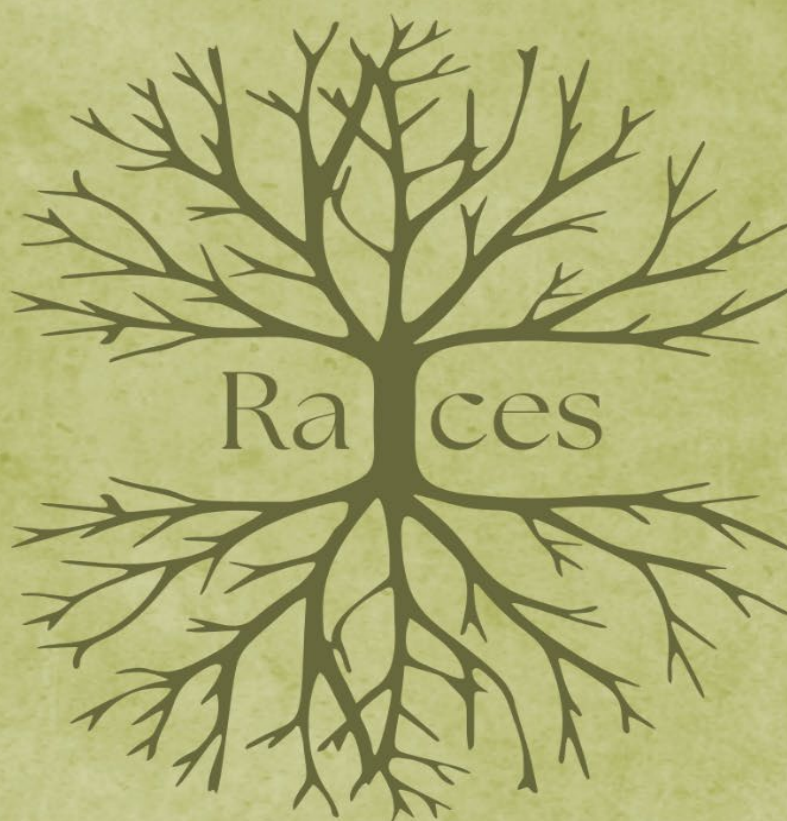


Trabajo Social

Sistematización de experiencias del proyecto:



2022 - 2023

Francisco Javier Valencia Sierra



Proyecto Raíces: una experiencia en el marco de la práctica académica de Trabajo Social en la Institución San José de Santiago de Cali, en el año 2022 – 2023

**Realizado por:
Francisco Javier Valencia Sierra**



**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Programa académico de Trabajo Social
Cali, 2024**

Proyecto Raíces: una experiencia en el marco de la práctica académica de Trabajo Social en la Institución San José de Santiago de Cali, en el año 2022 – 2023

Realizado por:

Francisco Javier Valencia Sierra

Trabajo de grado para optar al título de Trabajador Social

Directora:

Olga Lucía Moreno Ávila

Magister en Administración, Universidad del Valle

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Programa académico de Trabajo Social

Cali, 2024

Agradecimientos

*Quiero expresar mi sincero agradecimiento a **los primeros conflictos** entre los niños que presencié en San José durante mi tiempo como practicante. En esos primeros días, esos conflictos me dejaron perplejo, ya sea por la sorpresa o la sensación de impotencia que generaban. No obstante, esas pausas fueron las que me inspiraron a embarcarme en una apuesta valiente, arriesgada y, sobre todo, necesaria por la construcción de convivencia y paz. Me alegra no haber sabido cómo abordar esas situaciones en ese entonces, ya que ese desconcierto fue el motor que me impulsó a buscar respuestas. Así, Raíces se convierte en una primera respuesta inconclusa en mi búsqueda profesional y personal por la paz, la gestión no violenta de conflictos y por la utopía de una sociedad que pueda experimentar en su mayoría una vida en común llena de relaciones de convivencia.*

*Expreso mi profundo agradecimiento a todas las personas en **San José** que coincidieron con mi año de práctica en la Institución. Sus perspectivas, sus formas de actuar y también de creer, contribuyeron significativamente a proporcionar respuestas sobre la paz. Juntos, aprendimos de manera imperfecta a vivir de un modo más pleno durante esos meses. Sus voces dieron sentido a nuestros esfuerzos por transformar la vida en este espacio.*

*Asimismo, agradezco a mi **directora de trabajo de grado** por compartir su experiencia y contribuir a la recopilación, sistematización, análisis y presentación académica de lo vivido en Raíces.*

*Adicionalmente, mi gratitud se extiende a todas **las personas que considero como mi familia**, tanto a quienes están presentes en este momento como a aquellas que no lo están. Su apoyo constante y comprensión a lo largo de este periodo académico ha sido invaluable. Sus palabras de aliento y motivación fueron fundamentales para superar los desafíos y perseverar la estructuración de este trabajo. Se que han creído firmemente en el valor de una sistematización sobre convivencia en contextos vulnerables.*

Tabla de contenido

Introducción	9
Capítulo 1. El contexto de la experiencia.....	12
1.1. Santiago de Cali: la ciudad de la experiencia.....	12
1.1.1 Vulneración de derechos de los niños, adolescentes y jóvenes.....	13
1.1.2 Dimensión normativa del restablecimiento de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ).....	14
1.1.3 Restablecimiento de derechos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)	17
1.2 Contexto Institucional	19
1.3 La propuesta de intervención en el marco de la práctica académica de Trabajo Social: Proyecto Raíces.....	23
1.3.1 Objetivos del Proyecto Raíces.....	24
1.3.2 Población objetivo.....	25
1.3.3 Metodología del Proyecto Raíces.....	25
1.3.4 El equipo de intervención.....	27
Capítulo 2. Sobre el objeto y la metodología para la sistematización de la experiencia.....	28
2.1 Estado del arte	28
2.2 Justificación de la sistematización	35
2.3 El objeto de sistematización.....	36
2.3.1 Eje principal de análisis.....	37
2.3.2 Ejes de apoyo de la sistematización	37
2.3.3 Objetivos de la sistematización	37
2.3.3.1 Objetivo General	37
2.3.3.2 Objetivos específicos.....	37
2.4 Metodología de la sistematización	38
2.4.1 Conceptualización de sistematización.....	38
2.4.2 Estrategia metodológica utilizada para sistematizar la experiencia	39
2.4.3 Técnicas y fuentes de información.....	41
2.4.4 Instrumentos de registro y recuperación de información	43
2.4.5 Caracterización de participantes.....	44
2.4.6 Categorización para el análisis de datos.....	45
Capítulo 3. Marco de referencia teórico conceptual.....	49
3.1 La convivencia	50
3.2 El proceso metodológico desde Trabajo Social	54
3.3 Prácticas sociales.....	55

3.4 Notas sobre los sentidos de la infancia.....	56
3.4.1 <i>Infancia institucionalizada</i>	59
3.5 El deporte como una práctica formativa y reestructurante.....	60
3.5.1 <i>El fútbol como dispositivo para la construcción de convivencia</i>	61
3.6 El Juego como estrategia metodológica	61
3.6.1 <i>Juegos Tradicionales como un dispositivo para la construcción de convivencia</i>	63
Capítulo 4. Interpretación de la experiencia.....	64
4.1 Sub-eje 1:) La estrategia metodológica alrededor de los juegos tradicionales y el deporte para la promoción de convivencia.....	64
4.1.2 <i>Recuperación del proceso vivido</i>	65
4.1.3 Etapa 1: hacia la definición del objeto de intervención: proceso de inserción, diagnóstico y planificación del Proyecto Raíces	66
4.1.4 Etapa 2: la fase de implementación del Proyecto Raíces	72
4.2 Sub-eje 2: prácticas de convivencia de los niños vinculados al Proyecto Raíces. Análisis de cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, normativa y axiológica	95
4.2.1 <i>Aportes del proceso metodológico a la configuración de prácticas de convivencia en los niños de Raíces</i>	101
4.3 Sub-eje 3: aprendizajes y obstáculos de los practicantes de Trabajo Social en el marco del Proyecto Raíces	114
Capítulo 5. Conclusiones	123
Referencias bibliográficas	131

Listado de tablas

Tabla No. 1	Metodología de Cinco Tiempos planteada por Oscar Jara (1997).
Tabla No. 2	Técnicas aplicadas en la recolección de los datos empíricos.
Tabla No. 3	Caracterización de participantes de las entrevistas.
Tabla No. 4	Caracterización de los niños participantes de la técnica colcha de retazos.
Tabla No. 5	Cuadro de categorías para el objetivo específico No. 1.
Tabla No. 6	Cuadro de categorías para el objetivo específico No. 2.
Tabla No. 7	Cuadro de categorías para el objetivo específico No. 3.
Tabla No. 8	Matriz de prácticas de convivencia de los niños participantes de Raíces.

Listado de Figuras

- Figura 1 Mapa de la ciudad de Santiago de Cali con la comuna 9 señalizada, fuente: Plan de Desarrollo 2020, Comuna 9.
- Figura 2 Fotografía de la sesión 1 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 3 Fragmento de diario de campo del practicante 1, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 11 de octubre de 2022.
- Figura 4 Fragmento de diario de campo del practicante 1, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 17 de noviembre de 2022.
- Figura 5 Logo de la propuesta de intervención Raíces, actividad de Convocatoria, ISJ, 2022.
- Figura 6 Fotografía de la actividad de Convocatoria, propuesta de intervención Raíces, 2022.
- Figura 7 Fotografía de la sesión 2 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 8 Fotografía de la sesión 3 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 9 Fotografía de la sesión 3 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 10 Fotografía de la sesión 4 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 11 Fotografía de la sesión 4 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 12 Fotografía de la sesión 5 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 13 Fotografía de la sesión 7 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.
- Figura 14 Fotografía de la sesión 7 del subcomponente de promoción de convivencia grupal, propuesta de intervención Raíces, ISJ, 2022.

Listado de abreviaturas

DDHH	Derechos humanos
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
ISJ	Institución San José.
NAJ	Niños, adolescentes y jóvenes.
NNA	Niños, niñas y adolescentes.
NNAJ	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
PARD	Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos.
SE	Sistematización de experiencias.

Resumen

Esta sistematización de experiencias documenta el proceso del Proyecto Raíces, desarrollado con niños de 7 a 13 años de la institución San José (ISJ) por un practicante de Trabajo Social de la Universidad del Valle. El proyecto se centró en promover la convivencia entre pares y prevenir la violencia en relaciones interpersonales mediante juegos tradicionales, deportes como el fútbol y talleres sobre valores. La intervención se llevó a cabo entre abril de 2022 y enero de 2023, con la participación de niños y jóvenes vinculados al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

El proceso de sistematización se estructuró en tres ejes: la metodología empleada para fomentar la convivencia, las prácticas observadas en los niños participantes y los aprendizajes y desafíos del equipo de trabajo social. También se destaca el valor de las actividades lúdicas y deportivas como herramientas de intervención en contextos de protección infantil.

La experiencia fue analizada desde un enfoque hermenéutico y del construccionismo social, abordando conceptos como la convivencia, la infancia institucionalizada, la promoción de paces, y el deporte como práctica transformadora. La sistematización se apoyó en la metodología de cinco tiempos de Jara (1997): punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada.

El informe se organiza en cinco capítulos que incluyen el contexto de la experiencia, el estado del arte, el marco teórico, la interpretación de la experiencia y las conclusiones, proporcionando una base para futuras investigaciones y/o intervenciones sobre convivencia en entornos de protección infantil.

Palabras clave: Convivencia pacífica; Protección infantil; Corregulación; Sistematización de experiencias; Construcción de paces.

Introducción

La presente sistematización se centra en el proceso adelantado con niños entre los 7 y 13 años de la división de internado de la institución San José por parte de un practicante de Trabajo Social de la Universidad del Valle, como parte de su propuesta de intervención centrada en fomentar la convivencia entre pares (desde las dimensiones relacional, conflictual, axiológica y normativa), para prevenir la violencia en las relaciones interpersonales a través de la implementación de diferentes estrategias metodológicas, centradas en el desarrollo de juegos tradicionales como lleva, canicas, ponchado, entre otros, junto con el desarrollo de la práctica deportiva del fútbol y talleres centrados en la práctica de valores.

En el marco de la finalización del pregrado en Trabajo Social de la Universidad del Valle, se decidió realizar la sistematización de experiencias, en adelante SE, de la propuesta de intervención *Raíces*, implementada dentro del periodo de práctica académica de Trabajo Social (abril 2022 a enero 2023), el cual contó con la participación de niños, adolescentes y jóvenes vinculados al sistema de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en adelante ICBF.

Sistematizar una experiencia representa una oportunidad manifiesta para producir conocimiento a partir de la intervención social en una realidad específica y situada, dado la multiplicidad de saberes, expresiones de subjetividades, representaciones e imaginarios que coexisten de la praxis social y se capturan en un ejercicio consciente de interpretación.

El objeto que guía la presente sistematización se ubica en la reconstrucción de la experiencia de la propuesta de intervención *Raíces* para la promoción de relaciones de convivencia en los niños beneficiarios de la ISJ.

Para abordar el objeto de sistematización se plantearon tres ejes: I) La estrategia metodológica implementada en el Proyecto *Raíces* que los practicantes de Trabajo Social desarrollaron con los niños para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia; II) prácticas de convivencia que presentaron los niños vinculados al Proyecto *Raíces* frente a cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, axiológica y normativa; III) aprendizajes y obstáculos de los practicantes de Trabajo Social, en el marco de la implementación del Proyecto *Raíces*.

Esta propuesta de sistematización responde a la importancia de visibilizar los saberes que emergen en la práctica del deporte, el juego y el arte cuando son contemplados como escenarios de intervención para la promoción de convivencia, la necesidad de producir conocimiento sobre propuestas de promoción de convivencia y prevención de violencias en contextos institucionales de protección a la infancia y adolescencia que operan bajo los lineamientos del ICBF, y a la pertinencia de generar investigación crítica sobre las dinámicas sociales que tienen lugar en los internados de la modalidad de acogimiento residencial del ICBF, partiendo de la experiencia de la ISJ.

Este informe de SE está dividido en cinco capítulos:

El primer capítulo, da cuenta del contexto de la experiencia Raíces, para lo cual se ubica al lector en las realidades culturales y socioeconómicas que conectan con los sujetos participantes de la experiencia, visibilizando algunas de las problemáticas que afectan a la población infanto-juvenil internada bajo medida de protección familiar, y los postulados normativos con mayor relevancia frente al campo problemático de la protección social de la infancia, adolescencia y juventud.

Además, se incluye una reseña de la ISJ, que detalla su trayectoria histórica y esclarece cómo se lleva a cabo el trabajo profesional en consonancia con la visión institucional y los lineamientos del ICBF para el periodo en el que se desarrolló la experiencia. Este capítulo también describe lo que fue el Proyecto de intervención Raíces en el marco de la práctica académica de Trabajo Social, exponiendo los objetivos, la estrategia metodológica y la caracterización de los actores participantes.

El segundo capítulo aborda el estado del arte, que presenta un rastreo de producciones académicas relacionadas con el objeto de sistematización a nivel internacional, nacional y local; la justificación de sistematizar esta experiencia de intervención, que sustenta los motivos y propósitos detrás de la misma. Además, se detalla el objeto de la sistematización, los ejes, objetivos y la estrategia metodológica utilizada, aspectos donde se establecen los alcances del ejercicio de sistematización, así como los métodos y criterios para la selección de los sujetos participantes.

En el tercer capítulo se plantean los marcos epistemológico, teórico y conceptual de la experiencia, como aspecto fundamental se apuesta por el paradigma hermenéutico como perspectiva epistemológica para interpretar la realidad de los sujetos, considerando que son

éstos quienes en el desempeño de su quehacer diario reproducen un orden social, una interacción y un significado que imprime relevancia a sus propias ideas y a lo que ocurre en su entorno. En correspondencia con este paradigma, se recurrió a la perspectiva teórica del construccionismo social, que contempla el papel de los aspectos individuales, sociohistóricos y culturales de los sujetos, los cuales configuran realidades y prácticas de vida en común. En términos conceptuales, se retoman las categorías de convivencia, proceso metodológico, práctica social, infancia y maltrato infantil, infancia institucionalizada, deporte, fútbol como práctica reestructurante, juegos, y juegos tradicionales.

El capítulo cuatro se centra en el análisis e interpretación de los datos obtenidos de fuentes primarias y secundarias, considerando los referentes expuestos en los apartados anteriores y las interpretaciones realizadas por quien sistematiza la experiencia. De acuerdo con el marco epistemológico adoptado en la presente SE, este capítulo recoge las voces de niños, adolescentes y jóvenes de la casa universitaria, así como de los practicantes de trabajo social, con la finalidad de recuperar la experiencia, analizar los aportes del proceso metodológico a las prácticas de convivencia de los niños y concluir sobre los aprendizajes y obstáculos del proceso de intervención en clave de la promoción de convivencia. La información se organiza en subcapítulos definidos a partir de los sub-ejes de sistematización, lo que permite una comprensión detallada y estructurada de los aspectos clave del capítulo.

Por último, el quinto capítulo contiene las conclusiones generales que ofrecen una base para continuar explorando el objeto de la promoción de la convivencia en escenarios de protección infantil mediados por los lineamientos del ICBF, orientando futuros procesos de investigación y de construcción de conocimiento.

Capítulo 1. El contexto de la experiencia

1.1. Santiago de Cali: la ciudad de la experiencia

El distrito de Santiago de Cali es oficialmente la capital del Departamento del Valle del Cauca, además de ser referente político, comercial y sociocultural de los distintos territorios del sur occidente colombiano. Para el año 2022 en el que se implementó el Proyecto Raíces, la ciudad estaba constituida por 22 comunas, contando con una población de 2.280.907 habitantes (Alcaldía de Cali, 2022a).

En Cali la población se caracteriza por un tejido multicultural estructurado a partir de un sincretismo de contribuciones socioculturales de distintos grupos étnicos que han configurado la identidad de la ciudad. Músicas, ritmos, formas de entender el mundo que coexisten y determinan toda esa riqueza expresiva y relacional que se puede encontrar en la esquina de un barrio y en el recorrido por una calle, adentrándonos también a las formas de relacionamientos (Vanegas, 1998).

Lo anterior, circunscribe a Cali como un distrito cargado de altos niveles de heterogeneidad en términos de etnias, costumbres, expresiones de género, y manifestaciones culturales provenientes de múltiples regiones de Colombia. Dicha diversidad cultural hace parte de la vida en común que han establecido sus ciudadanos durante generaciones, en manifestaciones cotidianas que pueden generar interacciones de reconocimiento, aprecio o exclusión entre sus habitantes.

Respecto a la situación de la niñez y juventud en la ciudad, se encuentran datos de actualidad que sugieren que la población juvenil de Santiago de Cali está expuesta a riesgos psicosociales derivados de la exclusión social o las problemáticas de empleabilidad de la ciudad, de manera que según Cali en Cifras (Alcaldía de Cali, 2022a) el 65% de las juventudes de la ciudad habitan en los estratos 1 y 2 (los más pobres de la urbe), además de que la tasa de desempleo en la juventud de Cali en el tercer trimestre de 2022 fue del 18,1% (Alcaldía de Cali, 2022a), en la cual solo el 23% trabaja en empleos formales, mientras que un 59% se encuentran desarrollando actividades económicas encaminadas al rebusque, la informalidad o la sub-empleabilidad. Lo anterior, desde la perspectiva de la Alcaldía de Cali “(...) hace vulnerable a la población infanto-juvenil a la vinculación a grupos armados y

actos delictivos, al consumo de sustancias psicoactivas y a otras múltiples formas de violencia” (Alcaldía de Cali, 2022c).

De esta manera, el marco contextual visibiliza algunas de las problemáticas a las que están sujetos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en adelante NNAJ, del sur occidente colombiano respecto a sus realidades cotidianas, y sustenta la pertinencia de que como sociedad se prioricen acciones de forma conjunta entre las diferentes jurisdicciones nacionales, departamentales y municipales, para salvaguardar los derechos y el bienestar social de la población infanto-juvenil, considerándola según la ley como interés superior.

1.1.1 Vulneración de derechos de los niños, adolescentes y jóvenes

En el panorama nacional, se identifica que una parte de la infanto-adolescencia se encuentra internada en hogares de protección, que asumidas como instituciones atienden a esta población en la búsqueda del restablecimiento de los derechos que de alguna u otra forma han sido vulnerados en sus escenarios familiares; en ese sentido, el ICBF para el año 2022 reportó brindar atenciones a un total de 73.417 NNAJ con Procesos Administrativos de Restablecimiento de Derechos, en adelante PARD; de estos, el 59% (43.316) estaban en el medio familiar, 27% (19.823) se encontraban en modalidades de Acogimiento Residencial y 14% (10.278) en Hogares Sustitutos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2022).

Entre las principales vulneraciones de derechos en los niños, niñas y adolescentes se encuentran situaciones como el abandono, la exposición a violencia física, psicológica y sexual, así como la falta de acceso a necesidades básicas como la alimentación, el vestido y la educación. También se destaca la inestabilidad del núcleo familiar, entre otros aspectos.

Según cifras del panorama nacional, de acuerdo con medicina legal, 6.361 niños, niñas y adolescentes, en adelante NNA, fueron víctimas de violencia física al interior de la familia en 2022 (UNICEF, 2022). El Observatorio de Niñez y Conflicto Armado de la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes del conflicto armado en Colombia (COALICO) registró en 2022, 398 eventos de conflicto armado en el que por lo menos 268.524 NNA se vieron afectados de manera directa (UNICEF, 2022).

Por otro lado, la Procuraduría General de la Nación (2022), en su boletín 721, reportó que, en Colombia, para el 2022 fueron asesinados 426 menores de edad. Adicionalmente, el

Ministerio Público indicó que, en 2022 se registraron 25.585 lesiones no fatales contra menores de edad, de los cuales 13.879 casos fueron exámenes médico-legales por presunto delito sexual, 5.572 por violencia interpersonal, 3.828 por violencia intrafamiliar y 1.477 por lesiones en eventos de transporte (Procuraduría General de la Nación, 2022).

Con respecto al panorama local, la Alcaldía de Cali (2022b) en su comunicado *Salud Pública trabaja para poner fin a la violencia contra los niños*, menciona que en 2022 se han reportado aproximadamente 2.500 casos de maltrato infantil “(...) en Cali hemos tenido reportes de alrededor de 2.500 niños víctimas de maltrato, ya identificados y notificados en la Secretaría de Salud, con un pico de alrededor de 3.300 casos en 2019”.

Frente al trabajo infantil, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) reportó durante el periodo octubre – diciembre de 2022 una tasa para la población de niños y niñas de 5 a 14 años del 1.3% y para la población de adolescentes de 15 a 17 años del 10.3%.

A nivel local, el ICBF informó que en los primeros cinco meses de 2022 se recibieron 68 denuncias de infantes trabajando en las calles de Cali. Tras realizar las verificaciones correspondientes, se logró trasladar a 32 niños, niñas y adolescentes a centros zonales del ICBF; del total de niños, niñas y adolescentes intervenidos, el 51% estaban involucrados en trabajo infantil, seguido por un 36% que presentaba alta permanencia en la calle, un 11% por deserción escolar y un 2% que se encontraba en situación de ausentismo escolar (El País, 2023).

En el contexto de la problemática de vulneración de derechos a NNAJ, las actuaciones por parte del Estado y la sociedad civil tienen su punto de partida y fundamento en un marco de derechos sociales.

1.1.2 Dimensión normativa del restablecimiento de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ)

De acuerdo con el panorama internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DDHH) es un documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en París; en ésta se recogen 30 artículos que dan cuenta de *los Derechos Humanos* considerados como principios de actuaciones básicos

para la vida de las comunidades mundiales. En ese sentido, para la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) los Derechos Humanos son definidos como:

Un conjunto de exigencias éticas que se anteponen a todo orden legal de cualquier país, son universales porque están basados en la dignidad de todo ser humano, con independencia de la raza, el color, el sexo, el origen étnico o social, la religión, el idioma, la nacionalidad, la edad, la orientación sexual, la discapacidad o cualquier otra característica distintiva; a su vez están enmarcados en la idea de “Derechos Morales” ya que son exigencias éticas, valores que deben ser respetados por todos los seres humanos y que deben ser garantizados por los gobiernos de todos los pueblos (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

En conformidad con la anterior acepción, los Derechos Humanos se presentan como un conjunto de “exigencias éticas” o principios de actuación que todos los seres humanos deben de cumplir y poner en práctica, pero también, son aspectos fundamentales que todos los gobiernos deben procurar cumplir, dado que se remarca el carácter inalienable de los derechos. Desde una perspectiva historicista, se plantea que los derechos humanos han vivenciado transformaciones a través de los periodos históricos, variando de definición, legitimidad, o emergiendo nuevos postulados de derechos.

De manera breve, en este apartado se pueden distinguir tres grandes fases o generaciones de DDHH, la primera generación presenta los derechos civiles y políticos centrándose en la libertad del individuo, aquí se hace alusión al Estado de Derecho de la tradición liberal en donde el sistema político es quien respeta la libertad de los individuos en un sentido polisémico, y nadie se encuentra más allá de las leyes que rigen en los Estados.

Una segunda generación de derechos está enmarcada en la igualdad y aquí es donde se ubican los derechos económicos, sociales y culturales, quienes, junto con los derechos de la primera generación, configuran lo que se conoce como el modelo de Estado Social de Derecho. La noción social es la que propicia que los gobiernos establezcan medidas para que todas las personas logren acceder a los bienes básicos necesarios para tomar parte de la vida política y cultural. La tercera generación de derechos enfatiza en la solidaridad entre naciones y reconoce las nociones de paz positiva y de medios ambientes sanos, libres de contaminaciones.

Por otra parte, es pertinente reseñar la Declaración de los Derechos del Niño ocurrida en 1959, en el cual se planteó que las infancias de todas las sociedades tienen derecho a vivir felices y de gozar, en su propio bien, tanto en el bien de las sociedades, de los derechos y

libertades que en ella se enuncian, además se exhortan a los padres, a los hombres, mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y que luchen para su observancia con medidas legislativas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959).

Otro antecedente internacional deviene del año 2003, donde de acuerdo con Solís (2003), se conforma el Taller Interagencial de Naciones Unidas, en el cual se crea el enfoque de derechos humanos, que hace énfasis en el reconocimiento y responsabilidad de todos los Estados sobre los derechos humanos, llegando principalmente a dos acuerdos fundamentales: I) los Estados participantes se comprometieron a seguir reforzando el mecanismo de derechos humanos de las Naciones Unidas, así como integrar la promoción y protección de los derechos humanos en las políticas nacionales, y II) los Estados participantes se comprometieron a apoyar la promoción de la educación y la enseñanza sobre derechos humanos a todos los niveles, mediante la ejecución del Programa Mundial para la educación en derechos humanos.

Desde la óptica de Solís (2003), propone que este enfoque supuso una ruptura con las anteriores prácticas del desarrollo centradas en la mera identificación y satisfacción de necesidades básicas de las poblaciones (comprendiéndolos como sujetos receptores y carentes), y las remplazó por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes. En ese caso, la mira no se enfoca en la satisfacción de necesidades, sino en la realización de derechos, lo cual implica reconocer a los actores institucionales a quienes corresponden responsabilidades con relación a la realización de los derechos humanos.

En el contexto de Colombia, un antecedente clave es la Constitución Política de 1991, la cual establece como uno de sus principios fundamentales la protección y defensa de los derechos humanos, otorgando especial relevancia a los derechos de la población infantil (Constitución Política, 1991).

Así mismo, en Colombia, la Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por la Ley 12 de 1991, reconociendo con ello a niños y niñas como sujetos de derechos, esto supone que el Estado tiene la responsabilidad jurídica de garantizar las condiciones para que niños y niñas ejerzan todos los derechos reconocidos en dicho instrumento.

Otro antecedente normativo tiene que ver con que a partir de 2006, se expidió el Código de Infancia y Adolescencia o Ley 1098 de 2006, que recogió los principios fundamentales citados en la Convención Sobre Derechos del Niño, y a su vez, en este código se establecieron normas y acuerdos con el fin de garantizar la protección de los NNA y el ejercicio de sus derechos, destacando como principal herramienta de defensa a lo que se denominó restablecimiento de derechos, que es definido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2010) como:

El conjunto de actuaciones administrativas y de otra naturaleza, que la autoridad competente debe desarrollar para la restauración de su dignidad e integridad como Sujetos de Derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados; lo anterior, dentro del contexto de la protección integral y los principios de prevalencia, interés superior, perspectiva de género, exigibilidad de derechos, enfoque diferencial y corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado (p. 3).

La Ley 1098 de 2006 tiene por finalidad garantizar a los niños/as y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un entorno normativo sano y estructurado, con expresiones sólidas de felicidad, amor y comprensión. Establece normas sustantivas y procesales para la protección integral de los NNA, y busca garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento.

1.1.3 Restablecimiento de derechos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

El ICBF es una entidad del Estado Colombiano, que dirige sus acciones bajo la idea de proteger los derechos de los NNAJ y las familias en condición de vulnerabilidad, así como mejorar las condiciones de vida y atender problemáticas sociales como el maltrato físico, psicológico, el abuso sexual, la inobservancia, negligencia u otra que afecten seriamente la integridad de esta población.

Por lo tanto, el proceso de restablecimiento de derechos es un mecanismo importante que busca devolver a los NNAJ los derechos que les han sido vulnerados o no garantizados, a partir de una serie de etapas y un trabajo desarrollado directamente por los hogares de protección o diferentes instituciones del Estado, que también se encargan de restituir los

derechos, atendiendo los NNAJ en condición de vulnerabilidad remitidos por el ICBF y por otras entidades con quienes se establecen convenios.

En el ámbito del ICBF, las estrategias y líneas de acción se originan desde la concepción de programas y Proyectos con el propósito de involucrar a las familias y a la sociedad en el proceso de restablecimiento de derechos. Es esencial resaltar que la responsabilidad no recae exclusivamente en el Estado, sino que también involucra a la familia y la sociedad civil con el fin de mitigar los riesgos y las condiciones de vulnerabilidad que amenazan los derechos de los NNAJ.

En relación con la presente SE, la modalidad de protección en la que se inscribe la experiencia es la Modalidad de Acogimiento Residencial - Internado, esta modalidad se funda sobre la base del artículo 22 de la Ley 1098 de 2006:

Los niños, las niñas, los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de su familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella. Los niños, niñas y adolescentes sólo podrán ser separados de la familia, cuando ésta no garantice las condiciones para la realización y el ejercicio de sus derechos, conforme con lo previsto en este código. En ningún caso la condición económica de la familia podrá dar lugar a la separación. (p. 15)

Además, es acorde a las directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños, del 24 de febrero de 2010, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/64/434)] 64/142. Sobre la modalidad de acogimiento residencial “Internado” se tiene por decir que es una Modalidad de atención 24 horas, 7 días a la semana, que atiende a una población configurada por niños, niñas y adolescentes de 6 a 18 años, con PARD. Las principales características de la modalidad internado son:

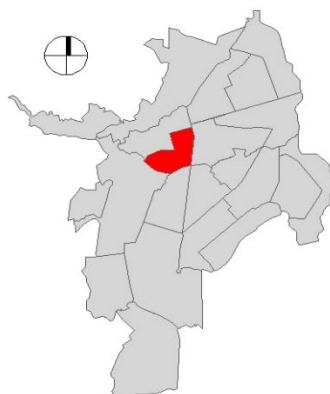
- I) Se debe ubicar en la misma institución a grupos de hermanos, con el fin de conservar vínculos fraternos, teniendo en cuenta las características particulares de los NNA.
- II) La recepción de NNA debe ser durante las 24 horas del día.
- III) Se podrán ubicar en esta modalidad NNAJ de 18 años que al cumplir la mayoría de edad se encontraban en PARD, con discapacidad, cuando requieran apoyos intermitentes y/o limitados.

1.2 Contexto Institucional

La Institución San José (ISJ) es una fundación que actúa como centro de protección para los niños, adolescentes y jóvenes, en adelante NAJ, cuyos derechos han sido vulnerados en sus trayectorias de vida. Su razón social se centra en la protección de la niñez, adolescencia y juventud, específicamente del género masculino.

Se encuentra ubicada en la Calle 12 #24-90 en el barrio Junín, en la comuna 9 (véase figura 1), al sur centro de la ciudad. Su planta física es de un solo nivel, dividido en varios espacios, entre los que se encuentran una cancha de fútbol, zonas habitaciones - dormitorios, un espacio de comedor, una cocina, diferentes baños, salas de estar, y un espacio para la peluquería.

Figura 1. Comuna 9 Santiago de Cali.



Fuente: Plan de Desarrollo Comuna 9.

La ISJ fue fundada en 1959 por Maruja Plata de Sardi en respuesta al auge migratorio en el sur occidente colombiano en la década de los 50. Este fenómeno llevó a personas de regiones como Chocó, Buenaventura, Norte del Cauca y Nariño a Cali en busca de oportunidades laborales, especialmente en la actividad minera. Muchas de estas familias vivían en condiciones precarias, con limitado acceso a servicios sociales y viviendas irregulares.

En este contexto, la falta de apoyo estatal y limitado interés de la sociedad civil generaron problemas en el cuidado de niños y adolescentes, resultando en casos de abandono, vida en la calle y trabajo infantil. La sociedad civil de Cali con recursos económicos y sociales, respondió con iniciativas de intervención caritativo-asistencial, dando lugar a la

creación de la ISJ. La Institución se convirtió en un refugio para niños y adolescentes en situación de abandono o con derechos vulnerados.

A lo largo de su trayectoria, la ISJ ha experimentado una evolución significativa, pasando de ser una modalidad exclusiva de internado que funcionaba gracias al apoyo de la sociedad civil, a operar tanto la modalidad de acogimiento residencial internado como la de Vida Independiente, en colaboración directa con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), específicamente de la Regional Valle.

El objetivo primordial de la ISJ es la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes (NAJ) cuyos derechos han sido amenazados o vulnerados, proporcionándoles oportunidades de desarrollo personal y social. En este sentido, la Institución desde el año 2009 se comprometió a adherirse estrictamente a los lineamientos y directrices establecidas por el ICBF, operando bajo un modelo de corresponsabilidad.

La colaboración con el ICBF se centra específicamente en dos modalidades de acogimiento residencial: **Internado**, dirigido a niños de 6 a 13 años y adolescentes de 14 a 17 años; y **Vida Independiente**, orientada a jóvenes de 18 a 26 años.

Según datos del Proyecto de Atención Institucional de la ISJ (2019), la Institución en su modalidad de internado atendía en promedio a un total de 36 niños y 22 adolescentes al mes. Además, en la modalidad de Vida Independiente, se atendía a un promedio de 25 jóvenes al mes (Institución San José, 2019).

En cuanto a la permanencia de los NAJ en la Institución, existen ciertas especificaciones a considerar. Para aquellos **niños y adolescentes**¹ que, de acuerdo con la Ley 1098 de 2006, han sido declarados en situación de vulneración de derechos por la autoridad administrativa competente y se les ha iniciado un PARD dentro de la ISJ, se espera que este proceso no exceda los 6 meses de duración. No obstante, es crucial reconocer que este periodo puede variar, ya sea acortándose o alargándose, debido a factores que no se relacionan directamente con las prácticas (conductas, pensamientos o actitudes) de los niños y adolescentes dentro del medio institucional. Entre los factores que pueden influir en la duración del proceso PARD se encuentran:

¹ No se menciona a los jóvenes porque quienes hacen parte de la modalidad Vida Independiente, han sido declarados en adoptabilidad por la autoridad administrativa.

- El grado de reparación del motivo que originó la apertura del proceso PARD, tanto por parte de la Institución como de la familia y/o redes vinculares del niño o adolescente.
- La apropiación o no de factores protectores por parte de la familia y/o redes vinculares del niño o adolescente que garanticen sus derechos.
- El nivel de vinculación, corresponsabilidad y apoyo proporcionado por el medio familiar durante el periodo del PARD hacia el niño o adolescente.

Para los NAJ que, conforme a la Ley 1098 de 2006, han sido declarados en situación de adoptabilidad por los defensores de familia competentes, se espera que su permanencia en la Institución sea continua hasta alcanzar el límite de edad de 26 años. Durante este periodo, se anticipa que habrán participado en diversos procesos psicosociales, educativos y laborales que contribuyen a su desarrollo psicosocial y personal. De esta manera, al egresar de la Institución, se espera que cuenten con un Proyecto de vida estructurado.

Los procesos desarrollados en la ISJ tienen como objetivo ofrecer una formación integral que considera las diversas realidades de los NAJ tanto dentro como fuera de la Institución. Este enfoque integral abarca aspectos intelectuales, sociales y profesionales, guiados por una perspectiva gestáltica de potencialidad para el desarrollo humano. Además, se adopta un enfoque de derechos que busca empoderar a los beneficiarios para que se reconozcan a sí mismos como sujetos con derechos y deberes, fomentando así su dignidad, autonomía y libertad positiva.

El desarrollo de los procesos de formación es llevado a cabo por un personal interdisciplinario que abarca un enfoque amplio del desarrollo psicosocial de los individuos. En el contexto de esta sistematización el término "psicosocial" se entiende no sólo como un ámbito de trabajo exclusivo para profesionales del área social, como psicólogos y trabajadores sociales, se incluye a otros actores que desempeñan un papel relevante en los procesos de desarrollo social de los NAJ, forman parte del personal de atención y cuidado de la Institución:

En la modalidad Internado, el equipo interdisciplinario, encabezado por la *gestora social*, se enfoca en la elaboración de informes psicosociales por caso, la *trabajadora social* se ocupa principalmente de proporcionar intervenciones sociofamiliares a través de sesiones individuales y grupales, así como de actividades que buscan el fortalecimiento de

capacidades con los NA. Por su parte, la *psicóloga* acompaña de cerca los procesos de desarrollo psicológico, ofreciendo apoyo emocional y estableciendo vínculos con entidades externas, incluidas aquellas especializadas en orientación psicosocial para víctimas de violencia sexual.

En la modalidad de Vida Independiente, la *gestora social* supervisa la elaboración de informes psicosociales de los jóvenes, y realiza un seguimiento integral de sus procesos socioeducativos, laborales y personales. La *trabajadora social*, por su parte, ofrece intervenciones de orientación psicosocial a través de sesiones individuales y grupales, facilitando la conexión con redes de apoyo familiares y comunitarias, además de coordinar oportunidades educativas y laborales emergentes. Mientras tanto, la *psicóloga* acompaña el desarrollo psíquico y social de los jóvenes, brindando apoyo emocional y orientación vocacional tanto en el ámbito laboral como educativo, estableciendo también vínculos con instituciones de salud mental y entornos laborales.

En la Institución, otros actores juegan papeles relevantes en el fomento del bienestar y desarrollo de NAJ. El *personal de salud*, incluyendo enfermeras y un nutricionista, se dedica a la atención médica y nutricional. El *coordinador de deportes* elabora estrategias lúdicas y formativas. Los formadores actúan como figuras de autoridad, cuidado y educación para los NAJ, creando un entorno seguro que promueve el crecimiento personal y social. El *personal de alimentación y servicios* generales garantiza el acceso a la alimentación y a un ambiente locativo saludable, mientras que los *talleristas externos* de diversas entidades estatales y ONGs ofrecen talleres y actividades que enriquecen la experiencia educativa y cultural de los NAJ.

La ISJ se fundamenta en una estructura lógica que articula sus acciones a través de cinco componentes clave: educativo, terapéutico, salud y nutrición, sociofamiliar y vida cotidiana y de comunidad (Institución San José, 2019).

La **Misión** de la ISJ se centra en promover el bienestar integral de NAJ cuyos derechos han sido vulnerados. A través de acciones formativas y redes de apoyo, busca su desarrollo físico, psicoafectivo y psicosocial, facilitando los medios para la inclusión y la creación de un Proyecto de vida autónomo, permitiéndoles consolidar al máximo nivel sus potenciales personales, académicos, deportivos, culturales, artísticos y productivos (Institución San José, 2019).

La **Visión** de la ISJ apunta a ser reconocida en 2025 como líder en el Valle del Cauca en el desarrollo de procesos de garantía de derechos en NAJ. Busca destacarlos a nivel social, académico y educativo (Institución San José, 2019).

1.3 La propuesta de intervención en el marco de la práctica académica de Trabajo Social: Proyecto Raíces

La propuesta de intervención desarrollada en la ISJ denominada *Proyecto Raíces* se enmarca en las condiciones de la práctica académica de Trabajo Social en la Universidad del Valle, entendiendo estas como una actividad que los y las estudiantes desarrollan para complementar su formación profesional, se define entonces como una experiencia de vinculación de los(as) estudiantes con una realidad específica en una institución escogida (Bermúdez y Velásquez, 2012).

Desde el manual de prácticas y reglamento del programa académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, la práctica académica

Es asumida en primer lugar como una asignatura personalizada de carácter colegiado entre el profesor de práctica, y el profesional del centro de práctica; y en segundo lugar, es entendida como un espacio de aprendizaje desde un ejercicio de intervención social supervisada con carácter formativo profesional, basada en el conocimiento, la reflexión y la acción en escenarios de intervención desde campos problemáticos a partir de la supervisión de un docente y el acompañamiento en el Centro de Práctica de un profesional que oriente el proceso (Bermúdez y Velásquez, 2012, p. 3)

En este contexto, la ISJ se entenderá en adelante como el centro de práctica en el cual dos estudiantes de la escuela de Trabajo Social de la universidad del Valle llevaron a cabo su proceso de aprendizaje y cualificación profesional durante el periodo abril de 2022 – enero de 2023, desarrollando los cursos de Práctica I y Práctica II.

Ambos estudiantes practicantes de Trabajo Social se integraron a los equipos psicosociales de las dos áreas de la Institución: infancia-adolescencia (Modalidad Internado) y juventud (Modalidad de Vida Independiente). Esto permitió dividir la experiencia de la práctica entre estas poblaciones. Francisco Valencia, en adelante Practicante 1, se enfocó en el área de infancia y adolescencia bajo la modalidad de Acogimiento Residencial Internado, mientras que Naiyuli Betancourt, en adelante Practicante 2, trabajó con la población juvenil en el área de Acogimiento Residencial Vida Independiente.

Esta experiencia de práctica académica fue supervisada por la docente de Trabajo Social Idalia Tunubalá, profesional de campo con experiencia práctica en instituciones de protección social que acompañó, evaluó y orientó el diseño e implementación de los Proyectos de intervención de ambos practicantes para cada una de sus modalidades.

En este contexto, el practicante 1, durante el primer nivel de práctica entre los meses de abril a julio de 2022, llevó a cabo un proceso de inserción, diagnóstico y planificación de acuerdo con el proceso metodológico planteado por Rozas (1998), en el cual se identificó la problemática central de la convivencia marcada por interacciones hostiles entre los niños de 7 a 13 años que residían en la modalidad internado. En respuesta a esta problemática, se formuló el Proyecto Raíces, el cual seleccionó los juegos tradicionales, el deporte y las actividades artísticas como estrategia metodológica para promover relaciones tendientes hacia la convivencia entre los niños.

1.3.1 Objetivos del Proyecto Raíces

El Proyecto Raíces se propuso como objetivo principal promover la convivencia a través de prácticas socio-deportivas destinadas a fomentar relaciones positivas y prevenir todo tipo de violencias en las interacciones interpersonales de los niños. Este propósito se articuló en torno a cuatro objetivos específicos:

El primer objetivo se enfocó en desarrollar dinámicas de interacción positivas entre los niños, con el fin de reinterpretar la violencia y disminuir las prácticas hostiles. El segundo objetivo se orientó a fortalecer el respeto por los acuerdos establecidos en el Proyecto Raíces, así como por las normativas de convivencia de la institución San José y la creación colaborativa de nuevas normas.

El tercer objetivo específico buscó cultivar en los niños actitudes de respeto y tolerancia activa, valorando las diferencias de etnia, origen, identidad de género y características físicas. Finalmente, el cuarto objetivo se concentró en la resolución pacífica de conflictos dentro de los espacios del Proyecto, impulsando que los niños desarrollaran habilidades para implementar estrategias como los pactos, acuerdos, diálogo interpersonal, escucha activa y pensamiento creativo.

1.3.2 Población objetivo

Los niños de la división internado de la Institución San José, con edades entre los 7 y los 13 años, provenían en su mayoría de la ciudad de Cali, así como de diferentes municipios ubicados en el suroccidente colombiano. Además, se contó con la presencia minoritaria de niños de nacionalidad venezolana, ecuatoriana y chilena.

1.3.3 Metodología del Proyecto Raíces

La metodología de intervención se desarrolló a partir de dos componentes:

1. Componente de formación de monitores de convivencia, en el cual participaban adolescentes en edades de 14 a 17 años y jóvenes en edades de 18 a 21 años.
2. Componente de promoción de convivencia entre los niños de 7 a 13 años que residían en la modalidad internado de la ISJ, a través de prácticas deportivas y juegos tradicionales.

A continuación, una descripción de cada componente:

1. Componente de formación de monitores de convivencia:

En el Proyecto Raíces, siete adolescentes fueron formados como monitores de convivencia para trabajar con niños beneficiarios de la ISJ. Tres de ellos destacaron por sus habilidades previas, mientras que los otros cuatro emergieron gradualmente durante el proceso de formación, participando en charlas y reflexiones, y luego interactuando con los niños. La formación en convivencia se combinó con sesiones de promoción mediante prácticas deportivas y juegos tradicionales, permitiendo que los monitores aplicaran sus aprendizajes durante el trabajo con los niños.

Además, dos jóvenes provenientes de modalidad de Vida Independiente colaboraron aportando sus experiencias como beneficiarios del ICBF y estudiantes universitarios de Educación Física, contribuyendo a la fase de planificación de las sesiones grupales desarrolladas con los niños en el componente 2. “promoción de convivencia entre niños beneficiarios de la ISJ, en edades de 7 a 13 años, a través de prácticas deportivas y juegos tradicionales”

2. Componente de promoción de convivencia entre niños:

a) Subcomponente de promoción de convivencia a nivel grupal:

El objetivo de este componente fue brindar formación en valores, ciudadanía y convivencia a 36 niños internados en la ISJ. A través de entrenamientos predeportivos, juegos tradicionales y talleres psicosociales, se buscó fomentar relaciones basadas en la dignidad y los derechos sociales. Durante siete sesiones llevadas a cabo cada miércoles, con una duración de dos horas cada una, se implementaron actividades destinadas a promover habilidades sociales vinculadas a nueve dimensiones de convivencia. Cada sesión comprendía actividades de integración, establecimiento de acuerdos, prácticas socio-deportivas centradas en una dimensión específica de convivencia y reflexiones. Esto permitió que los niños desde sus perspectivas identificaran desafíos, aprendieran de sus experiencias y recibieran retroalimentación de los practicantes de Trabajo Social.

b) Subcomponente de promoción de convivencia a nivel individual:

Se diseñó como respuesta directa a los desafíos identificados por los practicantes de Trabajo Social en Raíces, se centró en los niños que durante las sesiones grupales mostraban dificultades para interactuar con otros niños de manera respetuosa y orientada hacia la convivencia.

Durante las sesiones individuales, en ocasiones se incluía a algunas personas del personal interdisciplinario de la Institución que eran considerados por los niños como referentes afectivos. Esto se hacía para crear un ambiente más confiable durante la interacción con el niño. Los practicantes de Trabajo Social estructuraban las sesiones y guiaban a los/as referentes afectivos/as invitados, dado que estos/as podían conectar mejor con los niños. Como resultado, los niños tendían a responder de manera más abierta y detallada cuando las preguntas las formulaban sus referentes afectivos, en comparación con las respuestas que ofrecían cuando las preguntas las hacían los practicantes, incluso si se trataba de las mismas preguntas.

En general, sesiones de este subcomponente de intervención individual se sustentaron a partir de técnicas psicosociales inspiradas en la literatura infantil y estrategias interactivas. El objetivo era fomentar la reflexión y fortalecer los vínculos de confianza para inducir un cambio positivo en el comportamiento de los niños en el contexto de convivencia.

Durante la experiencia, se planificó trabajar con siete niños, con la expectativa de que cada uno participara en al menos seis sesiones a lo largo de dos semanas por niño. Sin embargo, algunos niños no completaron las seis sesiones propuestas debido a la falta de asistencia constante.

La estructura de las sesiones se diseñó para profundizar en el trabajo individual con cada niño a lo largo de dos semanas, siguiendo el siguiente esquema:

- La primera sesión se programaba para los lunes en diferentes horarios, adaptados a los niños seleccionados. Los objetivos de esta sesión se orientaban a que el niño pudiera reconocer sus propios pensamientos, actitudes y comportamientos manifestados en las sesiones grupales previas que habían iniciado estas sesiones individuales. Se buscaba identificar los factores que influían en estas prácticas y establecer un punto de partida para el trabajo individualizado.
- La segunda sesión se llevaba a cabo los martes, enfocándose en la continuidad del tema central identificado en la sesión del lunes para trabajar con el niño. Además, como preparación para la sesión grupal de promoción de la convivencia del grupo que se realizaba los miércoles, se procuraba establecer acuerdos con los niños.
- La tercera sesión se realizaba los jueves, con enfoque en la evaluación y reflexión sobre lo ocurrido durante la sesión *grupal* del miércoles. Durante esta sesión, se analizaban los aprendizajes y significados que *cada niño participante* habían adquirido y configurado.

1.3.4 El equipo de intervención

El equipo de intervención se conformó por dos practicantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle, quienes implementaron el proyecto en el marco del nivel II de la práctica académica. Ambos practicantes eran jóvenes de 23 y 22 años.

Además de los practicantes, se integraron otros actores al equipo de intervención: formadores deportivos, beneficiarios de la Casa Universitaria, el coordinador institucional y el personal de cuidados y oficios varios.

Capítulo 2. Sobre el objeto y la metodología para la sistematización de la experiencia

En este capítulo se presenta la justificación del trabajo realizado, el objeto de sistematización, los ejes y objetivos y el modelo de sistematización adoptado.

2.1 Estado del arte

Para dar cuenta del estado del arte que existe frente al tema propuesto en esta investigación, se traen a colación cuatro antecedentes a nivel internacional, de los cuales uno está escrito en idioma inglés, así mismo, se presentan cinco antecedentes nacionales y finalmente tres antecedentes locales. En esta revisión bibliográfica se tuvieron en cuenta artículos y tesis tanto de pregrado como de maestría publicados entre los años 2013 y 2021. Inicialmente se presenta lo que se ha escrito a nivel internacional, posteriormente se presentan los antecedentes nacionales y finalmente se incluyen los locales, esta revisión permite tener una mirada amplia, pero se enfoca en aquellas investigaciones que se acercan al objeto de esta sistematización: prácticas sociales alrededor de los juegos tradicionales, el deporte y actividades artísticas como estrategia metodológica para la promoción de convivencia.

A nivel internacional se encontró inicialmente el artículo científico *Conflict Resolution Based on Games for Developing a Peace Culture in Vocational High Schools*, (Ratu *et al.* 2020), que identificó la forma en que se gestaban los conflictos en una Institución de educación secundaria en Indonesia para posteriormente proponer una intervención basada en los juegos afirmando que estos logran, a partir de un lenguaje agradable, propiciar encuentros entre los estudiantes de una forma diferente, lúdica y conocida, con el fin de promocionar la resolución de conflictos en el aula.

Este estudio fue descriptivo y su metodología fue principalmente cuantitativa teniendo como técnica las encuestas para medir resultados, identificar patrones y generar datos. Dentro de los resultados obtenidos en la investigación se encuentran cifras sobre los conflictos que se generan dentro del aula, así como también el hecho de que el juego funcionó como promotor de nuevas formas de interacción entre pares toda vez que este les permitía relacionarse de manera guiada sin enfoque de competencia.

De la misma manera se encontró una tesis, cuyo objetivo era desarrollar una alternativa que incluya a los juegos tradicionales de México como estrategia para fomentar la convivencia sana y pacífica a nivel preescolar, esta investigación titulada *El juego tradicional mexicano para favorecer la convivencia escolar sana y pacífica en los niños de cinco y seis años del centro de atención infantil comunitario CAIC “titina”, perteneciente a la Alcaldía Tlalpan de la CDMX* (Benítez, 2018), se ubicó desde una metodología cualitativa y cuantitativa, teniendo en cuenta que principalmente se realizó la revisión documental con el fin de fundar una estrategia propia a partir de lo recuperado en experiencias anteriores, sin embargo, también realiza encuentros con los estudiantes con el fin de darles participación en la formulación y desarrollo de la propuesta.

La investigación concluye que a través de la implementación de juegos tradicionales los niños desarrollan autonomía y tolerancia a la frustración, dado que el niño logra reconocer la importancia de esperar su momento para jugar, así mismo, se evidencia que el niño gestiona sus emociones y establece relaciones interpersonales asertivas.

En el mismo contexto latinoamericano, se revisó la tesis de maestría *Aplicación de juegos tradicionales para promover competencias de convivencia y participación democrática en los alumnos del IV ciclo I.E. N° 50756 San Antonio del distrito de Echarati – La Convención* (Challco, 2018), publicada en Perú, la cual buscaba demostrar la forma en que los juegos tradicionales promovían la competencia ciudadana de convivencia y de participación democrática en estudiantes. El autor eligió una metodología principalmente cuantitativa por su capacidad para proporcionar datos numéricos concretos y objetivos que respaldaran las relaciones directamente proporcionales entre los planteamientos de la investigación y los resultados, en ese sentido, realiza principalmente encuestas y fichas de observación.

Los resultados encontrados en esta investigación fueron que los juegos tradicionales, sí transforman las conductas de los estudiantes en la medida en que el 91% de los estudiantes mejoraron sus conocimientos y habilidades para gestionar los conflictos que se les presenta, así mismo el 85% logró superar limitantes como la baja autoestima y la poca comunicación verbal dado que lograron establecer relaciones interpersonales asertivas con los demás estudiantes del aula.

Dentro de este grupo de antecedentes internacionales, se ubica la tesis de Ecuador titulada *Propuesta de actividades basadas en el juego pedagógico para fortalecer el ámbito de la convivencia social en los niños del Subnivel Inicial II de 4 a 5 años, de la Escuela de Educación Básica Particular Universidad Católica* (Gaibor, 2020). Esta tesis tuvo como propósito desarrollar una estrategia metodológica que incluyera actividades con el juego como elemento pedagógico con el fin de fortalecer la convivencia en niños. En cuanto a la metodología usada por la autora, se reconoce se basó en la Investigación Acción, la cual estudia una situación con el fin de mejorarla, las técnicas usadas fueron entrevistas semi estructuradas con el fin de recolectar información.

Los resultados que se obtuvieron a partir de esta investigación es que el juego, toda vez que es una actividad espontánea de las infancias, favorece el aprendizaje de los niños de manera genuina de acuerdo con sus necesidades y logra fortalecer las capacidades de esta población.

A nivel nacional se ubican las tesis de diferentes ciudades de Colombia (sin considerar a la ciudad de Cali porque esta se asume como el contexto local) que comparten la categoría de construcción de convivencia a través del juego, en ese orden de ideas, se encuentra la tesis titulada *El juego como estrategia para fortalecer la convivencia en el área de Lengua Castellana* (Camacho *et al.*, 2021), del municipio La Esperanza Norte de Santander, el objetivo de esta investigación fue proponer una secuencia didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar a partir del juego con adolescentes del grado once. Esta investigación se llevó a cabo desde una metodología mixta, combinando así técnicas de la investigación cualitativa y cuantitativa principalmente encuestas y entrevistas.

Dentro de las conclusiones presentadas por las autoras se encuentra que fue importante la propuesta pedagógica que realizaron dado que consideraron las necesidades de los estudiantes, así mismo, refieren que una de las técnicas que más impacto tuvo en su investigación para cumplir el objetivo, fue la creación de una propaganda basada en la promoción de diferentes estrategias para la resolución de conflictos creada a partir de diferentes juegos planteados con los y las estudiantes.

Chaverra (2020), planteó en Turbo (Antioquia) la sistematización de experiencias titulada *El juego como estrategia para mejorar la convivencia y promover los valores en los estudiantes del grado 1° B de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama del municipio de*

Turbo, con la finalidad de promover valores, habilidades sociales y buena convivencia en niños de primer grado, utilizando estrategias pedagógicas centradas en el juego. La autora empleó técnicas como la observación y el diario de campo para recopilar información, y respaldó su enfoque en la praxeología. Concluyó que el juego es fundamental para construir aprendizajes significativos en niños, adolescentes y jóvenes, al crear escenarios lúdicos que captan su interés.

Se evidencia la importancia de este antecedente dado que, es una sistematización que tiene un objeto de intervención similar al del Proyecto Raíces, así mismo, es una sistematización de experiencias que aporta elementos desde las herramientas y desde el proceso de recuperación de la estrategia metodológica.

Por otra parte, se ubicó la tesis de maestría de Gamba (2020), desarrollada en la ciudad de Bogotá y titulada *Más juego-mejor convivencia: El juego como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos en el grado noveno del colegio Nicolás Gómez Dávila*. En esta tesis el autor presenta al juego y la lúdica como una herramienta pedagógica para gestionar conflictos dentro de una Institución educativa, específicamente con estudiantes de grado noveno, en ese sentido, el objetivo general de la investigación radica en desarrollar una estrategia pedagógica que, a través del uso de juegos que buscan la cooperación entre compañeros y compañeras, fortalezca las habilidades individuales a nivel cognitivo, emocional y de comunicación para gestionar los conflictos resultantes entre los estudiantes.

La propuesta epistemológica que guía la investigación y por ende la metodología es crítica-social, dado que reconoce a los sujetos como actores activos que construyen y deconstruyen aprendizajes y comportamientos, además se apoya en la Investigación Acción (IA) que favorece la apreciación de los saberes prácticos y reivindica al diálogo de saberes como una forma de construir conocimiento en la práctica.

Los resultados alcanzados en esta investigación se asocian con el hecho de que los estudiantes lograron resignificar sus formas de interacción en el entorno educativo, esto implicó que se establecieran relaciones interpersonales con compañeros con los cuales no se tenían conversaciones antes de la implementación del Proyecto, así mismo, se propiciaron espacios donde se restauraron relaciones entre quienes habían presentado conflictos anteriormente, también se concluyó que los estudiantes se identificaron más como parte de

un grupo social, por tanto, pudieron percibir a sus compañeros como personas con capacidades, hecho que no había sido tenido en cuenta antes.

También en la ciudad de Cúcuta se encontraron los aportes de Abril *et al.* (2019), quienes propusieron en su tesis *Juegos tradicionales como estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales y la convivencia escolar en el grado cuarto de la Institución Educativa General La Salle, sede José Antonio Galán de Ocaña N. de S. (2019)*, fortalecer la convivencia y, por ende, las relaciones interpersonales a través del uso de los juegos tradicionales como estrategia metodológica.

En un primer momento se identificó la convivencia escolar y la forma en que los estudiantes establecían relaciones con sus demás compañeros, posteriormente se caracterizó los juegos tradicionales conocidos por la población y finalmente se desarrolló el plan de acción que consistía en usar los juegos para transformar las relaciones de éstos.

Dentro de la conclusión de la investigación se demostró que la convivencia durante el descanso/recreo, no era adecuada, sin embargo, una vez implementado el juego tradicional se logró disminuir significativamente estas interacciones agresivas entre estudiantes. Así mismo, los autores y la autora plantean que a través del juego los estudiantes desarrollaron inteligencia emocional al tiempo en que aumentaba favorablemente su autoconcepto y autoestima. Finalmente, manifiestan que el hecho de que los estudiantes no tuvieran material didáctico durante el recreo generaba que se relacionaran desde el irrespeto en su exploración social.

En este mismo grupo de antecedentes nacionales, se resalta la tesis de Calderón *et al.* (2019) de la ciudad de Bogotá, titulada *Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes de cuarto grado de primaria del Colegio Técnico República de Guatemala*, la cual buscaba determinar la influencia que tiene la implementación de una propuesta metodológica basada en la didáctica a través del planteamiento de juegos tradicionales, en el fortalecimiento de la sana convivencia entre los estudiantes de cuarto grado del Colegio Técnico República de Guatemala durante el año 2019, en ese orden de ideas, el tipo de investigación fue de investigación acción (IA) dado que permite la transformación de las dinámicas al interior de la Institución desde la reflexión para su posterior accionar, por tanto, la metodología se ubica desde el enfoque socio-crítico.

Los resultados de la investigación ratifican que, a partir de la implementación de juegos tradicionales los estudiantes mejoraron sus dinámicas de relacionamiento analizándolo desde varias acciones como decir gracias, pedir perdón, ayudar a los compañeros menos hábiles, no incurrir en agresiones verbales y físicas, entre otras. El estudio demostró que hubo influencia dado que se transformaron favorablemente los índices presentados inicialmente.

Ahora bien, a nivel local se traen a colación tres tesis realizadas en la ciudad de Cali, dos de ellas sistematizaciones de experiencias y una de ellas realizada desde una investigación convencional.

Inicialmente, se presenta la sistematización de experiencias realizada en la ISJ por Cardona *et al.* (2015), titulada *Tejiendo vínculos: Sistematización de experiencias del trabajo en redes de apoyo inscritas en el programa "AORA" con niños, jóvenes y adolescentes en situación de adoptabilidad de la Institución San José, en el periodo marzo-octubre de 2013, en la ciudad de Santiago de Cali*; la cual se enfocó en la recuperación del proceso metodológico del programa “AORA” cuyo eje principal era la construcción del Proyecto de vida de los NAJ de 8 a 19 años, beneficiarios de dicha Institución .

En esta sistematización se usó la metodología propuesta por Jara (1997) para recuperar la experiencia y se llevaron a cabo técnicas propias de la investigación cualitativa, principalmente entrevistas semiestructuradas y diarios de campo de las investigadoras

Las conclusiones de esta investigación giran en torno a la relevancia que tuvo el Proyecto “AORA” para el fortalecimiento del Proyecto de vida de los NAJ, pero aún más fue pertinente en la medida en que permitió identificar los imaginarios que tenía la población frente a las redes de apoyo y su impacto en la construcción de sus Proyectos de vida, así mismo, las investigadoras identificaron dificultades frente a la vinculación de redes de apoyo para los NAJ presentes en la Institución.

En el ámbito local, la tesis de maestría de Alarcón (2018) titulada *Sistematización de experiencia del Proyecto Golazo, desarrollado por la Fundación Carvajal (2009 – 2011)* proporciona un antecedente relevante. Este Proyecto, buscaba construir paz, reducir o prevenir la violencia y fomentar la sana convivencia en niños, niñas y adolescentes residentes en la Comuna 18 de Cali, a través de una metodología participativa centrada en el fútbol. Este antecedente es pertinente para nuestra investigación, ya que comparte la metodología de Oscar Jara y un objetivo general similar.

Finalmente se presenta la tesis de Paz (2014), titulada *Juegos tradicionales en la escuela: medio de convivencia pacífica y reconocimiento cultural -propuesta metodológica*, la cual expresa como objetivo general diseñar una propuesta en el marco del uso del tiempo libre que permita la apropiación de juegos tradicionales por parte de un grupo de niños matriculados en grado tercero, cuyo propósito es mejorar las relaciones interpersonales y su proceso identitario a nivel cultural. Esta investigación implementó 10 sesiones donde se usaron cinco juegos tradicionales como “la lleva”, “el ponchado”, “el escondite”, “las bolas” y “yermis” cada uno abordando un tema diferente como el respeto por sí mismo y los demás, el buen trato, la solidaridad, inclusión de género y construcción de acuerdos.

Los resultados de la investigación se asocian con las dificultades que se tienen para llevar a cabo eficazmente cada una de las sesiones dado que se debe planear todo muy bien y estar consciente de que si se presenta algún cambio en el contexto se debe buscar alternativas y ser flexibles, así mismo, a nivel de convivencia, se observó que a través de los juegos tradicionales los estudiantes siguieron normas y aceptaron diferentes acuerdos que se propusieron en las sesiones dando como resultado estudiantes que se acogían a las directrices siguiendo instrucciones y respetando al otro y a sí mismo.

Las anteriores investigaciones concluyen resultados interesantes en el campo de la promoción de convivencia, por vincular categorías como el deporte, el juego, y el juego tradicional con la convivencia como construcción; sin embargo, se considera que el punto de ruptura con la actual SE aparece en la medida de que se trata de una experiencia concreta y particular desarrollada con NA en un contexto institucional de protección del ICBF, donde se vincula la práctica deportiva, el juego tradicional y el arte como estrategia metodológica para la promoción de convivencia y la reducción de la violencia en las interacciones cotidianas, motivando al interior de la ISJ el establecimiento de relaciones interpersonales desde la dignidad y el respeto por los derechos humanos, teniendo en cuenta que los contextos de protección son escenarios que no escapan de dinámicas sociales marcadas por la hostilidad y la exclusión intercultural.

En esa medida, esta SE situada desde una realidad micro facilita tanto la construcción de una visión común de la experiencia, desde los aciertos, errores, obstáculos y posibilidades que se establecen en las prácticas desarrolladas, como la recuperación de saberes transformadores que surgen desde y para la práctica de Trabajo Social en el campo

problemático de la protección a la infancia y adolescencia. Es decir, que la recuperación de las experiencias de vida de estas infancias participantes del Proyecto puede significar en un antecedente para futuras investigaciones e intervenciones desde el Trabajo Social sobre la construcción de convivencia en escenarios de protección. Para Carvajal (2021),

Hay que insistir en la importancia de la sistematización como producción de conocimiento, como una teorización de la práctica vivida, pero es un conocimiento que tiene una utilidad práctica: reflexionar sobre nuestras experiencias, para mejorarlas y que otros aprendan de estos procesos (p.14).

2.2 Justificación de la sistematización

Sistematizar la experiencia de la práctica en la ISJ es relevante para el Trabajo Social teniendo en cuenta que a través de la recopilación y organización de la información correspondiente a todo el proceso de la práctica, incluyendo momentos que van desde establecimiento de la comunicación con la Institución para llevar a cabo la práctica, hasta la devolución de resultados del plan de intervención propuesto por los practicantes, se logra analizar aspectos fundamentales que le ofrecen a las y los futuros practicantes bases para conocer de antemano cómo se ha trabajado en la Institución anteriormente y así mismo, cuáles han sido los temas que han sido identificados y que han sido objeto de una intervención.

En este orden de ideas, esta sistematización es beneficiosa en primer lugar para los niños, adolescentes y jóvenes, en la medida de que se recoge su experiencia y se reconocen sus aportes para la construcción de convivencia en el campo de la protección infantil, especialmente en contextos institucionales que siguen los lineamientos del ICBF y ofrecen acogimiento residencial a NA bajo la modalidad de internado; dado que este informe de SE los concibe como sujetos de derecho con plena capacidad para repensar de manera crítica sus realidades y agenciar formas de relacionamiento pacíficas, que interpelen las prácticas hegemónicas de hostilidad presentes en su vida en común; estableciendo así un ejemplo inspirador que demuestra que los niños pueden llegar a ser sujetos legítimos para la construcción de paz.

En segundo lugar, se beneficia la ISJ, al entregarles un trabajo colectivo en el que se pueden apoyar para establecer nuevas acciones o fortalecer las que ya implementan, así como

también, se constituye en una herramienta que conlleva a la reflexión frente a las formas en que intervienen como Institución y los impactos que esas intervenciones tienen en la población beneficiaria. En tercer lugar, la SE beneficia a los estudiantes de Trabajo Social y a la escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, en la medida que reconoce a la práctica profesional como un escenario en el que confluyen saberes transformadores para la profesión misma, visibilizando la relación entre la investigación y la intervención.

Esta sistematización es relevante como nueva fuente de información para quienes investigan sobre temas como conflicto, paces, construcción de convivencia, protección social, y de manera particular, la realidad de los NAJ inmersos en contextos institucionales que operan con los lineamientos del ICBF en procesos de atención y restablecimiento de derechos. Además, dado que este informe de sistematización es dirigido por la docente Olga Lucía Moreno Ávila, contribuye directamente a dos líneas de investigación del Grupo de Investigación Convivencia, Ciudadanía y Construcción de Paz: *1) Convivencia en entornos microsociales* y *2) Trabajo Social e intervención social en contextos de conflicto, deconstrucción de violencias y construcción de paz*.

Finalmente, se enfatiza en que la sistematización favorece el análisis y el reconocimiento no sólo de las dificultades, sino también los aspectos que mejoraron el proceso de práctica de Trabajo Social. Este análisis permite reflexionar sobre la práctica y aporta a que las futuras intervenciones se desarrollen de manera más eficaz, y estableciendo una trazabilidad.

2.3 El objeto de sistematización

Se ubicó en la **reconstrucción de la experiencia del Proyecto Raíces para la promoción de la convivencia en niños de la división internado de la Institución San José, en el marco de la práctica académica de Trabajo Social durante el periodo abril 2022 - enero 2023**. Este incluye de manera específica la recuperación del proceso metodológico, la caracterización de las prácticas de convivencia de los niños, así como los aprendizajes y obstáculos de los sujetos participantes, marcando su intencionalidad y pertinencia respecto a la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia en las relaciones interpersonales.

2.3.1 Eje principal de análisis

Los aportes del proceso metodológico que los practicantes de Trabajo Social desarrollaron en el Proyecto Raíces, para la promoción de la convivencia en los niños de 7 a 13 años de la división Internado de la Institución San José.

2.3.2 Ejes de apoyo de la sistematización

- La estrategia metodológica² alrededor de los juegos tradicionales y el deporte, que los practicantes de Trabajo Social desarrollaron con los niños durante el Proyecto Raíces.
- Prácticas de convivencia que presentaron los niños vinculados al Proyecto Raíces frente a cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, axiológica y normativa.
- Aprendizajes y obstáculos de los practicantes de Trabajo Social, en el marco de la implementación del Proyecto Raíces.

2.3.3 Objetivos de la sistematización

2.3.3.1 Objetivo General

Reconstruir los aportes del proceso metodológico que los practicantes de Trabajo Social desarrollaron en el Proyecto Raíces, para la promoción de la convivencia en los niños de 7 a 13 años de la división Internado de la Institución San José.

2.3.3.2 Objetivos específicos

- Recuperar la estrategia metodológica alrededor de los juegos tradicionales y el deporte implementada en el Proyecto Raíces, que los practicantes de Trabajo Social desarrollaron con los niños para la promoción de la convivencia.

² Cuando se habla de estrategia metodológica se hace referencia a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizajes en convivencia que desarrolló Raíces a través de los juegos tradicionales y la práctica deportiva. La estrategia metodológica cuenta con un método compuesto por dos componentes del Proyecto Raíces (individual y grupal), y diversas técnicas de intervención como fútbol sin goles, los talleres en valores desde la lúdica y los juegos tradicionales, entre otras.

- Caracterizar las prácticas de convivencia que presentaron los niños vinculados al Proyecto Raíces frente a cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, axiológica y normativa.
- Concluir sobre los aprendizajes y obstáculos de los practicantes de Trabajo Social, en el marco de la implementación del Proyecto Raíces.

2.4 Metodología de la sistematización

2.4.1 Conceptualización de sistematización

Para el presente ejercicio académico, se entiende a la sistematización de experiencias a partir de las conceptualizaciones fundantes de Morgan (1992) y de Carvajal (2021), además de que se complementa esta conceptualización con las definiciones de la autora Ayllón (2001) y el autor Jara (1997).

En ese orden de ideas, Morgan (1992) propone que es

(...) un proceso de conocimiento que pretende aprender de la práctica, superando aquel obtenido mediante la mera participación en ella (...) es un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social. (Morgan, 1992, p. 16).

Carvajal (2021) complementa, desde Trabajo Social,

sistematizar es hacer una lectura teórica: es referir una experiencia colectiva a un modo de comprenderla. Y una lectura teórica es siempre una traducción a un modo de ver las cosas, es una interpretación (...) es mucho más que ordenar, es interpretar, es atribuir sentido (p. 21).

Si bien el concepto es polisémico, estas dos conceptualizaciones permiten nombrar al proceso de sistematizar experiencias desde Trabajo Social como un proceso de construcción de conocimiento que, a partir de la reinterpretación de la experiencia, su reconstrucción de sentido y su evaluación crítica y reflexiva, se pretende generar un nuevo conocimiento que pueda orientar otras intervenciones en Trabajo Social para mejorar las prácticas sociales. Se trata de un proceso enriquecedor e innovador que propone aportes desde y para esta profesión, tanto en términos de saberes conceptuales como metodológicos.

Para Ayllón (2001), la sistematización es un proceso de conocimiento, que se constituye en una modalidad de investigación que busca conceptualizar desde las prácticas realizadas profesionalmente, en este sentido, la sistematización según esta autora

Se fundamenta en la acción, pero no se agota en ella, porque la trasciende, es decir la eleva, la toma como objeto del saber; para tratarla, analizarla, comprenderla y elaborarla en un nivel cualitativamente distinto a una simple descripción. De este modo, la sistematización vuelve al mundo de las experiencias, con formulaciones que pueden servir para conocer mejor los problemas o necesidades sociales atendidas, los aportes metodológicos, técnicos, instrumentales. (p. 3)

Finalmente, según Jara (1997), la sistematización de experiencias implica una interpretación crítica de una experiencia en un Proyecto. En este sentido, se busca ordenar las vivencias con el objetivo de exponer la lógica de las dinámicas que se desarrollan dentro del Proyecto, permitiendo reflexionar sobre el porqué de los acontecimientos.

A partir de estas definiciones se plantea que esta modalidad de investigación que se propone en este trabajo nutrirá el quehacer profesional y de personas interesadas en el tema de la promoción de convivencia y en los procesos de intervención con NAJ en situación de protección por el ICBF, así mismo, se propone como una alternativa para conceptualizar cuestiones desarrolladas en la práctica a partir de una articulación teórico- metodológica en la experiencia.

2.4.2 Estrategia metodológica utilizada para sistematizar la experiencia

Para llevar a cabo esta sistematización, se adoptó de la propuesta metodológica de cinco tiempos planteada por Jara (1997). Estos cinco tiempos fueron: el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada (véase tabla 1).

Tabla 1. Metodología de Cinco Tiempos planteada por Oscar Jara (1997).

Paso	Descripción	Referente empírico
El punto de partida	Este paso se configura como un componente fundamental en toda investigación, erigiendo los cimientos esenciales para su desarrollo. De acuerdo con Jara (1997), este proceso implica iniciar la indagación desde la propia práctica, resaltando la importancia de construir sobre experiencias directas como punto de partida.	Para el caso fue la experiencia de las prácticas de Trabajo Social en la Institución San José, en el año 2022.
Las preguntas iniciales	Después de identificar y establecer el punto de partida, es imperativo proponer las interrogantes que delinearán esta investigación, así como establecer las metas y propósitos a alcanzar. Esto implica la definición del objetivo de sistematización, la delimitación precisa del objeto de sistematización, y la especificación de los ejes de sistematización, según lo indicado por Jara (1997).	Eje principal, sub-ejes, objetivo general, objetivos específicos.
Recuperación del proceso vivido	Después de concluir la investigación inicial y llevar a cabo las actividades alineadas con los objetivos, es esencial organizar sistemáticamente todo lo realizado para lograr una identificación clara del orden de la información y el proceso de recolección. Este procedimiento incluye la reconstrucción de la historia de la experiencia, así como el ordenamiento y la clasificación de la información, tal como sugiere Jara (1997).	Todo el proceso de trabajo de campo: revisión documental; entrevistas en profundidad y semiestructuradas. Revisión de archivo fotográfico. Ejercicios participativos y con diferentes técnicas.
La reflexión de fondo	Con la información generada a través de la investigación, en esta etapa es esencial reflexionar sobre las situaciones que surgieron, analizando el cómo y el porqué. Además, es crucial reflexionar sobre la problemática enfrentada y cómo se desenvuelve en el contexto tanto de la investigación como de la vida académica, tanto formal como informal, en diversos contextos sociales. Se busca comprender las razones detrás de lo ocurrido y su impacto en el desarrollo de la investigación y en la experiencia académica y social (Jara, 1997).	Distintos momentos de reflexividad y análisis a propósito de los datos y narraciones que se obtuvieron y construyeron con las personas participantes en el Proyecto de intervención. Distintas significaciones de la intervención, la problemática, las y los actores.
Los puntos de llegada	Después de comprender los eventos y su desarrollo, la tarea actual consiste en establecer conexiones entre lo aprendido en la práctica y las cuestiones teóricas que han surgido a lo largo de la historia. Este enfoque permite comprender y contribuir a la discusión de estas cuestiones mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en las experiencias prácticas. Este proceso busca formular conclusiones significativas y comunicar los aprendizajes obtenidos.	Se buscó visibilizar la dialéctica entre los conceptos y sus relaciones, explorando las proximidades, divergencias e intersecciones entre la teoría y la práctica en una propuesta de intervención con niños de la (ISJ). Este análisis se concibió como un intento para examinar de cerca cómo los conceptos teóricos se entrelazan con las experiencias prácticas, reconociendo tanto sus afinidades como sus discrepancias.

Fuente: elaboración propia.

2.4.3 Técnicas y fuentes de información

Retomando los ejes planteados y los marcos conceptuales, se tuvo en cuenta un enfoque desde la fenomenología cuyos fines se orientaron a “tratar de describir la experiencia de los sujetos sin acudir a explicaciones causales” (Sandoval, 2002 p. 59), a partir del análisis de “el espacio vivido (espacialidad), el cuerpo vivido (corporeidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionabilidad o comunidad)” (Sandoval, 2002 p. 59). Se consideró la pertinencia de involucrar en el estudio de la experiencia Raíces a los actores (los niños participantes, los adolescentes monitores y los dos practicantes) mediante una dialéctica (conversación/diálogo) que permitiera la descripción de las experiencias por parte de los participantes, la exploración de la conciencia, la reflexión sobre sus prácticas, sus relaciones, tensiones y contradicciones encubiertas tanto en sus construcciones de sentido como en sus gestualidades.

En ese sentido, se plantearon como técnicas a desarrollar: **la entrevista semiestructurada** orientada hacia “el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (Fernández, 2001, citado por Vargas, 2012, p. 6). Así, se facilita la recuperación de los sentidos atribuidos por diferentes sujetos involucrados en la experiencia, como los niños, adolescentes y practicantes participantes, dentro de un marco temporal y relacional específico.

Con respecto a la implementación de esta técnica, se tienen dos consideraciones: I) para el caso de los niños, considerando que las particularidades propias del desarrollo infantil tienen influencia en la capacidad de los infantes para narrar experiencias, se consideró pertinente adaptarla en un lenguaje de fácil comprensión para los sujetos entrevistados de este grupo etario. Los niños no necesariamente tienen un discurso estructurado para expresar sus nociones de sentido de la misma manera que lo haría convencionalmente una persona adulta, en ese orden de ideas, factores como la implementación de estrategias didácticas y la inclusión de actividades interactivas resultan fundamentales para captar su atención y establecer una comunicación efectiva con ellos. Por consiguiente, se optó por complementar la técnica de la entrevista semiestructurada con la técnica de la **colcha de retazos**. Se considera que esta técnica permite a los niños expresar sus experiencias a través de un medio

visual y táctil, lo cual facilita la articulación de sus vivencias de manera más accesible y significativa, adecuándose así a sus capacidades expresivas y cognitivas.

II) En el caso de los practicantes se adoptó un enfoque metodológico particular para la implementación de la entrevista semiestructurada. Dado que el practicante 1 es también el autor de este documento, se estableció que su entrevista fuera realizada por la practicante 2, quien fue su compañera en el proceso de intervención de Raíces, pero que no participó como coautora en este proceso de sistematización de la experiencia. Esta decisión metodológica buscó minimizar posibles sesgos, permitiendo que el practicante 1 pueda expresar sus reflexiones y experiencias sin influencias directas de su rol como investigador/sistematizador.

Adicionalmente, se definió *la revisión documental* de diarios de campo, actas de supervisión, informes mensuales, grabaciones de sesiones tanto de planeación como de intervención del Proyecto, archivos institucionales (lineamientos técnicos del ICBF, publicaciones propias de la ISJ, historias de atención de los NA, entre otros). Lo anterior, se consideró como un insumo clave en el proceso de sistematización para garantizar una comprensión detallada del contexto y las dinámicas de intervención. La revisión documental proporcionó una base sólida para la evaluación crítica y reflexión sobre las prácticas y estrategias implementadas, permitiendo identificar patrones, desafíos y éxitos en el enfoque de intervención de Raíces. Además, facilitó la triangulación de datos y la verificación de información obtenida a través de otras técnicas de recolección, promoviendo así la validez y fiabilidad de los hallazgos sistematizados.

2.4.4 Instrumentos de registro y recuperación de información

Tabla 2. Técnicas aplicadas en la recolección de los datos empíricos.

Técnica	Propósito	Fuente	Descripción de la técnica.
Entrevista semiestructurada individual	Profundizar en aspectos relevantes del sub-eje 2: prácticas de convivencia de los niños.	5 niños participantes del Proyecto Raíces.	Cinco niños participantes de la experiencia en Raíces fueron consultados sobre sus prácticas de convivencia, coexistencia u hostilidad en relación con cuatro dimensiones clave: relacional, conflictual, axiológica y normativa.
	Profundizar en aspectos relevantes según cada eje de la SE.	2 practicantes de Trabajo Social a cargo del Proyecto Raíces.	Los dos practicantes de Trabajo Social fueron consultados acerca de su experiencia en relación con todos los ejes de la SE. Esto implica que se profundizó en tres aspectos principales: I) la estrategia metodológica que implementaron, II) las prácticas de convivencia, coexistencia u hostilidad de los niños participantes de Raíces, y III) aprendizajes y obstáculos que identificaron en su proceso de práctica.
	Profundizar en aspectos relevantes de los sub-ejes 1: estrategia metodológica, y 2: prácticas de convivencia de los niños.		Dos adolescentes de la ISJ, quienes desempeñaron roles como monitores socio-deportivos para los niños de Raíces, fueron entrevistados acerca de su vivencia en la ejecución del proyecto, así como sobre las prácticas de convivencia de los niños.
Colcha de Retazos	Identificar las ideas, pensamientos y percepciones de los niños sobre las formas en que resolvían los conflictos en el marco de las actividades del Proyecto Raíces.	10 niños participantes del Proyecto Raíces.	Los niños fueron invitados a expresar sus ideas, pensamientos y percepciones a través de la creación de una "colcha" o mosaico visual. Cada niño recibió un trozo de cartulina donde podía dibujar, escribir o pegar imágenes que representaran sus nociones, actitudes o comportamientos sobre la manera en la que gestionaban los conflictos en las actividades de Raíces, se orientó la técnica con dos opciones tipificadas: Violencia o Paz.
Revisión documental	Recuperar y describir la experiencia sistematizada, profundizado en aspectos relevantes del sub-eje 1.	Actas, crónicas, informes mensuales, informe final de práctica, diario de campo.	Revisión de actas, crónicas, informes mensuales, informe final de práctica, diarios de campos, grabaciones de sesiones.

Fuente: elaboración propia.

2.4.5 Caracterización de participantes

Tabla 3. Caracterización de participantes de las entrevistas.

Niños			
Informantes	Edad	Tiempo de permanencia en la ISJ	Procedencia
Niño 1	8 años	1,5 años	Buenaventura, Valle del Cauca
Niño 2	11 años	3,2 años	Venezuela
Niño 3	10 años	8 meses	Cali, Valle del Cauca
Niño 4	10 años	3 meses	Toribío, Cauca
Niño 5	9 años	1,8 años	Cali, Valle del Cauca
Adolescentes Monitores			
Informantes	Edad	Tiempo de permanencia en la ISJ	Procedencia
Adolescente 1	17 años	6 años	Cali, Valle del Cauca
Adolescente 2	16 años	3,2 años	Cali, Valle del Cauca
Practicantes de Trabajo Social			
Informantes	Edad	Género	
Practicante 1	23 años	Masculino	
Practicante 2	22 años	Femenino	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Caracterización de los niños participantes de la técnica colcha de retazos.

Niños			
Informantes	Edad	Tiempo de permanencia en la ISJ	Procedencia
Niño 1	12 años	4 meses	Cali, Valle del Cauca
Niño 2	12 años	2,5 años	Buenaventura, Valle del Cauca
Niño 3	13 años	4,5 años	Cali, Valle del Cauca
Niño 4	10 años	3 meses	Concepción, Chile
Niño 5	9 años	1,8 años	Cali, Valle del Cauca
Niño 6	11 años	1 año	Cali, Valle del Cauca
Niño 7	8 años	5 meses	Venezuela
Niño 8	9 años	1 mes	Cali, Valle del Cauca
Niño 9	10 años	8 meses	Cali, Valle del Cauca
Niño 10	11 años	3,2 años	Venezuela

Fuente: elaboración propia.

2.4.6 Categorización para el análisis de datos

En la sistematización se hizo necesario la categorización de los objetivos específicos para facilitar su análisis y comprensión. Las categorías que a continuación se presentan se ubican como instrumentos de carácter operativo que permitieron tanto la clasificación y ordenación de la información, como la descripción de la experiencia. Esta descripción permitió dilucidar las características de las relaciones en la vida en común que establecieron los niños a lo largo de la experiencia.

- **Objetivo Específico No 1:** recuperar la estrategia metodológica implementada en el Proyecto Raíces que los practicantes de Trabajo Social desarrollaron con los NA para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia.

Tabla 5. Cuadro de categorías para el objetivo específico No 1.

Categoría	Subcategoría	Aspectos temáticos
Estrategia metodológica implementada en el Proyecto Raíces	Etapas de la estrategia metodológica del Proyecto (preguntar por proceso metodológico).	Etapas de la estrategia metodológica: los momentos o periodos que vivió la estrategia metodológica a través de la trayectoria de las acciones desarrolladas.
	Técnicas metodológicas desarrolladas en las actividades.	Las técnicas metodológicas responden a la acción concreta que orientan los propósitos que se establecieron para cada una de las actividades.
	Características de las actividades desarrolladas	Las características: las cualidades, la condición y el propósito de las actividades desarrolladas en el Proyecto.
	Recursos utilizados para la implementación del Proyecto.	Los recursos entendidos como los medios espaciales, logísticos, económicos que se utilizaron para implementar el Proyecto Raíces.
	Actores que participaron en cada etapa del Proyecto Raíces	Las personas que fueron participantes directos del Proyecto Raíces, entre los que se destacan: niños y adolescentes beneficiarios de la ISJ, practicantes de Trabajo Social que implementaron el Proyecto y algunos beneficiarios de la Casa Universitaria de la ISJ.

Fuente: elaboración propia.

- **Objetivo Específico No 2:** caracterizar las prácticas de convivencia que presentan los niños vinculados al Proyecto Raíces frente a las cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, axiológica y normativa.

Tabla 6. Cuadro de categorías para el objetivo específico No 2.

Categoría	Subcategoría	Aspectos temáticos
Prácticas de convivencia que presentan los niños vinculados al Proyecto Raíces frente a las cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, axiológica y normativa.	1. Las maneras de hacer a nivel relacional de los niños con sus pares, monitores y practicantes.	La dimensión relacional toma en cuenta la existencia o no de interacción social e interpersonal, los aspectos comunicacionales (pautas y espacios).
	2. Las maneras de hacer a nivel conflictual que los niños desarrollan.	La dimensión conflictual reconoce el tratamiento del conflicto latente y manifiesto, los comportamientos y las actitudes frente al conflicto, la manera como reconocen y acepta el conflicto en relación con el otro, las maneras en que se regula.
	3. Las maneras de hacer a nivel axiológico de los niños.	La dimensión axiológica reconoce los valores y finalidades compartidas entre los niños y sus pares, monitores y profesionales. Reconocimiento y respeto de lo no compartido y reconocimiento del otro.
	4. Las maneras de hacer a nivel normativo que los niños desarrollan.	La dimensión normativa señala las normas existentes en la ISJ, los conocimientos y aceptación de estas. Además de la forma en que los niños reconocen o no diferentes referentes de autoridad en su vida en común.

Fuente: elaboración propia.

- **Objetivo Específico No 3:** concluir sobre los aprendizajes y obstáculos presentes durante la implementación del Proyecto Raíces.

Tabla 7. Cuadro de categorías para el objetivo específico No 3.

Categoría	Subcategoría	Aspectos temáticos
Aprendizajes y obstáculos de los practicantes de Trabajo Social, en el marco de la implementación del Proyecto Raíces.	1. Aprendizajes de los practicantes con respecto a la estrategia metodológica implementada en Raíces para la promoción de convivencia.	Los aprendizajes, saberes, conocimientos, reflexiones y preguntas que emergieron de la experiencia del Proyecto Raíces con respecto a la construcción de convivencia en un contexto institucionalizado del ICBF con población infantil.
	2. Aprendizajes de los practicantes de Trabajo Social en torno a su práctica académica.	Los aprendizajes, saberes, conocimientos, reflexiones y preguntas que emergieron en los practicantes de Trabajo Social con respecto a la práctica académica en el campo problemático de la protección a la infancia y la adolescencia.
	3. Obstáculos de los practicantes con respecto a la estrategia metodológica implementada en Raíces para la promoción de convivencia	Los obstáculos, dificultades, y fuerzas en pugna que afectaron el proceso de construcción de convivencia con los niños de la Institución San José que participaron en el Proyecto Raíces.
	4. Obstáculos de los practicantes de Trabajo Social en torno a su práctica académica.	Los obstáculos, dificultades, fuerzas en pugna que emergieron en la experiencia de los practicantes de Trabajo Social con respecto a la práctica académica en el campo problemático de la protección a la infancia y la adolescencia.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 3. Marco de referencia teórico conceptual

Dada la orientación de esta sistematización hacia la exploración de aspectos subjetivos, particularmente los significados de convivencia contruidos por los participantes en el Proyecto de intervención Raíces, se adoptó el paradigma hermenéutico. Morán (2006), conceptualiza este paradigma como un enfoque interpretativo que integra la visión subjetiva en el análisis, se buscó comprender crítica y objetivamente el sentido del fenómeno de interés a partir de las experiencias de los participantes. Morán destaca que son los sujetos, en su quehacer diario, quienes dan forma a un orden social, interacciones y significados que otorgan importancia a sus ideas y a lo que acontece en su entorno.

Con respecto a lo anterior, la perspectiva teórica que se adoptó para orientar esta SE es el construccionismo social, dado que este reconoce la capacidad de los sujetos para transformar su realidad a partir de sus experiencias, subjetividades y vida en común. En ese sentido, Gergen (2007) plantea que

El sujeto es una construcción conversacional, que toma como referencia al otro, por tanto, el conocimiento de la realidad no es solo objetivo, se expresa desde los significados, relatos y discursos, que el sujeto enuncia y acepta como tal, con relación al espacio que habita (p. 36)

Es decir, que las acciones de los sujetos están llenas de significados y sentidos producto de la interacción social. El sujeto desde esta perspectiva es entonces capaz de establecer relaciones entre aspectos individuales y socioculturales para fundamentar y dar sentido a su actuar, permitiendo la posibilidad de construcción de realidad por medio del lenguaje.

Es relevante destacar que esta sistematización considera la posición del individuo en situaciones de interacción, evitando concebirlo de manera aislada. En lugar de ello, se aborda al sujeto en sus contextos micro, meso y macro. La acción de los sujetos hacia las personas y situaciones se basa en los significados que estos atribuyen, siendo sus interpretaciones y definiciones los determinantes de la acción. Estos significados, a su vez, son moldeados por imaginarios y construcciones simbólicas presentes en su entorno. Con estos conceptos, la presente sistematización analiza la relación entre la promoción de la convivencia mediante juegos tradicionales, prácticas deportivas y las reflexiones y obstáculos derivados de las prácticas de convivencia de los participantes.

3.1 La convivencia

Para abordar el concepto de convivencia de manera integral, es esencial desglosarlo en dos dimensiones, permitiendo así una construcción más compleja. En primer lugar, convivir implica compartir una vida en común, abarcando diversos tipos de convivencia, debido a que se comparten un mundo simbólico, histórico y material con otros seres humanos, animales y fenómenos naturales. Para los fines de esta sistematización, se pondrá el foco en las relaciones humanas, considerando los entornos físicos, simbólicos y sociales que conectan a las personas. En este sentido, la convivencia se presenta como un fenómeno social inherente a la condición humana, dado que interactuar con otros seres humanos es inevitable al compartir espacios físicos y simbólicos delimitados (Rincón, 2012).

Al respecto, Todorov (1995) plantea la premisa de que el ser humano es un ser dotado de palabra, que en tanto incompleto no puede ser autosuficiente y requiere de convivir con otros seres humanos para su supervivencia. En ese sentido, y a fin de sintetizar, se comprende que “convivencia es la acción de convivir, así como la relación entre los que conviven” (Giménez, 2005, p. 8). En ese orden, Velásquez (1996) sugiere que en la convivencia existen niveles en las relaciones entre las personas. Estas relaciones abarcan desde aquellas más amplias, breves y de mayor alcance, que se desarrollan en el contexto de la ciudad, hasta otras más íntimas y cercanas, que se manifiestan en contextos geográfica y simbólicamente más delimitados, como los barrios. Estos barrios representan espacios de convivencia en los cuales se establecen relaciones de vecindario, solidaridad y pertenencia, fomentando la vida en comunidad y fortaleciendo tanto las dimensiones individuales como colectivas de la existencia.

La ISJ fue el escenario dónde se llevó a cabo la sistematización, dado que sus cohabitantes regulares establecen relaciones en un nivel más cercano, lo que permite el análisis e interpretación de significados, aprendizajes y reflexiones de los niños que participaron en el Proyecto Raíces.

Esta convivencia se manifiesta en espacios específicos, donde las prácticas y experiencias compartidas adquieren un carácter tanto subjetivo como colectivo, arraigado en contextos simbólicos, históricos y sociales compartidos. Los participantes de esta vida en común comparten una historia colectiva, así como estructuras de poder, clases sociales,

símbolos y cultura, lo que contribuye a la configuración y comprensión de su dinámica colectiva.

Esta dimensión espacial de la vida en común cobra sentido para este trabajo en la medida de que conduce a los sujetos a la inscripción en una red de relaciones interhumanas de diferente tipo y con distintos actores, que resuelve la necesidad de su reconocimiento, dado que la confirmación de la existencia de las personas solo es posible en la vida en común (Rincón, 2012).

El segundo sentido de convivencia se adoptó desde lo que propone el autor Giménez (2005), al considerar que la convivencia es prescriptiva y consiste en vivir en buena armonía con los otros, es decir que esta noción aparte de suponer la interacción en la vida en común supone un carácter particular de esa interacción, denominado como interacción armoniosa. Lo anterior presupone que esta concepción de convivencia, al considerarse armoniosa, lleva consigo una concepción en términos positivos del relacionamiento. Esta segunda concepción de convivencia con un sentido armónico “hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto” (Giménez, 2005, p. 10). Es decir, que hay que reconocer a la convivencia como un tipo de relación ideal, pero de carácter aplicable a la realidad, que implica en las personas y grupos aprendizaje, construcción de significados y apropiación de prácticas y formas de relacionamiento que promuevan la vida en dignidad. De manera más explícita, la *convivencia* planteada por Giménez (2005) supone que:

Las personas se relacionan activamente entre ellas, no se vive separadamente de espaldas unas de otras. Esa interacción tiene elementos de reciprocidad, aprendizaje mutuo y cooperación. Se comparte no solo el espacio o el territorio, sino que se respetan y asumen los valores básicos o centrales de la comunidad, así como las normas morales y jurídicas. Distintos intereses son convergentes y crean vínculos entre los sujetos, más o menos sólidos, pero al fin y al cabo vínculos (...) claro que hay conflictos, lo cual es propio de la vida social, pero estos conflictos se previenen y cuando se manifiestan se afrontan mediante procedimientos pacíficos ya previstos y conocidos. En un espacio de convivencia habrá respeto a la ley y habrá prácticas de arbitraje, mediación o conciliación. (p. 15)

Comprendiendo lo anterior, resulta pertinente retomar la propuesta de tipología que este mismo autor propone sobre un modelo de situaciones sociales a partir del ideal de la convivencia. Se trata de una tipología que caracteriza tres situaciones-tipo: Convivencia,

coexistencia, y hostilidad; “Esas tres situaciones están formuladas como caracterizaciones con un cierto grado de abstracción y generalización, es decir, como tipos ideales en el sentido weberiano del término” (Giménez, 2005, p.12). Es decir, que estos tipos de relaciones que se proponen no son un reflejo calcado y objetivo de ninguna realidad social, son más bien patrones predominantes de relacionamiento en diferentes dimensiones de la vida en común. Aparte, es necesario comprender que en todas las sociedades y culturas las situaciones sociales tienen elementos y expresiones de convivencia, coexistencia y hostilidad, incluso simultáneamente, sin embargo, al aplicar este modelo a una realidad social concreta como un país, región, barrio o familias, para este caso la ISJ, esta tipología es posible que sea provechosa tanto para caracterizar las dimensiones de ese espacio, como para identificar el predominio o hegemonía de convivencia, coexistencia y/o hostilidad.

En ese sentido, Giménez (2005) plantea que en la *coexistencia* las personas no se relacionan entre sí de manera activa, pues se vinculan desde la distancia, también se caracteriza por ser una relación desde el respeto, pero este respeto es

Un respeto más bien pasivo, de dejar hacer, con nulo o poco interés por el otro. Se tiene conciencia de que el otro es diferente y se supone que vive en un mundo sociocultural distinto en el que se le deja estar, mientras uno no resulte perjudicado. (p. 16)

En cuanto a las relaciones interpersonales en la coexistencia, son mínimas y se caracterizan por ser esporádicas y de baja intensidad. En lo que respecta a las normas, se siguen las reglas mínimas necesarias para asegurar la propia existencia y la de los demás. Aunque pueda haber desacuerdo con estas normas, en la coexistencia suele predominar el silencio para no perturbar el statu quo; en otras palabras, la participación activa de los individuos en este tipo de relación coexistente es mínima.

Por otra parte, referente a la relación de *hostilidad*, se plantea un ambiente de tensión y confrontación predominante, donde sobresale la competencia sobre la cooperación, además de que las posibilidades de conflictos violentos están latentes o se está instalado en un conflicto frecuentemente desregulado, “en las relaciones humanas tiene una alta incidencia la desconfianza generalizada, la evitación física, el enfrentamiento personal o colectivo, la pelea, la culpabilización del otro (con mecanismos de chivo expiatorio o cabeza de turco)” (Giménez, 2005, p. 10); además se plantea que el sector dominante no pretende la inclusión del segmento subordinado en la vida social, sino que su hostilidad refleja su interés en excluir.

Para comprender cada uno de los tres tipos de relación predominante que se puede dar en la vida en común de un sector determinado, Giménez (2005) propone un modelo analítico de convivencia en el que expresa una diversidad de dimensiones que se pueden identificar en cada una de estas relaciones, además de que cada una se relacionan entre ellas; en ese orden, el modelo multidimensional reconoce nueve dimensiones:

I) la relacional, que examina la existencia de interacción social e interpersonal; II) la normativa, centrada en las normas compartidas, su conocimiento, aceptación y adecuación; III) la axiológica, resaltando los valores compartidos, el reconocimiento y respeto de lo no compartido; IV) la participativa, considerando la presencia en ámbitos decisorios, sentimientos de pertenencia y la implicación de todos en la vida social conjunta; V) la comunicacional, enfocada en la existencia, pautas y espacios de comunicación; VI) la conflictual, que reconoce el tratamiento de la conflictividad, comportamientos pacíficos, negociación versus intervención de terceros; VII) la actitudinal, que destaca el respeto hacia el otro, la tolerancia y la voluntad de inclusión o exclusión; VIII) la identitaria, que muestra las identidades compartidas y no compartidas, y los sentidos de pertenencia; y IX) la política, que denota la potenciación de la acción de los sujetos, la democratización del acceso a información para orientar decisiones, e inclusión de múltiples perspectivas en debates locales (Giménez, 2005).

Para el interés de la presente sistematización, se retomaron las dimensiones: relacional, conflictual, axiológica y normativa, debido a que el contenido metodológico de la propuesta de intervención está encaminada a fortalecer, intervenir, afectar y cuestionar estas dimensiones para promover la construcción de significados y prácticas de convivencia en la vida en común de los niños de la ISJ. Lo anterior permite a pensarse en una concepción de la categoría de convivencia no sólo como hecho social, sino como una construcción, relacionada con una apuesta a fortalecer prácticas alternativas a la violencia para establecer modos distintos de relaciones entre los sujetos que habitan un espacio común, dónde la tolerancia de la diferencia sea artífice de aquellas prácticas que para el caso de la ISJ se conciben subversivas al paradigma de la violencia como operante de la acción de vivir con un otro que en su multidimensionalidad es diferente.

3.2 El proceso metodológico desde Trabajo Social

El proceso metodológico en Trabajo Social, conforme a la conceptualización de la autora Rozas (1998), se erige como un constructo teórico que articula la intervención profesional en tres momentos distintos: inserción, diagnóstico y planificación. Esta perspectiva teórica no se limita a prescribir una secuencia de acciones; más bien, subraya la necesidad de comprender la complejidad inherente a la relación entre el individuo y sus necesidades, lo cual es imperativo para guiar la intervención de manera efectiva.

En ese orden de ideas, en la fase de ***inserción***, el profesional de Trabajo Social se aproxima a la realidad a intervenir mediante la recopilación de información, estableciendo así una comprensión preliminar del contexto y las necesidades de los sujetos. Tiene como fin establecer una estrategia de intervención a través de la mediación entre las necesidades institucionales, las necesidades de los sujetos y la mirada profesional, “(...) la relación entre sujeto y necesidad es la que orienta la dirección de la intervención profesional. (...) es posible en la medida en que se enriquezca el conocimiento de la relación sujeto-necesidad en el contexto más inmediato de la intervención” (Rozas, 1998, p. 81). Este paso inicial es crucial, dado que sienta las bases para una intervención informada y contextualizada.

La etapa de ***diagnóstico*** implica una organización y análisis crítico de la información obtenida, permitiendo la identificación de las problemáticas centrales y las necesidades de los sujetos en su contexto. “El diagnóstico combina dos actividades: ordenar la información obtenida y reflexionar desde las categorías de análisis referidas a la problemática central. Debe considerar aspectos del contexto, tanto coyunturales como estructurales” (Rozas, 1998, p. 86). Este análisis crítico es fundamental para diferenciar entre el conocimiento general del contexto y la problemática específica que se aborda.

Finalmente, la ***planificación*** conlleva la formulación de estrategias y acciones dirigidas a responder a las problemáticas identificadas, buscando una intervención que sea tanto efectiva como coherente con las circunstancias particulares y el contexto de la acción profesional (Rozas, 1998).

La importancia de la fundamentación metodológica en la intervención profesional reside en que es a través de una investigación rigurosa y de la relación dialógica entre teoría y práctica que el profesional media entre las necesidades previamente identificadas, definiendo también cuál(es) es posible intervenir; es un proceso circular que reitera

constantemente la investigación y la evaluación como ejes orientadores de la intervención profesional desde Trabajo Social, y posiciona a los sujetos como constructores de su realidad en tanto tienen la posibilidad de modificar su entorno a través del diálogo de saberes establecido entre los mismos y el profesional, en el que se interpela el saber cotidiano.

3.3 Prácticas sociales

El concepto de prácticas sociales se aborda como un constructo teórico que encapsula las rutinas de comportamiento compuestas por elementos interrelacionados. Estos elementos incluyen actividades corporales y mentales, así como objetos y materialidades que, en conjunto, forman una unidad distintiva, cuya existencia depende de la interconexión específica entre estos elementos. Reckwitz (2002), articula que las prácticas son “una forma rutinizada de conducta que está compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y uso, y otras formas de conocimiento que están en la base tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones” (p. 249).

Desde la perspectiva filosófica, figuras como Schatzki (2001), enfatizan la relevancia del conocimiento práctico y los saberes compartidos en la conformación de las prácticas sociales, situándolas en el contexto de los debates filosóficos sobre la mente. En contraste, sociólogos y expertos en ciencia y tecnología, como Shove *et al.* (2012), subrayan el carácter sociomaterial y convencional de las prácticas, diferenciándolas de enfoques que priorizan la agencia individual o los marcos normativos e institucionales.

Shove *et al.* (2012), proponen una interpretación de las prácticas como entidades emergentes de la interacción espaciotemporal de tres elementos fundamentales: **competencias**, **sentido** y **materialidades**. Las **competencias** comprenden el conjunto de saberes prácticos y habilidades necesarios para la ejecución de una práctica. **El sentido** engloba los aspectos teleo-afectivos y valorativos, así como los repertorios culturales que confieren significado y propósito a una práctica. Las **materialidades**, por su parte, abarcan todas las herramientas, infraestructuras y recursos implicados en la realización de una práctica.

Estos elementos constitutivos —competencias, sentido y materialidades— se entrelazan en la realización de actividades específicas, dando lugar a la manifestación de

prácticas sociales. Dichas prácticas subsisten mientras los tres elementos coexisten de manera activa y dejan de existir cuando alguno de ellos desaparece o se transforma de manera sustancial, impidiendo así la continuidad de la práctica. Por ende, las prácticas sociales son configuraciones específicas de estos elementos, que se consolidan en la actividad concreta y tienen la capacidad de evolucionar y adaptarse ante las transformaciones culturales y socio históricas.

Para proporcionar una mayor claridad, cabe destacar que las prácticas sociales son expresiones concretas de actitudes, conocimientos y conductas que se desarrollan y mantienen dentro del tejido social. No se trata simplemente de acciones aisladas, sino de patrones de comportamiento integrados en la cotidianidad de las personas, transmitidos a través de procesos culturales y de socialización. Estas prácticas, en última instancia, moldean y definen la estructura social y cultural en la que coexisten sujetos que comparten una vida en común. Para el caso de esta SE, se caracterizaron los patrones de comportamiento de los niños durante el Proyecto Raíces con relación a la convivencia, la coexistencia y la hostilidad, tomando como referencia las dimensiones relacional, conflictual, axiológica y normativa.

3.4 Notas sobre los sentidos de la infancia

El concepto de infancia es comprendido por diversos autores como una construcción socio histórica sujeta a discursos sociales que se constituyen como dominantes en los sistemas de valores compartidos por las comunidades durante distintas épocas, instaurándose diversas prácticas culturales en torno al lugar y la importancia que ocupan los niños y niñas en el mundo de los adultos, en las actividades productivas, en las configuraciones familiares, en los espacios educativos, deportivos, etc. Al respecto, Ariès (1986) afirma que “la actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la historia y, ciertamente sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos”. (p. 5). Es decir que, aquellos valores, derechos, prácticas y definiciones que hoy se reconocen en la infancia desde la cultura occidental acontecen a procesos sociohistóricos complejos, sujetos a múltiples cambios.

Mather (1988) realiza un exhaustivo análisis bibliográfico de varios autores que han conceptualizado la infancia a lo largo de la historia occidental. Entre las observaciones relevantes que destaca, subraya la llamativa ausencia en la literatura occidental de descripciones que presenten a niños y niñas como seres felices. Esta perspectiva resulta

esencial para entender el significado atribuido a la infancia desde una óptica occidental, ya que Mather resalta la inclinación a concebir lo infantil como algo apartado o diferente de la adultez.

El autor retoma la tesis planteada por De Mause (1976), específicamente en su obra "The Evolution of Childhood", un capítulo dentro de "The History of Childhood: The Evolution of Parent-Child Relationships as Factor in History". En esta tesis, se señala que, durante la antigüedad, la Edad Media y el inicio de la modernidad, la niñez era concebida como una etapa de miseria, explotación y abuso. Mather cita a De Mause para ilustrar este punto, destacando el testimonio de San Agustín, quien describe "a niños que sufren la influencia de un demonio y están sometidos al poder del diablo, llegando incluso algunos infantes a morir debido a esta vejación" (Mather, 1988, p. 29).

En ese sentido, se parte que desde occidente históricamente se concibió lo infantil como un "bote de basura psíquico para las proyecciones adultas" (Mather, 1988, p. 29), la niñez vista entonces como ese mundo pre adulto, primitivo socialmente, indeseable, donde sucedían todas las perversiones necesarias de corregir y contener; es decir, que históricamente desde occidente las sociedades han llevado a cabo intentos para racionalizar prácticas de crianza inhumanas con los niños y niñas por medio de discursos distorsionados de la niñez en los que se les asocian actitudes negativas; esta idea la fundamenta Mather (1988) cuando expone las relaciones que tiene el vocablo niño traducido al inglés con la feminidad y la dependencia adulta, que en la lógica de la cultura occidental los niños son entonces seres para la época desprovistos de derecho y autonomía,

Resulta interesante la forma en que el Oxford English Dictionary, después de hacer énfasis en la derivación de la palabra child, a partir de child-kilpam-injilpo-pregnant (cuasi-fruta del útero), proporciona referencias antiguas al género a veces ambiguo atribuido a child; por ejemplo (...) "un infante hembra" (...) Otros usos del término incluyen referencias a "origen, extracción, dependencia, apego. (p. 29)

Por otra parte, desde la perspectiva antropológica moderna, la categoría de la niñez se ubica en dos marcos de referencia distintos, como lo describe La Fontaine (1986): I) la niñez como una fase del desarrollo y características biológicas, intelectuales y sociales específicas, y II) la niñez como un grupo de términos que indican una estructura particular de relaciones sociales enmarcadas en el sistema de parentesco familiar y de corresponsabilidad de la sociedad y el estado; es decir, niños como sujetos de derecho de especial atención. En ese

sentido, se ubica al niño en la modernidad en un contexto social e institucional regido por normas, tradiciones y derechos sociales, se institucionaliza su existencia, ser niño es entonces ser un sujeto perteneciente a una categoría social que dispone de un grupo de relaciones específicas según el contexto cultural del cual se parta, pero que en su mayoría deben velar por las infancias las instituciones de la familia, la sociedad y el Estado, hablando, eso sí, desde una mirada etnocentrista basada en las sociedades de occidente. Una limitante de este trabajo es que, por razones aludidas al tiempo y al acceso, no se consideró literatura no occidentalizada, pues su traducción y recolección es dispendiosa, sin embargo, si genera interés las otras concepciones históricas y transculturales que se tienen sobre el campo de la infancia en las distintas partes del mundo, a lo largo de la historia.

En la actualidad, en el contexto colombiano, se debe reconocer la persistencia de una verdad estructurante: la sociedad está impregnada por diversas manifestaciones de violencia y patrones culturales que normalizan e incluso legitiman dichos comportamientos. Aunque este fenómeno no es nuevo y ha atravesado diversos desarrollos histórico-culturales, lo destacable es su persistencia a pesar de los cuestionamientos que recibe. En una sociedad marcada por una cultura violenta, las experiencias infantiles se ven inevitablemente afectadas por estas manifestaciones de violencia. Aunque actualmente se presta especial atención a la protección de la infancia, involucrando al Estado, la sociedad civil y las familias, es crucial reconocer que el maltrato infantil no es exclusivo de familias consideradas "disfuncionales" o marginadas, sino que constituye un problema social arraigado que combina aspectos familiares, culturales y sociales.

En esta línea, Micolta (1996) plantea que “el cambio de actitud frente a la situación del niño que ha recibido maltrato ha estado acorde a las transformaciones de la sociedad” (p.2), a partir de los aportes de la psicología, la pediatría y del enfoque de derechos, que en su conjunto han desmontado las concepciones moralistas que se quedaron cortas para sustentar la violencia infantil. En ese sentido, en la presente sistematización se entiende al maltrato infantil como un daño físico, psicológico y/o simbólico hacia los niños, niñas y adolescentes, infringido de manera no accidental por personas responsables o no de su cuidado; y en ese caso se destaca desde Micolta (1996) los tipos de maltrato infantil como: maltrato emocional, desnutrición, abuso sexual, negligencia, maltrato físico, abandono parcial o total, y la prostitución.

Adentrarse a reconocer las realidades de los niños y niñas implica reconocerles como sujetos de derechos activos, a quienes se les protege y a su vez se les favorece la autonomía, así mismo, implica reconocer que tienen potencial para establecer una vida más allá de la perspectiva adulto-céntrica. Por consiguiente, esta SE apuesta por una perspectiva en la cual los niños tienen su propio protagonismo como posibilidad de ser sujetos sociales y colectivos que pueden actuar, reflexionar, pensar, y promover relaciones sociales liberadas de todo tipo de violencias, en la cual las formas de expresión creativas y multivariadas tengan un lugar reconocido, apostando así por una comprensión de la infancia desde la infancia, donde se les reconoce su capacidad de determinar su propio rumbo desde sus significados y sus maneras de vivir con los demás en un espacio inmediato.

3.4.1 Infancia institucionalizada

Ahora bien, para comprender las características de los sujetos que han vivido la experiencia de Raíces, se considera pertinente conceptualizar el contexto institucional en el cual están inmersos los NAJ beneficiarios de la Institución San José, en ese sentido, se entiende el concepto de institucionalización desde la propuesta de Herrera y Belén (2016), como un proceso por el cual transitan generalmente las personas mayores y niñas/os cuyas familias y/o entorno social cercano presentan dificultades para brindarles los recursos sociales, culturales, normativos, simbólicos y económicos necesarios para su bienestar integral y garantía de sus derechos, o que, por otras razones, son objeto de transgresiones contra su integridad física y emocional; a partir de allí, son vinculadas/os dentro de un sistema institucional, como medida orientada a resguardar y proteger integralmente sus derechos, relacionándose según Guevara (2016) con el derecho a la protección social.

En suma, se considera institucionalización a una opción para incidir en la protección social de la población descrita, resultando entonces en una alternativa de cuidado, en tanto los niños han sido retirados transitoria o permanentemente de su medio familiar de origen o extenso, al ser considerados como espacios no garantes de bienestar, siendo ahora terceros, los actores institucionales a quienes les corresponde la responsabilidad de garantizar la realización de los derechos de los infantes institucionalizados.

De esta manera, se considera que el cuidar se define como una relación y un proceso, dado que “el cuidado conecta al que cuida con el que es cuidado. Es una clase de relación

constituida por una disposición para con el otro” (De la Cuesta, 2007, p. 107). En este caso, se habla de profesionales y personal trabajador asistencial cuyas funciones están implicadas en la vida de un otro/a, y para el caso del ISJ, es un personal asistencial implicado en la vida de los niños, adolescentes y jóvenes beneficiarios.

Otra perspectiva del cuidado en la institucionalización consiste en entender que el acto de cuidar a otro no está necesariamente ligado al afecto o a la preocupación emocional hacia esa persona. Tampoco implica forjar necesariamente vínculos afectivos con ella. Más bien, se trata de llevar a cabo acciones concretas que contribuyan directamente al mantenimiento y preservación de la vida del otro, proporcionándole asistencia en sus necesidades fundamentales (Molinier, 2011). En la ISJ, esta perspectiva se manifiesta claramente, dado que no se requiere que el personal asistencial establezca vínculos afectivos con los niños, adolescentes y jóvenes beneficiarios.

3.5 El deporte como una práctica formativa y reestructurante

El deporte es una práctica social que está presente en el marco de las relaciones sociales de muchos individuos a nivel mundial, según De Moragas (1994), el deporte interfiere plenamente en la vida cotidiana de los sujetos, interfiere en procesos de socialización y trastoca las maneras de vivencias y concebir el tiempo libre. Por otra parte, Moscoso y Moyano (2009), destacan lo pedagógico y educativo que puede llegar a ser la práctica deportiva para las personas, reconociendo que el deporte no se agota en involucrar únicamente espacios para la diversión y el goce, sino que es una construcción social y cultural donde emergen prácticas sociales y formativas que contribuyen al mejoramiento de la vida en común.

En ese sentido, Prat y Soler (2002) señala que los deportes pueden significar en (...) unas herramientas privilegiadas para la educación en valores por diferentes motivos: su carácter vivencial y lúdico, el potencial de cooperación y superación que conllevan, la cantidad de interacciones personales que generan, la presencia constante de conflictos, etc. Es precisamente a partir del conflicto, que surge fácilmente en situaciones de juego y competición, como podemos educar en valores (p. 2).

Sin embargo, este autor propone que la simple práctica deportiva no garantiza la transmisión de valores que favorezcan la construcción de una convivencia basada en la tolerancia y el respeto por la dignidad humana, puesto que, si no es una práctica deportiva

orientada hacia la promoción de algunos valores, es posible que “el deporte también puede suponer el desarrollo de valores no deseables, como la agresividad, la exclusión, el desprecio, la obsesión por la victoria a cualquier precio, etc.” (Prat y Soler, 2002, p. 2).

3.5.1 El fútbol como dispositivo para la construcción de convivencia

En el deporte como dispositivo de socialización reestructurante de lógicas, imaginarios y discursos que limitan el ejercicio de una convivencia basada en el respeto, la dignidad humana y la construcción de paz, aparece el fútbol como una institución social y cultural, en la que se reconoce sus potencialidades formativas, al respecto Murad (2006) afirma que

(...) los fundamentos del fútbol están asentados en un proceso lúdico, que ayuda a reeducar, en su sentido y concepto más amplios, puesto que sus lógicas, la explícita o propiamente deportiva y la implícita o pedagógica, están apoyadas teóricamente en la igualdad de oportunidades, en el respeto a las diferencias y en la asimilación de reglas y normas de convivencia con el otro (pp. 13-14).

De ahí que el fútbol en su lógica permita el desarrollo de experiencias subjetivas (emocionales, existenciales, culturales, sociales e históricas) encaminadas a una acción social que favorece a la construcción de convivencia, dado que “materializa uno de los ideales fundadores de la democracia (...) que la acción debe ser siempre colectiva, pero sin excluir el brillo de la iniciativa personal” (Murad, 2006, p. 14).

3.6 El Juego como estrategia metodológica

Para el autor Flinchum (1988) “el juego abastece al niño de libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social” (p. 3). En ese sentido, el juego se percibe como un catalizador de energía, canalizándola hacia espacios creados donde se socializa de manera espontánea, en interacción con las acciones e inacciones que son aceptadas tanto en el grupo como en la sociedad. Adicionalmente, Ariza y Sánchez (2017) sostienen que, si bien a través del juego las personas son socializadas, esta no es la finalidad de jugar, pues refieren que jugar genera placer y bienestar; Vygotsky (1988) apoya estas definiciones manifestando que el juego es una acción genuina realizada por niños que tiene un gran efecto frente a la socialización, dado que mediante el juego los niños aprenden a conocer límites, capacidades y normas sociales.

Por otra parte, Huizinga (2004) afirma que el juego es una acción que se lleva a cabo a partir de “reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas” (p. 26), también manifiesta que el juego implica el relacionamiento con el otro, se necesita del otro para que se desarrolle el juego y la existencia de ese otro requiere que se manejen normas “necesita que todos entiendan de qué se trata la actividad para que puedan actuar de manera complementaria y sin caer en acciones que violentan a los demás” (2004, p. 26), en esa misma línea, Gamba (2020) menciona que el juego es un elemento fundamental que ayuda a:

1. Desarrollar habilidades sociales que permiten la resolución de conflictos de una manera asertiva.
2. Facilitar la construcción de normas consensuadas, y,
3. Ser una posibilidad de asumir las situaciones conflictivas que surjan de una manera favorable para la convivencia armónica (p. 37)

Ubicando nuevamente al juego como un espacio de interacción, se destaca la relevancia de las normas en la construcción y desarrollo de este. A través del juego, los niños y niñas manifiestan, a través de sus acciones, los significados que han ido construyendo a lo largo de su trayectoria de vida, teniendo en cuenta las experiencias vividas y lo que han aprendido e interiorizado a partir de estas vivencias. En este sentido, "el juego del niño representa la expresión infantil de la capacidad humana para enriquecer la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para comprender la realidad a través del experimento y la planificación" (Erikson, 1978, p. 200).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, Rivera (2012) complementa las definiciones al hablar de juego como una

Actividad vital con gran implicación en el desarrollo emocional y de gran importancia en el proceso de socialización de todo ser humano, especialmente durante la infancia, etapa en el que se desarrollan las capacidades físicas y mentales contribuyentes en gran medida a adquirir y consolidar de una manera creativa patrones de comportamiento, relación y socialización (p. 5 -6).

Para efectos de esta sistematización, se considera que el juego es una actividad libre o guiada donde los y las participantes se enfrentan a situaciones y problemas artificiales a los cuales deben darle una solución, así mismo, permite identificar la forma de relacionamiento con la que el niño o niña ha sido socializado cuando se enfrente a diferentes situaciones estresantes y que estimulan determinadas emociones, principalmente la frustración cuando el juego tiene incluye algún tipo de competencia.

3.6.1 Juegos Tradicionales como un dispositivo para la construcción de convivencia

Para abordar el concepto de juegos tradicionales, es esencial comprender primero el significado de tradición. Arévalo (2004) lo define como "lo que del pasado queda en el presente, eso es la tradición. La tradición sería, entonces, la permanencia del pasado vivo en el presente" (p. 927). En este sentido, la tradición se concibe como algo que se ha construido a lo largo del tiempo y perdura en el presente mediante la transmisión generacional. Es decir, no existe tradición sin la socialización de esta. Como señala Herrejón (1994), "la tradición se lleva a cabo en los individuos, pero no es un fenómeno individual. Se realiza en ellos, pero no como meros individuos, sino como miembros de un grupo social, sujetos de una relación social" (p. 144). Según esto, la tradición comprende costumbres, prácticas y significados compartidos de generación en generación. Shils (1981) añade que, para considerarse una tradición, esta debe perdurar al menos a lo largo de tres generaciones.

Si bien la tradición incluye los elementos mencionados anteriormente, este también implica la reproducción de una identidad cultural e histórica que representan al individuo dentro de un grupo social y/o una sociedad específica y genera que este cree una imagen sobre sí mismo frente a esa realidad en la que se desarrolla. Madrazo (2005), menciona que la tradición "es vital y cultural, enseña a los hombres a conocer su realidad y también les muestra como son dentro de esa realidad; asimismo, refuerza el sentido de identidad del individuo y del grupo frente al olvido ocasionado por el tiempo" (p. 128)

Respecto a los juegos tradicionales, Lavega (2000) los define como "juegos conocidos y representativos en una zona o época determinada (...) en función de si combinan representatividad (muy practicados) con temporalidad (proceso de transmisión entre diversas generaciones o grupos de personas)" (p. 30). Para efectos de esta sistematización, los juegos tradicionales serán entendidos de acuerdo con la definición de este autor. Entre los juegos que se analizarán se encuentran aquellos que involucran el uso de canicas, la lleva, el ponchado, la gallina ciega, balonmano, y otros que requieren el uso de uno o varios balones.

Capítulo 4. Interpretación de la experiencia

Este capítulo presenta el análisis y la interpretación de los datos obtenidos de las fuentes primaria y secundarias, a la luz de los referentes evidenciados en los apartados anteriores y las interpretaciones realizadas por quien sistematiza la experiencia. La descripción y el análisis se divide por subcapítulos a partir de los ejes de apoyo que desarrollan el eje principal que guía esta SE, en ese sentido, en primer lugar se abordará el sub-eje I) La estrategia metodológica alrededor de los juegos tradicionales y el deporte, que los practicantes de Trabajo Social desarrollaron con los niños durante el Proyecto Raíces; seguido del sub-eje II) Prácticas de convivencia que presentaron los niños vinculados al Proyecto Raíces frente a cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, axiológica y normativa; y finalmente se concluirá sobre el sub-eje III) aprendizajes y obstáculos de los practicantes de Trabajo Social, en el marco de la implementación del Proyecto Raíces.

En lo expuesto a continuación, se conjuga la mirada y el discurso de los participantes (testimonios), con los referentes de análisis (teóricos y de contexto) y el análisis individual de quien sistematiza.

4.1 Sub-eje 1:) La estrategia metodológica alrededor de los juegos tradicionales y el deporte para la promoción de convivencia

La estrategia metodológica, entendida como una secuencia de pasos que involucra métodos, técnicas y procedimientos para facilitar una transformación, se erige como un componente esencial para poner de manifiesto el conocimiento profesional adquirido durante la formación académica. Es mediante esta estrategia que se logran alcanzar los objetivos predefinidos. En esta sección inicial, se presenta la estrategia metodológica empleada en este Proyecto, con la intención de servir como guía para intervenciones futuras. Además, se realiza la interpretación y el análisis de su implementación por parte del responsable de la sistematización, reconociendo la importancia de generar conocimiento sobre el potencial de las propuestas lúdico-deportivas en la promoción y construcción de la convivencia con la infancia en el contexto de la ISJ.

4.1.2 Recuperación del proceso vivido

Continuando con la propuesta metodológica que plantea Jara (1997) para sistematizar experiencias, se presenta en el siguiente apartado la recuperación del proceso vivido en la práctica académica de Trabajo Social en la Institución San José, y más específicamente, la experiencia de intervención del Proyecto Raíces; según el autor, la



Figura 2. Proyecto Raíces, ISJ, 2022.

recuperación del proceso vivido corresponde al tercer tiempo de la propuesta de sistematización, el cual constituye una segunda mirada a la experiencia, se reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como sucedió, se clasifica la información disponible y se identifican las etapas del proceso (Jara, 1997).

Ordenar lo sucedido permite indagar cómo surge la experiencia en las realidades específicas de los sujetos, en la medida que propicia un espacio social en el cual las voces de los y las participantes recobran importancia para develar los sucesos y las construcciones de sentido de la experiencia, lo cual permite el análisis y la reinterpretación de lo sucedido. Es decir, que la finalidad de este momento no se agota en la recopilación misma de hechos sociales que describen lo vivido, sino que dicha información se concibe como insumos para el cuarto tiempo del método de Jara (1997) que corresponde a la reflexión de fondo, interpretación crítica: Análisis, síntesis y caracterización de relaciones, tensiones y contradicciones.

Para la recuperación de la estrategia metodológica del Proyecto Raíces, se expondrá una primera etapa que engloba el proceso de inserción, diagnóstico y planificación del Proyecto. Este proceso tuvo lugar en el nivel I de la práctica académica, abarcando el período de abril de 2022 hasta julio del 2022.

Posteriormente, se abordará una segunda etapa que comprende la fase de implementación del Proyecto, transcurrida durante el nivel II de práctica académica de agosto de 2022 a enero del 2023. En esta etapa se analiza en profundidad las sesiones del componente 2 del Proyecto Raíces, titulado *promoción de convivencia entre niños beneficiarios de la Institución San José, en edades de 7 a 13 años, a través de prácticas*

deportivas y juegos tradicionales, específicamente, las sesiones del subcomponente de *promoción de convivencia a nivel grupal*. Para esta segunda etapa se cuenta también con la experiencia de la practicante 2 de Trabajo Social, quien se adscribió a esta fase de implementación del Proyecto.

4.1.3 Etapa 1: hacia la definición del objeto de intervención: proceso de inserción, diagnóstico y planificación del Proyecto Raíces

La construcción de convivencia y reducción de violencias como objeto de intervención para trabajar con niños de la Institución, por medio del deporte y posteriormente el juego fue el punto de llegada del Proyecto Raíces; sin embargo, para optar por este objeto de intervención, el equipo de practicantes de Trabajo Social vivenció con anterioridad un proceso de identificación y cuestionamiento de las realidades presentes en la fundación.

En una primera etapa, se llevó a cabo un proceso de inserción que implicó un acercamiento a la realidad social de la Institución. Este incluyó la comprensión de los intereses según la perspectiva institucional, y los equipos psicosociales; la exploración de los contextos barriales, comunitarios y socioculturales relevantes para San José; así como el conocimiento de los sujetos sociales, en este caso, niños y adolescentes. Este enfoque consideró expresiones emocionales, historias personales, concepciones de bienestar, trayectorias familiares e interacciones cotidianas.

Este proceso, se propició a través de la escucha y la observación, empleando técnicas cualitativas como la observación participante, entrevistas, interpretación crítica del diario de campo, y revisión de documentos institucionales como las historias de atención de los niños y adolescentes beneficiarios de la Institución.

Una vez el practicante 1 contó con los conocimientos arrojados del proceso de inserción, se definieron una serie de problemáticas que estructuraron el campo problemático de los niños y adolescentes de la Institución:

Problemáticas asociadas al campo de lo familiar: procesos de autoridad inadecuados, debilidad en las competencias parentales por parte de las figuras cuidadoras de los beneficiarios, experiencias de maltrato vivenciadas en los hogares por los niños y adolescentes sin elaborar (abandono, negligencia, violencia física y simbólica), y poca vinculación familiar a los procesos PARD de los niños y adolescentes.

Problemáticas propias del contexto sociocultural del cual provienen los beneficiarios: como lo son prácticas de endogamia relacional, pautas de dominación de unos a otros, imaginarios que legitiman y perpetúan diferentes tipos de violencias, entre otros.

Problemáticas propias de la categoría de la convivencia: asociadas a formas de relacionamiento entre beneficiarios centradas en la endogamia, la exclusión, la hostilidad y la violencia como camino predilecto para afrontar la conflictividad. Nociones de convivencia en los adultos de la Institución centradas en el orden, lo normativo y lo hetero-regulativo, invisibilizando y excluyendo el conflicto o comportamientos diversos/divergentes.

Problemáticas internas de la Institución: limitaciones en las intervenciones, dadas por las tensiones dentro del área laboral por profesionales que no se complementaban y distanciaban, generando una fragmentación que impedía la realización de adecuadas intervenciones psicosociales³. En la ISJ operadora del ICBF se priorizó el trabajo administrativo, enfocado en las exigencias del ICBF, como la construcción documental y la redacción de informes psicosociales sobre los procesos de acompañamiento dirigidos a la población. Además, se evidenciaron desencuentros entre el Proyecto institucional de San José y los requerimientos del ICBF, marcando una relación de poder en la cual la fundación quedaba supeditada a la jerarquía del ICBF.

Con estas problemáticas definidas, se trascendió al proceso diagnóstico para la consideración de una problemática objeto de intervención, y es en este punto de la construcción del Proyecto Raíces que tuvo un revelador suceso, dado que existió un cambio de la problemática central del Proyecto:

Creo que primero es, partiendo del proceso metodológico de Margarita Rosas Pagaza, donde hicimos el proceso de inserción (...) de lo que encontramos en ese proceso de inserción fue como diferentes problemáticas (...) Entonces al principio pensábamos focalizar la propuesta de intervención para trabajar con las familias, creyendo que pues la solución hacia las necesidades que tenían los sujetos eran esas, y que, por cierto, desde las voces de los niños, esa es su gran petición, ellos todo el tiempo quieren es estar del lado de las familias (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

³ Se concibe que las intervenciones que expresan un ideal psicosocial son aquellas que se llevan a cabo con el propósito de satisfacer las necesidades sociales y psicológicas de los sujetos. Este enfoque, por naturaleza, implica un trabajo interdisciplinario.

Es decir, que en sus inicios la propuesta de intervención tenía como objetivo principal enfocarse en el trabajo con las familias de los niños y adolescentes de la Institución. Esto se fundamentó tanto en el claro deseo expresado por la mayoría de los niños, y en menor medida por algunos adolescentes, de reintegrarse con sus familias, como en la perspectiva institucional de orientar al trabajador social exclusivamente hacia la labor de vinculación con las familias y las redes de apoyo. Esto último, se interpreta como el Trabajo Social en contextos del ICBF está enfocado al trabajo con familias, por tanto, la primera opción que se tuvo en cuenta para direccionar el Proyecto de intervención fue esta población, sin embargo, después de un proceso reflexivo se decide guiar el Proyecto hacia un horizonte diferente y alternativo a la concepción hegemónica del rol del trabajador social que prevalecía por parte de la fundación, tal cual como se expresa en este testimonio:

Nos dimos cuenta de que había un manejo del conflicto muy violento entre ellos, y que constantemente había peleas frente a las cuales nosotros no hacíamos mayor intervención (equipo psicosocial de la ISJ), ni se reflexionaba después. Entonces quedó ahí como una duda, ¿y será que sí hacemos algo con eso de la convivencia? Pero es que me dicen que Trabajo Social en los centros de práctica operadores de lineamientos de ICBF es sólo hacia las familias o habilidades sociales de los niños de una manera también muy individualizada (...) es que sí, yo trabajo con las familias, pero ¿quiénes son los que viven realmente ahí? En San José son los niños. Así que yo dije “¡prioricemos la convivencia!” entonces fue nuestro objeto de intervención (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

Lo anterior corresponde, a que la práctica académica no puede considerarse como algo armónico, estable y lineal donde los estudiantes de Trabajo Social van a las realidades institucionales con una actitud pasiva, a aplicar únicamente lo que les digan sus profesionales de campo, sin cuestionar la realidad misma que vivencian, dado que la práctica académica de Trabajo Social “tiende a la complejidad, a la incertidumbre y al desafío de madurar el sentido común en conceptos, metodologías y procesos que permitan construir explicaciones, comprensiones o transformaciones de la realidad social” (Galeano *et al.*, 2011, p. 3), y en ese sentido, la reflexividad del practicante 1 permitió discernir con las miradas hegemónicas que encasillaban al Trabajo Social en el campo familiar, descuidando así la vida en común que se establecía dentro de la ISJ entre diferentes sujetos, como lo eran los niños y los adolescentes.

Además, otra motivación que se identificó para plantear la construcción de convivencia como objeto de intervención en el Proyecto de práctica tuvo que ver con el lugar que tenían los trabajadores sociales para el manejo de la conflictividad en la ISJ, dado que este era relegado a la contención de lo urgente, y no a la implementación de procesos de concientización sobre las violencias, la endogamia relacional, la exclusión de la diversidad, la revictimización, o la convivencia misma; es decir, el rol del trabajador social era asociado a intervenciones de alcance breve, dónde se procuraba “calmar” las emociones que se despertaban de las relaciones violentas que se establecían entre los niños o adolescentes, más no consistía en agenciar procesos críticos, de sensibilización, deconstrucción, prevención y promoción de formas para establecer la vida en común disidentes a las violentas, como se ilustra:

Sentí que la visión de las trabajadoras sociales era que la intervención se agotaba a lo urgente, se agotaba solo a contener casos de violencia física, y ahí ya se acababa (...) entonces yo sentía que las profesionales del equipo psicosocial de la Institución creían que la única violencia existente era la física, y yo decía, bueno, pero ¿qué pasa con toda esa violencia simbólica que se sigue reproduciendo?, ¿Qué pasa con los demás tipos de violencia?, ¿cuál es el lugar que le damos a la intervención? ¿Solo es de la urgencia?, es decir, ¿qué pasa con los niños que son violentos simbólicamente, pero no, no representan un caso de violencia física urgente? (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

Una clave importante en dicha motivación del practicante 1 para la configuración del objeto de intervención con niños y adolescentes de la Institución consistió en la desnaturalización de las violencias, al interpretar que las relaciones de dominación no se expresan únicamente a través de episodios de agresión física, pues anteceden una serie de denominaciones simbólicas de unos en detrimento de otros (Micolta, 1996). Al confrontar esta perspectiva con la teoría, el practicante 1 evaluó cómo las dinámicas identificadas en la práctica concuerdan o difieren con los marcos conceptuales existentes sobre la violencia y la dominación en el ámbito social. Lo anterior, pone de manifiesto que la práctica representó para los practicantes una configuración de conocimientos que contrastaron y replantearon con la teoría y con los conocimientos adquiridos durante toda la formación (Galeano *et al.*, 2011).

Cuestionar la vida dentro de la ISJ no sólo implica poner en tela de juicio su funcionamiento interno, sino también cuestionar el propósito fundamental que tienen como

entidad vinculada al ICBF. La razón de ser de la ISJ radica en la protección de los derechos de niños, niñas, adolescentes y familias en situación de vulnerabilidad. Su misión abarca la mejora de las condiciones de vida y el abordaje de problemáticas sociales como el maltrato físico, psicológico, abuso sexual, la inobservancia, negligencia, y otras amenazas que afectan gravemente la integridad de esta población.

En este sentido, cuando un niño que vivencia un PARD es temporal o indefinidamente separado de su entorno familiar para recibir cuidado y protección en la Institución, es fundamental que dicha Institución garantice un ambiente seguro. Si, por el contrario, el niño enfrenta violencia o hostilidad por parte de otros beneficiarios dentro de la Institución, y ésta no ha establecido una propuesta a mediano y largo plazo para abordar la convivencia en su interior, se cuestiona la efectividad del propósito central del ICBF. En este contexto, el practicante 1 de Trabajo Social pone en cuestión:

Me decía, bueno, pero ¿qué pasa con esa burbuja de protección, es decir, a los niños los encierran en una Institución donde les protegen algunos derechos vulnerados, pero hay prácticas de violencia que no se están trabajando y les vulneran varios derechos (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

Ahora bien, sobre el carácter deportivo que la propuesta metodológica del Proyecto Raíces tuvo en un principio, se puede decir que este surge de las vivencias del practicante 1 en su proceso de inserción y diagnóstico en la fundación, así como de sus propias experiencias de infancia. En ese sentido, menciona “puedo decir que en ese proceso de diagnóstico esa propuesta emerge de ver que los niños eran muy felices cuando practicaban fútbol, y yo recuerdo que solía decir algo así como: es que el conflicto ahí pierde ese significado violento” (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

En ese sentido, se identificó cómo los niños, a través de la práctica informal de un deporte como el fútbol, es decir, sin la presencia de un profesor o formador a cargo, adoptaban posturas pacíficas frente a los conflictos y tensiones que surgían durante el juego. Su objetivo era asegurar la coexistencia del grupo y la continuidad del partido, desplazando la violencia como mecanismo preferido para abordar las diferencias o contradicciones que surgían al percibirse como opuestos. Al respecto, el practicante 1 describe una experiencia que ilustra este fenómeno:

Cuando se presentaban tensiones, ya sea que un niño fuera con el balón y otro le cayera fuerte (...) si bien sentían el malestar, la incomodidad de que te hayan golpeado no trascendía hacia

la violencia física. Sí había agresión verbal, pero no era una agresión como de dominación. O sea, no era como que quería dominar al otro, era más como una reacción, un mecanismo de defensa, entonces a mí me pareció muy bacano porque es que, si ese mismo empujón hubiese pasado en otro contexto, fuera del marco deportivo ya eso daba de una para una reacción violenta, (...) muy revelador que en el deporte eso no pasara (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

a mí lo que me importa es el fútbol, ganar, hay códigos, si uno va a jugar no va a pelear (...) porque como no hay árbitro, nos toca a todos comportarnos y arreglar entre todos (Niño 3, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

En relación con esta experiencia, De Moragas (1994), argumenta que el deporte interfiere en los procesos de socialización y transforma la manera en que los individuos experimentan el tiempo libre, teniendo el potencial de reestructurar la vida cotidiana. Asimismo, Moscoso y Moyano (2009) resaltan la dimensión pedagógica y educativa que puede alcanzar la práctica deportiva, reconociendo que el deporte no se limita a proporcionar espacios para la diversión y el disfrute, sino que constituye una construcción social y cultural donde emergen prácticas sociales y formativas que contribuyen a mejorar la vida en común.

Es decir que, la reinterpretación que los niños de la ISJ hicieron al enfrentar de manera no violenta los conflictos durante el juego de fútbol no fue un evento sin conexión o carente de significado. Por el contrario, está relacionado con los procesos psicosociales que el deporte, como dispositivo cultural, facilita. En esta línea, Prat y Soler (2002), señala que el deporte dispone de

(...) unas herramientas privilegiadas para la educación en valores por diferentes motivos: su carácter vivencial y lúdico, el potencial de cooperación y superación que conllevan, la cantidad de interacciones personales que generan, la presencia constante de conflictos, etc. Es precisamente a partir del conflicto, que surge fácilmente en situaciones de juego y competición, como podemos educar en valores (p. 2).

Ahora bien, en este escenario donde el deporte es un dispositivo de socialización reestructurante de lógicas, imaginarios y discursos que limitan el ejercicio de una convivencia basada en el respeto, la dignidad humana y la construcción de paz, aparece el fútbol como una Institución social y cultural, en la que se reconoce sus potencialidades formativas, al respecto Murad (2006) afirma que

(...) los fundamentos del fútbol están asentados en un proceso lúdico, que ayuda a reeducar, en su sentido y concepto más amplios, puesto que sus lógicas, la explícita o propiamente

deportiva y la implícita o pedagógica, están apoyadas teóricamente en la igualdad de oportunidades, en el respeto a las diferencias y en la asimilación de reglas y normas de convivencia con el otro (pp. 13-14).

De este modo, la lógica inherente al fútbol posibilita la formación de vivencias subjetivas (emocionales, existenciales, culturales, sociales e históricas) orientadas hacia una acción social que contribuye a la construcción de la convivencia. Esto se explica porque el fútbol encarna uno de los principios básicos de la democracia, que consiste en que la acción debe ser colectiva, pero sin descartar la importancia de la iniciativa individual (Murad, 2006, p. 14).

Las experiencias anteriormente referenciadas, fueron configurando entonces la propuesta de intervención que formuló el practicante 1 de Trabajo Social adscrito al equipo psicosocial encargado de atender a la población infantil y adolescente de la ISJ, asociada en ese primer momento hacia la construcción de convivencia y reducción de la violencia por medio del deporte, específicamente el fútbol; es en este punto, que la practicante 2 se une al Proyecto Raíces, formando entonces una alianza entre practicantes para centrar la intervención en los niños y adolescentes de San José. Al respecto manifiesta:

El Proyecto en sí fue planteado por mi compañero, porque yo había planteado otro Proyecto con los jóvenes, sin embargo entiendo que a él lo motivó que en un primer momento, cuando hicimos como inserción o diagnóstico, Francisco lideró como un campeonato de fútbol con los chicos, y allí notó que a través del fútbol se podía trabajar cosas interesantes como la convivencia, entonces digamos que por cuestiones de tiempo y de trabajar en equipo yo me uní al Proyecto que él había planteado, sobre todo porque era una oportunidad para trabajar con personas que si estaban interesadas en participar de las actividades. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

4.1.4 Etapa 2: la fase de implementación del Proyecto Raíces

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la recuperación e interpretación de lo realizado durante el Proyecto Raíces, significando un punto de ruptura con la mera descripción de la experiencia.

Si bien, como ya se ha descrito, la estrategia metodológica en principio se enfocó en el deporte y el fútbol como dispositivos reestructurantes adecuados para la promoción de convivencia entre los niños de la ISJ, por sus características culturales y por las posibilidades

vinculantes y colectivas que trae consigo la práctica de este deporte, durante la experiencia práctica esto cambió; a continuación, se detalla el punto de ruptura de la estrategia metodológica.

La reflexividad sobre y durante la acción.

De acuerdo con el discurso del practicante de Trabajo Social 1, una de las razones fundamentales por la cual la estrategia metodológica del Proyecto Raíces se cambió en proceso, tiene que ver con los ejercicios reflexivos que este realizó sobre la naturaleza de la propuesta de intervención y la vinculación de los niños con ésta; en este sentido manifiesta lo siguiente:

Bueno, la estrategia metodológica se cambia por varias razones (...) yo quiero plantear que en lo personal la configuración del proyecto es mío, el proyecto es de mi rol como practicante. Mi compañera realizó un proyecto en la parte de atrás donde estaban los jóvenes (modalidad de Vida Independiente), y yo pues todo el tiempo fui realizando mi proyecto con los niños. (...) ¿Qué quiero decir con eso? El Proyecto al ser mío en principio, fue planificado y diseñado en gran parte a base de mis propias experiencias como infante, como niño, de lo que yo era cuando era un niño. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

Y amplía que,

Cuando era un niño, lo que a mí me diferenció de las prácticas de mi propio contexto era el fútbol. Porque mis amiguitos como que iban estaban con pares que podrían considerarse como negativos, ofrecían sustancias, se metían en problemas bélicos y demás, y yo no por el fútbol. Entonces siempre tuve mi experiencia personal como que es que el fútbol es... sí, es una alternativa para salvar la vida. ¿Qué sucedió? Que esas son mis propias experiencias de infancia y no son unas experiencias generalizadas (para todos los niños), que ni siquiera tienen que ver con sus experiencias, y tampoco les pregunté si querían aprender convivencia desde el fútbol, solo apareció. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

Los testimonios anteriores, develan que una razón fundamental por la que se da el cambio de la estrategia metodológica de Raíces, tiene que ver con los ejercicios de reflexividad que emplearon los practicantes durante su periodo de acción, dado que la praxis del trabajador social se caracteriza por la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores, donde la técnica, el saber técnico, planeado y estático se queda corto para la gestión problemática de la intervención profesional (Domingo, 2013).

En ese sentido, cuando el practicante 1 afirma de manera enfática y con sorpresa que había posicionado al deporte (y específicamente al fútbol) como estrategia metodológica

porque se conectó con sus propias experiencias de infancia y adolescencia donde por medio del fútbol superó escenarios adversos para su desarrollo, pero que esas experiencias no conectaban con las experiencias de los niños de la ISJ, ahí se están haciendo ejercicios importantes de reflexión en y durante la acción, de manera que se efectúa un conocimiento de segundo orden, que se “trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa” (Domingo, 2013, p. 3), significando en una especie de conversación reflexiva con la situación problemática concreta, en este caso, la no vinculación de algunos niños que participaban de maneras diversas a la planeada.

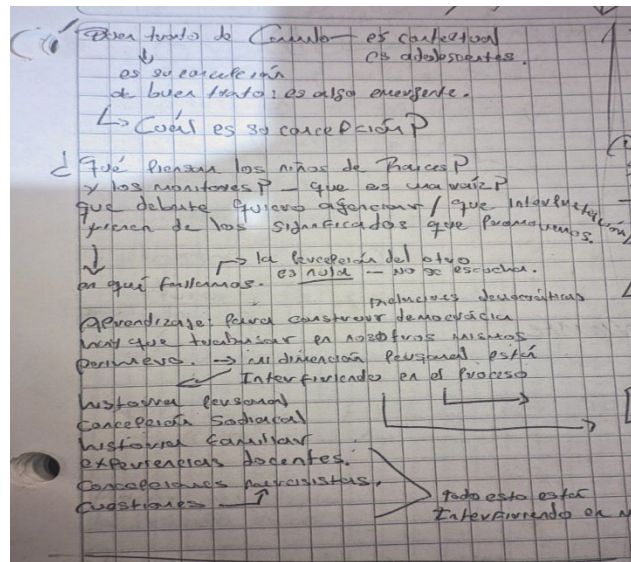
El ver que los niños, no todos los niños se metían, bajaban a Raíces, pero se dedicaban a jugar o desarrollar otro tipo de actividades, incluso otro deporte como el béisbol, o a jugar tin, tin, corre, corre, o a jugar entre ellos a cogerse, nos hizo pensar en que quizá a ellos no les gustaba Raíces porque era muy formal, el fútbol y el deporte son muy formales y ellos no son niños que quieran eso, a ellos les gustaba los juegos, el juego. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

A mí el fútbol no me gusta, y no es que no sepa, soy bueno, pero no me gusta, entonces yo participé en raíces fue cuando empezaron que con la lleva, el ponchado, ah y más con las bolas, jugar bolas, eso fue muy divertido. (Niño 5, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022)

Domingo (2013) plantea que para Schön, la reflexión en y durante la acción surge de la sorpresa ante lo inesperado en las respuestas rutinarias, bien sea agradable o desagradable, la existencia del efecto sorpresa conlleva a la captación de atención; tras la sorpresa, se establece una reflexión dentro de la acción en el presente, esta reflexión puede o no verbalizarse, pero lo que sí es seguro es que se produce de forma consciente.

En esa línea, se rescata un fragmento de diario de campo de uno de los practicantes de Trabajo Social, en el cual se estableció un pensamiento reflexivo durante la acción, con relación a la estrategia metodológica utilizada en Raíces, destacando cómo cuestiones personales como experiencia de infancia, concepciones zodiacales, historias familiares, experiencias docentes y cuestiones narcisistas entran en juego en el diseño y la implementación de un Proyecto social (véase figura 3):

Figura 3. Fragmento del Diario de Campo Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ, 2022.

Buen trato de “Camilo” – es contextual, es adolescente. Pide buen trato a los otros. Es su concepción de buen trato: es algo emergente. ¿cuál es su concepción? ¿qué piensan los niños de Raíces?, ¿qué piensan los monitores?, ¿qué debate quiero agenciar?, ¿Qué interpretación tienen ellos de los significados que promovemos? ¿en qué estamos fallando? Respuesta: la percepción del otro es nula, o bueno, eso es muy duro conmigo, la percepción del otro se escucha poco. Aprendizaje: para construir relaciones democráticas hay que trabajar primero en nosotros mismos acá entran en juego muchas cosas. Mi dimensión personal estar interfiriendo en el proceso. Mi historia personal, mi historia zodiacal, mi historia familiar, mis experiencias docentes, mis cuestiones narcisistas. Todo esto está interfiriendo en el Proyecto (...) por eso no ha sido participativo este diseño del objeto de intervención desde el fútbol (Practicante 1, comunicación personal, 11 de octubre de 2022)

Cabe decir, que la reflexión en la acción es de carácter crítico, puesto que cuestiona el conocimiento en la acción, provocando una situación inesperada que conduce a buscar ágilmente nuevas estrategias de acción o a la restructuración de las ya utilizadas, “a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas” (Domingo, 2013, p. 5); lo anterior, permite connotar este cambio en la estrategia metodológica no como un fracaso o un error de los practicantes en la acción, sino como un conocimiento producido gracias a la reflexión de y durante la acción.

Del fútbol como dispositivo re estructurante, al juego tradicional como estrategia metodológica para la construcción de convivencia.

Partiendo del hecho de que la intervención del Proyecto Raíces inevitablemente no sólo se limitaba al desarrollo de las sesiones grupales o individuales, sino que esta se alimentaba de las múltiples interacciones cotidianas que los practicantes establecían con los sujetos de intervención, tal y como lo menciona la practicante 2: “También es decir que nuestra intervención con los niños no sólo se limitaba al Proyecto como tal de intervención de Raíces, sino que cogíamos muchos insumos de las interacciones cotidianas”. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022), se comprende que el juego empezó a parecer un aspecto importante que conectaba a los niños con reflexiones que por medio del diálogo no parecían vincularse.

Frente a ello, se exponen experiencias que demuestran como manifestaciones de aprendizaje en niños a través del juego se fueron conjugando en saberes adquiridos por los practicantes a partir de la acción en intervenciones cotidianas, que a simple vista no tenían que ver con la propuesta de intervención Raíces. En esa línea, la practicante 2 menciona:

(...) veía que cuando un niño entraba de pronto en una crisis emocional, porque extrañaba a su familia, o porque quería irse de la Institución o porque lo había golpeado algún otro compañero, yo veía que los niños en el momento de hacer la contención, (...) desde el juego era lo que más funcionaba, como que estaba muy bravo, entonces una decía, bueno, imaginémonos que esto es una moto, vamos para la izquierda y el niño iba para la izquierda o le decía, “ay a la derecha no porque me duele la mano, entonces toda la fuerza la vas a hacer a la izquierda” y el niño hacía toda la fuerza a la izquierda; yo sentía que los niños desde el juego podían aprender cosas y reconocer autoridad y otros elementos fundamentales para la convivencia. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Lo anterior, contemplado a la luz de Gamba (2020), se entiende porque el juego es un aspecto interaccional de la vida humana que ayuda a:

1. desarrollar habilidades sociales que permiten la resolución de conflictos de una manera asertiva.
2. a facilitar la construcción de normas consensuadas y
3. a ser una posibilidad de asumir las situaciones conflictivas que surjan de una manera favorable para la convivencia armónica. (p. 37)

Es en ese sentido, que se comprende al juego como una actividad con gran implicación en el desarrollo emocional y de gran importancia en el proceso de socialización de los seres

humanos, especialmente durante la infancia, por tanto, sirve para “a adquirir y consolidar de una manera creativa patrones de comportamiento, relación y socialización” (Rivera, 2012, p. 5-6).

(...) nosotros como monitores lo que hacíamos era ver a los niños, acompañarlos con las actividades, dirigir los juegos, las reglas, el calentamiento. (...) al principio, un día los ts nos subieron sólo a observar un partido de los niños, pero de 30 estaban jugando 10 niños y los demás mirando. (Adolescente monitor 2, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

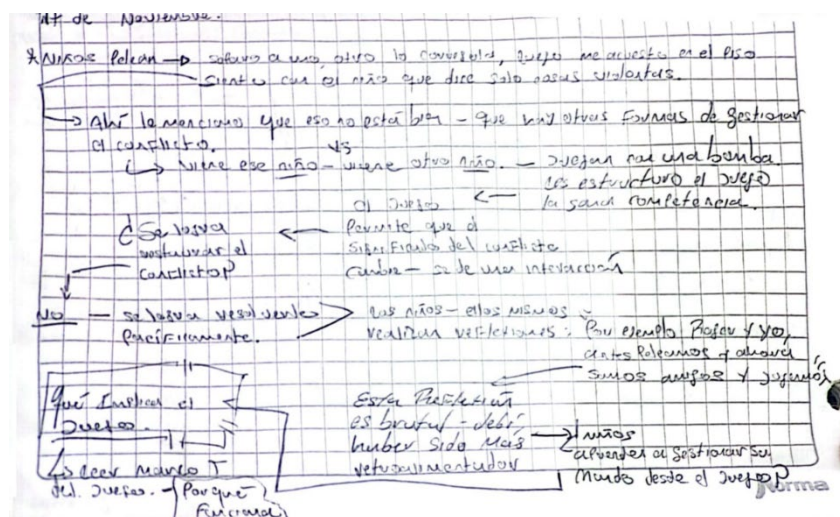
A continuación, se presentan anotaciones del 17 de noviembre de 2022, en la cual el practicante 1 describe algunas prácticas sociales a favor de la convivencia que emergen a partir de la instauración de una interacción mediada por el juego:

*niños pelean – separo a uno, otro lo corregula, luego me siento cerca al niño que está acostado en el piso y dice solo cosas violentas. Ahí le menciono que eso no está bien, que hay otras formas de gestionar el conflicto.

* Viene el niño contra viene otro niño con el que había alegado, - juegan con un globo que había en su área/salón. Les estructuro un juego, la sana competencia. – El juego permite que el significado del conflicto cambie – se da una nueva interpretación - ¿se logra restaurar el conflicto? No – se logra gestionarlo pacíficamente. – los niños – ellos mismos realizan reflexiones. Por ejemplo, “Roger y yo antes peleamos y ahora somos amigos y jugamos”.

*esta reflexión fue reveladora – debí haber sido más retroalimentador. – ¿niños aprenden a gestiona su mundo desde el juego?, ¿qué implica el juego? *Leer el marco teórico del juego, porque funciona. (Practicante 1, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022)

Figura 4. Fragmento de Diario de Campo, proyecto Raíces.



Fuente: ISJ, 2022.

Además, los niños ya traían consigo un volumen de juegos tradicionales devenidos de sus propias experiencias de vida antes de habitar la Institución, de manera que,

El juego tradicional porque veíamos que jugaban canicas, o sea, veíamos que los juegos no eran nuevos no era como que ellos inventaron un juego, sino que reproducían los juegos aprendidos en sus contextos y que les gustaba mucho, creo que el verles la cara de felicidad, el ver que los vinculaba fue lo que nos motivó. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Si usted quiere tener la atención de los niños aquí en San José dele dos bolas (canicas) y ármeles un partidito, eso hizo Raíces, y ahí llegaban más niños, por las ganas de jugar y ya. (Adolescente monitor 1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

De ahí que se consolidan los juegos tradicionales como un dispositivo reestructurante para la convivencia, así, estos elementos encarnan una práctica ancestral que se entiende como la permanencia de costumbres y conocimientos transmitidos de generación en generación, como señala Arévalo (2004), quien define la tradición como la persistencia de la herencia cultural en el tiempo presente, en ese sentido, la tradición se entiende como aquello que se ha ido construyendo a lo largo de un período de tiempo y que permanece en el presente a través de la replicación generacional, es decir, no hay tradición sino hay socialización de esta.

En suma, la transición de la metodología desde el fútbol hacia los juegos tradicionales ejemplifica un proceso de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), por parte de los practicantes de Trabajo Social. Inicialmente, ellos diseñaron la intervención basados en conocimientos teóricos sobre las potencialidades del deporte y en sus propias experiencias positivas con el fútbol en la infancia. Sin embargo, en la implementación, el conocimiento tácito de los niños como agentes activos en la situación concreta de intervención entró en tensión con esas conceptualizaciones previas. Mediante una reflexión crítica, los practicantes reconocieron la desconexión entre sus supuestos y las preferencias situadas de los niños. Esto provocó un ajuste metodológico hacia los juegos tradicionales, actividades arraigadas en el contexto sociocultural de los participantes. De este modo, se resalta cómo la praxis situada puede reconfigurar marcos teóricos abstractos al enfrentarlos al conocimiento tácito encarnado en los sujetos. La metodología se adaptó para anclarse en las particularidades del territorio y la población. A continuación, se describen y analizan las sesiones realizadas en el Proyecto Raíces.

Desarrollo de las sesiones del Proyecto Raíces:

Se analiza lo desarrollado en los componentes *I) formación de monitores de convivencia;* y *II) promoción de convivencia entre niños beneficiarios de la Institución San José, en edades de 7 a 13 años, a través de prácticas deportivas y juegos tradicionales,* específicamente el subcomponente a) *promoción de convivencia a nivel grupal.* Se excluye del análisis el subcomponente b) *promoción de convivencia a nivel individual,* debido a que su desarrollo no se considera pertinente para el eje central de esta SE y el presente sub-eje 1.

Convocatoria:

Se realizó una convocatoria para que los niños conocieran qué era Raíces, generara interés en ellos y asumieran una postura de disposición para participar en el Proyecto, esto se hizo por medio de una campaña de expectativa, tal como lo cuenta la practicante de Trabajo Social 2:

La idea era que hiciéramos algo para generar expectativa e interés (...) en los niños, pero era sin decir sobre qué trataba en sí Raíces y eso, entonces recuerdo que, en un momento, ¡mi!, fue como que ir a conseguir cartulinas y marcadores (...) para hacer una cartelera y recortar unos papelitos que tenían como el logo de Raíces, comprar dulces y entregarles a los niños eso con el dulce diciendo como “estás invitado a Raíces” algo así. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Figura 5. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

Figura 6. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

La primera actividad fue la presentación de una chapola en el cual había un logo con una raíz y un árbol que alrededor tenía escrito la palabra Raíces con signos de interrogación, esto se expone en la cancha cuando los niños se encuentran practicando deportes,

(...) La cartelera fue ir a un espacio en la cancha donde estaban practicando lucha y pasar con la cartelera preguntando como con ironía que era eso de Raíces, incluso ofrecimos un bombón al que adivinara y todos decían cosas desde la lógica, claro, pero bueno, al final nadie supo y al día siguiente seguían preguntándonos qué era eso de Raíces o que ya tenían la respuesta y decían cosas de nuevo, desde la lógica o con significado como “ser buenas personas, portarse bien” cosas así. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

En esta campaña de expectativa, se observó cómo los niños iban asociando la idea del Proyecto hacia sus propias nociones de convivencia, mencionando en sus respuestas de Raíces aspectos como: buen comportamiento, respeto hacia otro, entrenos predeportivos, conocimientos sobre antepasados, entre otras.

Al día siguiente, se realizó la segunda actividad de convocatoria y generación de expectativa, en esta se dio como obsequio un dulce con una tarjeta pequeña que tenía el logo de Raíces, y se les dijo que guardaran la tarjeta como una especie de “llave”, para que al próximo día hicieran parte de Raíces.

En la convocatoria se observó cómo los practicantes tenían en cuenta la pertinencia de la creatividad y la flexibilidad para la intervención social, dado que al trabajar con sujetos que transitan por una etapa de su curso de vida tan desafiante y deslumbrante como lo es la infancia, las y los profesionales de Trabajo Social se enfrentan a subjetividades complejas, impredecibles, y con dinámicas inquietantes, que requieren de creatividad para apelar por su

vinculación e interés a las actividades y propuestas de intervención que se le propongan, evitando caer en intervenciones con técnicas mecánicas y poco innovadoras que no logren conectar con sus necesidades e intereses.

En ese sentido, se destaca cómo esta campaña de expectativa, a través de elementos como el juego, el planteamiento de preguntas y el uso de ayudas visuales, logró despertar el interés de los niños de la ISJ. Estos elementos se posicionan como innovadores para emplear durante el proceso de convocatoria a las poblaciones en Proyectos de intervención, permitiendo que participen en las actividades sin desistir previamente al conocerlas, como podría ocurrir en otros Proyectos y actividades institucionales.

La didáctica como recurso metodológico es indispensable a la hora de generar procesos de intervención. En términos pedagógicos, la didáctica es el proceso de transmisión de los conocimientos y saberes, sin embargo, este conlleva en sí algunos factores que facilitan la interacción entre el sujeto mediador y el receptor, como mencionaría Mallart (2001), la didáctica permite enseñar todas las cosas con rapidez, alegría y eficacia, por ello, en el transcurso de cada sesión se utilizaron diversos elementos o actividades que permitieran integrar de forma más dinámica a los niños y adolescentes con los saberes, aprendizajes y reflexiones agenciadas en el espacio de Raíces.

De manera que, la didáctica en el ámbito de la práctica de Trabajo Social con sujetos infantiles resultó indispensable para producir y/o generar empatía con la población, dichas herramientas fueron juegos, carteleras, técnicas rompehielos, dibujos impresos para colorear, entre otras. Lo anterior, en suma, se define como actos didácticos que permitieron vincular el saber teórico con la interacción práctica.

Las sesiones del Proyecto en el componente II de *promoción de convivencia entre niños beneficiarios de la ISJ*, particularmente del subcomponente a) *promoción de convivencia a nivel grupal*, se estructuraron a partir de una metodología de tres momentos, los cuales fueron: I) momento de introducción, II) desarrollo de actividad principal y III) reflexión sobre lo que pasó; y los temas a tratar fueron desarrollados a partir de las problemáticas que se pudieron apreciar con base en la exploración previa de la Institución y de los agentes sociales.

I) Introducción: Se convocaba a los niños al espacio de Raíces los miércoles a las 2 p.m., ubicado en las canchas de la ISJ. Iniciaba con un calentamiento dirigido por

un adolescente monitor, seguido de una actividad rompe hielo dirigida por practicantes. Posteriormente, todos establecían acuerdos de convivencia.

II) Actividad principal: Se llevaba a cabo la actividad principal abordando una de las nueve dimensiones de la convivencia según Giménez (2005), a través de una actividad predeportiva o un juego tradicional.

III) Reflexión sobre lo que pasó: En el cierre, se recogían reflexiones de niños y adolescentes monitores sobre la experiencia, aprendizajes, desafíos y temas a trabajar, con retroalimentación de los practicantes de Trabajo Social.

Las sesiones que se describen a partir de este momento se hacen con base a la revisión documental de: diarios de campo de los dos practicantes de Trabajo Social, crónicas y planeaciones semanales del Proyecto Raíces.

- **Sesión 1:**

En la primera sesión con monitores, realizada el 4 de octubre de 2022, se presentó el Proyecto Raíces y se invitó a tres adolescentes a unirse debido a sus habilidades de liderazgo, participación y pensamiento crítico identificadas por los practicantes de Trabajo Social. Cuatro adolescentes más se unieron después de mostrar interés. Se establecieron acuerdos para la participación, destacando la voluntariedad, los beneficios en aprendizaje y fortalecimiento de capacidades, y el trato respetuoso hacia los niños.

(...) nos convocaron y nos dijeron que veían en cada uno de nosotros fuerza y talento para guiar a los niños, que cada uno estaba ahí por algo, por ejemplo, que a mí me escogieron porque soy el mejor de sanjo para el fútbol, para enseñarle a los niños (...) nosotros los monitores éramos los más piquiñas de San José y ahí estábamos pensando cómo hacer los juegos con los niños. (Adolescente monitor 1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

Una característica notable para esta sesión fue el uso de una técnica didáctica emergente, donde los adolescentes monitores intercambiaban unas gafas al expresar ideas elocuentes durante la sesión. Al respecto un adolescente menciona:

Con estas gafas parezco un psicólogo, no sé, mano, se me ocurren puras palabras inteligentes, puedo psicoanalizar, acá podría desarrollar todos los papeles que le profesor necesita. (Crónica de la sesión #1, comunicación personal, 4 de octubre de 2022)

Lo anterior, sugiere que la didáctica vincula y motiva a la participación, también demuestra que las ideas emergentes son potenciales para los adolescentes, en la medida en que se logren conectar con el objetivo de la intervención; una buena práctica acá fue que los

practicantes de Trabajo Social en su rol de orientadores de la sesión se acomodaron a esta interacción y utilizaron este elemento para potencializar el interés de cada adolescente.

El miércoles 05 de octubre de 2022 marcó el inicio de la primera sesión con los niños vinculados a Raíces. La planificación inicial para esta sesión incluía una actividad rompe hielo, la construcción de acuerdos para la participación en las actividades del Proyecto, y finalmente, la realización de un partido de fútbol para identificar posibles pautas violentas que pudieran afectar la convivencia. A pesar de esta planificación, los resultados prácticos fueron distintos, dando lugar a la emergencia de aprendizajes significativos que impactarían en las futuras sesiones.

Uno de los primeros aprendizajes fue la necesidad de realizar las sesiones de intervención en un espacio diferente al que siempre habitan los niños sujetos de intervención, como lo fue el salón del cuarto piso, de manera que no cambiar de espacio favoreció que los niños tuvieran poca disposición a escuchar las indicaciones que los practicantes les brindaban, además de que les permitía simplemente salirse de la actividad al no encontrar un límite entre las actividades propuestas desde el Proyecto y las actividades que realizan diariamente en dicho espacio.

Otro aprendizaje crucial fue la necesidad de planificar cuidadosamente los espacios con las personas adecuadas. A pesar de que los practicantes hablaron con varias profesionales sobre la actividad programada para el 5 de octubre de 2022, una formadora desconocía la planificación y ya había destinado ese tiempo y espacio para que los niños realizaran cartas decoradas. Aunque los practicantes esperaron unos minutos, algunos niños no pudieron terminar, afectando su participación en la actividad de presentación y sin un cierre adecuado para la actividad de las cartas.

Esta experiencia, cuestiona la postura ontológica de los practicantes frente a cómo concibieron a los niños sujetos de su intervención, dado que al no tener en cuenta factores como la flexibilidad, la comprensión de las construcciones de sentido que el grupo de niños tenía sobre la carta que realizaron, se entra en tensión con el ideal de partir desde relaciones de horizontalidad, donde se vea a los niños como sujetos con intereses y derechos de querer vincularse o no a la actividad, y no como simples sujetos receptores de actividades.

De acuerdo con el diario de campo de los practicantes, se encontró la siguiente descripción de la sesión

La actividad inicial de romper hielo no se llevó a cabo por completo y la construcción de acuerdos resultó confusa, sin proporcionar un espacio propicio para una vinculación efectiva. Después de una hora de incertidumbre, se optó por realizar un calentamiento seguido de un partido de fútbol en la cancha de la Institución, ambas actividades que se llevaron a cabo satisfactoriamente. Se interpreta que el tema del fútbol logró una conexión más allá de las formalidades protocolarias, como la presentación de un Proyecto o la creación de acuerdos. Además, se destaca que las actividades prácticas con movimiento resultan más atractivas para los participantes, y el interés previo de varios niños en el fútbol contribuyó a su participación en la actividad. (Practicante 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2022)

Lo anterior, menciona cómo el potencial de lo práctico del deporte superó el componente social del Proyecto en la primera sesión, de manera que en dicha oportunidad no se lograron establecer acuerdos iniciales del Proyecto, ni las reflexiones que vincularan aprendizajes sobre convivencia entre los niños beneficiarios.

Finalmente, se presenta otro fragmento de la primera sesión, clasificada como infructuosa en el Proyecto Raíces:

El partido de fútbol se vio interrumpido varias veces debido a fuertes vientos y lluvias. Aunque el interés de los niños aumentó debido a la intermitencia del juego, y se detenía en los momentos más divertidos, fue necesario suspenderlo para preservar su integridad, lo que resultó en un cierre abrupto. (Practicante 1, comunicación personal, 5 de octubre de 2022)

Esa primera sesión fue un caos, yo era el árbitro y todos queríamos jugar, los niños, los ts, pero la lluvia no dejó, ese día, todos queríamos que se hiciera el partido, pero raíces empezó así, mal, por el clima, eso si todos quedamos con ganas de que llegara el otro miércoles. (Adolescente monitor 2, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

Este episodio representó un aprendizaje significativo, ya que la planificación de actividades al aire libre con niños debía tener en cuenta las condiciones climáticas del mes de octubre en la zona del suroccidente colombiano. En el año 2022, durante este mes, las lluvias fueron frecuentes, y no considerar este aspecto ambiental complicó el desarrollo de las actividades.

Figura 7. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

- **Sesión 2:**

En la segunda sesión con monitores, realizada el 6 de octubre de 2022 por la mañana, se abordó la importancia de argumentar con declaraciones válidas. Los practicantes aprendieron sobre sus posturas epistemológicas al darse cuenta de que no avisaron con anticipación a los monitores ni consultaron su disponibilidad. Esto revela una tendencia a la verticalidad, donde los monitores son vistos como instrumentos para el desarrollo de Raíces, sin considerar sus opiniones. Aunque la sesión no se completó el jueves debido a compromisos de algunos adolescentes, se finalizó el lunes.

La segunda sesión con los niños, enfocada en la solidaridad el 19 de octubre de 2022, se desarrolló con éxito, cubriendo la planificación completa, incluyendo la actividad rompe hielo, el calentamiento con acuerdos, la actividad principal y la reflexión final. Para la planeación de esta sesión, se tuvo en cuenta diferentes aspectos, los cuales posiblemente facilitaron su éxito. Entre los que se destacan, es en primer lugar, la participación de dos monitores emergentes, quienes eran jóvenes de la fundación, provenientes de la modalidad de Casa Universitaria.

La participación de estos dos jóvenes para esta sesión residió en brindar aprendizajes, reflexiones y saberes desde sus experiencias como beneficiarios del ICBF y como estudiantes universitarios de la carrera Profesional en Educación Física y Deporte a los practicantes de Trabajo Social para la planeación y ejecución de la sesión, a continuación, algunos fragmentos de los aportes:

La mejor forma de relacionar a los niños y enseñar esos valores a los niños es por medio del juego. Digamos que las edades que hay acá son edades que son de mucho movimiento. Si el

juego no es de bastante movimiento, al pelado le aburre y lo hemos visto en muchas ocasiones. (Monitor emergente 1, comunicación personal, 6 de octubre de 2022)

Este aporte fue crucial para potenciar el juego como estrategia metodológica para la enseñanza de valores. Así mismo, el monitor brindó a las practicantes metáforas sobre la ambigüedad de las reglas y la autoridad, con el fin de evitar confundir a los niños con lenguajes adulto-céntricos, e interpelando por unas intervenciones basadas en la claridad y la honestidad, donde los acuerdos fueran sencillos de entender y lógicos para operacionalizar por medio del juego, al respecto el monitor emergente mencionó:

Sí, mire, vamos a poner un ejemplo. Usted está en un laberinto, ¿cierto? Sí. Está cerca de encontrar la salida. Y el laberinto cambia los caminos de un momento a otro. ¿usted cómo se siente? ¿desafiado? Imagínate. Así me sentiría yo. No sé. Claro, así mismo se siente el niño. Si el niño no ha entendido la primera regla... Y no lo ha aprendido a desarrollar bien... ¿Usted cómo le va a poner una segunda regla? O sea, ahí lo termina... Y el niño, en vez de divertirse, va a terminar frustrándose. (Monitor emergente 1, comunicación personal, 6 de octubre de 2022)

Otro aspecto que permitió la eficacia de esta sesión tuvo que ver con la decisión de los monitores de fortalecer el componente teórico del Proyecto Raíces, al respecto un practicante manifestó:

Para esta actividad ya habíamos leído y profundizado en los autores que trabajan este tema de la convivencia, entonces la planeación fue más específica que la sesión anterior, se le dio pie a la dimensión axiológica, centrando la actividad principal en la práctica del valor de la solidaridad por medio del juego de balón mano. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

En ese sentido, la sesión con los niños se desarrolló de la siguiente manera: inicialmente, como actividad rompe hielo se jugó al teléfono roto, llamando la atención que durante este espacio los niños tuvieron varios periodos de distracción, dificultándose su concentración para culminar los roles y acatar las indicaciones de la actividad.

Posteriormente, se realizó el calentamiento, del cual se rescató la pertinencia de dar ejemplo cuando se da una instrucción, pues al respecto la practicante comenta:

Un aprendizaje de esta sesión tuvo que ver con lo importante que es dar ejemplo cuando se da una instrucción y participar de las actividades junto con los niños, porque cuando Francisco hizo el ejercicio que les estaba pidiendo la mayoría participó. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

La experiencia del calentamiento reveló ser el momento propicio para establecer los acuerdos de la sesión con los niños. Se interpreta que este momento es especialmente efectivo, ya que los participantes parecen estar altamente receptivos a las indicaciones del mediador, ya sea el monitor de convivencia o los practicantes de Trabajo Social. Se destaca el calentamiento como el período de la sesión en el que los niños muestran disposición a seguir indicaciones externas, siendo la dimensión normativa la que cobra mayor relevancia. Por lo tanto, se considera un momento adecuado para reforzar las normas existentes en el grupo y proponer nuevos acuerdos en aras de promover la convivencia.

A continuación, se recogen fragmentos que dejó esta sesión y que aportan aprendizajes sobre la operacionalización de intervenciones grupales:

En esta sesión, se obtuvieron varios aprendizajes. En primer lugar, cuando un niño muestra falta de participación o interrumpe la actividad, se asigna a una persona para acompañarlo y garantizar que la actividad continúe sin interrupciones. Esta medida fue implementada con un niño que manifestó su intención de no participar, y su comportamiento acaparaba la atención al no poder comenzar el juego con los equipos completos. (Practicante 2, comunicación personal, 6 de octubre de 2022)

En el momento de la reflexión, identificamos la falta de vinculación y reconocimos que lo llevamos a cabo de manera apresurada. Ante esto, planteamos la importancia de desarrollar una estrategia que enriquezca este momento. Propusimos transformar la reflexión mediante pautas interactivas y dinámicas para lograr un impacto más significativo en los niños y adolescentes. (Practicante 1, comunicación personal, 6 de octubre de 2022)

Los fragmentos recopilados de esta sesión ofrecen valiosos aprendizajes sobre la operacionalización de intervenciones grupales. Además, se visibilizó la necesidad de una reflexión más enriquecedora al identificar la falta de vinculación en el momento de la reflexión y reconocer que se llevó a cabo de manera apresurada.

En respuesta a esto, se propuso la implementación de estrategias interactivas y dinámicas para transformar el proceso de reflexión, buscando así lograr un impacto más significativo en los niños y adolescentes participantes. Estos aprendizajes subrayan la importancia de adaptar y mejorar continuamente las estrategias de intervención para maximizar su efectividad en contextos grupales.

- **Sesión 3:**

El 26 de octubre, durante la tercera sesión sobre trabajo en equipo, se repitió la situación de la primera sesión en la que los practicantes no separaron el espacio con los niños ni informaron a la directora de formadores de vida, encargada de la logística. Ante esto, optaron por la flexibilidad e intervinieron con algunos niños que habían tenido dificultades previas en la convivencia. Aunque participaron cuatro niños en lugar de los previstos, la planificación se cumplió. Se llevó a cabo un juego de mímica en el que los niños, a pesar de las circunstancias, demostraron estar cómodos y dispuestos, destacando su atención cuando estaban en el escenario, a diferencia de cuando eran espectadores.

Figura 8. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

En esta sesión se trabajó un juego de mímica donde los niños debían adivinar lo que realizaba la persona que estuviera al frente, los niños participaron y se observaban cómodos y dispuestos cuando tenían que pasar al frente a hacer la mímica, como si la atención fuera lo más importante para ellos, esto se destaca porque cuando eran espectadores realizaban actividades diferentes, se les dificulta prestar atención a los compañeros.

Figura 9. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

Un aspecto que se resalta de esta sesión tiene que ver nuevamente con algunas manifestaciones de verticalidad implícitas en las actitudes de los practicantes que desarrollaron las actividades de Raíces, pues al respecto se menciona la siguiente experiencia en una de las actas de recuperación de la experiencia

Uno de los participantes mostró desinterés desde el inicio de la sesión, y aunque decidimos continuar, al final expresó su decisión de no querer estar. Después de dialogar con él, permitimos que se retirara. Este episodio resalta la importancia de que la participación en estos espacios sea voluntaria, enfatizando la necesidad de flexibilidad para adaptarse a las preferencias individuales. Se subraya la idea de que las actividades no deben ser coercitivas, sino que los espacios de socialización deben ser seguros, fomentando la capacidad de los niños y adolescentes para comunicar sus preferencias y sentimientos de manera asertiva. (Practicante 1, comunicación personal, 26 de octubre de 2022)

Se adoptó el paradigma constructivista en su enfoque de intervención, sin embargo, en ocasiones no se recogieron las opiniones de los niños incluso cuando éstos expresaban sus pensamientos. En algunas instancias, se observaba una resistencia al disenso y una falta de negociación frente a las diferencias, lo cual resulta contradictorio dado que el Proyecto tenía como objetivo fomentar la construcción de una convivencia democrática. Se esperaba que los niños, siendo sujetos capaces, desarrollaran competencias cívicas para defender sus ideas, negociar consensos y expresar inquietudes.

Revelar estas contradicciones permite una comprensión más profunda de la práctica social y sugiere que para promover la convivencia, es esencial estar atento a prácticas hostiles arraigadas en rasgos de personalidad de los practicantes o trabajadores sociales.

- **Sesión 4:**

Los practicantes llevaron a cabo una actividad con globos el día martes 8 de noviembre, previo a la implementación de la cuarta sesión que sería para el día 9 de noviembre de 2022. Esta actividad se implementó con el objetivo de observar cómo los niños de manera grupal e individual podían cuidar un objeto sobre el que se les otorgaba responsabilidad y poder, en este caso un globo. El objetivo era que los globos estuvieran en buen estado para el día siguiente. Para cubrir a toda la población, se entregaron los globos en dos momentos diferentes, ya que los niños estaban participando en actividades distintas, como la catequesis y la práctica de lucha.

Figura 10. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

El miércoles 9 de noviembre de 2022, en la cuarta sesión, se empleó el juego de la lleva como técnica para observar la convivencia y destacar comportamientos contrarios a una convivencia armoniosa. Aunque no hubo una planificación previa, los practicantes optaron por iniciar con el juego del teléfono roto como actividad rompe hielo, la cual resultó bien recibida según la percepción de monitores y practicantes. Luego, se introdujeron puntos positivos como incentivo para completar el calentamiento, en el que la mayoría de los niños participó, aunque algunos mostraron desagrado por la actividad física.

Figura 11. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

Luego, la actividad principal consistió en el juego de la lleva en grupo, promoviendo la colaboración para que los niños desarrollaran estrategias de "sobrevivencia" según la metáfora utilizada.

En medio del juego, se introdujo la reflexión de que aquellos niños que asumían el rol de la lleva simplemente querían ser amigos, pero debido a sus diferencias, eran excluidos. Este momento provocó una pausa en el juego, brindando la oportunidad a los niños de compartir experiencias de exclusión en sus vidas.

En un momento dado, uno de los niños expresó enojo, argumentando que hubo trampa y que él debía ser el ganador. Decidió retirarse voluntariamente del espacio, siendo acompañado por la practicante 2 para brindar apoyo emocional y permitir la continuidad de la actividad. No obstante, esta experiencia revela la importancia de considerar el punto de vista de cada niño dentro del grupo. Aunque al niño le importaba que se reconociera su perspectiva, el hecho de que el grupo no estuviera dispuesto a escucharlo reafirmó su inconformidad.

- **Sesión 5:**

El día 16 de noviembre se realizó la quinta sesión, con actividad de cooperación con canicas, donde se incorporó una actividad rompe hielo que les gustó a los niños, dado que así lo manifestaron y se observó en su alto nivel de participación, posteriormente se realizó la actividad de canicas donde hubo dos equipos que competían por golpear una canica que estaba en el centro, y finalmente se realiza reflexión frente a lo bueno y lo malo de la sesión.

Figura 12. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

Los practicantes develaron los siguientes aprendizajes desde su perspectiva a partir de la sesión:

En esa sesión, se destacó la importancia de considerar las manifestaciones diarias de los niños. Al interactuar con ellos, se identificó que las canicas eran una actividad cotidiana que disfrutaban. Al utilizarlas para abordar aspectos de la convivencia, logramos conectar con la actividad, generando reflexiones significativas. Este enfoque desde su realidad resulta fundamental para establecer vínculos efectivos. (Fragmento de crónica de la sesión #5, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022)

Asimismo, se aprendió que, aunque mantenemos una postura horizontal con los niños, es necesario adoptar un enfoque directivo para gestionar los conflictos entre pares y con las figuras de autoridad. Esto contribuye a ser reconocidos como guías en el proceso, en lugar de ser percibidos únicamente como pares. (Crónica de la sesión #5, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022)

En otro sentido, el día en cuestión presencié una de las experiencias más impactantes del Proyecto de intervención, según lo compartido por los practicantes, quienes la describieron como un acto de *perdón colectivo*:

Durante la actividad con canicas, un niño experimentó violencia psicológica, simbólica y física por parte de dos compañeros, lo que lo llevó a llorar y retirarse del lugar. En respuesta, el practicante 1 a cargo se acercó corriendo hacia el niño afectado, siendo seguido por otros 13 niños. Aunque los niños responsables de la violencia no se disculparon, el grupo, liderado por el practicante 1, consiguió reconfortar al niño afectado con abrazos y disculpas, facilitando su reintegración al grupo. (Practicante 1, comunicación personal, 18 de noviembre 2022)

El episodio del "perdón colectivo", puede analizarse como un ritual con efectos reparadores. Según Zehr (2010), enfoques de justicia restaurativa buscan la reconciliación reparando el daño, restableciendo vínculos interpersonales y reintegrando a la víctima a la comunidad. Esta vivencia colectiva permitió restituir el sentido de valor del niño agredido mediante gestos solidarios. Aunque los victimarios no pidieron perdón, otros participantes actuaron como agentes de apoyo confirmando la dignidad de su compañero. Desde una mirada relacional de la justicia (Burnside y Baker, 1994), este respaldo comunitario subrayó valores humanistas, contrastando lógicas adulto-céntricas punitivas que suelen enfocarse en sancionar al agresor. Así, este episodio encarnó una ética del cuidado, una racionalidad emocional y una cultura de la paz en ciernes, elementos que los rituales de perdón pueden nutrir durante procesos de reconciliación según Lederach (2008).

- **Sesión 6:**

El día 23 de noviembre de 2022 se tenía planeado realizar la sexta sesión de Raíces para observar la convivencia en general a través del juego del ponchado, no obstante, debido a un accidente en la actividad rompe hielo en el cual la practicante 2 resultó afectada, esta sesión se suspendió.

- **Sesión 7:**

El 30 de noviembre se llevó a cabo la séptima intervención de Raíces, concebida inicialmente desde la perspectiva de los niños para desvincularse de la visión adulto-céntrica. El objetivo principal era explorar las racionalidades, deseos y acciones de los participantes. Para lograrlo, se consultó a un beneficiario sobre su actividad favorita, y aunque mencionó el fútbol, expresó su interés por el origami en el contexto de Raíces.

Se recolectaron los materiales y se incorporó a un beneficiario de la casa universitaria como monitor emergente, experto en origami, para guiar la actividad. En el círculo inicial, se recordaron los acuerdos previos y se establecieron nuevos compromisos, como la norma emergente de ser solidarios y ayudar en la actividad. Se destacó que el espacio servía para reflexionar sobre la promoción de relaciones respetuosas, tolerancia positiva y gestión pacífica de conflictos entre compañeros.

La actividad consistió en la creación de figuras de zarigüeya y origami. Durante la explicación, los niños escribieron aspectos a mejorar en la convivencia en la parte interna de la hoja y cualidades que promueven la convivencia en la parte posterior. En este proceso, se fomentó la reflexión sobre la convivencia, asociando conceptos como el respeto y la necesidad de recibirlo para darlo.

Así mismo, se observó cómo durante la sesión los niños intentaban colocar en práctica el significado de solidaridad, pues tejían vínculos de cooperación en caso de identificar si un compañero necesitaba ayuda o manifestaba frustración por no entender algún paso del origami, de igual manera, se observó disposición en los niños a recibir orientación por parte del monitor y la practicante 2 que realizaba la actividad de origami.

Figura 13. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

Luego de terminada la figura de origami, los niños y practicantes participaron de un espacio de reflexión. En este espacio no participó el monitor. Las respuestas de los niños y la practicante 2 giraron en torno a aprender a realizar la manualidad y comprender que era solidaridad, y a sonreír. Además, se destaca la importancia del elemento emocional, ya que uno de los niños expresó no haber aprendido nada, revelando su frustración durante ciertos momentos de la actividad. Es interesante señalar que la respuesta del practicante 1 refleja una dimensión más relacional, ya que menciona haber aprendido a creer en los niños una vez más, sugiriendo una conexión emocional y de confianza en el proceso de aprendizaje conjunto.

No obstante, el niño que expresó su frustración permaneció un tiempo compartiendo con la practicante 2, dialogando y profundizando en sus sentimientos. Simultáneamente, otros niños que no participaron en la actividad principal de Raíces se unieron al espacio. El practicante 1 les ofreció un rompecabezas (preparado para la sesión del 23 de noviembre, la cual se vio interrumpida por un accidente). El niño que se involucró con el rompecabezas presenta rasgos de oposición a la norma y baja tolerancia a la frustración.

En este contexto, el practicante 1 optó por no imponer la finalización del rompecabezas, sino que proporcionó apoyo y herramientas para completarlo. Utilizando un lenguaje claro, calmado y orientado a la acción, el practicante 1 guio al niño, estableciendo pequeñas tareas para facilitar el proceso. Esta interacción subraya la importancia de un diálogo inteligible y tranquilo, así como de ofrecer pautas metodológicas para que el niño pueda participar y desarrollarse de manera efectiva.

Estas dos interacciones resaltan cómo los niños se vinculan de manera espontánea a las actividades, incluso si no participan durante toda la sesión. Consideran que forman parte de Raíces y eligen unirse en momentos en los que se sienten cómodos o confiados. También se destaca que los espacios de intervención con esta población no se limitan a las actividades planificadas, ya que otras interacciones fuera del marco programado también son escenarios y momentos de intervención.

Figura 14. Proyecto Raíces.



Fuente: ISJ. 2022.

Una problematización de la perspectiva adulto-céntrica:

Las diferencias entre las conceptualizaciones adulto-céntricas iniciales de los practicantes sobre la convivencia y las racionalidades situadas de los niños participantes pueden analizarse a la luz de la sociología de la infancia (James y Prout, 1997) y los estudios culturales. Esta tensión entre visiones se expresó en varios momentos: en la elección del fútbol como actividad, la determinación vertical de las normas de convivencia, o las expectativas sobre los comportamientos esperados. Estas decisiones reflejan una concepción adulto-normativa que concibe al niño desde una mirada instrumental, como un sujeto incompleto a ser moldeado. Frente a esto, al conectar con manifestaciones situadas de preferencias y deseos de los niños mediante el juego, los practicantes pudieron descentrar sus marcos iniciales. Esta mayor horizontalidad representa un viraje hacia comprensiones más culturales de reconocer al niño como actor social competente. Así, el caso evidencia un choque de racionalidades que al problematizarse permitió avanzar hacia relaciones más simétricas.

4.2 Sub-eje 2: prácticas de convivencia de los niños vinculados al Proyecto Raíces. Análisis de cuatro dimensiones de la convivencia: relacional, conflictual, normativa y axiológica

Abordar las prácticas de convivencia de los niños implica sumergirse en los comportamientos cotidianos que desarrollaron durante el Proyecto, observando detenidamente sus acciones, pensamientos, improvisaciones, diálogos e interacciones. Esto

supone examinar cómo los participantes se apropian del espacio organizado y de la vida en común que surge, modificándola según sus necesidades y las de los demás. Además, conlleva desentrañar las lógicas subyacentes que los infantes emplean para construir su existencia tanto a nivel individual como comunitario (Campo y Restrepo, 2002).

Estas acciones proporcionan una visión de cómo los niños compartieron experiencias durante el Proyecto Raíces. Por lo tanto, explorar sus formas de actuar implica reconocer diversas dimensiones de la convivencia, destacando especialmente para esta sistematización los aspectos relacionales, conflictivos, axiológicos y normativos (Giménez, 2005).

Aunque a lo largo del documento se ha abordado indirectamente algunos aspectos de la conducta de los niños en el entorno diario de Raíces, en esta sección se proporcionarán descripciones más detalladas sobre las prácticas específicas de los niños, centrándome en las dimensiones de convivencia destacadas por este Proyecto de SE. Con este propósito, se propone la creación de una matriz que contenga nociones, actitudes y comportamientos de los niños, actuando como indicadores cualitativos de convivencia, hostilidad y coexistencia en los aspectos relacionales, conflictivos, axiológicos y normativos.

Para respaldar y enriquecer estas descripciones, se presentarán datos concretos recopilados a través del análisis de la técnica interactiva llamada "colcha de retazos", así como de entrevistas individuales realizadas a los practicantes de Trabajo Social, a los niños participantes y a los adolescentes monitores. Además, se incorporará información obtenida del análisis documental de crónicas y diarios de campo de las sesiones del Proyecto:

Tabla 8. Matriz de prácticas de convivencia de los niños participantes de Raíces.

Dimensión	Prácticas de convivencia, coexistencia y hostilidad que se dan entre los niños participantes del Proyecto Raíces.	Tendencia
Relacional	a) Los niños de Raíces tienden a formar subgrupos basados en el grado de afinidad entre ellos, donde características compartidas como nacionalidad, procedencia barrial, pertenencia étnica y experiencias de vida adversas (como la movilidad humana, permanencia en la calle y adscripción a agrupaciones delictivas) actúan como factores cohesionantes. Estos elementos definen quiénes pertenecen a los subgrupos y de qué manera. b) El grado de afinidad que comparten los niños resulta en un elemento clave que propicia la cercanía o la lejanía con el otro; así, a mayor afinidad, mayor posibilidad de interactuar desde el cooperativismo, la empatía y el afecto durante las actividades de Raíces; y a menor grado de afinidad, es más posible la emergencia de expresiones de exclusión y discriminación. c) En el espacio de Raíces los niños que se ubican en los centros de poder global al interior del grupo frente a quienes están ubicados en la periferia son niños con características físicas, simbólicas e intelectuales asociadas a una perspectiva adulto-céntrica y de masculinidad hegemónica, de manera que los infantes valoran como positivo las habilidades, rasgos físicos, capacidades y discursos de los niños que expresen esta perspectiva en detrimento de niños que conservan unos modos de hacer más infantiles, acordes a su curso de vida.	Coexistencia
	d) Los niños que ocupan posiciones privilegiadas en la jerarquía social de credibilidades en el espacio de Raíces interactúan entre sí mediante el reconocimiento mutuo como pares, utilizando términos como "Mano", "mompá", "primo", "compa", "socio" y "mi sangre" que expresan un sentido de hermandad y paridad. En contraste, con aquellos que no encarnan los valores de la perspectiva adulto-céntrica y de masculinidad hegemónica, se relacionan utilizando adjetivos descalificadores basados en características físicas, simbólicas o intelectuales asociadas a lo infantil y lo femenino, como "menor", "infantil", "niño", "llorón", "niña" y "Down".	Hostilidad

	e) Los niños se vinculan entre diferentes cuando/mientras participan de las actividades propuestas en las sesiones, activando interacciones e interés de unos a otros, independiente del grado de afinidad que se tenga; se pueden interpretar experiencias de superación de relacionamientos que son tendientes a la endogamia. f) El uso estratégico de deporte, didáctica y arte en el Proyecto Raíces facilita relaciones activas entre los niños, fomentando la interacción y la colaboración en equipo para lograr objetivos comunes relacionados con el crecimiento personal y el reconocimiento grupal. Este enfoque estimula la disposición de aprendizaje, la construcción de vínculos y la empatía entre los niños, promoviendo el intercambio de conocimientos y reduciendo los casos de violencia física. En estas situaciones, los niños se motivan por satisfacer su necesidad de autorrealización, escapando temporalmente de narrativas excluyentes que caracterizaban sus relaciones cotidianas. g) Los niños que han participado durante un período más extenso en el Proyecto Raíces expresan una fuerte conexión con sus pares, considerándolos amigos, mientras que a los recién llegados (niños nuevos en ISJ) los ven como compañeros a quienes deben cuidar y orientar. En este proceso, se establecen relaciones asimétricas de guía y cuidado, donde los más antiguos actúan como padrinos, introduciendo a los recién llegados a los valores, narrativas y perspectivas compartidas por la mayoría o por aquellos que ostentan el poder. Aunque este tipo de relacionamiento fortalece aspectos positivos de las relaciones de convivencia democrática, como el liderazgo, la asertividad, la participación y la empatía hacia los demás, también tiene como efecto adverso la transmisión de perspectivas y narrativas locales que pueden limitar el desarrollo positivo de la interculturalidad.	Convivencia
Conflictual	a) Los espacios cotidianos de Raíces proponen una conflictividad manifiesta entre los niños, dado que proyecta prácticas deportivas y de juegos tradicionales que están estructuradas a partir de valores como la competencia y la diferencia, muy propios de la vida en común; lo que evidentemente sugiere que los intercambios que se dan entre los infantes están mediados desde el encuentro con unos otros en una posición de adversarios, con necesidades e intereses contrapuestos, demarcando un escenario en la cual, para la consecución de objetivos propios de la sesión, los niños deben gestionar las tensiones propuestas. b) Este afrontamiento cotidiano de la conflictividad al que están sujetos los niños cuando participan de Raíces, supone que los infantes durante el mayor tiempo de las sesiones están continuamente regulando conflictos que colaboran a la consecución de los intereses que los vinculan, y que dicha regulación tiene un carácter un tanto más pacífico que violento. c) Dentro de las sesiones se dan tensiones emergentes entre los infantes que no están contempladas en el diseño de las actividades del Proyecto, cuyos factores desencadenantes tienden a ser: la frustración	Convivencia

	devenida de experiencias adversas como derrota o el error, la agresividad contenida en las interacciones entre los niños, las prácticas de discriminación guiadas por imaginarios y actitudes excluyentes que tienen los niños, y la propia singularidad de los infantes expresada en los estados de ánimo que tienen para ese día. Con respecto a estas tensiones emergentes que se dan en el espacio de Raíces, los niños practican diversos mecanismos de gestión conflictual, entre los que se destacan regulaciones medianamente pacíficas como: la búsqueda de figuras de autoridad entre otras personas que habitan la ISJ para que cumplan un rol heteroreglativo de la situación (que suelen ser los practicantes de Trabajo Social a cargo del Proyecto, u otras personas en los que los niños reconozcan autoridad), así como acuerdos simbolizados a través de gestos como darse la mano o chocar puños para expresar reconciliación.	
	d) Entre los niños ha surgido una práctica de gestión conflictiva pacífica y democrática, conocida en el Proyecto como "corregulación". Esta dinámica implica que los niños no solo se ven como participantes en situaciones conflictivas, sino que también se convierten en agentes de regulación. Son ellos mismos quienes intervienen para separar a otros niños durante eventos de agresión verbal y simbólica. Además, descalifican el contenido de los insultos mediante gestos de negación y frases como "mano, no diga eso" o simplemente "no". e) Las identidades de los niños que asumen el papel de agentes de correulación no están predeterminadas por factores como la edad, la inteligencia o características físicas similares a las de un adulto. No existen roles específicos vinculados a esta función. La correulación se manifiesta de manera horizontal entre pares, a través de una agencia pacífica emergente. Lo destacado es que esta práctica continua surge de manera constante durante las sesiones.	Convivencia
	f) De otro lado, y en menor medida, algunas veces se presentan elecciones violentas por parte de los niños para gestionar las tensiones, siendo estas: el empleo de agresiones verbales yuxtapuestas a las agresiones físicas (marcando así una reducción del uso de la violencia física/directa como un medio para el afrontamiento del conflicto). También se observa la aparición de contactos físicos, como empujones, golpes y agarrones.	Hostilidad
	g) En el entorno de Raíces, se observa un bajo uso del diálogo como medio para construir acuerdos que favorezcan la paz entre los niños. Aunque logran llegar a acuerdos, estos se gestan más a través de gestos que mediante el uso de palabras. Es evidente que, dadas las circunstancias de sus vidas, los niños pueden carecer de un discurso completamente estructurado para expresar sus pensamientos y sentimientos, lo que podría explicar la limitada utilización del diálogo. Sin embargo, cabe destacar que es común escuchar a los niños expresar desconfianza en el diálogo como método para gestionar las diferencias, argumentando frases como "así no resuelven los problemas los hombres" o "perdón a nadie".	Coexistencia

Normativa	a) los niños reconocen dos normas claras en el espacio del Proyecto: I) No pegar y II) No decir groserías. b) Los infantes acatan mayoritariamente la norma que hace alusión a no practicar violencia directa en un nivel físico entre compañeros. c) Los niños tienden a respetar a las figuras de autoridad heteronormativas presentes en el contexto cotidiano del Proyecto (que son los Practicantes de Trabajo Social y los monitores socio-deportivos). d) En Raíces, los niños también identifican la presencia de autoridad entre sus pares. Este reconocimiento no implica que los infantes vean a ciertos niños como autoridades predefinidas, sino que surge de manera emergente. A pesar de que puedan existir experiencias de desconfianza entre ellos, se observa un reconocimiento de influencia mutua entre pares, lo que facilita la aparición de experiencias de corregulación.	Convivencia
	e) Como operador del ICBF, la ISJ cuenta con una normativa interna que regula el comportamiento de los infantes en su espacio. Sin embargo, esta normativa no está plenamente internalizada por los niños, quienes no reconocen su contenido, lo que puede dar lugar a interpretaciones ambiguas durante su aplicación.	Coexistencia
	f) En cuanto a la norma "no decir groserías", los infantes muestran una mayor resistencia para cumplirla, ya que tienen arraigada la interacción entre ellos mediante el uso de insultos y adjetivos descalificadores en su comunicación diaria. La falta de internalización de esta norma por parte de los niños resulta en un incumplimiento recurrente y en la gestión de tensiones entre pares mediada por el uso de violencia verbal.	Hostilidad
Axiológica	a) Los niños practican la libertad como individualidad, en la medida de que son quienes deciden cuándo y hasta qué punto se vinculan a las actividades, sin que haya algún tipo de elemento de coacción que los obligue a permanecer en la sesión, más allá de la diversión y sus propias ganas de ser parte de. Lo anterior, visibiliza que asuntos como el estado de ánimo y los sentimientos de los niños son elementos importantes en las vivencias del Proyecto, pues se parte de la idea de que un niño que goza plenamente del ejercicio de una libertad individual puede elegir como actuar de determinada manera teniendo en cuenta su estado de ánimo y singularidad. b) Los infantes experimentan una ganancia en la práctica de la libertad como autonomía, dado que suelen adherirse a las reglas y acuerdos establecidos en las actividades, esforzándose por regular sus comportamientos cuando estos discrepan de lo pactado, con la finalidad de darle continuidad a la actividad. Este proceso se desarrolla sin la necesidad constante de figuras heteronormativas supervisándolos.	Convivencia
	c) Hay apropiación en algunos niños de valores que sustentan la no violencia y un relacionamiento positivo entre diferentes, valores como: preservar la vida y la dignidad, la búsqueda de la verdad y el pensamiento creativo. Cuando se presentan hechos que reproducen la intolerancia dentro del grupo, muchos niños deslegitiman los contenidos que maltratan o excluyen a los otros.	Convivencia
	d) Aunque la solidaridad no se percibe como un valor prioritario, en ocasiones surgen manifestaciones desinteresadas de empatía, ayuda y	Coexistencia

	preocupación por los demás. Este comportamiento solidario tiende a emerger especialmente cuando los niños observan en sus compañeros sentimientos de tristeza, dolor o angustia.	
	e) Persisten en algunos ellos imaginarios axiológicos que respaldan modos de ser y hacer excluyentes. Estos imaginarios incluyen la percepción de la otredad como amenazante, generando imágenes compartidas por los niños que difuminan la figura del otro que es física y culturalmente diferente. Además, se observa la consideración de la otredad como menos valiosa en comparación con su propia cultura, así como representaciones de género arraigadas en una estructura de pensamiento patriarcal. En este contexto, se minimizan y discriminan las expresiones del género femenino, y se menosprecian los modos de actuar propios de la infancia.	Hostilidad

4.2.1 Aportes del proceso metodológico a la configuración de prácticas de convivencia en los niños de Raíces

Se parte de la idea de que las diferentes dimensiones anteriormente expuestas se encuentran interrelacionadas una con otras, de modo que cada dimensión depende de otra para configurar la comprensión del fenómeno estudiado. De esta manera, se observa por ejemplo cómo en la medida de que algunos infantes fueron estableciendo relaciones activas con un otro físico-socio-culturalmente diferente por medio de su participación en las sesiones del Proyecto, fueron también involucrándose activamente en la realidad de ese otro, vinculándose en estrategias idiosincrásicas y emergentes de gestión de conflictos, propuestas por los mismos niños, como lo fueron la correulación de conflictos y rituales de justicia restaurativa como el episodio de “perdón colectivo”; lo que sugiere que las transformaciones vivenciadas en una dimensión como la relacional, permean directamente en dimensiones como la conflictual y axiológica.

Asimismo, las prácticas mencionadas de los niños en las cuatro dimensiones sirven como indicadores cualitativos de los tres modos de sociabilidad propuestos por Giménez (2005): convivencia, coexistencia y hostilidad. Siguiendo la premisa del autor, estas tres situaciones tipo convergen entre sí, dado que "en la realidad siempre hay una mezcla o combinación de elementos de convivencia, coexistencia y hostilidad" (Giménez, 2005, p. 14).

El enfoque adoptado requiere identificar en cada espacio y momento la naturaleza y la cantidad de cada situación de tipo en los aspectos cognitivos, actitudinales y conductuales.

Esto implica reconocer que en las prácticas de los infantes existen elementos de los tres modos de sociabilidad. Tal como se observa en la matriz, estos elementos no están

necesariamente distribuidos de manera equilibrada en cada una de las dimensiones. Un ejemplo de esto se evidencia en la dimensión conflictual, donde si bien en las sesiones grupales del Proyecto predominaron las prácticas pacíficas de gestión de conflictos tendientes a la convivencia, su existencia no anula la posibilidad de prácticas con tendencia hacia la hostilidad, como se observó en las gestiones de problemas a través de alternativas violentas.

Por otra parte, el enfoque de las situaciones tipo también implica una dinámica de estos modos de sociabilidad. El predominio de uno no anula la posibilidad de que, con una serie de cambios en la vida en común, surja la emergencia del otro modo de sociabilidad como predominante. Por ejemplo, aunque los niños inicialmente tuvieran prácticas relacionales predominantemente hostiles, esto no los inhibió de la posibilidad de asumirse como agentes de paz y optar por diseñar y participar en modos de relacionamiento y estrategias de afrontamiento de la vida en común orientados hacia la convivencia.

Este carácter complejo, interactivo y dinámico de las situaciones tipo, planteado por Giménez (2005) y adoptado en la presente SE, sugiere que Raíces representó una apuesta que, a través de la acción, dinamizó procesos de transformación de las situaciones tipo en las dimensiones de convivencia priorizadas. La premisa subyacente era trabajar para superar y prevenir la hostilidad, conservar y mejorar la coexistencia, y consolidar y expandir la convivencia.

Ahora bien, al analizar las prácticas de convivencia propias de la dimensión relacional descritas en la matriz de hallazgos, se debe reconocer que a medida que los niños interactuaron entre ellos mediante la participación en las actividades del Proyecto, adquirieron nuevas comprensiones de la otredad y adoptaron formas diferentes de relacionarse con un otro cargado de diferencias. Este proceso de interacción les brindó aprendizajes, modificó sus actitudes y, con ello, muchas de las acciones discriminatorias comúnmente empleadas en el contexto. Al respecto se menciona:

Yo creo que con el juego se desestructuraban los endogrupos que se hacían al momento de llegar al Proyecto, éste trabajaba con el otro, y el otro trabajaba con el otro, el niño chileno ayudaba al colombiano. Entonces para ellos eso era como simbólico, yo creo que hacía que todos se relacionaran con todos y desde un marco de respeto guiado (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

El deporte, la didáctica y el arte, empleados como estrategias metodológicas para fomentar la construcción de relaciones de convivencia lograron que las interacciones entre los niños durante el espacio de Raíces fueran activas, que se diera necesariamente una interacción continua entre pares y que se estableciera un trabajo en equipo para la consecución de intereses en común, asociados a la realización personal de los niños y el reconocimiento en el grupo; así lo menciona un niño:

A mí me gustaba bajar a Raíces porque ahí jugábamos, me gustó cuando Francisco dijo que escogiéramos que queríamos y todos escogieron la lleva, ese día yo quería ganar, y lo feo eso me toco jugar con Wilder, que me caía mal, porque es venezolano, lo chistoso es que ganamos y los dos fuimos líderes la otra semana, gané tres, porque hicimos cuatro partidas y yo, yo gané tres, el también porque era mi equipo, el allá en Venezuela era el mejor de la lleva, eso me dijo. (Niño 3, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Los miércoles era chistoso ver que los más piquiñas hacían equipo y luchaba juntos por ganar, sin pena, a unos aquí no les gusta juntarse con los chamos, ni a mí, pero en la lleva eso cambiaba, se juntaban solo para ganar. (Adolescente monitor 2, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

De los relatos se deduce que, al participar en Raíces, los niños muestran intentos de superar la endogamia relacional, aumentar su conocimiento e interés por aquellos culturalmente diferentes, y experimentar interacciones que involucran una combinación de saberes, aprendizajes y talentos en diversas áreas (física, lúdica, deportiva, artística y cultural), sin que esto conlleve a la marginación.

La puesta en marcha de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva entre los niños, mediante actividades didácticas contextualizadas, como el caso del juego de la lleva, generó efectos que interfieren plenamente en la vida cotidiana de los infantes, influyendo en sus procesos de socialización, e interpelando desde la práctica con un otro culturalmente diferente aquellas narrativas de exclusión predominantes en el espacio (De Moragas, 1994).

En términos de la pedagogía crítica, la interferencia en las narrativas de exclusión predominantes en el espacio se interpreta como una acción consciente y transformadora. Al interpelar desde la práctica con un "otro" culturalmente diferente, los procesos metodológicos participativos desafían y desmantelan las construcciones sociales y culturales que perpetúan la marginación. Esto contribuye a la formación de una conciencia crítica entre los niños y a

la construcción de un entorno más equitativo y colaborativo; significando entonces que, la participación en Raíces y la implementación de procesos metodológicos participativos se convierten en vehículos para la construcción de significado, el desarrollo socioemocional y la transformación social dentro del contexto compartido.

Aspectos como la competencia y el reconocimiento grupal, motivaron a los niños a satisfacer sus necesidades de autorrealización proporcionándoles un escape temporal de las narrativas predominantes que configuran sus relaciones en los entornos cotidianos de la Institución San José (ISJ). Se destaca entonces lo pedagógico y educativo que puede llegar a ser la práctica deportiva y lúdica para las personas, reconociendo que el deporte no se agota en involucrar únicamente espacios para la diversión y el goce, sino que es una construcción social y cultural donde emergen prácticas sociales y formativas que contribuyen al mejoramiento de la vida común (Moscoso y Moyano, 2009). Raíces se convierte en un escenario que convoca a la participación, el juego y la diversión como estrategias pedagógicas coherentes con el deseo de formar sujetos de derechos y de colaborar en la transformación social.

En este punto, vale apoyarse en la perspectiva de Prat y Soler (2002), quien advierte que la simple práctica deportiva o lúdica no garantiza que las personas vivencien momentos de reflexión y resignificación a nivel axiológico, ni la transmisión de valores que favorezcan la construcción de una convivencia basada en la tolerancia y el respeto por la dignidad humana, y que de manera contradictoria, una práctica desarticulada de una visión político-filosófica puede “suponer el desarrollo de valores no deseables, como la agresividad, la exclusión, el desprecio, la obsesión por la victoria a cualquier precio, etc.” (Prat y Soler, 2002, p. 2).

Bajo esta advertencia, se comprende que las estrategias metodológicas no son un fin en sí mismas, sino que están al servicio de finalidades y objetivos específicos por alcanzar, y para el caso de Raíces, se puede suponer que su estrategia metodológica con base al deporte y los juegos tradicionales, al estar dotada de unos fines axiológicos que priorizaban la tolerancia, la dignidad, la paz, el reconocimiento de derechos, y la promoción del diálogo entre los diferentes sujetos, saberes y prácticas, reconfiguraron la manera en que se practicaban ciertos deportes y juegos tradicionales al interior de la ISJ, desarraigándolos así de actitudes como la agresividad y la exclusión, y en cambio, los proyectaron como

dispositivos para la formación en valores, aprovechado su carácter vivencial y lúdico, la cantidad de interacciones personales que generan, la presencia constante de conflictos y la posibilidad de aprender de estos (Prat y Soler, 2002).

Los niños de raíces, en sus palabras, van manifestando experiencias novedosas: “acá jugábamos un fútbol raro, un día jugamos un partido sin ganadores, pa divertirnos entre nosotros, fue raro porque no se podía hacer goles, era futbol, pero sin goles” (Niño 1, comunicación personal, 14 de noviembre de 2022), otro niño manifestó “yo jugaba y no ganaba, jugaba por vivir y ya, por diversión, me gustaba bajar a Raíces porque era lo mismo que jugábamos, pero diferente porque aprendía a no pegarle a todo mundo, a la gente” (Niño 4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022). En resumen, Raíces logró impactar positivamente en la dimensión relacional al propiciar la desnaturalización de prácticas excluyentes, fomentar la cooperación y el respeto a través del deporte, juego y arte, y sensibilizar a los niños sobre la importancia de reconocer la diversidad. Sin embargo, persistían retos, como la dificultad de algunos niños para aceptar lo diferente, y se destacaba la necesidad de trabajar en la sostenibilidad de estos cambios fuera del Proyecto.

Frente a la dimensión conflictual, los espacios cotidianos de Raíces proponen una conflictividad manifiesta e intrínseca en las relaciones que se dan entre los niños; las prácticas deportivas y de juegos tradicionales estuvieron estructurados a partir de valores como la competencia y la diferencia, muy propios de la vida en común, que implicaban intercambios entre los infantes desde el encuentro con unos otros en una posición de adversarios, con necesidades e intereses contrapuestos, demarcando un escenario en el cual, para la consecución de objetivos propios de la sesión, los niños debían gestionar las tensiones propuestas.

Entonces era así, ya los niños iban viendo que para que no les pararan la actividad, cuando los practicantes “nos diga que nos demos la mano, o algo así, lo hacemos” y a veces lo hacían autónomamente, sin esperar a que nosotros les dijéramos (...) todo el tiempo regulaban sus conflictos, y con ese deseo de seguir en la actividad, su regulación tendía a no ser violenta, no entrar en problemas mayores. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Este afrontamiento cotidiano de la conflictividad a la que están sujetos los niños cuando participan de Raíces, supone que los infantes durante el mayor tiempo de las sesiones están continuamente regulando conflictos que colaboran a la consecución de los intereses que los vinculan, y a la continuidad en sí mismas de las actividades, además de que dicha

regulación tiene un carácter un tanto más pacífico que violento. A continuación, un fragmento de diario de campo de uno de los practicantes describe una gestión pacífica utilizando el juego como dispositivo para la resolución de conflictos:

I. Durante la actividad, surge una disputa entre niños. Al detener la actividad, intervengo separando a uno y otro niño corrige la situación, distanciando al otro niño. Les señalo que, a pesar de sus diferencias, no es necesario recurrir a la violencia, enseñándoles otras formas de gestionar el conflicto. II. Los niños involucrados muestran una posible intención de reactivar las agresiones. Propongo un juego con una bomba, donde el ganador es quien sostenga la bomba sobre su cabeza por más tiempo. Ambos participan, mientras los demás niños continúan la sesión normalmente. III. ¿Se restaura el conflicto? No, pero el juego modifica el significado atribuido al conflicto por los dos niños, otorgándole una interpretación diferente. IV. Al concluir, uno de los niños reflexiona: “Roger y yo peleamos antes, pero ahora somos amigos y podemos jugar juntos”. Esta reflexión reveladora sugiere que los niños aprenden a gestionar conflictos a través del juego, un dispositivo clave proporcionado por Raíces. (Practicante 1, comunicación personal, 12 de agosto de 2022)

Lo anterior, permite suponer que algunos niños del Proyecto realizaron una lectura renovada del conflicto, de manera que fueron superando la visión negativa del conflicto y su potencial destructivo, para asumir paulatinamente una visión del conflicto como algo que los impulsaba a pensar en formas creativas, pacíficas y diferentes de encarar los problemas.

En este contexto, se pone de manifiesto entonces que, en escenarios como Raíces, con una conflictividad siempre presente, los infantes no son ni bélicos ni pacíficos por naturaleza, y que más bien, la gestión de conflictos depende de las posibilidades y recursos que tengan los niños disponibles para ello y de la interiorización que tienen de estos recursos. Los juegos deportivos y tradicionales del Proyecto proponen episodios de frustración en los infantes similares a los que podrían vivenciar en otras situaciones cotidianas, pero también en el contexto de Raíces se ponen en juego unas condiciones que facilitan las regulaciones pacíficas de los conflictos, y es revelador cómo los niños escogen cotidianamente un cúmulo de regulaciones un tanto más pacíficas posibles; al respecto, los protagonistas de Raíces plantean:

Los niños acá construyen valoraciones de convivencia, incluso más sanas y menos complejas que los adultos, y les gusta resolver los problemas por las buenas (...) si los niños tienen mecanismos pacíficos para resolver sus conflictos, lo van a hacer. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

En conexión con lo anterior, un niño afirma:

A mí no me gusta hacerles daño a los compañeros, porque luego le hacen anotación en el informe con defensora y me jodo mi proceso, pero la verdad es que me pone muy triste ver compañeros cuando se pegan. Yo por eso trato de resolver mis problemas a la buena. (Niño 2, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Este fenómeno puede entenderse a la luz de la perspectiva de Molina y Muñoz (2004), quienes sostienen que los seres humanos no son inherentemente pacíficos o violentos por instinto. La regulación del conflicto mediante uno u otro mecanismo depende de diversas variables, como la experiencia, el conocimiento, la conciencia, la cultura y el bienestar social, entre otros.

Es decir, Raíces no sólo propició la aparición de conflictos, sino también proporcionó a los niños los conocimientos necesarios sobre cómo abordar esas diferencias. A través de experiencias de compañeros que optaban por mecanismos pacíficos, imaginarios culturales que fomentaban la paz durante el juego y la celebración grupal del bienestar social, los niños cotidianamente elegían la alternativa pacífica como medio para gestionar las tensiones inherentes a la convivencia.

Sin embargo, las prácticas detalladas en la matriz de hallazgos indican que, a pesar de la alta frecuencia de gestiones pacíficas de conflictos a través de pactos, acuerdos y mediaciones, no se eliminó la presencia de acciones hostiles y violentas. De manera dual, los mismos niños que experimentaban momentos de paz también participaban en situaciones violentas. Este fenómeno, según Molina y Muñoz (2004), se encuentra dentro de las posibilidades, pues “frente a unos conflictos, en vez de optar por una gestión cooperativa para favorecer al máximo posible al conjunto del grupo, se opta por soluciones egoístas o que favorecen asimétricamente a una parte” (p.165).

De esta manera, la propensión pacifista convive con otra que dota a los conflictos de una faceta supremamente destructiva. Los discursos de los niños mencionan: “Yo qué le puedo decir, acá de que se pegan se pegan, se ponen a pelear, las discusiones en Raíces, alegan mucho, a veces en Raíces empiezan a pelear y todo eso” (Niño 3, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022), “El otro día un niño se metió con nosotros los chamos y eso me dio mucha rabia, y yo sé que está mal, pero le metí un puño y le advertí que con nosotros ni se meta más” (Niño 1, comunicación personal, 14 de noviembre de 2022) “yo no voy a mentir, yo resuelvo los conflictos así (señala la figura dónde se regula un conflicto

pacífico) y también los resuelvo así si se pone de picado a bestia (señala la figura donde se regula el conflicto por medio de la confrontación física)” (Niño 5, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022).

El hecho de que los niños de Raíces también hayan recurrido a la violencia para abordar situaciones conflictivas no implica necesariamente un fracaso del Proyecto. No es realista esperar escenarios completamente pacíficos en la convivencia, pero esto plantea interrogantes sobre aspectos que van más allá de la capacidad de iniciativas como Raíces, dado que:

I) Los niños que hacen parte del Proyecto son sujetos que por sus experiencias de vida han vivenciado una serie de maltratos psicológicos como el abandono de su familia y de vulneraciones de derechos humanos, que dejan huella a nivel emocional. Sin embargo, las actividades de Raíces no focalizaron la atención en abordar estos aspectos emocionales ni se preocuparon por el impacto psicológico que podría derivar de la exposición continua de los niños a situaciones generadoras de frustración o malestar emocional. Por ende, en algunos casos, la violencia podría interpretarse como una respuesta emocional a lo que los niños experimentan al interactuar con su entorno. Al respecto, el practicante 1 de Trabajo Social arroja la siguiente construcción de sentido:

Entonces, había niños que digamos estaban enojados y tenían toda la razón porque es que ese miércoles ya se acercaba la visita y él sabía que nadie lo iba a visitar, y eso le daba mucha rabia, (...) entonces, era como también un poco en Raíces esa oportunidad de expresar toda esa emocionalidad que tienen adentro en esas prácticas que saben que pueden ejercer daño, expresar el daño que les han hecho también o que perciben en otro. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

II) Los mecanismos aprendidos que traen algunos niños desde sus contextos familiares y comunitarios son elementos de los cuales están arraigados, dado que les recuerda su identidad familiar y/comunitaria, su noción de dónde vienen. En ese sentido, entrar a cuestionar las maneras en las cuales ellos resuelven los problemas es también cuestionar sus aprendizajes naturalizados, sus nociones de identidades de lo que “es propio” y “hacen ellos”, y no siempre los niños están dispuestos a renunciar a aquellas prácticas aprendidas; y es en esa lógica que el uso de la violencia a veces significó una respuesta de resistencia ante lo que el Proyecto promovía.

Recogiendo lo anteriormente descrito, se plantea que Raíces es, sin lugar a duda, un espacio de prácticas relacionales y conflictivas propias de la vida en común. Frente a estas dinámicas, el deporte, los juegos tradicionales y el arte tuvieron efectos significativos, interfiriendo en los procesos de socialización de niños que están atravesando una etapa propicia de su curso de vida para experimentar desarrollos a gran escala de capacidades físicas y mentales. Estos contribuyen a la adquisición y consolidación de patrones de comportamiento, relación y socialización de manera creativa y, en cierta medida, pacífica (Rivera, 2012).

En última instancia, los episodios de regulación no violenta de tensiones interpersonales que surgieron durante las actividades lúdicas evidencian el potencial del juego para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos en niños. Como señalan Jones y Kmita (2000), enfoques lúdicos fomentan destrezas comunicativas, pensamiento crítico y creativo ante dilemas. Asimismo, manifestaciones de solidaridad, respeto mutuo y participación voluntaria pueden asociarse a competencias ciudadanas para la convivencia según Chaux *et al.* (2004). En este sentido, el involucramiento situado en prácticas sociales de los niños durante el juego posibilitó experiencias pedagógicas sobre valores democráticos, derechos y deberes compartidos. Sin embargo, la presencia persistente de violencia plantea desafíos que van más allá de la capacidad del Proyecto, incluyendo las experiencias previas de los niños y la resistencia a modificar prácticas aprendidas.

Además de incidir en las prácticas de convivencia en las dimensiones relacional y conflictiva, el Proyecto Raíces también influye en el ámbito axiológico de las relaciones humanas. En este sentido, Raíces promueve valores e imaginarios axiológicos centrados en la no violencia, subrayando la preservación de la vida y la dignidad, la búsqueda de la verdad, el fomento del diálogo y la escucha activa, así como el estímulo al pensamiento creativo (Molina y Muñoz, 2004). Estos valores se integran en la polifonía de valores e imaginarios ya existentes en el escenario institucional. Al respecto, algunos infantes manifiestan cambios: “Yo ahora es que a veces separo, me meto y le digo a los niños en Raíces que ser grosero está mal, que todos somos niños y que tenemos que respetar” (Niño 2, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022); “yo también me meto y digo que esas malas palabras son malas, no hay que hacerlas, pa que no le hagan informe al otro, y pa que después uno no

salga reventado, antes sentía pena decir algo a los otricos” (Niño 4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

Además, un fragmento de diario de campo de la práctica arroja:

Durante la sesión 4 de octubre, un niño interrumpió a otro que aparentemente estaba verbalmente violentando a otro compañero por su tez blanca y su habilidad para correr. El niño le recordó que sus palabras podían construir o destruir, lo que resultó en que el niño dejara de violentar a su compañero. El resto del grupo guardó silencio, y se percibió tensión entre los infantes. (Practicante 2, comunicación personal, 5 de octubre de 2022)

A medida que avanzaban las sesiones, los participantes de Raíces fueron desarrollando de manera colectiva nociones, imaginarios y narrativas axiológicas en el espacio compartido. Aunque la singularidad y subjetividad de los infantes ejercían cierta influencia, eran las construcciones de sentido privilegiadas dentro del grupo las que sustentaban en gran medida las prácticas de los niños:

Durante las sesiones 3 a 5, algunos niños comenzaron a adoptar y respetar de manera consciente los valores propuestos en Raíces. Además, se observa una renuncia o un proceso de resignificación de algunos imaginarios que configuran sus identidades. (Practicante 1, comunicación personal, 15 de octubre de 2022)

De ahí, que Adela Cortina sostenga que las narrativas que respaldan las elecciones éticas no surgen necesariamente de la subjetividad; más bien, se originan en procesos de construcción intersubjetiva situados en contextos sociohistóricos específicos, puesto que, en estos contextos los seres humanos, a través del diálogo, posicionan creencias, narrativas y construcciones simbólicas sobre lo permitido, lo justo y lo oportuno, influyendo así en las elecciones de la conciencia individual (Aprendamos juntos 2030, 2019).

La dimensión axiológica de los niños se vio afectada por el Proyecto, dado que la participación cotidiana de éstos en actividades (juegos tradicionales y prácticas deportivas) de carácter democrático promovió en ellos procesos de interiorización, en el cual fueron capaces de atribuir otros sentidos a las ideas que se hacían sobre niños que simbólicamente representaran otro cultural, ya sea por nacionalidad, contexto comunitario, fenotipo, etc.

La influencia de Raíces en el campo axiológico de los niños se entiende a la luz de la perspectiva pedagógica de Magdenzo (2005), quien plantea que la educación en derechos supone el principio de *recurrencia*, el cual implica que:

Es necesario que se hagan conocer los derechos humanos de modo deliberado y sistemático, por medio de diferentes situaciones y se les ofrezca a los educandos diversas formas de interiorizarlos y vivenciarlos, lo que no significa la repetición mecánica, sino que se propicien oportunidades de diferencias de aprendizaje, y no en cambio momentos esporádicos, dispersos y aislados. (p. 18).

Es decir, que en la medida de que la formación en valores y derechos que impartió el Proyecto fue de carácter vivencial y continua, emergieron situaciones que vinculaban a los niños a realizar lecturas críticas y creativas de los contenidos recibidos, involucrándolos recurrentemente como sujetos de derechos capaces de problematizar el ejercicio de valores y derechos en situaciones específicas de las que hacían parte, y las barreras para el disfrute de éstos por parte de los otros niños del grupo.

yo siento que no todos participamos, a miguel no lo dejaron, le dijeron que no, que no podía, que los indios no juegan futbol y es mentira, podía porque tiene manos y pies como nosotros, como yo, pero le dijeron que no podía, eso hizo que se enojara y no jugara, (...) yo le dije que sí, que, en mi equipo, pero lloró y no vino y me sentí mal. (Niño 3, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

Si bien Raíces en su accionar no apostó de manera continua para que los niños renunciaran a sus imaginarios y características culturales que los hacían diversos en el espacio, buscando un modo uniforme de ser, sentir y pensar, sí promocionó un trato digno y un relacionamiento positivo entre diferentes, lo cual implicó cuestionar algunos imaginarios que sustentaban prácticas de exclusión, discriminación y anulación.

De este modo, Raíces les permitió a los infantes vivenciar experiencias democráticas, cuestionando sus propias realidades cotidianas, tal como lo menciona el practicante 1 de Trabajo Social en su diario de Campo:

Raíces se está convirtiendo en una oportunidad para que los niños vivan experiencias de participación democrática en sus infancias, de reconocimiento de las diferencias, de fortalecimiento de su capacidad de agencia, de una comunicación más o menos inteligible, y sobre todo del reconocimiento de derechos propios del otro (...) los niños se están formando democráticamente en espacios públicos y privados, y Raíces es uno de esos contextos. (Practicante 1, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

La ganancia y apropiación de narrativas y modos de relacionamiento no violentos en la dimensión axiológica que hubo por parte de los niños en el contexto del Proyecto propició a su vez la emergencia de prácticas pacíficas para la gestión de la conflictividad. Esto ilustra

cómo las transformaciones en una dimensión, en este caso, la axiológica, impactan en otras dimensiones como la relacional, conflictual y normativa (Giménez, 2005).

Para la presente SE, destaco como una experiencia de paz la práctica de correulación que hubo entre los niños, en ese sentido, se entendió esta como una práctica en la que los niños actuaban como agentes pacíficos de gestión conflictual ante casos de violencia, de manera que eran ellos mismos quienes separaban a los otros niños cuando había un evento de agresión verbal y simbólica, además eran quienes descalificaban el contenido de los insultos y las agresiones verbales, por medio de gestos de negación y frases como “mano, no diga eso”, “no”, “en Raíces no se da eso”. (Practicante 1, comunicación personal, 12 de octubre de 2022)

Cabe destacar que las identidades de los niños que asumen el rol de agentes de correulación no son estáticas, ya que no hay una prevalencia basada en la edad, la capacidad intelectual o las características físicas cercanas a las de un adulto. Además, no existen roles predefinidos que los vinculen a esta función. Lo significativo de esta práctica radica en dos aspectos: a) el Proyecto no proyectaba originalmente que fueran los niños quienes desempeñaran un papel activo junto con las figuras heteroregulativas en la gestión de conflictos que teóricamente “no les correspondía” y b) que durante las sesiones la emergencia de esta práctica fue continua.

yo creo que los niños todo el tiempo querían favorecer la coexistencia, es decir, que los niños no pasarán a mayores con sus conflictos, con su manera de resolver los conflictos, entonces la respuesta de ellos era directa, era separar y decir “no lo haga”, no había mucho diálogo, no había un discurso, no había una reflexión, pero sí había una intervención, ellos intervenían en el conflicto y no lo permitían, o sea, no permitían que se desarrollara de manera violenta (...) dentro del Proyecto le llamamos a eso correulación, lo legitimamos mostrándoselo a los niños, y permitimos que esta práctica siguiera emergiendo en lo cotidiano de Raíces. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

Esta emergente agencia pacífica (dimensión conflictual) por parte del grupo de niños de Raíces fue posible probablemente por la apropiación paulatina que hubo de valores que sustentan la no violencia (dimensión axiológica) y la interiorización de las normas propias del Proyecto: no pegar y no decir groserías (dimensión normativa). En este sentido, Mockus (2002) propone que la convivencia se da en buena parte a partir de la superación del divorcio que hay entre la ley, la moral y la cultura; en otras palabras, se trata de “superar la aprobación

moral y/o cultural de acciones contrarias a la ley y superar la debilidad o carencia de aprobación moral o cultural de las obligaciones legales” (p. 21).

En relación con lo anterior, se observa que a medida que se construyó un contexto grupal donde el respeto a la dignidad de las personas, así como el reconocimiento y la valoración positiva de las diferencias, impregnaron el clima y la cultura del grupo, y las normas fundamentales del Proyecto fueron reconocidas por los participantes, se generó una convergencia entre los sistemas de regulación cultural y legal, lo que incidió directamente en el sistema de regulación moral.

En este contexto, fue probable que se diera la práctica de la correulación de conflictos entre pares, cuando el grupo ya no legitimaba acciones individuales que fueran en contra de los valores compartidos entre los infantes o en contra de sus normas interiorizadas: no pegar y no decir groserías, que pese a estar expuestas en un lenguaje simplificado e infantilizado, le subyacen principios como la dignidad humana, y la no agresión física, verbal y/o simbólica.

Lo anterior, pone de manifiesto que los niños de Raíces no sólo fueron participantes directos de conflictos y experiencias violentas para superarlos, sino que también vivieron experiencias colectivas e individuales como agentes de la paz, implicados en la regulación, gestión y transformación pacífica de los conflictos. En otras palabras, se dejó de concebir a los infantes como receptores pasivos de informaciones, reflexiones y conocimientos, y en cambio se les afirmó como sujetos de conocimientos y agentes sociales.

Un concepto que explica la práctica correulativa de los niños, tiene que ver con lo que Mockus (2002), llama la autorregulación interpersonal, que subraya tanto la regulación cultural de las interacciones entre desconocidos que vivencian espacios de vida en común, así como la regulación cultural en las interacciones ciudadano-administración. Esto se logra mediante la apropiación de una actitud cívica por parte de los ciudadanos, permeando la construcción de una cultura ciudadana orientada hacia la convivencia. En este contexto, se denuncian comportamientos contrarios a los acuerdos éticos y normativos contextuales existentes.

Con lo expuesto anteriormente, se concluye que en contextos socioculturales donde se logra un acercamiento entre los sistemas de regulación cultural y legal, y donde el sistema normativo se legitima en los imaginarios axiológicos del grupo, emerge la práctica de la

regulación interpersonal orientada hacia la paz, siempre y cuando los contenidos axiológicos y normativos fomenten este enfoque, contrarrestando así comportamientos hostiles que van en contra de la convivencia.

De esta manera, se puede afirmar que el contexto de Raíces, según lo descrito anteriormente, cultivó en los infantes la sensibilidad, el interés, la solidaridad y la empatía hacia otros niños culturalmente diferentes. Además, fortaleció su disposición para denunciar y actuar ante situaciones que violan los derechos humanos de sus compañeros o personas en el entorno.

En síntesis, se reconoce que Raíces utilizó el deporte, los juegos tradicionales y las actividades artísticas como estrategias para la intervención en la prevención de la violencia y la construcción de la convivencia implica asumir que lo deportivo y lo lúdico también tienen dimensiones políticas (Bautista-Branz, 2008). Por ende, el Proyecto se percibe como un espacio que facilita experiencias para deslegitimar las múltiples formas de violencia asociadas a los imaginarios de exclusión hacia la otredad. Además, propicia la emergencia de expresiones de paz entre los niños, quienes asumen un papel activo ante el conflicto.

En resumen, Raíces emerge como un espacio que, a través de estrategias metodológicas específicas, logra afectar en las prácticas de convivencia de los niños, promoviendo la gestión pacífica de conflictos y la internalización de valores fundamentales para una convivencia positiva. Sin embargo, se reconoce la complejidad inherente a estos procesos, y se destacan los desafíos y las oportunidades para el desarrollo de una cultura ciudadana proyectada hacia la convivencia en escenarios de cuidado y protección social.

4.3 Sub-eje 3: aprendizajes y obstáculos de los practicantes de Trabajo Social en el marco del Proyecto Raíces

Tomar en consideración los aprendizajes y obstáculos señalados por los practicantes de Trabajo Social a cargo del Proyecto Raíces en relación con la convivencia y su experiencia de práctica en el campo de la protección en la ISJ implica reconocer cómo los individuos, a través de construcciones conversacionales y dialógicas, toman a los otros como referencia, conocen y aprenden de la realidad circundante, la cual se manifiesta a través de significados, relatos y discursos que éstos expresan y aceptan como válidos (Gergen, 2007). Aquí, se resumen los aprendizajes y obstáculos identificados en relación con: I) la estrategia

metodológica implementada en Raíces para la promoción de la convivencia; y II) el proceso de práctica académica en la ISJ durante el periodo 2022-2023.

Sobre los **aprendizajes en torno a la estrategia metodológica**, se plantea en primer lugar que una estrategia metodológica para ser considerada como un dispositivo que aporta a la construcción de convivencia necesariamente debe estar anclada a unos fines axiológicos que prioricen la tolerancia, la dignidad, la construcción de paz, el reconocimiento de derechos y la promoción del diálogo entre los diferentes sujetos, saberes y prácticas que hacen parte de la vida en común de un contexto situado.

Otro aprendizaje reside en activar las relaciones dentro del grupo, permitiendo la conversación de un lado al otro para esclarecer el pensamiento (dialéctica) e incluir al excluido en la conversación (analéctica); la inclusión de todos los niños en las actividades, incluso aquellos con características, preferencias y opiniones periféricas, disonantes y excluidas. Igualmente se proyecta la reivindicación que tienen aspectos como el afecto, la estética, el goce sensible y la diversión infantil para el desenvolvimiento de competencias cívicas de niños en formación.

Otro aprendizaje tiene que ver con reconocer que, previo al inicio del Proyecto Raíces, los niños de la ISJ ya vivenciaban experiencias idiosincrásicas de gestión pacífica de conflictos, principalmente por medio de una práctica cotidiana y desestructurada del fútbol y juegos tradicionales, dónde ellos mismos a partir de sus expresiones verbales, gestuales y discursivas ya eran capaces de transar de manera positiva y democrática una multiplicidad de interacciones e intereses divergentes y contrapuestos en favor de la continuidad de sus actividades, esto sin la regulación de figuras de autoridad como árbitros o formadores. Reconocer entonces que los niños ya tenían un acervo de experiencias de paz y que el papel del Proyecto fue visibilizarlas y promocionar su recurrencia, constituye un aprendizaje en tanto que permite concebir a las infancias como sujetos con habilidades genuinas y posibilidades legítimas para practicar sus perspectivas de paz ante la emergencia de conflictos.

Así mismo, se destaca que los recursos didácticos implementados por los practicantes de Trabajo Social facilitaron intervenciones creativas y efectivas al conectarse con los intereses y necesidades de los niños, dando respuesta a su curso de vida, desafiante e inquietante, tomando distancia de una perspectiva adulto-céntrica. El implementar una

didáctica acorde con la realidad de los niños, permitió aumentar el interés y su participación en el proceso de intervención.

En cuanto a buenas prácticas, en la intervención se dio la participación de otras voces de algunos beneficiarios de la división Casa Universitaria aportaron sus conocimientos dada su trayectoria en el sistema de protección social del ICBF, logrando una relación dialógica, considerándolos no sólo como sujetos de investigación, sino como participantes activos comprometidos en la convivencia de los niños en la ISJ. Esta interacción permitió compartir saberes, construir conjuntamente el objeto de intervención y producir conocimiento desde sus propias experiencias de vida en relación con la convivencia en el espacio institucional de San José.

Por último, se resalta la importancia de una aproximación integral e inclusiva en los procesos de construcción de convivencia en el ámbito de la protección social, son niños que han experimentado violencias a nivel intrafamiliar y comunitario, haciendo necesario articular propuestas como la de Raíces a otras relacionadas con procesos de intervención psicosocial o terapéutico, que vayan en beneficio de una construcción de una ciudadanía activa. De este ejercicio se subraya la importancia de la participación interdisciplinaria de diversos actores: trabajadores sociales, psicólogos, profesores, personal de cuidados, artistas y otros profesionales, entre otros.

Ahora bien, sobre **los aprendizajes en torno a cómo se desarrolló el proceso de práctica** se encuentran en principio, la importancia de cuestionar los significados que tienen los profesionales institucionales sobre lo que es y hace un trabajador social para no caer en limitaciones con respecto a la construcción de objetos de intervención e investigación, así como para abordar la posición ontológica del conocimiento y el trato mismo con los sujetos; como se ilustra en el siguiente testimonio:

No quise quedarme con lo que me dice la profesional de campo, pues sí, son espejos, pero no necesariamente son el reflejo de uno como profesional. (...) por edad, concepción de vida, formación académica y paradigma los profesionales de campo actúan y conciben diferente la realidad a una como joven y estudiante. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Otro aprendizaje valioso fue reconocer la relevancia de activar relaciones con diversos actores locales interesados en las problemáticas de la comunidad para la construcción de objetos de intervención. En la práctica, se establecieron redes locales que incluyeron

profesionales del ámbito deportivo, beneficiarios de la Casa Universitaria, el coordinador institucional y personal de cuidado y oficios varios. Estos actores contribuyeron significativamente desde sus experiencias y conocimientos, enriqueciendo la configuración del objeto de intervención de los practicantes. La interacción con diversos actores locales más allá del área de Trabajo Social proporcionó una experiencia integral de trabajo psicosocial. Al respecto se menciona:

Activar redes, es otro aprendizaje, activar esas redes locales que hay ahí para trabajar con la población desde lo que hay, con quienes hay y no quedarse solo ubicado desde ese ego profesional de: yo hago lo que me toca hacer en Trabajo Social y ya. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

Además, se concluye que llevar a cabo procesos continuos de reflexividad sobre la acción es fundamental para evitar acciones con daño que puedan revictimizar a los niños sujetos de intervención. El proceso de reflexividad llevado a cabo por el practicante 1 reveló que, algunos niños que ya ocupaban lugares periféricos en el grupo estaban siendo excluidos de las actividades del Proyecto debido a que simplemente no conectaban con el deporte. La realización de ejercicios reflexivos posibilitó una transformación en la estrategia metodológica de Raíces, que originalmente se centraba exclusivamente en la práctica del fútbol. Esta transformación implicó la integración de juegos tradicionales y actividades artísticas. Este cambio fue crucial para considerar las experiencias de los niños no involucrados, evitando así contribuir a aumentar la brecha de exclusión en la realidad grupal de los niños de la ISJ.

Por otra parte, el proceso de práctica devela también la pertinencia que tiene la relación teoría-práctica para la configuración de los objetos de intervención en Trabajo Social, dado que una clave importante para definir a la construcción de convivencia como objeto de intervención consistió: por un lado, en cuestionar el lugar que tenían los trabajadores sociales para el manejo de la conflictividad en la ISJ, dado que éste era limitado a la contención de situaciones urgentes ocurridas con los niños, sin trascender a una problematización de las causas y consecuencias de estos actos, o a procesos de reparación y reflexión de violencias; por otro lado, implicó la desnaturalización de las violencias, al interpretar que las relaciones de dominación no se expresan únicamente a través de episodios de agresión física, pues anteceden una serie de dominaciones simbólicas de unos en detrimento de otros. Ambos aspectos fueron posibles a partir del contraste de las experiencias vividas diariamente en la

práctica con las teorías existentes sobre violencias e intervención social de carácter sociopolítica.

Igualmente, se destaca que las interacciones cotidianas con los niños, más allá del ámbito formal del Proyecto de práctica, no sólo constituían escenarios de intervención en sí mismas, sino que también aportaban de manera significativa a la propuesta de intervención de los practicantes. Las interacciones informales con los beneficiarios, la observación y participación en sus realidades, la escucha atenta de sus situaciones, las conversaciones entre ellos, sus preferencias, admiraciones por personajes y artistas, la música que disfrutaban y hasta las expresiones emocionales atendidas por los practicantes mientras compartían el espacio diario en la ISJ, se erigieron como elementos facilitadores que enriquecieron la propuesta de Raíces. Lo anterior reafirma que la intervención no se limita a las actividades planificadas; las interacciones que tienen lugar fuera del marco establecido también constituyen escenarios y momentos valiosos de intervención.

Por último, otro aprendizaje está relacionado con el rol que los practicantes debieron asumir en ciertas situaciones y momentos, se requirió adoptar posiciones directivas para abordar situaciones de violencia u hostilidad que amenazaban el bienestar de los niños, teniendo en cuenta que se abogaba por establecer interacciones horizontales, sin embargo, el asumirnos como adultos y desarrollar el papel de referentes heteronormativos que representábamos nos lo exigía. Es decir, el trato sensibilizado de los practicantes hacia beneficiarios nos mostró que, en los casos de vulneración de derechos, el ejercicio de la autoridad no era un asunto negociable.

En conjunto, los aprendizajes resaltan la complejidad y la importancia de la reflexión constante y la adaptabilidad a las dinámicas contextuales

Con respecto **a los obstáculos identificados en la estrategia metodológica**, se concluye en primer lugar que el desarrollo del Proyecto no fue un proceso fluido y libre de obstáculos, se debió sobrepasar impedimentos que en ocasiones hicieron estancar el proceso, sin embargo, se vio la oportunidad para resurgir y fortalecer los escenarios para la construcción de convivencia, teniendo en cuenta que fueron situaciones de las que se podía reflexionar y rescatar aprendizajes.

Un primer obstáculo tuvo que ver con la poca articulación del personal psicosocial de la ISJ con la propuesta de intervención de los practicantes, lo que afectó el proceso en dos

vías, por un lado, la propuesta a nivel interno carecía de legitimidad con otros actores institucionales, por otro lado, su articulación a la propuesta podría haber devenido en la vinculación dialógica de saberes en la interacción practicante – profesional, teniendo en cuenta el amplio cúmulo de experiencias que estas mujeres tienen luego de haber estado inmersas en el campo de la protección social por más de 20 años; al respecto se menciona:

Otro obstáculo vino siendo el poco acompañamiento de las profesionales de Trabajo Social o psicología en el Proyecto, no se sabe si fue por cuestión de egos profesionales o de desinterés en la población, pero creo que si hubiésemos tenido la oportunidad de tener un profesional con su experiencia que fortaleciera lo que nosotros implementábamos, hubiese podido tener mayor proyección el Proyecto, tanto para los niños, como dentro de la Institución. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Por otro lado, se destaca el desgaste emocional que implicaba para los practicantes intervenir con infantes que habían vivenciado experiencias de vida confrontantes y que, inevitablemente en ocasiones eran niños que reproducían en el medio institucional unas prácticas de violencias naturalizadas y difíciles de asimilar. La subjetividad de dos estudiantes universitarios con historias de vida no muy lejanas a las vivenciadas por los sujetos beneficiarios, los ejercicios de contratransferencia y autorreferencia que los involucraba con los sujetos de intervención, y el cúmulo de sentimientos devenidos de la práctica poco elaborados durante su permanencia en la Institución fueron factores que obstaculizaron el libre desarrollo de las intervenciones. Es allí donde los procesos de intervención se pueden ver afectados por la subjetividad del profesional o practicante que los adelanta. Tal como lo manifiesta la practicante de Trabajo Social 2:

Nuestra emocionalidad se veía afectada, con todo, especialmente al momento de interactuar a veces con los niños, tanto los que estaban como los que iban llegando. O sea, eran niños muy groseros, a veces, eran groseros con nosotros dos; no sé, quizá por lo que les representábamos. Eso era doloroso, el tener que soportar todo y seguir, seguir con el objetivo de la sesión, terminar la actividad, irse a casa, y tener que volver al otro día a plantear y pensarse otra actividad aún con el dolor allí, era muy difícil, pero necesario. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Otro obstáculo tuvo que ver con que, en la puesta en marcha del Proyecto no se tuvo en cuenta problematizar las representaciones de género que se tenían dentro del espacio

institucional, lo cual contribuyó a que se siguieran reproduciendo prácticas devenidas de narrativas sobre masculinidades hegemónicas y patriarcales.

Para el caso de Raíces, se dio que los niños que se ubicaron en los centros de poder global al interior del grupo frente a quienes están ubicados en la periferia, fueron niños con características físicas, simbólicas e intelectuales asociadas a una perspectiva adulto-céntrica y de masculinidad hegemónica, de manera que los infantes valoraron como positivo las habilidades, rasgos físicos, capacidades y discursos de los niños que expresaran esta perspectiva, en detrimento de niños que conservaban unos modos de hacer más infantiles, acordes a su curso de vida. Sobre esto, el practicante manifiesta:

(...) Fundamental para el futuro abordar con perspectiva de género el tema de la convivencia. Porque creo que unas sesiones encaminadas hacia el género hubiesen hecho gran cosa. Por ejemplo, lo que me dice un niño, que no le gusta pelear ni ver pelear a sus compañeros, pero que le da miedo de que se la monten o lo traten de gay. Eso denota que hay percepciones de género dominantes sobre las que no se han reflexionado. Y un Proyecto de convivencia sin reflexiones de género creo que no escapa de lo hegemónico. (Practicante 1, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

Otro obstáculo que se consideró fue la baja retroalimentación que se realizó a los niños cuando expresaban sus reflexiones con respecto a la convivencia, haciendo que los significados que expresaban los niños se quedaran en ocasiones en un nivel disperso y ambiguo. Al respecto se menciona:

Fallamos en la retroalimentación, hicimos muy poca retroalimentación. Nosotros le preguntábamos a los niños en el momento de la reflexión, ¿qué era el respeto? Y ellos decían en sus valoraciones de respeto: querer al otro, respetar al otro, no agredirlo, no pegarle; pero nosotros muy pocas veces les retroalimentábamos. Hubiese sido riquísimo, un aprendizaje en ambas vías. (Practicante 2, comunicación personal, 10 de diciembre de 2022)

Por otro lado, otro obstáculo residió en que los mecanismos aprendidos que traen algunos niños desde sus contextos familiares y comunitarios que traen arraigados, tienen que ver con su identidad familiar y/o comunitaria, su noción de dónde vienen. En ese sentido, entrar a cuestionar las maneras en las cuales ellos resuelven los problemas es también cuestionar sus aprendizajes naturalizados, sus nociones de identidades de lo que “es propio” y “hacen ellos”, y no siempre los niños estuvieron dispuestos a renunciar a aquellas prácticas

aprendidas; y es en esa lógica que el uso de la violencia a veces significó una respuesta de resistencia ante lo que el Proyecto promovía.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concibe que este obstáculo planteó la siguiente pregunta ¿cómo compensa el Proyecto el hecho de que el niño decida renunciar a lo que cree, y a las creencias que recuerda que tenían de su medio familiar y comunitario? Dicha pregunta, no siempre se sorteó durante la implementación del Proyecto.

Por último, se destaca como un obstáculo significativo la duración limitada de la estancia de los niños en la ISJ, dado que la mayoría permanece menos de dos meses. Esta condición dificulta mantener la continuidad en los procesos de intervención. Aunque algunos niños han demostrado avances en la construcción de convivencia dentro del grupo Raíces, existe el riesgo de que estos logros se diluyan al salir y que, con la llegada de otros niños con experiencias diferentes, se refuercen posiblemente patrones de exclusión.

Este desafío fundamental plantea cuestionamientos sobre la auténtica naturaleza de la protección social desde la perspectiva del ICBF. El enfoque en intervenciones desde un nivel de atención directa, centradas en abordar las vulnerabilidades directas a los derechos humanos de los infantes, puede pasar por alto aspectos esenciales de la intervención social, como los niveles de prevención y promoción. Aunque se entiende que el objetivo del operador es reducir al máximo el tiempo de permanencia de los infantes, promoviendo esfuerzos para su reintegración con sus familias, es evidente la necesidad de considerar a aquellos niños que experimentan procesos más prolongados dentro de instituciones como la ISJ. Esto sugiere la importancia de una legítima articulación de estrategias que vinculen la promoción de la vida y la prevención de la violencia durante sus estadías en la Institución, reconociendo la necesidad de abordar de manera integral los procesos más extensos que algunos niños pueden experimentar dentro de dichos entornos.

Además, se identifica la ausencia de propuestas concretas para construir convivencia dentro de los lineamientos de la protección social del ICBF. Este vacío evidencia limitaciones en las estrategias dirigidas a fomentar relaciones de convivencia entre los beneficiarios.

Finalmente, se resalta la importancia de superar la concepción tradicional de los niños como beneficiarios pasivos, otorgándoles un papel más activo en la toma de decisiones sobre sus vidas. Trascender esta visión implica reconocer a los niños como sujetos capaces de

discernir y actuar cívicamente, promoviendo la paz y fortaleciendo la convivencia con autonomía en sus interacciones con otros en entornos compartidos.

En conjunto, estas conclusiones subrayan la complejidad de abordar la construcción de convivencia en contextos de protección social y la necesidad de superar obstáculos estructurales, emocionales y conceptuales para lograr intervenciones más efectivas y sostenidas.

Ahora bien, sobre **los obstáculos en torno al proceso de práctica académica**, se destaca, en primer lugar, que los practicantes experimentaron una falta de especificidad en cuanto a su rol en la Institución, ya que algunos profesionales de campo limitaban sus funciones a labores de apoyo institucional en el área de archivo o tareas administrativas. La resistencia de algunos profesionales a permitir que los practicantes se involucraran directamente con los niños revela una percepción estrecha del papel del trabajador social en la Institución.

Otro obstáculo identificado en el abordaje en escenarios de protección social es la limitación en la expresión de aspectos propios de la sensibilidad humana, como la empatía, las muestras de afecto y la diversión. Se prioriza una posición vertical y técnica en la interacción con los beneficiarios, desvalorizando intervenciones como la de Raíces que se estructuraban en torno al juego, el deporte, el arte y relaciones de horizontalidad.

Por último, los practicantes señalaron como un desafío la carencia de competencias en técnicas de intervención vinculadas al manejo de primeros auxilios psicológicos en la infancia. Frente a la ocurrencia de casos de crisis o situaciones emocionales complejas, los practicantes se encontraron con limitaciones en su capacitación para proporcionar respuestas eficaces y adecuadas. Estos practicantes de Trabajo Social expresaron la imperante necesidad de una instrucción más completa en dichas técnicas con el fin de fortalecer sus habilidades y brindar un respaldo más efectivo a los niños que enfrentan desafíos emocionales en el contexto de la protección social.

En conjunto, estos desafíos subrayan la necesidad imperante de clarificar y fortalecer el rol de los practicantes en la Institución, mejorar la formación académica en aspectos específicos del trabajo con niños en situaciones de protección social y promover una visión más integral y humanizada de la intervención en escenarios de protección social.

Capítulo 5. Conclusiones

Los hallazgos derivados de la sistematización del Proyecto Raíces permiten elucidar importantes elementos para el diseño e implementación de futuras intervenciones enfocadas en la promoción de la convivencia pacífica entre poblaciones infantiles vulnerables e institucionalizada. Experiencias como Raíces nos recuerdan que lograr la convivencia armoniosa entre niños, en contextos de protección social, no es una apuesta del todo lejana, sino que tal como lo demuestra la experiencia, puede construirse de manera gradual mediante el cuidado afectivo, la garantía de derechos y la promoción de espacios lúdicos, deportivos y artísticos, articulados con presupuestos axiológicos que favorezcan el reconocimiento de la otredad y el papel activo de los individuos en la configuración de su entorno.

Un país no es más que su gente, y su gente está imbuida de arraigos culturales que, en este caso, pueden ser potenciados para la práctica de la paz. Los talentos, conocimientos y narrativas, si son escuchados y redirigidos, pueden desempeñar un papel clave en la consecución de esta apuesta axiológica. Confío en que iniciativas con un enfoque diferencial y pedagógico, que fomenten el diálogo intercultural y la participación infantil, continúen transformando realidades marcadas por la vulnerabilidad en auténticas oportunidades para la paz.

A modo de cierre se presentan aquí las conclusiones derivadas del capítulo de hallazgos de la SE. La estructura del capítulo corresponde en primer lugar **a la categoría de análisis sobre las prácticas de convivencia de los niños participantes en Raíces**, y en segundo lugar a **reflexiones generales sobre propuestas de convivencia en entornos de protección social**.

La sistematización de la experiencia del Proyecto Raíces ha proporcionado importantes hallazgos que contribuyen a la comprensión de las prácticas de convivencia de niños en entornos de protección social. A través del análisis de estas prácticas y los significados atribuidos por los niños a sus interacciones, se ha logrado una comprensión más profunda de sus comportamientos cotidianos.

En este contexto, el uso del modelo por dimensiones propuesto por Giménez (2005) ha resultado ser relevante y pertinente en este análisis, proporcionando un marco conceptual sólido para entender las dinámicas de convivencia. Sin embargo, lo distintivo de la

experiencia de Raíces ha sido la integración estratégica de este modelo en la construcción activa de la paz. Esta integración ha permitido una consideración más amplia y reflexiva de los factores que influyen en la convivencia pacífica, yendo más allá de la mera comprensión de las interacciones sociales para abordar las raíces profundas de los conflictos, así como el desarrollo de estrategias efectivas para su resolución.

Es importante destacar que la interrelación entre las diversas dimensiones analizadas en el Proyecto Raíces ha sido significativa. Las transformaciones en una dimensión, como las mejoras en las relaciones interpersonales en el ámbito relacional, han tenido un impacto directo en otras dimensiones, como la conflictual y la axiológica. Esto subraya la complejidad y la interdependencia de los diferentes aspectos de la convivencia pacífica. Cabe resaltar que las prácticas identificadas en estas dimensiones no sólo están intrínsecamente entrelazadas, sino que también sirvieron como indicadores cualitativos de los modos de sociabilidad propuestos por Giménez (2005): convivencia, coexistencia y hostilidad. Por lo tanto, de esta sistematización de la experiencia de Raíces se concluye que el modelo por dimensiones para analizar la convivencia es un instrumento práctico clave, aplicable tanto en procesos de investigación como de intervención. Además, se revela como indispensable para promover procesos de construcción de paces en contextos situados.

A continuación, se presentará la conclusión sobre tres puntos clave que surgen del análisis de las prácticas de convivencia de los niños en Raíces. El primero aborda los efectos de Raíces en las prácticas de convivencia de los niños en diferentes dimensiones. El segundo destaca la emergencia de la correulación como un aspecto novedoso, y el tercero aborda un desafío relacionado con la construcción de convivencia en niños en contextos de protección social.

En ese sentido, en la **dimensión relacional**, la participación de los niños en esta experiencia condujo a la desarticulación de endogrupos dominantes que solían excluir a aquellos niños con características no hegemónicas dentro del colectivo, principalmente relacionadas con la etnia, edad y nacionalidad. La relación entre los niños se expresa entonces más cercana, puesto que asumieron perspectivas renovadas de relacionamiento con infantes pares de diversos trasfondos culturales, lo cual condujo a una estructuración de vida en común tendiente hacia la apreciación positiva de las idiosincrasias ajenas; eso sí, persisten algunas perspectivas de exclusión entre los grupos hacia aquellas diversidades que no encajan

con el modelo de masculinidad hegemónica de la sociedad. En otras palabras, aún existe exclusión hacia los niños con características feminizadas o que se identifican con nuevas masculinidades. Esta perspectiva de género se trabajó poco en el Proyecto, por tanto, se permite concluir que las relaciones son más activas entre los niños, incluso tendientes a la paz, pero a una perspectiva de paz que aún contempla signos de dominación patriarcal.

El enfrentamiento directo con la diversidad, tanto intra-equipo como frente a adversarios durante la ejecución de prácticas deportivas y juegos tradicionales, activó los vínculos interpersonales, avivando el interés entre muchos de los niños del grupo. Este fenómeno implicó que las experiencias de un niño divergente estuvieran intrínsecamente conectadas con las de sus pares debido a su pertenencia al mismo grupo. En consecuencia, **las estrategias metodológicas implementadas con los infantes aportaron de manera significativa a su desarrollo**, contribuyendo a la configuración de una vida en común dentro de ISJ caracterizada por su pluralidad y diversidad.

Ahora bien, con respecto a la **dimensión conflictual**, la propuesta se distingue por promover un entorno donde la conflictividad se manifiesta, especialmente durante las prácticas deportivas y juegos. En su dinámica, los niños han integrado mecanismos de gestión de conflictos orientados hacia transacciones de paz. Predominantemente, los desacuerdos han sido abordados mediante prácticas pacíficas con la intención de preservar la continuidad de la convivencia.

No obstante, resulta imperativo reconocer también aquellos casos de violencia que, aunque discordantes con los objetivos del Proyecto, han desempeñado un papel en la configuración de las transacciones conflictuales de los niños en sus experiencias. Esta emergencia de violencia pone de manifiesto desafíos tales como la aceptación natural de la diversidad y la persistencia de narrativas excluyentes aún presentes en la experiencia de cada niño en Raíces. Este fenómeno sugiere la existencia de cuestionamientos respecto a las experiencias previas de los niños y su resistencia a modificar prácticas aprendidas. A pesar de la significativa influencia de Raíces en la socialización de los niños, el Proyecto se enfrentó limitaciones para abordar en su totalidad las complejidades emocionales y comportamentales arraigadas en las experiencias de vida de los participantes. Se concluye entonces que una propuesta para la construcción de convivencia de carácter pacífico debe no solo priorizar mecanismos de resistencia o afrontamiento de la violencia, sino también

trabajar sobre el sentido de las narrativas que sustentan dicha violencia, y si se puede, hacerlo de una mejor manera de la que se hizo en Raíces.

Frente a la **dimensión axiológica**, la experiencia de Raíces ha dejado una huella positiva en la dimensión axiológica, al cultivar valores fundamentales como la tolerancia, la dignidad, la paz, el reconocimiento de derechos y el diálogo. Más allá de buscar la uniformidad, el Proyecto ha abogado por un trato digno y relaciones positivas entre los diversos participantes, brindando a los niños una experiencia consciente de la democracia, solidaridad, inclusión y capacidad de acción.

Aunque se ha logrado la construcción de nociones y narrativas axiológicas compartidas con orientación hacia la convivencia armónica o una noción de paz, es crucial resaltar que la singularidad de cada niño ha desempeñado un papel crucial en la configuración de significados que respaldan prácticas de convivencia.

No obstante, la voz de los niños subraya la importancia de cómo el Proyecto ha erigido una estructura que definía lo permitido y lo negado. Esto evidencia la censura de imaginarios culturales que respaldaban prácticas de exclusión y discriminación, incluso cuando estas prácticas formaban parte de su cultura e identidad. Este aspecto plantea cuestionamientos cruciales sobre la tensión entre la promoción de valores universales y el respeto a la diversidad cultural, desafiando la necesidad de encontrar un equilibrio entre la construcción de un entorno inclusivo y el respeto a las identidades individuales arraigadas en experiencias culturales específicas.

Si bien Raíces dio un paso importante para impactar la dimensión axiológica de sus participantes, no abordó de manera exhaustiva una conversación dialógica sobre cómo reconciliar de manera efectiva los valores universales promovidos con las identidades individuales arraigadas en experiencias culturales específicas. Esta omisión plantea la necesidad de una reflexión más profunda y una adaptación continua de Proyectos como estos para facilitar un diálogo en el que se puedan explorar y respetar las diversidades culturales sin comprometer la promoción de valores fundamentales. Aunque este ejercicio es desafiante, es supremamente necesario para el éxito, dado que al final son los actores quienes aplican la paz según como la entiendan desde su propia comprensión y perspectiva.

En cuanto a la **dimensión normativa**, Raíces logró establecer normas fundamentales orientadas a la prohibición de la violencia física y la expresión de palabras soeces,

evidenciando el cumplimiento mayoritario por parte de los niños y el respeto hacia las figuras de autoridad, tanto heteronormativas como emergentes, entre pares. Estos aspectos reflejan la efectividad del Proyecto en la promoción de un ambiente normativo saludable y respetuoso.

Sin embargo, es crucial destacar que la norma relacionada con el lenguaje presenta desafíos, dado que los infantes muestran resistencia debido a la arraigada interacción verbal agresiva en su comunicación diaria, esto genera tensiones entre pares, mediadas por el uso de la violencia verbal. La resistencia observada destaca la importancia de considerar no solo la implementación de normativas, sino también la necesidad de comprender y abordar las complejidades culturales y sociales que influyen en la aceptación y la internalización de dichas normas por parte de los participantes.

Por último, el análisis de las prácticas deja a la **dinámica de la corregulación** entre los niños como un hallazgo novedoso y clave para la construcción de convivencia y práctica de una perspectiva de paz no violenta. La experiencia en el Proyecto Raíces ha revelado de manera significativa que la adopción de narrativas no violentas en la dimensión axiológica genera un impacto considerable en otras áreas, como la conflictual y normativa. La convergencia entre lo cultural, lo normativo y lo moral dentro del grupo marcó el surgimiento de la corregulación entre los niños, emergiendo como una estrategia fundamental para la gestión pacífica de conflictos y destacando su papel activo como agentes fundamentales en la construcción de la paz en Raíces. Este enfoque se consolidó a medida que el grupo reconocía y adoptaba valores que respaldaban la no violencia.

La corregulación trascendió la simple aplicación de normas, implicando la intervención activa de los niños en la regulación y transformación pacífica de los conflictos. La identidad de los niños que asumieron el rol *de agentes de corregulación* no fue predeterminada por factores como la edad o la capacidad intelectual, lo que resalta la horizontalidad y la naturaleza democrática de esta práctica, donde los niños actuaron entre ellos para mantener la armonía y la paz en el grupo.

Es esencial destacar que la corregulación no estaba contemplada en el diseño original del Proyecto, subrayando así su naturaleza emergente y continua durante las sesiones. Los niños no solo reaccionaron ante los conflictos que trascendían a la violencia física, sino que también asumieron un papel activo al intervenir y prevenir situaciones de agresión verbal y

simbólica, estando vigilantes de manera continua ante estas expresiones. Lo anterior, pone de manifiesto que los niños, en su calidad de infantes, pueden llegar a ser legítimos actores para la paz, según como la entiendan y las comprensiones que puedan adquirir en propuestas que velen por promover nociones de paz.

A continuación, se presentan **reflexiones generales** que buscan enriquecer una comprensión integral de la construcción de convivencia en el ámbito de la protección social. Estas reflexiones ofrecen perspectivas que podrían orientar futuras intervenciones en este campo problemático, así como sugerir áreas de interés para investigaciones posteriores:

En este contexto, la experiencia de Raíces resalta la necesidad crítica de abordar la dimensión emocional de los niños en situación de vulnerabilidad que ingresan al sistema de protección familiar, a menudo debido a vulnerabilidades evidentes en sus derechos, muchas veces derivadas de experiencias concretas de maltrato infantil, tanto físico como psicológico. Por tanto, propuestas de intervención posteriores a estas deberían incorporar estrategias específicas para trabajar el manejo de emociones, la configuración de significados sobre la propia identidad de los niños, y la reelaboración de sus historias. Esto implica la creación de un espacio seguro donde los niños puedan expresar, procesar y dar forma a sus sentimientos, articulándolo con presupuestos para la construcción de convivencia y la práctica de la paz como los presentes en el Proyecto Raíces.

Adicionalmente, considero que una intervención mejorada a la de Raíces debe adoptar un **enfoque culturalmente sensible** para abordar los mecanismos de afrontamiento arraigados en las identidades de los niños. Se debe respetar y valorar estas identidades, y no asumirlas como patológicas, permitir sus ritmos de apropiación de nociones más dignas de paz y convivencia, mientras se promueven cambios positivos en sus patrones de comportamiento. Es crucial evitar confrontaciones que puedan ser percibidas como amenazas o violaciones a sus identidades culturales, familiares y contextuales, a lo que les recuerda lo propio, lo “que hacían en casa”; es decir que esto implicaría unas intervenciones más prolongadas en comparación con la de Raíces. En conclusión, esta experiencia destaca la importancia de la sensibilidad y el tacto al abordar las subjetividades (que en muchos casos pueden estar heridas) de los niños que forman parte del sistema de protección social.

Ahora bien, los hallazgos de esta sistematización ponen en cuestión el enfoque de las intervenciones del sistema de la protección social con los niños adscritos a sus instituciones

operadoras, dado que este se centra en intervenciones desde el nivel de la **atención** de vulnerabilidades y derechos humanos de los sujetos. La reflexión plantea la necesidad de cuestionar si esta perspectiva deja de lado aspectos pertinentes para el desarrollo de la vida en común dentro de las instituciones de protección, como lo podrían ser intervenciones sociales enfocadas en niveles **preventivos** y de **promoción**. Este desafío subraya la importancia de iniciar un debate profundo sobre la comprensión de la protección social y la articulación de estrategias más integrales, que apunten a la construcción de convivencia en escenarios institucionales.

Anudado a lo anterior, otra reflexión derivada de la experiencia de Raíces se centra en cambiar la perspectiva que considera a los niños como simples beneficiarios pasivos. Más bien, se propone reconocer a los niños como agentes activos, dotados de la capacidad de sentir, pensar, reflexionar y elegir, de tomar decisiones significativas en relación con su vida y sus interacciones cotidianas. Trascender esta concepción implica ir más allá de las actitudes adulto-céntricas de los profesionales institucionales que efectúan las intervenciones en este contexto, dónde se inhibe en los infantes la posibilidad de expresar y participar en los asuntos que les competen. Por el contrario, es crucial reconocer a los niños como sujetos legítimos para la construcción de convivencia, con la capacidad de cultivar la paz en medio de las tensiones diarias. Además, implica permitirles experimentar relaciones positivas con cierta autonomía y fomentar estrategias que fortalezcan la convivencia en términos axiológicos y normativos con aquellos con quienes comparten entornos de vida común.

La reflexión aboga por un enfoque que empodere a los niños y los posicione como contribuyentes activos a la construcción de un entorno de convivencia saludable, mientras vivencian paulatinamente su PARD de restablecimiento de derechos; puesto que el hecho de ser sujetos que requieren protección social no los inhibe de ser considerados agentes de paz y constructores de convivencia, tal como lo demuestra esta experiencia.

Un interrogante investigativo: Finalmente, y teniendo en cuenta la posibilidad de continuidad en los procesos de investigación e intervención, esta SE deja entre otras preguntas, un interrogante para futuras investigaciones: ¿Cuáles son las estrategias efectivas para transformar la perspectiva tradicional de ver a los niños como beneficiarios pasivos hacia reconocerlos como agentes activos con la capacidad de tomar decisiones significativas

en sus vidas? Además, ¿cuáles son las implicaciones de este cambio paradigmático para la categoría de construcción de convivencia en contextos de protección social?

Referencias bibliográficas

- Abril, J., Montoya, S., y Peñaranda, A. (2019). *Juegos Tradicionales como estrategia para fortalecer las relaciones interpersonales y la convivencia escolar en el grado cuarto de la Institución educativa General de la Salle, sede José Antonio Galán de Ocaña*. [Tesis de pregrado, Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña]. Archivo digital. <http://www.enso.edu.co/biblionline/archivos/3050.pdf>
- Alarcón, D. (2018). *Sistematización de experiencia del Proyecto golazo, desarrollado por la fundación Carvajal (2009-2011). El deporte como espacio social para la construcción de convivencia*. [Tesis de maestría, Universidad de Valle]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10893/15293>
- Alcaldía de Cali, (2022a). *Cali en cifras 2022*. Departamento Administrativo de Planeación. <https://www.cali.gov.co/planeacion/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=70977>
- Alcaldía de Cali. (2022b). *Salud Pública trabaja para poner fin a la violencia contra los niños*. <https://www.cali.gov.co/salud/publicaciones/169376/salud-publica-trabaja-para-poner-fin-a-la-violencia-contra-los-ninos/>
- Alcaldía de Cali. (2022c). *Uso problemático de drogas se debe atender con responsabilidad y suficiencia*. [Www.gov.co. https://www.cali.gov.co/gobierno/publicaciones/167766/uso-problematico-de-drogas-se-debe-atender-con-responsabilidad-y-suficiencia/](https://www.cali.gov.co/gobierno/publicaciones/167766/uso-problematico-de-drogas-se-debe-atender-con-responsabilidad-y-suficiencia/)
- Aprendamos Juntos 2030. (2019). *Versión Completa. ¿Para qué sirve la ética? Adela Cortina, filósofa* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HOY0CSVAA4w>
- Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125260>
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5-17. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=507>

- Ariza, D., y Sánchez, M. (2017). Creencias sobre el juego construcciones desde el contexto y la experiencia. *Revista Hojas y Hablas*, 3(14), 143-153.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628795>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. *Naciones Unidas*.
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Compilation1.1en.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1959). Declaración de los Derechos del Niño, *Resolución de la Asamblea General 1386 (XIV)*.
<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Ayllón, M. (2001). La práctica como fuente de conocimiento: una propuesta operativa para sistematizar experiencias en Trabajo Social [Ponencia]. *XVII seminario Latinoamericano de Escuelas Trabajo Social*, Lima, Perú.
<https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/8063-la-practica-como-fuente>
- Bautista-Branz, J. (2008). Las mujeres, el fútbol y el deseo de la disputa: cuando lo deportivo debe volverse político. *Educación Física y Ciencia*, 10, 45-57.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3696/pr.3696.pdf
- Benítez, P. (2018). *El juego tradicional mexicano para favorecer la convivencia escolar sana y pacífica en los niños de cinco y seis años del centro de atención infantil comunitario CAIC "titina", perteneciente a la Alcaldía Tlalpan de la CDMX* [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional] Archivo digital.
<http://200.23.113.51/pdf/36907.pdf>
- Bermúdez, C., y Velásquez, P. (2012). *Manual y reglamento de prácticas. Prácticas académicas programa académico Trabajo Social*.
https://nortedelcauca.univalle.edu.co/images/PracticaTrabajoSocial/MANUAL_aprobado_2012.pdf
- Burnside, J., & Baker, N. (1994). *Relational Justice: Repairing the Breach*. Waterside Press.
- Calderón, F., Rodríguez, D., y Vera, J. (2019). *Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes de cuarto*

- grado de primaria del Colegio Técnico República de Guatemala* [Trabajo de pregrado, Universidad Libre]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10901/17677>
- Camacho, C., Vanegas, N., y Villamizar, D. (2021). *El juego como estrategia para fortalecer la convivencia en el área de Lengua Castellana* [Trabajo de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Archivo digital. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/41020/2/2021_estrategia_fortalecer_convivencia...pdf
- Campo, R., y Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Cardona, A., García, S., y Martínez, H. (2015). *Tejiendo vínculos: sistematización de experiencias del trabajo en redes de apoyo inscritas en el programa "AORA" con niños, jóvenes y adolescentes en situación de adoptabilidad de la Institución San José, en el periodo marzo-octubre de 2013, en la ciudad de Santiago de Cali* [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10893/22130>
- Carvajal, A. (2021). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Challco, D. (2018). *Aplicación de juegos tradicionales para promover competencias de convivencia y participación democrática en los alumnos del IV ciclo IE N 50756 San Antonio del distrito de Echarati-La Convención* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/33368>
- Chaux, E., Jaramillo, P., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaverra, L. (2020). *El juego como estrategia para mejorar la convivencia y promover los valores en los estudiantes del grado 1° B de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama del municipio de Turbo* [Trabajo de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Archivo digital. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/12845/2/UVDT.EDI_ChaverraLaura_2020.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

- De la Cuesta, C. (2007). El cuidado del otro: desafíos y posibilidades. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 106-112. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215404012.pdf>
- De Mause, L. (1976). *The Evolution of Childhood*. En L. De Mause (Ed.), *The History of Childhood: The Evolution of Parent-Child Relationships as a Factor in History* (pp. 1-73). London: Souvenir Press.
- De Moragas, M. (1994). Deportes y medios de comunicación. Sinergias crecientes. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (38), 58-62. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero038/sinergias-crecientes/?output=pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Trabajo Infantil (TI) Octubre – diciembre 2022*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/bol_trab_inf_oct2022-dic2022.pdf
- Domingo A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metológica*. Publicia.
- El País. (2023, 23 de octubre). Preocupante panorama de trabajo infantil en Cali. *El País*. <https://www.elpais.com.co/cali/preocupante-panorama-de-trabajo-infantil-en-cali-2346.html>
- Erikson, E. H. (1978). *Infancia y sociedad*. Ediciones Hormé
- Flinchum, B. (1988). Early Childhood Movement Programs: Preparing Teachers for Tomorrow. *Journal of Physical Education. Recreation and Dance*, 59(7), 62-67.
- Gaibor, A. (2020). *Propuesta de actividades basadas en el juego pedagógico para fortalecer el ámbito de la convivencia social en los niños del Subnivel Inicial II de 4 a 5 años, de la Escuela de Educación Básica Particular Universidad Católica* [Trabajo de pregrado, Universidad Católica Santiago de Guayaquil]. Archivo digital. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/15078>
- Galeano, C. C., Rosero, K. Y., y Velásquez, P. A. (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (16), 131-160. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1166>

- Gamba, H. (2020). *Más juego-mejor convivencia: El juego como estrategia pedagógica para el manejo de conflictos en el grado noveno del colegio Nicolás Gómez Dávila* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10654/36096>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Edición Uniandes.
- Giménez, C. (2005). Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis. Puntos de Vista. *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, (oMci), (1), 7-31. [https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CARLOS_GIMENEZ_convivencia\[1\]\[1\].pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CARLOS_GIMENEZ_convivencia[1][1].pdf)
- Guevara, N. (2016). Impactos de la institucionalización en la vejez, análisis frente a los cambios demográficos actuales. *Entramado*, 12(1), 138-151. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v12n1/v12n1a10.pdf>
- Herrejón, C. (1994). *Tradición: esbozo de algunos conceptos*. Al fin liebre.
- Herrera, L., y Belén, J. (2016). *El problema de la institucionalización de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en Chile* [Trabajo de pregrado, Universidad Finis Terrae]. Archivo digital. <https://repositorio.uft.cl/server/api/core/bitstreams/23d8733a-d4fc-46d0-8906-829fb735f2bf/content>
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens*. Alianza.
- Institución San José. (2019). *Proyecto de Atención Institucional* [Manuscrito inédito]. Institución San José.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2010). *Lineamientos técnico-administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, inobservados o vulnerados*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm3.p_lineamiento_tecnico_ruta_actuaciones_para_el_restablecimiento_de_derechos_nna_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2022, 13 de julio). ICBF busca 500 familias para acoger a niños, niñas y adolescentes bajo protección. *ICBF*

- Comunicaciones*. <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-busca-500-familias-para-acoger-ninos-ninas-y-adolescentes-bajo-proteccion>
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge. <https://www.routledge.com/Constructing-and-Reconstructing-Childhood-Contemporary-issues-in-the-sociological-study-of-childhood/James-Prout/p/book/9781138818804>
- Jara, O. (1997). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jones, T. S., & Kmitta, D. (2000). *Does it work? The case for conflict resolution education in our nation's schools*. Conflict Resolution Education Network.
- La Fontaine. (1986). An Anthropological Perspective on Children. In: M. Richards and P. Light (Eds.), *Children of Social Worlds* (pp. 96-177). Polity Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares-tradicionales*. INDE.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Oxford University Press.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Noviembre 08 de 2006. DO: 46.446.
- Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. DO: 39640. https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf
- Madrazo, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones desde Coatepec*, (9), 115-132. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28150907.pdf>
- Magdenzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima*.

- <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/temas-problemas-y-propuestas-una-sintesis-analitica-de-la-reunion-en-lima-abraham-magendzo.pdf>
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED. https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades
- Mather, P. (1988). *El abuso contra los niños*. Grijalbo.
- Micolta, A. (1996). Maltrato infantil intrafamiliar. *Prospectiva. Revista de trabajo Social e intervención social*, (3), 107-114. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i3.13722>
- Mockus, A. (2002). La Educación para Aprender a Vivir Juntos. Convivencia como Armonización de Ley, Moral y Cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Molina, B., y Muñoz, F. (2004). *Manual de paz y conflictos: Principios y argumentos de la Noviolencia*. Universidad de Granada.
- Molinier, P. (2011). *El trabajo y la ética del cuidado*. La carreta editores.
- Morán, J. (2006). *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Aconcagua Libros.
- Morgan, M. (1992). *Módulo V: Sistematización de experiencias de trabajo en salud*. Celats.
- Moscoso, D., y Moyano, E. (Eds.). (2009). *Deporte, salud y calidad de vida*. Obra social.
- Murad, M. (2006). El fútbol y sus posibilidades socio educativas. *cultura, ciencia y deporte*, 2(4), 13-19. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163017601002.pdf>
- Paz, E. (2014). *Juegos tradicionales en la escuela: medio de convivencia pacífica y reconocimiento cultural - Propuesta metodológica* [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10893/7597>
- Prat, M., y Soler, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1035022>
- Procuraduría General de la Nación. (2022, 4 de diciembre). *Boletín 721: Procuraduría pide medidas urgentes ante incremento de cifras de violencia contra niños, niñas y adolescentes en Colombia*. <https://www.procuraduria.gov.co/Pages/procuraduria-pide-medidas-urgentes-incremento-violencia-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-adolescentes-colombia.aspx>

- Ratu, B., Yusuf, S., Maftuh, B., Ilfiandra, & Amirullah, M. (2020, March). Conflict Resolution Based on Games for Developing a Peace Culture in Vocational High Schools. *Journal of Physics: Conference Series*, 1477(4), 042073. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1477/4/042073/pdf>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rincón, M. (2012). La familia como escenario de socialización para la convivencia ciudadana. *Revista Eleuthera*, 7, 118-132. <https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961836008.pdf>
- Rivera, C., y Sarria, M. (2012). *Investigaciones sobre el juego en los Proyectos de grado de la licenciatura en educación preescolar de la Universidad de San Buenaventura, Cali: Un Estado del Arte* [Trabajo de Pregrado, Universidad San Buenaventura, Cali]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10819/1805>
- Rozas, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Espacio Editorial.
- Sandoval, C. (2002) *Investigación cualitativa*. ICFES. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Schatzki, T. R. (2001). Practice theory. En K. Knorr Cetina, T. R. Schatzki & E. von Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 1-14). Routledge.
- Shils, E. (1981). *Tradition*. The University of Cambridge Press.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice: Everyday Life and how it Changes*. Sage Publications.
- Solís, S. (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000133.pdf>
- Todorov, T. (1995). *La vida en común: ensayo de antropología general*. Taurus Ediciones.
- UNICEF. (2022, 3 de octubre). Protección: todos los niños y niñas tienen derecho a vivir en entornos libres de cualquier forma de violencia. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/colombia/proteccion#:~:text=De%20acuerdo%20con%20Medicina%20Legal,de%20estos%20no%20son%20reportados>

- Vanegas, G. (1998). *Cali tras el rostro oculto de las violencias: estudios etnográficos sobre cotidianidad, los conflictos y las violencias en las barriadas populares*. Instituto CISALVA.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa. Nuevas tendencias y retos. *Revista Digital. Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-13. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/436>
- Velásquez, F. (1996). *Ciudad y participación*. Universidad del Valle.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_la_justicia_restaurativa.pdf