Niñez, a la cual se ancla este proyecto, orientado a dar continuidad al acompañamiento psicosocial a estudiantes de preescolar a quinto grado de las I.E.R (Institución Educativa Rural) Palmichal sede Vallejuelo y Puerto Garza sede Fronteritas, durante el año 2024. El objetivo general fue fortalecer la convivencia escolar mediante la prevención de violencias y la promoción de la salud mental, desde un enfoque histórico-hermenéutico y el construccionismo social como referente teórico. A través de la intervención socioeducativa y enfoques diferenciales, se diseñaron e implementaron estrategias adaptadas al contexto de las instituciones, que finalmente permitieron evidenciar avances en la gestión emocional, la resolución de conflictos y la construcción de un ambiente escolar protector.

El informe concluye con una reflexión crítica sobre el Trabajo Social con Niñez, destacando la importancia de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho, con voz, agencia y capacidad transformadora en sus entornos cotidianos.

Palabras clave: niñez, trabajo social, intervención psicosocial, convivencia escolar, prevención de violencias, promoción de la salud mental.

Abstract

Between the 1980s and early 2000s, the municipality of San Carlos, Antioquia, was configured as a territory of power disputes, unleashing an armed socio-political conflict due to its water wealth, which left deep effects on its social fabric. In response to this, the Psychosocial Accompaniment Program arrived in the municipality in 2020 and implemented the Childhood Intervention Line, to which this project is anchored, oriented to give continuity to the psychosocial accompaniment with students from preschool to fifth grade of the I.E.R. Palmichal Vallejuelo and Puerto Garza Vallejuelo and Fronteritas, during the year 2024.

The objective was to strengthen school coexistence through the prevention of violence and the promotion of mental health, from a historical-hermeneutic approach and social constructionism as a theoretical reference. Through socio-educational intervention and differential approaches, strategies adapted to the context of the institutions were designed and implemented, which finally made it possible to demonstrate progress in emotional management, conflict resolution and the construction of a protective school environment.

The report concludes with a critical reflection on Social Work with Children, highlighting the importance of recognizing children as subjects of rights, with voice, agency and transforming capacity in their daily environments.

Keywords: childhood, social work, psychosocial intervention, school coexistence, violence prevention, mental health promotion.

Presentación

El presente documento recoge la experiencia de práctica profesional desarrollada durante el año 2024 en el marco de la línea de intervención con niñez del Programa de Acompañamiento Psicosocial en el municipio de San Carlos. La intervención se llevó a cabo con los niños y niñas de las Instituciones Educativas Rurales Palmichal, sede Vallejuelo y Puerto Garza, sede Fronteritas. Este proyecto hace parte de la apuesta por dar continuidad al proceso de acompañamiento psicosocial iniciado en 2020 con la niñez sancarlitana, en respuesta a diversas problemáticas identificadas mediante diagnósticos rápidos participativos que han sido actualizados cada año.

El informe da cuenta del desarrollo del proyecto de intervención, expone los fundamentos metodológicos, teóricos y éticos que orientaron la propuesta, se abordan los antecedentes territoriales e institucionales que fundamentaron la intervención, se presentan los objetivos y enfoques que la guiaron y se reconstruye la experiencia de acompañamiento centrada en el fortalecimiento de la convivencia escolar, la promoción de la salud mental y la prevención de violencias. Finalmente, se presenta una valoración reflexiva sobre los logros, dificultades y aprendizajes del proceso, así como algunas consideraciones y retos para el Trabajo Social con niñez.

1 Antecedentes

1.1 Territoriales

El municipio de San Carlos, ubicado en la subregión del Oriente del departamento de Antioquia, se destaca por su abundancia de recursos hídricos y su posición estratégica, lo que desde la década de los ochenta del siglo XX atrajo inversiones en la construcción de centrales hidroeléctricas en el territorio en aras del desarrollo (Centro Nacional de Memoria Histórica. 2011). En suma, estas mismas condiciones naturales que ofrecían oportunidades de crecimiento económico, también generaron interés en grupos guerrilleros y paramilitares que para la época buscaban expandirse y asentarse en las zonas rurales del país.

Ante este panorama, el municipio se configuró como un territorio de disputa de poderes en el que convergían diversos intereses de grupos armados legales e ilegales, no sólo de dominio económico, sino también social, desencadenándose una ola de violencia entre 1986 y 2002 sobre la que hay un registro de “por lo menos 33 masacres, 156 desapariciones forzadas y 78 personas víctimas de las minas antipersonal” (Centro de Memoria Histórica, 2011, p.28). Al día de hoy, San Carlos es reconocido como una de las zonas más afectadas por el conflicto sociopolítico armado, con pérdidas y daños tanto a nivel individual, como colectivo, cuyos efectos siguen resonando en el tejido social hasta el momento actual.

Durante el periodo de recrudescimiento del conflicto armado, las familias San Carlitanas fueron afectadas directamente al perder seres queridos a causa de asesinatos y reclutamientos que se dieron en la zona, lo cual desestabilizó significativamente las dinámicas familiares, fragmentando los vínculos y dejando huella en la salud mental de los integrantes.

Como consecuencia, en la actualidad los niños y niñas del municipio son considerados víctimas indirectas del conflicto armado, pues se reconoce que, aunque no fueron quienes sufrieron la oleada de violencia, sus padres sí fueron los receptores directos de los hechos victimizantes generados por esta, lo que desencadenó problemáticas como violencia intrafamiliar, afectaciones en la salud mental y consumo de alcohol en los y las cuidadoras de los niños y niñas del momento. Todas estas situaciones complejas se entrelazan y configuran dinámicas sociales complejas que repercuten en el crecimiento de la niñez del municipio, a través de la falta de pautas de crianza, el

débil acompañamiento en los procesos formativos y de desarrollo, y la negligencia de los y las adultas (Betancur, C., 2021).

En el ámbito normativo para la niñez se cuenta con La Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña, adoptada por la legislación colombiana a través de la Constitución Política de 1991, con el objetivo de reforzar la protección especial de esta población respecto a la garantía de sus derechos y dar reconocimiento al Estado, la sociedad y la familia como actores encargados de proteger y garantizar el cumplimiento de estos derechos, con el fin de lograr el desarrollo integral de los niños y niñas. A su vez, el Código de Infancia y Adolescencia, establecido por la Ley 1098 de 2006 busca proteger integralmente a los niños y niñas, garantizando un ambiente propicio para su crecimiento y desarrollo saludable. (Colombia, Defensoría del Pueblo, 2020)

En concordancia con estas normativas, las administraciones municipales de Colombia deben desarrollar acciones que aseguren la protección de los derechos de la niñez. Por ello, el Plan de Desarrollo San Carlos Territorio de Oportunidades (2024) de la actual alcaldía adopta estas normativas. Basado en las proyecciones demográficas del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) (2018), que estiman que para 2024 habrá 3.118 personas entre los 0 y 12 años (1.587 niños y 1.531 niñas), el plan contempla acciones específicas.

En su Línea Estratégica 03 - Equidad Social, el plan propone la implementación de programas y proyectos que aportan a la protección y garantía de los derechos de la niñez. En el Componente de Salud, se planea actualizar la Política Pública de Salud Mental. En el Componente de Educación, se busca fortalecer la calidad y cobertura del sistema educativo, con el fin de abolir la deserción escolar. También se propone la creación de un Programa de Bienestar para los Maestros para mejorar su salud mental, y el fortalecimiento del Programa de Alimentación Escolar (PAE), con el objetivo de pasar de una oferta complementaria a una completa nutricionalmente, además de garantizar Rutas Gratuitas de Transporte Escolar para evitar la deserción por razones de distancia. En el Componente de Género y Sectores Poblacionales, se contempla el fortalecimiento de la oferta institucional para la Atención Integral a la Primera Infancia y la Niñez.

En la Línea Estratégica 04 – Oportunidades para el Buen Gobierno, centrada en el cumplimiento efectivo de las responsabilidades municipales, se reconocen la seguridad, la paz y la convivencia como condiciones fundamentales para el desarrollo humano y el bienestar social (Alcaldía de San Carlos, 2024). En el Componente de Paz y Convivencia, se proyecta apoyar la construcción e implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas, promover

la no violencia, y organizar eventos para la promoción de la paz, la memoria, la reconciliación y la garantía de derechos, reconociendo la carga histórica que el conflicto armado dejó en el municipio.

Por último, un programa clave para la niñez es la creación de un Hogar de Paso para el Restablecimiento de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, identificado como necesario debido a la alta incidencia de violencia intrafamiliar, una de las principales problemáticas sociales del territorio.

1.2 Institucionales

El Programa de Acompañamiento Psicosocial ha estado activo por más de 12 años en diferentes municipios del Oriente Antioqueño, iniciando sus labores en el año 2009 en Granada con el objetivo de brindar acompañamiento psicosocial a las víctimas directas e indirectas del conflicto armado. En vista del impacto y fortalecimiento generado en este territorio, se expandió a Alejandría en 2013 y a San Carlos en 2020.

La apuesta del Programa llega a este último municipio apuntándole a la construcción de paz territorial y a la reconfiguración del tejido social, a través del fortalecimiento de los procesos organizativos comunitarios, el arraigo territorial, el cuidado de la salud mental y la prevención de violencias. Asimismo, busca contribuir al desarrollo de sujetos integrales capaces de comprender y transformar su realidad. Este recorrido ha sido posible gracias a la alianza de tres instituciones comprometidas con el bienestar social: La Universidad de Antioquia, la Cooperativa Coogranada y las administraciones de los municipios mencionados.

La Universidad de Antioquia aporta el recurso humano, mediante estudiantes que se encuentran en el proceso de prácticas y asesoras docentes del Departamento de Trabajo Social, quienes orientan teórica y metodológicamente las intervenciones sociales del Programa. La Cooperativa Coogranada desde sus políticas de cooperación, su presencia y reconocimiento en los distintos territorios, contribuye con el recurso económico que posibilita el desarrollo de las diversas estrategias planificadas. Y, las administraciones municipales se vinculan proporcionando los recursos materiales e infraestructurales que facilitan el desarrollo humano en las diferentes poblaciones acompañadas dentro de cada territorio.

Con la llegada del Programa al municipio de San Carlos, surgió la necesidad de conocer y comprender sus dinámicas sociales para garantizar acciones pertinentes al contexto. Es por esto,

que inicialmente se llevó a cabo un prediagnóstico por medio de revisión bibliográfica, que permitió un primer acercamiento al territorio. Posteriormente, en el año 2021, se realizó un Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) con la particularidad de que su ejecución estuvo condicionada por la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, lo que implicó una adecuación de las estrategias metodológicas a las condiciones del momento. Este DRP permitió la identificación de situaciones problemáticas y necesidades psicosociales, así como el reconocimiento de recursos y capacidades existentes, para luego diseñar rutas de intervención dirigidas a los diversos grupos poblacionales priorizados.

1.2.1 Línea de intervención con niñez

Teniendo en cuenta el contexto histórico, las necesidades identificadas en la niñez del municipio a través del DRP mencionado fueron principalmente, la violencia intrafamiliar y la violencia sexual y de género, a la par de la falta de acompañamiento en procesos formativos y pautas de crianza por parte de los padres/madres a niños y niñas, y el consumo de drogas y alcohol por parte de hombres integrantes del círculo familiar, lo cual repercute en las dinámicas familiares generando violencia, actitudes machistas y mal ejemplo en los menores.

Debido a esto, y, sobre todo, por una solicitud directa realizada por el sector educativo a El Programa de Acompañamiento Psicosocial, se establece una línea de intervención dirigida específicamente a esta población ubicándola en el eje de salud mental y prevención de violencias. Es a partir de esta perspectiva entonces que El Programa viene acompañando a los niños y niñas del grado preescolar a 5° por medio de intervenciones psicosociales que proyectan fortalecer la convivencia escolar en las Instituciones Educativas Rurales (I.E.R) de San Carlos.

A lo largo de los 4 años que El Programa lleva en el municipio, se han acompañado tres instituciones desde la línea de intervención Niñez: la I.E.R Puerto Garza Sede Cañaveral, la I.E.R Puerto Garza sede Fronteritas y la I.E.R Palmichal sede Vallejuelo. Reconociendo que cada una de estas tiene contextos particulares debido a su ubicación territorial y las dinámicas sociales que las rodean, al iniciar el proceso de acompañamiento psicosocial se realizaron DRPs, que, a su vez, se han actualizado anualmente, con el fin de plantear rutas de intervención acordes a las necesidades, problemáticas y recursos de cada institución.

El acompañamiento de los niños y niñas de la I.E.R Puerto Garza Sede Cañaveral inició en el año 2022 y terminó a finales del año 2023 al identificar las capacidades instaladas en los niños y niñas de la institución, así como el logro del cumplimiento del objetivo de fortalecer la convivencia escolar. El proceso se cerró también, al reconocer la autonomía de la comunidad educativa con el propósito de promover la continuidad de mejora desde la independencia de la misma. Por otra parte, en las I.E.R Puerto Garza sede Fronteritas y Palmichal sede Vallejuelo se dio apertura al acompañamiento en el año 2023 y se proyecta continuarlo durante el año 2024.

Durante el año 2023 se ejecutó un plan de acompañamiento psicosocial dirigido a los niños y niñas que tuvo como foco temático la convivencia escolar, abordada mediante encuentros mensuales centrados en diversos subtemas, entre ellos: el derecho a ser niño/niña, el fomento del autocuidado, la gestión de emociones, el respeto por la diferencia y la diversidad, la promoción de la comunicación asertiva, la resolución constructiva de conflictos, la reflexión en torno a los roles de género, el fomento del trabajo en equipo y la apropiación territorial.

Además de poner el foco en los y las estudiantes, también se desarrollaron un par de encuentros con los padres y madres de familia, con el propósito de impactar en el desarrollo integral de los niños y niñas. En estos encuentros se abordaron temas como la educación sexual, las pautas de crianza y la educación emocional.

Aunque tanto en Fronteritas como en Vallejuelo se trabajaron los mismos temas, las estrategias metodológicas con las que se abordaron fueron diferentes en cada institución debido a las particularidades de cada grupo teniendo como objetivo general: contribuir a la convivencia escolar y el cuidado de la salud mental, mediante el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los niños y niñas, y demás actores de la comunidad educativa. (Herrera, 2023)

2 Justificación

El presente proyecto de intervención se formuló en respuesta a las problemáticas persistentes en las Instituciones Educativas Rurales Palmichal, sede Vallejuelo, y Puerto Garza, sede Fronteritas, pues las dinámicas adversas que afectan la convivencia escolar y el bienestar emocional de los niños y niñas continuaron siendo una prioridad en el año 2024.

Con el propósito de conocer las características de los grupos sociales participantes, se llevó a cabo una actualización del Diagnóstico Rápido Participativo en ambas instituciones al inicio de 2024. A través de un encuentro participativo diseñado específicamente para la edad de los y las participantes, se logró identificar problemáticas y capacidades relevantes, así como capacidades, prioridades y necesidades que orientaron el desarrollo de este proyecto.

Por un lado, la I.E.R Puerto Garza sede Fronteritas¹ ubicada en el centro zonal La Esperanza, específicamente en la vereda Fronteritas, a unas dos horas y media en vehículo desde la zona urbana del municipio; el modelo con el que se brinda la educación básica primaria es Escuela Nueva un modelo educativo diseñado para escuelas rurales colombianas con enseñanza multigrado donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden al ciclo de primaria (Villa, 2010) y el grupo con el que se trabajó estaba conformado por 20 niños y niñas que se encontraban entre los 5 a los 11 años. En ellos y ellas se reconocieron características relevantes como los vínculos familiares que comparten, pues en la vereda la mayoría de las familias están estrechamente relacionadas por lazos consanguíneos. Esta característica de la configuración veredal abrió la posibilidad de un mayor impacto en las dinámicas familiares y comunitarias, pues se podría esperar que lo que se trabajara a nivel psicosocial con los niños y niñas en la institución, tuviese eco en los demás habitantes de la vereda. No obstante, también planteó el reto de generar cercanía y confianza, pues las acompañantes de El Programa fueron percibidas como personas externas en el acercamiento inicial ya que eran practicantes nuevas.

También se identificó que los niños y niñas de la vereda suelen tener una rápida inserción en las labores campesinas y de economía familiar propias del entorno rural, ya que la situación económica de sus familias no suele ser estable. A la par, es común que sus padres y madres pasen largas temporadas en otros pueblos o ciudades, debido a compromisos de trabajo, lo que deriva en

¹ Ahora en adelante; Fronteritas

falta de acompañamiento constante por parte de los cuidadores y cuidadoras durante la etapa escolar en la niñez y adolescencia.

Por otro lado, la I.E.R Palmichal sede Vallejuelo² se encuentra en el centro zonal Vallejuelo, en la vereda que lleva el mismo nombre de sede la institución, con la particularidad de estar ubicada cerca de la zona urbana del municipio, a aproximadamente media hora en vehículo. Esta ubicación permite que algunos niños y niñas que residen cerca del parque del pueblo opten por desplazarse hasta esta institución para estudiar. De este modo, en este espacio convergen dos perspectivas y realidades distintas; por un lado, la de aquellos que viven y se desenvuelven en el contexto rural de la vereda, pero con proximidad a dinámicas urbanas, y por otro lado, la de quienes habitan la zona urbana del municipio. En esta institución también se enseña a través del modelo Nueva Escuela y el grupo con el que se trabajó estaba conformado por 40 niños y niñas entre los 5 a los 13 años.

Dentro de las dificultades identificadas a nivel contextual en las veredas en las que están ubicadas las I.E.R, se reconocieron situaciones problemáticas en los hogares, como la violencia entre padres y madres, que para algunos de los niños es algo normalizado y para otros una situación que afecta su salud mental, el consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes y otrxs familiares, derivado de la problemática de turistificación, que Hidalgo et al. (2020) define como “proceso acontecido en los últimos años (...) en los que las transformaciones han estado directamente enfocadas a satisfacer las necesidades del turismo”(p.653) emergente en el municipio, diferentes tipos de violencias basadas en género, siendo una de las principales el abuso sexual, y una perspectiva limitada sobre las diversidades sexuales que afecta el libre desarrollo de la identidad de los niños y niñas.

Estas problemáticas impactan de manera significativa el comportamiento de los niños y niñas en el espacio escolar, por lo que a nivel relacional se identificaron problemáticas como discusiones que solían desencadenar en golpes físicos entre compañeros/as, los comentarios ofensivos y la discriminación por razones de diversidades corporales y de orientación sexual y de género.

A partir de estas características identificadas mediante la actualización de los DRP y la petición de los actores educativos de las instituciones, se consideró prioritario y relevante continuar el acompañamiento psicosocial en ambas durante el año 2024 con el propósito de fortalecer la

² Ahora en adelante; Vallejuelo

convivencia escolar de los niños y niñas de dichas instituciones, pues se reconoce que la escuela es uno de los entornos más significativos para quienes la habitan, al no ser meramente un espacio de formación y aprendizaje académico, sino también un espacio en el que se desarrollan habilidades para la vida.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Fortalecer la convivencia escolar de los niños y niñas estudiantes de la I.E.R Palmichal sede Vallejuelo y Puerto Garza sede Fronteritas durante el año 2024, a través del acompañamiento psicosocial centrado en la prevención de violencias y la promoción de la salud mental dirigido a los niños y niñas, y sus cuidadores.

3.2 Objetivos específicos

1. Potenciar las habilidades socioemocionales de los niños y niñas de las I.E.R Palmichal sede Vallejuelo y Puerto Garza sede Fronteritas, mediante encuentros socioeducativos mensuales que fomenten la interacción y participación activa.
2. Promover un ambiente escolar seguro en las I.E.R Palmichal sede Vallejuelo y Puerto Garza sede Fronteritas, a través de actividades que prevengan la violencia y promuevan la sana convivencia desarrolladas con los niños y niñas, y sus cuidadores.
3. Diseñar un manual operativo interno para la identificación, atención y orientación de casos de violencias contra niños, niñas y adolescentes en el Programa de Acompañamiento Psicosocial de acuerdo con lo establecido por las instituciones y autoridades competentes en el municipio de San Carlos.

4. Referente teórico, conceptual y normativo

4.1 Referente teórico

El referente teórico en un proyecto de intervención social es para quien interviene un lente que logra fundamentar y ampliar su perspectiva, ya que este permite comprender, describir e interpretar con más claridad y detalle las diferentes problemáticas presentes en un contexto o realidad social. Este marco guía el camino a recorrer mediante fundamentos teóricos y conceptuales, proporcionando una base sólida para cada etapa del proceso de intervención. Al dotarlas de sentido y significado, asegura que las acciones por desarrollar sean coherentes y fundamentadas, posibilitando así una intervención significativa y alineada con los objetivos del proyecto.

De acuerdo con lo anterior, este proyecto desde una perspectiva crítico-comprensiva se fundamenta teóricamente en el *construccionismo social* pues reconoce que la realidad social no es una verdad objetiva, ni inmutable, sino que se configura en los procesos de interacción cotidiana, a partir de prácticas, discursos y vínculos. Como lo afirman Bruno et al. (2018), “no existe una única visión de la realidad, ya que ésta se construye socialmente” (p.6). Esta perspectiva permite comprender las problemáticas sociales como productos históricos, relacionales y culturales, no como condiciones naturales o individuales.

Según esto, el entorno en el que crecemos, incluyendo el lugar, la familia, la comunidad y demás componentes del contexto social, influyen profundamente en la forma en la que, consciente e inconscientemente, vemos y actuamos en el mundo. Estos factores contextuales moldean el cómo interpretamos y respondemos a los sucesos que atravesamos, determinando de manera significativa nuestras acciones y percepciones. En esta línea, el construccionismo propone reconocer que “la realidad no es un reflejo objetivo, sino una producción situada que responde a relaciones sociales, históricas y culturales” (Bruno et al., s.f, p.7).

El construccionismo social permite realizar entonces, interpretaciones y comprensiones críticas, desde una postura respetuosa frente a las diversas formas de pensamiento. Esta perspectiva parte de la premisa de que el conocimiento no surge de manera espontánea, ni permanece inmutable en la mente de las personas, sino que se construye de forma colectiva a través de la interacción cotidiana y los procesos sociales compartidos. Por esto, optar por el construccionismo social como

referente de este proyecto implica adoptar una mirada que combina el análisis estructural con el reconocimiento del poder transformador de las relaciones.

Un aspecto clave de esta postura es su apuesta por el cambio. En palabras de Bruno et al. (s.f.), el construccionismo “da cabida a la posibilidad de que los sujetos construyan significados diferentes, resignifiquen su experiencia y generen nuevas formas de ser y de actuar” (p.9). En el marco de una intervención psicosocial con niños y niñas, esto implica reconocer que, aunque existan contextos marcados por desigualdades o violencias, es posible construir sentidos alternativos, vínculos más saludables y espacios de convivencia más respetuosos.

Lo anterior resulta esperanzador porque parte de la convicción de que las realidades sociales no son inmodificables, sino que pueden transformarse a partir de nuevas formas de relación, diálogo y comprensión. La esperanza desde esta mirada no es ingenua, sino ética: se basa en la posibilidad de generar cambios significativos cuando se generan condiciones para que los sujetos se escuchen, se expresen y se reconozcan como parte activa de la transformación social.

En este sentido, este proyecto reconoce que los niños y niñas son portadores de conocimientos valiosos y significativos para su ejecución. Asimismo, sus formas de relacionamiento y de comprender la realidad social no son estáticas, sino que tienen el potencial de transformarse a través de las acciones propuestas en clave de los objetivos pensados para el fortalecimiento de su propio bienestar.

Esta comprensión implica asumir que el lenguaje no sólo nombra la realidad, sino que la construye. En ese sentido, Berger y Luckmann (1966) afirman que los significados compartidos en la vida cotidiana son el resultado de procesos sociales mediante los cuales los sujetos externalizan, objetivan e internalizan su experiencia del mundo. Es decir, lo que consideramos como “real” o “natural” es, en realidad, el producto de una construcción social sostenida por las interacciones y los contextos en los que vivimos. Esta postura permite comprender que los comportamientos, creencias y formas de relacionarse de los niños y niñas no son fijos, ni universales, sino moldeados por las dinámicas familiares, escolares y comunitarias en las que están inmersos.

Desde esta perspectiva, este proyecto de intervención reconoce que las ideas de los niños y niñas sobre el género, las emociones, el conflicto o la convivencia se construyen socialmente y por lo tanto, pueden transformarse mediante el diálogo, la reflexión y la experiencia compartida. Al intervenir desde el construccionismo social, se abre la posibilidad de generar nuevas narrativas más

respetuosas, conscientes y cuidadoras, donde ellos y ellas sean protagonistas activos en la resignificación de sus vivencias y formas de relacionarse.

4.2 Referente conceptual

4.2.1 Niñez

La Convención sobre los Derechos del Niño (1980) define la niñez como el período comprendido entre el nacimiento y antes de los 18 años, destacando que, durante este tiempo, los niños y niñas atraviesan un proceso continuo de crecimiento y desarrollo que requiere protecciones y cuidados especiales por parte de sus padres, familiares y de la sociedad en general. Este imaginario es ampliamente aceptado hoy en día; sin embargo, la percepción social sobre los niños y niñas ha evolucionado a lo largo de una extensa trayectoria histórica. La visión actual sobre esta etapa vital empezó a gestarse hace solo unos siglos, ya que anteriormente no existía una distinción clara entre la adultez y la niñez (Cohen, 2009).

De acuerdo con el análisis histórico realizado por Benavides-Delgado, J. (2015), es a partir de la Edad Media que se comienza a otorgar una protección mínima a los niños, quienes son considerados “criaturas de Dios”, y se prohíben las prácticas de infanticidio que eran comunes en la antigüedad. Sin embargo, durante el Medioevo, las guerras llevaron a que los niños empezaran a trabajar desde temprana edad debido a que sus padres a menudo iban a la guerra o morían en ella. Esta situación permitió que continuara la falta de distinción clara entre la infancia y la adultez, ya que los niños compartían el mundo laboral con los adultos.

Con el Renacimiento y la Modernidad, surge la clase social burguesa y, simultáneamente, mejores condiciones de vida para los niños y niñas de esta clase social. En esta época, la infancia comienza a ser vista como una etapa crucial que precede a la adultez, considerándose a los niños y niñas como “los hombres y mujeres del futuro”. Con estos cambios, se empieza a pensar que los niños no deben trabajar y se crean sistemas educativos más especializados, a los cuales solo la clase burguesa tenía acceso, enfocándose en la formación cultural, lingüística y artística. Con Rousseau (1997) como se cita en Benavides-Delgado, J. (2015) se introduce el concepto de desarrollo infantil, reconociendo en los niños y niñas las capacidades de generar y descubrir conocimientos, estableciendo a la escuela y la familia como instituciones esenciales para la formación de los niños.

En el contexto colombiano, durante gran parte del siglo XX, las condiciones para los niños y niñas reflejaban desigualdades marcadas por la estructura social y económica del país. Las clases sociales altas seguían teniendo acceso a una educación de calidad, mientras que los niños de clases populares enfrentaban desafíos significativos relacionados con la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos. Sin embargo, a partir de la década de los setenta, con la llegada de movimientos sociales y la influencia de las revoluciones de pensamiento, incluido el feminismo, se empezó a prestar mayor atención a las problemáticas que enfrentaban los niños de diversas clases sociales en Colombia. (Jiménez, 2019)

Los marcos normativos colombianos han sido fundamentales para abordar estas desigualdades. La Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia, establece un marco integral para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, alineándose con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta ley promueve el bienestar integral y garantiza derechos fundamentales como la educación, la salud y la protección contra la explotación y el abuso. Además, el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) juegan roles cruciales en la implementación de políticas y programas específicos para asegurar el cumplimiento de los derechos de los niños y adolescentes.

Estos esfuerzos han contribuido a una mayor equidad en la protección y desarrollo infantil en Colombia, aunque aún persisten desafíos significativos que requieren un compromiso continuo para garantizar una mejor calidad de vida para todos los niños y niñas del país, sobre todo para aquellos que viven en zonas rurales.

Para mayor claridad, este proyecto de intervención concibe a los niños y niñas según lo establecido en el Código de Infancia y Adolescencia (Colombia. Congreso de la República, 2006) que busca proteger integralmente a los niños y niñas, garantizando un ambiente propicio para su crecimiento y desarrollo saludable.: "Se entiende por niño o niña a las personas entre 0 y 12 años". (p.10)

4.2.2 Convivencia escolar

Este concepto abarca el conjunto de relaciones, interacciones y dinámicas que se desarrollan dentro del entorno educativo entre los y las estudiantes, docentes, familias y demás integrantes de

la comunidad educativa. La convivencia escolar se ha consolidado como un fenómeno educativo importante debido a las acciones preventivas y de intervención implementadas en situaciones conflictivas que impactan de manera significativa los procesos dentro del contexto escolar (Andrades, 2023).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013) la calidad de la educación en América Latina y El Caribe hasta el año 2013 se caracterizaba como baja, especialmente en los niveles de preescolar y básica primaria. Múltiples análisis han abordado esta situación, vinculándola con las diversas transformaciones y problemáticas de desigualdad social y conflictos armados internos que ha experimentado el continente en las últimas décadas. Estos cambios han impactado los diferentes escenarios sociales, incluyendo el educativo, que, en suma, presenta características diversas a nivel sexual, cultural, lingüístico, funcional y demás. A su vez, esto complejiza la convivencia escolar y afecta directamente la calidad de la educación en nuestra región (Valbuena, C. 2022).

Andrades, (2023) identifica cinco planos estrechamente vinculados con la convivencia escolar, que se afectan mutuamente: 1) el comunitario, 2) el normativo, 3) el formativo, 4) el político-administrativo, y 5) la praxis de la convivencia escolar. Aunque todos son relevantes para el diseño de acciones preventivas, de promoción e intervención, se consideran prioritarios el comunitario, el formativo y la praxis.

El plano comunitario, que agrupa componentes valorativos y afectivos como la responsabilidad, el respeto, los derechos, el sentido de pertenencia y la inteligencia emocional, se enfoca en las interacciones sociales. El plano formativo se refiere a los elementos involucrados en el proceso educativo, centrandose su atención en la calidad y las formas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el fortalecimiento de la convivencia escolar. La praxis de la convivencia escolar se basa en la reflexión y se enfoca en el proceso práctico de construcción de una convivencia saludable llevado a cabo por la comunidad educativa.

Este mismo autor también menciona situaciones complejas recurrentes que afectan el desarrollo educativo en las instituciones, como el desinterés de los docentes, la incompatibilidad entre modelos de crianza y modelos educativos, la falta de disciplina en el alumnado, los desacuerdos comunicativos entre familia y escuela, la falta de sentido de pertenencia y la escasa claridad sobre la autopercepción de la comunidad educativa. (Andrades, 2023)

De acuerdo con lo anterior, las dinámicas de convivencia escolar en una institución educativa tienen un impacto directo en las características de la comunidad educativa y viceversa. Por lo tanto, es indispensable la intervención social para el fortalecimiento de la convivencia escolar, enfocando en el proceso tanto las potencialidades como las dificultades y necesidades de los integrantes de la comunidad educativa, priorizando a los niños y niñas, quienes son el centro de la formación educativa.

4.2.3 Ambiente escolar seguro

Este concepto se refiere a un entorno educativo en el que se garantiza la seguridad física, social y emocional de todos los integrantes de la comunidad escolar. Aunque a nivel global hay cierta información sobre este tema, en América Latina la disponibilidad de recursos académicos es casi nula, constituyendo un vacío conceptual significativo. No obstante, al explorar términos similares y relacionados, se puede acceder a información que ayuda a construir una comprensión más clara de lo que implica un ambiente escolar seguro.

Díaz & Gairín, (2014) destacan el impacto significativamente positivo de un ambiente escolar seguro en el bienestar de los niños y niñas estudiantes. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014) “un ambiente escolar saludable puede mejorar directamente la salud de niños y jóvenes, favorecer el aprendizaje efectivo y contribuir a desarrollar adultos sanos, cualificados y productivos” (citado en Díaz & Gairín, 2014. p.191).

Es fundamental reconocer que los entornos seguros no surgen de manera espontánea, sino que deben ser contruidos mediante la voluntad y el esfuerzo no solo de los docentes y directivos, sino de toda la comunidad educativa. Aunque la prioridad debe ser el bienestar de los niños, niñas y jóvenes, es esencial no dejar de lado a los docentes y las familias. Además, el concepto de ambiente escolar seguro abarca más que la seguridad física, incluyendo también la salud social y emocional. Desde una perspectiva integral, se deben considerar todas estas dimensiones (Chamarro et al., 2009, citado en Díaz & Gairín, 2014).

Para el presente proyecto de intervención, son particularmente relevantes las dimensiones social y emocional. Un ambiente escolar seguro es aquel en el que la comunidad educativa trabaja de manera colaborativa para potenciar la autoestima, promover la toma de decisiones, prevenir la

violencia, construir relaciones horizontales y fomentar una visión crítica y solidaria entre todos sus miembros.

4.2.4 Salud mental en la niñez

La salud mental se define como un estado de bienestar en el que una persona puede afrontar de manera efectiva las demandas y tensiones cotidianas, desarrollando su potencial y participando conscientemente en la realidad social. Este concepto abarca el equilibrio emocional, psicológico y social, permitiendo a las personas gestionar sus emociones, mantener relaciones saludables y adaptarse a los desafíos de la vida. La salud mental no solo implica la ausencia de trastornos mentales, sino también la capacidad de disfrutar de una vida satisfactoria y productiva. Reconocer la importancia de la salud mental es crucial para la promoción de entornos que favorezcan el bienestar integral de las personas y faciliten su desarrollo personal y comunitario (Organización de las Naciones Unidas, 2022).

Desde una perspectiva psicosocial, el estado de la salud mental no sólo resulta de la influencia de factores internos y personales, sino también de factores externos, como el entorno en el que se desenvuelven las personas. Los niños y las niñas, debido a su edad, son particularmente vulnerables a su entorno, ya que generalmente tienen recursos limitados para modificarlo o transformarlo (Benjen, C., 2009). Por esta razón, es crucial que la salud mental sea entendida por la sociedad como un derecho fundamental que debe ser garantizado para todos los niños y niñas. Ignorar la importancia de este aspecto esencial equivale a truncar el desarrollo pleno de sus capacidades. En Colombia, el número de menores de edad que buscan atención por problemas mentales y comportamentales está en aumento (Colombia. Ministerio de Salud, 2018, citado en Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023).

A lo largo de nuestra vida, diversos determinantes, tanto individuales como sociales y estructurales, pueden influir en nuestra salud mental, bien sea fortaleciendo o deteriorando nuestro bienestar psicológico. Entre los factores que impactan la salud mental se encuentran aspectos individuales como las habilidades emocionales, la predisposición genética y el abuso de sustancias, los cuales pueden aumentar la susceptibilidad a trastornos mentales. Especialmente para los niños y niñas, su salud mental está en riesgo cuando viven en contextos empobrecidos, deben asumir responsabilidades que corresponden a la etapa de la adultez, viven violencia en sus hogares, escuela

o comunidad, carecen de oportunidades brindadas por el Estado y sus contextos familiares son complejos (Benjen, C., 2009).

Aunque los riesgos para la salud mental pueden surgir en cualquier etapa de la vida, aquellos que se manifiestan durante la primera infancia, un periodo sensible de desarrollo, tienen una mayor probabilidad de afectar el bienestar emocional. Durante esta etapa temprana, el desarrollo de habilidades socioemocionales que faciliten interacciones sociales saludables es esencial para fortalecer el bienestar mental (Organización de las Naciones Unidas, 2022).

En este sentido, el entorno escolar se configura como un espacio fundamental para la promoción y protección de la salud mental en la niñez. Dado que los niños y niñas pasan una parte significativa de su tiempo en la escuela, las relaciones que allí establecen, las dinámicas institucionales y las condiciones del ambiente escolar influyen de manera directa en su bienestar emocional y psicológico. Una escuela que favorece la expresión emocional, la resolución pacífica de conflictos, el respeto por la diferencia y el acompañamiento se convierte en un escenario protector. Por el contrario, los contextos escolares marcados por la violencia simbólica, la discriminación o la falta de acompañamiento pueden agravar situaciones de vulnerabilidad. Desde el enfoque psicosocial, es en este escenario en el que se pueden identificar signos de alerta, intervenir oportunamente y fortalecer habilidades socioemocionales que actúen como factores protectores frente a situaciones de riesgo.

Derivado de lo anterior, este proyecto de intervención se enfoca en el acompañamiento psicosocial dentro del contexto escolar, con el objetivo de contribuir a la promoción y protección de la salud mental de los niños y niñas. Para ello, se diseñaron estrategias que fortalecen tanto factores protectores internos, como factores externos, vinculados al clima escolar, las relaciones entre pares y el vínculo con las familias. De esta manera se buscó generar espacios de expresión, reflexión y construcción colectiva, donde los niños y niñas pudieran desarrollar herramientas personales y sociales que favorecen su bienestar y les permiten enfrentar de manera más saludable los desafíos propios de su entorno.

4.2.4.1 Promoción de la salud mental

El término "promoción de la salud" proviene del ámbito de la medicina y fue propuesto por Sigerist, en 1951 como una de las cuatro tareas fundamentales de la medicina. Según este autor, la

salud no es algo dado, sino que debe ser fomentada y mantenida a través de diversas actividades realizadas no solo por médicos, sino también por otros profesionales. Sigerist, H. (1974) destacó la importancia de las ciencias sociales en este contexto, afirmando que “la salud del pueblo es una tarea eminentemente social” (p.31) y sostuvo que las personas no deberían perder su salud debido a enfermedades evitables, y que el enfoque de la medicina debería ser la promoción de la salud y la prevención de enfermedades en lugar de sólo la curación. En este sentido, vinculó estrechamente esta labor con la del trabajo social.

El puesto del doctor no estará en su oficina, sentado, esperando a los pacientes; sino en la fábrica, en la mina, el campo, el barco, donde quiera la gente se junta para trabajar. Su base de operaciones será el centro de salud. Tal programa evidentemente requiere la estrecha cooperación del médico con educadores, educadores físicos, trabajadores sociales, administradores y legisladores. (Sigerist, 1974)

En este sentido, la promoción de la salud mental en este proyecto de intervención se entiende como un conjunto de acciones fundamentadas teóricamente y ejecutadas en el trabajo con la comunidad, cuyo propósito como afirma la OMS (2004) es la creación de entornos y condiciones de vida óptimas para la salud mental que permitan a las personas adoptar y conservar hábitos de vida saludables.

Así, la promoción de la salud mental en la niñez se considera esencial para garantizar el bienestar de los niños y niñas, al centrarse en el desarrollo emocional y social efectivo desde una edad temprana. Esto permite cultivar habilidades para gestionar sus emociones de manera saludable, formar relaciones interpersonales constructivas y afrontar los retos de la interacción social cotidiana, impactando no sólo su bienestar actual, sino también sentando bases para una vida adulta sana y equilibrada mentalmente.

En el ámbito escolar, la promoción de la salud mental cobra especial relevancia, dado que las escuelas son uno de los principales entornos en los que los niños pasan gran parte de su tiempo y donde enfrentan diversas experiencias sociales. Las habilidades socioemocionales juegan un papel crucial en este contexto, ya que son fundamentales para el desarrollo de competencias que permiten a los niños y niñas gestionar sus emociones, resolver conflictos y mantener relaciones positivas con sus compañeros y adultos.

4.2.4.2 Habilidades socioemocionales

Existen diversos marcos de referencia para definir las habilidades socioemocionales que utilizan términos similares para referirse a las mismas, desde la Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional (CASEL) que se sitúa desde el aprendizaje socioemocional, hasta la UNESCO (2021) que las nombra como EMC2 definiendo las habilidades emocionales como “conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otros de forma saludable, navegando en un mundo social de interconexión como sujetos autónomos, responsables y motivados” (p.9) siendo concretamente: la compasión, el pensamiento crítico, la empatía y el mindfulness.

Además de las anteriores, desde los demás marcos de referencia se suman otras habilidades como la gestión de emociones, la autoconciencia, la autogestión, la conciencia del entorno social y la toma de decisiones responsables (UNESCO, 2021). Todas estas apuntándole a lo mismo: el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que faciliten el afrontamiento de las situaciones e interacciones de la cotidianidad.

En la última década las habilidades socioemocionales han ganado relevancia en el ámbito de las políticas públicas y programas educativos, debido a que estas pueden ser promovidas, aprendidas y fortalecidas en el contexto educativo (UNESCO, 2021). Al respecto, este proyecto de intervención cobra fuerza y significado en tanto uno de sus focos es el fortalecimiento estas habilidades. Su importancia no sólo se basa en su relevancia actual, sino también en que, según estudios neurocientíficos, su desarrollo es crucial durante la niñez para establecer condiciones que propicien una vida óptima.

4.2.5 Prevención de violencias en la niñez

La niñez es una etapa del ser humano caracterizada por su sensibilidad y vulnerabilidad, lo que la hace propensa a diversas formas de violencia, un fenómeno generalizado a nivel mundial que afecta profundamente la vida de los niños y niñas. Según la OMS (2022), para finales de 2022, hasta 1000 millones de niños habían sido víctimas de abusos físicos, sexuales, emocionales y negligencia. A pesar de estas alarmantes cifras, existen evidencias de que la violencia contra y entre

los niños y niñas puede prevenirse. Por lo tanto, es fundamental realizar un trabajo continuo en la prevención de violencias para asegurar un desarrollo seguro y saludable en la vida de los menores.

La prevención de violencias en la niñez se refiere a un conjunto de estrategias y acciones diseñadas para evitar que los niños y niñas sean víctimas de diversas formas de violencia. Es importante reconocer que la violencia puede ser ejercida por diferentes actores, puede ser perpetrada por adultos a través de abuso físico, emocional, sexual y negligencia. Sin embargo, también puede manifestarse entre los propios niños y niñas, en forma de acoso escolar, intimidación, exclusión social y agresiones físicas o verbales. Estas experiencias pueden tener un impacto negativo tanto en la salud física como en la mental de los menores, con repercusiones a largo plazo en su vida adulta (Organización Panamericana de la Salud, s.f.).

En este sentido, este proyecto de intervención se fundamenta en la comprensión de la prevención de las violencias en la niñez como una prioridad para el desarrollo integral de los niños y niñas. Por ello, busca promover factores protectores en el entorno escolar mediante la planificación y ejecución de acciones dirigidas a evitar abusos y agresiones, tanto por parte de personas adultas como entre los mismos pares. La intervención se orienta así a fortalecer la capacidad de la comunidad educativa para convertirse en un escenario seguro, respetuoso y cuidador, donde se prevengan las diversas formas de violencia que afectan el bienestar físico, emocional y relacional de la infancia.

4.3 Referente normativo

El presente proyecto de intervención se encuentra enmarcado en varias normativas nacionales que sustentan y orientan las acciones dirigidas a la garantía de los derechos de la niñez en Colombia. Estas leyes no solo constituyen el respaldo jurídico del trabajo realizado, sino que también permiten comprender los deberes del Estado, la familia, la escuela y la sociedad en la protección integral de los niños y niñas. En ese sentido, las siguientes leyes articulan principios, enfoques y directrices que se traducen en orientaciones prácticas para el desarrollo de estrategias de prevención de violencias, promoción de la salud mental, fortalecimiento de la convivencia escolar y atención oportuna de situaciones de vulneración de derechos, aspectos centrales en el desarrollo de este proyecto de intervención.

4.3.1 Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia

La Ley 1098 de 2006, o Código de la Infancia y la Adolescencia, es una legislación fundamental en Colombia que establece un marco normativo integral para la protección y promoción de los derechos de la niñez en el país. Basada en principios esenciales como el interés superior del niño, la no discriminación y el respeto por la dignidad infantil, esta ley asegura que los niños reciban el cuidado y la protección necesarios para su desarrollo pleno y saludable (Colombia. Congreso de la República, 2006).

El interés superior del niño, como se define en el artículo 1 del Código, es el principio fundamental que orienta todas las decisiones y acciones que afectan a los menores. Este principio establece que todas las medidas y decisiones deben priorizar el bienestar y desarrollo integral de los niños y adolescentes sobre cualquier otro interés. En otras palabras, el interés superior del niño implica que, en cualquier situación que afecte a los menores, se debe considerar y garantizar su bienestar físico, emocional, educativo y social como la principal prioridad (Colombia. Congreso de la República, 2006).

El Código de la Infancia y la Adolescencia también define el papel del Estado, la familia y la sociedad en la protección de estos derechos, estableciendo directrices para la creación de un entorno seguro y adecuado para el crecimiento de los menores. Entre sus disposiciones clave, la ley aborda la prevención de la violencia, el derecho a una educación inclusiva y de calidad, y la garantía de servicios adecuados en salud física y mental. La ley también expone mecanismos para la prevención y respuesta a situaciones de vulneración de derechos, asegurando un sistema de protección integral que involucra a instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil.

Para el proyecto de intervención, la Ley 1098 de 2006 ofrece un marco legal fundamental para abordar cualquier situación de vulneración de derechos que pueda ser identificada o reportada por los niños y niñas con los que se trabajará. La normativa establece procedimientos y principios para garantizar una respuesta adecuada, en conformidad con los estándares legales para proteger a los menores y promover un entorno educativo seguro. Esto asegura que las acciones del proyecto respeten los derechos de los estudiantes y cumplan con los requisitos legales para manejar situaciones de maltrato o negligencia.

El fortalecimiento de la convivencia escolar, en alineación con la Ley 1098 de 2006, es esencial para asegurar un entorno educativo libre de violencia y conflictos. La implicación activa de toda la comunidad educativa en la promoción de un ambiente respetuoso y seguro contribuye al cumplimiento del principio del interés superior del niño, fomentando un desarrollo integral y saludable para todos los estudiantes. Tener claridad sobre esta normativa no sólo facilita la prevención y el manejo adecuado de conflictos, sino que también garantiza que cualquier vulneración de derechos sea abordada de acuerdo con las directrices establecidas por la ley.

4.3.2 Ley 1620 de 2013: 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

Esta ley es conocida como la Ley de Convivencia Escolar y constituye un marco normativo esencial en Colombia para la promoción de un entorno educativo seguro, inclusivo y armonioso. Esta legislación se enfoca en la creación de políticas y prácticas que fomenten una convivencia positiva en los centros educativos y prevengan la violencia escolar, buscando asegurar un ambiente en el que se respeten los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa (Colombia. Congreso de la República, 2013).

El foco de esta ley es la promoción de la convivencia escolar a través de la implementación de estrategias y programas que aborden los conflictos y la violencia de manera proactiva y constructiva. La ley establece la creación de Comités de Convivencia Escolar, que tienen la responsabilidad de desarrollar e implementar políticas y prácticas enfocadas en la prevención de la violencia y la promoción de un entorno respetuoso e inclusivo. Estos comités deben involucrar a estudiantes, docentes, familias y otros actores relevantes para asegurar una participación integral en la construcción de un ambiente educativo positivo (Colombia. Congreso de la República, 2013).

Uno de los principios fundamentales de la ley es la prevención de la violencia a través de la educación en habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos. La ley promueve la formación de todos los integrantes de la comunidad educativa en estas áreas, con el fin de desarrollar competencias que permitan gestionar adecuadamente los conflictos y promover el respeto y la inclusión. También enfatiza en la importancia de crear espacios de diálogo y

participación en los que todos los miembros de la comunidad educativa puedan expresar sus opiniones y contribuir a la mejora del ambiente escolar.

En el marco de este proyecto de intervención, esta ley es un referente para el desarrollo de actividades y programas que refuercen la convivencia escolar, prevengan la violencia y promuevan un entorno educativo seguro y respetuoso. Al tener en cuenta esta ley, el proyecto puede garantizar que las prácticas a desarrollar estén en vía de la promoción de una sana convivencia y de un entorno de aprendizaje en el que todos los estudiantes puedan tener un desarrollo integral.

4.3.3 Ley 2328 de 2023: Política nacional de infancia y adolescencia

El enfoque de la Política 2018-2030 está orientado a promover el desarrollo integral de la infancia y adolescencia, entendiendo este proceso como un ciclo de vida continuo que debe ser abordado desde un enfoque de derechos y equidad, con el fin de garantizar oportunidades de desarrollo para todos los niños y adolescentes, independientemente de su contexto socioeconómico, geográfico o cultural. Esta política establece un compromiso del Estado con esta población y es a la vez, un instrumento que da los lineamientos para la planeación y ejecución de programas que garanticen el desarrollo integral de los niños y niñas a través de la protección, el acceso a servicios esenciales y la creación de condiciones para su bienestar.

Este proyecto de intervención se alinea con los objetivos específicos de la Política Nacional de Infancia y Adolescencia, los cuales están orientados a ofrecer una atención integral que responda a las necesidades, intereses y características de los contextos de intervención. Se busca desarrollar las capacidades de los niños y niñas, así como de sus familias y las instituciones que los acompañan a lo largo de su trayectoria de vida, reconociendo a los menores como agentes de cambio social y cultural. (Colombia. Congreso de la República, 2023)

Por un lado, el desarrollo integral, según la política, es un proceso holístico, sistémico y sostenible que abarca todas las dimensiones del ser humano: ético, estético, racional, afectivo, emocional, espiritual, físico y social. Desde esta perspectiva, se busca asegurar que los niños, niñas y adolescentes desarrollen su autonomía, identidad y capacidades en un entorno que promueva su bienestar y crecimiento integral. Se reconoce que el desarrollo no es lineal ni uniforme, sino diverso y continuo, moldeado por las características y contextos particulares de cada niño, niña o adolescente. Por otro lado, la atención integral es clave para la implementación de esta política,

dado que se concibe como un conjunto de acciones intersectoriales que garantizan la protección de los derechos de los menores de edad en los diferentes entornos donde transcurre su vida.

En este sentido, el presente proyecto responde a las metas de la Política Nacional de Infancia y Adolescencia al centrar sus acciones en la prevención de violencias, la promoción de un entorno protector y propicio para el desarrollo integral de los niños y niñas, y en potenciar la participación activa de sus familias y cuidadores en dicho proceso.

5. Metodología

La metodología entendida como el soporte de la acción mediante una concepción teórica, ideológica y ética de los enfoques y las estrategias a desarrollar, posibilita dar claridad a la acción orientándola coherentemente al cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos. En otras palabras, permite encontrar conexiones racionales y procedimentales entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica. Permite encontrar el camino correcto para transitar de lo real a lo posible, siendo en este caso, el cambio social aquello posible (Mendoza, 2002)

Este proyecto de intervención se inscribe en el paradigma histórico – hermenéutico, el cual se orienta por una perspectiva comprensiva, interpretativa y crítica, centrada en la comprensión de las prácticas sociales dentro de contextos históricos, culturales y relacionales específicos. Desde esta mirada, la realidad no es una verdad objetiva y universal, sino una construcción social que se configura en la interacción entre los sujetos. En coherencia con la teoría del construccionismo social desarrollada en el apartado del referente teórico, este paradigma parte de la idea de que los significados se negocian colectivamente y que la intervención debe propiciar espacios de diálogo donde los participantes puedan construir sentido a partir de sus experiencias. Por ello, este proyecto no busca imponer soluciones, sino acompañar procesos que permitan a los niños, niñas, familias y demás actores educativos interpretar su realidad, expresar sus voces y generar transformaciones desde su propia vivencia.

Desde este paradigma, las formas de pensar y las vivencias de los participantes son las que toman protagonismo, ya que el contexto en el que se encuentran tiene una serie de particularidades que deben ser comprendidas desde su propia subjetividad y desde el significado que ellxs mismxs le otorgan. A la vez, se destacan los procesos sociales y culturales que han dado forma a su contexto actual, para que de esta forma, las estrategias a desarrollar se ajusten a las necesidades y características de la comunidad educativa.

5.1 Intervención socioeducativa

La intervención socioeducativa (ISE) se presenta como la principal propuesta metodológica de este proyecto, ya que permite abordar la complejidad del contexto de intervención. Desde esta perspectiva, la persona acompañante no se posiciona como alguien que "sabe" o posee las

respuestas a las problemáticas identificadas, sino que adopta una postura abierta, dispuesta a conocer y comprender a partir de las historias, experiencias y lenguajes de quienes están inmersxs en el proceso. Son lxs actores implicadxs quienes realmente conocen su realidad, por lo tanto, al asumir la ISE se reconoce, como lo señalan Gómez & Alatorre (2014) que “se está jugando en la cancha del otro”. Es decir, lxs sujetxs involucradxs se convierten en el centro del proyecto de intervención, junto con “sus concepciones sobre realidad, su posición en la sociedad, sus necesidades, sus intereses, ideales, posturas éticas, en sí, su vida cotidiana” (p.3).

Uno de los ámbitos clave de la ISE son los entornos educativos, los cuales deben ser reconocidos no solo por su carácter formativo, preventivo y de promoción, sino también por la mutua afectación que ocurre en el proceso de intervención social (Gómez & Alatorre, 2014). En este sentido, el proceso metodológico requiere la incorporación de una evaluación continua, que permita ajustar las acciones de acuerdo con el contexto y las necesidades emergentes. Además, es fundamental que las estrategias pedagógicas sean diversas y adaptables, para que respondan a la realidad cambiante y compleja de lxs actores involucradxs.

En concordancia con lo anterior, los niños y niñas son lxs protagonistas de la intervención, teniendo en cuenta sus perspectivas y participación en la evaluación de cada uno de los encuentros desarrollados. La acompañante, por su parte, debe mantener una disposición de apertura y respeto para comprender y valorar las formas de expresión y los significados que los niños y niñas le atribuyen a sus experiencias.

5.2 Enfoques metodológicos

Cuando de realidades sociales se trata, no hay formas neutras de observar, pues toda mirada tiene una base ideológica que la sustenta. En este sentido, un enfoque es “un conjunto de principios y directrices que le dan una comprensión del mundo; tienen una determinada valoración de los sujetos; un sentido, una proposición de hacia dónde ir, lo que aspiran alcanzar (lo ideal), y una modalidad de intervención” (Valverde, 2008). Por ello, para orientar este proyecto a nivel ético y metodológico, se incorporarán algunos enfoques en razón de las especificidades del contexto social y las características de los niños, niñas y sus familias. Estos enfoques se implementarán con el fin de que el diseño y análisis de cada acción contribuya a la transformación efectiva de la realidad de lxs participantes, favoreciendo así su desarrollo integral.

5.2.1 Enfoque psicosocial

Desde hace varias décadas, el Trabajo Social ha venido tomando consciencia de la afectación recíproca entre lo subjetivo y social en el ser humano, “en 1941, Gordon Hamilton subrayaba ya la importancia que tenía la relación de los individuos con el entorno en el que se desenvuelven” (Viscarret, J. 2007, p.94). El enfoque psicosocial entonces, permite ampliar la perspectiva de las situaciones con las que nos encontramos en el campo de práctica al partir de la experiencia subjetiva de las personas con las que trabajamos, pero reconociendo que estas experiencias están inscritas en espacios de relación con otros. En este sentido, el punto de partida de la intervención desde el enfoque psicosocial es el “sujeto en relación con otros” (Bello & Chaparro, 2011, p.14).

Reconocer la dimensión social del ser humano implica comprender que su forma de entender, expresarse y actuar en el mundo surge de las interacciones cotidianas que establece con su entorno y con otros. Estas interacciones, lejos de ser estáticas, están en constante transformación debido a la naturaleza dinámica de las relaciones humanas y de los contextos en los que se desarrollan. El ser humano, en este sentido, es un sujeto en permanente construcción, moldeado por sus vivencias, por los discursos que le rodean y por los conocimientos que adquiere a lo largo de su vida. Cada nueva experiencia, cada intercambio de ideas y cada contacto con el mundo no sólo contribuye a su desarrollo personal, sino que también abre la posibilidad de una profunda transformación de sí mismo, reconfigurando así su identidad y su manera de relacionarse con los demás.

Incorporar el enfoque psicosocial en este proyecto de intervención se considera fundamental por su carácter holístico y dinámico (Bello & Chaparro, 2011), pues permite comprender cómo los procesos históricos, sociales, familiares y escolares influyen en el desarrollo de los niños y niñas, para así desde sus particularidades diseñar estrategias que promuevan su bienestar y una convivencia escolar sana y consciente.

5.2.2 Enfoque de género

El enfoque de género es una herramienta que permite focalizar la mirada y entender la diferencias sociales, políticas y económicas en razón de los géneros, y cómo esto afecta a las personas de manera diferencial. En palabras de Legarde, (1996) permite

Analizar las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos. (pp. 2-3)

Este enfoque reconoce que las desigualdades de género no son naturales, sino que han sido construidas socialmente, y se perpetúan a través de normas culturales, políticas y económicas. A la vez, desde esta perspectiva se reconoce la posibilidad de deconstruir la concepción hegemónica sobre el género y las formas de relación desiguales entre las personas por razón de su género (Legarde, 1996), es decir, que estas jerarquías pueden ser transformadas a través de la reflexión crítica, el cuestionamiento de los roles tradicionales y la implementación de prácticas más equitativas. Esto permite pensar que es posible promover una cultura de respeto y equidad donde todas las personas, independientemente de su género, puedan desarrollarse plenamente y en condiciones de igualdad.

Al incorporar el enfoque de género en este proyecto, se busca promover una convivencia escolar equitativa, en la que tanto niños como niñas puedan expresar sus emociones, intereses y necesidades sin ser limitados por estereotipos de género. Asimismo, se pretende identificar y trabajar en deconstruir prácticas que reproduzcan desigualdades de género dentro de la comunidad educativa, generando espacios de interacción más inclusivos y justos.

5.2.3 Enfoque de derechos

El enfoque de derechos constituye un marco fundamental para la intervención social, centrado en el reconocimiento y la promoción de los derechos de todas las personas; no sólo establece que los derechos son universales e inalienables, sino que también enfatiza en la obligación de todas las partes de garantizar su cumplimiento en todos los ámbitos de la vida.

Aunque este enfoque es relevante en todos los contextos, cobra mayor importancia en el ámbito de la niñez. En primer lugar, se considera esencial la participación activa de los niños y niñas en el proceso de intervención social, ya que ellxs son reconocidxs como actores sociales y “sujetos titulares de derechos” (Colombia. Presidencia de la República, 2018, p.26). De este modo, las acciones a desarrollar con ellxs se basan en sus reflexiones y aportes. Este enfoque implica que en cada interacción con los niños y niñas se les transmita la idea de que,

Tienen capacidades para actuar en la realidad, que tienen ideas y que estas son válidas y pertinentes a las necesidades que visualizan, que pueden actuar en conjunto con otros de manera colectiva, lo que les da fuerza y autonomía en la acción. (Valverde, 2008, p.107)

En segundo lugar, este enfoque permite cuestionar y poner en evidencia las relaciones de poder entre adultxs y niñxs, las cuales históricamente se han considerado únicas y correctas: “la obediencia, sumisión y aceptación de lo dicho y hecho por el adulto” (Valverde, 2008, p.108). Esto abre la posibilidad de generar consciencia sobre estas formas y de construir relaciones basadas en la justicia, la igualdad en dignidad y otros derechos humanos.

Lo anterior implica entonces, valorar la capacidad de los niños y niñas para participar activamente en la toma de decisiones que afectan sus vidas, garantizar que sus derechos sean respetados y promovidos en todos los aspectos de su desarrollo y bienestar, y fomentar en los adultos e instituciones la responsabilidad de proporcionar los recursos, el apoyo y las condiciones necesarias para el ejercicio efectivo de estos derechos.

5.2.4 Enfoque de acción sin daño

El enfoque de acción sin daño se basa en un principio de la medicina: “no hacer daño”. Este, trasladado a las ciencias sociales implica una reiterada evaluación, reflexión y visión crítica de las consecuencias e impactos tanto de las acciones realizadas, como de las que se planean realizar. Según Rodríguez, (2007) esta reflexión comenzó a tomar forma en la década de 1990, con las acciones humanitarias de agencias de cooperación internacional. concluyendo que ninguna institución está exenta de causar daño, especialmente en intervenciones humanitarias o sociales en contextos de conflicto. En tales circunstancias, la neutralidad es una imposibilidad, ya que toda intervención conlleva consecuencias que pueden mitigar o profundizar el conflicto, y a la vez afectar positiva o negativamente a las personas, grupos o comunidades involucradas.

Este proyecto de intervención reconoce que los niños y niñas participantes tienen trayectorias vitales diversas, que a menudo incluyen experiencias en las que han sufrido daños. Por ello, se adopta este enfoque, no sólo para ser consciente de los daños causados por las situaciones de conflicto, sino también para prevenir y no agravar esos daños a través de las acciones planteadas en el proceso de intervención. En cambio, el propósito es acompañar a lxs participantes en el proceso de superación del daño, buscando promover el bienestar integral.

En este sentido, la ética mínima se convierte en una guía para la acción, entendida como la define Rodríguez (2007): “una instancia de compromiso y responsabilidad social, más allá de los usos convencionales, la compulsión institucional o la normatividad jurídica positiva” (p.10). Se acogen también, los principios éticos mínimos propuestos por la autora: el reconocimiento de la dignidad humana, el respeto por la autonomía individual y la expansión de las libertades. De este modo, se facilita una intervención en la que se trabaja con los participantes y no por ellos, valorando sus intereses, perspectivas y conocimientos, y entendiendo la complejidad del contexto en el que se encuentran. Esto implica una evaluación constante para actuar y reaccionar de manera oportuna y sensible, evitando la generación de daños adicionales.

6. Reconstrucción de la experiencia

Como se ha presentado durante el informe, este proyecto de intervención se llevó a cabo en las I.E.R Vallejuelo y Fronteritas durante el año 2024. Se realizaron encuentros mensuales con los niños y niñas de dichas instituciones, además de actividades específicas con sus cuidadores y/o familias. La metodología estuvo centrada en la intervención socioeducativa, priorizando la promoción de habilidades socioemocionales y la prevención de violencias. En este capítulo, se presentan las acciones desarrolladas en cada eje de intervención respondiendo a cada uno de los objetivos específicos propuestos.

Inicialmente se llevó a cabo un encuentro de actualización diagnóstica orientado por el objetivo de conocer a los niños y niñas, así como sus habilidades y dificultades individuales, relacionales y contextuales que inciden en su realidad. Para movilizar la motivación y la reflexión se invitó a los y las participantes a sumergirse en la idea de estar de viaje, por lo que el desarrollo metodológico fue diseñado en concordancia a esto, incorporando elementos simbólicos como mapas, vuelos, pasaporte, maletas y estaciones de parada que les permitieron habitar el imaginario propuesto.

Este espacio posibilitó analizar las dinámicas grupales, identificar fortalezas y reconocer aspectos que requerían mayor énfasis en el proceso de intervención. En Vallejuelo, se identificaron diversas problemáticas a nivel relacional, tales como la dificultad para reconocer y respetar las diferencias entre compañeros y compañeras, la agresividad verbal y física en la interacción cotidiana, el irrespeto por la palabra del otro, el desconocimiento sobre los límites personales y la baja empatía entre pares. Esto evidenció la necesidad de abordar temas prioritarios como el bullying, la diversidad, la educación sexual, el manejo de emociones y la resolución de conflictos. A nivel contextual, se encontraron factores condicionantes que influían en la convivencia escolar, tales como la normalización del consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, el uso de la violencia como método de castigo y corrección, y las condiciones de empobrecimiento reflejadas en la limitación de recursos materiales.

Igualmente, en Fronteritas, se identificaron problemáticas relacionadas con la discriminación y exclusión en razón de diversidad, la falta de autocontrol emocional y las dificultades en la expresión oral.

Lo anterior representó alertas importantes para el desarrollo individual y relacional de los niños y niñas, evidenciando la necesidad de abordarlas de manera progresiva y pedagógica con el propósito de generar un impacto significativa en su realidad social y mejorar la convivencia escolar en la institución.

Asimismo, el ejercicio permitió identificar diversas habilidades y potencialidades tanto individuales como colectivas. En Vallejuelo, se evidenció la vitalidad expresiva en la forma de relacionamiento, la capacidad de liderazgo de algunos niños y niñas, y la riqueza en la expresión de pensamientos y emociones, manifestada a través de la comunicación verbal detallada, los silencios reflexivos y el uso del dibujo como medio de expresión. En Fronteritas, se evidenció la creatividad y el disfrute en actividades manuales como la pintura y el dibujo, además de la capacidad de asombro e imaginación, aspectos que favorecieron la conexión con la metáfora del viaje. Asimismo, se identificaron potenciales habilidades de liderazgo en algunos participantes, lo que representó una oportunidad para fortalecer su rol dentro de la comunidad educativa.

Esta información posibilitó trazar una ruta de acción para el proceso de acompañamiento del año 2024 estableciendo dos ejes de intervención, por un lado, el de *fortalecimiento de habilidades socioemocionales* y por el otro, el de la *prevención de violencias y la promoción de la sana convivencia*.

Durante la experiencia del desarrollo de la ruta de intervención planteada, se presentaron algunas situaciones en las que se evidenció en el equipo del Programa la necesidad de unificar criterios y procedimientos en la identificación, orientación y atención de violencias, sobre todo en los niños y niñas que participan de los espacios brindados por el Programa. Por esto, además de los dos objetivos específicos mencionados anteriormente, se estableció un tercero: el diseño de un manual operativo interno para la identificación, atención y orientación de casos de violencias contra niños, niñas y adolescentes en el Programa de Acompañamiento Psicosocial de acuerdo con lo establecido por las instituciones y autoridades competentes en el municipio de San Carlos.

Figura 1
Diagnóstico Fronteritas



Figura 2
Diagnóstico Vallejuelo



6.1 Fortalecimiento de habilidades socioemocionales

El desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la niñez es crucial para generar condiciones que favorezcan una experiencia vital significativa, ya que permiten a los niños y niñas comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y enfrentar de manera asertiva los desafíos de su entorno. Es por ello que, una de las apuestas principales de este proyecto fue potenciar las habilidades socioemocionales de los niños y niñas con quienes se trabajó mediante los encuentros mensuales planeados.

Este proceso se articuló además con la Escuela de Familias desarrollada en las sedes Vallejuelos y Fronteritas, así como en la I.E.R Samaná, en donde se realizaron acciones de acompañamiento con madres, padres y cuidadores, bajo el reconocimiento de la importancia del entorno familiar en el bienestar emocional de la niñez. Ambas estrategias (el trabajo directo con los niños y niñas y el acompañamiento a sus cuidadorxs) constituyeron un abordaje integral para la promoción de habilidades socioemocionales.

Estos espacios se plantearon alrededor de una ruta temática que inició con el trabajo en el autoconocimiento, la autoestima y el reconocimiento de los demás, permitiendo que los niños y niñas identificaran sus cualidades, valoraran sus características personales y fortalecieran una visión positiva de sí mismos y de sus pares. Posteriormente, se abordaron las habilidades socioemocionales y el manejo de emociones, orientando los espacios hacia el reconocimiento de las emociones básicas, la autorregulación y la empatía. En una tercera etapa, se desarrollaron estrategias centradas en la resolución de conflictos, con el propósito de fomentar la comunicación asertiva y la construcción de acuerdos en contextos escolares. Finalmente, se incluyó un trabajo con las familias enfocado en la identificación y gestión de emociones, buscando fortalecer el entorno afectivo y relacional de los niños y niñas desde el ámbito familiar.

El primer encuentro se llevó a cabo en el mes de abril y fue un espacio dirigido al fortalecimiento de la autoestima y el autoconocimiento, dos aspectos fundamentales en el desarrollo de la niñez. A través de diversas estrategias, se buscó que cada niño y niña pudiera reconocer su propio valor, identificar sus capacidades y construir una identidad positiva, al tiempo que desarrollaban la habilidad de introspección. Además, se promovió el reconocimiento de los demás y la aceptación de la diversidad como una característica esencial de los seres humanos,

fomentando así la empatía, el respeto y la construcción de relaciones basadas en la valoración mutua.

A través de las actividades desarrolladas en el encuentro, los niños y niñas tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la importancia del autoconocimiento para cuidarse a sí mismos, establecer límites y reconocer sus cualidades. También el espacio facilitó avanzar en el fortalecimiento del vínculo de confianza, seguridad y cercanía con los grupos, un aspecto clave para la continuidad del proceso de acompañamiento psicosocial, pues esto propicia un ambiente de apertura y participación, así como de establecimiento de relaciones más respetuosas y empáticas.

A la vez, posibilitó seguir identificando características importantes del relacionamiento entre ellos y ellas, como la diversidad etaria dentro de los grupos y cómo esto influía en las dinámicas de socialización. Se evidenció que los niños y niñas mayores se encontraban en la fase de exploración de su identidad y sexualidad, lo que se reflejaba en sus formas de interactuar y en sus intereses al relacionarse con sus pares. Mientras que los menores se inclinaban por un relacionamiento más centrado en el juego, lo que diferenciaba sus formas de vinculación. Esta diversidad de edades puso de manifiesto, sobre todo en el grupo de Vallejuelos, la necesidad de ejecutar estrategias diferenciadas en coherencia con las particularidades de las etapas de desarrollo que los niños y niñas estaban atravesando.

Figura 3

Autorreconocimiento y reconocimiento de lxs demás Vallejuelo



Figura 4

Autorreconocimiento y reconocimiento de lxs demás Fronteritas



En concordancia con lo anterior, las habilidades socioemocionales constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que las emociones son la forma natural en que los seres humanos respondemos cotidianamente a la realidad social. Por esta razón, el segundo encuentro estuvo enfocado en fortalecer la capacidad de expresión y gestión emocional de los estudiantes de las instituciones educativas. El propósito fue promover el reconocimiento de las emociones básicas, brindar herramientas para su gestión y regulación, y crear un ambiente de serenidad que favoreciera la reducción del estrés y la introspección, contribuyendo así a su bienestar emocional.

Este encuentro se desarrolló metodológicamente a través de cuatro estaciones dispuestas en forma de carrusel. Para ello, se conformaron cuatro grupos organizados por grados, con el propósito de agrupar a los niños y niñas según su edad. Así, las actividades fueron adaptadas de acuerdo con su etapa de desarrollo.

En la primera base, *Escuchando y pintando nuestras emociones*, los niños y niñas expresaron mediante la pintura las emociones que les evocaban diferentes fragmentos de canciones

y sonidos. Tanto en Vallejuelo como en Fronteritas, se mostraron entusiasmados y participativos, disfrutando especialmente el momento de tomar los pinceles y comenzar a crear.

Las reacciones fueron diversas y reflejaron la forma en que cada niño o niña interpreta los estímulos según su edad y experiencia. Los más pequeños lograron identificar y representar con mayor claridad sus emociones, mientras que en los grupos mayores se observó una participación más reflexiva, que en algunos casos se canalizó a través del diálogo. Esta base permitió explorar cómo las emociones se manifiestan en el cuerpo, la importancia de reconocerlas y las distintas formas en que reaccionamos ante un mismo estímulo, favoreciendo así la expresión emocional y el autoconocimiento.

En la segunda base, *Mímica de emociones*, se realizó el juego de la silla al son de la música, de manera que el/la participante que quedara sin silla escogiera una tarjeta y representara por medio de la mímica, la emoción que hubiese experimentado si se enfrentara a la situación descrita en la tarjeta, mientras los demás niños y niñas debían adivinar qué emoción estaba representando.

La actividad permitió activar la energía a través del movimiento y la música. En los grupos de niños y niñas más pequeños, se orientó con preguntas sencillas para facilitar la identificación y expresión de emociones. Mostraron facilidad para reconocer cómo se sentirían ante distintas situaciones y se motivaron especialmente al momento de actuar. En los grupos mayores, la mímica fue una oportunidad para fortalecer el trabajo en equipo y el pensamiento colectivo, ayudándose entre compañeros para representar las emociones. Además, se generaron conversaciones espontáneas sobre experiencias personales asociadas a las emociones, lo cual enriqueció el ejercicio.

Al finalizar, se promovió la reflexión sobre la diversidad de reacciones ante una misma situación, validando cada una de ellas y favoreciendo la comprensión emocional entre pares.

La tercera base, *Experiencia sensorial*, tuvo como propósito brindar una experiencia a través de actividades que permitieran la exploración de los cinco sentidos: olfato, gusto, vista, tacto y la escucha. Tanto en Fronteritas como en Vallejuelo, esta base generó gran expectativa y curiosidad entre los niños y niñas, especialmente por el uso de vendas en los ojos. En los grupos mayores, se logró propiciar conversaciones sobre lo que sentían al no ver, expresando miedo, desconfianza o ansiedad, así como reacciones físicas como el temblor o el aumento del ritmo cardíaco. Algunos compartieron pensamientos asociados a historias de violencia o situaciones imaginadas, evidenciando la influencia del entorno y las narrativas cotidianas. Durante las

actividades, las sensaciones provocaron risas, sorpresa y disfrute. Aunque inicialmente algunos se mostraron reacios a tocar o probar ciertos elementos, la confianza del grupo facilitó su participación. Con los grupos más pequeños, fue necesario adaptar la dinámica, ya que algunos se incomodaban con las vendas. En estos casos, se optó por conversar y explorar los sentidos de forma guiada.

Al finalizar, se reflexionó sobre el miedo y las formas en que cada uno busca tranquilidad, destacando la importancia de figuras protectoras como los padres.

En la cuarta base, *Tortuguitas y semaforo*, se explicaron y reforzaron dos técnicas para la sana gestión de emociones. En Vallejuelo, los niños y niñas pequeños realizaron con atención el ejercicio de la tortuguita, mostrándose receptivos y apropiándose de la técnica al representarla en otros momentos del encuentro, como en sus dibujos. Los mayores, aunque al inicio algunos se mostraron reacios e incluso groseros con la dinamizadora, terminaron participando activamente en el juego de ponchado, que integraba la técnica del semáforo para identificar emociones intensas y responder de forma más tranquila y reflexiva.

En Fronteritas, se inició la actividad con la lectura del cuento *La tortuguita*, que generó conexión inmediata, ya que algunos recordaban haberlo trabajado anteriormente. Con el apoyo de un cartel ilustrativo, se explicaron paso a paso ambas técnicas, adaptándolas a las edades del grupo. La mayoría de los niños y niñas participaron con motivación en los ejercicios prácticos, mostrando interés por aprender a calmarse cuando se sienten tristes o enojados.

Por último, para cerrar el encuentro, se propuso un momento de respiración consciente. En Vallejuelo, los niños y niñas se acostaron boca arriba mientras las dinamizadoras les colocaban una mascarilla suave en el rostro, lo que generó curiosidad y relajación. Aunque algunos se distrajeran hablando o riendo, la mayoría disfrutó del ejercicio, respirando profundamente y buscando un momento de calma. En Fronteritas se realizó una visualización reflexiva para estimular la respiración pausada y consciente. Los niños y niñas se acostaron en el suelo y siguieron la guía con disposición. Se percibió un ambiente de tranquilidad, y muchos expresaron verbalmente que se sentían más relajados tras la experiencia.

Este encuentro permitió a los niños y las niñas identificar y explorar una amplia gama de respuestas emocionales frente a diversas situaciones, reconociendo que no existe una única forma "correcta" de sentir, y que todas las emociones son válidas cuando se gestionan de manera saludable. A través de experiencias lúdicas, sensoriales y de reflexión, se promovió la comprensión

de las propias emociones, así como la empatía hacia los demás. Las actividades desarrolladas no sólo facilitaron la expresión emocional, sino que también fortalecieron habilidades socioemocionales clave como la autorregulación, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Ejercicios como la mímica, los relatos, la respiración consciente o las técnicas de la tortuguita y el semáforo fueron apropiados por la mayoría de los niños y niñas, quienes demostraron disposición para integrarlos como herramientas para manejar emociones intensas como el miedo, la tristeza o la rabia.

Asimismo, el encuentro permitió identificar aspectos que requirieron continuidad en los procesos de acompañamiento. En algunos casos, persistió la necesidad de fortalecer el respeto por las diferencias y de consolidar la confianza entre los y las participantes y las dinamizadoras, especialmente en aquellos niños y niñas que aún se mostraban inseguros o poco motivados a participar. Estos hallazgos, así como los anteriores orientaron la planificación de los próximos encuentros, reafirmando la importancia de sostener espacios seguros, creativos y afectivos para acompañar el desarrollo emocional en contextos comunitarios.

Figura 5

Habilidades socioemocionales Vallejuelo



Figura 6*Habilidades socioemocionales Fronteritas*

Para seguir trabajando en el propósito de fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños y niñas, el tercer encuentro se llevó a cabo en un espacio en el que se trabajó la capacidad de identificar, comprender y resolver conflictos de manera no violenta, promoviendo la cooperación, la empatía y la gestión adecuada de las emociones con el fin de crear un ambiente educativo más justo y favorable para el aprendizaje.

Tanto en Vallejuelo como en Fronteritas, el inicio del espacio se dio con la proyección de un video explicativo que permitió introducir la noción de conflicto. En Fronteritas se utilizó el video “¿Cómo resolver conflictos?” (Efy de Belfia, 2020), mientras que en Vallejuelo se presentó “El problema del columpio” (Sésamo, 2020). En ambas proyecciones se logró captar la atención del grupo, lo cual se evidenció en las respuestas acertadas de los y las participantes al momento en el que se les preguntó sobre las estrategias planteadas para abordar los conflictos: evitar la pelea, escuchar y hablar con el otro, encontrar una solución conjunta y pedir ayuda si es necesario. A

partir de estos materiales audiovisuales se dio lugar a una reflexión grupal sobre cómo los conflictos forman parte de la vida cotidiana y la importancia de poder resolverlos de manera pacífica y respetuosa.

Posteriormente, se desarrollaron dinámicas de trabajo en equipo con el propósito de poner en práctica algunos de los aprendizajes iniciales. En Fronteritas, se realizó la actividad *Cruzando el río*, en la que los grupos debían colaborar para resolver un rompecabezas, usando hojas que representaban piedras. En Vallejuelo se llevó a cabo el juego “Atrapan la pelota”, que consistía en atrapar una pelota lanzada por la acompañante utilizando una bolsa sostenida en grupo. En ambas experiencias se observaron distintas reacciones según la edad de los participantes. Los niños y niñas más pequeños mostraron entusiasmo, logrando comunicarse y buscar estrategias comunes. En cambio, los mayores manifestaron algunas dificultades en la coordinación grupal, lo que generó momentos de frustración, aunque también permitió reflexionar sobre la importancia de la comunicación y la colaboración para lograr objetivos comunes. Al finalizar ambas actividades, se generaron espacios de diálogo en los que se recuperaron los sentidos del trabajo cooperativo como herramienta para evitar conflictos.

El abordaje de las emociones que surgen durante los conflictos fue otro eje central del encuentro. En Fronteritas se presentaron los personajes de la película *Intensamente 2* que representan emociones como el enojo, la frustración, el miedo y la vergüenza, y se dialogó con los niños y niñas sobre las causas de estas emociones y su manifestación en el cuerpo. Una demostración simbólica con un “volcán de emociones”, elaborado con bicarbonato y vinagre, permitió que los niños y niñas visualizaran cómo las emociones no gestionadas pueden desbordarse y generar consecuencias negativas. En ambas instituciones se utilizó la “ruleta de resolución de conflictos”, que contenía distintas estrategias para gestionar emociones y resolver situaciones difíciles. Esta dinámica generó gran interés en los participantes, quienes reconocieron haber utilizado anteriormente algunas de las técnicas propuestas, lo que evidenció una apropiación significativa. Además, surgieron relatos espontáneos de situaciones personales que facilitaron la reflexión sobre la importancia de ser conscientes de las palabras y actitudes que se adoptan frente a los demás.

En Vallejuelo, se incorporaron dos propuestas complementarias que permitieron poner en práctica los conocimientos adquiridos: el uso de tarjetas con situaciones conflictivas y una representación teatral. Los estudiantes más grandes se mostraron especialmente motivados con la

dinámica de dramatización, asumiendo roles de actuación y hasta de camarógrafos. Las soluciones que propusieron incluyeron acciones como pedir perdón, dialogar, llegar a acuerdos, reflexionar sobre lo sucedido e incluir a otros compañeros, lo cual evidenció la interiorización de los contenidos trabajados y la capacidad de ponerlos en práctica en situaciones concretas.

Para finalizar ambos encuentros se propuso la elaboración de cartas dirigidas a familiares, como forma de cerrar la jornada desde un lugar emocional y afectivo, también con el propósito de que estas fueran entregadas en una Escuela de Familias planeada. Los niños y niñas más pequeños realizaron sus cartas acompañados, combinando dibujos, colores y palabras como “te quiero” o “te amo”. Este momento permitió la expresión de sentimientos y, en algunos casos, dio lugar a situaciones sensibles que fueron acompañadas con escucha y contención. Los estudiantes mayores optaron por buscar espacios tranquilos para realizar la actividad de forma introspectiva, lo que favoreció la conexión emocional y la expresión sincera de sus sentimientos hacia sus seres queridos.

Figura 7
Resolución de conflictos Fronteritas



Figura 8*Resolución de conflictos Vallejuelo*

A lo largo de las experiencias se pudo observar una participación activa y comprometida, especialmente cuando las propuestas lograban conectar con los intereses y niveles de energía de los participantes. Las actividades se articularon con los saberes previos de los niños y niñas, quienes al inicio del encuentro ya identificaban los conflictos como discusiones o desacuerdos, y fueron capaces de reformular esa idea para pensarlos como oportunidades de aprendizaje. Asimismo, se fortaleció la concientización sobre la importancia de la resolución pacífica de los conflictos, la cooperación, la empatía y la regulación emocional como herramientas fundamentales para una mejor convivencia.

Desde una lectura situada, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los niños y niñas participantes permitió no sólo identificar aprendizajes significativos, sino también reconocer las condiciones relacionales y contextuales que median la forma en que se construyen y expresan sus emociones. Esta lectura no puede reducirse a un enfoque individualizante del

bienestar, sino que debe asumirse desde una perspectiva crítica que comprenda a los sujetos como actores sociales que hacen parte de entramados de significación y poder. En ese sentido, el construccionismo social, resulta clave para comprender que las emociones, las formas de vinculación, los conflictos y los modos de resolución no son naturales, ni universales, sino que son constructos sociales resultantes de la interacción cotidiana, las narrativas culturales y las dinámicas de socialización que se dan en la escuela, la familia y la comunidad.

En Vallejuelos, se evidenció la expresión manifiesta tanto en el lenguaje verbal como en las producciones simbólicas (dibujos, representaciones teatrales, cartas), lo cual puede interpretarse como una capacidad instalada para el reconocimiento y la exteriorización de las emociones. Sin embargo, esta capacidad convive con tensiones relacionales marcadas por diferencias de edad, la presencia de estereotipos de género, dificultades en el reconocimiento de límites, y manifestaciones de lenguaje violento entre pares. Esto no puede leerse únicamente como asuntos individuales, sino como la expresión de un entorno donde las formas de interacción están atravesadas por aprendizajes previos: discursos normativos, ejemplos de los adultos y experiencias de violencias que los niños y niñas reproducen o resignifican en sus vínculos. Así, el abordaje de este eje de intervención exigió estrategias diferenciadas que consideraran no sólo la edad, sino también los antecedentes relacionales del grupo, sus formas de convivencia y su posicionamiento frente a las emociones y al conflicto.

En Fronteritas, el trabajo permitió identificar una sensibilidad particular hacia lo estético y lo afectivo. Las metáforas y las actividades manuales como la pintura y la creación de cartas fueron escenarios propicios para el desarrollo de la expresión emocional, específicamente en lo no verbal. Sin embargo, también se observaron dificultades en la verbalización de emociones complejas, cierta inseguridad en la toma de palabra y una tendencia a evitar la confrontación emocional, lo cual puede interpretarse como un aprendizaje adaptativo ante entornos donde la emocionalidad es invisibilizada o poco contenida. A partir de esto, fue posible diseñar espacios que buscaron no forzar la expresión, sino desarrollar espacios con las condiciones necesarias para que cada niño y niña pudiera encontrar su propio modo de comunicar lo que sentía, validando la diversidad expresiva y promoviendo prácticas de cuidado, contención y escucha activa.

Ambos contextos dejan ver que las habilidades socioemocionales no se desarrollan en abstracto, ni de forma aislada, sino que son el resultado de procesos colectivos donde las normas

sociales, los discursos, las jerarquías de edad y género, y las experiencias de reconocimiento o no reconocimiento moldean la manera en que los niños y niñas sienten, se piensan y se relacionan.

Desde el Trabajo Social, esto implica asumir una postura ética y política frente a la intervención, que reconozca a los niños y niñas como sujetos de derecho y de saber, capaces de resignificar su realidad cuando se crean las condiciones para ello. Así, se reafirma entonces la necesidad de continuar promoviendo espacios que no sólo enseñen a nombrar emociones, sino que movilicen la transformación de los significados que sostienen la violencia, la invisibilización y el rechazo a la diferencia.

A partir de lo anterior, se construyó una matriz resumen que recoge de forma comparativa los principales elementos identificados en el desarrollo del eje de intervención centrado en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, con el propósito de ofrecer una lectura situada y analítica que permita visibilizar dificultades y posibilidades de profundización en futuras intervenciones. Así mismo, contribuye a reconocer que el trabajo socioemocional en contextos escolares requiere estrategias diferenciadas, sensibles a las trayectorias históricas y los recursos expresivos de cada comunidad educativa.

Tabla 1

Habilidades emocionales: Fortalezas y aspectos por fortalecer

Encuentro / Eje trabajado	Institución Educativa	Fortalezas identificadas	Aspectos por fortalecer
Autoestima, autoconocimiento y reconocimiento de los demás	Vallejuelos	Participación espontánea. Capacidad de introspección. Expresión verbal y simbólica sobre cualidades personales.	Dificultad para establecer límites personales. Uso de lenguaje agresivo.
	Fronteritas	Reconocimiento del otro desde la afectividad. Apertura a actividades artísticas. Disposición a trabajar en grupo.	Inseguridad para expresarse. Baja autoestima.
Gestión emocional	Vallejuelos	Apropiación de técnicas de regulación emocional (tortuguita y semáforo). Identificación de emociones básicas.	Reacciones impulsivas en algunos grupos. Lenguaje poco cuidadoso en momentos de frustración.
	Fronteritas	Interés en ejercicios sensoriales. Conexión emocional con cuentos y actividades de relajación. Identificación de emociones básicas.	Dificultad para verbalizar emociones intensas. Retraimiento emocional en algunos participantes.
Resolución de conflictos	Vallejuelos	Capacidad de dramatizar situaciones. Propuestas creativas para resolver conflictos. Interiorización de estrategias dialogadas.	Dificultades en la coordinación grupal. Poca tolerancia a la frustración.

	Fronteritas	Trabajo colaborativo. Reconocimiento de alternativas no violentas.	Expresión limitada de experiencias conflictivas. Dependencia de adultos para gestionar desacuerdos.
--	-------------	--	---

6.1.1. Escuela de familias – Acompañamiento a cuidadorxs

Uno de los momentos cruciales para avanzar en el cumplimiento del objetivo centrado en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales fue la Escuela de Familias desarrollada con los y las cuidadoras de los niños y niñas de las instituciones educativas mencionadas y de la I.E.R Samaná, una institución en la que en años anteriores el Programa de Acompañamiento Psicosocial había estado presente. Este espacio se desarrolló en vinculación con la línea de intervención Campaña SanaMente del Programa, por lo que se realizó bajo la figura metodológica de Toma.

En estos encuentros se propiciaron momentos significativos de sensibilización, reflexión y aprendizaje colectivo en torno al cuidado, la gestión emocional y la comunicación. Las jornadas iniciaron con la presentación del Programa de Acompañamiento Psicosocial y la campaña SanaMente, permitiendo contextualizar el propósito del espacio y generar un ambiente de confianza. A través de una metodología por bases, se abordaron temas relacionados con el bienestar emocional y el rol de cuidado que ejercen madres, padres y abuelas con el objetivo de promover la gestión saludable de emociones y el cuidado.

Una de las actividades centrales fue la base de arteterapia, donde los participantes pintaron sobre figuras humanas de cerámica los lugares del cuerpo donde experimentan emociones como el enojo, la tristeza, el miedo y la alegría. Esta actividad promovió el reconocimiento corporal de las emociones y dio paso a conversaciones íntimas sobre experiencias personales, facilitando la expresión emocional desde lo simbólico y lo vivencial.

En otra base, se trabajó una "caja de herramientas" para la gestión emocional, presentando estrategias como la respiración consciente, la meditación, el dibujo, la escritura y el contacto con la naturaleza. Esta actividad permitió evidenciar que, aunque muchas familias no suelen destinar tiempo para el autocuidado por las exigencias del hogar y el trabajo, sí reconocen su importancia y se mostraron receptivas a incorporar nuevas prácticas en su rutina.

La base dedicada al cuidado de quienes cuidan generó reflexiones profundas en torno a la carga emocional y física que implica la crianza. Las madres y padres reconocieron sentimientos de temor, ansiedad y cansancio, así como también el amor y compromiso que sienten por sus hijos e

hijas. Fue un espacio que permitió visibilizar la necesidad de que quienes cuidan también sean cuidados, resaltando la importancia del autocuidado para garantizar una crianza sana y consciente.

Uno de los momentos más significativos fue cuando las familias recibieron cartas escritas por sus hijos e hijas, en las que expresaban amor y gratitud. Este gesto generó un ambiente emotivo y de conexión afectiva, permitiendo que las madres y padres también escribieran cartas de respuesta, reconociendo el poder transformador de las palabras en la construcción del vínculo familiar.

Aunque en algunos momentos se presentaron resistencias o baja participación, especialmente al inicio de los encuentros, estas fueron disminuyendo a medida que avanzaban las actividades. La metodología implementada logró captar el interés y propiciar la participación activa, particularmente en las dinámicas más experienciales. Se identificaron conocimientos previos básicos sobre emociones y autocuidado, que fueron ampliados y profundizados a lo largo del encuentro.

Los espacios lograron generar conciencia sobre la importancia de expresar emociones, cuidar la salud mental y fomentar una comunicación más afectiva en el núcleo familiar. Al cierre, varias personas participantes expresaron en una palabra lo que aprendieron, mencionando términos como amor, cuidado, emociones, expresión y reconocimiento. Este ejercicio permitió evidenciar el impacto positivo que tuvo el encuentro en su proceso personal y familiar.

Estas experiencias con las familias permitieron comprender que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales no puede centrarse únicamente en los niños y niñas, sino que exige un acompañamiento integral que involucre activamente a quienes ejercen su cuidado. Desde una perspectiva constructorista, las emociones, el autocuidado, la forma de nombrar los vínculos y los estilos de crianza no son realidades individuales o estáticas, sino construcciones sociales que se configuran en contextos históricos, culturales y relacionales específicos.

En este sentido, la Escuela de Familias fue un espacio relacional en el que las personas adultas pudieron detenerse, nombrar lo que sentían y resignificar sus prácticas cotidianas de cuidado. El uso de estrategias artísticas y vivenciales permitió abrir conversaciones que habitualmente son silenciadas o relegadas en los espacios familiares. Sin embargo, también se evidenciaron resistencias, inseguridades y límites estructurales, como la sobrecarga de responsabilidades, la falta de tiempo, y el escaso acceso a apoyos sostenidos.

Estos hallazgos permiten identificar la necesidad de construir propuestas formativas continuas, que brinden a las familias herramientas concretas para el autocuidado emocional, y fortalezcan sus capacidades afectivas y comunicativas. Las estrategias metodológicas desarrolladas son recursos valiosos, pero deberían acompañarse con procesos de seguimiento y apoyo que reconozcan y actúen sobre las desigualdades que viven muchas familias rurales.

Esta experiencia reafirma la importancia de diseñar estrategias que no partan de lo “que falta”, sino de las fortalezas existentes en las familias y que promuevan espacios horizontales de diálogo, validación emocional y construcción colectiva de saberes. Además, se sugiere que estos procesos se articulen de manera más estructural con las instituciones educativas y otros actores comunitarios, para asegurar una intervención integral y sostenida en el tiempo. Trabajar con las familias no es un complemento, sino una condición necesaria para la protección y el desarrollo pleno de los niños y niñas.

Figura 9

Escuela de familias Fronteritas



Figura 10*Escuela de familias Vallejuelo*

Todas estas acciones desarrolladas a lo largo de los encuentros mensuales en las instituciones educativas tanto con los niños y niñas como con las familias, contribuyeron de manera directa y significativa al cumplimiento del primer objetivo específico propuesto en este proyecto de intervención social. A través de las estrategias lúdicas, reflexivas y experienciales, se promovió el autoconocimiento, la gestión emocional, la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, fortaleciendo así las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de la niñez.

Los encuentros permitieron crear un ambiente seguro, afectivo y creativo, en el que los niños y niñas no sólo pudieron explorar y expresar sus emociones, sino también construir vínculos de confianza con sus pares y con las dinamizadoras, facilitando una participación más abierta y genuina.

Del mismo modo, la vinculación de las familias mediante la Escuela de Familias reforzó este proceso, ampliando el impacto de las estrategias socioemocionales al contexto del hogar. Al reconocer la importancia del cuidado mutuo, la gestión emocional y la comunicación afectiva, se fortaleció la red de apoyo de los niños y niñas, consolidando un entorno más propicio para su bienestar emocional.

En conjunto, estas acciones no sólo favorecieron la adquisición de herramientas para la vida cotidiana, sino que también sentaron las bases para un acompañamiento psicosocial sostenido, adaptado a las realidades y necesidades del territorio. Así, se avanzó de manera concreta y coherente en la promoción de habilidades socioemocionales como pilar fundamental para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo humano.

6.2 Prevención de violencias y promoción de la sana convivencia

En coherencia con el segundo objetivo específico del proyecto, se desplegaron estrategias metodológicas desde el componente socioeducativo para prevenir situaciones de violencia y promover un ambiente escolar seguro y respetuoso en Vallejuelo y Fronteritas. Estas estrategias se fundamentaron en el reconocimiento de la diversidad, el respeto por el cuerpo propio y ajeno, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia escolar. De este modo, se buscó fortalecer las relaciones interpersonales dentro del espacio escolar y fomentar una convivencia basada en el cuidado mutuo, la equidad y la empatía.

En concordancia a lo anterior, este eje de intervención inició con un encuentro orientado a la reflexión por la equidad sexual y de género, ya que se identificó como a partir de las relaciones de poder que establecen entre ellos y ellas, y los roles de género que han asumido se han generado conflictos en la convivencia escolar, por ello se trabajó el cuestionamiento de estereotipos, las diversidades sexuales y de géneros. Las actividades incluyeron dinámicas de reconocimiento e interpretación de identidades y expresiones de género a partir de imágenes y sonidos, seguidas de reflexiones grupales que facilitaron la comprensión de términos clave como identidad de género, orientación sexual y expresión de género.

Mediante una actividad creativa con plastilina, los participantes expresaron su autoimagen libremente, desafiando normas y estereotipos tradicionales. Esta dinámica generó reflexiones importantes sobre la libertad de ser y expresarse sin limitaciones impuestas por roles de género. Finalmente, se desarrolló un juego en equipos que combinó preguntas, datos curiosos y retos, promoviendo un aprendizaje lúdico que reforzó la valoración de la diversidad.

Estas actividades constituyeron un espacio de resistencia y transformación frente a las normas rígidas y patriarcales que predominan en los contextos escolares y comunitarios, donde la discriminación basada en género y orientación sexual suele naturalizarse y reproducirse. Promover

la equidad y la diversidad desde edades tempranas contribuye a cuestionar las estructuras sociales que generan exclusión, violencia y desigualdad, fomentando una cultura de respeto y convivencia basada en la pluralidad y el reconocimiento de las diferencias.

La participación activa y el interés demostrado por los niños y niñas evidencian una apertura significativa hacia la construcción de nuevos imaginarios sociales más inclusivos, capaces de incidir positivamente en la convivencia escolar y reducir prácticas discriminatorias. Sin embargo, la persistencia de prejuicios sociales pone de manifiesto la necesidad de continuar procesos educativos sostenidos que involucren a toda la comunidad educativa —niños, cuidadores y docentes— para promover un cambio cultural profundo que articule la equidad de género con la justicia social y el bienestar colectivo.

Figura 11

Diversidad sexual y de género 1



Figura 12
Diversidad sexual y de género 2



Se realizó un encuentro que buscó fomentar la imagen corporal positiva y el respeto hacia la diversidad corporal entre los y las niñas, a través de estrategias que facilitarían la expresión de emociones a través del juego y el movimiento para reforzar lo abordado en encuentros anteriores, permitieran identificar prejuicios existentes para propiciar una reflexión que promueva la comprensión de la validez y diversidad corporal y construir una práctica continua que les permita fortalecer día a día su autoestima e imagen corporal positiva.

Durante el desarrollo de las actividades en ambas instituciones se propiciaron espacios dinámicos y reflexivos, adaptados a las edades y características de cada grupo. En Vallejuelo, la jornada se estructuró en varios momentos, iniciando con juegos corporales que despertaron entusiasmo y facilitaron la conexión con el propio cuerpo. Posteriormente, mediante una actividad de rompecabezas con imágenes de cuerpos diversos, surgieron conversaciones espontáneas que evidenciaron tanto una mirada normalizada frente a ciertas características físicas, como también expresiones estigmatizantes hacia otras, tales como tatuajes o condiciones de la piel como el vitíligo. Esto permitió abrir un diálogo en el que se desmitificaron ideas patologizantes y se promovió una mirada empática hacia las diferencias.

De forma complementaria, la lectura de cuentos y la proyección de un cortometraje fueron recursos claves para invitar a la reflexión sobre los apodos y comentarios que se hacen entre pares, visibilizando cómo estos afectan la autoestima y perpetúan estereotipos. Los niños y niñas comenzaron a identificar que no es adecuado referirse a otros por su apariencia física y que es fundamental llamarse por sus nombres como una forma básica de respeto. Una de las actividades más significativas fue la elaboración de portarretratos, en la que, tras mirarse en el espejo, los y las participantes se dibujaron y decoraron libremente, creando un mural colectivo que simbolizó la aceptación de sus identidades. Aunque algunos expresaron inseguridad al principio, el acompañamiento de las dinamizadoras permitió que se vincularan plenamente, reforzando la autoestima y el reconocimiento de la diversidad.

En Fronteritas, la estructura del encuentro fue similar, aunque se presentaron algunas resistencias iniciales, especialmente en la expresión emocional y la autoimagen. Sin embargo, con el acompañamiento del docente y la sensibilidad de las practicantes, se generó un ambiente de confianza que permitió superar barreras. Destacó especialmente la actividad de siembra de girasoles como metáfora del crecimiento de la autoestima, la cual fue recibida con gran entusiasmo, posiblemente por la cercanía que tienen los niños y niñas con prácticas agrícolas en su entorno. Al nombrar sus plantas y comprometerse con su cuidado, los y las estudiantes simbolizaron también el cuidado de sí mismos, vinculando el autocuidado con el fortalecimiento de su imagen positiva.

Estas experiencias revelan cómo, a través de metodologías lúdicas, creativas y emocionalmente seguras, es posible sembrar en la infancia reflexiones profundas sobre el cuerpo, el respeto y la diversidad. Asimismo, permiten evidenciar que, aunque persisten imaginarios discriminatorios, también existen disposiciones para desaprenderlos y construir nuevas formas de relacionamiento más sanas y equitativas. A la par, se reconoció que estos procesos requieren continuidad y el involucramiento activo de toda la comunidad educativa, para que los aprendizajes no sean efímeros, sino parte de una transformación cultural sostenida.

Figura 13
Diversidad corporal



Figura 14
Diversidad corporal Vallejuelo



Figura 15
Diversidad corporal Fronteritas



Siguiendo la ruta de intervención planteada, en se realizó un encuentro que se centró particularmente en el reconocimiento, el cuidado y el respeto por el cuerpo propio y el de los demás como una vía para prevenir situaciones de violencia, especialmente la violencia sexual, desde un enfoque lúdico-pedagógico y participativo.

En ambas instituciones, los encuentros iniciaron con la actividad “Búsqueda del tesoro”, cuyo propósito fue facilitar la identificación y el nombramiento correcto de las partes del cuerpo, tanto públicas como privadas. Esta dinámica generó una participación entusiasta y permitió observar distintas reacciones emocionales ante el contenido de los “tesoros” encontrados, que contenían ilustraciones del cuerpo humano. Si bien al principio existió cierta incomodidad al nombrar las partes íntimas, a medida que se desarrollaba la actividad, los niños y niñas fueron comprendiendo la importancia de hablar con naturalidad y precisión sobre su cuerpo como una forma de protección y cuidado.

Posteriormente, se implementó el “Semáforo del cuidado del cuerpo”, una herramienta visual y conceptual que ayudó a diferenciar las situaciones aceptables de las que podrían implicar riesgo. A través del juego “Tingo, tingo, tango”, los y las estudiantes interiorizaron los niveles de alerta representados por los colores rojo, amarillo y verde, reconociendo que su cuerpo les

pertenece y que pueden decidir quién lo toca, cuándo y cómo. Esta actividad incentivó el pensamiento crítico y permitió que compartieran inquietudes y reflexiones desde sus propias experiencias.

En un tercer momento, el “Concéntrate del cuidado” se presentó como una estrategia para profundizar la comprensión sobre situaciones que pueden poner en riesgo la integridad física y emocional de los niños y niñas. A medida que encontraban pares de imágenes que ilustraban distintos tipos de contacto, se promovió la conversación colectiva sobre el consentimiento, los límites y la necesidad de pedir ayuda ante cualquier hecho que les incomode. Esta reflexión fue especialmente significativa en Fronteritas, donde surgió un conflicto entre dos niños que requirió atención individualizada. Se realizó con ellos una actividad diferenciada que permitió canalizar sus emociones, reflexionar sobre sus comportamientos y propiciar un acto de reparación mediante el reconocimiento del daño y la solicitud de disculpas, lo cual contribuyó a restaurar un ambiente armonioso y respetuoso.

En Vallejuelo, además, se integró el ejercicio “Origami corporal” para trabajar con los grados superiores, quienes construyeron una figura del cuerpo humano y señalaron con colores las partes privadas y no privadas. Este ejercicio no solo fortaleció el conocimiento sobre el cuerpo, sino que también visibilizó cómo algunos niños y niñas consideran como zonas privadas otras áreas como el rostro y el cabello, lo cual subraya la importancia de respetar la percepción individual del espacio corporal.

En ambas instituciones los encuentros culminaron con la construcción del “Mural del cuidado”, actividad que consolidó el mensaje central de la intervención: “Mi cuerpo es un tesoro ¡Sólo yo tengo la llave!”. Esta creación colectiva sirvió como un espacio de cierre artístico, en el que se integraron aprendizajes, emociones y compromisos individuales respecto al autocuidado y la protección del cuerpo. Durante esta fase, también se realizó una evaluación oral que permitió evidenciar los conocimientos adquiridos, especialmente el reconocimiento de las partes del cuerpo, la importancia del consentimiento, la capacidad de decir “no” y la acción de pedir ayuda frente a situaciones de riesgo.

A lo largo de todo el proceso, la participación fue activa y constante. Las metodologías empleadas, basadas en el juego, el arte y el diálogo, resultaron eficaces para abordar una temática compleja de manera respetuosa y comprensible para los grupos etarios participantes. Se fortalecieron competencias socioemocionales, se generaron espacios de reflexión colectiva y se

fomentó un ambiente escolar más seguro y consciente, donde el respeto por el cuerpo propio y el de los demás se posiciona como un principio esencial para la convivencia y la prevención de la violencia en la escuela.

Figura 16

Cuidado del cuerpo Vallejuelo

**Figura 17**

Prevención de violencias sexuales



Figura 18
Cuidado del cuerpo Fronteritas



Para dar cierre a este eje de intervención, en el encuentro del mes de octubre se implementaron diversas actividades que permitieron a los niños y niñas reflexionar sobre sus emociones, los conflictos cotidianos y la importancia del respeto y el perdón en las relaciones interpersonales. El espacio se estructuró en cinco momentos que combinaron el juego, la creatividad y la reflexión. En un primer momento, se formaron equipos para fomentar la integración y la disposición al trabajo colaborativo. Luego, a través de una dinámica basada en situaciones de conflicto y los personajes de la película *Intensamente*, los participantes exploraron sus emociones y eligieron posibles reacciones, identificando en su mayoría respuestas no violentas.

Posteriormente, se realizó un compartir del perdón que propició una experiencia emocional significativa, donde los niños y niñas, mediante la elaboración de estrellas y corazones en plastilina, reconocieron relaciones de confianza y expresaron deseos de reconciliación con sus pares. A continuación, se construyó de forma colectiva un “árbol de compromisos” en el que cada

participante escribió una acción concreta para fortalecer la convivencia escolar, destacándose compromisos espontáneos vinculados al respeto y la empatía. Finalmente, se desarrolló una actividad creativa con un rompecabezas alusivo al cuidado entre compañeros, la cual generó entusiasmo en ellos y ellas.

La metodología empleada resultó pertinente, pues facilitó la participación activa y el involucramiento emocional, especialmente a través de las actividades manuales, que captaron mayor atención y generaron aprendizajes más profundos. Las propuestas que requerían expresión oral presentaron un poco de dificultad, pero en general se evidenció una apropiación significativa de los contenidos trabajados, así como una mayor conciencia sobre la importancia del perdón, la regulación emocional y el valor de los vínculos positivos en el entorno escolar.

En conjunto, este encuentro representó una experiencia que reafirma la importancia de diseñar espacios que posibiliten no sólo el abordaje de las violencias, sino también la construcción activa de un ambiente escolar protector, donde la convivencia sea un compromiso compartido y sostenido por todos los miembros de la comunidad educativa.

Todo lo anterior evidencia que la prevención de violencias y la promoción de una convivencia escolar justa y respetuosa exige comprender que los conflictos, las expresiones discriminatorias y los actos de violencia no surgen de forma aislada, sino que se encuentran estrechamente vinculados con los procesos de socialización, los imaginarios culturales y las estructuras de poder que configuran la vida cotidiana. Dicho de otra manera, las relaciones interpersonales, los estereotipos de género, las formas de nombrar el cuerpo y la manera en que se vive la diferencia son producciones colectivas que pueden ser también transformadas mediante el diálogo, la reflexión y la experiencia compartida.

En este sentido, el trabajo realizado en Vallejuelo y Fronteritas evidenció que es posible generar experiencias socioeducativas que cuestionen las violencias naturalizadas y promuevan el reconocimiento de las diversidades. Las estrategias metodológicas implementadas actuaron como dispositivos que habilitaron la expresión emocional, la resignificación de creencias y el posicionamiento activo de los niños y niñas frente a prácticas discriminatorias que reproducen desigualdades de género, apariencia física o formas de vinculación.

En Vallejuelos, se evidenció una participación entusiasta, una apropiación reflexiva de los temas abordados y una disposición a nombrar y transformar los estereotipos que operaban en las relaciones cotidianas. Las actividades simbólicas (como el mural del cuidado o los portarretratos)

permitieron canalizar inseguridades personales hacia formas de expresión más positivas y afirmativas. No obstante, también se identificaron tensiones relacionadas con prácticas normalizadas de burla, uso del lenguaje ofensivo y dificultades para reconocer el impacto emocional de ciertas acciones. Estas expresiones de violencia ponen en evidencia la necesidad de seguir desarrollando procesos que cuestionen los aprendizajes patriarcales y adultocéntricos que permean los espacios escolares.

En Fronteritas, si bien se presentaron resistencias iniciales, especialmente en torno a la expresión emocional y la autoimagen, el acompañamiento adaptado al contexto permitió avanzar hacia la construcción de vínculos más respetuosos. Como ejemplo de ello, la actividad de siembra como metáfora del cuidado de sí mostró ser una estrategia pertinente en este contexto, permitiendo conectar con prácticas culturales del entorno. Sin embargo, también se observaron limitaciones en la capacidad de verbalizar situaciones de malestar o conflicto, lo que refuerza la importancia de seguir promoviendo espacios que fortalezcan la confianza, la expresión emocional y la identificación temprana de situaciones de riesgo.

Ambos escenarios reflejan que los procesos de prevención no pueden reducirse a momentos aislados de sensibilización, sino que requieren acciones sostenidas, vinculadas al entorno y con la participación activa de toda la comunidad educativa. Desde el Trabajo Social, esto implica el desafío ético y político de acompañar no sólo a los niños y niñas, sino también a docentes, cuidadores y demás actores institucionales, para transformar las lógicas estructurales que sostienen la reproducción de la violencia.

Figura 19
Convivencia escolar Fronteritas



Figura 20
La importancia del perdón



Con el propósito de contrastar los aprendizajes derivados de la ejecución de este eje de intervención, se construyó la siguiente matriz. En ella se presentan las principales fortalezas y aspectos por fortalecer identificados en cada institución educativa en relación con dimensiones claves del trabajo preventivo: equidad de género, autoimagen corporal, respeto por la diversidad y promoción del cuidado del cuerpo propio y ajeno. Esta herramienta permite visualizar los avances y desafíos de cada grupo, así como orientar futuras acciones.

Tabla 2

Prevención de violencia y promoción de la sana convivencia: fortalezas y aspectos por fortalecer

Encuentro / Tema trabajado	Institución Educativa	Fortalezas identificadas	Aspectos por fortalecer
Equidad sexual y de género	Vallejuelos	Participación activa. Apropiación de conceptos relacionados con la sexualidad y el género. Actitud crítica frente a estereotipos.	Persistencia de expresiones sexistas y burlas entre pares. Requiere continuidad para afianzar el respeto por la diferencia.
	Fronteritas	Interés por las actividades artísticas. Reconocimiento inicial de la diversidad.	Dificultad para verbalizar experiencias relacionadas con el género. Resistencia inicial frente a ciertos contenidos.
Imagen corporal y diversidad física	Vallejuelos	Reflexiones espontáneas sobre respeto por el cuerpo. Actividades artísticas facilitaron la autorrepresentación. Participación activa en las dinámicas.	Reacciones estigmatizantes hacia ciertas características corporales. Inseguridad al dibujarse. Requiere más trabajo en autoestima e inclusión.
	Fronteritas	Conexión con metáforas sobre el amor propio. Apropiación simbólica del autocuidado. Compromiso con las plantas como reflejo del cuidado de sí.	Expresión limitada de la autoimagen. Vergüenza o temor a mostrarse. Requiere mayor acompañamiento emocional.
Prevención del abuso y cuidado del cuerpo	Vallejuelos	Interiorización de conceptos como consentimiento y privacidad. Buen nivel de apropiación de la actividad “semáforo del cuidado”.	Algunos niños no reconocen aún ciertas acciones como invasivas. Requiere más énfasis en límites y respeto corporal.
	Fronteritas	Comprensión clara de las dinámicas de riesgo. Participación activa en los juegos. Reconocimiento de la importancia de pedir ayuda.	Incomodidad al nombrar partes íntimas. Necesidad de acompañamiento sostenido.
Respeto, perdón y resolución de conflictos	Vallejuelos	Reconocimiento del daño causado. Participación creativa en los compromisos. Disposición a reflexionar colectivamente.	Dificultades en el control emocional en situaciones tensas. Expresión agresiva en algunos casos.
	Fronteritas	Mayor apertura a expresar emociones con apoyo del equipo. Interés por estrategias pacíficas. Afectividad en los compromisos escritos.	Requiere fortalecimiento del lenguaje emocional. Baja participación en expresión oral. Necesita continuidad en habilidades para la resolución de conflictos.

Los encuentros desarrollados a lo largo de este proyecto de intervención propiciaron transformaciones significativas en las formas de relacionamiento entre los niños y niñas, generando aprendizajes concretos en torno al respeto, la equidad, la empatía y el cuidado del cuerpo propio y ajeno. La participación activa, el interés genuino por las temáticas abordadas y los compromisos asumidos de manera voluntaria, dan cuenta de un proceso que logró incidir en la comprensión de la convivencia como una responsabilidad colectiva.

Mediante las estrategias creativas y que procuraron ser emocionalmente seguras, se abordaron contenidos sensibles como la equidad de género, la diversidad corporal, el consentimiento, la resolución de conflictos y la prevención de violencias, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales y la deconstrucción de imaginarios discriminatorios. Los niños y niñas no sólo expresaron mayor conciencia sobre sus emociones y límites, sino que también demostraron disposición para construir entornos más respetuosos y solidarios.

En conjunto, estos avances reflejan una apropiación real de los objetivos del proceso y evidencian que es posible, desde la escuela, sembrar prácticas de convivencia más equitativas y humanas. La experiencia reafirma la necesidad de continuar fortaleciendo estos espacios de formación y reflexión como base para la transformación cultural y la construcción de ambientes educativos seguros y libres de violencia.

6.3 Manual operativo

A lo largo de la implementación de este proyecto de intervención con los niños y niñas de Fronteritas y Vallejuelo, el equipo del Programa se vio en el reto de afrontar situaciones a partir de las que se identificó la necesidad de contar con una herramienta que orientara de manera clara y práctica al equipo en el abordaje de las situaciones de violencia que afectan a la niñez en el municipio de San Carlos. En respuesta a esta necesidad, se diseñó un Manual Operativo para la identificación, atención y orientación de violencias contra y en la niñez, un producto que surge no solo desde la necesidad del Programa de Acompañamiento Psicosocial de contar con una herramienta que unificara criterios de actuación, sino también desde una intención ética, política y emocional.

Este manual buscar ser una brújula para las futuras practicantes del Programa, especialmente para quienes, como quien escribe, se enfrentan por primera vez a situaciones

complejas de violencia contra la niñez. Más que una guía plana de procedimientos, este documento pretende ser una herramienta de orientación y calma, una voz que acompañe en los momentos donde el cansancio emocional, la impotencia o la duda amenacen con desbordar el proceso.

Está pensado para esos momentos donde identificar una situación de vulneración de derechos duele, donde surgen más preguntas que respuestas y donde el deseo genuino de "hacer algo" choca con los límites reales del contexto, la institucionalidad y el rol del Programa. En ese sentido, el manual no sólo ofrece rutas claras de atención y remisión, sino que también recuerda que nuestra labor como trabajadoras sociales no es salvar, sino acompañar, indagar y facilitar.

La estructura del manual contempla:

- Un marco general sobre la violencia contra la niñez y los tipos de violencia más frecuentes identificados en el municipio de San Carlos.
- Las rutas internas del Programa ante la identificación de una situación de violencia contra niños y niñas.
- Las entidades estratégicas a nivel municipal para la remisión de casos, de acuerdo con el tipo de violencia.
- Consideraciones ético-políticas del Trabajo Social con niñez.
- Referentes normativos nacionales e internacionales que sustentan la intervención social con niñez.

Este manual reconoce que no siempre se puede hacer todo lo que se quiere, que hay límites institucionales y estructurales que no se pueden, ni se deben atravesar, pero también sostiene que escuchar ya es una forma de cuidar y acompañar con conciencia ya es una forma de transformación.

Este producto es una apuesta por la sostenibilidad del conocimiento construido en el marco de la práctica, y un gesto solidario hacia quienes vendrán después, con la esperanza de que en sus manos, el manual siga siendo una herramienta viva, sensible y útil para la intervención.

6.4 Reflexionando con los niños y niñas sobre lo aprendido

Para finalizar el proceso de acompañamiento psicosocial realizado durante el año 2024 con los niños y niñas sancarlitanos de las instituciones Fronteritas y Vallejuelo, se organizó una jornada

especial de evaluación participativa. El objetivo general de este encuentro fue generar un espacio socioeducativo que permitiera evaluar la apropiación y el impacto de los temas abordados a lo largo del año, de forma lúdica, significativa y reflexiva.

Gracias a un mayor presupuesto, resultado del esfuerzo conjunto entre el programa y las acompañantes institucionales, se pudo diseñar una jornada especialmente pensada para evaluar el proceso llevado a cabo con las y los niños a través de una experiencia recreativa y significativa.

Las actividades desarrolladas se organizaron en estaciones o “bases”, donde mediante metodologías lúdicas, sensoriales y participativas, los niños y niñas pudieron interactuar con los contenidos y construir aprendizajes desde la experiencia. En cada una de estas estaciones se propuso la creación o entrega de un objeto simbólico que funcionara como referente tangible de los temas trabajados durante el 2024, ayudando así a construir una memoria colectiva del proceso.

Una de las dinámicas centrales fue “¡Pesquemos!”, en la que los niños y niñas exploraron y evaluaron sus conocimientos sobre gestión emocional, respeto por la diversidad, resolución de conflictos, cuidado del cuerpo y convivencia escolar. En esta actividad, los y las participantes demostraron que reconocen la validez de todas las emociones, comprendieron la importancia del perdón para las relaciones interpersonales, identificaron el conflicto como una oportunidad para aprender y reafirmaron el respeto hacia la diversidad corporal, expresiones de género y orientaciones sexuales.

Un momento destacado fue la elaboración de la “pelota de la calma”, una herramienta simbólica que cada niño y niña creó para representar las estrategias de autorregulación emocional aprendidas durante el año. Esta actividad no solo estimuló la creatividad, sino que también propició una reflexión espontánea sobre técnicas como la respiración consciente y la estrategia de “La tortuguita”, que muchos participantes ya aplican para manejar emociones fuertes en su vida cotidiana.

El encuentro también incluyó un ejercicio de memoria fotográfica, en el cual los niños y niñas visualizaron imágenes de momentos compartidos durante el acompañamiento. Este espacio generó entusiasmo y sorpresa, y facilitó que recuperaran colectivamente las reflexiones y aprendizajes construidos a lo largo del año.

Para cerrar el espacio, cada participante elaboró un llavero simbólico que les permitió llevar consigo un recuerdo tangible y personal del camino recorrido en el proceso de acompañamiento

psicosocial del año 2024. Este objeto funcionó como un dispositivo de memoria colectiva e individual, reforzando el reconocimiento de los aprendizajes y el valor afectivo del proceso vivido.

Los objetivos específicos de la jornada fueron claros y estuvieron presentes en cada actividad:

- Evaluar los aprendizajes de los temas trabajados con los niños y niñas durante el año 2024.
- Facilitar la creación de un dispositivo simbólico que permitiera construir memoria colectiva sobre el proceso.
- Recuperar, a través de la memoria fotográfica, las reflexiones construidas en los encuentros durante el año.

El análisis general de la jornada evidenció que este proyecto de intervención logró resultados sostenibles. Los niños y niñas demostraron una apropiación significativa, no solo en el plano conceptual, sino también en el desarrollo de habilidades socioemocionales clave para una convivencia escolar respetuosa y saludable. Manifestaron sentimientos de pertenencia, gratitud y valoración hacia el proceso vivido. Las metodologías lúdicas y participativas implementadas resultaron efectivas, pues motivaron a los participantes y permitieron una evaluación significativa.

Sin embargo, surgieron aspectos que requieren continuidad y profundización en futuros procesos. Se evidenció la necesidad de fortalecer la comprensión y aceptación de la diversidad corporal, sobre todo en los grados superiores, donde algunos niños y niñas expresaron sentirse en ocasiones juzgados o excluidos por su apariencia o forma de ser. Este hallazgo refleja la persistencia de estereotipos sociales que pueden afectar la autoestima, el sentido de pertenencia y la calidad de los vínculos escolares. Por ello, resulta indispensable continuar promoviendo espacios que favorezcan la reflexión crítica para desnaturalizar estos imaginarios discriminatorios y consolidar el respeto como un valor fundamental.

Asimismo, se identificó la importancia de seguir trabajando en el fortalecimiento del amor propio y la autoestima desde una mirada integral, que reconozca cómo la valoración personal está vinculada a la forma en que somos reconocidos y tratados por los demás. Actividades que promuevan el reconocimiento de cualidades, talentos y capacidades personales, junto con estrategias de autocuidado emocional, pueden contribuir al desarrollo de una autoimagen positiva y relaciones más sanas y equitativas.

El análisis de esta jornada de cierre permite evidenciar avances significativos en términos de capacidades desarrolladas por los niños y niñas durante el proceso de acompañamiento. Se observó una apropiación concreta de contenidos psicoeducativos (como el reconocimiento y gestión de emociones, la resolución de conflictos, la valoración de la diversidad y el cuidado del cuerpo), que fue expresada de forma verbal y conductual a lo largo de las actividades propuestas. La capacidad de los y las participantes para implementar estrategias de autorregulación, reflexionar sobre sus vínculos y reconocer situaciones de exclusión o violencia da cuenta de un aprendizaje que va más allá de lo conceptual y se proyecta como un recurso para la vida.

La sostenibilidad de este proceso no podría limitarse a la continuidad institucional porque no se tiene control sobre esto, sino que se entiende como la posibilidad de que los niños y niñas apliquen lo aprendido en otros contextos y resignifiquen sus experiencias. Esta sostenibilidad se evidenció, por ejemplo, en la capacidad para aplicar técnicas como “la tortuguita”, en la apropiación de recursos como la “pelota de la calma” y en las reflexiones espontáneas que hacían sobre el respeto y el perdón. Estos elementos muestran que el proceso tuvo un impacto emocional y relacional, y que logró fortalecer competencias que pueden ser aplicadas en otras situaciones escolares y familiares.

No obstante, se identificaron aspectos que requieren continuidad, pues persisten imaginarios discriminatorios que afectan la autoestima y el sentido de pertenencia, especialmente en los niños y niñas de los grados superiores; lo que exige seguir trabajando en la construcción de una cultura escolar más inclusiva y crítica frente a las normas sociales que reproducen exclusión. Asimismo, el reconocimiento de la autoestima como una construcción relacional plantea el reto de seguir acompañando no sólo a los niños y niñas, sino también a sus familias, docentes y otros actores escolares, para que los aprendizajes puedan sostenerse en prácticas cotidianas coherentes.

En conclusión, el encuentro final con los niños y niñas reafirmó que los procesos de acompañamiento psicosocial orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la promoción de la convivencia escolar deben entenderse como apuestas de mediano y largo plazo, que requieren continuidad, articulación interinstitucional y compromiso para consolidarse como transformaciones sociales significativas.

7 Valoración reflexiva: logros, dificultades y aprendizajes

A partir de una revisión reflexiva de la experiencia vivida durante la implementación de este proyecto de intervención social, emergen diversas consideraciones sobre los logros y avances alcanzados, así como sobre los desafíos enfrentados que aunque en su momento complejizaron la intervención, al día de hoy desde una mirada crítica y situada, se resignifican como elementos que enriquecieron la práctica y fortalecieron el ejercicio profesional.

Entre los logros se encuentra el fortalecimiento progresivo de las habilidades socioemocionales como la gestión emocional, la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación asertiva. Este avance fue visible a través de la participación activa de los niños y niñas en los encuentros, el cambio en ciertas dinámicas relacionales en el aula y la apropiación de conceptos como el respeto. Asimismo, a lo largo del acompañamiento, se logró consolidar un vínculo de confianza entre la practicante y los niños y niñas, así como con los y las docentes, e incluso con algunas madres; esto facilitó la expresión de emociones, el compartir de experiencias, inquietudes y situaciones relevantes.

También se valora profundamente la transformación en los discursos discriminatorios y estigmatizantes que, en un inicio, expresaban algunos niños y niñas frente a las diversidades físicas, de género y de orientación sexual, entre otras. Al comienzo del proceso, era común escuchar entre ellos y ellas comentarios ofensivos y actitudes de exclusión hacia compañeros por su orientación sexual. Sin embargo, a través de explicaciones y actividades diseñadas para cuestionar estas creencias y evidenciar el daño que este tipo de conductas puede causar, los niños y niñas comenzaron a reflexionar y a mejorar sus actitudes. Encuentro tras encuentro se evidenció que algunos niños y niñas dejaron de emitir estos comentarios y empezaron a incluir más activamente a sus compañeros, mostrando una mayor empatía y comprensión. Comprendieron que la diversidad y la diferencia son aspectos naturales de la condición humana, y que, lejos de dividirlos, los enriquecían como grupo. Lo más significativo fue que empezaron a valorar el bienestar personal y la autenticidad, reconociendo la importancia de poder mostrarse tal y como son, sin temor a ser juzgados o rechazados por sus preferencias o identidad.

Otro aspecto que destacar fue la flexibilidad metodológica que permitió la adaptación del proyecto a las particularidades de cada institución y los grupos acompañados, reconociendo las diferencias etarias, sociales, familiares y relacionales. De esta manera, en Fronteritas las estrategias

desarrolladas propendieron por la generación de vínculos de cercanía y confianza debido a la resistencia y timidez mostrada inicialmente por parte de los niños y niñas. Y, en Vallejuelo las actividades debieron adaptarse a las diversas formas de comprensión y reacción de los estudiantes, en función de sus edades. Para ello, se implementó una estrategia de agrupamiento por etapas de desarrollo, acompañada de una planificación metodológica doble y diferenciada para cada encuentro, empleando actividades ajustadas a las características y necesidades de los niños y niñas.

No obstante, el proceso también enfrentó dificultades, entre ellas la normalización de la violencia, la persistencia de ideas estigmatizantes en algunos niños y niñas, y en una de las instituciones el escaso interés de las familias por participar activamente en los espacios convocados. Además, las limitaciones institucionales en la atención integral a las situaciones de vulneración de derechos generaron un sentimiento de impotencia frente a casos que requerían intervenciones más profundas y articuladas con las entidades competentes. Esto puso en evidencia la necesidad de fortalecer las redes institucionales y comunitarias que protegen y promueven los derechos de la niñez en el municipio.

En cuanto a los aprendizajes, este proceso reafirmó la importancia de una intervención social fundamentada y que comprenda a los niños y niñas como sujetos activos y no como receptores pasivos de cuidado. También se fortalecieron competencias profesionales como la planeación contextualizada, la gestión emocional en el acompañamiento y la toma de decisiones efectivas ante situaciones complejas.

Finalmente, este proceso de práctica permitió dimensionar la potencia del Trabajo Social en escenarios educativos como espacios estratégicos para la prevención de violencias, la promoción de salud mental y la construcción de ambientes escolares seguros. Esta experiencia es una invitación a seguir construyendo propuestas que reconozcan a la niñez como protagonista en la transformación de sus entornos y como portadora de saberes importantes para la vida.

8 Consideraciones y retos para el trabajo social con niñez

El trabajo social con niñez especialmente en contextos rurales exige una intervención ética, situada y respetuosa de las particularidades territoriales, culturales y familiares que atraviesan la vida de los niños y niñas. Desde la apuesta de este proyecto de intervención y de la experiencia vivida por la practicante, se reconoce a la niñez como una etapa vital que requiere acompañamientos sensibles e integrales que no sólo respondan a necesidades inmediatas, sino que también fortalezcan sus capacidades, vínculos y entornos protectores.

Una de las principales consideraciones es el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales de derechos, con agencia, voz y capacidad de participar activamente en los procesos que les afectan. Este principio, central en la perspectiva del enfoque de derechos, orientó todo el proceso de intervención, que se propuso ir más allá de una lógica asistencialista para promover escenarios participativos donde su palabra, emociones y experiencias fueran el eje central del acompañamiento. Como lo plantea López, (2015) “trabajar con la infancia implica reconocer a las niñas y niños como interlocutores válidos, capaces de producir saber y significados sobre su mundo” (p.12).

Lejos de asumir una postura adultocéntrica, es importante promover escenarios participativos donde su voz, emociones y experiencias sean el eje central del acompañamiento. La escucha activa, la empatía y la validación de sus vivencias fueron principios éticos fundamentales en este proyecto para la construcción de relaciones de confianza, claves para el desarrollo de las actividades y para la identificación de situaciones de violencia.

El enfoque diferencial e interseccional también fue un componente esencial en el diseño y ejecución del proyecto. Las dinámicas de desigualdad por género, edad, ruralidad y condiciones socioeconómicas exigieron metodologías flexibles y adaptadas a las realidades de cada grupo, pues como lo advierte López, (2015) “los contextos de intervención no son escenarios neutros, sino que están atravesados por relaciones de poder que es necesario develar” (p.9). Esto, permitió que las actividades tuvieran mayor sentido para los niños y niñas, quienes respondieron positivamente cuando se sintieron comprendidos y respetados.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de retos. Uno de los más significativos fue el enfrentamiento con realidades familiares complejas, marcadas por la violencia intrafamiliar y la normalización de prácticas discriminatorias. Estas condiciones en algunos casos excedían las

posibilidades de actuación del proyecto y requerían articulaciones con entidades externas que no siempre contaban con la capacidad de respuesta adecuada. Esta tensión evidenció los límites estructurales del acompañamiento psicosocial y la necesidad de una acción institucional desde lo gubernamental más sólida y coordinada en la garantía de los derechos de la niñez.

Otro reto importante fue el manejo emocional por parte de la practicante, pues la exposición a relatos complejos, sumada a la impotencia ante ciertas situaciones, generó momentos de frustración, cansancio y reflexión sobre el rol profesional. En este sentido, el autocuidado, el trabajo en equipo y la búsqueda de apoyo en sus compañeras del Programa resultaron ser claves para sostener una práctica responsable y humana, que no se deje absorber por las dinámicas de exigencia, ni por la ilusión de “salvar” realidades que requieren transformaciones estructurales, pues como lo menciona López, (2015) “la intervención con infancia no puede desvincularse del cuidado de quienes cuidan” (p.14), reconociendo que el sostenimiento de las y los profesionales también es un compromiso ético necesario.

Por último, esta experiencia reafirma que el Trabajo Social con niñez no debe limitarse a la intervención sólo con los niños y niñas, sino que debe ampliar su mirada hacia los entornos familiares, escolares y comunitarios, reconociendo que es allí donde se configuran gran parte de las violencias y también donde pueden construirse factores protectores. Apostarle a la equidad, a la salud mental, al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y a la convivencia escolar no sólo transforma la vida de los niños y niñas, sino que siembra semillas de cambio que posiblemente germinarán y tendrán resultado en años futuros.

En este sentido, el Trabajo Social tiene la responsabilidad de acompañar procesos que reconozcan a la infancia no como un grupo vulnerable al que sólo hay que proteger, sino como protagonistas de sus procesos, capaces de generar saberes, construir relaciones significativas y exigir condiciones dignas para su desarrollo. Desde esta mirada, la intervención debe ser ética, crítica y profundamente política.

Referencias

- Alcaldía de San Carlos. (2024). *San Carlos Territorio de Oportunidades: Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027*. <https://bit.ly/4fghPWK>
- Andrades, J. (2023). (Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 729-753.
- Bello, M. N, Chaparro Pacheco, R. (2011). *El daño desde el enfoque psicosocial*. Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC). <http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/595>
- Benavides-Delgado, J. (2015). *¿Siempre existieron los niños? Una mirada retrospectiva al concepto de infancia y niñez a lo largo de la historia*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1371>
- Benjen, C. (2009). La salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe En Rodríguez, J., Kohn, R., & Aguilar, S. (Eds) *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe*. (pp.234-242). Ed. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/740/9789275316320.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad: un tratado sobre la sociología del conocimiento*. Amorrortu editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Betancur C., M. (2021). *Informe de resultados diagnósticos: Programa de Acompañamiento Psicosocial a las familias, la niñez, la juventud, mujeres y adulto mayor, afectados directa o indirectamente por el conflicto armado en el municipio de San Carlos-Antioquia*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Bruno, F., Acevedo, A., Castro, L., & Garza, R. (2018). El construccionismo social, desde el trabajo social: “modelando la intervención social construccionista”. *Margen*, (91) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6771335>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2011). *San Carlos: Éxodo en la guerra*. Ed. Taurus San Carlos. Memorias del éxodo en la guerra - Centro Nacional de Memoria Histórica
- Cohen, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. [Ponencia]. IV Congreso Argentino de Salud Mental 2009. <http://www.cij.gob.mx/tratamiento/pages/pdf/psicocent.pdf>
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006 (noviembre 8): por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia en Colombia*. Diario Oficial
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013: por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial.

- Colombia. Congreso de la República. (2023). *Ley 2328 de 2023. Por medio de la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral en la infancia y adolescencia. Todos por la infancia y la adolescencia. Diario Oficial.*
- Colombia. Defensoría del pueblo. (2020). *Selección de la normatividad sobre la niñez y la adolescencia en Colombia.* <https://www.defensoria.gov.co/o/ninos-y-ninas-theme/html/Normatividad%20ninez%20-%20Digital.pdf>
- Colombia. Presidencia de la República. (2018). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018 – 2030.* <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3163>
- Díaz-Vicario, A., & Gairín, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables: algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educação*, (66), 189-206. <https://ddd.uab.cat/record/147583>
- Efy de Belfia. (2020, 5 de abril). *¿Cómo resolver conflictos?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IPccr4sx2Lk>
- Gómez, E. y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, (43) 01-17. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a2.pdf>
- Hernández Báez, V. (2022). *Acompañamiento psicosocial en el municipio de Alejandría en contexto de aislamiento por pandemia de COVID-19: experiencia de práctica desde el desarrollo de estrategias educativas presenciales y virtuales.* [Tesis de grado] Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/27653>
- Herrera, V. (2023). *Proyecto de intervención línea de intervención niñez. Programa de Acompañamiento Psicosocial San Carlos.* Universidad de Antioquia.
- Hidalgo, C; Narváez, C; & Palacios, A. 2020. *Transformaciones en los equipamientos culturales vinculadas a la gentrificación y turistificación: Diferencias y similitudes entre ciudades grandes y medias.* 44.-Transformaciones-en-los-equipamientos-culturales-vinculadas-a-la-gentrificacion-y-la-turistificacion.pdf
- Jiménez, A. (2019). *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica.* Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. libro_infancia_y_juventud_en_colombia._aproximacion_historiografica.pdf (udistrital.edu.co)
- Legarde, M. (1996). La perspectiva de género, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, pp. 13-38, Ed. horas y HORAS. Lagarde Marcela, El género (unam.mx)
- López, M. (2015). *Intervención con infancia: una mirada desde el trabajo social.* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Mendoza, M. (2002). *Una opción metodológica para los trabajadores sociales.* Asociación de Trabajadores Sociales Mexicanos, A.C. *Microsoft Word - libros-000083.docx (ucr.ac.cr)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe.* UNESCO Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) - UNESCO Biblioteca Digital

- Organización de las Naciones Unidas. (17 de junio de 2022). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. Salud mental: fortalecer nuestra respuesta (who.int)
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de salud mental. Informe compendiado. Ginebra*. OMS. Promoción de la Salud Mental. Informe compendiado | Biblioteca Fundación ONCE (fundaciononce.es)
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Violencia contra los niños*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f). *Violencia contra las niñas y los niños*.
<https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos>
- Plataforma de infancia (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
<https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2020/09/convencion-derechos-del-nino-texto-oficial.pdf>
- Sésamo. (2020, 5 de abril). *13.1 El problema del columpio* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=jinSdJE49x0>
- Sigerist, H. (1974). *Historia y sociología de la medicina: Selecciones*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina - Universidad Nacional de Colombia:
medicina.bogota.unal.edu.co
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015 - UNESCO Biblioteca Digital
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] Colombia. (2023). *Salud mental para todos los niños y niñas*. <https://www.unicef.org/colombia/historias/salud-mental-para-todos-los-ninos-y-ninas>
- Valbuena, C. (2022). La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 141-151.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061009>
- Valverde, F. (2008). Intervención Social con la Niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (3), 95-119. Intervención Social con la Niñez: operacionalizando el enfoque de derechos (redalyc.org)
- Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14-15), 357–382. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5596>
- Viscarret, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Alianza Editorial, S.A