

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL
NOVENO SEMESTRE

EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN COMO PROYECTO DE GRADO

“Articulación entre la escuela y las familias en las Instituciones Educativas adscritas a
la Secretaría de Educación de Medellín, en el año 2014”.

ESTUDIANTE
CATALINA PANIAGUA GÓMEZ

DOCENTE ASESOR
JUAN GUILLERMO CANO

BELLO

2014

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA OBTENIDA DURANTE LA REALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA ALCALDÍA DE MEDELLÍN, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, PROGRAMA ESCUELAS PARA LA VIDA, DURANTE EL PERÍODO COMPRENDIDO ENTRE JUNIO DE 2013 Y ABRIL DE 2014.



ALCALDÍA DE MEDELLÍN, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Programa Escuelas para la Vida

Carrera 52 No 44B – 17 Ed. Carré

UNIMINUTO Seccional Bello, Antioquia

Dirección Web (URL): www.bello.uniminuto.edu

Teléfono: 4669200

Dirección Cr 45 22D – 25

Contenido

Introducción	4
Justificación.....	6
1. Fase I - Ver	8
1.1 Contextualización y Narrativa.....	8
1.1.1 Descripción de la Institución.....	8
1.1.1.1 Antecedentes Programa Escuelas para la Vida.....	10
1.1.1.1.1 I.E República de Honduras.....	15
1.1.1.1.2 I.E Miraflores	16
1.1.1.1.3 I.E Casd José María Espinosa	17
1.1.1.1.4 I.E El Limonar	18
1.1.1.1.5 I.E Cristo Rey	19
1.1.1.1.6 I.E Francisco Antonio Zea.....	20
1.1.2 Narrativa.....	21
1.2 Eje Conductor.....	32
1.2.1 Categorías y Subcategorías	32
1.2.1.1 Formulación de la Pregunta o Enunciado.....	34
1.3 Objetivo General	35
1.3.1 Objetivos Específicos.....	35
2. Fase II - Juzgar	36
2.1 Marco Teórico, Referencial y Conceptual.....	36
2.1.1 Marco Referencial	36
2.1.2 Marco Conceptual	41
2.1.3 Sistema Teórico.....	45
2.1.3.1 Estrategias, técnicas y herramientas de intervención social.	45
2.1.3.2 Formación Social.....	49
2.1.3.3 Escuela.....	58
2.1.3.4 Ambientes de aprendizaje.....	63
2.1.3.5 Familia.....	71
2.1.3.6 Tipologías familiares.	79
2.2 Tipo de Investigación	87
2.3 Enfoque	90

2.4 Enunciados - Hipótesis de Acción.....	92
2.5 Interpretación Hermenéutica - triada.....	93
2.5.1 Hallazgos y Recomendaciones.....	112
3. Fase III – Actuar.....	114
3.1 Proyecto 1: “Estrategias de Interacción Escuela y Familias”	114
3.2 Proyecto 2: “Pedagogías para el afuera”	116
3.3 Proyecto 3: “El Concepto de Familias”.....	118
4. Fase IV - Devolución Creativa.....	120
5. Bibliografía.....	125
6. Anexos.....	128

Introducción

La práctica profesional se constituye en el momento cumbre, en el que los estudiantes en última etapa de formación profesional tiene la oportunidad de salir a campo, participar e intervenir en situaciones propias de la realidad social, donde hay un espacio para crear, decidir y aplicar todas aquellas metodologías, técnicas y conocimientos que se obtuvieron previamente en la academia, con el fin de optar, en este caso, por el título profesional en trabajo social.

El siguiente texto dará a conocer el proceso de sistematización basado en la investigación social en lo referente a la práctica profesional realizada en la Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación y el programa Escuelas para la Vida, considerando la sistematización como una labor interpretativa de los sujetos de la práctica, que devela intencionalidades, sentidos y dinámicas para reconstruir las relaciones entre sujetos sociales de la práctica a fin de dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.

En esta situación particular de sistematización, se pretende generar conocimiento a partir del lugar donde convergen necesidades, intereses, afectos, saberes y expectativas; una de las organizaciones sociales más importantes y presente en todas las sociedades con sus diferentes tipologías, que es la familia y a partir de su análisis, estudio e investigación, proponer proyectos que puedan aportar en su transformación y articulación con la Escuela, a fin de lograr por medio del trabajo conjunto la formación integral de los niños, niñas y adolescentes desde diferentes escenarios.

Se dará cuenta de un proceso que busca analizar las estrategias, técnicas o herramientas de intervención social que apuntan a la generación de una articulación entre la escuela y las familias en las Instituciones Educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Medellín, en el año 2014 y de teorías o información de algunos investigadores que desde su postura aportan significativamente al asunto en mención.

Justificación

El núcleo familiar dentro del contexto educativo se convierte en uno de los principales escenarios de aprendizaje, porque es allí donde se definen algunas normas, límites y criterios básicos para vivir en comunidad y se brindan bases para el momento de enfrentar situaciones de crisis a lo largo del ciclo vital. No obstante, la forma en que se estructuran las familias son múltiples y diferentes, y se han venido transformando por una serie de cambios de orden social, cultural, económico y político, que han implicado ajustes en sus dinámicas, la asignación de roles y funciones.

En la actualidad, se evidencia la ausencia de las familias, acudientes o figuras sustitutas en el proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes en la escuela, limitándose en algunos casos, a las asistencias remotas para entregas de notas o a asistencias por llamados de atención dado el incumplimiento del manual de convivencia escolar por parte de los estudiantes.

Surge de ahí la importancia de sistematizar la experiencia de práctica profesional realizada en el programa Escuelas para la Vida, destacando la imperante necesidad de articular en un trabajo conjunto la escuela y las familias, donde se pueda además, comprender la complejidad de los actuales fenómenos familiares, su evolución y desarrollo; y con dicha sistematización aportar en la implementación nuevas estrategias de intervención social que contribuyan a la resignificación de los procesos de participación de las familias en la escuela.

Este proceso de investigación enmarcado en la realización de la práctica profesional, permitirá ahondar en situaciones que no se evidencian de manera explícita, si no que están implícitas en los procesos desarrollados con las familias, en sus dinámicas y relaciones.

Dará cuenta, además, de un proceso de producción de conocimientos y recuperación de experiencias de la práctica, de manera sistémica e histórica, facilitando la comprensión e interpretación de los contextos, las lógicas y las problemáticas que vienen inmersas en la experiencia. Un escenario que plantea una realidad compleja que hace necesaria la intervención del trabajo social como disciplina y profesión que promueve la transformación social.

1. Fase I - Ver

1.1 Contextualización y Narrativa

La fase del ver corresponde a la narrativa, que incluye la contextualización institucional que devela la plataforma estratégica de la institución donde se realiza la práctica profesional. En este orden de ideas a continuación se presenta una detallada contextualización respecto a la agencia de prácticas; para una comprensión más holística se abordarán transversalmente, el contexto de la Alcaldía de Medellín, La Secretaría de Educación y el programa Escuelas para la Vida.

1.1.1 Descripción de la Institución

La Alcaldía de Medellín es una institución de orden público y administrativo que se encarga entre otras cosas de: prestar los servicios públicos que determine la ley, construir obras que demande el progreso local, ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación comunitaria, el mejoramiento social, cultural, económico y deportivo de sus habitantes y cumplir las demás funciones que le asignen la Constitución y las leyes. A su vez, la Secretaría de Educación, tiene como finalidad específica garantizar la cobertura y la calidad de la educación en la ciudad de Medellín.

Su misión es: direccionar el modelo educativo de la ciudad; posibilitar la formación de ciudadanos solidarios frente a la construcción de una sociedad democrática y de plena

convivencia; y velar por la prestación de un servicio educativo de alta calidad y pertinencia social.

Dentro de sus objetivos están:

- Planear, dirigir, coordinar y controlar la prestación del servicio educativo en Medellín de acuerdo con la Constitución y la Ley, las directrices del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación para la Cultura del Departamento de Antioquia, el Alcalde y el Concejo en concordancia con los Planes de Desarrollo de la ciudad.
- Administrar los recursos financieros provenientes del Sistema General de Participaciones, así como lo concerniente al manejo de las instituciones educativas, su planta de cargos y las regulaciones normativas respectivas, garantizando la cobertura total y la evaluación global del servicio educativo.
- Hacer de Medellín una ciudad que se enseña y se aprende, en la que se desarrollan integralmente niñas, niños, jóvenes y personas adultas por medio de la formación en derechos y deberes ciudadanos de manera que asuman sus responsabilidades con autonomía y puedan integrarse a la sociedad en forma democrática y participativa.
- Promover una nueva cultura ciudadana de convivencia, que transforme las relaciones entre los diferentes actores de la sociedad civil y de ésta con el Estado, bajo principios de justicia, equidad, solidaridad, respeto, honestidad y transparencia.
- Impulsar, fortalecer y dirigir procesos educativos y culturales, que permitan dinamizar y multiplicar las posibilidades de integración social.

- Optimizar los recursos humanos y financieros, y garantizar el mantenimiento de la infraestructura física que la dependencia requiere para prestar servicios educativos de calidad.
- Liderar programas y proyectos que mejoren la calidad de la educación como la cualificación permanente de las y los docentes y la incorporación de estrategias y recursos que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(Alcaldía de Medellín, 2013)

1.1.1.1 Antecedentes Programa Escuelas para la Vida

En el año 2007, se vio la necesidad de crear el “Programa de Democratización en la Escuela, Convivencia y Corresponsabilidad”, surgió como una estrategia de intervención y prevención orientada desde la Secretaría de Educación, para asumir la labor educativa y preventiva en la ciudad de Medellín, vulnerable por la violencia urbana y el conflicto armado.

La Dirección Técnica de la Prestación del Servicio Educativo, fue la propulsora de esta experiencia donde se formularon propuestas que inciden de manera directa e indirecta en la forma de pensar, sentir y actuar de la comunidad educativa y al percibir que en los procesos educativos de algunos establecimientos educativos de la ciudad de Medellín, tanto Oficiales como de Cobertura y Privados, se observaban tendencias agresivas por parte de algunos estudiantes, padres de familia y/o acudientes, enmarcadas en imaginarios que de lo real a lo simbólico reflejan los estragos del conflicto y a su vez las dificultades que se derivan, como por ejemplo: la

ausencia de figuras o referentes significativos, la violencia intrafamiliar, carencias socio afectivas y estilos de comunicación poco asertivos.

La convivencia, la participación y la democracia, se consolidaron con la argumentación y negociación de las diferencias. Con esta herramienta, es posible construir una ciudad para la vida y de esta forma contrarrestar las dificultades y los daños que pueden causar las manifestaciones de violencia.

No se pensó en una ciudad con ausencia de conflictos, sino una ciudad con ciudadanos y ciudadanas que no tengan que recurrir a la violencia física y psicológica para la solución de los mismos. Se tiene claridad que en las sociedades humanas por esencia, estamos destinados a vivir en comunidad, y que de esta interacción se desprenden diferencias que pueden ser tramitadas a través del razonamiento y la concertación.

En las dos últimas administraciones, 2004-2007 “Medellín la más Educada”, 2008-2011 “Medellín Obra con Amor”, se le ha apostado a la Convivencia y a la Participación Escolar, desde el programa “Democratización en la Escuela, Convivencia y Corresponsabilidad”.

Los componentes del programa son:

- Procesos formativos con estamentos educativos y otros liderazgos ciudadanos.
- Visibilización pública de la democracia y la convivencia en la Escuela.
- Construcción de tejido social y redes de participación, principio de transversalidad a las diversas intervenciones municipales.

- Producción, sistematización y difusión del programa, gestión de recursos financieros.

Cuenta con la siguiente ruta metodológica:

- Conversatorios con los estamentos para sensibilizar y participar en dicho espacio.
- Diagnósticos basados en el árbol de problemas y se prioriza una necesidad.
- Lluvias de ideas, para construir alternativas de solución y delegar responsables con los compromisos adquiridos.
- Evaluación de procesos y formulación de propuestas para mejorarlos.
- Acompañamiento y apoyo a la Red de Personeros.
- Realización de cinco cine foros, en alianza con Metrojuventud y Personería de Medellín.
- Realización de un foro de experiencias significativas, en torno al tema de la participación.
- Realización de una prueba piloto, para indagar acerca del conocimiento y el interés de los representantes estudiantiles, en temas de liderazgo y formulación de proyectos.
- Desarrollo de 4 seminarios itinerantes, ejecutados conjuntamente con Personería y Metrojuventud.
- Acompañamiento a Consejos de Padres y Estudiantes, para el fortalecimiento de la Democracia y la Participación.
- Diseño e implementación de las estrategias de capacitación a los diferentes estamentos del Gobierno Escolar.
- Construir y consolidar la plataforma virtual “Infórmate”, para socializar información oficial y la construcción de la base de datos del Gobierno Escolar en la ciudad de Medellín

- Construir una guía orientadora de los procesos de participación, democracia y convivencia en la Escuela

Su enfoque metodológico es:

- Participativo: Tiene como esencia la opinión de todos los estamentos del Gobierno Escolar.
- Deliberativo: En el sentido de fortalecer los espacios de debate, construcción y decisión de manera amplia y abierta al diálogo.
- Democrático: Como eje del modelo de sociedad que pretendemos consolidar y como eje fundamental de la inclusión social.

(Escuelas para la Vida, 2013)

A 2013 y en consecuencia de algunas reestructuraciones el programa Escuelas para la vida, se define actualmente como: Un programa que acompaña e interviene las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, creando ambientes favorables donde se fortalecen la convivencia, el reconocimiento del otro, el respeto y la tolerancia, a través de cinco líneas de acción: Convivencia Escolar, Liderazgo y Participación, Apoyo Integral Escolar (maestros – estudiantes), Escuela Integradora de Familias y Conductas adictivas.

Conducta adictiva hace referencia a un sentimiento de compulsión para realizar una determinada conducta y la capacidad deteriorada para controlarla, causando un fuerte malestar y alteración emocional cuando la conducta es impedida o se la abandona. El

rasgo principal de la conducta adictiva es su capacidad para generar en la persona adicta la sensación de bienestar y gratificación inmediata. (Grant, 1990)

Su objetivo general es implementar en las Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín y sus corregimientos, estrategias de promoción, prevención, atención, formación y coordinación interinstitucional, que permitan construir, desarrollar y acompañar procesos de convivencia, liderazgo, participación escolar y la prevención de conductas adictivas; dirigidas a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, para fortalecer la democracia, la equidad, el respeto y las competencias sociales, en la promoción de una ciudad escuela como espacio de vida.

En la ruta de atención integral se cuenta con 3 líneas, sin embargo, el campo de acción para el desarrollo y elaboración del proyecto se enmarca en la siguiente línea:

Línea 1, ESCUELAS EN CONVIVENCIA:

Las instituciones Educativas que fueron intervenidas son:

- I.E República de Honduras
- I.E Miraflores
- I.E Casd José María Espinosa
- I.E El Limonar
- I.E Cristo Rey
- I.E Francisco Antonio Zea

A continuación, se realizará un pequeño informe que da cuenta de información general, particularidades, situaciones de entorno y administrativas de cada Institución Educativa:

1.1.1.1.1 I.E República de Honduras

Institución Educativa oficial, adscrita al Núcleo Educativo 915, ubicada en el barrio Santa Cruz , de la comuna 2 de Medellín, situada sobre la Carrera 52 No 99 – 24.

Su entorno está caracterizado por ser un sector de alto desarrollo en organizaciones sociales, culturales, con presencia de organizaciones relevantes que han marcado pauta en la ciudad, como la O.N.G Nuestra gente.

Así mismo, en su entorno inmediato se han establecido estructuras delincuenciales, que de algún modo han afectado la dinámica institucional, dados los enfrentamientos inesperados y la marcación de fronteras invisibles. También estos grupos han intentado ejercer influencia en la vida institucional, sin embargo, la administración municipal ha hecho múltiples esfuerzos por separar la escuela del conflicto armado.

Al interior de la Institución se cuenta con fortalezas en el aspecto cultural, hay expresiones artísticas como danzas y grupos de música.

Es de anotar que en los años anteriores, el cuerpo directivo, docentes, estudiantes y padres de familia, mantenían una distancia crítica con la administración de la secretaría de Educación, organizando marchas y otro tipo de manifestaciones, e impidiendo traslados cuando se requerían.

En este momento la institución cuenta con un cuerpo administrativo nuevo y dicha situación está siendo superada, con lo cual se pretende que las relaciones administrativas mejoren.

En cuanto al consumo de sustancias psicoactivas (Sustancias que al ser consumidas pueden alterar el funcionamiento del Sistema Nervioso Central, pues tienen la capacidad de cambiar la conciencia, el humor y el pensamiento. (OMS, 2004) y el tema de conductas adictivas, no se cuenta con un informe detallado, por lo que una de las tareas del equipo de espacios para la vida es el mejoramiento y la implementación de acciones frente al tema, así como fortalecer trabajos de proyección con padres de familia, como uno de los factores de protección en esta institución educativa.

1.1.1.1.2 I.E Miraflores

Institución Educativa oficial, adscrita al Núcleo Educativo 925 y ubicada en el barrio Buenos aires, de la comuna 9 de Medellín, situada sobre la Calle 48 # 27 - 05.

Está ubicada en la zona de buenos aires, con una buena administración, en su entorno inmediato no se presentan problemas de orden público que afecten la dinámica institucional.

Se presume que el consumo y microtráfico de sustancias psicoactivas está presente en la población estudiantil, convirtiéndose en uno de los principales problemas al interior. Así mismo, algunos padres y madres de familia manifiestan que la Secretaría de Educación con el afán de dar

cobertura y garantizar los derechos a la educación de niños y niñas, han llenado la Institución de estudiantes, que al parecer son una mala influencia o referencia para sus hijos e hijas.

1.1.1.1.3 I.E Casd José María Espinosa

Institución Educativa oficial, adscrita al Núcleo Educativo 921 y ubicada en el barrio Castilla, de la comuna 6 de Medellín, situada sobre la Calle 99 N° 72-192.

Ofrece servicios de educación formal, media y posee una amplia formación técnica integral, con especialidades en comercio, salud, informática, entre otras.

Su entorno está gravemente afectado por los enfrentamientos entre los combos del sector, a su vez la delimitación de territorios amenaza constantemente los desplazamientos, hay estudiantes que temen asistir a clases debido a dichas fronteras invisibles y a las amenazas, golpizas, intimidaciones e incluso asesinatos a los que pueden ser sometidos sólo por vivir en otro sector o barrio de la ciudad.

El alto consumo de sustancias psicoactivas, ha afectado la vida institucional, además de dejar consecuencias en el aspecto personal, social de quienes las consumen, provocando trastornos fisiológicos y psicológicos (abstinencia, convulsiones, alucinaciones, depresión), afectación de las relaciones personales y con el núcleo familiar.

Los docentes en algunas ocasiones se han visto presionados por los jóvenes del entorno, para acceder a sus exigencias, sin embargo, la Administración Municipal ha dispuesto de algunos profesionales para estabilizar las situaciones.

Los recursos como laboratorios y talleres son una fortaleza de la Institución y cuentan también con orientación psicológica.

1.1.1.1.4 I.E El Limonar

Institución Educativa oficial, adscrita al Núcleo Educativo 937 y ubicada en el barrio el Limonar, Corregimiento de San Antonio de Prado, de la comuna 80 de Medellín, situada sobre la Calle 3 NO 2A Este-11.

Su entorno está caracterizado por una población que se incrementa de manera acelerada durante los últimos 20 años, lo que ocasiona nuevos reacomodamientos y cambios de población.

En el sector existen enormes dificultades en el manejo del orden público, debido a varios aspectos: es una zona que comunica directamente con las rutas de los actores armados de las zonas rurales del departamento Antioqueño, esto lo involucra de manera directa en los choques entre bandas ilegales, el otro factor es la ubicación de la cárcel de máxima seguridad, que ha facilitado el contacto entre los internos y las bandas del sector, convirtiendo el corregimiento y en especial El Limonar en uno de los sectores más afectados por la violencia de Medellín.

En el interior y el exterior de la Institución educativa, existe una fortaleza en el aspecto cultural, en el corregimiento existe casa de la cultura y expresiones artísticas como danzas, grupos de música y zanqueros.

En este momento la Institución cuenta con un cuerpo administrativo nuevo, lo que oxigena el proceso y propone una nueva dinámica institucional, es de resaltar la buena disposición de las directivas y docentes de la Institución Educativa con su nuevo rector.

En la Institución se presenta dificultades en el manejo del consumo de sustancias psicoactivas adictivas, existen barreras invisibles en el sector y se recomienda repotenciar el proceso de intervención con el tema de adicciones, con padres de familia y toda la comunidad educativa.

1.1.1.1.5 I.E Cristo Rey

Institución Educativa oficial, adscrita al Núcleo Educativo 933, ubicada en el barrio Cristo Rey, de la comuna 15 de Medellín, situada sobre la Calle 2Sur N° 50D-30.

Durante 2012 y 2013 se agudizó la disputa armada, la tasa de homicidios se incrementó y se tenía conocimiento de algunas zonas donde grupos al margen de la ley ejercían un fuerte control territorial, que impedía el libre y seguro desplazamiento de los estudiantes hacia la Institución Educativa o hacia sus viviendas.

Docentes y directivos docentes reportan posible consumo de sustancias psico activas al interior de la Institución, así mismo, es notable la condición de padres y madres de familia despreocupados por el proceso formativo de sus hijos, no asisten a las entregas de notas y menos aún participan voluntariamente de talleres de formación y sensibilización, por tener otras ocupaciones que consideran prioritarias.

1.1.1.1.6 I.E Francisco Antonio Zea

Institución Educativa oficial, adscrita al Núcleo Educativo 930, ubicada en el barrio Simón Bolívar , de la comuna 12 de Medellín, situada sobre la Carrera 82 N° 35-40.

A pesar de estar ubicada en el sector de laureles, un estrato 5, la población estudiantil en su mayoría es perteneciente a las comunas 12, 13, algunos sectores de la Floresta y Belén.

Se ha evidenciado expendio de drogas en el entorno inmediato de la Institución Educativa, se han encontrado también hijos con padres y madres ausentes, niños, niñas y adolescentes que no tienen un acompañamiento en los procesos académicos.

Al interior de la Institución educativa no se ha comprobado consumo de drogas o algún tipo de farmacodependencia, pero sí se presume que algunos estudiantes ingresan a la institución bajos los efectos de algunas sustancias psicoactivas.

El consumo de alcohol ha incrementado en los grados superiores, lo mismo que la influencia de las culturas Emos y Góticas, con algunas evidencias de pulsiones de muerte o intentos de suicidio.

1.1.2 Narrativa

Después de recolectada y analizada la información o plataforma estrategia de la agencia, se da inicio al proceso de práctica profesional intensiva, el pasado 01 de julio de 2013, teniendo claro que la práctica profesional es coordinada de manera independiente por una persona al interior de cada programa. En el caso del programa de Trabajo Social, el grupo está conformado por una coordinación y un grupo de 12 tutores para atender un promedio de 350 estudiantes semestralmente, para mayor claridad, es preciso citar que:

“El programa de Trabajo Social cuenta con criterios y estrategias consolidadas que guían la práctica profesional desde los aspectos de planeación, implementación y evaluación de la misma. Por un lado cuenta con un ejercicio que consiste en un simulacro de entrevista laboral para acceder a un campo de práctica profesional donde se hace el proceso de preparación del estudiante frente a la elaboración de su hoja de vida, entrevista, prueba de conocimiento y además recibe el acompañamiento metodológico para garantizar su buen desempeño en la práctica profesional. Tiene establecidos una serie de criterios e instrumentos para la adecuada selección del campo de práctica profesional y para el seguimiento y evaluación del estudiante en el mismo”.
(Uniminuto, 2009)

Se llegó al programa Escuelas para la vida de la Secretaría de Educación de Medellín, un equipo conformado por profesionales de diferentes disciplinas como: psicología, sociología, derecho, pedagogía reeducativa, trabajo social y politología; profesionales con gran sentido de

pertenencia, colaboración y acogida, con quienes trabajaría de lunes a viernes, con una intensidad horaria de 9 horas diarias.

El segundo día después de estar ubicada en un puesto de trabajo, se realiza una presentación general de cada uno de los proyectos que conforman el programa Escuelas para la vida que son: Escuela formadora de líderes, Comité de Convivencia Escolar, Manuales de convivencia, Mediadores Escolares y Espacios de vida (conductas adictivas).

Se define entonces que mi actuación estará enmarcada dentro del proyecto Espacios de vida (conductas adictivas), teniendo claras algunas funciones generales como: Construcción del objeto de intervención (El objeto de intervención de una profesión es el equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad, para cuya realización debe ejercerse una función específica. (Aquín), diseño y ejecución de la línea de acción en familia, elaboración de diagnóstico rápido participativo (El DRP es una metodología de trabajo, que permite identificar la realidad actual, recopilar y analizar información producida por diferentes grupos poblacionales, en un tiempo comparativamente corto frente a otros métodos. (Consultores, 2010), diseño y ejecución de talleres según requerimientos del programa.

Pude identificar durante el proceso que en lo que se refiere a la Educación, el trabajador social tiene un papel importante en la atención en crisis, pero también en la prevención, promoción, formación y sensibilización de toda la comunidad educativa, siendo un dinamizador y actuando en armonía para que la Institución Educativa logre sus objetivos de formar hombres y mujeres que con los saberes y conocimientos necesarios puedan definir y reestructurar sus proyectos de vida, logrando así convertirse en elementos generadores del progreso social.

El trabajador social también debe ser un mediador e integrador de los diferentes actores e instancias de la comunidad educativa, en aras de mejorar y optimizar los procesos, la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y la aplicación del debido proceso. En la actualidad se concibe a esta profesión desde un enfoque de derechos, toda vez que el trabajador social debe asistir al sujeto, pero reconociéndolo como sujeto de derechos.

Por consiguiente, en reunión con el funcionario responsable del proyecto Espacios de vida, se realiza la distribución de las instituciones Educativas de la ciudad de Medellín con las que realizará una prueba piloto, todas estas de diferentes zonas y núcleos educativos, en el tema de sensibilización y prevención de conductas adictivas. Para su selección se tuvieron en cuenta varios elementos: Que la institución Educativa requiriera de esta intervención según seguimiento realizado desde el programa, también se analizó que desde la Institución Educativa se evidenciará la necesidad de implementar líneas de acción en prevención de adicciones, además se evaluó la pertinencia del momento, es decir, si en la institución Educativa existen otras intervenciones con respecto al tema, esto con el fin de evitar una sobre diagnosticación o sobre intervención, que impidiera que lo ejecutado se optimice.

Se me solicita entonces iniciar el proceso programando reuniones con los rectores de las Instituciones Educativas: República de Honduras, Miraflores, Casd José María Espinosa, El Limonar, Cristo Rey y Francisco Antonio Zea, para hacerles la presentación general del programa, presentarles el proyecto y plan de acción de conductas adictivas.

El 18 de julio de 2013, se inicia con la primera charla informativa en la Institución Educativa República de Honduras, el rector se muestra receptivo, y escucha atentamente la

formulación de la propuesta, sin embargo, manifiesta su preocupación por las dificultades que se han presentado anteriormente con respecto a las ausencias e inasistencias de los padres y madres de familia a las reuniones o entregas de notas. No obstante, se realiza la programación de seis encuentros, la Institución se compromete a disponer del espacio y a realizar la convocatoria de manera ordenada, eficiente y oportuna.

De igual forma, se realizan las visitas a las demás Instituciones Educativas y se agendan los encuentros con los padres de familia, lo que facilita la construcción del plan de acción.

Una semana antes de comenzar los encuentros se diseñan talleres, dinámicas, se consulta información y se elaboran presentaciones en power point con referencia al tema de conductas adictivas; dicho material debe ser enviado a la coordinación del programa para aprobación. Una vez revisado y aprobado, se me da vía libre para presentar y compartir la información con los padres y madres de familia.

De esta manera, a partir del 02 de agosto de 2013, se inicia con el proceso de capacitaciones y sensibilizaciones con respecto al tema de las conductas adictivas en las demás Instituciones Educativas, con la participación de un profesional en psicología, sin embargo, se presentaron diferentes dificultades que obstaculizaron y en algunos casos impidieron el desarrollo y ejecución del proyecto.

Por ejemplo, en las Instituciones Educativas Cristo Rey y Francisco Antonio Zea, no se contó con el suficiente apoyo administrativo para realizar las convocatorias y sólo se realizaron

máximo dos encuentros en cada una, los cuales evidentemente no fueron suficientes para dejar capacidad instalada y sensibilizar los padres y madres en el tema requerido.

Por otra parte, en las Instituciones Educativas República de Honduras, Miraflores y El Limonar, se logró avanzar un poco más en el proceso, pero se presentaron las mismas dificultades en la convocatoria de los padres, en un máximo de tres encuentros con 15 padres de familia aproximadamente, se desarrollaron temas como ¿Qué son conductas adictivas? (manifestaciones, fases, patrones de consumo), ¿Qué hacer frente a la detección de una conducta adictiva? (posibles alertas tempranas y rutas de atención), factores de protección y factores de riesgo, educación y familia (Modelos Educativos), diálogo y escucha en ambientes familiares “Comunicación asertiva”. En medio de los talleres los padres manifestaban su interés por continuar participando del proceso, pero aducían tener otras responsabilidades que en ocasiones podían interferir e impedir su asistencia.

Se logró culminar con éxito el trabajo realizado en la Institución Educativa Casd José María Espinosa Prieto, donde se abordaron los mismos temas, agregando uno nuevo que fue escogido por los mismos padres de familia: ¿Cómo afrontar la adversidad? “Resiliencia”.

Es importante resaltar aquellas situaciones que significaron una amenaza y obstaculizaron el desarrollo de los talleres, donde se evidenció la casi nula articulación entre la escuela y la familia. Por ejemplo: la escasa participación y corresponsabilidad de la familia en los procesos de enseñanza- aprendizaje de niños, niñas y adolescentes; entendiendo la participación no sólo como el hecho de fortalecer las instancias de representación y participación escolar como los consejos estudiantiles, consejos de padres, consejos directivos y como la situación específica donde se

deposita un voto para la representación, si no, entendida como un proceso que implica responsabilidad compartida y reciprocidad, donde la familia y la escuela se articulen en la difícil tarea de educar y en el ejercicio de sus deberes y derechos persigan un objetivo en común y no beneficios particulares.

También, los pocos procesos o espacios de formación y sensibilización dirigidos a padres y madres de familia que le apunten a sus necesidades reales. Es preciso ofrecer oportunidades a los padres y madres de familia para iniciar un cambio de actitud y expectativas respecto a sus hijos e hijas. Enfatizando en la importancia de su participación activa en el proceso educativo para que se conviertan en mejores maestros, teniendo en cuenta además que son una población poco intervenida o involucrada en procesos o espacios de formación y sensibilización.

Los estudiantes que llegan a las aulas escolares son el resultado de una socialización donde interviene la familia, la sociedad, lo cultural, lo económico, etc. Así mismo, durante su proceso formativo los padres y madres de familia se ven enfrentados a diversas situaciones o conflictos que requieren de su intervención o mediación, no obstante, hay algunos que no tienen o no se sienten con la capacidad de dar alternativas de solución a sus hijos e hijas o mediar conflictos familiares y por el contrario, se muestran indiferentes o emplean la fuerza y el autoritarismo para controlar las situaciones.

Es así, como llegan a las Instituciones Educativas cantidad de programas dirigidos a estudiantes, docentes y principalmente a padres y madres de familia que no obedecen a un diagnóstico y por tanto, el impacto que generan no es positivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma la decisión de aplicar un diagnóstico rápido participativo, para identificar la necesidad más sentida en la Institución Educativa y así poder dejar un proyecto de prácticas que responda a la realidad y una vez ejecutado pueda generar transformaciones en el grupo poblacional que se desea impactar.

Se elabora el formato de diagnóstico, sujeto a correcciones y modificaciones por parte de la asesora institucional, quien realiza algunas sugerencias para darle un enfoque más específico a las preguntas allí planteadas. En consecuencia, se realiza la construcción del diagnóstico, integrando información recolectada mediante la atención de casuística¹ en la Secretaría de Educación y con especial atención la suministrada por los padres y madres de familia que hacen parte de la comunidad educativa de la Institución Educativa CASD José María Espinosa Prieto, a través de la I.A.P - investigación acción participativa, como una metodología que le apunta a la producción de conocimientos desde lo propositivo y transformador, que mediante procesos de reflexión y construcción colectiva, teniendo en cuenta las necesidades reales y los diferentes actores sociales, busca la transformación de realidades, enmarcada en procesos de investigación colectiva, el empoderamiento de los actores y el reconocimiento de quienes intervienen como sujetos y garantes de derechos.

En consecuencia, se desarrolló un proceso inicial de acercamiento, mediante el desarrollo de talleres y capacitaciones, logrando por medio del diálogo y la observación participante identificar problemáticas, demandas y recursos con los que cuentan.

¹ Atención de diferentes casos, peticiones y quejas que se reciben en la Secretaría de Educación, con referencia al maltrato escolar, bullying, conductas adictivas, democracias y gobierno escolar, conflictos familiares, porte de armas, violencia, acoso y abuso sexual, riesgo de deserción escolar, entre otras.

Se realizan un total de 60 cuestionarios a los padres y madres de la Institución Educativa CASD, con el objetivo de comprender, analizar e interpretar algunas causas de las transformaciones de la familia en los últimos tiempos, enmarcada en las relaciones de poder y autoridad, estilos de comunicación, violencias y resolución de conflictos. Y en articulación con la información obtenida de grupos de padres y madres pertenecientes a otras Instituciones Educativas proponer y diseñar proyectos que le apunten a sus necesidades reales y más sentidas.

Como resultado de la recolección de información, en los cuestionarios realizados a los padres y madres de familia de 6 Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, con especial énfasis en el Casd Jose María Espinosa Prieto, se identifica inicialmente, la familia nuclear, como tipología predominante, seguida por la monoparental materna, donde la madre se asume como principal referente y ejerce un rol dominante, como cabeza de hogar, trabajadora y responsable de sacar adelante a sus hijos e hijas.

En algunas familias el padre se posesiona como el encargado de proveer los bienes materiales, su trabajo proporciona los ingresos económicos en el hogar. Debe ser objetivo, analítico y encargarse de tomar las decisiones importantes dentro del núcleo familiar. Representa una imagen de masculinidad, sexualidad y un modelo de referencia importante para sus hijos.

La madre por su parte, es vista como la fuente de afecto, feminidad, maternidad y cuidado de los hijos. En ella recae la socialización primaria, la trasmisión de los conocimientos en salud, alimentación y labores del hogar. Se posiciona la madre de familia como la responsable y principal proveedora de cuidados de sus hijos. Debe de ayudar a los niños a convertirse en personas con conductas socialmente aceptables.

Por su parte, los hijos son receptores de conocimientos, de valores, de principios, deben profesar respeto a sus padres, un respeto basado en el afecto mutuo y la obediencia, mas no en el temor. Así mismo, deben apoyar labores domésticas, en ocasiones ejercen poder y control sobre sus padres por ayudar económicamente con los gastos familiares.

La comunicación juega un papel fundamental, toda vez que desde el núcleo familiar, los individuos inician su ciclo social; se dan las primeras bases para su formación y es donde debe implementarse el respeto por el otro, el ejercicio de los deberes y derechos, el cumplimiento de la norma, como un requisito indispensable para generar una convivencia pacífica y armónica, aun cuando no se pueda permanecer en constante diálogo con los hijos e hijas, se les puede hablar permanentemente a través del ejemplo y mantener una figura de autoridad y respeto que sea digna de imitar.

Dentro de los problemas más frecuentes en las familias, se identifican como principales, la desobediencia de los hijos e hijas y la falta de autoridad en los padres, a su vez la falta de comunicación como factor desencadenante de diversas problemáticas.

Se evidencia también que algunos padres y madres de familia confunden el concepto de autoridad con el autoritarismo o el ejercicio de un poder absoluto y déspota, empleando dentro de su cotidianidad castigos que violentan física y psicológicamente a sus hijos e hijas.

Esta situación lleva a la reflexión de que la labor de los padres y madres de familia, es fundamental al proporcionar afecto y los cuidados necesarios en cada una de las etapas del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, que además son parte esencial en la definición de su

personalidad e influyen para que en cualquier escenario, la toma de decisiones sea congruente con su ética e integridad, sin embargo, si no se tiene un conocimiento básico de los conceptos de autoridad, violencias, estilos de comunicación y roles en la familia, es difícil que se puedan asumir posturas críticas, reflexivas, respetuosas, de diálogo o debate, donde se evidencien padres y madres empoderados de sus roles y que a pesar de estar inmersos en contextos sociales y familiares conflictivos, tengan la capacidad de afrontar diferentes situaciones que se presenten en la dinámica familiar.

Con base en el análisis de los resultados arrojados tras la aplicación del diagnóstico, se formula el proyecto de prácticas “Humanización de la autoridad en la familia” con el objetivo de brindar las herramientas necesarias y pertinentes para las familias en temas fundamentales como la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y pautas de crianza, como elementos clave en el ejercicio de la autoridad en la familia. Dichos temas se seleccionaron considerando aquellos que impactan directamente el asunto de la autoridad, aquellos que con mayor frecuencia son motivo de atención en la Secretaría de Educación y según la experiencia vivida con las Instituciones Educativas involucradas.

El proceso de prácticas finaliza el 30 de marzo de 2014, con un total de 1672 horas. Se tenía proyectado finalizar en noviembre de 2013, pero con motivo del calendario académico de las Instituciones Educativas y a fin de aplicar el diagnóstico, se solicitó una ampliación del plazo ante el CEEP – Centro de Egresados, Empleabilidad y Prácticas de la Universidad.

Como conclusión general del proceso, se puede decir que las familias actuales están sobrecargadas de demandas y estamos convencidos de que no se les puede seguir haciendo más

exigencias sin darles un apoyo real. Para que la familia sea ese espacio acogedor y de crecimiento para sus miembros, requiere, entre otras cosas, ser apoyada por el Estado y/o instituciones públicas o privadas que por medio de políticas públicas, programas y proyectos puedan sentar bases para el mejoramiento continuo de las dinámicas, estilos de comunicación y convivencia general en las familias, teniendo en cuenta un enfoque diferencial (diversidad cultural) y pedagógico.

Con referencia al proceso de acompañamiento y asesorías por parte de la Institución Universitaria, puedo decir que todas las orientaciones fueron acertadas y oportunas, la asesora institucional atendió con suma diligencia todas las solicitudes y contratiempos que se presentaron en el campo de prácticas, fue clara y siempre con actitud de servicio.

La asesoría metodológica ofrecida por la docente posibilitó la construcción de esquemas conceptuales para interpretar el objeto de estudio e intervención, además de brindar criterios para determinar los procedimientos y procesos más apropiados para trabajar con los grupos focales, en este caso padres y madres de familia. Así mismo, los elementos teóricos recibidos permitieron reformular, corregir y alimentar el proyecto de prácticas con conceptos y elementos que le han dado coherencia y facilitan su argumentación; lo anterior, teniendo en cuenta que ningún hecho o fenómeno de la realidad puede o debe abordarse sin una adecuada conceptualización.

Fue un excelente proceso de aprendizaje, no obstante hubo situaciones que desde la teoría parecerían fáciles de abordar, pero en el ejercicio o en la práctica se presentan dificultades que no se tenían previstas, pero que gracias a las asesorías y el acompañamiento se lograron superar.

1.2 Eje Conductor

Implementación de estrategias, técnicas o herramientas de intervención social que apunten a la generación de una articulación entre la escuela y las familias en las Instituciones Educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Medellín.

1.2.1 Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías
Estrategias, técnicas y herramientas de intervención social	Formación social
Escuela	Ambientes de aprendizaje
Familias	Tipologías familiares

Preguntas Rectoras	
1. ¿QUIÉN HACE QUÉ?	La Trabajadora Social en formación, de noveno semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quien adelanta un proceso de investigación y sistematización de la experiencia vivida en la agencia de prácticas durante la realización de su práctica profesional.
2. ¿CON QUIÉN LO HACE?	Con la asesoría de un profesional de Uniminuto y el equipo interdisciplinario del programa Escuelas para la vida de la Secretaría de Educación de Medellín.
3. ¿POR QUÉ LO HACE?	La sistematización de la práctica profesional es uno de los requisitos esenciales para optar por el título de profesional en Trabajo Social, además se constituye en una oportunidad para aplicar teorías, técnicas y herramientas que pueden aportar significativamente en la transformación social o de alguna realidad específica.
4. ¿PARA QUIÉN LO HACE?	Se sistematiza para el beneficio de la formación propia, a través del proceso de investigación y para beneficio de la Educación, específicamente de la Institución Educativa donde se enmarcó el desarrollo la práctica profesional.
5. ¿CÓMO LO HACE?	Mediante un proceso de investigación, generado a través de la sistematización.
6. ¿DÓNDE Y CUANDO LO HACE?	En el programa Escuelas para la Vida de la Secretaría de Educación de Medellín, mediante el proceso de recolección de información y sistematización en la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

1.2.1.1 Formulación de la Pregunta o Enunciado

¿Cuáles son las estrategias de intervención social que se pueden implementar para generar una articulación entre la escuela y las familias en las Instituciones Educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Medellín, en el año 2014?

Subpreguntas

Estrategias de intervención social – Formación social

¿Cuáles son las estrategias de intervención social pertinentes en la formación social que pueden generar articulación entre la escuela y las familias?

Escuela – Ambientes de aprendizaje

¿Cuáles son los ambientes educativos que tiene la escuela que generan articulación entre la misma con las familias?

Familias – Tipología familiar

¿Cuáles son las tipologías familiares que tiene la escuela que pueden facilitar el proceso de articulación familias y escuela?

1.3 Objetivo General

Analizar las estrategias, técnicas o herramientas de intervención social que apuntan a la generación de una articulación entre la escuela y las familias en las Instituciones Educativas adscritas a la Secretaría de Educación de Medellín, en el año 2014.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias, técnicas o herramientas de intervención social pertinentes en la formación social que pueden generar articulación entre la escuela y las familias.
- Explicar los ambientes de aprendizaje que tiene la escuela que generan articulación entre la misma con las familias.
- Describir las tipologías familiares que tiene la escuela que pueden facilitar el proceso de articulación familias y escuela.

2. Fase II - Juzgar

2.1 Marco Teórico, Referencial y Conceptual

2.1.1 Marco Referencial

LA TEORÍA ANTROPOLÓGICA A LA BASE DE LA PRAXÉOLOGIA: “Partimos de un presupuesto antropológico fundamental: la persona humana es un ser praxeológico, es decir, un individuo que actúa (¿actante?), que reflexiona sobre su actuar, que busca mejorar sus acciones y, en últimas, ser feliz. Ser auténticamente humano consiste, entonces, en buscar incansablemente, una y otra vez, la fórmula de la vida humana. Por eso, por nuestra capacidad de acción, somos libres, o mejor, condenados a la libertad, obligados a elegir; porque actuar humanamente no es cumplir un programa predeterminado, al contrario, es contar siempre con lo imprevisto. Nuestra vida simplemente eterniza (si no nos oponemos a ello o la educación no nos atrofia dicha facultad) los rasgos que atribuimos, por lo general, solo a los niños y jóvenes, pero que son propios de todo ser humano: la maleabilidad, la educabilidad, el aprendizaje y la permanente indagación. Ahora bien, nuestro actuar fundamental es sencillamente, inventarnos, darnos forma permanentemente, a la manera de un camaleón, ascendiendo a veces a lo más alto y descendiendo, la mayor de las veces, a los más bajo y despreciable. Todas nuestras opciones, de una u otra forma, terminan por configurar lo que hoy somos. Porque actuar no es otra cosa que elegir, y elegir es enlazar apropiadamente el conocimiento de lo que nos es dado (aquello que no generamos nosotros, pero que recibimos como don), con la imaginación (las posibilidades de las que podemos disponer, si queremos) y la decisión (el acto de voluntad que escoge entre varias

alternativas e intenta ejecutar una de ellas). Por eso, a las acciones radicalmente humanas las llamamos acciones voluntarias, aunque debamos asumir la parte de incertidumbre en que vamos a incurrir al ejecutarlas. Nuestra grandeza radica, entonces, en que somos co-creadores (junto con Dios) de nosotros mismos, completando y siempre formulando aquello que El proyecto para nosotros. Somos perfectibles y, por eso, educables. Así, el ser humano, a diferencia de los demás seres del mundo, no solo hace parte de este, sino que tiene facultades y destrezas para crearlo y recrearlo. Igualmente, la persona solo es tal en cuanto es libre y creadora; por ello, es imposible decir, de modo definitivo. Lo que si podemos es hacer la distinción, para cada persona concreta, entre una vida evidente para los sentidos (las actividades propias de su ciclo biológico) y otra intangible e impalpable. Esta otra parte de la vida, la realmente valiosa, se despliega en otra esfera: la de acción política. Las tres categorías de la vida activa. (Labor, trabajo y acción), tiene en común que se realizan con el cuerpo y en un ámbito perceptibles a los sentidos; de ellas solo la acción es política. Por su parte, con las tres categorías de la vida del espíritu, o actividades mentales básicas (pensamiento, voluntad y juicio), se produce una retirada del mundo o suspensión de lo inmediato. Ellas, por sí mismas, no conducen a la acción, pero la desensorización que realizan de lo puramente aprehendido es vital para hacer cualquier cosa propia plenamente humana: el pensamiento lleva a la comprensión y posibilita que alteremos el orden natural de los sucesos. La voluntad es lo que permite que transcendamos nuestras propias limitaciones y dotemos al mundo de nuevos significados; por su parte, el juicio (las más políticas de nuestras facultades mentales) es la habilidad para pronunciarnos frente a las cosas. Entonces, la acción política atañe a la vida activa. No obstante, su origen está en la vida del espíritu, pues es aquí donde reside la libertad que permite crear el mundo, y no solo padecerlo. Además, es en la vida espiritual donde nuestra acción puede tener algún sentido. La vida del espíritu es el soporte de lo auténticamente humano de nuestro actuar. En síntesis, estos presupuestos antropológicos se

fundamentan en la noción de acción, que se sirve de las siguientes consideraciones de Hannah Arendt sobre la vida activa: ella mantiene la novedad, favoreciendo la pluralidad, asumiendo la imprevisibilidad, velando por la fragilidad e introduciendo la narración en la vida cotidiana. Desde un enfoque práctico, esto implica promover que todos los integrantes de una comunidad logren una comprensión de sí mismos, dejando la idea de que el mundo o su lugar en el son realidades establecidas, determinadas o inalterables. Veamos esto en detalle, por las implicaciones que tiene para construcción de la ciudadanía y para el quehacer educativo que supone la praxeología. Primero, cultivar la pluralidad significa negarse a la homogeneización de los individuos. Desde la antropología que planteamos, no existe el ser humano (o mejor, la naturaleza humana), sino los seres humanos, con su inevitable variedad de posturas. Es claro que cuando reconocemos la presencia del otro, como otro, nos descubrimos como personas únicas e irrepetibles. Pero eso implica dejar que el otro se revele y se exprese en su unicidad. Así, la acción humana actualiza esa dimensión existencial que valora la diversidad de los discursos humanos. Las consecuencias, para el cultivo de una formación pluralista e inclusiva, son evidentes. Pero, igualmente, creemos que aparecen implicaciones cognitivas y didácticas valiosas, que deben llevarnos a reconocer y suscitar la diversidad de los procesos de aprendizaje, personales y culturales. En segundo lugar, la aceptación de la pluralidad supone admitir la imprevisibilidad del otro como germen de crecimiento en la relación social y educativa, admitir al otro como imprevisible significa escuchar su palabra y su acción como una ocasión en la que se puede develar algo nuevo y diverso. Y esto facilita una actitud flexible y una apertura al riesgo en las diversas interacciones de la praxis social. Además, exige renunciar a la rígida clasificación del otro, originada por la búsqueda de falsas seguridades o por el deseo de lograr resultados acabados y medibles. Así, se abre el campo a lo inusitado, y la innovación puede ocurrir en la vida social y educativa, más allá de las meras reformas, sin que las relaciones entre los actores sociales se vean

amenazadas. El tercer lugar, asumir el riesgo de lo novedoso, en relaciones humanas no instrumentales, hace notoria la fragilidad constitutiva de la acción y, por ende, de nuestra contingente condición humana. La acción humana nunca es solitaria; se realiza en una comunidad que interactúa siempre con nuestra capacidad de actuar, modificándola. " Debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente un "agente", sino que siempre y al mismo tiempo es un paciente" (Arendt, H. 1993, p. 213). Similarmente, los hechos colectivos que brotan de la concertación son esencialmente frágiles, pues están expuestos a la contingencia del actuar humano. Es claro que la modernidad, con su cultura del trabajo y del consumo, se resiste a admitir la fragilidad de las acciones humanas. Por último, hay que señalar que la acción política tiene que ver con un quien, no con un qué. Los participantes de una comunidad tienen vidas que se desarrollan en la cotidianidad presente y que requieren llenarse de sentido, construyendo un puente en su pasado y su futuro. Pero este sentido requiere de la presencia de los otros para manifestarse. Los demás son testigos de las acciones y palabras por las que se revela el quien de cada cual, pues este depende de los relatos de los otros que siguen a la auto revelación del actor. Por eso, las interacciones humanas siempre generan historias y el develamiento de sí mismos se hace a través de la narración. El actor no alcanza el sentido total de su acción, que solo surge post-factum, luego de ser narrada en el espacio público. Por su parte, el narrador, como historiador, está en mejor situación que el actor para entender el sentido de la acción, así como para captar su quien. Obvio, esta idea es discutible, pero podemos rescatar un elemento fundamental para el trabajo social y educativo: la identidad brota de la pluralidad y no es una construcción solipsista, ni mucho menos se trata de una competencia por llegar a ser el mejor. En este sentido, la comunidad socio-educativa tendría que ser el lugar privilegiado donde se recrea la propia identidad, contando con el testimonio de los otros y asumiendo la mutua dependencia constitutiva. Entonces, si bien el quehacer social y educativo se

plasma en obras, estas no pueden ser objetivo final; ellas son meras condiciones de posibilidad para algo más definitivo y humano como lo es la disposición y destreza para construir, conservar y revolucionar el mundo común. (Juliao, 2011, p. 6)

2.1.2 Marco Conceptual

En el siguiente apartado se definen los principales conceptos que hacen parte del proceso de sistematización de la práctica, necesarios para hacer un acercamiento al enunciado, además teniendo en cuenta las categorías y subcategorías se podrá enfatizar en el tema de investigación, para ello se toman como referencia algunos libros y documentos relacionados con cada categoría.

Trabajo Social: Conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando consciente e individualmente el hombre a su medio social. (Mary Richmond, 1922).

Sistematización: Proceso de construcción de conocimiento que tiene por objeto el estudio de las prácticas y los discursos que, en ellas y sobre ellas, se generan; dando cuenta de contextos y desarrollos, así como de las características de los sujetos que las agencian y de los resultados que se generan. (Ghiso, 2011, p. 5)

Intervención Social: La intervención social se suele entender como una acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas, en donde participan por lo menos tres actores claves de intervención: el Estado definiendo políticas sociales, algunas formas organizadas de la sociedad civil - como las ONG - a través de acciones públicas sociopolíticas, y el mundo académico con la construcción de discursos y teorías que de alguna manera orientan las prácticas de intervención social. La intervención social constituye ante todo un proceso de orden racional, pues se funda en una intención manifiesta de modificar o transformar una situación que

se considera indeseable e injusta socialmente, ante todo para el grupo que la padece. (Sáenz, 2010, p. 1)

Estrategias de Intervención Social: Conjunto coherente de recursos utilizados por un equipo profesional disciplinario o multidisciplinario, con el propósito de desplegar tareas en un determinado espacio social y socio-cultural con el propósito de producir determinados cambios. (Rodríguez, 2011)

Técnicas de Intervención Social: Las técnicas son comparadas por Beal y Bohlen (1964, p. 159) con el vehículo que ayuda al grupo a moverse hacia sus metas. La técnica no es neutra, sirve para fines determinados, por ello serán buenos profesionales de la intervención social aquellos que de forma competente conozcan y apliquen las técnicas. Retrotrayéndonos a los orígenes de la intervención social, encontramos como Richmond (1922, p. 69 y ss) divide a las técnicas en dos grandes grupos: técnicas directas e indirectas. Las primeras son aquellas que representan una atención personalizada y se dirigen en el campo de la intervención social a usuarios con los que se mantiene una relación física, dando lugar a lenguajes verbales y no verbales. Las indirectas serían aquellas que se realizan por medio de acciones que implican prospecciones y estudios de la situación planteada, pudiendo incluso ser de otros observadores, y que a su vez tienen que ver con las gestiones y la tramitación de recursos, es decir la intervención anterior y posterior que implica el uso de técnicas directas. Queda claro que no podemos concebir una intervención social sin aplicar técnicas y el conocimiento profuso de éstas permite que de manera ecléctica combinemos varias de ellas, e incluso las refundamos para adaptarlas a las situaciones con las que cotidianamente nos enfrentamos para operativizarlas en los casos concretos que se nos presentan en el ámbito social. Por lo que podemos concluir con la idea de que las técnicas son

algo dinámico, nunca estático, que sin ser un fin en sí mismas, ayudan al método para hacerlo operativo en las situaciones prácticas. Las técnicas, su uso correcto, permiten una incidencia positiva por nuestra parte en el campo social. (Sarasola, 2006, pp. 59,66)

Formación Social: Cúmulo de experiencias significativas de aprendizaje, en relación no sólo con la educación y los conocimientos que le son impartidos en la escuela (en sus diferentes niveles), sino también en la infinitud de saberes que se encuentran a su alrededor y durante toda su vida, y que se construyen en el mundo de la vida, donde se relaciona con el otro y lo otro, y donde sus formas de ver el mundo cobran sentido y significado. (Noreña, 2007, p. 33)

Escuela: Escuela es... el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercada de gente por todos lados. Nada de convivir con las personas y descubrir que no se tiene a nadie como amigo. Nada de ser como block o ladrillo que forma la pared. Importante en la Escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar, es también crear lazos de amistad. Es crear ambientes de camaradería. (Freire, La Pedagogía del Oprimido, 1970)

Ambientes de Aprendizaje: Escenarios de interacción, que además de edificadores en el sentido humano del término, permitan cerrar la enorme brecha intergeneracional y apostarle a un país más equitativo e incluyente. (Roldán, 2006, pp. 2-3)

Familia: La familia se concibe como un microcosmos que se puede estudiar en situaciones críticas como: el poder; la intimidad; la autonomía, la confianza y la habilidad para comunicación son partes vitales que fundamentan nuestra forma de vivir en el mundo. La vida de la familia depende de la comprensión de los sentimientos y necesidades subyacentes a los acontecimientos familiares cotidianos. (Satir, 2002, p. 16)

Tipologías Familiares: Para comprender mejor estas tipologías cabe aclarar que la familia se configura y permanece alrededor de dos funciones básicas que definen la estructura de parentesco y que le dan continuidad y permanencia: la conyugalidad y la reproducción de la especie. Los cambios en la formación y disolución de uniones están generando nuevas formas de parentesco que apenas comienzan a reconocerse. (Alonso, 1999, p. 112)

Participación: Concebida como el ejercicio real de la capacidad de decisión. Es la facultad que tiene un a personas de intervenir con poder decisivo en los asuntos que le competen tanto a escala individual (participación ciudadana), como en calidad de miembro de un determinado grupo o sector de la población (participación comunitaria) (Montoya, Z., Zapata., y Cardona, B., 2002, p.100).

Participación Familiar: Los padres pueden ayudar desde el hogar en el proceso educativo con la previa guía y ayuda por parte del educador. Así mismo pueden ayudar en las diversas labores existentes dentro de la Escuela. Dicho apoyo no debe centrarse exclusivamente en actividades extracurriculares, sino también puede contribuir dentro de la sala en clases. (Merino, 2002, p. 11)

2.1.3 Sistema Teórico

El siguiente texto permite conocer y analizar desde la mirada de diferentes teóricos las concepciones y posturas personales, sociales y políticas frente a cada una de las categorías y subcategorías que se han desarrollado en el proceso de sistematización.

2.1.3.1 Estrategias, técnicas y herramientas de intervención social.

El autor Ezequiel Ander Egg. (1997) también hace sus aportes a los modelos de intervención social y empieza por considerar, que el MODELO CLÍNICO-NORMATIVO: de origen ortodoxo, aplica los principios del psicoanálisis, tanto para realizar el diagnóstico, como en el tratamiento y procedimiento de tipo clínico. Está basado en la "teoría del yo" y se introduce al social work a través de Anna Freud. Se otorga importancia al inconsciente, para poner el énfasis en el yo (o ego), (Ander Egg. E. 1997.p. 60). Incluye también el MODELO SOCIO-CONDUCTISTA: Fundado por John Watson y otros psicólogos norteamericanos, como propuesta operativa, el conductismo se apoya en los siguientes supuestos: las leyes de la conducta humana se rigen por el principio estímulo/respuesta. Todo hecho psicológico, especialmente todo comportamiento, se reduce a la pareja estímulo-respuesta (los estímulos pueden ser externos o internos). Todo comportamiento puede ser modificado en la forma deseada. Todo comportamiento social es comportamiento aprendido y puede ser modificado por los propios medios. Por otra parte señala el MODELO DE CRISIS: Basada en la "teoría de la voluntad", versión psicoanalítica que tiene su origen en el pensamiento de Otto Rank, discípulo de Freud, quien consideraba que el tratamiento psicoanalítico era lento y propuso las llamadas "

terapias breves" (Ander Egg. E., 1997, p. 61). También Incluye a l igual que Viscarret, el METODO DE CASO apoyado en los planteamiento de Mary Richmond. Quien afirma que el diagnóstico conduce al conocimiento del caso y orienta al tratamiento cuyos pasos debe llevar a la solución del problema. Se parte del supuesto de que la persona puede ser sujeto y objeto de su propio desarrollo, que tome alguna iniciativa para salir de su situación y que participe del análisis y solución de sus problemas. Considera por último el MODELO SISTÉMICO expresado en la capacidad de entender las inter-relaciones e inter-conexiones de los problemas y tratar de resolverlos mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos de intervención. El autor plantea la importancia de globalizar los programas de acción porque la realidad es sistémica, los problemas son sistémicos, las soluciones y las formas de actuar, también tiene que tener un carácter sistémico. El todo determina la naturaleza de las partes y las propiedades de éstas se explican a partir de las propiedades del todo, sin que ello agote la explicación de las partes. Afirma Morín, citado en (Ander Egg. E., 1997, p. 137) "tengo por imposible conocer las partes sin el todo, tanto como conocer el todo sin conocer las partes"

Por consiguiente, Ander Egg Ezequiel, sostiene que las técnicas de intervención social son procedimientos específicos y medios que hacen operativos lo métodos. Son respuesta al " cómo hacer "para alcanzar un fin o resultado propuesto, para ello se sitúan en procedimientos o etapas prácticas que, a modo de dispositivos auxiliares, permiten la aplicación del método en su ámbito de intervención. Son prácticas consientes y reflexivas, en cierto grado de oposición con las practicas simples y son de un mayor grado de formalización. (Ander Egg, 1997, p. 25); dentro de las técnicas de investigación describe las Observación como técnica realizada en la investigación que consiste en ver hechos y fenómenos que se desean conocer, cuando se utiliza con un objetivo determinado requiere de ser programada y controlada sistemáticamente, debe seguir los

principios básicos de confiabilidad y validez, es un procedimiento que se puede utilizar junto con otros para recabar información, como es el caso de la entrevista. Modalidades de la observación

a) Según los medios utilizados para sistematizar lo observado, De igual modo considera que la Entrevista Es una de las técnicas en que se apoya la investigación social. Consiste en una conversación entre dos o más personas con un objetivo determinado, en donde uno de ellos es el entrevistador y el otro el entrevistado. Según la estructuración puede ser dirigida y Responde a un esquema establecido "a priori" por el trabajador social, y en la cual el profesional la orienta hacia dicho esquema, por ejemplo: el interrogatorio de datos económicos. También puede ser Abierta.- Es flexible y centrada en la problemática del caso y aunque es libre no deja de tener una cierta guía por parte del técnico para recoger aspectos útiles de todo el material referido por ejemplo: el relato espontáneo que permite conocer la vida pasada de la persona. Otra de las técnicas aquí mencionadas es la visita domiciliaria técnica a través de la cual el trabajador social tiene contacto directo con la persona y/o su familia en el lugar en donde vive, y cuya finalidad es conocer los aspectos más importantes del medio ambiente en el que se desarrolla el sujeto motivo de estudio. Las posibilidades de aplicación de esta técnica de investigación social de campo trascienden el mero estudio de las interacciones familiares ya que al facilitar la aplicación simultánea de la observación y la entrevista en el medio natural en el que se desenvuelve el individuo permite también entrar en contacto con parientes, amigos y vecinos que proporcionarán datos valiosos sobre el sujeto motivo de estudio y su familia.

Yolanda Puyana V. docente de la Universidad Nacional (2000, pp. 157-158) menciona que: A pesar de los distintos enfoques teóricos acerca de la entrevista en trabajo social, es posible proponer para el debate ciertos rasgos comunes. La entrevista debe propiciar un encuentro entre dos subjetividades, cuya meta es establecer un diálogo, palabra que proviene del griego e implica

crear un vínculo día ante logos o conocimientos que se dividen y dispersan. Significa atravesar el espacio y el tiempo del uno y del otro, tomar en su franqueamiento esencial al lenguaje como vínculo. Diálogo es al mismo tiempo ida y vuelta, es esfuerzo de cada uno a partir de una escucha, pero una escucha que significa una selección perpetúa del oro, a partir de la escoria de las palabras. Para dialogar debe distinguirse entre el hablar y el conversar, entre oír y escuchar y entre ver y observar, priorizando tres condiciones básicas y complementarias: el conversar, escuchar y observar.

También aclara que es condición del diálogo el que las personas implicadas en este proceso, logren, una actitud dialogante, no tener las respuestas preestablecidas y estar muy abierto a nuevas preguntas y porque no decirlo, romper el esquematismo profesional que nos condiciona permanentemente a usar siempre los mismos anteojos y mirar los problemas solo con enfoques unidimensionales, de quienes todo lo saben antes de escuchar sin cuestionarse por el significado de las palabras.

Por consiguiente, agrega que la entrevista en trabajo social exige un espacio y un tiempo de interacción, el encuentro de dos emocionalidades, un momento y un lugar para la expresión de sentimientos, razonamientos y comportamientos a través del lenguaje verbal y no verbal. Durante este proceso, se establece una relación entre dos personas, en esos momentos cada uno o una proyecta su historia de vida, su cultura, sus sentimientos más profundos y sus necesidades. Quién es el otro? Es la respuesta interior que se trata de expresar a través de esta forma de comunicación.

Finalmente, indica Yolanda Puyana que cada particularidad en la entrevista expresa un conocimiento sobre el mundo, una explicación proveniente de su racionalidad que se expresa no solo la historia de vida, sino en la representación que cada uno construye ella, la sociedad y el mundo que le rodea. Al mismo tiempo en la entrevista se habla con el cuerpo, se establece un lenguaje no verbal que se expresa en signos, en los movimientos de corporales, en las miradas, en las expresiones de la cara, en la posición de los pies y de las manos, los gestos, las muletillas, el vestido, los adornos, los silencios y los intervalos, la manera en que se sienta cada cual, en los ademanes y en muchas otras formas.

2.1.3.2 Formación Social.

Según Lourdes Ruiz Lugo, Revista Universidad de Sonora (2010, p. 11-13) formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral.

Dice también que en este tipo de orientación, las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que incluya el desarrollo teórico, la integración de las funciones sustantivas, los planteamientos

curriculares, el énfasis en la formación docente y los aspectos didácticos. Desde un punto de vista esquemático, la formación integral precisa desarrollar por lo menos los siguientes aspectos:

Ideológicos: solidaridad, conciencia personal y colectiva. Epistemológicos: teoría del conocimiento, relación sujeto-conocimiento. Funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Curriculares: plan de estudios, programas. Formación docente: actualización. Didácticos: proceso de enseñanza y aprendizaje. Extensión, Vinculación y Difusión. Existen dos ámbitos en torno a la formación integral del estudiante acordes con el perfil institucional: las estrategias previstas en el currículo y los programas de extensión, difusión cultural y vinculación. Es conveniente que cualquier actividad que se realice, ya sea en las funciones de investigación o extensión, estén consideradas con antelación en la organización curricular.

En la formación integral, el aprendizaje de las profesiones implica no sólo la adquisición de los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino también requiere la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan a que el estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales.

Para cumplir en plenitud con la función docente se requiere abordar la educación universitaria con un sentido en donde el profesor y el estudiante se potencian para generar aprendizaje, verdad, conocimiento de sí y del otro, de tal modo que el proceso educativo propicie además el desarrollo de aptitudes y actitudes, fruto de la maduración de criterios y valores para lograr el crecimiento personal y el beneficio colectivo. (Ruiz Lugo, pp. 11-13)

Menciona la autora que las instituciones de educación superior, en particular las universidades públicas, señalan que la formación integral incluye los conocimientos y habilidades para el desempeño profesional mediante conocimientos teóricos y prácticos; el desarrollo de herramientas metodológicas que posibiliten el autoaprendizaje permanente; elementos para propiciar en los estudiantes la generación de actitudes y valores éticos, de responsabilidad social, para convertirlos en seres creativos, críticos y cultos comprometidos con el desarrollo de su sociedad y del país. Asimismo, se busca fomentar la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y el desarrollo sustentable. Al lado de la búsqueda de la excelencia y del continuo desarrollo profesional y humano, se promueve la actitud de servicio, la verdad, la perseverancia, el espíritu crítico y el compromiso de servir a la sociedad.

Dice también, que la formación integral ha sido concebida como un proceso continuo de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano que lo orienta hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir (...) La formación del ser humano comprende el desarrollo del espíritu, a través de la cultura; del intelecto, mediante la vida académica; de los sentimientos y emociones, por la convivencia y la vida artística; de la integridad física, a través del deporte y la orientación para la salud; y de la vida social, mediante actividades cívicas.

Ruiz Lugo afirma, que la pregunta crucial es si nuestras instituciones están ofreciendo una educación integral, concebida ésta como un proceso complejo, abierto e inacabado, mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también, y fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en sociedad movilizadas por la significación de los valores de justicia,

libertad, solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto por el sentido de lo justo y del bien común; nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; lo que implica la sensibilización ante las dimensiones éticas de nuestra existencia.

La formación del estudiante ha sido motivo de reflexión a lo largo de muchos años entre titulares, profesores, egresados y estudiantes. Como resultado se ha logrado la orientación de un currículo que busca conferir a los estudiantes y profesores la capacidad de comprender que es necesario confrontar los conocimientos específicos con la realidad, vinculando la teoría con la práctica y estableciendo un proceso educativo estrechamente ligado a los problemas y necesidades de la población, a través de estrategias educativas como: Prácticas profesionales, servicio social, servicios, difusión y divulgación del arte y las humanidades. (Ruiz Lugo, pp. 11-13)

Serafín Flores de la Cruz, de la Facultad de Sociología, Universidad Veracruzana (2009) menciona que en la constitución de los sujetos sociales se encuentran presentes, de manera general, dos dimensiones: la subjetividad y la identidad colectivas. Por lo tanto, es importante intentar una clarificación de ambas, pero advirtiendo que deben ser consideradas como procesos, en tanto son cambiantes, móviles, frágiles y construidas, histórica y espacialmente, a partir de una compleja relación entre factores estructurales y la agencialidad de los mismos sujetos, entendida esta última como la capacidad de actuar para modificar tales estructuras. De tal forma, aunque analíticamente puedan ser separadas, ambas dimensiones son indisociables y están condensadas en una misma sustancia: el sujeto social.

Así mismo, aclara que todo lo que acontece en torno del sujeto social es conocido por él mismo, es decir, el sujeto tiene un cierto conocimiento sobre su realidad y tiene la capacidad de explicarla. Sin embargo, una parte de los factores que determinan ese conocimiento y explicación de la realidad residen en el sujeto (Hessen, 1990), es decir, es un punto de vista subjetivo, en tanto depende de las experiencias y de las formas en las cuales el sujeto mismo comprende, reformula y explica los procesos que considera, le afectan.

La subjetividad, sugieren Calvillo y Favela (1995, p. 270-271), se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad y se organiza en torno a formas específicas de percibir, de sentir, de racionalizar, de abstraer y de accionar sobre la realidad. De esta manera, la constitución de los sujetos sociales será diferenciada y dependerá de la forma muy particular en que los mismos experimenten los procesos.

La identidad, en cambio, puede considerarse como la manifestación de la subjetividad, es decir, la definición de los sujetos a partir de la forma en que se asumen a sí mismos y explican su realidad, pero también la definición de ellos por parte de los “otros” sujetos sociales. Durand (1992, p. 591) y De la Garza (1992, p. 16) opinan que los sujetos sociales no se agrupan necesariamente en base a la solidaridad, sino que basta con que desarrollen una acción colectiva que pueda estar centrada en un interés material. Con esto, los pandilleros, los narcotraficantes y una banda de jóvenes son sujetos sociales lo mismo que un movimiento social (Durand, 1992, p. 591). Así, existen algunos sujetos sociales que requieren para su desempeño del reconocimiento de su identidad como parte de su estrategia de lucha, en cambio, otros sujetos, como lo asegura Durand (1992, p. 592-593), la rehúyen o no la requieren. Pero esto no significa que estos últimos

sujetos no tengan identidad (en el caso de los narcotraficantes por ejemplo) expone Flores de la Cruz.

La identidad se construye en la interacción y escapa, en parte, al mismo sujeto. Es decir, como mencioné anteriormente, la identidad fluctúa entre las definiciones propias de los sujetos y las definiciones que “los otros” tengan de ellos. Así, los participantes de una movilización se pueden definir a sí mismos como ciudadanos, ambientalistas, defensores de los animales, de los homosexuales, de las lesbianas, de los derechos humanos, etc., y plantear demandas y estrategias de lucha, pero los otros sujetos pueden tener una definición diferente de tal movilización y los podrían identificar y definir como otro tipo de sujetos sociales: corruptos, utilitaristas, oportunistas, clientelares, etc. (Cruz, 2009, p. 32)

Algunos estudiosos de los sujetos sociales, como Favela y Calvillo (1998, p. 47), identifican una “voluntad de mutación”, aparte de la identidad y subjetividad colectiva, y consideran que la acción no puede ser pensada sin la voluntad de los actores. Por ello, afirman, movimiento, actor y fuerza son aspectos y momentos en la constitución del sujeto social, en tanto que es un “colectivo que potencia realidades posibles”. Estos autores confieren al sujeto social la capacidad de potenciar un cambio en sus situaciones a partir de sus movilizaciones, acciones y estrategias, llevadas a cabo a través del establecimiento de relaciones sociales que han provocado una expansión y profundización de las olas democratizadoras.

Afirma que entre el discurso y las prácticas de los sujetos sociales que se estudian pueden existir contradicciones que debemos observar. Desde esta perspectiva, se puede cuestionar si la democracia y la ciudadanía son efectivamente demandas sociales objetivas y reales o sólo se

configuran en trincheras desde las que se lucha por determinados recursos materiales en el contexto actual del neoliberalismo globalizante. (Cruz, 2009, p. 17)

Para Jhon Fredy Orrego Noreña (2007) la reflexión pedagógica, ya no implica, solamente, la búsqueda por el sentido de la educación, la selección de conocimientos adecuados para ser enseñados o dar respuestas a las necesidades sociales desde el hecho educativo; esta, la pedagogía, también requiere una reflexión que asuma el sujeto, no sólo teniendo en cuenta su contexto, sino que procure ver su historia propia y humana, es decir la apuesta a la que acá se apunta es por el carácter antropológico (biológico y cultural) que ha marcado la evolución de cada ser, una pedagogía que reconozca la formación individual pero que a su vez lo entienda desde su posibilidad de ser construido socialmente en el mundo de la vida... es la apuesta por una pedagogía que reflexione sobre el ser humano susceptible de ser educado.

El ser humano, no está dado únicamente por la naturaleza genética y biológica, sino y básicamente, por una naturaleza cultural y social; esto es, como lo afirma Savater (1997), no nacemos humanos sino que llegamos a serlo, gracias a nuestra característica inacabada, que además de necesitar un proceso de Hominización (madurar, desarrollarse como tal, desde lo biológico) necesita de un proceso de humanización (volverse humano). (Noreña, 2007, p. 28)

Dos de las principales ramas de la antropología se centran en el estudio de las características biológicas y culturales del hombre; a los rasgos que le han permitido evolucionar en su ser más natural, en lo biológico, su constante crecimiento, desarrollo y maduración para llegar a ser quien es en esta época y en una evolución paralela, se encuentra su evolución cultural,

en la cual se enmarca el proceso de construcción de las culturas, de creencias, del mito, de la educación, aspectos estos que han propiciado su humanidad. (Noreña, 2007, p. 28)

Agrega además que la conformación de grupos primitivos se dio de manera similar a como estaban organizados los simios de los cuales el ser humano es descendiente. En ésta evolución los grandes saltos culturales están marcados principalmente por la posibilidad, a raíz de la evolución biológica, de fabricar instrumentos y de desarrollar formas de lenguaje y comunicación únicas; a partir de estos aspectos es desde donde la antropología cultural hace su gran aporte, es decir, en escudriñar como evolucionaron las culturas, cuáles fueron sus rasgos característicos, los elementos y las necesidades que les permitieron conformarse como tal y lograr la humanización, expone Noreña.

Comenta también que la evolución cultural, deja entrever el gran despliegue de creatividad, curiosidad, deseo de descubrir y transformar el mundo que rodea al hombre. De esto es prueba las grandes civilizaciones que alrededor del mundo han establecido sus imperios y logrado eternizar su huella sobre la tierra, tal como en su época lo hicieron el imperio Egipcio y el Romano, dejando tras su paso grandes monumentos como las Pirámides y el Coliseo; el imperio Chino con su gran Muralla; y acercándonos más a nuestras localidades, en donde encontramos la civilización Azteca en Centroamérica y la Maya en Suramérica; sólo por nombrar algunas de las más importantes.

En esta misma evolución, se dio el lenguaje, que hizo posible el entendimiento entre quienes componían los grupos sociales que poco a poco se fueron configurando como comunidades y así, se dio un progreso cultural mediante la tradición, pues en este proceso se

podían comunicar o traspasar las experiencias y conocimientos a las siguientes generaciones; se pudo entonces, transmitir las técnicas de fabricación de utensilios para la caza, las formas de caza, el conocimiento sobre los alimentos, al igual que las creencias, mitos y leyendas que se estaban construyendo como parte de la riqueza cultural de cada pueblo. (Noreña, 2007, p. 31)

Desde el corto recorrido que se hizo anteriormente, es posible entrever que al hombre le devienen características que le hacen un ser inacabado, imperfecto –dirían muchos- , pero es esta misma característica la que le abre al ser un mundo infinito de posibilidades de auto realizarse, de proyectarse, de generar grandes procesos de cambio y de transformación de su contexto, tal como lo ha hecho durante miles de años de evolución, la cual no acaba todavía.

Según el autor, esta misma posibilidad de seres inacabados son el insumo perfecto para emprender procesos educativos, porque el hombre en su curiosidad perdurable, en su búsqueda por respuestas, le ha dado a la educación -en sus múltiples formas- la importante misión de suplir parte de esa curiosidad e inquietudes que a diario le asaltan y ante aquellas que no se pueden dar respuestas, otorgar algunas herramientas para emprender su búsqueda.

Es todo lo anterior lo que hace del ser humano la única especie educable del planeta, porque aunque algunas pueden aprender, es un aprendizaje por instinto o por domesticación, a diferencia del ser humano quien aprende por deseo, como expresión de su libertad y como autosatisfacción. Para lo cual ha creado los medios y posibilidades de lograrlo. En este sentido Feroso (1985, p. 191) afirma que: *La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad*

(...) Entre todas las categorías humanas la educabilidad ocupa un lugar de privilegio y hasta es, para muchos, la más esencial de todas ellas. La educabilidad es la condición primordial del proceso educativo.

2.1.3.3 Escuela.

Luis Navarro Navarro, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2004), expone la escuela, es una institución respetada y cuidada por todos, porque ha sido mejorada y equipada por todos y porque es capaz de brindar la seguridad que el barrio e incluso los hogares no pueden garantizar. Es para muchos el refugio contra las formas de violencia cotidiana. Ya se dijo antes que la escuela construye una imagen de sí que releva fuertemente el rol formativo y socializador orientado al entorno cercano o “mundo de la vida” y que va por delante del rol esperado por el sistema escolar (competitividad). Para los docentes, el rol de la escuela en un contexto de pobreza es “formador”. El significado de tal formación tiene una amplitud mayor que el rol educativo, entendido éste como generar aprendizajes socialmente relevantes. La escuela tiene la misión de enseñar a los niños y reeducar a la familia a través de escuelas para padres. (Navarro, 2004, p. 129)

No hay atajos en educación (García-Huidobro, 2004). Ni la “entrada al aula” que se acompaña de textos y otros recursos didácticos, ni la formulación de estándares y medidas de desempeño que alcanzan gran sofisticación, son suficientes cuando no se piensa la escuela entera, esto es, con sus relaciones, intereses y “saber de fondo”. Ella expresa y en ella se vive la complejidad de la educación. Al mismo tiempo, Navarro agrega que la escuela y las políticas son literalmente habitadas por personas que no se desligan de su experiencia vital en sus hogares,

comunidad próxima y sociedad. Cuando implementan políticas, los docentes, los niños y las familias siguen siendo ellos mismos en tanto individuos y no actúan desde su rol sin este ropaje existencial. Si hay un cambio en la escuela luego de la instalación de una política, es porque la semilla del cambio ya estaba ahí.

También menciona el autor que el factor “confianza” tiene, entonces, un papel clave: es el pegamento simbólico-cultural de la relación “familia-escuela”, de las relaciones intrafamiliares y de las relaciones comunitarias. Sin confianza, la relación misma es inestable y no puede asegurarse la efectividad de la interacción porque las decisiones de las partes exceden los mínimos de incertidumbre tolerables. Coherentemente, como la educabilidad también tiene una naturaleza relacional, exige mínimos de confianza –que bien puede denominarse “cohesión”– en estos tres dominios: “familia”, “comunidad” y “relación familia-escuela”.

De este modo, la escuela (los profesores y directivos) construye su identidad y, con ella, su modo y lógica de relación con las familias. Su identidad es finalmente una “identidad de barrio” en tanto reconoce que su significado viene más del mundo vivido y menos del sistema, y que, si bien no la enorgullece, tampoco la desprecia ni la avergüenza, aun cuando quizá a ratos pueda envidiar a escuelas situadas en mejores escenarios. Es al cabo, una identidad equilibrada que resuelve la tensión entre lo que se espera de ella, lo que ella misma quisiera ser y lo que finalmente asume como su “yo” institucional. La resolución de esta “identidad institucional” –si es que cabe la expresión– es consecuencia de un ejercicio de acomodación que se puede caracterizar como la propensión a justificar frente al sistema –pero más aún respecto de sí misma– sus éxitos y fracasos. Estas escuelas –sus profesores y directivos– evidentemente aspiran a ser escuelas efectivas en el sentido dado por la literatura a este término, pero en el ejercicio

racional de conciliar sus aspiraciones (convicciones, representaciones) con las condiciones objetivas de operación (el barrio en que se sitúan, los recursos con que cuentan, el capital cultural de sus estudiantes, etc.), reinterpretan sus aspiraciones para hacerlas coherentes con su lectura del medio en que cotidianamente se desenvuelven.

Navarro señala que la escuela pone en el centro de sus demandas a la familia aquellos factores del hogar que, en su lectura de la experiencia escolar, pueden asegurar que el rendimiento se ajuste a sus expectativas y que la conducta sea compatible con la cultura y prácticas docentes. En primer lugar, la disciplina es un factor de educabilidad. Ello es mencionado por docentes, directivos y familias. Es quizá el punto de partida de la relación pedagógica de profesores y alumnos en el aula: sin un acatamiento mínimo al orden escolar y sin una figura de autoridad clara, la posibilidad de enseñar y generar oportunidades de aprendizaje es vista como relativa tanto por adultos y niños. Las familias de niños de buen desempeño escolar sostienen que, en casos de indisciplina persistente, “la única solución es retirarlo porque [ese niño] le está haciendo daño a todos los demás” (madre de niño de buen rendimiento y conducta). Los profesores y directivos en general se muestran de acuerdo con este criterio, no obstante reconocer que sacar a un niño de la escuela es un conflicto familiar y social. A su tiempo, las familias de niños “complicados” responsabilizan a los docentes del mal comportamiento: son niños “etiquetados”. Pero, a la vez, reconocen la importancia de un enmarcamiento fuerte que señale límites a los niños. Si el profesor “se pone firme”, los niños se adaptan y asumen el encuadre.

La autoridad docente no puede ser cuestionada por los niños y a veces se impone con recursos que bordean la ilegalidad. A manera de ejemplo, los niños problemáticos son

marginados y no pueden continuar asistiendo a la escuela; sólo son recibidos los días en que hay pruebas. Esta práctica parece haberse hecho habitual en estas escuelas en casos de niños con dificultades para asumir las normas y el ritmo definidos por la escuela, menciona Navarro.

Por otra parte, Sylvia Schmelkes de la Serie Educativa, Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas (1994), parte de la convicción de que el gran salto hacia la calidad de la educación, sólo podrá venir de las propias escuelas. Sin negar la necesidad de reformas de fondo en el sistema educativo global, el verdadero cambio de la educación, el cambio cualitativo, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan, y de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven.

Concluye que el sistema educativo ha tenido considerables avances en la capacidad de ampliar la cobertura, de asegurar la oferta de escuelas, aulas y maestros. Con ello, ha disminuido el analfabetismo, aumentado la escolaridad promedio de la población de América Latina. Sin embargo, lo anterior se ha logrado sin avances consecuentes en el terreno de la calidad de los aprendizajes adquiridos en la escuela, y con grandes desigualdades entre países y entre regiones del interior de los países. La crisis de los años 80 y la consecuente disminución real de los recursos destinados a la educación provocó una dinámica en la cual, si bien cuantitativamente el sistema educativo se mantiene e incluso crece, cualitativamente la educación se deteriora. De seguir este proceso, el sistema educativo estará lejos de cumplir su cometido: formar seres humanos con calidad. (Schmelkes, 1994, p. 3)

También dice la autora que a lo largo de la historia de la educación, a los sistemas educativos se les han pedido muchas, quizás demasiadas cosas. Muchas de ellas resultan muy

alejadas de su quehacer específico. Otras, no dependen sólo de los sistemas educativos, sino de muchos otros factores, aunque la escuela tiene en ellas una clara contribución. Otras, en cambio, sí son propias de la escuela. Por ejemplo, según la autora, de los sistemas educativos se han esperado aportes significativos en torno a objetivos como los siguientes: Crear identidad nacional, mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida, propiciar la movilidad social, mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados, aumentar los niveles de ingreso de quienes pasan por sus aulas, formar ciudadanos democráticos, extender la cultura universal, formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido con la sociedad en la que vive, formar personas críticas y creativas, formar seres humanos capaces de enfrentar y resolver problemas, formar personas aptas para seguir estudiando.

Dice también que la escuela debe preguntarse, centralmente: qué y cómo deben aprender los alumnos. Para hacerlo, tendrá que tomar en cuenta varios elementos. Uno muy importante es el currículum oficial. Todo plantel escolar tiene que lograr los objetivos que se encuentran plasmados en los planes y programas de estudio. Solamente así tendremos la posibilidad de asegurar que lo que ofrecemos en las escuelas de todo el país es equivalente y sólo así habrá bases para esperar Equidad como resultado de nuestro sistema educativo.

La escuela típica no existe. La escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta y las interacciones entre todos ellos. Por eso es muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad en las escuelas en términos generales, pero sí se mencionan algunos como: Deserción escolar, la reprobación o repitencia, los contenidos curriculares, ambientes de aprendizaje, falta de disciplina, tiempo real de enseñanza – aprendizaje, recursos y relaciones con la comunidad educativa. (Schmelkes, 1994, pp. 18-23)

En el cuaderno del Club de Amigos de la Unesco de Madrid (2004), dice: pocos hay de entre nosotros que no tenga en sus recuerdos la imagen de un aula, una maestra o maestro, unos compañeros de fatigas, un patio de recreo, cuadernos y enciclopedias. La Escuela, este lugar en el que pasamos los primeros y fundamentales años de nuestra vida, ese espacio reservado para la transmisión del conocimiento; la Escuela, lugar en el que sus muros nos cuentan la historia por la consecución del legítimo Derecho Universal a la Educación, realmente De dónde viene? ¿Con qué fin fue creada? (Caum, 2004, p. 3)

Afirman que el Estado considera que el sistema no posee suficiente "calidad". Los trabajadores de la enseñanza reclaman más medios para educar a tan compleja chiquillería, los padres manifiestan que la escuela no les educa lo suficiente y los alumnos piensan -entre tanto adulto desorientado- que para qué tienen que asistir a clase. Así el mare magnum crece. Los sistemas educativos se reforman sobre reformas anteriores y ya nadie sabe bien cuál es el papel social que debe cumplir la Escuela ni a qué debe dedicarse.

2.1.3.4 Ambientes de aprendizaje

Según Yenny Otálora Sevilla, Universidad del Valle, Colombia (2010, pág. 3-6), un ambiente de aprendizaje constituye un escenario de construcción de conocimiento en el que un agente educativo –o Institución Educativa, organización o grupo cultural, generan intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje amplio que es pertinente para el desarrollo de competencias en uno o varios dominios de conocimiento de uno o más educandos pertenecientes a una cultura. El concepto de ambiente

de aprendizaje no sólo se refiere a la totalidad de las actividades que giran alrededor de un objetivo de aprendizaje centrado en un conocimiento específico, un contenido temático o una habilidad, como tradicionalmente se concibe. Un ambiente de aprendizaje es un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarios para alcanzar tal objetivo.

La calidad del desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños depende en gran medida de la calidad de las prácticas en las que ellos participan. En esta medida, generar experiencias enriquecedoras que fortalezcan el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia es un propósito que preocupa a instituciones educativas, agentes educativos y comunitarios, psicólogos y otros profesionales que están dedicados a su cuidado en el período de cero a seis años. Los espacios educativos constituyen ambientes de aprendizaje creados por estas personas con el objetivo de promover su crecimiento, su conocimiento del mundo y su actuación exitosa en él. Lograr que las prácticas y actividades propuestas en los contextos educativos lleguen a ser significativos para tales propósitos es una tarea que exige el establecimiento y uso de criterios que faciliten su diseño y su implementación. (Otálora, 2010, p. 73).

Dice que en cuanto a sus elementos fundamentales el ambiente de aprendizaje implica, en primer lugar, al agente educativo que lo propone y a los aprendices que participan en él. Un ambiente de aprendizaje siempre es generado y organizado por un agente educativo para uno o más educandos. Se denomina agente educativo a quien intencionalmente plantea el conjunto de actividades, acciones y formas de intervención dirigidas a la consecución del objetivo de aprendizaje por parte de los aprendices. El “agente educativo” es la forma genérica para designar a “quien” diseña y dirige la actividad educativa, y los “aprendices” o “educandos” son “quienes”

aprenden y se desarrollan. Por lo tanto, el agente educativo no siempre es un profesor y los aprendices no siempre son los niños de una escuela. La relación agente educativo-educando se puede observar también en una comunidad que dispone actividades culturales para sus miembros, una organización o un jefe que genera una serie de acciones dirigidas a mejorar la competencia productiva de sus empleados, una comunidad de pescadores o zapateros que enseñan a los niños a pescar o hacer zapatos, un padre de familia que genera una serie de reglas para el aprendizaje de un hábito en sus hijos, un conjunto de tutores con diferentes niveles de experticia que preparan a nuevos miembros para asumir las responsabilidades de un grupo, etc.

Por otra parte, la autora expone que todo ambiente de aprendizaje implica como elementos fundamentales: el objetivo central y las metas específicas de aprendizaje, las actividades planteadas por el agente educativo con sus estructuras y demandas cognitivas, y las operaciones, estrategias o desempeños que los aprendices usan para enfrentarse a estas actividades. Cada una de las tareas que se proponen en un ambiente de aprendizaje contiene una meta diferenciada, pero articulada al objetivo central, plantea una estructura diferente y exige el uso de varios funcionamientos mentales en los aprendices que se hacen evidentes en su desempeño.

También aclara que todo ambiente de aprendizaje comprende los artefactos culturales, utilizados por el agente educativo en las situaciones, con el fin de garantizar el logro de las metas formativas. Entre los artefactos culturales se encuentran: el marco simbólico o contexto, los géneros discursivos y usos del lenguaje, las modalidades de intervención, las ayudas pedagógicas, los materiales, y los lugares y tiempos en los cuales se desarrollan las actividades. El uso de artefactos culturales genera la dinámica de un ambiente de aprendizaje. A través de las

diferentes modalidades de intervención y los géneros discursivos, los agentes educativos dinamizan las formas de participación de las personas involucradas en la situación y las modalidades de interacción entre el agente educativo-educando, educando-educando o entre educando-objetos de la situación. Estas formas de participación e interacción pueden llegar a ser tan variadas y combinarse de tantas maneras que constituyen uno de los criterios primordiales para determinar la complejidad del espacio educativo.

Así mismo, explica como las relaciones que se establecen entre los elementos fundamentales de un ambiente de aprendizaje permiten concebirlo no sólo como un espacio de construcción de conocimiento estructurado, sino como un escenario complejo y dinámico que cambia en el tiempo, que es flexible a las necesidades de los educandos o de los agentes educativos, que se puede enriquecer. La dinámica de un ambiente de aprendizaje puede variar en función de metas emergentes que afectan el conjunto de actividades de los agentes educativos o las acciones de los educandos (Coll y Onrubia, 1996). Sin embargo, la dinámica de un ambiente de aprendizaje puede ser predecible y controlada sin dejar de ser flexible y pertinente para la consecución del objetivo de aprendizaje central para el aprendiz o el grupo de educandos. (Otálora, 2010, p. 76)

Ofelia Roldán Vargas, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2006), ofrece una concepción humanista del asunto, donde expone, que preguntar por el sujeto – niño(a) es abrir paso hacia la comprensión del lugar que merecen y el que se les está otorgando a los niños y a las niñas en nuestra cultura en general, y en la escuela, en las prácticas relacionales y en los procesos educativos en particular, como una responsabilidad aun no cumplida con las nuevas generaciones.

Argumenta que preguntarse por el sujeto – niño(a) es sumarse al intento de abrir camino para que los niños y las niñas de ahora y por venir, rompan el velo protector que les inhibe y excluye, y tengan la oportunidad de crecer siendo coprotagonistas de un proyecto de vida en relación fundamentado en principios generales tales como la justicia, el respeto a los derechos y la responsabilidad solidaria. (Roldán, 2006, p. 13)

Pretende la autora decir con lo anterior que los niños y las niñas son tan humanos como los adultos, si por humano se entiende un ser que piensa, siente, actúa, se comunica, valora, crea, disfruta, participa, dialoga, resuelve problemas, ama, madura y está en desarrollo; procesos vitales que tienen ocurrencia dentro de una trama de relaciones en la cual desafortunadamente han ocupado lugares de segunda categoría, debido a concepciones y sentimientos de infancia reduccionistas que se han perpetuado a lo largo de la historia humana y que estamos en mora de empezar a refundamentar, como una etapa de crecimiento valiosa en sí misma y no como medio o paso obligado para ser adulto.

Para Jakeline Duarte Duarte, Docente de la Universidad de Antioquia, Colombia, Revista Iberoamericana de Educación (2003, pág. 2-19) la emergencia histórica de “nuevos” escenarios para la Pedagogía, sobrepasando los tradicionales linderos escolares que la monopolizaban, se remontan a los años sesenta en Latinoamérica con las experiencias educativas lideradas por comunidades e instituciones, con ideales liberacionistas en contextos de marginación, explotación económica y dominación política (Giroux, 1997).

Debido a la reconfiguración cultural que ha sufrido la educación en la actualidad, se viene reconociendo una “generalización” de lo educativo en diferentes escenarios y procesos culturales,

de modo que pensadores como Régis Debray (1997) señalan que la cultura contiene un “segmento pedagógico”. Este señalamiento es bien importante, pues evidencia el declive de la hegemonía de la institución escolar en las sociedades contemporáneas, donde los significados de la Pedagogía se habían restringido a lo escolar, olvidándose sus significados complejos y polisémicos referidos a su sentido social y a prácticas sociales históricas muy diversas que le eran propias. Este fenómeno que toma forma en la actualidad, recuerda que antes de existir la forma “escuela”, las sociedades aprendían y se socializaban por medio de otras agencias culturales como la familia, las cofradías, los gremios de artesanos donde se transmitía el saber de los oficios a las nuevas generaciones, la comunidad local con sus tradiciones y la parroquial, entre otras. (Duarte, 2003, pp. 1-2)

Para la autora, desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.

Aclara también que el desarrollo de la noción de ambiente ha derivado a otros ámbitos como los de la cultura y la educación, para definir dinámicas y procesos específicos que otros conceptos o categorías no permiten. Según lo manifiesta Lucie Sauvé (1994, pp. 21-28), el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo: 1. El ambiente como problema... para solucionar: este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de

problemas ambientales después de apropiarse unos conocimientos relacionadas con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales. 2. El ambiente como recurso...para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa. 3. El ambiente como naturaleza...para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollar de una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción. Para Juan Carlos Pérgolis (2000 pp. 33-34) en *Relatos de Ciudades Posibles*, la escuela es concebida como un mediador fundamental de la cultura urbana, en tanto puede expresarse en tres dimensiones:

Manifiesta la escuela como lugar de la ciudad: ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio? La escuela explica y propone sus fronteras y su localización. Por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio. La escuela como formación para la ciudad: La escuela parece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto. Es una ciudad en pequeño. La escuela como punto de encuentro: aquí la escuela opera para ser un foro en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

Según Pégolis, estas tres dimensiones pueden operar individualmente o cruzarse en diversas combinaciones. De esta manera los ambientes educativos pueden ser vistos como contenido, como proyecto o como construcción y fundamentalmente deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada institución educativa es reconocida desde sus particularidades. Sin embargo, estas complejas consideraciones declinan frente al carácter disciplinario y de control social que ha moldeado a la escuela y que todavía conserva. Según Gildardo Moreno y Adela Molina (1993), en las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado: En cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por consideraciones asimétricas de autoridad (autoritarismo) En cuanto a la relación con el conocimiento está inmerso en concepciones transmisionistas y en lo referente a valores se halla sumido en una farsa en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas, en donde se privilegia “el saber racionalista e instrumental” y se descuida el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes.

Dice al respecto Paulo Freire en *Pedagogía de la Autonomía* (2004, pág. 12-24). A veces, en mis silencios en los que aparentemente me pierdo, desligado, casi flotando, pienso en la importancia singular que está teniendo para mujeres y hombres el ser, o habernos vuelto como lo afirma Francois Jacob “seres programados, pero para aprender”. Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea, no solo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí.

2.1.3.5 Familia.

Dice la autora Virginia Satir, ahora veo con claridad que la familia es un microcosmos del mundo. Para entender al mundo, podemos estudiar a la familia: situaciones críticas como el poder, la intimidad, la autonomía, la confianza y la habilidad para la comunicación son partes vitales que fundamentan nuestra forma de vivir en el mundo. Así, para cambiar al mundo tenemos que cambiar a la familia. (Satir, 2002, p. 16)

Así mismo indica Satir, la vida familiar es como un témpano de hielo: la mayoría percibe sólo la décima parte de lo que sucede —la décima parte que pueden ver y escuchar. Algunos sospechan que ocurre algo más, pero no saben qué es y no tienen idea de cómo pueden averiguarlo. El desconocimiento puede llevar a la familia por un sendero peligroso; al igual que el destino de un marinero depende de su conocimiento de la masa de hielo oculta bajo el agua, la vida de la familia depende de la comprensión de los sentimientos y las necesidades subyacentes a los acontecimientos familiares cotidianos.

Explica que es fácil percibir el ambiente de una familia conflictiva; cuando me encuentro con un grupo así, de inmediato me siento incómoda. A veces el clima es frío, como si todos estuvieran helados; el ambiente es muy cortés, y todos se muestran aburridos. A veces es como si todo girara sin parar, como un trompo; me siento mareada y no encuentro mi equilibrio. O es posible que el ambiente sea tenso, como la calma que presagia una tormenta, cuando el trueno estalla y el relámpago cae sin previo aviso. A veces el medio se llena de secretos; en ocasiones me siento muy triste y no encuentro la razón. Entonces me doy cuenta de que esto se debe a que la razón está oculta.

Cuando veía a las familias que trataban de vivir unidas en tal ambiente, me preguntaba cómo lograban sobrevivir. Descubrí que, en ciertos grupos familiares, la gente se limitaba a evitar a los demás; estaban tan ocupadas en el trabajo y sus actividades fuera de la casa, que rara vez entraban en contacto real con otros miembros de la familia. Es muy sencillo vivir con otros individuos en una casa, y no verlos en varios días. Me embarga una profunda tristeza cuando me encuentro con estas familias. Veo en ellos la desesperanza, la impotencia y su soledad; también el valor de quienes tratan de guardar las apariencias —una valentía que puede provocar la muerte prematura. Algunos se aferran a una débil esperanza, otros insisten en gritar, atosigar o lloriquear todo el día; a otros más ya nada les importa. Estos individuos viven año tras año soportando su sufrimiento o, en su desesperación, lastimando a otros. Jamás lograría entrevistarme con estas familias si no tuviera la esperanza de que pueden cambiar, y así ha sido en la mayor parte de los casos. La familia puede ser el sitio donde encontramos amor, comprensión y apoyo, aun cuando falle todo lo demás; el lugar donde podemos refrescarnos y recuperar energías para enfrentar con mayor eficacia el mundo exterior. Pero para millones de familias conflictivas, esto es nada más un sueño. (Satir, 2002, p. 26)

Indica también la autora cuán distinta es una familia nutricia. De inmediato se puede sentir su viveza, naturalidad, sinceridad y amor. Percibo que el alma y el corazón se encuentran presentes al igual que la gente demuestra su afecto, intelectualidad y respeto por la vida. Cualquiera puede ver y escuchar la vitalidad de tales familias. Sus cuerpos son elegantes, las expresiones faciales relajan. La gente mira a los demás, no a través de los otros o hacia el suelo; y hablan con voces sonoras y claras. Hay cierta fluidez y armonía en sus relaciones interpersonales; los niños, aun los más pequeños, son abiertos y amistosos, y el resto de la familia se trata como personas.

Y continúa diciendo que las casas de estas familias tienden a ser luminosas y coloridas. Para que sean lugares habitables por personas, estos hogares han sido diseñados para brindar comodidad y placer, no como un edificio que se exhibe a los vecinos por su belleza. Cuando reina la calma, ésta es pacífica, no es la tranquilidad que provoca el miedo y la cautela. Cuando hay ruido, el sonido es producto de una actividad significativa, no el estruendo que trata de ahogar las voces de los demás. Cada persona parece segura de que tendrá la oportunidad de ser escuchada. Si no ha llegado aún su momento, esto sólo se debe a que no ha habido tiempo, y no a una falta de amor.

Afirma Satir, las familias nutricias pueden planificar. Si hay algo interesante que interfiera con el proyecto, son capaces de hacer ajustes, y a menudo lo hacen con sentido del humor. De esta manera pueden resolver, sin ser presas del pánico, muchos de los problemas que presenta la vida.

Tal vez una de las tareas más difíciles del mundo sea la Crianza en la familia. Es semejante a la fusión de dos empresas que combinan sus recursos respectivos para la creación de un producto único. Todas las posibles dificultades de una operación, así se presentan cuando un hombre y una mujer adultos unen sus esfuerzos para guiar al hijo de la infancia a la edad adulta. Los padres de una familia nutricia saben que habrá problemas, simplemente porque la vida los presenta, y estarán prestos para encontrar soluciones creativas a cada nueva dificultad que se suscite. Por otra parte, las familias conflictivas invierten todas sus energías en un esfuerzo inútil para evitar la aparición de los problemas; cuando éstos llegan — estos individuos no tienen ya los recursos necesarios para resolver la crisis.

Dice estoy convencida de que una familia conflictiva puede convertirse en nutricia. Casi todas las cosas motivo de conflicto en la familia, se aprenden después del nacimiento. Como son aprendidas, es posible desaprenderlas y reemplazar este conocimiento con nuevas cosas.

Por otra parte Claudio Robles y Lía Di Ieso (2012, pág. 45-50), para los fines de conceptualizar la institución familia, hemos puntualizado que el Derecho la ha comprendido en tanto “conjunto de personas entre las cuales existen vínculos jurídicos, interdependientes y recíprocos, emergentes de la unión intersexual, la procreación y el parentesco” (Zanoni, 1989). Dicha definición deviene caduca al no adecuarse a las modificaciones en torno al matrimonio civil en la Argentina, que hacen posible el matrimonio entre personas del mismo sexo, al tiempo que restringe las relaciones familiares a los vínculos estrictamente jurídicos. Compartimos algunas conceptualizaciones de familia realizadas desde la Sociología, entre las que destacamos a Göran Therborn (2007), Sonia Montañó (2007) y en nuestro medio Elizabeth Jelin (1994, 2007). Therborn (2007) expone un análisis institucional comparativo de las familias en el mundo, considerando tres dimensiones o aspectos de la institución familiar: la regulación del orden sexual, la estructura de poder interno -patriarcado y poder familiar- y los resultados en cuanto a hijos o fecundidad.

Con respecto a las características de los actuales modelos y tendencias de la familia, el autor indica que los mismos pueden resumirse en tres palabras: complejidad, contingencia y contradicción. Complejidad, en el sentido de la coexistencia y entrelazamiento de las formas familiares; contingencia de relaciones, debido a las opciones y accidentes que siguen al debilitamiento de la regulación institucional; y contradicción entre preferencias, situaciones y recursos. (Robles y Di Ieso, 2012, p. 46)

En tanto, Sonia Montaña (2007) afirma que el concepto funcionalista de familia la concibió como institución destinada a atender las necesidades básicas, materiales y emocionales y a perpetuar el orden social, y que se ha llegado a reconocer que el feminismo ha tenido una gran repercusión al poner en tela de juicio la visión de la familia como ámbito armonioso e igualitario. Gracias a este debate, se ha pasado a entender la complejidad y diversidad de las familias, buscando superar la disociación simbólica entre las esferas pública y privada, planteando la articulación (simbólica y práctica) entre ambas y tratando de incorporar en la familia los principios de la democracia y el imperio de la ley, siendo probablemente el hecho más notable en este ámbito la penalización de la violencia doméstica en prácticamente todos los países.

Jelin (1998) sostiene que las tres dimensiones que conforman la definición clásica de familia (sexualidad, procreación y convivencia) han sufrido enormes transformaciones, evolucionando en direcciones divergentes. Es en este sentido que tales categorías resultan insuficientes a los efectos de conceptualizar las familias. La autora comprende a la familia como “una institución social anclada en necesidades humanas universales de base biológica: la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana. Sus miembros comparten un espacio social definido en términos de relaciones de parentesco, conyugalidad y pater/maternalidad. Se trata de una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha. Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también poseen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción.

Así mismo y abordando la problemática de la violencia doméstica, Jelin plantea la familia como un espacio paradójico: es el lugar del afecto y la intimidad, pero es también el lugar privilegiado para el ejercicio de la violencia. (Robles y Di Ieso, 2012, p. 46)

La OMS define familia como "los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado por sangre, adopción y matrimonio. El grado de parentesco utilizado para determinar los límites de la familia dependerá de los usos a los que se destinen los datos y, por lo tanto, no puede definirse con precisión en escala mundial. "Otras definiciones: "Un grupo unido entre por vínculos de consanguinidad, filiación (biológica o adoptiva) y de alianza, incluyendo las uniones de hecho cuando estas son estables... La familia es el resultado de una experiencia y de una alianza entre géneros. Requiere para su constitución, del encuentro y de la relación entre un hombre y una mujer que quieren unir su vínculo mediante el afecto entre ellos o hacia los hijos que surgen de su relación" (Vargas, 2014, p. 1)

La Dra. Ingrid Vargas, en un documento recuperado de página web, menciona el funcionamiento familiar consiste en la capacidad del sistema familiar para cumplir con sus funciones esenciales enfrentando y superando cada una de las etapas del ciclo vital, las crisis por las que atraviesa, dando lugar a patrones que permiten ver la dinámica interna en función del medio en que ella se desenvuelve. (Vargas, 2014, p. 1)

Expresa la autora que estas deben de cumplir con las siguientes demandas: Satisfacción de necesidades biológicas y psicológicas de los hijos, Socialización, Bienestar económico, Mediadora con otras estructuras sociales. A lo largo de la vida, las familias atraviesan distintos tipos de crisis que según las características de las mismas las podemos clasificar en crisis

evolutivas o inesperadas. Las crisis evolutivas a aquellos cambios esperables por los cuales atraviesan la mayoría de las personas. Dichos cambios requieren un tiempo de adaptación para enfrentar nuevos desafíos, que forman parte del desarrollo de la vida normal. Las crisis inesperadas a aquellas que sobrevienen bruscamente, que no están en la línea evolutiva habitual (muerte temprana de un padre, pérdida del empleo, exilio forzoso, etc.). Tanto las crisis evolutivas como las crisis inesperadas pueden ser atravesadas por las personas/familias de distintas maneras dependiendo de los recursos que tengan y de las experiencias previas (adaptación a crisis anteriores). Teniendo en cuenta esto, habrá familias que puedan pasar por estos períodos de cambios con mayor facilidad y capacidad de adaptación y otras no tanto.

Dice también, la familia genera dinámicas propias que cambian en su forma y función. Estos cambios están inmersos en la cultura y costumbres a la que pertenece la familia, por lo en base a este contexto no existen formas correctas o incorrectas de pasar por las diferentes etapas, sin embargo, se considera que el ciclo vital familiar es una secuencia ordenada y universal, predecible en dónde la solución de las tareas de una fase anterior, facilita la superación de una fase posterior. Cada fase del ciclo vital está precedida por una crisis de desarrollo, manifiesta en aspectos desde pequeños hasta provocar cambios permanentes. (Vargas, 2014, pp. 1-2)

Según lo contenido en un artículo de la Enciclopedia Británica en Español (2009, pág. 1-6), antropólogos y sociólogos han desarrollado diferentes teorías sobre la evolución de las estructuras familiares y sus funciones. Según éstas, en las sociedades más primitivas existían dos o tres núcleos familiares, a menudo unidos por vínculos de parentesco, que se desplazaban juntos parte del año, pero que se dispersaban en las estaciones con escasez de alimentos. La familia era una unidad económica: los hombres cazaban mientras que las mujeres recogían y preparaban los

alimentos y cuidaban de los niños. En este tipo de sociedad era normal el infanticidio (muerte dada violentamente a un niño de corta edad) y la expulsión del núcleo familiar de los enfermos que no podían trabajar.

Por su parte, otros autores contemporáneos sostienen que el esquema de familia predominante en las sociedades industrializadas tiene también una base utilitaria, al permitir la transmisión de capitales económicos, simbólicos y sociales. Según estos autores, la familia que se tiende a considerar como "natural" es un constructo de invención reciente y que puede desaparecer en forma más o menos rápida. El fenómeno subyacente en este razonamiento es que las palabras no sólo hablan de la "realidad" sino que le otorgan significado y, por tanto, el definir algo como "normal" es un proceso no neutral que fomenta lo que se define como tal. (Enciclopedia Británica en Español, 2009, pág. 1-6)

Lo que distingue a nuestras sociedades industrializadas de las sociedades exóticas [es] el hecho de que nuestros grupos sociales se reclutan menos sobre la base del parentesco que sobre las clases de edad, la clase social, la afinidad amical, el lugar de trabajo, el ejercicio del ocio, etcétera", apunta por ejemplo la etnóloga francesa, Martine Segalen. (...) Segalen afirma que el grupo doméstico antiguo, del cual no existe un único tipo sino varios, "es tan inestable como la célula conyugal contemporánea". Y que, en este sentido, "nuestra sociedad no ha inventado ni la movilidad geográfica ni la inestabilidad de los matrimonios sometidos". (...) Para esta autora, la estructura familiar predominante en las sociedades industriales es una figura "efímera" y "transitoria" entre los modelos clásicos y los que están apareciendo actualmente.

Según el artículo publicado por la Enciclopedia, una hipótesis similar había sido realizada por Engels, quien sostuvo que lo que la sociedad llama "civilización" es un proceso centrado en la organización de las familias, la que evolucionó desde los primitivos genes hasta la forma moderna como manera de acumular riquezas, pero no por parte de la sociedad sino en forma individual. En su concepto, el fenómeno obedece a la lucha de clases, genera injusticias y es insostenible.

2.1.3.6 Tipologías familiares.

El tema de la familia para el ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2012, pág. 3-45) reviste una importancia fundamental, en tanto se constituye en un actor estratégico del desarrollo de la población de niños, niñas y adolescentes de Colombia y en un sujeto garante de sus derechos. La familia incide de manera decisiva en sus condiciones de vida presente y en las opciones y posibilidades que tengan hacia el futuro.

Abordar el tema de la Familia, exige reconocer su multidimensionalidad en tanto es un contexto básico para el desarrollo vital de las personas, pero también porque a través de esta, se establecen vínculos con el mundo político, social, cultural y económico, que la afectan, y sobre los cuales a su vez, la familia, es capaz de incidir fuertemente.

Para el ICBF, la caracterización de las familias, parte de reconocer las diferentes formas que estas asumen, además del parentesco, dependiendo de cómo sus miembros se relacionan y de las estrategias que crean para enfrentar los cambios de la sociedad. Esta caracterización es un

insumo analítico para la toma de decisiones y la elaboración de lineamientos que desde el ICBF se determinen en materia de Familia, como una respuesta a lo planteado en el Código de la Infancia y la Adolescencia, a la normatividad sobre familia, a los objetivos y metas propuestos en el Mapa Estratégico y al papel que esta juega en el marco de los nuevos derroteros institucionales.

Así mismo, indican que en términos muy amplios y con fines estadísticos, suele identificarse como hogar al grupo humano que comparte techo y presupuesto de alimentos.¹⁹ Resulta sin embargo mucho más complejo, intentar una definición de familia, pues esta define a un grupo humano, por factores diferentes a los físicos (presupuesto y techo). La Familia es una estructura en permanente cambio, afectada por el contexto social, económico, político, cultural del país, y a su interior por sus proyectos de vida y los planes individuales, también cambiantes. Unos y otros factores interactúan de forma tal que cuando se presentan situaciones de crisis externas (económicas, sociales, climáticas, políticas, etc.), sus miembros promueven modificaciones a su interior, generando cambios en sus roles y conformando estrategias que les permita enfrentarlas.

Con base en la información disponible en la Encuesta de Demografía y Salud-ENDS-2010, se puede considerar que la mayoría de los hogares en Colombia está entre dos y cinco personas, equivalente al 75,4% del total de los hogares esta estructura es semejante en la zona urbana y en la rural. Mientras para esta última el peso relativo de estos hogares (entre 2 y 5 personas) es el 71,3% en la urbana es de 76,8%. Los hogares compuestos por 6, 7, 8, 9 y más personas son en promedio para el 2010 el 15,1%. Los hogares unipersonales representan el 9,4% para el mismo año. Entre el año 2005 y el 2010 aumentaron los hogares con 1, 2, 3 y 4 personas,

en tanto que disminuyen los de 5 y más. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2012, p. 16)

Esta transición demográfica ha estado acompañada de cambios en la estructura y composición de las familias, los roles de cada uno de los integrantes de las familias y de creación de nuevas estrategias, para enfrentar los cambios en los ciclos económicos, ambientales y sociales. Ante los cambios externos las familias se transforman a su interior y provocan a su vez cambios en el mundo de afuera. Esto determina nuevas relaciones entre el mundo privado y el mundo de lo público.

Según Comfenalco (2009, pag 3-24), finalizando la primera década del milenio, es evidente que la Familia como la máxima institución social, es permeada por factores de diversa índole que establecen resonancias significativas en toda su organización y en sus interacciones ecosistémicas. Asumiendo novedosas tipologías y categorías de funcionamiento, permeables y adaptadas al cambio de época.(Caja de Compensación Familiar de Antioquia - Comfenalco, 2009)

Así mismo, la estructura, el funcionamiento y la evolución de la familia, ha transmutado según las exigencias del entorno, para adquirir nuevas denominaciones y características que la diferencian sustancialmente de la Familia de otras épocas. Este es el principio conceptual que afirma que el estudio, el análisis y la intervención holística de la Familia, requiere comprender sus perspectivas básicas de estudio en interacción permanente: estructural, funcional, evolutiva y sistema de creencias.

La Caja de Compensación Familiar de Antioquia, afirma que las transformaciones de la familia, tienen que ver con modificaciones en su estructura, en su funcionamiento y en su evolución, cada cual es de una índole particular y merece ser analizada en su contexto, mediante la intersección entre las dinámicas internas y las externas, que finalmente obedece a las relaciones ecosistémicas, que sitúa la reflexión en la recursividad y circularidad de los procesos humanos y el imperativo de abordarlos en la complejidad y la colaboración de las áreas del conocimiento. Las innovaciones no son sólo en estructuras, sino en modelos y enfoques de intervención y de acción social.

Virginia Gutiérrez de Pineda (1999, pág. 5-6), sustenta el concepto del poliformismo familiar, para comprender que existen variedad de organizaciones familiares, según el contexto socio-económico, la cultura y la identidad regional. Con el cambio de milenio, deriva al término de Diversidad Familiar, que permite asumir la coexistencia de las familias tradicionales, las nuevas organizaciones y los hogares no familiares, en razón de su estructura, pero atendiendo el funcionamiento y evolución propia de cada una, comporta propiedades exclusivas.

Según la autora la tendencia a defender nuevas formas de familia, como la que se originaría de uniones entre homosexuales (por ahora, limitadas al número de dos personas del mismo sexo), evidencia a un cambio de mentalidad en la noción tradicional de familia. Ello implica asumir nuevos principios reguladores para la vida social, especialmente en referido a la relación entre adultos y niños. La legalización de matrimonios entre personas del mismo sexo modifica el precepto básico del matrimonio, la priva de su significado originario y de su tradicional valor social.

Dice también que bajo la denominación de familias homoparentales, se acogen las nuevas tendencias jurídicas de reconocer las uniones homosexuales, en el contexto civil y patrimonial. Esta opción protegería también la posibilidad de la procreación asistida y el derecho de los niños a la filiación y a sostener un vínculo parento-filial, independiente de la opción de género de sus progenitores Pero todavía no se homologan estas uniones, al matrimonio heterosexual establecido por la legislación.

Irónicamente, justo antes de la transformación de las familias, una de las mayores autoridades en materia de familia, William J. Goode (1963), describió los cambios radicales en los sistemas familiares que ocurrían en todo el mundo y pronosticó que la familia occidental de "base conyugal" se extendería aún más. La predicción de Goode se fundaba en la idea de que familia y economía debían "ajustarse" para lograr una producción y reproducción efectivas. Goode sostenía que la familia nuclear se ajustaba idealmente a las necesidades de una economía industrial cuyo mercado laboral flexible exige movilidad territorial, especialización de funciones según el sexo y una juventud autónoma, liberada de los estrechos vínculos con sus hogares de origen.

Según informe de la Unicef (2003, pág. 15-23), visto retrospectivamente, podría haberse argumentado con igual propiedad que la familia conyugal era poco adecuada para la economía industrial, especialmente en la medida en que se iban incorporando cada vez más mujeres al mercado laboral. El ideal de núcleo familiar pequeño y unido, cimentado sobre un matrimonio sólido y duradero, se tornaba cada vez más difícil de lograr a medida que la división del trabajo basada en el género era desplazada rápidamente por un sistema familiar integrado por dos aportantes. La especialización de los géneros dentro de la familia comenzó a tener menos sentido

a medida que las mujeres dejaron de ser amas de casa para convertirse en trabajadoras remuneradas integradas a la economía. El modelo de matrimonio que prevaleció hasta mediados de siglo, la unión de dos seres en uno, comenzó a perder su atractivo como forma de estructurar las relaciones entre hombres y mujeres. Asimismo, los patrones altamente diferenciados de paternidad y maternidad también. (UNICEF y U. de la República de Uruguay, 2003, p. 16)

Argumentan que la tipología de hogares se establece de la siguiente manera:

Hogar unipersonal - Es el hogar particular integrado por una sola persona.

Hogar nuclear - Es el hogar particular integrado solamente por los cónyuges, los cónyuges con sus hijos, una persona con sus hijos, o una persona con sus padres.

Hogar extendido - Corresponde a un hogar nuclear, más otros parientes (yernos o nueros, padres o suegros u otros parientes), o a una persona con otros parientes (no padres ni hijos).

Hogar compuesto - Corresponde al hogar nuclear o bien al hogar extendido más otra u otras personas cuya relación con el jefe de hogar no es de parentesco (servicio doméstico u otros no parientes).

Se afirma que hoy en día es muy común encontrar familias integradas por los hijos de la pareja e hijos de uno o de ambos integrantes por fuera de la relación de pareja; a ésta la denominamos familia mixta o poligínica, compuesta por los hijos tuyos, los míos y los nuestros, restableciéndose de esta manera un nuevo núcleo familiar. En términos de la investigadora Virginia Gutiérrez de Pineda, las familias reconstituidas, recompuestas o superpuestas son las “resultantes de las separaciones de una unión legal o de hecho anterior, y el establecimiento de otra unión, con presencia de nuevos hijos comunes que se unen a los habidos en pasadas relaciones”.

Para Clara Inés Vásquez Rúa de Fundación Universitaria Católica del Norte, otra forma de estructura familiar también muy común en nuestros tiempos es la familia monoparental, cuyo origen se debe a numerosas causas, entre las que podemos mencionar la ruptura o disolución del vínculo conyugal, separación o abandono decidido por iniciativa de alguno de los cónyuges o de ambos cuando la pareja estaba casada o unida libremente; de igual modo se puede presentar este tipo de estructura familiar al fallecer algún miembro de la pareja o también cuando se encuentra privado de la libertad forzosamente, secuestrado o sometido a una larga internación carcelaria; y por último, el hecho de ser madre soltera, con la responsabilidad del hogar bajo su única tutela. (Fundación Universitaria Católica del Norte, 2005, p. 3)

Para la autora, estos grupos familiares pueden ser encabezados por la mujer u hombre sin cónyuge o sin pareja, con sus hijos viviendo en el hogar; a este tipo de familia se le denomina monoparental simple y los encabezados por el hombre o mujer con sus hijos y otros parientes se denomina como monoparental compuesta.

También indica que la vida moderna y la sociedad de consumo cada vez más arraigadas en nosotros, han infundido muchos cambios en la dinámica familiar, la cual ha incidido para que mamá se vea en la compleja situación de ser madre, esposa, empleada o jefa en su lugar de trabajo y deba también colaborar con la manutención de lo que consideramos necesario en nuestro diario vivir, a saber: televisor en cada una de las habitaciones, porque si no, se forma el caos en las dos o tres horas diarias en las que difícilmente se encuentran todos los miembros del hogar juntos, o más bien dicho, bajo el mismo techo; el equipo de sonido más sofisticado y que más volumen posea, el aparato de vídeo-juegos y el reproductor de vídeo; porque por lo general cuando ya los hijos están más crecidos debido a sus ansias de independencia y libertad, cada

uno se encuentra ocupado en sus propias cosas e intereses del momento, sin que muchas veces los padres o quien represente su autoridad conozcan sus nuevas amistades, actividades escolares y extraescolares.

2.2 Tipo de Investigación

Investigación Acción Participativa (I. A. P.)

Los autores Ana Lucía Paz Rueda y José Darío Sáenz, en el libro *Métodos y modelos: un recorrido por las prácticas de intervención*, exponen que:

La Investigación Acción Participativa, involucra estrechamente en la investigación el saber de las comunidades y su empoderamiento para la transformación de su realidad. Parte de la idea de que las comunidades marginadas pueden ser fortalecidas en sus conocimientos como una vía para emprender acciones exitosas en la superación de sus situaciones de exclusión social.

La I. A. P. propone las técnicas de: 1) investigación colectiva, 2) recuperación crítica de la historia, 3) valoración y aplicación de la cultura popular y 4) producción y difusión de nuevo conocimiento. La primera se refiere al uso de información recolectada y sistematizada en la comunidad, como fuentes de datos y conocimientos que resultan de reuniones, comités, asambleas públicas y demás actividades colectivas. La segunda técnica permite obtener de primera mano, información sobre la historia de la comunidad y específicamente sobre los elementos del pasado que han mostrado algún grado de efectividad o no en la superación de condiciones de marginalidad. La tercera técnica se basa en el reconocimiento de los valores esenciales de una comunidad determinada. Esto permite que elementos culturales y étnicos, frecuentemente ignorados en la práctica política, como la música, el arte, los deportes y otras expresiones como los sentimientos, la imaginación, las tendencias lúdicas y artísticas sean utilizados en procesos de cambio. Por último, la aplicación y difusión del nuevo conocimiento

constituye una técnica integral de la investigación en tanto se convierte en un mecanismo de evaluación permanente del proceso. En esta técnica se establecen, al menos, tres niveles de comunicación de acuerdo a quien vaya dirigido el mensaje (personas con baja escolaridad, dirigentes populares o intelectuales). En primera instancia la información recolectada es sistematizada y devuelta a la comunidad en formatos escritos, orales o visuales. (Paz y Sáenz, 2010, pp. 29-30)

El carácter científico u objetivo de esta metodología descansa en su verificabilidad social, que se apoya en la legitimidad dada por el consenso emanado de la comunidad en torno a la información. Dicha información es recogida en una relación sujeto-sujeto entre los investigadores externos y los miembros de la comunidad dentro de un proceso dinámico y recíproco. Desde el plano metodológico, más que un modelo cerrado que oriente y guíe la investigación, la I. A. P. propone una serie de criterios que permitan avanzar en el proceso. Éste implicaría el desarrollo de momentos como: conocimiento, reconocimiento y contactos con la comunidad; identificación de la problemática social de las comunidades; acción, apoyo y colaboración como proceso de conocimiento y legitimación; justificación de la presencia del investigador para lograr eficacia, consenso y simetría en la relación con las comunidades. Por su parte, el proceso de investigación colectiva propende por una relación dialogante durante todo el proceso de reflexión.

La I. A. P. comprende la posibilidad de que se generen tensiones y diferencias entre la elaboración del conocimiento que efectúa el investigador y la ideología de los sujetos intervenidos, estas tensiones no son concebidas como “negativas” pero demandan de la comunidad presión ideológica y del proceso la creación de ámbitos de discusión donde sujetos

intervenidos e investigadores puedan ubicarse en condiciones de igualdad. (Paz y Sáenz, 2010, pp. 29-30)

2.3 Enfoque

Hermenéutico.

La comprensión correcta de un discurso o un escrito es el resultado de un arte, y exige consiguientemente una ‘teoría del arte’ (*Kunstlehre*) o técnica, que nosotros expresamos con el nombre de hermenéutica. Una tal teoría del arte se da solamente en la medida en que las prescripciones forman un sistema fundamentado en principios claros derivados de la naturaleza del pensamiento y del lenguaje (Schleiermacher, 1961: 132).

La definición de la hermenéutica como un arte, recuerda a Schlegel y a los románticos. Comprender es un arte, lo mismo que interpretar según reglas. En cuanto arte, quiere decir que toda interpretación tiene que ser artística en la medida en que trata de reproducir una producción, o recrear el acto originario de un discurso determinado. Y si es el discurso el que se convierte en objeto de la comprensión es, precisamente, porque transmite pensamientos y los comunica a través de un lenguaje. Luego la comprensión como tal tiene todos los rasgos de una obra de arte (Schleiermacher, 1999: 30) y, en cuanto tal, la tarea de la hermenéutica hay que entenderla como la actividad que es llevada a cabo por los “artistas de la interpretación” (Schleiermacher, 1999: 51). Pero un arte, continúa diciendo Schleiermacher:

Puede surgir únicamente cuando tanto el lenguaje en su objetividad como el proceso de producción de pensamientos son captados perfectamente como función de la vida intelectual individual en su relación con la esencia del pensar mismo que, partiendo del modo de combinar y

comunicar pensamientos se pueda exponer con una coherencia total también el modo como se debe proceder al comprender (Schleiermacher, 1999: 87).

Por lo tanto, la hermenéutica tiene que conseguir, sobre todo:

La forma que le corresponde como *Kunstlehre*, y sus reglas deben ser desarrolladas, partiendo del simple hecho de la comprensión, en una estructura cerrada a partir de la naturaleza del lenguaje y de las condiciones fundamentales de la relación entre el que habla y el que percibe (Schleiermacher, 1999: 123). Desde esta nueva perspectiva todo lo que se pueda convertir en objeto de interpretación pertenece a la hermenéutica, la cual es una y la misma aunque sean distintos sus objetos.

2.4 Enunciados - Hipótesis de Acción

- Visibilización del Trabajo Social a través de la implementación de estrategias, técnicas o herramientas de intervención social con la Comunidad Educativa que favorezcan la articulación entre las familias y la escuela.
- Propuestas pedagógicas para implementar en los diferentes ambientes de aprendizaje que favorezcan la articulación entre las familias y la escuela.
- Estudio de las tipologías familiares en el contexto educativo que favorecen la articulación entre las familias y la escuela.

2.5 Interpretación Hermenéutica - triada

Para la siguiente interpretación se obtuvo información por medio de las categorías y subcategorías, utilizando la matriz de ruta metodológica, la matriz de descomposición y una encuesta aplicada a diez Familias de las Instituciones Educativas oficiales de Medellín, cuatro Docentes y una Trabajadora Social, responsable de la línea de Familia en Secretaría de Educación de Medellín.

Dado que el concepto de Hermenéutica es definido como el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado. Son, por ello, textos hiperfrásticos, es decir mayores que la frase. Es donde más se requiere el ejercicio de la interpretación. (Beuchot, 1997). Por tal razón, dicho enfoque se constituye en el marco referencial para el ejercicio de la interpretación (Triada) del presente trabajo de sistematización.

A la pregunta ¿Cuáles han sido las estrategias, técnicas o instrumentos de Intervención Social implementadas para generar articulación entre la Escuela y la Familia? que hace referencia a la categoría Estrategias de Intervención Social y Formación Social como subcategoría, responden cuatro Docentes entrevistados de la siguiente manera: “Para tal fin se implementan proyectos transversales como la Escuela de Padres, el Comité Escolar de Convivencia, Consejo Directivo, Consejo Académico y reuniones periódicas de Padres de familia”.

En el libro *Conducción y Acción Dinámica del Grupo*, las técnicas son comparadas por Beal Bohlen y Raudabaugh en (1964, pág. 159) con “*El vehículo que ayuda al grupo a moverse hacia sus metas. La técnica no es neutra, sirve para fines determinados*”.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas por los Docentes, se puede evidenciar la conformación de instancias de participación y democratización escolar tales como: las Escuelas, Consejos de padres y Consejos Directivos (ley 1404 de 2010 y ley 1620 de 2013), dirigidas a fortalecer la articulación familias y escuela, así mismo, es pertinente indicar que la participación de las familias también implica el ejercicio de deberes y derechos, responsabilidad compartida y reciprocidad, teniendo en cuenta los objetivos de la escuela y de las familias con respecto al proceso educativo de sus hijos e hijas, y no obedeciendo a beneficios particulares.

Siguiente a esto, de las diez familias entrevistadas, cinco responden en acuerdo con las respuestas dadas por los Docentes cuando afirman “En la Institución hay Escuela de padres” y “Sólo voy a la Institución cuando hay entregas de notas”. Mientras que las cinco familias restantes, afirman que “En la Escuela no se preocupan por los Padres de familia, siempre nos dejan a un lado y no nos dejan entrar a la Institución”.

Para esta situación puntual el autor Garreta (2008, pp. 20-22) precisa:

Las barreras institucionales existentes entre la escuela y las familias son: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y no considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

Desde el Trabajo Social se precisa una reflexión constante entre la escuela y las familias.

Una reflexión, que aporte al compromiso que tiene cada una con respecto al proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes, haciendo uso de estrategias y técnicas de intervención social, que desde lo pedagógico puedan potenciar las fortalezas e identificar las necesidades de los estudiantes y resaltar las posibilidades y oportunidades de las familias, por medio de espacios de trabajo conjunto y articulado.

De igual manera, responde a la pregunta la funcionaria responsable de la línea de Familia en Secretaría de Educación exponiendo que “Dentro de las estrategias implementadas por el equipo técnico del Programa Escuelas para la Vida y los Psicólogos en campo, para generar articulación entre la escuela y la familia están: Promoción, prevención, atención y formación a padres de familia en diversas temáticas, se aplican técnicas como: observación participante, entrevistas estructuradas o cuestionarios, entre otras”.

Por consiguiente Puyana V. (2000, pp. 157-158), Docente de la Universidad Nacional de Colombia, informa que:

La Entrevista profunda e interpersonal es una herramienta fundamental para para el ejercicio de la profesión de trabajo social, ya que mientras desarrollan sus labores, media un diálogo y una relación inter individual entre este y la persona que solicita su intervención. En unos casos la entrevista y la relación profesional, es un instrumento para comenzar y finalizar la intervención. Entre otras situaciones la entrevista inicial constituye el primer enganche para trabajar otros niveles de intervención cuando se decide iniciar una acción con el grupo familiar o con grupos de apoyo. Ocurre también

con frecuencia que la entrevista individual constituye un momento de una estrategia más amplia cuando se está trabajando con la familia, el grupo y terapia individual.

Complementando la idea de Yolanda Puyana, la observación es una técnica que permite la recopilación de información del usuario, se utiliza para profundizar y analizar: la comunicación verbal y la comunicación analógica. Para autores como María Teresa Anguera “*La observación participante, es el acto donde el observador registra e interpreta los datos al participar en la vida diaria del grupo u organización que estudia, entrando en la conversación de sus miembros y estableciendo alguna forma de asociación o estrecho contacto con ellos*”. (Jimenez, 2008, p. 38)

Ahora bien, desde el Trabajo Social es importante tener presente el cómo y en qué momentos se están aplicando estas herramientas de intervención social a las familias en las Instituciones Educativas e indagar si se tiene claro el objetivo o lo que se pretende con la aplicación de cada técnica. Enfatizando en que el Trabajador Social cuando aplica una entrevista, propicia un encuentro entre dos subjetividades, cuyo objetivo es establecer un diálogo, donde prevalecen tres condiciones básicas que son observar, dialogar y escuchar; como un momento y un lugar para la expresión de sentimientos, comportamientos y razonamientos a través de la comunicación verbal y no verbal. Así mismo, durante la observación participante, se busca algo más que registrar datos y es que el investigador se incluya en la vida de los sujetos y por medio de la interacción se familiarice con su contexto, costumbres, creencias o ideologías.

Se observa desde el Trabajo Social que las familias demandan el acompañamiento de instituciones como la Secretaría de Educación y de profesionales en Trabajo Social, y las demás ciencias humano sociales, no sólo en momentos donde se detonan crisis y problemas que

ameritan atención, sino con procesos de prevención, acompañamiento, formación o sensibilización, que se desarrollan haciendo uso de técnicas y herramientas como las descritas anteriormente.

A la pregunta ¿Qué estrategias se utilizan desde la formación social y pedagógica para generar articulación entre la Escuela y la Familia? los Docentes responden: “Se tienen en cuenta el Manual de Convivencia Escolar, Conferencias de sensibilización, informes y seguimientos académicos, salón de artística, coliseos deportivos”.

Según lo expresado por Ander-Egg (1997, p. 25) donde sostiene que:

Las técnicas son procedimientos específicos y medios que hacen operativos los métodos. Son respuesta al “cómo hacer” para alcanzar un fin o resultado propuesto, para ello se sitúan en procedimientos o etapas prácticas que, a modo de dispositivos auxiliares, permiten la aplicación del método en su ámbito de intervención. Son prácticas consientes y reflexivas, en cierto grado de oposición con las prácticas simples y son de un mayor grado de formalización.

Con lo expuesto anteriormente por el autor, cabe cuestionar si realmente se está trabajando en equipo para alcanzar el fin general de la educación y si esas estrategias o técnicas implementadas, están impactando de manera positiva a toda la comunidad educativa. Algunos autores aluden que la educación debe ir más allá de las aulas de clase, de informes académicos y seguimientos comportamentales, ampliando los horizontes de la educación a personas, contextos o procesos comprometidos con estilos de vida armónicos, con la voluntad de construir

pedagógica y socialmente, una sociedad que respete los derechos humanos y las oportunidades educativas de toda la población, desde la niñez hasta una edad adulta, sin discriminación alguna.

Según Furter (1996, p. 80) y con un profundo sentido humanista, *“la esperanza garantiza las bases del perfeccionamiento del hombre, de su empeño en vivir de una manera arriesgada, como también obliga a la convicción de que el mundo es transformable”*.

Desde el Trabajo Social y otras disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales, se genera una reflexión respecto a la articulación entre la Escuela y las Familias, orientada a impactar positivamente el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta sus necesidades, sus carencias y sus expectativas, con modelos educativos que no violenten su desarrollo personal, sin esquemas rígidos e inflexibles, donde los manuales de convivencia escolar puedan ser el fruto de una construcción colectiva y no individual, que se permita que desde diferentes disciplinas, particularmente desde el Trabajo Social, se den aportes para el mejoramiento de la educación y en consecuencia, se haga factible una articulación entre estas dos organizaciones que permanezca en el tiempo.

Con relación a la pregunta *¿Qué tipo de ambientes de aprendizaje tiene la escuela que pueden facilitar el proceso de articulación con la familia?* correspondiente a la categoría Escuela y la subcategoría Ambientes de aprendizaje, tres Docentes respondieron: *“En la Institución hay teatro, coliseo deportivo, salón de artes, salón múltiple”*.

Por consiguiente Yenny Otálora Sevilla, de la Universidad del Valle, Colombia, dice que:

Un ambiente de aprendizaje constituye un escenario de construcción de conocimiento en el que un agente educativo o Institución Educativa, organización o grupo cultural, generan intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje amplio que es pertinente para el desarrollo de competencias en uno o varios dominios de conocimiento de uno o más educandos pertenecientes a una cultura. (Otálora, 2010, pp. 3-6)

Queda claro entonces que el concepto de ambiente de aprendizaje para el Trabajo Social, no sólo se refiere a la totalidad de las actividades que giran en torno a un objetivo de aprendizaje centrado en un conocimiento específico, un contenido temático, académico o una habilidad, como tradicionalmente se le concibe. Un ambiente de aprendizaje, es un espacio dispuesto para las interacciones, en el que se articulan diversos elementos y las relaciones necesarias para alcanzar objetivos determinados.

Para propiciar un ambiente de aprendizaje, el Trabajador Social debe considerar la estructura de aquellos espacios físicos o virtuales donde tiene lugar el proceso educativo, que puedan ser replanteados para favorecer la articulación con las familias, tener en cuenta las actividades o recursos que estimulan los procesos del pensamiento, el análisis, la reflexión, pueden ser rincones de lectura, de baile, de teatro, videos, música, de juegos orientados a la resolución de algún problema o al desarrollo de la creatividad, un espacio en el que se pueda comprender, descubrir y asimilar situaciones con naturalidad en compañía de las familias.

A la misma pregunta 1 Docente respondió: “Esto sólo se consigue con un cambio de modelo educativo, este es un elemento de fortaleza donde se promueve la participación de los

padres y la comunidad al proceso educativo de los niños y niñas, ya que desde el entorno se construye el currículo”.

En este punto es importante retomar lo citado desde el modelo socio crítico que plantea Paulo Freire, donde se rescatan de una manera muy general, aquellos escritos que permiten orientar la construcción de propuestas educativas basadas en el diálogo, la tolerancia, la autonomía, la alegría y la esperanza; bases pedagógicas, políticas y éticas que sitúan la acción educativa en permanente confrontación con imaginarios caracterizados por prospectar futuros frágiles en un mundo globalizado, en el que todos somos minoría; donde los desafíos formativos pasan, entre otros por: reconstruir sujetos sociales, promover ciudadanías, repensar las potencialidades y posibilidades políticas, económicas culturales de los pueblos. Dice además que enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. “No soy objeto de la historia, sino que soy igualmente sujeto”. Cambiar es difícil pero posible, es necesario cambiar porque un acto educativo sin esta intencionalidad explícita y consciente preserva las condiciones y situaciones de miseria, de opresión, de exclusión y es, por consiguiente un acto inmoral. La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Es preciso, por tanto, hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación: ante todo hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa en la acción. Menciona también la importancia de que los procesos educativos sean coherentes con el fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer cultura e historia. Para ello se requiere una revisión total y de fondo de las propuestas, programas y métodos educativos. Se necesita entonces, una educación que libere, no que adapte, domestique o juzgue. (Paulo Freire citado en Guiso A.(s. f.). pp. 13-20).

Teniendo en cuenta la postura de Freire, es posible precisar que con el objetivo de favorecer la articulación entre la escuela y las familias, y para la implementación de técnicas o estrategias de intervención social, se tomen en cuenta metodologías activas, pedagógicas participativas que contribuyan a que el estudiante y su familia participen en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales. Dado que el modelo educativo actual estimula en el estudiante una actitud pasiva, se asume como un sujeto limitado a la recepción de los conocimientos que le ofrece el Docente y por lo mismo, se convierte en un repetidor mecánico o memorista de dichos conocimientos. Francois Rabelais dice: *“La mente del niño no es un recipiente vacío que hay que llenar, sino un fuego que hay que encender”*.

La Trabajadora Social, responsable de la línea de Familia en Secretaría de Educación, agrega que: *“Las Instituciones Educativas Oficiales por responsabilidad desde la normatividad deben generar estos espacios como espacios de fortalecimiento de valores, conocimiento, formación, participación, trabajo en equipo y formación en temas relacionados con familias”*.

Entre tanto, Gómez F. (2008, p. 2), de la Universidad Iberoamericana, menciona que:

Algunos de los elementos a considerar en los ambientes de aprendizaje pueden ser el aula, la disposición de las bancas, los materiales, la temperatura, los horarios, la currícula, el estudiantado, el/la docente, los reglamentos, la tecnología, la comunidad, entre una infinidad más; pero, definitivamente, el tipo de relación que se establece entre estos elementos es lo que constituirá un determinado ambiente de aprendizaje.

Es así como el surgimiento de nuevos ambientes de aprendizaje implica desde el Trabajo Social la inclusión de elementos esenciales que propicien el desarrollo de potencialidades, teniendo en cuenta que cada estudiante, cada familia y cada docente, son personas únicas, con iniciativas, pensamientos, ideologías, imaginarios y deseos enmarcados en su historia, su contexto, sus experiencias. De ahí, que la base de estas relaciones es el respeto, es decir, no se reduce el arte de educar a la mera transmisión de información, con clases magistrales y posturas autoritarias, y se percibe al estudiante como algo más que un depósito vacío.

Por otra parte 3 de las Familias respondieron: “La escuela no tiene ningún ambiente de aprendizaje o no los conocen”. 2 Familias respondieron: “Jornadas donde nos invitan a los papás, convivencias, día de la Antioqueñidad”. Y las 5 Familias restantes respondieron: “Salones para jugar, practicar deportes, música, baile, teatro, porrismo y hacer dinámicas divertidas”.

Se toma como referente la autora Jakeline Duarte Duarte, Docente de la Universidad de Antioquia, Colombia, quien afirma que:

La relación entre la lúdica y el aprendizaje, es el tema abordado por uno de los estudios de la fundación FES, en donde se presenta una mirada a las complejas relaciones que existen entre el juego y la pedagogía. Se sugiere asumir el juego y los materiales educativos desde una postura crítica e innovadora que permita contribuir a la construcción del conocimiento con los niños y niñas que asisten a las escuelas Colombianas. Se destaca que entre muchos pedagogos ha existido la concepción del juego como mediador de procesos, que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de aprendizaje. (Duarte, 2003, p. 4)

Desde la concepción del Trabajo Social, es posible incorporar la lúdica en los ambientes de aprendizaje, dado que con el juego los niños y las niñas adquieren experiencia al conocerse a sí mismos y al mundo que los rodea, desarrollan la imaginación, habilidades para comunicarse, dramatizan o simulan ser otras personas o animales, aprenden a compartir, toleran frustraciones, y representan escenarios y situaciones reales o irreales que les permiten acercarse al mundo de los adultos.

Cuando se pregunta ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje identificados desde las prácticas de los Docentes que pueden generar articulación entre la Escuela y la Familia? 3 Docentes respondieron: “Espacios donde se enfatiza en la ética y la moral, las relaciones interpersonales, los valores y habilidades del desarrollo humano”. De igual manera 1 Docente respondió: “Existen redes informáticas y otros saberes que escapan a la racionalidad ilustrada centrada en el discurso del profe y el libro, lo que lleva a un concepto de tipo exploratorio, el ambiente trata de las interacciones del hombre con el entorno natural que lo rodea, esto involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden reflexionan sobre su propia acción y la de los demás”.

Según Juan Carlos Pérgolis:

Los ambientes educativos pueden ser vistos como contenido, como proyecto o como construcción y fundamentalmente deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada Institución Educativa es reconocida desde sus particularidades. Sin embargo, estas complejas consideraciones declinan frente al

carácter disciplinario y de control social que ha moldeado a la escuela y que todavía conserva. (Pérgolis, 2000, pp. 33-34)

Haciendo lectura desde el Trabajo Social, se halla que los seres humanos aprenden de manera constante, desde el nacimiento, hasta el final de la vida. Es algo intrínseco, a veces voluntario y en otras ocasiones es inconsciente. Se aprende de las experiencias de vida, del contexto, de las familias, de los amigos, de los docentes. Hay distintas formas y espacios de aprendizaje, aunque normalmente se asocia al ámbito educativo, por medio de las instituciones como la escuela, el colegio o universidades, también se deben incluir ambientes no formales, el día a día, el parque, el paseo familiar, la esquina del barrio y la fiesta, como ambientes de aprendizajes constantes, así mismo, tomar en cuenta las habilidades, aptitudes y fortalezas de los niños, niñas y adolescentes, aquellas actividades que desarrollan y los hacen sentir útiles y felices.

En este sentido, Ofelia Roldán (2006, p. 3) dice:

Se trata de aportar a la deconstrucción de representaciones heredadas de siglos anteriores que tienen fuerte arraigo en nuestra cultura y a la construcción de otras nuevas, tomando como eje epistemológico el pensamiento de sujetos concretos posicionados histórica, cultural y socialmente, esto es, niños y niñas que se congregan en torno a un proyecto escolar, se organizan como grupo y realizan de manera consciente sus acciones... Porque ellos y ellas también pueden contribuir a la configuración de un nuevo orden que permita entender las relaciones sociales fundamentadas en la libertad,

la equidad y la responsabilidad, y no precisamente el sometimiento, la dependencia o la jerarquía que los discrimina y excluye.

Se consultó ¿Cuáles son los ambientes de aprendizaje que tiene la familia que aportan a la articulación con la escuela? A lo que responde la funcionaria de Secretaría de Educación “La familia como principal agente de aprendizaje para los niños y niñas, se convierte en el primer núcleo social significativo en el que se expresan y adquieren diversas formas de conocimiento. El principal ambiente que debe tener una familia para que se genere aprendizaje es el ambiente de comunicación y amor, donde se promuevan espacios de interacción entre padres e hijos(as) con actividades donde se construyan, modifiquen, adopten y expresen conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, límites, normas, y conductas”.

Entre tanto, la autora Virginia Satir describe dos tipos de familia:

Es fácil percibir el ambiente de una familia conflictiva. A veces el clima es frío, como si todos estuvieran helados; se muestran aburridos. O es posible que el ambiente sea tenso, como la calma que presagia una tormenta, cuando el trueno estalla y el relámpago cae sin previo aviso”. Indica también la autora cuan distinta es una familia nutricia: “...De inmediato se puede sentir su viveza, naturalidad, sinceridad y amor. Percibo que el alma y el corazón se encuentran presentes, al igual que la gente demuestra su afecto, intelectualidad y respeto por la vida. (Satir, 2002, pp. 24-27)

Desde el Trabajo Social los ambientes de aprendizaje en las familias, se pueden nombrar como aquellos donde se tejen lazos afectivos, durante el momento en el que se comparte una

cena, una película, cuando escuchan juntos una canción, cuando bailan y juegan. Así mismo, aquellos espacios donde se da lugar al sano debate, la confrontación y resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, hay situaciones sociales, culturales o de contexto que modifican dichas dinámicas. Por ejemplo, es diferente la dinámica para aquellas familias en condición de vulnerabilidad, que enfrentan situaciones de violencia y desplazamientos forzados que atropellan sus derechos, es diferente para los niños y niñas que han crecido en medio de amenazas, miedo y muertes. Las situaciones de conflicto armado, violencia en sectores populares, los desplazamientos, entre otros, destruyen imaginarios y entornos armónicos, tensionan y fragmentan las familias y el tejido social, modifican las dinámicas y estructura familiar e inciden en el comportamiento psicosocial de las personas afectadas, dando lugar a la violencia intrafamiliar, relaciones conflictivas, falta de comunicación, problemas económicos, dificultad para negociar y definir roles. Por tanto, el Trabajador Social haciendo uso de esas lecturas de contexto, puede definir algunos criterios en común que caractericen y diferencien los ambientes de aprendizaje.

A la misma pregunta 5 familias respondieron: “Los niños estudian en la escuela, a veces con algún familiar, porque los padres trabajan todo el día”.1 Familia respondió: “hay momentos donde hablamos con los hijos y los orientamos por el camino del bien”. 1 Familia respondió: “mi hija tiene un horario para hacer sus tareas y otro para jugar y tiene un tiempo para leer”.3 Familias respondieron: “llevar a los hijos a clases de música, fútbol, natación, caminatas, jugar bingo, enseñando todo el tiempo”.

Los autores Rodríguez y Weinstein (1994) afirman que:

Los medios de comunicación han pasado a ser una gran "ventana" al mundo para la familia, y la han transformado en muchos aspectos. Además de influir en el uso del tiempo libre y las necesidades de información, afectan las ocasiones y formas de la comunicación familiar y cambian las dimensiones de lo privado, que pasa a ser un espacio privilegiado del consumo cultural. Al complejizarse y aumentar la cantidad de conocimientos y símbolos que reciben a través de los, medios de comunicación, las familias se encuentran frente al desafío de asumir una diversidad de voces socializadoras, que entregan valores y normas muchas veces contradictorias entre sí y no coherentes con los valores propios de la cultura de cada familia.

No es posible pedirle a las familias que descuiden sus obligaciones para pasar tiempo en familia, pero en lo que sí se les puede acompañar como Trabajadores Sociales, es que no sólo es la cantidad de tiempo que se comparte con los hijos e hijas, si no la calidad de ese tiempo, de esos momentos. Un tiempo de disfrute para todos, puede aportar beneficiosas ventajas como: mejorar los vínculos afectivos, aumentar el autoestima de los niños y niñas, potenciar el desarrollo integral, fomentar el aprendizaje, ayudar a liberar tensiones y favorecer la comunicación.

Por otra parte, cabe mencionar que a lo largo de la vida, las familias atraviesan distintos tipos de crisis, también se generan dinámicas propias que cambian en su forma y función. Estos cambios están inmersos en la cultura y costumbres a las que pertenecen las familias?, por lo tanto, con base en este contexto se formula la pregunta ¿Por quién está conformada su familia? A lo que responden 5 Familias: “Está conformada por madre e hijos”, 3 Familias respondieron: “Está conformada por Padre, madre e hijos” y 2 Familias respondieron: “Está conformada por

Padre o madre e hijos y otro familiar”. Se hace evidente el predominio de la tipología familiar monoparental materna, seguida por la nuclear y la compuesta o reconstituida.

Tal como se expone en una cartilla producida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (2012, p. 14), donde se dice que:

Abordar el tema de la Familia, exige reconocer su multidimensionalidad en tanto, es un contexto básico para el desarrollo vital de las personas, pero también porque a través de ésta, se establecen vínculos con el mundo político, social, cultural y económico, que la afectan, y sobre los cuales a su vez, la familia, es capaz de incidir fuertemente.

También la Caja de Compensación Familiar COMFENALCO Antioquia (2009, p. 1), publica un artículo en el marco de un Congreso Nacional sobre Familia y revela que:

Finalizando la primera década del milenio, es evidente que la Familia como la máxima institución social, es permeada por factores de diversa índole que establecen resonancias significativas en toda su organización y en sus interacciones ecosistémicas. Asumiendo novedosas tipologías y categorías de funcionamiento, permeables y adaptadas al cambio de época. No sólo emergen nuevas estructuras familiares, que desde el orden cultural, impactan a la sociedad, sino que todas las transformaciones planetarias, necesariamente afectan e influyen a los grupos humanos.

Para el Trabajo Social, las transformaciones de las familias, tienen que ver con modificaciones en su estructura, en su funcionamiento y en su evolución, cada cual es de una

índole particular y deben ser analizadas en su contexto social, cultural, político y económico. Es así, como considero pertinente mencionar la investigadora y antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, pionera en el estudio de la Familia en Colombia. Virginia sustenta el concepto del poliformismo familiar, para comprender que existen variedad de organizaciones familiares, según el contexto socio-económico, la cultura y la identidad regional. Con el cambio de milenio, se deriva al término de Diversidad Familiar, que permite asumir la coexistencia de las familias tradicionales y las nuevas organizaciones atendiendo el funcionamiento y evolución propia de cada una. (2002)

A la pregunta, ¿Qué tipo de familias se involucran o participan más del proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes? 3 Docentes respondieron: Familias articuladas, con núcleo familiar estable, familias nucleares.

W. Goode (1986) expone que:

La familia es una forma más, como otras tantas que tenemos en la sociedad, de agrupar a una serie de personas con vínculos afectivos y emocionales. La palabra que mejor define a la familia es la de Diversidad, ya que la Familia, hoy día, no tiene un significado único, esencial y verdadero. Las personas somos plurales y diversas y las familias que nos agrupan, tienen que ser plurales y diversas.

El abordaje que realiza el Trabajo Social a las familias, lo hace desde la diversidad que las caracteriza, de manera que todos puedan comprender y aceptar que están inmersos en una sociedad plural y que dentro de ella, existen diferentes tipos de familias que, no obstante, pueden

ser entornos igualmente felices y válidos para promover un desarrollo infantil armónico e integral. Por consiguiente, la escuela puede aprovecharse de la gran diversidad de tipologías familiares, para desarrollar y construir proyectos que incluyan toda la población y se pueda dar un aprendizaje conjunto, donde no se excluya, sino que por el contrario se puedan obtener experiencias significativas de inclusión, que sirvan como referencia a las demás instituciones y sociedad civil.

Finalmente se le pregunta a la funcionaria de Secretaría de Educación, ¿Cuál es la tipología familiar más frecuente identificada desde el Trabajo Social en las Instituciones Educativas? A lo que responde: Se identifican desde el Trabajo Social familias monoparentales maternas y nucleares, sin desconocer que se evidencian otras tantas.

Rico de Alonso (s.f, p. 112) hace énfasis en que:

La información correspondiente a las familias se organiza en dos tipologías, una según parentesco y otra según funciones. La tipología de parentesco construye las siguientes categorías: unipersonal, nuclear y extendida, y es la de uso más corriente en los estudios de familia. La segunda toma las funciones de conyugalidad, reproducción y supervivencia de sí mismo y/o parientes diferentes del cónyuge y/o los hijos. En la actualidad las sociedades están experimentando una transformación radical en las funciones tradicionales de la familia que incide en su morfología y en sus relaciones.

La familia nunca ha sido impermeable a los cambios y las transformaciones, por el contrario, sus funciones, estructura y dinámica se han visto afectadas en cada momento histórico,

lo que invita a nuevas posturas de apertura y flexibilidad ante sus continuos movimientos, en tiempos atrás la estructura familiar dominante fue la conocida como nuclear, unidad básica y elemental, conformada por padre, madre e hijos propios. Sin embargo, a raíz de múltiples transformaciones sociales, culturales y políticas se han incluido nuevas formas de familias. La diversidad de tipologías familiares surge a raíz de las uniones y del tipo de relaciones funcionales entre sus integrantes. Es así como se observan en el país familias nucleares, extensas, extendidas, reconstituidas o simultáneas y monoparentales, todas con una dinámica familiar diversa que impacta de diferentes formas las relaciones con la escuela. Es entonces, cuando la escuela haciendo uso de los diagnósticos institucionales y lecturas de contexto, puede generar procesos de articulación, construcción de planes de estudio y recontextualización de manuales de convivencia que tengan en cuenta las características o particularidades de cada familia.

2.5.1 Hallazgos y Recomendaciones

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
Estrategias de intervención social	Formación social	<p>El modelo educativo actual estimula en el estudiante una actitud pasiva, se asume como un sujeto limitado a la recepción de los conocimientos que le ofrece el Docente y por lo mismo, se convierte en un repetidor mecánico o memorista de dichos conocimientos.</p>	<p>Favorecer la articulación entre la escuela y las familias, tomando en cuenta metodologías activas, pedagógicas participativas, que contribuyan a que el estudiante y su familia participen en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales.</p>
		<p>Desde el Trabajo Social y otras disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales, se genera una reflexión respecto al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, donde se cuestiona si realmente los modelos educativos están teniendo en cuenta sus necesidades, carencias y expectativas respecto al proceso formativo.</p>	<p>Proponer modelos educativos que no violenten el desarrollo integral y armónico de los niños, niñas y adolescentes, sin esquemas rígidos e inflexibles, donde los manuales de convivencia escolar y planes de estudio, puedan ser el fruto de una construcción colectiva, en conjunto con las familias y no de carácter individual.</p>
Escuela	Ambientes de aprendizaje	<p>Espacios de aprendizaje concebidos sólo como un espacio físico, cuya finalidad está enmarcada en la totalidad de las actividades que giran alrededor de un objetivo de aprendizaje centrado en un conocimiento específico, un contenido temático o una habilidad.</p>	<p>Tener en cuenta las actividades o recursos que estimulan los procesos del pensamiento, el análisis, la reflexión, pueden ser rincones de lectura, de baile, de teatro, videos, música, de juegos orientados a la resolución de algún problema o al desarrollo de la creatividad, un espacio en el que se pueda comprender, descubrir y asimilar situaciones con naturalidad en compañía de las familias.</p>

		<p>Los ambientes de aprendizaje en las familias, se pueden nombrar como aquellos donde se tejen lazos afectivos, durante el momento en el que se comparte una cena, una película, cuando escuchan juntos una canción, cuando bailan y juegan.</p>	<p>Tomar en cuenta ambientes de aprendizaje no formales, como el día a día, el parque, el paseo familiar, la esquina del barrio y la fiesta, como ambientes de constante aprendizaje, así mismo, incluir las habilidades, aptitudes y fortalezas de los niños, niñas y adolescentes, y aquellas actividades que desarrollan y los hacen sentir útiles y felices.</p>
Familias	Tipologías familiares	<p>La familia nunca ha sido impermeable a los cambios y las transformaciones sociales, por el contrario, sus funciones, estructura y dinámica se han visto afectadas en cada momento histórico.</p>	<p>Abordar la familia desde la diversidad que la caracteriza, comprender y aceptar que estamos inmersos en una sociedad plural y que dentro de ella, existen distintos tipos de familias que, no obstante, pueden ser entornos igualmente felices y válidos para promover un desarrollo infantil armónico e integral.</p>
		<p>Se continúa asumiendo el concepto de familia como unidad básica de la sociedad, donde la tipología de familia nuclear, es vista como el modelo principal o estructura de referencia predominante y difundida mayormente en la sociedad.</p>	<p>Incluir la gran diversidad o nuevas formas de familias existentes en la sociedad, en los procesos educativos de la escuela, teniendo en cuenta las múltiples transformaciones que ha tenido en cada época, así mismo, su reconfiguración alrededor de las funciones de conyugalidad y sexualidad, reproducción biológica y social, subsistencia, convivencia, su contexto y cultura.</p>

3. Fase III – Actuar

La presente fase contiene tres (3) proyectos formulados desde cada categoría, contienen justificación, metodología y un cronograma de actividades que se proyectará a un semestre:

3.1 Proyecto 1: “Estrategias de Interacción Escuela y Familias”

Objetivo: Desarrollar estrategias de Interacción Social que den cuenta de la articulación familias y escuela.

Justificación: Existen diversos tipos de estrategias de interacción social fundamentales para propiciar la articulación entre la escuela y las familias, de ahí la importancia de desarrollar diferentes tipos de estrategias, que faciliten la exploración de los conocimientos, habilidades y destrezas previas de la comunidad educativa, que puedan potenciar las relaciones sinérgicas entre ambas instituciones.

Metodología: El presente proyecto se desarrollará a partir de una metodología formativa, participativa y deliberativa, pues cuenta con el trabajo activo de los docentes, las familias y la Trabajadora Social, recopilando información desde las vivencias y experiencias significativas de cada uno, por medio de diversas herramientas que brindaran espacios de debate, construcción conjunta, decisión amplia y abierta al dialogo

Cronograma de Actividades

FECHA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Enero	Ejercicio de construcción conjunta del Plan de Estudios	Permitir la construcción conjunta escuela y familias del plan de estudios, teniendo en cuenta las diferentes tipologías familiares.	Docentes, familias y Trabajadora Social	Humanos, materiales: portátil, hojas de papel, papelógrafo, espacio físico, listado de asistencia, cámara fotográfica.	Presentación de propuestas de Plan de Estudios.
Febrero	Construcción conjunta del Manual de Convivencia Escolar	Revisar y reelaborar los Manuales de Convivencia escolar en articulación con las familias.	Docentes, familias y Trabajadora Social	Humanos, materiales: portátil, hojas de papel, papelógrafo, espacio físico, listado de asistencia, cámara fotográfica.	Presentación de propuestas para el Manual de Convivencia.
Marzo	Taller dirigido a los Docentes.	Perfeccionar el conocimiento acerca de las estrategias, técnicas o herramientas de intervención social y su aplicación.	Trabajadora Social e invitado.	Humanos, materiales: video beam, portátil, locativos: salón para 30 personas.	Aplicación de encuestas sobre el taller.
Abril	Mural de situaciones.	Describir situaciones y aquellas actividades que realizan las familias para participar en la escuela.	Familias y Trabajadora social.	Marcadores, hojas de papel grandes. Espacio físico y recursos humanos, listado de asistencia, cámara fotográfica.	Aplicación de cuestionario de satisfacción con la actividad.
Mayo	Exposición de 6 casos donde se hayan implementado estrategias, técnicas o herramientas de intervención social en las Instituciones Educativas.	Analizar las estrategias, técnicas o herramientas de intervención social utilizadas en cada caso.	Trabajadora Social y Docentes.	Humanos, materiales: documentos y formatos.	Evaluación del proceso y retroalimentación.

3.2 Proyecto 2: “Pedagogías para el afuera”.

Objetivo: Visibilizar otras prácticas pedagógicas que vienen desde lo cotidiano y permean la escuela.

Justificación: Teniendo en cuenta el actual modelo educativo y los ambientes de aprendizaje que de él se desligan, se hace evidente la importancia de visibilizar otras prácticas pedagógicas que puedan incluir ambientes de aprendizaje no formales, como el día a día, el parque, el paseo familiar, la esquina del barrio y la fiesta, también las habilidades y destrezas de los estudiantes, como vivencias o experiencias que van con cada sujeto y que obligatoriamente permean la escuela.

Metodología: El presente proyecto se desarrollará a partir de una metodología lúdica y pedagógica, con el trabajo activo de los docentes y las familias, teniendo en cuenta los intereses, demandas y expectativas de las familias, los docentes respecto al proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes.

Cronograma de actividades

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Festival de música en la Escuela	Recrear en el espacio educativo otras prácticas pedagógicas, identificadas como destrezas o habilidades de los estudiantes en compañía de las familias.	Estudiantes, familias y Docentes.	Humanos, materiales: Sonido, instrumentos musicales, espacio físico, cámara fotográfica.	Evaluación del proceso y aprendizajes significativos.
Día de pic-nic en la Escuela.	Afianzar los lazos entre la escuela y las familias, por medio de un día de recreación, diálogo e integración de toda la comunidad educativa.	Estudiantes, familias y Docentes.	Humanos, materiales: espacio físico, alimentos, juegos de mesa, cámara fotográfica.	Evaluación del proceso y aprendizajes significativos.
La cultura del grafiti en las familias y en la escuela.	Realizar grafitis en espacios autorizados de la escuela y las casas de familia, alusivos a la vida, el arte, las pasiones, la cultura y el amor.	Estudiantes, familias y Docentes.	Humanos, materiales: espacios físicos, pinturas, aerosoles, delantales, cámara fotográfica.	Evaluación del proceso y aprendizajes significativos.
Concurso de fotografía en familia.	Tomar fotografías de momentos en familia y llevarlas a la escuela para que se premien algunas de ellas como los momentos más significativos, más divertidos, más extraños.	Estudiantes, familias y Docentes.	Humanos, materiales: espacio físico, fotografías, celulares, cámaras fotográficas.	Evaluación del proceso y aprendizajes significativos.

3.3 Proyecto 3: “El Concepto de Familias”

Objetivo: Estudiar con base en la realidad social lo que es el concepto de familias.

Justificación: Se continúa asumiendo el concepto de familia como unidad básica de la sociedad, donde la tipología de familia nuclear, es vista como el modelo principal o estructura de referencia predominante y difundida mayormente en la sociedad. De ahí, la importancia de ampliar el concepto, exponiendo la gran diversidad o nuevas formas de familias existentes en la sociedad.

Metodología: El presente proyecto se desarrollará a partir de una metodología Formativa y Participativa, contando con el trabajo activo de las familias, algunos docentes y la Trabajadora Social, ampliando el concepto de familias por medio de talleres formativos, conferencias, debates y videos que permitan una mirada holística e incluyente de la realidad de cada familia según su contexto, estructura, cultura, ideologías, entre otras.

Cronograma de Actividades

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Conferencia para Docentes y Directivos.	Explicar el concepto de familias.	Trabajadora Social e invitado.	Humanos, materiales: video beam, portátil, locativos: salón para 30 personas.	Sondeo de conocimientos previos y aplicación del mismo test al finalizar.
Las familias hablando en la escuela.	Visitar la escuela una vez al mes, en la fecha acordada, para tomar un café y socializar experiencias, manifestar aciertos e inconformidades con respecto al proceso formativo de los niños y niñas.	Familias y Docentes.	Humanos, materiales: café, locativos: salón o espacio abierto para más de 200 personas.	Asistencia de las familias.
Conferencia Familia tradicional Vrs Familias.	Comprender la diversidad familiar existente, según sus dinámicas, cultura, ideologías, contexto e imaginarios.	Trabajadora social, Docentes e invitados.	Humanos, materiales: video beam, portátil, locativos: salón para 30 personas.	Diligenciamiento de encuesta de satisfacción.
Salida de campo con las familias.	Realizar acompañamiento y fortalecer lazos familiares.	Trabajadora social y Directivos.	Humanos, materiales: transporte, refrigerios, espacio de recreación, materiales didácticos, listado de asistencia y cámara fotográfica.	Asistencia de las familias.

4. Fase IV - Devolución Creativa

La Sistematización como medio para la transformación social

“Este saber es producto de la praxis y de la experiencia, actividades que permiten conocer y transformar tanto al sujeto, como al entorno, y sistematizar las experiencias para ir así forjando un proceso de cambio y/o transformación de modelos de vida, modos de congregarse, maneras de intervenir e interactuar; así como la generación de procesos educativos y organizativos, y de criterios de pertenencia social y ciudadana”.

Juliao (2011, p. 161)

El desarrollo de la práctica profesional en el programa Escuelas para la Vida de la Secretaría de Educación de Medellín, con las familias de las Instituciones Educativas, dio paso al proceso de sistematización de la experiencia vivida. Cuando se habla de sistematización, suele relacionársele con una narrativa, una descripción o un relato de hechos o acontecimientos, no obstante, estos pasos sólo constituyen el punto de partida.

La sistematización debe ser entendida como un proceso de construcción de conocimiento y un desafío social desde lo teórico práctico, tal como lo plantea Alfredo Ghiso (2011, p. 6) cuando menciona que: *“En las propuestas de sistematización reconocer, recuperar y expresar lo que se conoce del hacer implica exigencias, asumir retos y agenciar procesos de elaboración, reelaboración y concertación de textos y significados entre quienes realizaron la experiencia”.* En este sentido, después del proceso de recuperación de información, se puede precisar que la sistematización representó una articulación entre teoría y práctica. Por una parte, apuntó al mejoramiento en la producción de conocimientos desde lo teórico y por otra, permitió enriquecer,

confrontar y modificar el conocimiento actualmente existente, contribuyendo en la generación de nuevas herramientas, técnicas y estrategias útiles para mejorar la comprensión del objeto de las prácticas y la lectura de los contextos en campo.

El padre Carlos Germán Juliao Vargas, en su tercera obra El enfoque praxeológico (2011, p. 15) dice que:

Así, es claro que el interés de la investigación praxeológica no es el conocimiento por el conocimiento, sino la comprensión para la acción transformadora o la acción transformadora para la comprensión: ella genera un método de aproximación a la realidad que no pretende sólo observar para medir o valorar desde el investigador, sino para transformarlo y, desde su propia transformación, transformar sus prácticas y los contextos en los que interviene.

Teniendo en cuenta lo anterior y a partir de los resultados de la investigación, se dio paso a la construcción de proyectos que pudieran desarrollarse o ejecutarse para impactar de manera positiva una realidad social o contexto que fue leído previamente durante el proceso. Se realizó para este caso la recuperación y apropiación de una práctica profesional que me permitió comprender y explicar diferentes contextos, sentidos, fundamentos, lógicas y demás elementos inmersos en la experiencia que le dieron forma y sentido. Se amplió el conocimiento sobre las dinámicas, fortalezas, habilidades, carencias y deficiencias existentes entre la Escuela y las Familias.

Por ejemplo, durante la sistematización de la experiencia, pude comprender que la escuela requiere aprovecharse de la gran diversidad de tipologías familiares con que cuenta, para desarrollar y construir proyectos educativos que incluyan a toda la población y se pueda dar un aprendizaje conjunto, donde no se excluya, sino que por el contrario se puedan obtener experiencias significativas de inclusión, que sirvan como referencia a las demás instituciones y sociedad civil, aclarando que esta labor, fácilmente puede estar a cargo de un Trabajador Social u otro profesional de las ciencias humanas y sociales, teniendo en cuenta sus competencias profesionales, responsabilidad social y excelentes relaciones humanas.

También durante el proceso de sistematización logré dimensionar la importancia de considerar los aprendizajes, como algo que va más allá de las aulas de clase, de informes académicos y seguimientos comportamentales, donde tanto la escuela, como las familias deben comprometerse en la valiosa tarea de buscar, propiciar y fortalecer ambientes educativos y de formación que desde lo recíproco, pedagógico, reflexivo y libre, puedan entregarle a la sociedad seres humanos íntegros, con liderazgo, creatividad, críticos, emprendedores, solidarios, amorosos y felices. Sería algo así como la escuela y las familias articuladas, sin esquemas rígidos e inflexibles, con aprendizajes fruto de construcciones colectivas y no individuales, donde se eduque para la libertad.

Tal como lo expone Paulo Freire en su libro *La Pedagogía del Oprimido* (2002, p. 7):

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es

una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Por otra parte, también es importante mencionar que la sistematización se constituye en una práctica sumamente enriquecedora, pues me expuso a situaciones y retos tangibles que no sólo exigían la aplicación de conocimientos teóricos, sino también habilidades para trabajar en equipo, investigar, redactar, planear acciones y generar propuestas en el marco de la investigación y la lectura de contextos, además de tener que articularme con otras disciplinas de las ciencias humano sociales y sobre todo, desarrollar la habilidad para comunicarme asertivamente, generando ambientes de trabajo armónicos y solidarios. En este orden de ideas, *“cuando un profesional, tratando de resolver y comprender una situación problemática, se esfuerza por observar el efecto de sus propias acciones y prácticas, para mejorarlas en el momento de volverlas a realizar, se convierte en un profesional reflexivo”*. (Juliao Vargas, 2011) Pues en la experiencia no sólo se ponen a prueba los conocimientos, sino a la persona, como ser integral, con principios y ética, puesta al servicio de los intereses de una profesión, capaz de reflexionar, comprender la realidad social y generar propuestas para su transformación.

Finalmente, mencionar aquellos aprendizajes que me deja la sistematización, considerando no sólo los arrojados por la investigación y que dan cuenta de las realidades en las familias y la escuela, si no los que me quedan a nivel personal y surgieron a raíz del contacto físico y las conversaciones telefónicas con un padre o una madre de familia, un docente, un abuelo, una abuela, un tío, una tía, un estudiante o cualquier miembro de la comunidad educativa, que desde sus historias de vida y contextos particulares, me llevaron a reflexionar (dadas las difíciles condiciones sociales y económicas en el país) y a trascender un poco sobre el valor de lo

material, captando lo intangible y la espiritualidad, como mecanismos para fortalecer y mejorar la salud mental, buscando un estado de equilibrio entre la persona y su entorno socio-cultural, donde se puedan afrontar momentos de crisis o sobrepasar con mayor naturalidad situaciones problemáticas.

En acuerdo con Juliao (2011, p. 23), cuando menciona:

Su origen está en la vida del espíritu, pues es aquí donde reside la libertad que permite crear el mundo, y no solo padecerlo. Además, es en la vida espiritual donde nuestra acción puede tener algún sentido. La vida del espíritu es el soporte de lo auténticamente humano de nuestro actuar.

La experiencia de sistematizar me deja grandes reflexiones, pero sobre todo la importante tarea de buscar y perseguir la transformación social desde el mundo interior de cada persona a la que pueda llegar y aportar desde los conocimientos adquiridos.

5. Bibliografía

- Alcaldía de Medellín. (17 de agosto de 2013). Obtenido de <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos>
- Alonso, A. R. (1999). *Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia*. Colombia: Nómadas.
- Aquín, N. (s.f.). *Aprende en línea U. de A.* Recuperado el 06 de 09 de 2014, de La relación sujeto objeto en trabajo social, una resignificación posible: <http://www.ts.ucr.ac.cr/virtual.htm>
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica-Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Itaca.
- Caja de Compensación Familiar de Antioquia - Comfenalco. (2009). *Estructuras Familiares modernas*. Medellín, Colombia.
- Caum. (2004). *¿Para qué sirve la Escuela?* Madrid: Caum.
- Colombia, Y. P.-U. (2000). La Entrevista, un diálogo permanente. *Revista de Trabajo Social*, 157-158.
- Consultores, V. (2010). *a.b.c del Diagnóstico Rápido Participativo*. Recuperado el 06 de 09 de 2014, de <http://contactoradio.com.co/wp-content/uploads/2014/02/ABC-DEL-DIAGNOSTICO-RAPIDO-PARTICIPATIVO.pdf>
- Cruz, S. F. (2009). Formación del Estado, sujetos sociales, sociedad civil y ciudadanía. *Sociogénesis*, 32.
- Duarte, J. D. (2003). *Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual*. Medellín, Colombia.
- Emilia Merino, U. (2002). *Participación de la familia, Cuadernillos para la reflexión pedagógica*. Chile.
- Enciclopedia Británica en Español. (s.f.). *La Familia, concepto, tipos y evolución*. Recuperado el 12 de 09 de 2014, de UAEH On line: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0103/Unidad%204/lec_42_LaFam_ConcTip&Evo.pdf
- Escuelas para la Vida. (2013). *Antecedentes del programa*. Medellín.
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. México.
- Ghiso, A. (s.f.). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. Medellín.
- Grant, M. G. (1990). *Prevención y control del abuso de drogas*. Ginebra: Organizaci'on Mundial de la Salud.
- Ieso, C. R. (2012). El concepto de familia y la formación académica en Trabajo Social. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2012). *Caracterización de las Familias en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Jimenez, L. F. (2008). *El Proceso comunicativo en la Observación Participante*. México.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El Enfoque Praxeológico*. Bogotá, Colombia.
- Juliao, V. (2011). *El Enfoque Praxeológico*. Bogota D.C: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Lourdes Ruiz Lugo, R. U. (s.f.). *Formación integral: Desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los Estudiantes*. Recuperado el 10 de 09 de 2014, de www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf
- Navarro, L. N. (2004). *La Escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. Chile.
- Noreña, J. F. (2007). *La pedagogía como reflexión del ser en la Educación*. Caldas, Manizales.
- Noreña, J. F. (2007). *La pedagogía como reflexión del ser en la Educación*. Recuperado el 13 de 09 de 2014, de Latinoamericana Universidad de Caldas: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_3.pdf
- Norte, C. I.-F. (2005). *Las nuevas tipologías familiares y los malestares interrelacionales que se suscitan en ellas*.
- OMS, O. M. (2004). *Neurociencia del consumo y dependencia de sustancias psicoactivas*. Ginebra.
- Rodríguez, M. L. (29 de 09 de 2011). *Aulas Virtuales*. Recuperado el 25 de 09 de 2014, de Estrategias de Intervención: <http://aulasvirtuales.wordpress.com/2011/09/29/estrategia-de-intervencion-notas-metodologicas/>
- Roldán, O. (2006). *La Institución Educativa, escenario de formación política de niños y niñas, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*.
- Sáenz, J. D. (s.f.). *Temas de reflexión en la intervención social (2010)*. Recuperado el 24 de 09 de 2014, de Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad ICESI: https://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS1/articulos/temas_reflexion_intervencion.pdf
- Sarasola, J. &. (2006). ANALÍISIS Y APLICACIÓN DE ALGUNAS TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL EN EL DESARROLLO DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL. *Portularia 2006 VI(1)*, 59,66.
- Satir, V. (2002). *Nuevas Relaciones Humanas en el núcleo familiar*. México: Pax México.
- Satir, V. (2002). *Nuevas Relaciones Humanas en el núcleo Familiar*. México: Pax México.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras Escuelas*. México: Leonel Zuñiga.

Sevilla, Y. O. (2010). *Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia*. Cali, Colombia.

UNICEF y Universidad de la República. (2003). *Nuevas formas de Familia, perspectivas nacionales e internacionales*. Montevideo, Uruguay.

Uniminuto. (s.f.). *Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Recuperado el 01 de 09 de 2014, de <http://www.uniminuto.edu/practicas-profesionales>

Vargas, D. I. (s.f.). *Familia y Ciclo Vital Familiar*. Recuperado el 22 de 09 de 2014, de <http://www.actiweb.es/yaxchel/archivo1.pdf>

Pergolis, J.C. (2000). Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa.

Bogotá: Fundaurbana.

6. Anexos

1. Estado del Arte
2. Matriz de descomposición