



Congreso Internacional **de Pedagogía Amigoniana**

Perspectivas y desafíos en el siglo XXI





Congreso Internacional **de Pedagogía Amigoniana**

Perspectivas y desafíos en el siglo XXI

© **Universidad Católica Luis Amigó**

Transversal 51A N°. 67B-90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Departamento de Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó)

www.ucatolicaluisamigo.edu.co – fondoeditorial@funlam.edu.co



Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniana

Perspectivas y desafíos en el siglo XXI

Medellín-Colombia

Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

ISSN: 2619-2128

Fecha de publicación: 30/10/2018

Editor

Universidad Católica Luis Amigó

Rector

Carlos Enrique Cardona Quiceno

Compiladora

Sandra Juliet Clavijo Zapata

Miembros del Comité Científico del Congreso

Adriana María Gallego Henao

Magíster en Educación y Desarrollo Humano
ORCID: 0000-0003-2952-1603

José Wilmar Pino Montoya

Doctor en Filosofía
ORCID: 0000-0001-9035-2058

David Esteban Zuluaga Mesa

Doctor en Filosofía
ORCID: 0000-0002-8975-5957

Bairon Jaramillo Valencia

Magíster en Educación
ORCID: 0000-0001-6471-3139

Oscar Alberto Peláez Henao

Magíster en Educación
ORCID: 0000-0002-3202-036X

Sonia Ruth Quintero Arrubla

Magíster en Educación
ORCID: 0000-0003-4835-2593

Mónica María Álvarez Gallego

Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia
ORCID: 0000-0002-3894-0554

Carmen Ysabel Martínez de Meriño

Doctora en Ciencias de la Educación
ORCID: 0000-0002-8134-2306

Eyesid Álvarez Bahena

Magíster en Intervenciones Psicosociales
ORCID: 0000-0001-8119-6938

José Federico Agudelo Torres

Magíster en Educación
ORCID: 0000-0003-0916-7707

Sandra Juliet Clavijo Zapata

Magíster en Desarrollo Infantil
ORCID: 0000-0003-2211-8897

Corrección de estilo

Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación y diseño

Arbey David Zuluaga Yarce

Coordinadora Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Financiación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Para citar este texto siguiendo las indicaciones de la tercera edición en español de APA: Clavijo Zapata, S. J. (Comp.). (2018). *Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniense*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/item.php?itemid=432>



Esta es una publicación de la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuyen bajo una **Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional**. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>



Índice General

Prefacio

Nuevos escenarios, perspectivas y desafíos que plantean hoy a la misión de la iglesia y de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos 7
Fr. Marino Martínez Pérez tc.

Presentación

Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniana: perspectivas y desafíos en el siglo XXI 19
Sandra Juliet Clavijo Zapata

Résumenes de participaciones

Bondades de la micro comunidad como estrategia pedagógica utilizada por el Colegio Luis Amigó 22
José Wilmar Pino Montoya, Ángela María Osorio A.

Concepciones contemporáneas que permean la pedagogía amigoniana y nutren el acto reeducativo 25
Luzmila Ávila García, Arnoldo Ruiz Mosquera

Condiciones familiares y sociales de los jóvenes egresados de la Institución Educativa de Trabajo San José entre los años 2011 y 2016, programa Éxodo 28
Santiago Alberto Morales Mesa, Jenny Marcela Acevedo Valencia, Sergio González Franco, Hernán Antonio Usme Gómez, Sandra Janeth Villa Gómez

Convivencia escolar mediada por el desarrollo de los talentos: experiencia amigoniana de inclusión 31
Esteban González Yepes, Valeska Ramírez Valderrama

Educación en valores: prácticas pedagógicas y su influencia en la sociedad 36
Diana Giraldo Kurk

Educación solidaria y cooperativa en el sector público para fortalecer la paz	39
Rubén Darío Páez	
Estudio etnográfico acerca de los desafíos que afrontan las instituciones educativas de la ciudad de Medellín con respecto a la atención educativa de niños y niñas indígenas	50
Ángela María Velásquez Velásquez, Santiago Alberto Morales Mesa, Diana Monsalve Morales, Yólida Yajasiel Ramírez Osorio, Leidy Johana Molina Cano	
Experiencia del área de atención psicológica frente a las problemáticas emergentes en salud mental de los jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal de la Ciudadela Los Zagales de Manizales	54
Carlos Enrique López Cano	
Experiencia pedagógica en cultura de investigación y gestión del conocimiento amigoniano en la Provincia San José	58
Angélica Patricia Velasco López	
Formación de agentes constructores de paz, la propuesta amigoniana desde el desarrollo humano	61
Angélica Patricia Velasco López, Eyesid Álvarez Baena, José Wilmar Pino M.	
Formación del maestro amigoniano para la paz y la ciudadanía: compromiso por Antioquia	65
Beatriz Elena Isaza	
Formación del maestro para la construcción ciudadana para la paz: un compromiso de todos	68
Enelcy Mercado Cervantes	
La agresividad: un obstáculo en las interacciones humanas	71
Laura Muñoz Ramírez, Adriana María Gallego Henao, Nayibe Alejandra Lujan Palacio, Leydy Carolina Ortiz Zuluaga, Deniss Lilley Arroyave Arroyave	
La crisis de la educación en Colombia, un reto antropológico-político desde la perspectiva amigoniana	75
Wilman Alexis Galeano Builes	
La formación de maestros para la infancia desde la pedagogía amigoniana	78
José Federico Agudelo Torres, Sandra Juliet Clavijo Zapata	
Nociones de formación política en educación superior	81
Mauricio Foronda Martínez	

Pacto de no agresión, práctica restaurativa amigoniana de la Ciudadela Los Zagales	84
Iván Yecid Jaramillo Gutiérrez	
Pertinencia y contribuciones de la formación espiritual en la educación	87
Conferencistas: Saskia Donner, Jhohan Centeno, Sneyder Rojas Díaz.	
Morador: Jonny Alexander García	
Reflexiones sobre la intervención familiar como acto pedagógico	92
Viviana Carmenza Ávila Navarrete, José Salvador Morales Giraldo	
Sanando historias: experiencia psicoterapéutica en la sede mujer de la Ciudadela Los Zagales	103
Andrés Felipe García Aguirre	
Sistema de medición de resultados de la intervención socioeducativa y psicosocial de la Fundación Amigó en España	106
Felipe Tobón Hoyos, Carolina Guerrero Blanco, Ariana Rodríguez Acosta	
Tecnologías digitales y poshumanismo: hacia la construcción de un nuevo humanismo	109
Jorge Hernán González Cortés	
Trayectorias sociales de los jóvenes con medida privativa de la libertad con la comisión del delito de homicidio en la Ciudadela Los Zagales	112
Eduardo León Ruiz Oquendo, José Elkin Sánchez Marín	
Valores para vivir mejor	115
Francisco Javier Ramos López	
Violencia filiofamiliar: 10 años de intervención psicoeducativa con menores y familia desde el ámbito judicial	121
Sonia Cuesta Calcerrada, Susana Bernal Albilla	
El perfil del educador amigoniano en competencias y comportamientos	124
P. Jürgen Hoffend	
El Aprendizaje y Servicio como método de intervención socioeducativa en los Centros de Protección Amigonianos en la Comunidad Valenciana (España)	127
Marcelo Viera Abelleira	



Prefacio

Nuevos escenarios, perspectivas y desafíos que plantean hoy la misión de la iglesia y de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos

Fr. Marino Martínez Pérez tc.

Superior General

Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores
Roma – Italia

1. Los primeros pasos del carisma amigoniano

En la espiritualidad cristiana, el primero en hablar de **carisma** fue San Pablo. Los significados del término varían, pero siempre se trata de una **gracia del Espíritu Santo para servir** en la edificación de la comunidad. Dice en las Epístolas:

Quien tiene el don de profecía, que lo ejerza según la proporción de nuestra fe; quien tiene el don de servicio, lo ejerza **sirviendo**; quien el de enseñanza, **enseñando**, quien el de exhortación, **exhortando**. Aquel que distribuye sus bienes, que lo haga con **simplicidad**; aquel que preside, con **diligencia**; aquel que ejerce **misericordia**, con **alegría** (Rom.12,6-8).

Los dones “**son por lo tanto para el bien de todos**” (1Cor.12).

Ahora bien, en las primeras Constituciones escritas por Fray Luis de Masamagrell en 1889 (como se citó en Obras Completas de Luis Amigó [OCLA], 1986), el capítulo primero define el objeto y fin de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos:

Los **Religiosos de ella trabajarán con toda solicitud en formar su espíritu e inflamar su voluntad en el amor de Dios (...)** y **estar más dispuestos a servir en los ministerios a que (...) se consagra esta Congregación** como son: **la instrucción de adultos y párvulos en las Ciencias y Artes; el servicio de los enfermos, en especial a domicilio, y el régimen y dirección de las cárceles y presidios** [negrillas y subrayados añadidos] (OC.2360, p. 821).

Al día siguiente de fundada la Congregación en Masamagrell, el 13 de abril, la prensa escrita, Las Provincias, diario de Valencia, hace eco:

La severidad reglamentaria de los jefes de establecimientos penales y la dudosa fidelidad de los guardianes de más baja categoría, está demostrada que no bastan para guiar al presidiario por el camino de su redención... Con perseverancia monacal, con el sigilo propio del claustro, el Padre Guardián de la Magdalena trabajó incansable, allegó elementos, consultó autoridades, impetró el apoyo y la autorización de elevadas jerarquías, reunió cerca de sí jóvenes animosos dispuestos a sacrificar su vida entera en pro de los condenados por la humana justicia para facilitar su redención por medio de la más sublime de las caridades, y ha constituido una nueva Orden de Franciscanos Capuchinos, **cuya misión es el cuidado de los penales y de los que se encierran** en dichos establecimientos, la **asistencia a los enfermos**, especialmente en época de epidemia, y **la instrucción elemental** en escuelas de primera enseñanza; es decir el sacrificio de la vida a favor del prójimo, la caridad ejercida con el niño para hacerle hombre, con el enfermo para devolverle la salud, con el criminal para procurar su redención [negrillas y subrayados añadidos] (como se citó en Royo Martínez, 2014, p. 67).

En el diccionario de Pedagogía Amigoniana, el Padre Fidenciano González (2004) define el carisma como **“don gratuito que concede Dios a una criatura”** (p. 59). Y al aplicarlo a la Pedagogía Amigoniana lo explica como: **“gracia y regalo de Dios al P. Luis Amigó que se sintió inspirado por Dios para fundar la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos para que se dedicasen a la salvación y educación correccional de la juventud extraviada** [negrillas añadidas]” (p. 59).

El Padre Fundador narra en su autobiografía (OCLA, 1986) cómo le fue inspirado este carisma:

Y al momento pasó por mi mente, y se me fijó la idea, no sé si por inspiración divina, de completar la obra con **la fundación de una Congregación de Religiosos Terciarios que se dedicasen en los penales al cuidado y moralización de los presos** [negrillas añadidas] (OCLA83).

La Aprobación Pontificia de la Congregación, el 19 de septiembre de 1902, centra el carisma en la educación cristiana de la juventud extraviada:

El fin especial o el objetivo propuesto a los mencionados hermanos consiste en esto: ante todo, **que atiendan a su propia santificación**; después que **expresen con toda claridad la apremiante caridad de Cristo Señor, sobre todo con los adolescentes extraviados** [negrillas añadidas] (como se citó en Const., 2001, p. 19).

2. Los nuevos caminos amigonianos

Después de este rápido recorrido por los **inicios de la acción carismática amigoniana**, podríamos decir que, por fidelidad, tradición o costumbre; por percibir que se hacía el bien y se hacía bien hecho; porque no teníamos competencia que nos exigiera innovar; porque nos acostumbramos a hacer más de lo mismo, o por otras realidades que no sería el espacio para dilucidar; **el carisma y la acción de su Espíritu, los encerramos dentro de nuestro estatismo**. Lo que nació en Santa Rita en 1890 y lo sistematizó por primera vez en 1906 el Beato Domingo de Alboraya, quien era su director, con pequeños cambios de acuerdo con las circunstancias, tiempos y contextos, la columna vertebral del amigonianismo se mantuvo en su estado original: institucionalizado, encerrado en las cuatro paredes de los reformatorios, centros de protección o colegios de niños con altas vulnerabilidades, pero en todos, desarrollando el mismo método educativo, el conductismo puro y duro con notas de humanismo cristiano, señalado por cierto en el Manual de Usos y Costumbres de 1933 (que se repitió en 1941), en el capítulo VI titulado: *Del trato con los alumnos* (p. 76).

Situaciones políticas, cambios de gobierno y los cambios sociales, **nos obligaron a cambiar la dirección, sin perder el sentido carismático de la acción educativa amigoniana**; esto sobre todo en España, que al pasar de un régimen dictatorial al democrático y sobrevenir después de un tiempo un gobierno socialista, obligó a la Congregación a sacudirse el polvo estático de la tradición y buscar nuevos caminos. Salimos de muchos reformatorios en donde teníamos larga tradición y todas las seguridades y comodidades, y nos tocó exponernos de una manera interesante al aire libre, porque **nos exigió tener miradas nuevas sobre la realidad**; sin perder el rumbo original y conservando la tradición y raíces espirituales, debimos buscar a marchas forzadas,

las nuevas dimensiones del carisma amigoniano que habíamos dejado anquilosar, en algunos casos ya con sabor de herrumbre que no percibíamos, perdiendo algunos valores que no fuimos capaces de adaptar a tiempo y al tiempo.

En América Latina, donde el amigonianismo arribó desde 1928, si bien la crisis tardó en llegar, marca pautas originales, exigiendo a la Congregación reinventarse, manteniendo su opción carismática al seguro, pero con nuevas opciones y circunstancias pedagógicas. Aquí es justo señalar, con mayúscula, el pensamiento, las ideas e ideales, las propuestas e innovaciones pedagógicas desarrolladas y llevadas a la práctica por el padre Marco Fidel López Fernández (QEPD), quien desde la década de los 80 del siglo pasado, como Director de la Escuela de Trabajo San José y cuando la droga entró pisando firme en Colombia y especialmente en Medellín, viendo que el uso, en especial de la marihuana (la base de coca aún no había irrumpido) en la Escuela, se estaba convirtiendo en una plaga que llevaba de cabeza a los frailes y maestros de taller, y luego de una buena preparación estratégica con religiosos y educadores, una mañana cualquiera, anunció solemnemente: **“Desde hoy, a quienes consuman marihuana no se les perseguirá ni se les castigará... pero deberán someterse a un tratamiento, porque son enfermos físicos, mentales, morales, económicos y sociales”**. Nos salimos del molde conductual y nació el primer intento de tratamiento pedagógico para problemas diferentes a los señalados hasta entonces por los códigos. La historia es larga; el padre Marcos se va a formar en Italia en el Proyecto Hombre; y con las debidas licencias de un Capítulo General, regresa a Colombia y funda la primera comunidad terapéutica del país. Eso fue un 05 de septiembre de 1983. Y desde ahí se disparó la innovación carismática: se multiplicaron las comunidades terapéuticas aquí y allende el mar, los terciarios capuchinos y los laicos que comenzaron a pisar fuerte; **nos encontramos con que el carisma podía ser visto con ojos nuevos**, sacamos el polvo de los años de las instituciones... **pero seguimos dentro de ellas**.

El padre Juan Antonio Vives Aguilera, sin lugar a dudas, uno de los mayores estudiosos de la amigonianidad como acción espiritual y carismática llevada a la práctica pedagógica, en su texto **Identidad Amigoniana en Acción**, escrito para la Universidad

Católica Luis Amigó, en el año 2000, y posteriormente convertido en Cátedra Amigoniana dirigida a todos los estudiantes, describe los **acentos particulares del carisma amigoniano**:

Partiendo de la base de que la espiritualidad cristiana implica siempre –por su propia naturaleza– **un crecimiento en amor**, sería el momento de clarificar **qué aporta de específico** a dicho crecimiento **el calificativo de amigoniana**.

Es cierto que –según la fe y el pensamiento cristiano– **todo hombre está llamado a madurar en el amor, pero es cierto también que no todos de la misma manera**. Y esto, que se afirma de la persona concreta, tiene su aplicación cuando se trata de la persona corporativa. Todos los carismas religiosos –los distintos modos de ser y hacer existentes en la Iglesia– se orientan a favorecer en sus miembros el crecimiento humano por el amor, **pero no todos viven y actúan dicho crecimiento del mismo modo**. Cada Instituto, cada Congregación confiere a la común maduración en el amor **una tonalidad específica que dará su sello de autenticidad a la propia identidad y al propio estilo de actuación**, o que, si se prefiere, dará su carácter **de identidad al propio talante en el ser y hacer**: “La caridad –escribió el P. Luis en las primeras Constituciones de los amigonianos– es el complemento de la ley y como el alma de las demás virtudes, sin la cual no hay perfección posible... (OCLA 2359)” [negritas añadidas] (p. 132).

Y concluye el P. Juan Antonio:

Se podría decir – sintetizando todo un rico mundo de sentimientos – que **lo más característico de la maduración amigoniana en el amor es el particular acento que ha puesto la tradición amigoniana en el desarrollo de la dimensión misericordiosa del amor** [negritas añadidas] (Vives Aguilera, 2000, p. 133).

3. Al modo del Papa Francisco: la misericordia como forma de ser

Es inmensa la riqueza y la novedad que ha portado el Papa Francisco; riqueza y novedad que salen de un retorno al Evangelio pensado con seriedad, de un trabajo con ahínco y comprometiendo a quienes de verdad sienten que la Iglesia debe hacer el cambio señalado al iniciar su pontificado: **“quiero una Iglesia pobre y para los pobres”** (2013b, Discurso del santo padre ante la prensa mundial).

Y para hacer de esta premisa de vida y trabajo una realidad, él mismo se puso delante, no como modelo ni como ejemplo, sino como una persona que había descubierto en Cristo el fuego de una misión imposible de ser apagada, y en la Iglesia el lugar de su realización. Todos sus escritos y acciones están volcadas hacia el plan de darle a la Iglesia un giro que le permita ser reconocida como la comunidad de los discípulos de Jesús, en lo que él llama: “conversión pastoral” (Francisco, 2013a, pp. 23-29).

No es el espacio ni tendríamos el tiempo para hacer una revisión minuciosa de su palabra, sus gestos y acciones. Pero sí quisiera detenerme en algunos números de su Primera Exhortación Apostólica: “La Alegría del Evangelio” (Francisco, 2013a), así como en la Bula de inducción al año Jubilar de la Misericordia (Francisco, 2015). Y tomo explícitamente estos documentos porque en ellos he encontrado cómo el Papa Francisco, como si de un buen amigoniano se tratara, **ha delineado la Misericordia del Padre como la manera propia del ser carismático amigoniano**; ha hecho una relectura de nuestro ser carismático y apostólico, que nos marca **los nuevos caminos** que deberían conducir a una puesta al día de nuestro carisma evangélico vigente, al que en ocasiones hemos hecho prisionero de nuestras posiciones de seguridad y de comodidad que nos impiden ponernos a la intemperie que nos exige el Evangelio:

Les ordenó que tomasen para el camino, un bastón y nada más, pero ni pan, ni alforja, ni dinero en la faja; que llevarsen sandalias, pero no una túnica de repuesto. Y les dijo: «Cuando entren en una casa, quédense en ella hasta salir de allí. Si algún lugar no los recibe y no los escucha, váyanse de allí sacudiendo el polvo de la planta de sus pies, en testimonio contra ellos (Mc. 6,7-13).

En la Exhortación Apostólica “La alegría del Evangelio” se lee:

33. La pastoral en clave de misión pretende **abandonar el cómodo criterio** pastoral del «siempre se ha hecho así». Invito a todos a ser audaces y creativos en esta tarea de repensar los objetivos, las estructuras, el estilo y los métodos evangelizadores de las propias comunidades [negritas añadidas] (Francisco, 2013a, p. 30).

52. La **humanidad** vive en este momento un **giro histórico**, que podemos ver en los adelantos que se producen en diversos campos. Son de alabar los avances que contribuyen al bienestar de la gente, sin olvidar que la mayoría de los hombres y mujeres de nuestro tiempo vive precariamente el día a día, con consecuencias funestas. Algunas patologías van en aumento. El miedo y la desesperación se apoderan del corazón de numerosas personas, incluso en los llamados países ricos.

La alegría de vivir frecuentemente se apaga, la falta de respeto y la violencia crecen, la inequidad es cada vez más patente. Hay que luchar para vivir y, a menudo, para vivir con poca dignidad [negrillas añadidas] (Francisco, 2013a, p. 44).

Y al hablar de la libertad de mercados, teoría que aún no ha sido confirmada por los hechos, expresa:

54. (...) Mientras tanto, **los excluidos** siguen esperando. **Se ha desarrollado una globalización de la indiferencia.** Casi sin advertirlo, **nos volvemos incapaces de compadecernos ante los clamores de los otros, ya no lloramos ante el drama de los demás ni nos interesa cuidarlos, como si todo fuera una responsabilidad ajena que no nos incumbe. La cultura del bienestar nos anestesia** y perdemos la calma si el mercado ofrece algo que todavía no hemos comprado, mientras todas esas vidas truncadas por falta de posibilidades nos parecen un mero espectáculo que de ninguna manera nos altera [negrillas añadidas] (Francisco, 2013a, p. 46).

66. **La familia atraviesa una crisis cultural profunda;** en ella, la **fragilidad de los vínculos** se vuelve especialmente grave porque se trata de la célula básica de la sociedad, **el lugar donde se aprende a convivir en la diferencia y a pertenecer a otros, y donde los padres transmiten la fe a sus hijos.** El matrimonio tiende a ser visto como una mera forma de gratificación afectiva que puede constituirse de cualquier manera y modificarse de acuerdo con la sensibilidad de cada uno. Pero **el aporte indispensable del matrimonio a la sociedad supera el nivel de la emotividad y el de las necesidades circunstanciales de la pareja** [negrillas añadidas] (Francisco, 2013a, p. 55).

75. No podemos ignorar que en las ciudades fácilmente se desarrollan **el tráfico de drogas y de personas, el abuso y la explotación de menores, el abandono de ancianos y enfermos, varias formas de corrupción y de crimen.** Al mismo tiempo, lo que podría ser un precioso espacio de encuentro y solidaridad, frecuentemente se convierte en el lugar de la huida y de la desconfianza mutua. Las casas y los barrios se construyen más para aislar y proteger que para conectar e integrar (...) El sentido unitario y completo de la vida humana que propone el Evangelio es el mejor remedio para los males urbanos, aunque debemos advertir que **un programa y un estilo uniforme e inflexible de evangelización no son aptos para esta realidad.** Pero **vivir a fondo lo humano e introducirse en el corazón de los desafíos como fermento testimonial, en cualquier cultura, en cualquier ciudad, mejora al cristiano y fecunda la ciudad** [negrillas añadidas] (Francisco, 2013a, p. 62).

Ya en la Bula del Año del Jubileo de la Misericordia, Francisco (2015) nos ofrece otros elementos:

15. En este Año Santo, podremos realizar la experiencia de **abrir el corazón a cuantos viven en las más contradictorias periferias existenciales**, que con frecuencia el mundo moderno dramáticamente crea. ¡Cuántas **situaciones de precariedad y sufrimiento** existen en el mundo hoy! Cuántas heridas sellan la carne de muchos que no tienen voz porque su grito se ha debilitado y silenciado a causa de la indiferencia de los pueblos ricos (...) **No caigamos en la indiferencia que humilla, en la habitualidad que anestesia el ánimo** e impide descubrir la novedad, en el **cinismo que destruye. Abramos nuestros ojos para mirar las miserias del mundo**, las heridas de tantos hermanos y hermanas privados de la dignidad, y **sintámonos provocados** a escuchar su grito de auxilio [negritas añadidas] (pp. 8-9).

20. No será inútil en este contexto recordar **la relación existente entre justicia y misericordia** (...) son **dos dimensiones de una única realidad que se desarrolla progresivamente hasta alcanzar su ápice en la plenitud del amor. La justicia es un concepto fundamental para la sociedad civil cuando, normalmente, se hace referencia a un orden jurídico a través del cual se aplica la ley** (...) La justicia se entiende generalmente como la observancia integral de la ley y el comportamiento conforme a los mandamientos dados por Dios. Visión que ha conducido no pocas veces a caer en el legalismo, falsificando su sentido originario. Para superar la perspectiva legalista, sería necesario recordar que en la Sagrada Escritura **la justicia** es concebida esencialmente como un **abandonarse confiado en la voluntad de Dios**.

(...) Ante la visión de una justicia que juzga, dividiendo las personas en justos y pecadores, Jesús se inclina a mostrar el gran don de **la misericordia que busca a los pecadores** para ofrecerles el perdón y la salvación [negritas añadidas] (pp. 12-13).

4. Abramos nuestros ojos para ver las miserias del mundo... y sintámonos provocados

El rápido camino realizado desde la perspectiva fundacional e histórica, la vivencia radical del carisma, y el conocimiento pastoral del mundo amigoniano en los 22 países de cuatro continentes, en donde religiosos y laicos comprometidos en su actuar apostólico realizan la misión carismática nacida de su compromiso para vivir el amor como servicio, nos permite aquí y ahora presentar, a partir de nuestro punto de vista, que siempre será solo un punto de vista, un panorama misionero de la Congregación amigoniana desde una **visión, perspectivas y exigencias**.

4.1 Visión

Una realidad nueva y de grandes perspectivas es **el trabajo que los laicos vienen desarrollando desde el carisma amigoniano**. Si bien los religiosos, con sus limitaciones -nacidas por la escasez del número y la edad-, continúan en el campo misionero, en muchos lugares son ellos aun los que cargan las mayores responsabilidades de la misión en la dirección, coordinación pedagógica y pastoral y la administración de los centros que se nos han confiado. Infelizmente, en algunos lugares de la Congregación, especialmente en Europa, esta realidad tendrá poco tiempo más. La ausencia de vocaciones a la vida consagrada, el mundo gnóstico en donde ha entrado la sociedad, la pérdida de identidad de la Iglesia y el envejecimiento de los hermanos, son veloces. Una edad promedio de 70 años nos dice mucho.

Una nueva realidad se abre con gran ilusión y es **la misión compartida**. Se trata de un espacio en el que religiosos y laicos podamos ponernos, desde el compromiso vital y espiritual de cada persona, en la misión apostólica y carismática. Esto obligará a los religiosos a captar de una vez por todas que, si bien ellos siguen teniendo una parte esencial en la misión, especialmente en lo testimonial, en la presencia como referencia de vida, en las asesorías nacidas de la experiencia, cada vez los laicos van posicionado su ser identitario y apostólico, y hoy no es extraño encontrar obras que son administradas en su totalidad por los laicos y en las que el religioso juega el papel de asesor, a las que permanentemente acompaña; con ellos se encuentra, se ocupa de la formación apostólica y para el servicio, programa -junto con ellos- todo lo referente a la marcha de la obra, pero al final, solo ellos, los laicos, cargan sobre sus hombros el diario vivir. Y tengo que reconocerlo: con qué pasión lo hacen; qué ilusión y compromiso tienen; algunos hasta pareciera que son frailes o religiosas porque su forma de actuar y la misericordia comprometida con la que lo hacen, no hace diferencias.

4.2 Perspectiva

Soy un hombre de fe y tengo la certeza de que el Señor nunca nos abandonará, que la obra misionera que realizamos en su nombre es cada vez más necesaria y que en muchos lugares nos hacen sentir la necesidad de nuestra presencia como religiosos, como comunidad.

Sin embargo, **la realidad es más exigente que el compromiso** y no podría cerrar los ojos a evidencias que se imponen: las señaladas del envejecimiento de nuestros hermanos, la ausencia de vocaciones y el mundo gnóstico son válidas. En estos lugares en donde la Iglesia es aún palpitante y las vocaciones no nos faltan -aunque no las cuidamos como debiéramos-, la identidad de los hermanos y la vida de las comunidades todavía tiene la pasión, y el gozo de la fraternidad aún se puede saborear.

Sin embargo, otras realidades nos están inundando: la pérdida de significación de la Iglesia; los escándalos por la pederastia, que nos derrumban; las vocaciones comienzan a escasear; se está desarrollando la perspectiva de la vocación temporal: me explico, antes entrábamos a la vida religiosa y desde el principio nos comprometíamos con el Señor para siempre. Hoy las parejas que deciden vivir juntas, sin celebrar matrimonio eclesiástico o civil nos dan muestras de una cultura en donde lo pasajero, lo temporal, la ausencia de compromiso es una realidad que nos supera.

Graves dificultades sí nos aquejan, como religiosos y también a los laicos que con nosotros realizan la misión: **hemos dejado que la globalización de la indiferencia nos invada**. Si perdemos una obra... pues ya vendrá otra; si no tenemos vocaciones, pues que se toquen los superiores; que la competencia en nuestro campo es grande... y qué podemos hacer; que la administración no está dando para subsistir... ya veremos qué se hace y consumimos el patrimonio; que tenemos que formarnos para nuevos campos de misión... pues que “programen” y ya veremos... y así podríamos seguir diciendo.

4.3 Exigencias

- **La identidad** con la Congregación y con el proyecto misionero que nace del Evangelio es una urgencia a la que hemos de dedicarle tiempo, trabajo, dinero y formación. Las acciones que muestren que a ella y a su misión **pertenecemos** tendremos que multiplicarlas.
- **Compromiso misionero:** los apegos al país, a la cultura, a la familia, deben ser superados por una visión positiva del servicio, por ponerle límite a la temporalidad de nuestro compromiso. Hemos de aprender a **tener una mirada nueva** nacida de la consagración: es el Señor quien llama y envía... y mi disponibilidad debe estar marcada por el modelo de la Palabra: “aquí estoy Señor porque me has llamado” (1Sam. 3,5).

- **Ser religioso, consagrado; laico comprometido:** la dimensión del servicio debe ser nuestro acicate en la consagración y compromiso. Y nunca puede ser el ascenso social, el cambio de estatus, el carrerismo o la escalada en un organigrama. Nuestra Congregación está compuesta por hermanos sacerdotes o no, por laicos consagrados o comprometidos, de acuerdo con el llamado recibido. Esto no cambia nada a la hora de la formación, pues hemos de hacerla pensando en la persona a la que acompañaremos en el rescate de su dignidad.
- **La Misión Carismática:** es verdad que el Padre Fundador nos transmitió la misión carismática; es verdad también que en pocos días tuvo el valor de hacer los cambios que le exigieron el entorno y las necesidades; es verdad que históricamente hemos mantenido y bien la misión reeducativa, a la que le hemos agregado elementos de prevención y de educación, pero siempre pensando en las personas y comunidades con algún grado de vulnerabilidad.

El panorama que el mundo hoy nos muestra; la visión presentada por el Papa Francisco, las nuevas perspectivas misioneras que el mundo moderno exige a los consagrados y a los laicos comprometidos; las exigencias y necesidades de la realidad de cada país; la competencia en la misión que no siempre juega desde la ética y sí desde la lógica del mundo; la apertura a las nuevas necesidades, a las catástrofes de la cultura, a la realidad juvenil y familiar que cambia velozmente... y muchas más circunstancias, **nos exigen una mirada nueva** en la que prime el hombre de fe y desde ahí: la **capacidad de tener nuevas visiones**; el compromiso para ir donde nos necesiten; la formación adecuada para dar respuestas eficaces a las exigencias educativas del medio; tener bagaje humano-espiritual-científico para ofrecer respuestas nuevas a las múltiples discordancias conductuales y vitales del hombre actual; la situación de ruptura de la familia moderna y las nuevas tipologías de familia que están surgiendo, **nos exigen una visión nueva de la vida consagrada, del compromiso laical y de la respuesta misionera**, que no se puede quedar anclada en valores del pasado, en las cuatro paredes de la institución en donde nos dan seguridades y zonas de confort a las que no queremos renunciar, y que nos abran sí a un mundo que podemos soñar y construir, pero que siempre nos sorprenderá, porque como bien lo decía nuestro nobel Gabriel García Márquez: la realidad supera la fantasía (entrevista para TVE, en 1995).

Referencias

- Constitución de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos. (2001). Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos. Roma.
- Francisco, Papa. (2015). *Misericordiae Vultus*. Bula de convocación del jubileo extraordinario de la Misericordia. Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_letters/documents/papa-francesco_bolla_20150411_misericordiae-vultus.html
- Francisco, Papa. (26 de noviembre de 2013a). Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium* del santo padre Francisco a los obispos, a los presbíteros y diáconos, a las personas consagradas y a los fieles laicos, sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual. Roma: Tipografía Vaticana. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium_sp.pdf
- Francisco, Papa. (marzo de 2013b). “Quiero una Iglesia pobre y para los pobres” [Discurso del santo padre ante la prensa mundial]. Recuperado de <https://es.zenit.org/articles/francisco-quiero-una-iglesia-pobre-y-para-los-pobres/>
- González, F. (2004). *Diccionario de la Pedagogía Amigoniana*. Valencia, España: Martín Editores.
- Manual de usos y costumbres. (1993). Valencia: Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos.
- Obras Completas de Luis Amigó [OCLA]. (1986). *Monseñor Luis Amigó y Ferrer. Obras Completas*. En: González, A., y Vives, J. A. (Eds.). Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Royo Martínez, J. (2014). *El P. Luis Amigó y la Congregación de los Terciarios Capuchinos en la Prensa de Valencia -1889-1934*. Valencia, España: Surgam Editorial.
- Vives Aguilera, J. A. (2000). *Identidad Amigoniana en Acción*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.



Presentación

Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniana: perspectivas y desafíos en el siglo XXI

El siglo XXI se ha caracterizado por un cúmulo de avances científicos, desarrollos tecnológicos, sociales, culturales y un sinnúmero de innovaciones en procura de mejorar la calidad de vida de los seres humanos; sin embargo, a la par de estos desarrollos, se han forjado desastrosos como la violencia extrema emanada por el individuo, el conflicto, la corrupción, el maltrato y los peores comportamientos del ser humano nunca antes vistos.

Frente a tales situaciones, la pedagogía amigoniana y los formados desde ésta posan sus miradas en un mundo diverso que aglutina seres maravillosos y variadas problemáticas como el conjunto de colores que irradia el arco iris. Así, la perspectiva pedagógica amigoniana reconoce en la policromía de lo humano, en la acción perfectible del ser, en el despliegue de su capacidad creadora y en el cultivo infinito de aquellos anhelos que tienden al “ser” mejores personas, un escenario de verdadero y genuino desarrollo del sujeto. La apuesta y el apostar-se por un modelo formativo que ubica al ser humano en el centro y no en la periferia, resulta cercana, colindante y consustancial a la idea originaria del propio Luis Amigó.

Las personas, desde su individualidad, son cada vez más ajenas a la comprensión de las diversidades, a la empatía, solidaridad y tacto con las situaciones y problemáticas de aquellos que han tenido unas oportunidades diferentes de percibir la vida y su conjunto de aristas cíclicas y dinámicas.

La investigación científica, por su parte, ha penetrado la esfera de los sistemas sociales para ofertar soluciones, comprender, interpretar, vivenciar, resolver, educar, mejorar, adaptar, aceptar y cambiar en la medida de lo posible un sinnúmero de fenómenos que entorpecen la autorrealización de la persona en estos tiempos.

La universidad como espacio para el pensar, el reflexionar, facilita que se expresen los pensamientos sensibles, humanos, respetuosos y llenos de coraje para emprender las búsquedas, en ocasiones imposibles, que posibiliten favorecer a los más vulnerables, los más necesitados, las masas que requieren ser intervenidas para desarrollar estrategias de adaptabilidad a los cambios acelerados característicos de estos tiempos.

Enhorabuena, espacios como el *Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniana: perspectivas y desafíos en el siglo XXI*, reúne propuestas que desde la pedagogía amigoniana, facilitan, favorecen, inspiran, resignifican, refieren y generan prospectivas para pensar aquellos fenómenos globales que vienen trasformando nuestras maneras de entender, sentir e intervenir las muy complejas realidades. Ampliar los horizontes éticos, estéticos y académicos con los que interpretamos el mundo y la vida, se constituye en la más digna exhortación que desde este magno evento, la comunidad amigoniana le hace al espíritu del hombre contemporáneo.

Sandra Juliet Clavijo Zapata
Directora Licenciatura en Educación Infantil



Resúmenes de participaciones





Bondades de la micro comunidad como estrategia pedagógica utilizada por el Colegio Luis Amigó

José Wilmar Pino M.

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
Jose.pinomo@amigo.edu.co

Ángela María Osorio A.

Colegio Luis Amigó
La Estrella - Colombia
angmaryom@gmail.com

Introducción

Después de haberse firmado un acuerdo de paz es necesario saber cómo desde la escuela y sus estrategias pedagógicas se preparan sujetos garantes de la realidad en la que viven; por ello se abordan las micro comunidades como estrategia pedagógica utilizada por el Colegio Luis Amigó para formar agentes de paz.

En este sentido es que esta ponencia pretende divulgar los resultados parciales de la investigación: “Las Microcomunidades: alternativa pedagógica para formar agentes constructores de paz”.

Objetivos

El objetivo general de la investigación de la que nació esta ponencia fue: Determinar cómo el Colegio Luis Amigó forma agentes constructores de paz y como objetivos específicos se propusieron: Definir qué es una micro comunidad y describir sus bondades.

Metodología

La investigación de la que surge la ponencia se realizó desde un paradigma interpretativo, tomando como enfoque la investigación cualitativa, para la que se utilizó la estrategia documental, la entrevista y el grupo focal.

Resultados

Teniendo presente que “la respuesta de la Iglesia es ante todo educativa (...)” (Juan Pablo II, 1996, p. 11), el carisma amigoniano formaliza en las micro comunidades una estrategia educativa y trascendental para enfrentar la existencia, pues “en la humanidad, el hombre necesita también fortalecer su espíritu para afrontar las dificultades” (Vives Aguilera, 1997, p. 23).

El Colegio Luis Amigó implementó las micro comunidades que, según Picardo Joao, Escobar Baños y Pacheco Cardoza (2004): “constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante” (p. 161); o como lo dice Calle Ramírez (2014): “son una estructura pedagógica fundamentada en el trabajo personalizado desde pequeños grupos, mediante la cual se brinda (...) una formación integral cimentada en la libertad, la responsabilidad, el respeto por los derechos humanos, un espíritu de tolerancia y solidaridad” (p. 183). Allí “uno de sus miembros (...) asume una función de coordinador general y planifica reuniones con los otros miembros, dando a cada uno la oportunidad de tomar parte en las decisiones” (Asociación de Guías y Scouts de Chile, 1999, pp. 25-26). Lo que, dice Hall (1965), llevará al éxito del grupo al desarrollar competencias para resolver problemas y reforzar y mantener su interacción.

Conclusiones

La estrategia de las micro comunidades potencia valores, actitudes y fortalezas; afianza la autoestima y la autoconfianza; forma competencias ciudadanas; aporta al desarrollo humano y coadyuva a restablecer la sociedad; sus ejes integradores basados en el amor, el respeto, la caridad, la autonomía, la conciencia crítica y el trabajo colaborativo, permiten reconocer que dicha estrategia lleva al bien colectivo, formando agentes constructores de paz.

Referencias

- Asociación de Guías y Scouts de Chile. (1999). *El Movimiento Scout: un sistema educativo* (Servicio Voluntario de Traducción de ASDE y Federación de Asociaciones Scouts de España, Trad.). Ginebra, Suiza: Asociación de Guías y Scouts de Chile. Recuperado de https://www.cvd.cl/wp-content/uploads/sistema_educativo.pdf
- Calle Ramírez, L. I. (2014). *Manual de Convivencia Colegio Luis Amigó*. La Estrella, Antioquia: Colegio Luis Amigó. Recuperado de <http://colegioluisamigo.com/descargas/MANUALCONVIVENCIA.pdf>
- Hall, D. M. (1965). *Dinámica de la acción de grupo*. México: Impresora de Libros S.A
- Juan Pablo II. (1996). Exhortación Apostólica Vita Consecrata. En *Conference Mondiale des Instituts Seculiers*. Recuperado de http://cmis-int.org/cmisisite/magisterio/magisterio_es/vita_consecrata.pdf.
- Picardo Joao, O., Escobar Baños, J. C., y Pacheco Cardoza, R. V. (2004) *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. El Salvador: Colegio García Flamenco.
- Vives Aguilera, J. A. (1997). *Alborada. De cara al nuevo milenio*. Medellín: Publicaciones Funlam.

Palabras claves: Micro comunidades; Estrategia; Pedagogía; Paz.





Taller

Concepciones contemporáneas que permean la pedagogía amigoniana y nutren el acto reeducativo

Luzmila Ávila García

Ciudadela Los Zagales, Escuela de Trabajo
La Linda
Manizales – Colombia
luzmilaavilag@gmail.com

Arnoldo Ruiz Mosquera

Ciudadela Los Zagales, Escuela de Trabajo
La Linda
Manizales – Colombia
ruizmarnoldo@gmail.com

Introducción

Las necesidades contemporáneas han llevado a que la pedagogía amigoniana se nutra de reflexiones antropológicas y sociales desde las distintas disciplinas, de tal suerte que los campos dialógicos se alimentan mutuamente y se manifiestan en los procesos epistemológicos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, impactándolos para que sean innovadores y se asuman desde una postura crítica; de ahí que exista una responsabilidad ética, educativa y política de cara a la sociedad, la pedagogía amigoniana se muestre agenciante, haga resonancia en la transformación del ser y repercuta en la reconstrucción del tejido social; es por ello que el taller pretende resaltar no solo desde la teoría, sino también desde la experiencia, la horizontalidad con la cual se concibe al joven y al educador para generar posibilidades de producción crítica, didáctica, liberadora en torno a la pedagogía amigoniana (Beltrán Peña, 2014; Martínez Pérez, 2007).

Objetivos del taller

- Re-significar la epistemología de la pedagogía.
- Profundizar en otras teorías pedagógicas que nutren y transversalicen el modelo pedagógico amigoniano.
- Generar otras propuestas metodológicas de cara a la pedagogía amigoniana.
- Adoptar un enfoque de reconocimiento del otro; de educabilidad y enseñabilidad en la pedagogía amigoniana. (Zambrano Leal, 1963)

Metodología

- Bienvenida y sensibilización.
- Taller reflexivo y participativo.
- Se realiza un compartir de saberes mediante el diálogo.
- Desarrollo de aproximaciones conceptuales de la epistemología de la pedagogía; reflexionará desde la pedagogía amigoniana fundamentada en un servicio desde “el amor exigente”.
- Se realizará en grupos un ejercicio de transversalización de la pedagogía amigoniana en contraste con otras disciplinas.
- Se evaluará el taller a partir de una plenaria.
- (Freire, 2004)

Número máximo de personas participantes: 25 personas.

Tiempo de duración: 3 horas

Referencias

Beltrán Peña, F. (2014). Lúdica pedagógica. *El concepto de práctica en la pedagogía y la didáctica*, vol(2), rango de páginas del artículo 8. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/2679-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8633-1-10-20141120%20(1).pdf

Freire, P. (2004). *Pedagogía a la autonomía*. Sao Paulo: Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Martínez Pérez, M. (2007). *Los principios amigonianos en la práctica pedagógica*. Valencia España: Recuperado de <http://www.surgam.org/articulos/501/3.2%20-%20LOS%20PRINCIPIOS%20AMIGONIANOS%20EN%20LA%20PRACTICA%20PEDAGOGICA.pdf>

Zambrano Leal, A. (1963). *Didácticas de la pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio

Palabras claves: Pedagogía amigoniana; Pedagogía crítica; Pedagogía didáctica.





Condiciones familiares y sociales de los jóvenes egresados de la Institución Educativa de Trabajo San José entre los años 2011 y 2016, programa Éxodo

Santiago Alberto Morales Mesa

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín – Colombia
santiago.moralesme@amigo.edu.co

Jenny Marcela Acevedo Valencia

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín – Colombia
jenny.acevedova@amigo.edu.co

Sergio González Franco

Institución Educativa de Trabajo San José
Medellín – Colombia
husme2020@gmail.com

Hernán Antonio Usme Gómez

Institución Educativa de Trabajo San José
Medellín – Colombia
se.franco@live.com

Sandra Janeth Villa Gómez

Institución Educativa de Trabajo San José
Medellín – Colombia
s.j.villa@hotmail.com

Introducción

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), establecido en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), se entiende como el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades y entes que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas entre 14 y 18 años de

edad (Art. 139). Con dicha Ley, lo que se busca es una defensa de los derechos de estos menores de edad con un tratamiento diferencial, amparados en una protección jurídica (Berríos, 2011).

La Institución Educativa de Trabajo San José (IETSJ) dirige sus servicios a los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley; en especial, a los mayores de 14 años que han incurrido en la comisión de un delito, quienes son remitidos por jueces de menores, juzgados promiscuos de familia y defensoría. Una de las modalidades de atención que ofrece la IETSJ es el programa Éxodo, el cual es un apoyo post-institucional mediante un servicio socio-familiar que consiste en brindar acompañamiento a los adolescentes que han egresado de los servicios para favorecer su integración familiar e inclusión social.

Objetivos de investigación

Analizar las condiciones familiares y sociales de jóvenes egresados de la Institución Educativa de Trabajo San José entre 2011 y 2016, que han hecho parte del programa post institucional Éxodo como parte de su proceso dentro del SRPA.

Específicos: describir las características sociodemográficas de la población; determinar características laborales, familiares y sociales y establecer la asociación entre algunas de estas con la permanencia al programa pos institucional Éxodo.

Metodología

En el desarrollo de la investigación se aplicó el método cuantitativo–cross sectional. La población estuvo conformada por egresados de los programas IETSJ que han participado en las acciones del pos institucional. La selección de informantes se realizó por medio de muestreo aleatorio simple, apoyados en el software Epidat 4.2 de acceso libre. El total de informantes fue 173 y todos suscribieron el consentimiento informado.

Resultados y conclusiones

En su contexto familiar, el 76,3% han tenido problemas con los padres; uno de cada dos con los hermanos (49,7%), y uno de cada tres con otros familiares (31,8%); a pesar de esto, el 93,6% recibieron apoyo en el proceso institucional, el 62,4% estuvo vinculado entre uno y dos años y en su mayoría no tuvieron antecedentes en otras instituciones vinculadas al SRPA. En cuanto a las condiciones sociales, los jóvenes en un 83,8% han consumido drogas; uno de cada 5 (19,1%) ha pertenecido a bandas; el 37% ha vivido violencia familiar y el 21,4% ha sufrido amenazas de grupos armados. La experiencia institucional y seguimiento del programa Éxodo ha sido favorable en sus propuestas de vida; el 96,4% piensan en estudiar, el 64,2% se encuentra laborando y el 96% piensan en un cambio de trabajo. Los servicios suministrados por la institución educativa y el alto grado de satisfacción de los mismos, expresan no solo el abordaje de un plan de atención integral ante vulneración de derechos en el marco de la justicia restaurativa, sino que dan cumplimiento a la normatividad vigente establecida constitucionalmente.

Referencias

Berríos, G. (2011). La ley de responsabilidad penal del adolescente como sistema de justicia: análisis y propuestas. *Política Criminal*, 6(11), 163-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992011000100006>

Congreso de la República. (8 de noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. Colombia.

Palabras claves: Adolescente; Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes; Procesos reeducativos.





Convivencia escolar mediada por el desarrollo de los talentos: experiencia amigoniana de inclusión

Esteban González Yepes

Colegio Padre Luis Amigó
Concepción - Chile
egonzalez@magister.ucsc.cl

Valeska Ramírez Valderrama

Colegio Padre Luis Amigó
Concepción - Chile
convivenciaescolar@colegioluisamigo.cl

Introducción

Valorar el talento de los estudiantes se ha convertido en un desafío que actualiza el carisma amigoniano en el Colegio Padre Luis Amigó como respuesta a las necesidades del presente. Educar mediante el desarrollo de los talentos es dar protagonismo al estudiante; este trabajo es liderado por el área de Convivencia Escolar y tiene como estrategia talleres formativos adscritos a la Jornada Escolar Completa JEC. Los talleres surgen en respuesta a la promoción de la convivencia escolar que se hace visible en actividades en las que las relaciones humanas y el trabajo en equipo se movilizan para promover los valores y principios amigonianos. Los talleres artísticos y formativos se trabajan durante la jornada escolar cubriendo el 100% de la población, y los talleres deportivos se efectúan en jornada extracurricular, en estos últimos, la participación ha pasado de 1,9% a 30,5%.

Con la implementación de estos talleres se ha pasado de un colegio tradicional, pasivo, sin participación de los estudiantes, a un colegio dinámico, inclusivo y atractivo para la comunidad interna y externa. Asimismo, esta gestión activa de la Institución conlleva el desarrollo de talentos deportivos, artísticos, intelectuales, motrices y sociales, basados en las decisiones de los estudiantes según sus propios criterios y su vocación, no ligado a habilidades y destrezas, sino al desarrollo de esos talentos, sien-

do un principio clave la libre elegibilidad, para garantizar la participación y el cumplimiento de las metas. Esta experiencia de trabajo lleva 3 años en el Colegio con logros como: la promoción del ser, ambientes de convivencia escolar sanos potenciadores de desarrollo integral, el logro académico e identidad amigoniana. Este trabajo será presentado como experiencia de trabajo en simposio en el marco del III Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniana a realizarse en la ciudad de Medellín, Colombia.

Objetivos de investigación

Identificar el desarrollo de talentos mediante la programación y ejecución de los talleres de la jornada escolar completa como aporte a la convivencia escolar y la formación integral de los estudiantes del Colegio Padre Luis Amigó, Concepción, Chile.

Específicos: establecer talleres deportivos, artísticos, intelectuales, motrices y sociales acorde a las necesidades de los estudiantes y del contexto; evaluar el desarrollo de talentos; medir asistencia y participación en actividades programadas; contrastar información del taller con los resultados académicos y anotaciones en el libro de clases; describir aspectos relacionados con la pedagogía e identidad amigoniana.

Metodología

El desarrollo de talentos (Purcell & Renzulli, 1998; Dunn & Dunn, 1978) es un trabajo experiencial que exige compromiso por parte de los diferentes miembros de la comunidad escolar. Los talleres artísticos, formativos y deportivos centran su hacer en un trabajo colaborativo que potencia el desarrollo de los talentos. La competencia se deja de lado; el desempeño individual y grupal acompañado por el educador amigoniano (Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos [CRTC], 1985) favorece el trabajo personal e interpersonal, siendo clave el rol del educador en el desarrollo estas habilidades.

Este trabajo se enmarca en Ley General de Educación (Ley 20370), Ley Sobre Violencia Escolar (Ley 20536), Ley de Jornada Escolar Completa Diurna (Ley 19532), y en la propuesta pedagógica del Colegio Padre Luis Amigó.

Basados en la pedagogía amigoniana (Vives Aguilera, 2000), se cultivan las capacidades de los estudiantes mediante ejercicios prácticos para identificar y auto-identificar habilidades y reconocer la importancia del trabajo en equipo, generando ambientes adecuados enmarcados en la convivencia escolar. Cada jornada es un ambiente pedagógico; en estas, el educador amigoniano se vale de estrategias para promocionar los principios y valores amigonianos (Vives Aguilera, 2002).

Esta experiencia promueve fortalezas en los ámbitos académico, personal, grupal y social, desde el aprendizaje, el descubrimiento y el ejercicio constante de valores contemplados en el horizonte institucional del Colegio Padre Luis Amigó.

El desarrollo de talentos promueve la participación y el protagonismo de los estudiantes, fortaleciendo el tejido social en la construcción de una comunidad que tiene entre sus objetivos la felicidad de sus participantes, entendida como el desarrollo integral de la creatividad, el reconocimiento y la validación del derecho a disfrutar sanamente (Colegio Padre Luis Amigó, 2015).

Los talleres fueron programados en respuesta a la necesidad de los estudiantes, por lo que fueron propuestos con participación de la comunidad escolar. Se asignaron recursos para su inicio y se calendarizaron actividades semanales con intensidad de 2 horas pedagógicas para los talleres artísticos y formativos, y dos horas cronológicas para los deportivos. Su ejecución es semestral, cerrando el trabajo con una muestra de los logros; además de la participación externa que potencia el interés y motivación por el trabajo bien hecho, el sentido de pertenencia por el Colegio y la identificación con la pedagogía amigoniana.

En cada jornada, los estudiantes cooperan en la organización y regulación del proceso, el establecimiento de normas y de todo aquello que facilita el trabajo armónico y potenciador del desarrollo humano, siendo esto un quiebre en la educación tradicional para promover la curiosidad, la capacidad de admiración y la autogestión en este proyecto que sigue vigente.

Las actividades programadas ejercitan la convivencia materializada en el encuentro con el otro para el normal desarrollo de la vida escolar (González, Garrido y Ibo-léon, 2008). Basados en la promoción y prevención, entendemos la convivencia escolar como aquel espacio donde los estudiantes se interrelacionan, crecen, se reconocen a

sí mismos y generan un ambiente que potencia el desarrollo integral de cada uno de ellos, lo que en el futuro permitirá que se desenvuelvan como individuos que aportan a la comunidad desde la mirada amigoniana.

La instalación de este trabajo convirtió cada jornada escolar en un espacio que potencia—partiendo de la realidad—, las habilidades blandas de los estudiantes y talentos deportivos, artísticos, intelectuales, motrices y sociales, respetando ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones y haciendo copartícipes a los distintos miembros de la comunidad escolar.

La sistematización del trabajo se realiza con el registro de asistencia y seguimiento al proceso de cada estudiante contenidos en la carpeta que diligencia el monitor del taller; luego, desde la coordinación de convivencia escolar, se hace el contraste con la formación académica de los estudiantes, elaborando un informe que es entregado cada mes a la dirección general del Colegio.

Conclusiones

Esta experiencia de trabajo pedagógico ha permitido la participación progresiva de estudiantes, pasando de 8 a 524 participantes en 3 años, con la obtención de logros como:

- Mejora en la autoestima, la autorregulación y la motivación de los estudiantes, influyendo en avances dentro de su proceso de formación integral.
- Sentido de pertenencia por el Colegio.
- Mayor participación y protagonismo, siendo el comportamiento, orden, respeto por la diferencia y cuidando por el entorno la base de este trabajo.
- La incorporación de un lenguaje que está en sintonía con la identidad amigoniana, en el que la alegría franciscana se evidencia en acogida y amistad.
- El desarrollo de las diferentes capacidades de los estudiantes pasando de una mirada competitiva a un trabajo que promociona la integración, la participación y la inclusión.
- Resaltar los valores y el reconocimiento del esfuerzo, no lo que se dejó de hacer.

Referencias

- Colegio Padre Luis Amigó. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Chile: Colegio Padre Luis Amigó.
- Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos [CRTC]. (1985). *Manual Pedagógico Gobierno General*. Roma: Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- González, F., Garrido, F., y Iboleón, B. (2008). *Violencia escolar: aspectos socioculturales, penales y procesales*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Ley 19532. Jornada Escolar Completa Diurna. (13 de noviembre de 1997). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago.
- Ley 20370. Ley General de Educación. (17 de agosto de 2009). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile.
- Ley 20536. Sobre Violencia Escolar. (8 de septiembre de 2011). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile.
- Purcell, J., & Renzulli, J. (1998). *Total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Vives Aguilera, J. A. (2000). *Identidad amigoniana II*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Vives Aguilera, J. A. (2002). *Identidad Amigoniana en Acción*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Palabras claves: Pedagogía amigoniana; Desarrollo de talentos; Principios amigonianos; Convivencia escolar.





Educación en valores: prácticas pedagógicas y su influencia en la sociedad

Diana Giraldo Kurk

Maestrante, Facultad de Educación
Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
diana.giraldoku@amigo.edu.co

Introducción

En el marco del posconflicto, Colombia vive un proceso de transformación política, social y cultural, en el que la educación juega un papel fundamental en pro de la construcción de paz, desde la formación de sujetos políticos con la capacidad de transformar la sociedad.

Por tal sentido, se expondrá cómo una educación en valores hace la diferencia en una verdadera transformación social. La investigación surgió de la necesidad de identificar, a partir de un estudio documental, diferentes concesiones de educación en valores y su influencia en la sociedad; y se desprende de un proyecto de investigación sobre los procesos de la Universidad Católica Luis Amigó y la Provincia San José para formar sujetos políticos en una cultura de paz desde el enfoque de desarrollo humano.

Objetivo

Exponer cómo la educación en valores hace la diferencia en una verdadera transformación social.

Metodología o Procedimiento

La metodología utilizada es de corte documental, teniendo como referencia investigaciones desarrolladas en los últimos 10 años y su influencia en la sociedad. Se tomaron artículos de bases de datos científicas internacionales como Scielo, Redalyc y Science-Direct; se aplicaron como criterios de búsqueda estudios relacionados con educación en valores; y para el proceso de sistematización y triangulación de la información se desarrolló una matriz de categorías.

Conclusiones

Se debe pensar en una reforma educativa en la que la bondad, el respeto, la tolerancia, se conviertan en una forma de vida inherente al individuo. Una educación en valores hace la diferencia hacia una verdadera transformación social; el conocimiento teórico es importante, pero la justicia social se adquiere por medio de prácticas éticas en el aula de clase que involucren a los estudiantes para que asuman los valores como parte de sus vidas.

La escuela debe generar ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo humano. Es por esta razón que Medrano-Domínguez (2016), asegura que: “educar para la paz y la convivencia es un objetivo propuesto por todos los sectores de la comunidad educativa, al aprender a resolver o transformar conflictos por vías pacíficas” (p. 12).

Autores como Soto Arango, Mora García, y Lima jardilino (2017) explican que el modelo crítico propone una triada entre docente, estudiante y conocimiento, que apunta a una pedagogía más humana en la que el otro es importante para el crecimiento individual. De igual manera, la pedagogía social permite que el educando reflexione sobre la sociedad y sus necesidades (Petrus Rotger, 2004). A manera de conclusión, es desde el humanismo, desde una pedagogía crítica y social, apuntando a una educación en valores, que un docente puede desarrollar pensamiento crítico en el educando y generar conciencia para escuchar las necesidades de una sociedad y actuar con responsabilidad ética, por un objetivo de bienestar comunitario.

Referencias

Medrano-Domínguez, R. (2016). La escuela: constructora de una cultura de paz. *Revista Ra Ximhai*, 12(3), 297-308. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811020>

Petrus Rotger, A. (2004). Educación social y educación escolar. Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, (11), 87-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=1350>

Soto Arango, D., Mora García, J., y Lima Jardilino, J. (2017). Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 35-66. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.7552>

Palabras claves: Educación en valores; Transformación social; Sujeto político; Cultura de paz.





Educación solidaria y cooperativa en el sector público para fortalecer la paz

Rubén Darío Páez

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Bogotá D.C. - Colombia
rubenpaez@gmail.com

Resumen

Con la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno de Colombia y las Farc en noviembre de 2016, se inició una nueva etapa en el desarrollo económico, social y político del país, al cerrar un nefasto capítulo de violencia de más de 50 años. En dicho Acuerdo, el numeral 1.3.3.1. trata sobre el fomento y promoción de la economía solidaria y el cooperativismo para llevar a cabo una reforma agraria integral en el campo, a través de emprendimientos asociativos en los territorios afectados por la violencia, para convertirlos en zonas de paz y progreso económico y social.

Se planteó como objetivo general de la investigación establecer si las entidades públicas de educación incluían en sus ofertas académicas contenidos temáticos relacionados con la educación en economía social y solidaria, y se partió de la hipótesis de negarlo; para esto, metodológicamente se estructuró una investigación teórico-práctica de carácter exploratoria. Se plantearon unos objetivos que apuntaban a conocer la normativa vigente en Colombia en materia de educación solidaria, así como la teoría y doctrina solidaria y cooperativista; además, se buscaba establecer, en el estudio de campo, si en los establecimientos de educación pública (colegios y Universidades en la ciudad de Bogotá) se tienen componentes temáticos solidarios.

A partir de una exhaustiva revisión bibliográfica referente al tema de la educación solidaria, se conocieron las experiencias exitosas de España, Nicaragua, Guatemala, Costa Rica y Argentina, países en los que existe una política pública de educación solidaria desde la base (escuela), hasta el nivel superior, que ha fomentado el pensamiento solidario y la actuación asociativa, participativa, colaborativa y cooperada de los ciudadanos. Teóricamente se tuvo conocimiento de la importancia de incorporar el trabajo colaborativo y cooperado en el aula de clases. Para la investigación de campo se tuvo un universo de 389 colegios distritales y 6 universidades públicas; se seleccionó la Localidad de Kennedy, que cuenta con 40 colegios; y con la técnica de entrevista estructurada, se obtuvo información pertinente de los rectores de la jornada diurna. Los resultados indicaron que ningún establecimiento de educación media en Bogotá cuenta con materias relacionadas con el saber solidario. En cuanto a las universidades públicas, solo la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en su programa de Administración de Empresas Comerciales, incluye un área de profundización que trata sobre Economía, que se desarrolla en cuatro componentes: Legislación Solidaria, Administración de Organizaciones Solidarias, Perspectiva de la Economía Solidaria y Finanzas Solidarias; y tres seminarios: de investigación, Asesoría al proyecto y trabajo de grado.

En las conclusiones se establecieron los alcances de la investigación con referencia a los objetivos planteados, resaltando que, en tanto no exista en los planes de estudio componentes en economía social y solidaria, poco se podrá avanzar en formar ciudadanos solidarios, socialmente responsables y respetuosos por el otro. Finaliza el estudio con la propuesta de incluir asignaturas sobre la doctrina, filosofía y emprendimiento solidario y cooperativo, distribuidas a lo largo de los tres niveles de formación: básica, secundaria y universitaria; y en ésta última, orientada al gestión empresarial autogestionaria.

Introducción

El Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y el grupo Guerrillero de las FARC-EP estableció en el numeral 1.3.2. alcanzar el desarrollo social: salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza, siendo la educación un factor determinante para el progreso de las comunidades más vulnerables del país; y en el punto 1.3.3.1. asentó el estímulo a la economía solidaria y cooperativa. A partir de allí, se hace necesario que

los establecimientos de educación de carácter público ajusten sus mallas curriculares, a nivel escolar, secundaria y profesional, de forma que contemplen asignaturas teórico-prácticas basadas en la solidaridad; esto es, que la pedagogía se fundamente en el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula, en primer lugar, y en segundo lugar, estructurar un plan de temas que incluyan la filosofía, valores, principios y objetivos fundamentales que dan existencia a una forma asociativa de ser y actuar, lo que implica orientar la formación del estudiante hacia una vida más social, participativa, democrática, solidaria, cooperada y autogestionaria, que conlleve una actitud hacia el respeto del otro, el apoyo y la ayuda mutua.

Para alcanzar una paz estable y duradera, se han de cambiar los paradigmas que apoyan los enfoques de educación que estimulan el individualismo y el egoísmo; que fomentan la envidia, el resentimiento y la violencia verbal y física en el individuo, cuando quiera que no alcanza sus ideales o no colma sus necesidades y aspiraciones.

En el aula de clase, desde la más tierna edad, al individuo se le debe aleccionar en todas técnicas que estimulen el trabajo en equipo y que despierten aquellos factores que lo identifican como ser social que respeta, valora, entiende, apoya y contribuye al desarrollo del otro y de la comunidad, sin esperar retribución por ello.

Los esquemas tradicionales de educación, parece, se orientan más hacia el fortalecimiento de competencias (a la luz de la normatividad vigente y de teorías educativas) en el individuo, que lo facultan para ser el mejor en determinados campos de la técnica y la ciencia, pero que lo pueden inducir a buscar el éxito o la meta fijada, sin importar los medios y recursos empleados para esto, así implique socavar los derechos y las necesidades de los otros.

Entonces, en los currículos se aprecia el valor que se le otorga a la excelencia y con ello, a las habilidades y capacidades que el individuo debe lograr al cabo de su proceso de formación (cualquiera sea el nivel y tipo de educación recibido), para alcanzar en primera instancia, el título. Pero, aun cuando en la teoría se dice, afirma y desarrolla el aspecto humano mediante componentes relacionados con esto (ética, moral, cívica, etc.), parecería que ello no es suficiente, pues cuando el individuo, ya culminado el proceso de formación, se pone como meta alcanzar el éxito y lo relaciona con lo cosmético: el dinero, propiedades, mujeres, entre otras cosas; de no alcanzarla, surgen las frustraciones, las inconformidades, que finalmente se traducirán en diferentes comportamientos, algunos de los cuales pueden degenerar en diversos tipos de violencia.

Y Colombia está saturada de violencia y de corrupción, producto quizá de una sociedad con unos valores morales, éticos y culturales que enaltecen la apariencia, la pertenencia de cosas mundanas, el deseo de verse y sentirse mejor que sus conciudadanos, de creerse superior.

Ha sido compromiso del cooperativismo mundial contribuir a la paz. Los cooperativistas y, en general, todos los organismos y organizaciones que hacen parte del denominado tercer sector de la economía, esto es, del sector solidario, profesan un espíritu de hermandad basado en la asociatividad, que propugna por enaltecer al ser humano por encima de todo. De ahí que un principio fundamental de la doctrina cooperativa (ampliada a la solidaridad), sea el de educación.

Considera el movimiento cooperativo internacional, y por lo mismo, el solidario, que para cambiar el estado de las cosas en las que impera un sistema que estimula el egoísmo, la competencia; que enaltece el espíritu emprendedor, aventurero; que valoran la creatividad, la innovación y el cambio; que propugna por una mejora continua basada en rigurosos mecanismos de control y vigilancia y que sobrevaloran el dinero y su poder de compra; se han de ajustar los esquemas educativos encaminados a enaltecer el espíritu solidario, de respeto por el otro y de trabajo en equipo.

Efectivamente, según los teóricos del movimiento cooperativo y solidario: Razeto (2018), Coraggio (2018), Martínez (2015), Cardoso (2010), Vaneck (1970), Ladlaw (1982), y en general, atendiendo los lineamientos de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI, 2013), una sociedad basada en la confianza fortalece el capital social y, por lo mismo, el espíritu de colaboración, asociatividad, compañerismo, y en general, de respeto y responsabilidad por el otro, que garantizan una sociedad más integrada, más amigable, en la que el individuo puede desarrollar todo su potencial y con este contribuir al desarrollo con justicia y equidad de las comunidades.

De ahí que sea tan importante para cambiar los esquemas culturales, sociales y políticos que han estado presentes en la sociedad colombiana desde hace mucho tiempo, el que la educación pública (por lo menos), asimile los esquemas de la educación solidaria, para contribuir en forma decisiva a formar individuos más humanos, amigables y solidarios, con valores y principios éticos y morales que le inviten a actuar con justicia, objetividad, responsabilidad y compromiso para con sus congéneres, dejando a un lado el egoísmo y el hedonismo.

Lo que sí queda claro es que, a todo nivel, en los currículos se pueden apreciar una serie de componentes que inducirían a pensar que en formación en valores estaría suficientemente cubierto este aspecto. Sin embargo, no dejan de ser materias que cumplen con una función formadora, pero por su distanciamiento y no corresponder a un eje temático transversal, no tienen la incidencia necesaria para influir decididamente en el comportamiento societario de los estudiantes en su vida familiar, profesional, social.

Pero estas materias relacionadas con valores, moral, ética, cívica y otros temas relacionados, de suma importancia en la formación del individuo, no tienen contenidos de economía solidaria en las entidades públicas (de cualquier nivel), a excepción de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, que en sus programas de Administración de Empresas Comerciales y Economía incluye componentes que apuntan a brindar conocimientos y a apoyar el emprendimiento asociativo entre sus estudiantes de pregrado.

En los colegios, poco o nada se trata del tema de la economía solidaria; sus estudiantes egresan sin conocimientos sobre este sector. Y en las respuestas de los docentes, se destaca que para todos el tema del cooperativismo, la solidaridad, el trabajo en equipo, la ayuda mutua, son fundamentales, pero ello no incide en forma alguna en sus procesos pedagógicos. La academia en lo público, prácticamente desconoce al tercer sector.

Cuando se trata el tema, los docentes y directivos escolares lo relacionan con el asistencialismo (baluarte de la doctrina cooperativa y solidaria, pero no exclusivo). Si se trata del tema del cooperativismo, lo consideran como una forma de obtener préstamos, pero remotamente le dan una connotación relacionada con el modo de hacer empresa. Y una parte significativa de ellos desconoce los elementos esenciales del movimiento y lo ven desde una perspectiva perversa endilgándole connotaciones de bajo perfil a dichas organizaciones: para pobres, para lavado de activos, *pirámides*, entre otras.

Según la Ley 79/88 y normas concordantes, existen tres niveles de formación como requisito para pertenecer a las entidades solidarias (caso particular de las cooperativas): básico, intermedio y avanzado, con 20, 40 y 60 horas en promedio de intensidad, que otorgan certificaciones de asistencia. Estos cursos son ofrecidos por algunas cooperativas de trabajo asociado, por asociaciones, por sociedades anónimas simplificadas, por el Sena y la Universidad Cooperativa de Colombia, entre otros. Pero esta

clase de formación no es suficiente. Generalmente se brinda a personas que van a constituir una entidad solidaria o hacen parte de ella, más como requisito que como algo imprescindible para su formación como ser social. Y son cursos esporádicos, sin mayor incidencia e impacto en los comportamientos de las personas.

Ante esta situación, si de alcanzar la paz y el entendimiento entre los colombianos se trata, la academia (en lo público) poco o nada está contribuyendo para ello. El cooperativismo, su filosofía y sus alcances en lo económico y social en el ámbito mundial, han demostrado sus bondades, no solo en tiempos de paz, sino en los posconflictos, donde quiera que hayan sucedido. Los estudios adelantados por Páez y Rodríguez (2017) han comprobado cómo en diversas latitudes del mundo (como Vietnam, Ruanda, Guatemala, Nicaragua), la presencia de cooperativas y otras formas asociativas solidarias han contribuido decididamente a consolidar la paz, fomentando el emprendimiento asociativo, generando empleo, ingresos estables y dignos a las poblaciones afectadas por la violencia y han fortalecido el capital social en ellas. Y gracias a una política de fomento y promoción de la economía solidaria y cooperativa de los gobiernos en esos países, que incluye un fuerte apoyo a los procesos de educación solidaria entre la población, se ha logrado permear la consciencia de las personas, a tal punto que el trabajo colaborativo y cooperado pasó a ser parte de su vida, y la comunidad adquirió un nuevo matiz: ser el eje del desarrollo de todos sus integrantes.

En países como Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, España y Canadá, existe una política pública para la educación solidaria que abarca todo el espectro de formación de los estudiantes, desde la escuela, la secundaria y finalizando en la educación superior, y va de la mano con el área humanista, fortaleciéndola, fomentando el espíritu asociativo, solidario y de responsabilidad hacia el otro. Incluso, en España, en las entidades de educación pública del País Vasco y en Cataluña se aplican las técnicas del aprendizaje colaborativo y cooperado, que propician una cultura de trabajo en equipo, de ayuda mutua y de especialización según características e intereses de los integrantes de los grupos de estudio.

En Colombia, en cambio, la educación humanista en las entidades públicas tiene en cuenta los valores y principios que fundamentan un buen proceder y el comportamiento deseado del individuo en su interacción con la comunidad, pero no bajo un enfoque solidario, que va más allá, que crea, produce, que emprende en función de intereses comunes y del esfuerzo mancomunado.

Un proceso de paz como el que vive Colombia desde noviembre de 2016, cuando se firmó el acuerdo con las Farc, debe soportarse en medidas económicas, sociales y políticas, y en una sólida promoción de la filosofía, doctrina y emprendimiento solidario, que no solo descubra y fortalezca el espíritu de hermandad, solidaridad, concordia y fraternidad, sino que además que promueva el trabajo en equipo, colaborativo, cooperado, mancomunado, a fin de alcanzar objetivos económicos de bienestar y justicia redistributiva, porque *la unión hace la fuerza*.

El trabajo de investigación metodológicamente se desarrolla en dos escenarios: el teórico y el empírico. En el primero se remite a la revisión y consulta de la literatura y normativa que tienen que ver con la construcción de mallas curriculares a nivel escolar, de educación media y profesional, en las entidades públicas (caso Bogotá), para establecer lo que tiene que ver con la educación solidaria: pedagogía basada en esquemas de trabajo colaborativo y cooperado en el aula y los esquemas de educación propiamente solidarios que el movimiento ha planteado para transmitir el saber social y cooperado a la comunidad. En cuanto a lo empírico, se realiza una investigación de campo con la aplicación de encuestas y entrevistas a fin de recolectar y tratar información de docentes y directivos (de instituciones de educación públicas) a propósito de la presencia en sus mallas curriculares de elementos de educación solidaria

El trabajo finaliza con unas conclusiones que apuntan a verificar el logro de los objetivos, reafirmar la hipótesis que inspira el estudio, que no es otra que la de comprobar que en Colombia, en el ámbito de la educación pública, no se cuenta con una formación solidaria propiamente dicha en los currículos de los establecimientos a nivel primario, secundario y universitario y, por lo mismo, el proceso de formación de sus estudiantes no contribuye en las actuales circunstancias a fortalecer la paz. No hay ni educación, ni se ha consolidado una cultura solidaria, asociativa y cooperada que inspire la confianza y afiance el capital social en las comunidades.

Ello conduce a esbozar unas recomendaciones que apuntan a implantar en dichas mallas curriculares, en los tres niveles de formación, elementos de la educación solidaria que a niveles superiores deben contemplar variables relacionadas con el emprendimiento asociativo solidario para la generación de empresa, empleo y excedentes, que fomenten el bienestar social y, de esta forma, contribuyan a la paz entre los colombianos.

De no modificarse los esquemas de educación, no se podrá contribuir a cambiar esa cultura del individualismo tan fuertemente arraigada en la mentalidad del colombiano.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Conocer sobre la existencia de asignaturas de economía solidaria y cooperativa en los colegios y universidades públicos de Bogotá D.C.

Objetivos específicos

1. Establecer los componentes académicos de la educación solidaria y cooperativa.
2. Determinar la presencia de componentes temáticos relacionados con la doctrina y filosofía cooperativa y solidaria en los programas académicos de los tres niveles (escolar, secundaria y universitaria) de las entidades públicas de Bogotá.
3. Conocer la normativa que regula la educación solidaria y su relación con los programas formales de educación en el sector público.
4. Identificar prácticas en el aula de trabajo colaborativo y cooperado como metodologías de aprendizaje.
5. Conocer sobre la política pública de educación solidaria en Argentina, Costa Rica, Guatemala y Nicaragua.

Metodología o Procedimiento

El tipo de investigación es exploratorio. Se basa en dos procesos: uno documental, el teórico, y otro el aplicado, con el estudio de campo. En lo teórico se realizó una revisión, en primer término, de los estudios realizados en torno a la formación en valores y humanista y solidaria en las entidades de educación; luego, una teorización sobre las técnicas de trabajo en el aula basadas en lo colaborativo y cooperado y en la educación solidaria propiamente dicha. Y, en un tercer momento, se realiza un análisis de las mallas curriculares de los programas de formación en los tres niveles, que propende

por identificar la presencia de elementos del saber solidario, asociativo y cooperado. En segundo término, se realiza un estudio de campo con el uso de la entrevista estructurada como instrumento de recolección de información, que se aplicó a los rectores de los colegios distritales en Bogotá (seleccionados en la muestra establecida) y que indaga sobre el conocimiento y aplicación del saber solidario en el aula, para con base en ello, extractar conclusiones acerca de la existencia o no de programas formales de formación en economía social y solidaria en dichos establecimientos. La muestra fue de 40 colegios y tuvo en cuenta que existen en Bogotá, según estudio de la caracterización del sector educativo de la Secretaría de Educación del Distrito (2014), 359 colegios distritales, distribuidos en sus 20 localidades.

Conclusiones

De la investigación adelantada, se extractan las siguientes conclusiones:

1. Existe una teoría relacionada con el trabajo colaborativo y cooperado como técnica para el aprendizaje en el aula.
2. Existe una teoría del cooperativismo y subsidiariamente de la economía de la solidaridad.
3. Existe una normatividad relacionada con la educación cooperativa y solidaria, pero no es imperativa como elemento fundamental de formación en valores y actitudes en las entidades de educación pública en los tres niveles.
4. Los docentes y directivos de las entidades públicas de educación conocen tangencialmente el significado de la economía social y solidaria.
5. Se efectuaron 40 entrevistas estructuradas a los rectores de los colegios distritales de la Localidad de Kennedy. Se pudo establecer que:
 - a. Los docentes, en su mayoría, están afiliados a Fecode y tienen formación sindical.
 - b. Están asociados, en su mayoría, a cooperativas de ahorro y crédito.
 - c. Tienen certificación de cursos básicos en cooperativismo, como requisito para pertenecer a ellas.
 - d. Ningún docente tiene asignaturas relacionadas específicamente con cooperativismo o economía solidaria.

- e. Y como metodologías de enseñanza, no hay evidencias de que lleven a cabo prácticas de trabajo colaborativo y cooperado en el aula con sus estudiantes.
6. A partir de la firma del Acuerdo de Paz con las FARC, la Universidad Nacional ha iniciado, junto con otras universidades de la capital colombiana de la Red SUE (que agrupa en un trabajo mancomunado a las Universidades Públicas), proyectos de investigación que vinculan el proceso de paz, pero no se alinean con la economía solidaria, en función de articular el punto 1.3.2. del Acuerdo.
 7. Solo la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca tiene un área de profundización en economía solidaria, pero no participa en los procesos de implementación del Acuerdo de Paz.
 8. En general, se confirma la hipótesis de la investigación: no existen componentes relacionados con la economía social y solidaria en los planes de estudio de los Colegios públicos en Bogotá.
 9. El Sena es la única entidad pública que tiene área de formación en cooperativismo y economía solidaria, pero es ofertada como un programa más de nivel técnico, y trabaja mancomunadamente con la Universidad Cooperativa de Colombia en los procesos de capacitación en cooperativismo de los reinsertados en los territorios de paz (zonas veredales transitorias de paz).
 10. Se hace necesario que la política pública de educación implemente componentes de economía social y solidaria en los programas de formación (en los tres niveles: escolar, colegial y universitaria), para reforzar la formación en valores que se adelanta desde otras áreas.
 11. Para cambiar las dinámicas de una sociedad con muchos contrastes, diferencias, exclusiones y conflictos, se hace necesario replantear los esquemas de educación, que cambien los paradigmas que promueven la diferencia, la competencia, el individualismo, por esquemas relacionales, asociativos, colaborativos, participativos, que promuevan el respeto por el otro, y motiven los sentimientos y acciones más nobles del individuo, que es social por naturaleza, pero que la sociedad de consumo lo ha convertido en un ser indolente y egoísta.

Referencias

- Alianza Cooperativa Internacional [ACI]. (2013) Instrumento metodológico de educación cooperativa. Recuperado de: https://www.aciamericas.coop/IMG/pdf/modelo_de_educacion_2013.pdf
- Cardoso, H. (2010). *Contabilidad de entidades de economía solidaria*. Bogotá D.C, Colombia. Editorial Casa del libro. Recuperado de: <https://www.casadellibro.com/ebook-contabilidad-de-entidades-de-economia-solidaria-ebook/9789586486859/2611447>
- Congreso de la República (2011) Ley 79 de 1988. Recuperado de: https://www.ascoop.coop/images/2011/11/ley_79_de_1988.pdf
- Coraggio, J. L. (2018). *La economía social y solidaria*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Suramericana. Recuperado de: <https://www.economiasolidaria.org/biblioteca/economia-social-y-solidaria-jose-luis-coraggio>
- Martínez, J. (2015). *Políticas públicas para la economía solidaria en Colombia; aproximación a su análisis histórico*. Bogotá, Colombia: editorial Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/reaslibrary/attachments/ponencia_rulescoop_PPo.pdf
- Páez, R. D., y Rodríguez, H. (2017). *Contribución del cooperativismo agropecuario a la paz en el posconflicto en Nicaragua, Guatemala y el Salvador* [Documento en proceso de edición para Diario de Campo]. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.
- Razeto, L. (2018). ¿Qué es la economía solidaria? [publicación en blog]. Recuperado de: <http://www.luisrazeto.net/content/%C2%BFqu%C3%A9-es-la-econom%C3%AD-solidaria>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2015). Caracterización sector educativo año 2015. Bogotá D.C. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2015.pdf

Palabras claves: Educación solidaria; Malla curricular; Política pública; Formación en valores; Desarrollo a escala humana.





Estudio etnográfico acerca de los desafíos que afrontan las instituciones educativas de la ciudad de Medellín con respecto a la atención educativa de niños y niñas indígenas

Ángela María Velásquez Velásquez

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
angela.velasquezve@amigo.edu.co

Santiago Alberto Morales Mesa

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
santiago.moralesme@amigo.edu.co

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio

Institución Educativa Héctor Abad Gómez
Medellín - Colombia
yolida.ramirez@udea.edu.co

Diana Monsalve Morales

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
diana.monsalvemo@amigo.edu.co

Leidy Johana Molina Cano

Institución Educativa Sol de Oriente
Medellín - Colombia
lejomoca86@gmail.com

Introducción

La migración indígena hacia centros urbanos es una realidad en Colombia. Algunas causas son: desplazamiento forzado y despojo territorial por megaproyectos; la salida por motivos económicos y la búsqueda de mejores condiciones de vida (Carvajal, 2010; Cabildo Chibkariwak, 2012). Particularmente en Medellín, para el año 2018, aumentó el número de niños, niñas y jóvenes matriculados en escuelas públicas, lo cual le ha generado demandas al sistema educativo al encontrarse con realidades lingüísticas, culturales y sociales diferentes. En respuesta, se han constituido aulas etnoeducativas en la I.E. Héctor Abad Gómez, ubicada en el barrio Niquitao, centro de la ciudad, y en la I.E. Sol de Oriente, ubicada en un barrio periférico de la ciudad. Ambas instituciones han registrado un mayor número de población indígena, principalmente de la etnia Embera. El funcionamiento de las aulas etnoeducativas no ha sido homogéneo porque, en parte, los contextos sociales y educativos son diferentes.

Hasta el momento, las directivas y docentes han generado acciones y dinámicas educativas con miras a fortalecer la identidad cultural y el encuentro entre el mundo indígena y el no indígena; no obstante, se requiere avanzar hacia proyectos educativos interculturales que involucren no solo a la escuela, sino al Estado, la familia, la comunidad y a las organizaciones indígenas.

De igual manera, se requieren estudios antropológicos y pedagógicos que se preocupen por: (i) contextualizar las propuestas educativas en sus distintos componentes: materiales educativos, mayas curriculares, formas de evaluación pertinentes, prácticas en el aula y fuera de ella, gestión y articulación en diferentes ámbitos, entre otros aspectos (Raesfeld, 2009), (ii) por la comprensión de ser indígena en la ciudad (Sinigüí, 2007).

Esta Comunicación Oral es resultado del proyecto de investigación: “Cumplimiento del derecho fundamental a la educación de niños, niñas y jóvenes indígenas en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín”. La pregunta que surge en este contexto, es: ¿cuáles son los desafíos que afrontan las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, con respecto a la atención educativa de niños y niñas indígenas?

Objetivos

General

Presentar los desafíos que afrontan las instituciones educativas de Medellín, con respecto a la atención educativa de niños y niñas indígenas.

Específicos

- Identificar las demandas que la presencia de niños y niñas indígenas le hace al sistema educativo de la ciudad.
- Reconocer estrategias pedagógicas planteadas por el cuerpo docente para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas.

Metodología de la investigación

Investigación cualitativa (De Gialdino, 2006) desde dos perspectivas: la investigación documental y la investigación etnográfica. Los sujetos de estudio son los escolares de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

Conclusiones

La diversidad es un reto para las instituciones educativas urbanas. De asumirla, les implica estar abiertas a mirarse, cuestionarse y repensarse, con miras a generar estrategias y campos teóricos encaminados a la construcción colectiva de programas y proyectos educativos, desde el reconocimiento de las condiciones sociales, culturales y económicas de los niños indígenas. Todo ello involucra la participación de esta población en los espacios de toma de decisiones y de construcción conjunta, así como estar dispuestos a establecer procesos académicos y disciplinarios más flexibles, en una actitud permanente de acción-reflexión-acción.

Referencias

- Cabildo Chibcariwak. (2012). Plan de vida Chibcariwak. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_15/InformacinGeneral/Shared%20Content/Documentos/instrumentos/PLAN_DE_VIDA_CHIBCARIWAK_MARZO2012.pdf Consultado en enero de 2015
- Carvajal, O. (2010). *Ser indígena en la ciudad: espacio de tensión y reelaboración de relaciones identitarias* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. Pachuca, Hidalgo. *Trayectorias*, 11(28), 38-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60712751004>
- Sinigüí, S. (2007). ¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 199-2014. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6644>

Palabras claves: Educación intercultural; Escuelas urbanas; Niños, niñas y jóvenes indígenas; Contexto social y educativo.





Experiencia del área de atención psicológica frente a las problemáticas emergentes en salud mental de los jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal de la Ciudadela Los Zagales de Manizales

Carlos Enrique López Cano

Ciudadela Los Zagales
Manizales - Colombia
carlosfuser@hotmail.com

Introducción

El presente texto surge de la sistematización de la acción del área de atención psicológica de la Ciudadela Los Zagales en relación con las problemáticas emergentes presentadas en los jóvenes vinculados a dicha Institución desde el SRPA. Se toma como referente la **Ley 1616 de 2013** (Congreso de la República de Colombia) en su artículo 3°, la cual considera la salud mental como un derecho fundamental; el restablecimiento del mismo debe ser considerado un reto prioritario para nuestras instituciones, teniendo en cuenta que en nuestros contextos relacionales cotidianos nos enfrentamos a un nuevo panorama de la salud mental juvenil, impactado por multicausalidades y problemáticas emergentes que obligan a pensar desde el saber amigoniano nuevas estrategias de agenciamiento que permitan intervenir de manera adecuada este nuevo contexto.

Objetivos de investigación

Problematizar la salud mental de los jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal de la Ciudadela Los Zagales de Manizales.

Proponer estrategias de agenciamiento para hacer frente a los nuevos retos de la salud mental juvenil.

Metodología o Procedimiento

Etapa I: recolección de información e identificación de los participantes

Tiempo de duración: 6 meses.

La información recolectada y los participantes se constituyeron a partir de los siguientes criterios:

1. Jóvenes pertenecientes a la Ciudadela Los Zagales.
2. Jóvenes identificados desde la valoración psicológica inicial con necesidad de remisión a psiquiatría y que se encuentren en tratamiento.
3. Jóvenes identificados desde el diagnóstico integral realizado al ingreso con perfil de alto riesgo con relación a problemáticas como conducta suicida, depresión o trastornos de ansiedad por consumo de sustancias psicoactivas.
4. Padres de familia de estos jóvenes que atiendan al principio de corresponsabilidad orientado por el ICBF.

Etapa II: implementación de procesos de formación y reflexión (análisis de datos)

Tiempo de duración: 1 año.

1. Diagnóstico y reconocimiento de la situación institucional en relación con el panorama general de la salud mental, para identificar la ideación suicida, trastorno por consumo de sustancias psicoactivas y trastorno de ansiedad como de mayor prevalencia.

2. Cualificación del personal de formadores en conocimiento e intervención de las problemáticas de mayor presencia en la Ciudadela (ideación suicida, trastorno por consumo de sustancias psicoactivas, trastorno de ansiedad).
3. Generación de espacios para la reflexión en torno a la importancia de la salud mental para los jóvenes y sus familias.
4. Generar espacios de reflexión en torno a los principios del modelo pedagógico amigoniano y su pertinencia para el abordaje de la salud mental de los jóvenes.

Etapa III: construcción de propuestas de agenciamiento e intervención

Tiempo de duración: 1 año.

1. Creación de protocolos de intervención para el abordaje de las problemáticas más relevantes:
 Protocolo de atención a la conducta suicida (Ciudadela los Zagales, 2017)
 Protocolo de atención consumo de sustancias psicoactivas (Ciudadela los Zagales, 2017)
2. La implementación de protocolos se generó en dos etapas: (1) un pilotaje de los tres protocolos de atención realizado en el Programa Mujer, con la participación de 50 jóvenes, durante seis meses, lo que permitió retroalimentar dichos protocolos; (2) la aplicación a la totalidad de la población e inclusión de los protocolos como parte del área de atención psicológica de la Ciudadela.
3. Sistematización de la experiencia de implementación de dichos instrumentos (actualización anual de los instrumentos construidos).

Conclusiones

1. Los adolescentes y jóvenes atendidos en la Ciudadela Los Zagales tienen un perfil socio cultural que los hace altamente vulnerables para la aparición de conductas de riesgo a nivel de salud mental, como las relacionadas con el gesto suicida, que hacen que ellos en ocasiones no puedan aprovechar las oportunidades que se presentan en el proceso reeducativo ni resignificar así su sentido de vida.

2. Es necesario plantear protocolos de intervención acompañados por la formación en habilidades para la vida, como estrategia de prevención de problemáticas en salud mental; esta propuesta permite desplegar la capacidad de agencia y resolución de conflictos emocionales.
3. Es importante resaltar la pertinencia del carisma amigoniano, en su esencia, como estrategia o vehículo de movilización de estas estrategias que permiten un acercamiento afectivo y efectivo que puede facilitar los procesos de intervención en salud mental.

Referencias

Ley 1616. Congreso de la Republica de Colombia, Santa fe de Bogotá, Colombia, 21 de enero de 2013.

Ciudadela Los Zagales Escuela De Trabajo La Linda. Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra señora de los dolores. (2017). Protocolo de atención a la conducta suicida. Versión 3. Manizales.

Ciudadela Los Zagales Escuela De Trabajo La Linda. Congregación de religiosos terciarios capuchinos de nuestra señora de los dolores. (2017). Protocolo de atención consumo de sustancias psicoactivas. Versión 1. Manizales.

Palabras claves: Salud mental; Ideación suicida; Adolescencia; Adicciones.





Taller

Experiencia pedagógica en cultura de investigación y gestión del conocimiento amigoniano en la Provincia San José

Angélica Patricia Velasco López

Centro de Investigaciones Carisma y Saber
Provincia San José
prosanjtc@amigonianossj.com.co

Introducción

El taller compartirá con los participantes sobre las experiencias del Programa Mis.a.p Investigaciones Provincia San José, en cumplimiento de las metas del Plan de Desarrollo Provincial (Terciarios Capuchinos Provincia San José, 2016). El propósito pedagógico a socializar abordará (Terciarios Capuchinos Provincia San José, 2015) el fortalecimiento de la cultura de investigación enfocada en la promoción misional amigoniana y de gestión del conocimiento en las diversas obras; programas de protección y restablecimiento de derechos, sistema de responsabilidad penal para adolescentes–SRPA, comunidades terapéuticas, colegios y población con discapacidad.

Con la firme convicción de la importancia de la investigación social en cuanto su aporte en el avance, maduración y búsqueda de mayor eficacia del accionar de la pedagogía amigoniana, se creó en el año 2011 el Centro de Investigaciones “Carisma y Saber”, adscrito a Colciencias, por medio del cual se vienen promoviendo diferentes proyectos y convenios académicos con varias universidades (Terciarios Capuchinos Provincia San José, 2012).

La participación de educadores amigonianos en los procesos de investigación ha sido fundamental. Molineros (2010) plantea “la motivación por la investigación y por el aprendizaje continuo (...) proactiva y sensible a los problemas del contexto colombiano, y que el método no es lo único que forma, sino también la gestión y consecución del mismo” (p. 8). Es decir, la capacidad de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y su impacto.

Objetivos del Taller

- Compartir la experiencia en investigación y gestión del conocimiento; logros, dificultades y desafíos asociados a los signos de los nuevos tiempos.
- Sensibilizar sobre el acompañamiento a quienes emprenden grupos de estudio e investigaciones derivadas de prácticas pedagógicas.
- Incentivar investigaciones asociadas a los fenómenos sociales que afectan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y sus entornos de socialización.

Metodología

El taller se estructura en tres momentos, con el propósito que los participantes perciban la investigación como algo cotidiano y no como algo que solo le corresponde a los profesores y científicos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

1. Socialización temática:

Presentación de la experiencia–herramienta web: plataforma ambiente educativo virtual (Terciarios Capuchinos Provincia San José, 2017). Investigaciones desarrolladas, formación, alianzas con universidades y entidades del Estado.

2. Construcción grupal:

Trabajo en grupos–guía (líneas de estudio, necesidades de investigación y articulación de iniciativas).

3. Plenaria:

Deliberación sobre resultados y puntos en común en perspectiva amigoniana.

Número de participantes: En el taller participarán 25 personas (educadores sociales, estudiantes, docentes e investigadores sociales).

Tiempo de duración: 3 horas

Referencias

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Molineros, L. F. (2010). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La Visión de los Fundadores*. Popayán, Cauca: Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia.

Terciarios Capuchinos Provincia San José. (2012). *Atlas amigoniano ruta pedagógica amigoniana*. Retrieved from <http://studylib.es/doc/7999090/cartills-ruta-de-la-pedagogia-amigoniana-color>

Terciarios Capuchinos Provincia San José. (2015). *Política de investigaciones Provincia San José*. Bogotá, D.C.

Terciarios Capuchinos Provincia San José. (2016). *Plan de Desarrollo Provincial 2016–2019 Programa Mis.a.p Investigaciones Provincia San José*. Bogotá, D.C.

Terciarios Capuchinos Provincia San José. (2017). *Plataforma Ambiente Educativo Virtual Amigoniano*. Bogotá, Colombia: Provincia San José. Recuperado de <http://amigonianos.wixsite.com/plataformavirtual>

Palabras claves: Investigación; Pedagogía; Amigonianos; Gestión y conocimiento.





Formación de agentes constructores de paz, la propuesta amigoniana desde el desarrollo humano

Angélica Patricia Velasco López

Provincia San José
Bogotá - Colombia
prosanjtc@amigonianossj.com.co

Eyesid Álvarez Baena

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
eyesid.alvarezba@amigo.edu.co

José Wilmar Pino M.

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
jose.pinomo@amigo.edu.co

Introducción

Teniendo en cuenta el propósito de las instituciones amigonianas, se expondrá cómo el Instituto Técnico San Rafael de la ciudad de Manizales aporta a la sociedad en pos-conflicto mediante la formación de agentes constructores de paz desde un enfoque del desarrollo humano.

Objetivos

El objetivo de la investigación de la siguiente ponencia fue: analizar el papel del Instituto Tecnológico San Rafael en la formación de los empleados y docentes como agentes sociales constructores de paz, basada en el enfoque del desarrollo humano.

Metodología

La metodología de esta investigación estuvo orientada bajo el paradigma empírico-analítico, con un tipo de enfoque cuantitativo; como técnica para la generación de información se utilizó el cuestionario. La muestra se conformó por 36 personas entre administrativos y docentes, de un universo de 53 funcionarios del Instituto Técnico San Rafael de la ciudad de Manizales.

Conclusiones

Los autores Pérez-Luco, Alarcón y Zambrano (2004); Veres Ferrer (2006); Vallejo Mejía (2007); Zamudio-Sánchez, Soriano-Montero e Ibarra-Contreras (2012); y Telleria (2014) coinciden en sus apreciaciones sobre el desarrollo humano como un proceso que busca expandir tanto las capacidades, como las oportunidades humanas, ampliando las expectativas de las personas de tener una vida digna y ponerla al servicio de la sociedad en general.

La anterior definición concuerda con lo dicho por autores como: Dubois (2002); Marcuello Servós (2005); Gaviria Ríos (2008); Mulsow (2008); Calderón García (2009); Ovalle Gómez (2013); y Sánchez-Vidal (2017), para quienes el desarrollo humano busca el crecimiento de las capacidades personales y colectivas de un ser humano, las mismas que según los autores se han de aplicar en la sociedad de manera: productiva, equitativa y participativa, para lograr que las personas disfruten de las libertades socioculturales, económicas y políticas de una sociedad.

Durante la investigación se halló que los procesos administrativos del Instituto Técnico San Rafael de la ciudad de Manizales sumados a sus condiciones, ambientes y valores como la ética, la moral, la espiritualidad, la tolerancia y sobre todo la misericordia, principios fundamentados en el carisma amigoniano, logran altos grados de desarrollo humano en sus empleados y docentes, consiguiendo niveles de satisfacción que los motiven a practicar y ejercer adecuadamente su profesión y desplegar sus competencias para facilitar la relación correcta con los estudiantes. Comportamiento, actitud y relación que puede servir como estrategia pedagógica para crear y fortalecer los procesos de formación ciudadanía y la construcción de una cultura para la paz en los estudiantes.

En otras palabras, el Instituto Técnico San Rafael, fundamentado en la tradición y filosofía amigoniana, logra propiciar en sus empleados una vida digna, de modo que ellos consiguen sentirse satisfechos con sus profesiones poniendo sus competencias al servicio de la sociedad, haciéndola más productiva, equitativa y participativa.

Referencias

- Calderón García, R. (2009). Ciencia, desarrollo humano y calidad de vida. *Hallazgos*, 6(12), 47-57. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/viewFile/1736/1884>
- Dubois, A. (2002). Un concepto de desarrollo para el siglo XXI. *Revista Asuntos Económicos y Administrativos*, (8), 1-10. Recuperado de <https://www.institutodeestudios-globales.org/resources/Un%20concepto%20de%20desarrollo%20para%20el%20siglo%2021.pdf>.
- Gaviria Ríos, M. (2008). Risaralda, descripción de los avances recientes en desarrollo humano. *Ánfora*, 15(25), 71-97. DOI: <https://doi.org/10.30854/anf.v15.n25.2008.185>
- Marcuello Servós, C. (2005). Desarrollo humano, eutopía y viejas palabras. *Culturales*, 1(2), 112-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4001049>
- Mulsow, G. G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31(1), 61-65. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2759/2106>
- Ovalle Gómez, C. (2013). Desarrollo humano en bioética: política en la educación en salud. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(2), 38-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1892/189230852004/>
- Pérez-Luco, R., Alarcón, P., y Zambrano, A. (2004). Desarrollo humano: paradoja de la estabilidad del cambio. *Psychosocial Intervention*, 13(1), 39-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179817825003.pdf>
- Sánchez-Vidal, A. (2017). Empoderamiento, liberación y desarrollo humano. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 155-163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.001>

Telleria, J. (2014). Los dos discursos del desarrollo humano. Las contradicciones del PNUD. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (63), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4959/495950259002/>

Vallejo Mejía, C. (2007). Competitividad y desarrollo humano en el eje cafetero. *Ánfora*, 14(22), 6-39. DOI: <https://doi.org/10.30854/anf.v14.n22.2007.222>

Veres Ferrer, E. (2006). Diseño de un índice para la medición del desarrollo humano. *Estudios de Economía Aplicada*, 24(3), 1013-1042. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/601/60132270004.pdf>

Zamudio-Sánchez, F., Soriano-Montero, M., e Ibarra-Contreras, P. (2012). Análisis sobre la evolución del desarrollo humano en la península de Yucatán. *Economía, Sociedad y Territorio*, 12(40), 543-596. DOI: <http://dx.doi.org/10.22136/est00201262>

Palabras claves: Desarrollo humano; Cultura de paz; Estudiantes; Maestros.





Formación del maestro amigoniano para la paz y la ciudadanía: compromiso por Antioquia

Beatriz Elena Isaza

Estudiante de Maestría en Educación
Universidad Católica Luis Amigó
Medellín – Colombia
beatriz.isazazu@amigo.edu.co

Introducción

El texto Formación del maestro amigoniano para la paz y la ciudadanía, compromiso por Antioquia es una reflexión a partir de los desafíos actuales de estructuración del ser maestro, particularmente del docente amigoniano que con su trabajo social busca la transformación de su entorno, la humanización y dignificación del ser humano. Como sostiene Arias (2011):

La formación de maestros y maestras ha sido tema importante en la segunda mitad del siglo XX, pues la sociedad encuentra en la educación, especialmente en la escolar, el “dispositivo” apropiado para poner a los individuos en condiciones positivas de vida, en el nivel interno y externo de las sociedades (p. 705).

Es entonces que la formación del maestro se convierte en una necesidad fundamental, como plantea Ávila (2013): “quienes acompañan procesos de formación en las universidades, están llamados a generar estrategias (...) de diálogo, tolerancia y la prudencia como parte de la convivencia en dichos entornos, para fortalecer la formación integral” (p. 192).

En este momento crucial para la paz en Colombia, la tarea del maestro cobra fuerza, aunando voluntades que contribuyen para que el sector educativo sea el más comprometido en la consecución de la paz; para que esto se dé, resulta indispensable preguntarse por la formación permanente del maestro, específicamente en la **facultad de educación de la Universidad Luis Amigó**, ¿cómo ha sido la transformación y la preocupación por la formación del maestro en el desarrollo del pensamiento crítico y valores en Antioquia, para la construcción de ciudadanía y educación para la paz?

Objetivo

Develar los sentidos de la práctica y el discurso en torno a la formación de maestros en Antioquia desde una perspectiva de educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

Metodología de la investigación

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, se empleó un enfoque cualitativo, cuyo interés era develar el sentido de las prácticas pedagógicas de los maestros en Antioquia sobre la construcción de ciudadanía.

Se tomaron como punto de partida artículos actuales de investigación y de reflexión, centrados en la formación del maestro, que proponen discusiones sobre la importancia de la formación ciudadana y la educación para la paz.

El instrumento empleado fue la entrevista semi estructurada tipo cuestionario, aplicada a un grupo de docentes del colegio Santa Bertilla ubicado en el sector de Robledo–Medellín.

Se tuvieron en cuenta algunas características para la recolección de información, docentes en su gran mayoría del área de ética y valores, personas con experiencia laboral, algunos que se trasladan recientemente del sector público al privado.

Conclusiones

Replantear la formación del maestro amigoniano en Antioquia y su papel fundamental en la construcción ciudadana y la paz es contribuir a una escuela de hombres y mujeres de bien, con responsabilidad frente a los desafíos educativos según el tiempo, pues todas las épocas van cambiando y los educandos también; esto exige mejor preparación y compromiso formativo.

La tarea del maestro amigoniano es dar respuestas, fundamentales en el proceso de la consecución de la paz, a las nuevas normativas que orientan la convivencia escolar; y comprender que la formación del maestro es un compromiso permanente, como constante son los cambios sociales; de allí la necesidad que tiene el maestro en formación de aprender estrategias pedagógicas para generar el desarrollo del pensamiento crítico, resignificando los valores básicos tan importantes para la familia, la escuela y la sociedad. Fortalecer desde la escuela los procesos de paz y ciudadanía especialmente en los primeros años de escolaridad, haciendo del aula de clase un laboratorio y del maestro un conciliador desde el debate crítico y constructivo.

Referencias

- Arias, A. F. (2011). Emergence of man in the formation of teachers in Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 703-720. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a15.pdf>
- Avala, M. (2013). Educación para la paz: un reto educativo. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 14(8), 192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266013.pdf>

Palabras claves: Formación permanente del maestro; Construcción ciudadana; Educación para la paz; Pensamiento crítico; Valores y derechos humanos.





Formación del maestro para la construcción ciudadana para la paz: un compromiso de todos

Enelcy Mercado Cervantes

Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad Católica Luis Amigó
Medellín – Colombia
enelay255@hotmail.com

Introducción

La construcción de una educación para la paz y la ciudadanía no es fácil, porque esto implica el compromiso y la corresponsabilidad de toda la sociedad; por lo tanto, en el momento crucial para la paz en Colombia, en el que el conflicto cobra fuerza impidiendo la dedicación de esfuerzos para el sector educativo, resulta indispensable preguntarse por la formación del maestro específicamente en las facultades de educación y ¿cuáles son los sentidos de las prácticas y los discursos en torno a la formación de maestros en Antioquia en el contexto de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía?

La educación es la base para el cambio de comportamientos sociales del ser humano, es importante para construir ciudadanía, sobre todo en un país como el nuestro, donde se ha desvirtuado la noción de ciudadano, como lo expresan Mieles Barrera y Alvarado Salgado (2012) (...) la educación es uno de los caminos que hará posible la paz en nuestro territorio. (p. 64). Villamil Cancino (2013) plantea: El mundo de hoy necesita otra educación (...) por los vertiginosos cambios de la sociedad. (p. 26). Méndez Gómez (2014) señala que en la medida en que los docentes asumamos una posición diferente a la tradicional de transmisores de conocimientos (...) podremos consolidar una real y verdadera pedagogía para la paz (p. 156).

Objetivos de la investigación

Reconocer los sentidos de las prácticas y los discursos en torno a la formación de maestros en Antioquia en el contexto de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía.

Metodología o procedimiento

se hizo uso del enfoque cualitativo. El instrumento empleado fue la entrevista semi estructurada tipo cuestionario; además se tuvo en cuenta una revisión documental, en diferentes bases de datos, entre los años 2005 y 2017 (aun conociendo que se deben consultar los últimos 5 años, en el periodo elegido había información relevante).

Conclusiones

la importancia de entender que la formación del maestro para la construcción de ciudadanía para la paz es un asunto permanente e inacabado, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas para generar pensamiento crítico y resignificar los valores en el aula buscando vincular la triada: familia, escuela y sociedad.

La preparación permanente en cuanto políticas y normativas vigentes resultan fundamentales para desarrollar la capacidad y el conocimiento de los maestros en sus prácticas pedagógicas.

En las universidades aún hay mucho por hacer en cuanto a la formación para la paz, no solo en Antioquia sino también en el país teniendo en cuenta los cambios sociales y el contexto.

Se evidencia la tremenda brecha que hay entre el sector público y el sector privado haciendo noción a la falta de compromiso del estado, en donde no se visualiza la transparencia ya se dan acciones de campañas, programas, pero no perduran porque no hay continuidad en la formación de maestro.

Se evidencia la necesidad de una integración de teoría y práctica en la formación inicial de los maestros.

Referencias

Méndez Gómez, D. M. (septiembre, 2014). Desarrollo humano en la formación de formadores: una pedagogía para la paz, la reconciliación y la esperanza. *Revista Universidad de La Salle*, (65), 150-158. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3359/2660>

Mieles Barrera, M. D., y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios políticos*, (40), 63-64. Recuperado de https://scholar.google.com.co/scholar?q=scielo+Ciudadan%C3%ADas+y+competencias+ciudadanas*+-Mar%C3%ADa+Dilia+Mieles+Barrera**+Sara+Victoria+Alvarado+Salgado&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

Villamil Cancino, M. (2013) Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 26. Recuperado de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/viewFile/460/389>

Palabras claves: Construcción ciudadana; Educación para la paz; Formación del maestro.





La agresividad: un obstáculo en las interacciones humanas

Laura Muñoz Ramírez

Estudiante de sexto semestre de Licenciatura en Educación Preescolar
Universidad Católica Luis Amigó
Integrante del semillero Historia, Infancia y Cultura
Medellín - Colombia
Laura.munozra@amigo.edu.co

Adriana María Gallego Henao

Coordinadora de la Maestría en Educación
Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
Adriana.gallegohe@amigo.edu.co

Leydy Carolina Ortiz Zuluaga

Estudiante de sexto semestre de Licenciatura en Educación Preescolar
Universidad Católica Luis Amigó
Integrante del semillero Historia, Infancia y Cultura
Medellín - Colombia
leydy.ortizzu@amigo.edu.co

Nayibe Alejandra Lujan Palacio

Estudiante de sexto semestre de Licenciatura en Educación Preescolar
Universidad Católica Luis Amigó
Integrante del semillero Historia, Infancia y Cultura
Medellín - Colombia
nayive.lujanpa@amigo.edu.co

Deniss Lilley Arroyave Arroyave

Estudiante de sexto semestre de Licenciatura en Educación Preescolar
Universidad Católica Luis Amigó
Integrante del semillero Historia, Infancia y Cultura
Medellín - Colombia
deniss.arroyavear@amigo.edu.co

Introducción

Los cambios que obedecen a procesos de globalización, a los que los medios de comunicación, la internet y los diversos avances tecnológicos han aportado con la modificación de las formas de relación entre los seres humanos, han llevado a que los niños estén más expuestos a tecnologías con las que aprenden modos de comportamiento que materializan en la escuela. Estas transformaciones y formas de comportamiento

han venido generando distancias no solo en la familia, sino en las relaciones de amigos, de pares y compañeros. Situaciones como las nombradas han generado voces en maestros y padres de las que se escucha “ese muchachito se me salió de las manos”, “yo no sé qué hacer con ese niño”; expresiones cargadas de frustración y desosiego tanto por padres, como por maestros.

En este corto texto se quiere llamar la atención sobre la importancia que se le debe dar a cualquier comportamiento que denote agresividad, en tanto este es un tema que le atañe a toda la sociedad, especialmente a la familia y a la escuela y si se deja avanzar, las secuelas pueden ser irreversibles. Estos agentes son los llamados a detectar situaciones de agresión en los niños, niñas y adolescentes.

Es importante resaltar que, desde el hogar, como el primer núcleo de socialización, se debe formar en la sana convivencia y comportamientos socialmente empáticos. La escuela, como segundo agente de socialización, tiene la responsabilidad de perpetuar buenos hábitos en los estudiantes. La articulación de estas dos agencias es vital para el sano desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Objetivo de la ponencia

Reconocer los acercamientos teóricos sobre el tema del comportamiento agresivo y cómo este afecta la vida escolar.

Procedimiento

Los pasos que se tuvieron en cuenta para la escritura de esta ponencia fueron:

Primero, se seleccionó la categoría comportamiento agresivo, la cual respondía a los intereses investigativos. Y segundo, establecimiento de criterios para la selección de la literatura: artículos resultados de investigaciones. Seguido a estos criterios, se hizo la búsqueda de información en las bases de datos en línea: Ebscohost, Redalyc, Scielo y Google académico. Se encontraron 19 textos de consulta con los cuales se pasó a la escritura de esta ponencia.

Resultados

Cuando la familia y la escuela no están en la misma sintonía se podría hablar de jóvenes en situación de riesgo, es decir adolescentes que les cuesta adaptarse a las normas de convivencia estipuladas en cada escenario educativo: familia y escuela. También es importante resaltar que según Londoño y Viveros (2012): “los padres disponen de rasgos relacionados con roles y límites, los cuales pueden favorecer las interacciones que mantienen los niños y las niñas con sus pares o, por el contrario, pueden desencadenar comportamientos agresivos, aprendidos en el hogar” (p. 33). Ello significa que es necesario crear modelos de comportamiento desde el hogar con los que los niños, niñas y adolescentes puedan identificarse e imitar; en este sentido es necesario generar ambientes propicios en los que se sientan seguros y tranquilos para ser, hacer y convivir.

Por otro lado, Cheitok (2009) resalta que la agresión se divide en hostil: hace referencia a las respuestas ante provocaciones; e instrumental: es la agresión planificada, como una venganza, o una acción fría y carente de sentido. De igual manera, Pelegrín y Garcés (2008) subrayan que los comportamientos agresivos se clasifican en “factores personales, familiares, escolares y ambientales” (p. 5), los cuales pueden derivar conductas antisociales que si no se intervienen a tiempo generan consecuencias en su socialización.

En síntesis, Gallego Henao (2011) resalta que es importante que los dos agentes trabajen con un mismo fin para prevenir e intervenir los comportamientos agresivos, logrando detectarlos a tiempo y así estos no tienden a repercutir durante la adolescencia en otros tipos de conductas tales como: el uso y abuso de sustancias psicoactivas, promiscuidad, delincuencia, trasgresión de los límites y las normas.

Conclusiones

El comportamiento agresivo se puede desencadenar según diferentes factores y sitios, dependiendo de las experiencias que el sujeto tenga de su vida cotidiana y al interior de la familia. Es importante generar desde la escuela investigaciones que brinden información sobre la agresión, haciendo énfasis en estrategias para su prevención e intervención.

Es urgente que las agencias de socialización piensen en la importancia de formar en valores debido a que la familia debe ser más que el lugar donde se nutre, y la escuela el lugar donde se trasmite conocimientos; es necesario que estas dos agencias acompañen, intervengan y transformen el acto educativo.

Referencias

- Londoño, L., y Viveros, E. (2012). Expresiones infantiles de agresividad en contextos educativos. Una interpretación desde la psicología dinámica y las relaciones familiares. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(1), 11-36. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/863/846>
- Cheitok, A. (septiembre, 2009). Desarrollo y tratamiento de los comportamientos agresivos, enfoque cognitivo-conductual. *Conferencia dictada en la Sociedad de Psiquiatría del Uruguay*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://www.spu.org.uy/DesarrolloyTratamientodeComportamientosAgresivos.pdf>
- Gallego Henao, A. M. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 295-314. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/6/12>
- Pelegrín, A., y Garcés, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology* 1(1), 5-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318692001>

Palabras claves: Agentes socializadores, Agresividad; Escuela; Familia.





La crisis de la educación en Colombia, un reto antropológico-político desde la perspectiva amigoniana

Wilman Alexis Galeano Builes

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
wilman.galeanobu@amigo.edu.co

Introducción

En los últimos 25 años, el sistema educativo en Colombia viene padeciendo los rigores de una sociedad en crisis, que puede ser el producto de la falta de sentido que las superestructuras han dejado, por lo que se hace pertinente pensar en la educación como medio por el cual se pueda responder a las necesidades que la humanidad demanda.

En este sentido, aparece la pedagogía amigoniana, la cual reflexiona cómo desde la formación humana se puede construir una mejor sociedad. En esta construcción nos encontramos dos aspectos importantes que bien valen la pena ser pensados: la vida política y la vida humana. Respecto a la vida política, no se puede ser ajeno a las implicaciones que conlleva convivir en comunidad, pues

Que esto sea así tiene relación con el hecho de que siempre que se juntan hombres surge entre ellos un espacio que los reúne y a la vez los separa. Cada uno de estos espacios tiene su propia estructura, que cambia con el cambio de los tiempos y que se da a conocer en lo privado en los usos, en lo social, en las convenciones... dondequiera que los hombres coincidan se abre paso entre ellos un mundo y es en este “espacio entre” donde tienen lugar todos los asuntos humanos (Arendt, 1997, p. 57).

Por eso es que la educación no solo está dada para formar en contenidos, sino en el modo de construir “vida pública”.

Respecto a la vida humana, Luis Amigó tenía claro que el hombre es un ser llamado a la misericordia y al perdón, y esto es posible por cuanto la humanidad está dispuesta a responder al don de la santidad a través del amor: “el hombre que no crece en amor hace de su vida una gran mentira. La verdad de la vida está en el amor porque sólo en él encuentra pleno y gratificante sentido la vida humana” (Vives Aguilera, 2001, p. 24).

Así entonces, el reto educativo colombiano es posibilitar que desde la misericordia y el perdón se abran espacios al diálogo y a la reconciliación, no solo desde el diario acontecer humano, sino también mediante la búsqueda permanente de la paz, en la que se involucren todos los actores sociales y políticos; pues el fenómeno de la paz “no solo hace surgir nuevos actores... no solo inventa una nueva forma de hacer política con los nuevos actores... sino que *incita a ver al país bajo una nueva perspectiva, más humana y más dialógica* [cursivas añadidas]” (Bobbio, 2000, p. 79).

Esta reflexión es producto de una investigación, que a manera personal, he querido desarrollar puesto que considero vital saber cual es el panorama que el docente amigoniano debe afrontar en el mundo actual. Por esta razón veo pertinente exponer los frutos de la misma en una ponencia en el congreso amigoniano.

Objetivos de la investigación

1. Conocer a profundidad las problemáticas educativas que durante los siglos XX y XXI han producido una crisis en las formas sociales de vida de los seres humanos.
2. Explicar cómo desde la pedagogía antropológica se pueden generar espacios políticos para poder superar la crisis que vive la sociedad.
3. Exponer una propuesta que permita, desde la visión amigoniana, políticas educativas capaces de dar frente a los vacíos existenciales en los que viven los hombres.

Metodología o Procedimiento

Se utilizará el método fenomenológico como forma de conocer aquellas problemáticas que desde el ámbito antropológico y político permiten tener una perspectiva de la sociedad colombiana.

Conclusiones

- La manera como se puede superar esta crisis es a partir de lo que Luis Amigó presentó como la pedagogía del amor, pues es desde allí como se pueden crear espacios políticos, en tanto que se permita el reconocimiento del otro como un ser libre e igual; en otras palabras, se reconozca en el otro la diferencia.
- Aceptar al otro implica reconocer que somos una sociedad pluralista, por lo que se hace necesario educar a los niños y jóvenes desde esta perspectiva; ello posibilita que desde la pedagogía del amor se visualicen nuevas formas de educación.

Referencias

Vives Aguilera, J. A. (2001). *Identidad amigoniana en acción*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Bobbio, N. (2000). *El futuro de la democracia*. Bogotá: FCE.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Palabras claves: Pedagogía del amor; Pluralismo; Educación





La formación de maestros para la infancia desde la pedagogía amigoniana

José Federico Agudelo Torres

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
jose.agudeloto@amigo.edu.co

Sandra Juliet Clavijo Zapata

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
sandra.clavijoza@amigo.edu.co

Introducción

El Programa de Licenciatura en Educación Infantil desarrolla, a través de sus funciones sustantivas, un conjunto de acciones para que el graduado maestro, como agente educativo de primer orden, potencialice y posibilite en los niños el desarrollo de su creatividad, autoestima, autonomía, habilidades y capacidades que le permitan interactuar con los demás, de tal manera que se propicien la sana competencia, el desarrollo físico, motriz y cognitivo, así como el favorecimiento de los valores éticos, morales, cívicos, políticos, sociales, la conservación del medio ambiente y la investigación.

Hoy, la formación de los Licenciados para la infancia se caracteriza por un fuerte compromiso con el ser y el quehacer del maestro desde una perspectiva ética para el trabajo con la población infantil, priorizando la reflexión y generación de conocimientos en torno a la infancia como una nueva categoría de referencia fundamental, y la adquisición de competencias y aprendizajes que permitan acompañar con calidad a los niños y las niñas en el fortalecimiento de su identidad y la construcción de su autonomía como garantes para una construcción de país en paz.

La formación es definida por Gadamer (1993) como el proceso de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del ser humano. En el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó se considera que aquello de dar forma tiene que ver con la responsabilidad de los actores de la educación, lo

cual implica que las acciones y reflexiones de los docentes y los estudiantes tengan como base la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones con conocimiento. Igualmente, con aquello que permite tener un Licenciado en Educación Infantil con altos niveles de humanización, conceptualización, pensamiento crítico, amplio y generoso discurso interdisciplinar, que serán evidenciados en su desempeño profesional y ocupacional; elementos enmarcados siempre en los pilares amigonianos enunciados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Objetivo

Orientar la formación de Licenciados en Educación Infantil, desde un enfoque de la pedagogía amigoniana, hacia el estudio de las realidades y las problemáticas que enfrentan los niños desde su nacimiento hasta la transformación de sujetos de derechos autónomos.

Conclusiones

La formación profesional del Licenciado en Educación Infantil está cimentada en la construcción del conocimiento teórico, metodológico, práctico e investigativo, que lo capacite para desempeñarse de manera competente en el nivel educativo para el cual se está formando, en donde la pedagogía se constituye en el saber fundante. Para ello, la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, tal como lo referencia su Documento Maestro (2016), debe ser un programa que, desde lo humanístico, forme un educador que sea:

Integral, con valores y principios éticos, que actúe con responsabilidad social, fundamentando su desempeño en el reconocimiento de los derechos humanos y las políticas de infancia, y comprometiéndose en la configuración de horizontes diversos que permitan hilar sueños, afectos, sentimientos y pensamientos, en suma, tejer juntos.

Ejemplo a seguir, que proporcione un clima de seguridad afectiva al niño, para que este se sienta libre para investigar, explorar, manipular, interesarse por las actividades en el aula; con sensibilidad y empatía para ponerse en el lugar de sus estudiantes e interpretar lo que les pasa, conociendo así sus intereses, necesidades y expectativas.

Un profesional con capacidad de trabajo en equipo, evidenciando disposición personal para colaborar con otros en la realización de actividades que posibiliten el logro de objetivos comunes.

Comprometido con el desarrollo de su proyecto de vida tanto en el ámbito personal, como profesional, mediante la actualización permanente como respuesta a las necesidades y demandas del medio, garantizando la pertinencia y el logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los estándares básicos de competencias, lineamientos curriculares y referentes de calidad.

Referencias

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I* (Manuel Olasagasti, Trad.). Salamanca: Editorial Sígueme.

Documento Maestro. (2016). Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Universidad Católica Luis Amigó.

Palabras claves: Formación; Maestros; Educación infantil;
Pedagogía amigoniana.





Nociones de formación política en educación superior

Mauricio Foronda Martínez

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
macrofo@hotmail.com
mauricioforondama@amigo.edu.co

Introducción

La universidad representa un escenario plural de pensamientos, de mundos diferentes que hacen una lectura de la realidad en un tiempo y espacio determinados. Es en esta donde existe la convergencia y la divergencia de tantas formas de entrelazar opiniones, posturas, ideologías, entre otro sinfín de cosas. Desde este referente se piensa el sujeto político universitario como categoría de un proyecto de investigación en proceso, que tiene como objetivo general comprender iniciativas de formación de la Universidad Católica Luis Amigó para formar sujetos políticos en una cultura de paz desde un ejercicio de memoria.

Objetivo

Describir la producción académica para establecer una respuesta asertiva a la siguiente pregunta directriz: ¿Qué temáticas han sido abordadas en las diferentes investigaciones con respecto a la formación política en las universidades? El título de la presente ponencia emerge como resultado del artículo de revisión en coherencia con el proyecto de investigación general.

Método

El diseño del proyecto de investigación tiene corte cualitativo con un enfoque hermenéutico. Así mismo, la modalidad es el método biográfico acompañado de la estrategia de la historia oral. Las técnicas de recolección de la información que se han de usar son la entrevista semi-estructurada y la revisión documental.

Resultados

Pensar el rol de la universidad permite materializar el constructo de hombre que emerge de esta, con lo que puede vislumbrarse una mirada humana capaz de enfocar la pluralidad que existe en derredor. La adquisición de conocimiento que brinda la universidad hace posible que el pensamiento crítico determine la posibilidad de tomar decisiones responsables pensando en el bien común, puesto que cada ser humano es un proyecto de sociedad que comparte sus ideales en un mismo escenario.

El enunciado de competencias ciudadanas presente en el dispositivo oficial emerge de la concepción de la educación como un saber-hacer, en el que la labor educativa se centra en la formación de un sujeto como individuo, desde un referente antropocéntrico (cognitivo, emocional, social y comunicativo) (Perea, 2014).

Las competencias ciudadanas dan pie a la generación de una cultura política que trasciende la vida social y, a partir de este nexo, se configura el concepto de ciudadanía.

Por otra parte, sobre este mismo asunto, Echavarría y Meza (2012, como se citó en Quiroz Posada, 2012) afirman que:

La formación política constituye una prioridad fundamental de toda ciudadanía, porque mediante estos procesos las y los ciudadanos desarrollan conocimientos, actitudes, comportamientos y formas de interacción basadas en el respeto, la equidad la inclusión. Asimismo, desarrollan pensamiento crítico que les motiva a proponer alternativas de cambio (p. 173).

Conclusiones

Las competencias ciudadanas fueron un término recurrente entre los investigadores a la hora de referirse a la universidad, la política, la democracia o transformación social. Por esta razón, las universidades tienen una responsabilidad con la humanidad, pues no solo deben formar profesionales, sino también agentes activos en los aspectos de lo público.

Referencias

Perea, C. (2014). Aportes de la Sociología Jurídica a la construcción de modelos educativos de formación ciudadana. *Revista Temas*, 3(8), 97-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/rt.v0i8.744>

Quiroz, R. y Galeano, R. (2008). Papel de la Escuela en la formación de un valor ciudadano: la comprensión intersubjetiva. *Revista Pedagogía y Saberes*, 28.

Palabras claves: Universidad; Formación política; Competencias ciudadanas.





Taller

Pacto de no agresión, práctica restaurativa amigoniana de la Ciudadela Los Zagales

Iván Yecid Jaramillo Gutiérrez

Ciudadela Los Zagales
Manizales - Colombia
bareucamacalpa@hotmail.com

Introducción

Un pacto institucional como construcción negociada (Tedesco, 2010) sintoniza de algún modo la convivencia social de una comunidad a favor de sus fines educativos, mediatizando los conflictos en forma constructiva (Fisas, 2006) y evitando agresiones (Carrasco y Gonzales, 2006) y el uso de la violencia en la resolución de conflictos.

La Ciudadela Los Zagales, Escuela de Trabajo La Linda, dirigida por los Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, atiende adolescentes y jóvenes dentro del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en su mayoría procedentes de la ciudad de Manizales. Dentro de la dinámica cotidiana, los formadores han debido enfrentar conflictos entre jóvenes de pandillas enemigas que han detonado agresiones físicas, tanto al interior de los grupos como entre jóvenes de diferentes secciones. En pro de mantener la sana convivencia, se ha desarrollado una práctica restaurativa, impregnada del espíritu humanista amigoniano (Vives, 2001), capaz de responder a las necesidades de tolerancia mutua y solución inmediata de los conflictos, lo que se constituyó como Pacto de no Agresión (Ciudadela Los Zagales, 2017). Dicho pacto se presenta como una alternativa para minimizar el riesgo de conflictos o agresiones graves, cuando no es posible dirimir completamente y/o no se puede llegar a acuerdos definitivos, diferentes a no provocarse ni agredirse durante su permanencia en la Institución. De presentarse una agresión, se ejecuta una atención primaria interviniendo cada una de las partes invitándolas a reflexionar y sensi-

bilizándolas mediante los talleres pedagógicos del pacto de no agresión , para concluir con la firma del pacto de no agresión, de manera que se comprometen mutuamente a tratarse con dignidad y respeto evitando provocaciones o agresiones futuras, lo que contribuye a la sana convivencia dentro de la Institución.

Objetivos del taller

- Exponer el Pacto de No Agresión como una práctica restaurativa ejercida a través del carisma amigoniano, para el mantenimiento de la convivencia institucional.
- Reflexionar sobre la importancia de desarrollar prácticas restaurativas en la cotidianidad institucional, a la luz del espíritu humanista amigoniano.
- Socializar los resultados de la práctica del Pacto de No Agresión, que se llevó a cabo entre los jóvenes que atiende la Institución.

Metodología

- Exponer el Pacto de No Agresión como una práctica restaurativa ejercida a través del carisma amigoniano, para el mantenimiento de la convivencia institucional.
- Creación de grupos de trabajo. Trabajo grupal.
 - Se presentan los participantes.
 - Se indaga de qué manera se resuelven los conflictos en sus instituciones ¿Qué estrategias se utilizan? ¿Qué se hace cuando las partes no desean conciliar?
- Se entrega uno de los talleres del Pacto de No Agresión para leerlo y socializarlo:
 - ¿Puede este taller aplicarse como práctica restaurativa?
 - ¿Cuáles pueden ser los efectos positivos del taller como apoyo para superar el conflicto?
 - Representar de manera creativa con ejemplos cotidianos.

¿Qué desafíos plantea el Pacto de No Agresión?

- Socialización y conclusiones.

Número máximo de participantes: 25 personas

Tiempo de duración: 3 Horas

Referencias

Ciudadela Los Zagales Escuela De Trabajo La Linda. (2017). *Práctica restaurativa Pacto de No Agresión (Versión 3)*. Manizales: Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores.

Fisas, V. (2006). *Cultura de Paz y gestión de Conflictos* Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s_uQ6gFE4mYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=%22conflictos%22&ots=GZOrX6gx_8&sig=OyhIzJfJYX7aKquqzOtMluojJHk#v=onepage&q=%22conflictos%22&f=false

Tedesco, J. C. (2010). *Diez notas sobre el pacto social y educativo*. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/445/289>

Vives, J. A. (2001). *Identidad amigoniana en acción*(2ªed.). Valencia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Palabras claves: Pacto, Agresión, Violencia, convivencia, Justicia restaurativa, Carisma Amigoniano, Pacto de no agresión.





Simposio

Pertinencia y contribuciones de la formación espiritual en la educación

Conferencistas

Saskia Donner

Candidata a Doctora en Educación en Biola University.

Magíster en Divinidades con Concentración en Formación Espiritual, Denver Seminary.

Magíster en Artes en Educación Cristiana, Asbury Theological Seminary.

Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, Universidad La Gran Colombia.

Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés y Español, Universidad Pontificia Bolivariana.

Conferencistas

Sneyder Rojas Díaz

Especialista en Mercadeo de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Teólogo de la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia.

Comunicador Social de la Universidad de Antioquia. Docente e investigador del grupo Urbanitas de la Facultad de Comunicación, Publicidad y Diseño de la Universidad Católica Luis Amigó.

Conferencistas

Jhohan Centeno

Candidato a Doctor en Teología en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Magíster en E-learning de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Teólogo de la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia.

Moderador

Jonny Alexander García

Candidato a Doctor en Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Magíster en Filosofía, Licenciado en Etnoeducación, Bachiller Canónico en Filosofía y Teólogo.

Docente e investigador del grupo de Teología y Filosofía Crítica del programa de Teología y Filosofía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó

Introducción

La sociedad de hoy presenta grandes transformaciones que demandan la comprensión integral e integradora del ser humano. La ruptura individual planteada por la modernidad, que alimentó la división y separación entre lo físico y metafísico, lo absoluto y trascendente, lo racional y subjetivo, ha dado como fruto una secularización cuestionable, innecesaria y propiciadora de conflictos en lo personal y colectivo

(López Fernández, 2017). Las nuevas generaciones, herederos de lo secular y relativo, enfrentan ahora los desafíos propios de la existencia sin una comprensión clara de lo que significa ser humano en relación con lo trascendente, el otro y sí mismo.

Altos índices de suicidio, adicciones a sustancias y no sustancias, deshumanización por la mediatización de la existencia y cambios en los procesos educativos por la virtualidad son, entre otros, los principales retos que tiene la educación hoy. Frente a tales desafíos, la espiritualidad, entendida como “las experiencias de trascendencia con un entendimiento acerca de Dios o de otras fuerza en el universo” (Prado O. et al., 2010, p. 24), diferente y distante del concepto de religión, el cual se define como “un sistema institucionalizado de creencias, valores y actividades, basado en credos espirituales” (Prado O. et al., 2010, p.25), se convierte no solo en la alternativa, sino en la esencia fundamental de los programas educativos que buscan una formación integral, integradora e inclusiva, como respuesta a las problemáticas sociales vividas hoy.

Diversos estudios evidencian el aporte de la espiritualidad a la población estudiantil (Sánchez-Fuentes et al., 2018) como factor protector frente al suicidio (Salgado, 2014), promotor y generador de salud mental y física (Okasha y Okasha, 2012; Rodríguez-Yunta, 2016), y constructor de comprensiones corporales (Eickhoff, 2015), cuyos beneficios ayudan a afrontar los duelos (Martínez Guzmán, 2015), alimentar el sentido a la vida (Oliver, Galiana, Sancho, y Tomás, 2015) y determinarán los últimos años de la existencia (Valiente-Barroso y García-García, 2010). Sin embargo, existen, por los dinamismos propios de la posmodernidad, confusiones, menosprecios y prejuicios (López Fernández, 2017) a todo lo que pueda evocar el buscar significados y propósitos más allá de lo material y natural (Vizcaíno Cruzado, 2015).

Objetivos

- Presentar la contribución de la formación espiritual en los procesos de educativos como medio para la prevención e intervención a problemáticas juveniles contemporáneas.
- Contribuir a la reflexión sobre la importancia de la espiritualidad en el contexto educativo para una comprensión integral e integradora del ser humano.
- Propiciar la generación de propuestas para una formación espiritual en contextos educativos.

Metodología del simposio

1. Presentación de la temática del simposio y de los conferencistas (Jonny Alexander García)
2. Pertinencia e impacto de la formación espiritual en la educación (Saskia Donner)
3. Procesos de formación espiritual en programas de educación virtual (Jhohan Centeno)
4. La formación espiritual como factor protector de los riesgos juveniles en las redes sociales y el suicidio (Sneyder Rojas Díaz)
5. Sesión de preguntas entre ponentes
6. Sesión de preguntas con asistentes
7. Conclusiones y cierre

Conclusiones

Existen problemáticas juveniles que demandan intervenciones desde una comprensión integral e integradora del ser. Lo espiritual, como elemento fundamental y esencial del ser humano, ha demostrado dar significativos aportes para prevenir e intervenir las demandas de la existencia (Rodríguez-Yunta, 2016; Salgado, 2014), y por tal razón, la formación espiritual en el ambiente educativo no solo debería ser reconocida, sino fomentada, cultivada y proyectada para la construcción de procesos formativos integrales (Lara-Corredor et al., 2015). Contemplar procesos de formación espiritual en la educación contribuye significativamente a desarrollar profesionales integrales e íntegros que puedan afrontar una sociedad cada vez más fragmentada.

Referencias

- Eickhoff, G. (2015). "Todo está conectado": elementos de una espiritualidad de la belleza. *Celam Medellín*, 61(163), 489-500. Recuperado de <http://documental.celam.org/medellin/index.php/medellin/article/view/122>
- Lara-Corredor, D. E., Casas-Ramírez, J. A., Garavito-Villareal, D. de J., Meza Rueda, J. L., Reyes-Fonseca, J. O., y Suárez-Medina, G. A. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 15-32. Recuperado de <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m7-14.erem>
- López Fernández, M. T. (2017). De los peligros de la credulidad acrítica en tiempos de mercado espiritual. *Estudios*, 120(15), 51-67. Recuperado de <https://biblioteca.itam.mx/estudios/120/000274858.pdf>
- Martínez Guzmán, R. A. (2015). La espiritualidad como estrategia de afrontamiento en el duelo. *Cuarta Época*, 1, 67-82. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=110076264&lang=es&site=ehost-live>
- Okasha, A., y Okasha, T. (2012). Religión, espiritualidad y el concepto de enfermedad mental. *Actas Esp Psiquiatr*, 40(2), 73-90. Recuperado de <https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/suplements/14/ESP/14-ESP-378649.pdf>
- Oliver, A., Galiana, L., Sancho, P., y Tomás, J. M. (2015). Espiritualidad, esperanza y dependencia como predictores de la satisfacción vital y la percepción de salud: efecto moderador de ser muy mayor. *Aquichan*, 15(2), 223-233. <http://doi.org/10.5294/aqui.2015.15.2.7>
- Rodríguez-Yunta, E. (2016). Determinantes sociales de la salud mental. Rol de la religiosidad. *Persona y Bioética*, 20(2), 192-204. Recuperado de <http://doi.org/10.5294/pebi.2016.20.2.6>
- Salgado, A. C. (2014). Revisión de estudios empíricos sobre el impacto de la religión, religiosidad y espiritualidad como factores protectores. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 121-159. Recuperado de <http://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.26>

Sánchez-Fuentes, M. D. M., Flórez-Donado, J. P., Torres-Salazar, P. L., Herrera-Mendoza, K. M., La Ossa-Sierra, De J. C., Castro Correa, De A. M., et al. (2018). Satisfacción con la vida y su relación con la religión y la salud en estudiantes universitarios de Colombia. *Espacios*, 39(5), 1–10. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n05/a18v39n05p26.pdf>

Valiente-Barroso, C., y García-García, E. (2010). La religiosidad como factor promotor de salud y bienestar para un modelo multidisciplinar de atención psicogeriatrica. *Psicogeriatría*, 2(3), 153–165. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/140-2013-10-04-documento25550.pdf>

Vizcaíno Cruzado, E. (2015). Espiritualidad líquida. Secularización y transformación de la religiosidad juvenil. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 1–34. Recuperado de <http://doi.org/10.14198/OBETS2015.10.2.06>

Palabras claves: Formación espiritual; Espiritualidad y religiosidad; Factores protectores del suicidio; Riesgos cibernéticos; Problemática juvenil.





Reflexiones sobre la intervención familiar como acto pedagógico

Viviana Carmenza Ávila Navarrete

Profesora Universidad Católica Luis Amigó
Bogotá D.C. - Colombia
viviana.avilana@amigo.edu.co

José Salvador Morales Giraldo

TC. Responsable de Mis.A.P General – Centro de
Pensamiento, Doctrina y Pedagogía Amigoniano
Roma - Italia
misapgeneral@gmail.com

Resumen

La presente ponencia plantea una reflexión acerca de la intervención con familias en el marco de la educación familiar como praxis de la pedagogía familiar. Se parte de un relato descriptivo y reflexivo sobre la familia, considerada como la célula esencial de la sociedad, comunidad de vida permanente y medio óptimo para el desarrollo de la persona humana, con el objetivo de cualificar las prácticas amigonianas y construir saberes en los diversos y nuevos escenarios de acción misional. Interdisciplinariamente se busca potenciar la intervención familiar preventiva, positiva y de desarrollo, tomando como referencia los plurales significados y significantes de la familia. Se espera que, a la luz de lo expuesto, el agente educador adquiera herramientas que le permitan definir, clasificar e idear las distintas dimensiones de la familia y su realidad, además de orientar las buenas prácticas y fortalecer estrategias, planes y programas de intervención en las instituciones. En la singularidad del tema, se puede concluir que la intervención familiar es una tarea educativa y para que sea efectiva, debe convertirse en acto pedagógico y vivencia personal.

Introducción

Desde hace un poco más de 125 años, la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos ha desarrollado un proceso pedagógico al servicio de la juventud en dificultad. El accionar ha sido significativo, y el carácter social de la obra amigoniana es la impronta que proyecta y facilita la cualificación de lo que ahí se hace. Sin duda, considerar las características de los sujetos de la acción misional y las condiciones institucionales en las cuales se desarrolla la pedagogía amigoniana, ha permitido la divulgación de conocimientos frente a las necesidades que surgen en el proceso de transición de cada época y el develamiento de nuevos órdenes sociales.

Gracias al carisma, el lenguaje y los aprendizajes, se mantiene vivo el aporte de los amigonianos en el mundo contemporáneo, sobre todo en lo concerniente a la vida en familia, en la que llama la atención el reconocimiento de los procesos de influencia política, antropológica, económica, social y cultural, dada la simbiosis tradición-modernidad. En este transitar, la Congregación ha impulsado la expansión y diversificación de los ámbitos de acción misional¹ para hacer efectiva la presencia apostólica y pastoral, no solo en la tarea de educar al joven, sino en el ejercicio de educar a la familia, porque esta es la institución donde se co-crea a cada ser humano, es la principal comunidad de amor y el entorno donde se tienen las mayores oportunidades de aprender a querer a cada una de las otras personas (Posada, 2013).

Pero... ¿qué lecciones posibilitan el mejoramiento de las prácticas amigonianas en atención a familias?, ¿cómo hacer de la intervención familiar una co-construcción?, ¿de qué manera el amigonianismo construye saberes en torno a la educación familiar?

En el orden de las perspectivas y desafíos de la pedagogía amigoniana para el siglo XXI, estos interrogantes cobran fuerza y abren la ventana para mirar, reflexionar y dialogar alrededor de la intervención familiar como acto pedagógico², fijándose en la misteriosa vida de los sistemas familiares desde lo individual y lo colectivo, más aún, cuando en la actualidad se asumen abordajes y se adquieren modos de interrelación que desplazan la noción de familia como institución vincular capaz de alcanzar un nivel de autoregulación y resiliencia.

¹ Programas de protección, prevención, educación y atención especializada de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; casas para madres adolescentes o gestantes, hogares de la tercera edad, centros de salud mental, servicio en hospitales, establecimientos para el mejoramiento del entorno físico y social, instituciones de atención para personas en situación de discapacidad, centros de apoyo a migrantes, entre otros.

² Proceso de interacción social que se sustenta en acciones educativas formales, sistematizadas y claramente intencionadas en función del desarrollo humano y familiar.

La comunicación que aquí se expone abarca, precisamente, un mínimo de conocimientos necesarios para asumir la intervención familiar como arte y momento sublime en la tarea de concretar interacciones con los saberes circundantes. Además, invita a los agentes educadores³ a recordar que cada acto realizado al interior de una institución va mucho más allá de un servicio, y se convierte en oportunidad de crecimiento y de relaciones enriquecedoras cargadas de significado.

Objetivos de la ponencia

- Producir un relato descriptivo y reflexivo sobre la intervención familiar como acto pedagógico, a propósito de las transformaciones sociales y los nuevos modelos de familia, de tal manera que se cualifiquen las prácticas amigonianas.
- Potenciar la intervención familiar preventiva, positiva y de desarrollo, a través de diversas propuestas que rescaten la educación familiar de calidad dentro del Sistema Pedagógico Amigoniano.

Metodología

Hoy en día es complejo ahondar en la naturaleza de la familia dada la diversidad de realidades y la pluralidad de modelos⁴. Su funcionamiento se ha visto afectado por las transiciones histórico-sociales, la disipación de las relaciones interpersonales, las tramas intergeneracionales, la ausencia de un diálogo profundo, la fragmentación de la presencia, la construcción de círculos viciosos y el abrupto paso de la privación afectiva a la hiperprotección (Donati, 2003; Giannotti, Castillo, Rocchi y Nardone, 2013;

³ Educadores profesionales y no profesionalizados: religiosos, laicos y demás actores sociales que se involucran en espacios educativos en, con y para la familia.

⁴ Donati (2003; 2013) precisa algunas clasificaciones basadas en los tipos de familia y los modos de relación o alternativas convivenciales:

Familia nuclear (núcleo completo, elemental, universal y cultural)

Familia monoparental (núcleo incompleto, ausencia de uno de los cónyuges)

Familia reconstituida (desde la conyugalidad)

Familia agregada (asimiladas a parejas de hecho o en régimen de cohabitación)

Familia monogámica o poligámica, ya sea poliginia o poliandria (variaciones respecto a la conyugalidad)

Familia compuesta (que vive con otras personas con las que no se tiene una relación por parentesco)

Familia extensa (que vive con otras personas relacionadas por parentesco, pero colaterales)

Familia troncal y múltiple (varias generaciones conviven bajo el mismo techo)

Familia matriarcal, patriarcal o abuncular (según la vinculación entre generaciones).

Familia tradicional o adaptativa (según estilo de vida, rutinas y rituales)

Familia homoparental (nuevas familias. Conyugalidad de parejas homosexuales)

Familia difusa, caótica o estereotipada, flexible, pautada e inamovible, estructurada y rígida (según el análisis de su comunicación y dinámica)

Familia desligada, separada, conectada y aglutinada (según nivel de cohesión, fundamento de los vínculos y valores compartidos)

Familia fría, cálida o subyugante (según el clima emocional)

Familia patológica y/o disfuncional (según el nivel de decaimiento y afectación del sistema).

Regnerus, 2012). Lo cierto es que desde cualquier punto de vista la familia es y será la célula esencial de la sociedad, unidad con afinidad y organización que permite la relación entre generaciones, el establecimiento de una convivencia y un modo de vivir en el que los vínculos de unos repercuten en los otros (Bernal, 2016; Donati, 2003; Palacios, 2006; Sánchez, 2003).

Dentro del amigonianismo, la familia es signo del amor de Dios, una institución de formación integral, comunidad de vida permanente, un valor fundamental en torno al cual se organizan todas las opciones del ser humano; por ello, debe ser fortalecida desde el cultivo de una sólida estructura ética en construcción de valores, relaciones interpersonales y corresponsabilidad. Esta labor se lleva a cabo en diversos contextos institucionales, no obstante, deben ser examinados en tanto muchos de los procesos de intervención familiar se confunden y otros carecen de valoración y argumentación (Ávila-Navarrete, 2017; Lara, 2016; López, 2016), haciendo de la orientación y la terapia con familias una rutina de conocimientos empíricos o de información basada en intuiciones que con frecuencia es difícil de explicar.

Un ejemplo de esto son las actuaciones de agentes educadores que desarrollan comportamientos ansiógenos, y quizá amalgamados, al considerar que el objetivo de la intervención familiar es el total cubrimiento de las necesidades, sobre todo afectivas cuando se involucran niños, niñas o adolescentes. Este tipo de comportamiento emerge del miedo a privar a la persona de algo de lo cual ya carece, creando así climas fallidos y emocionalmente riesgosos para la salud mental porque de manera impropia se establecen directrices de dependencia y permisividad donde todo se vuelve válido, aspecto que no favorece la emancipación.

Actuaciones similares deben ser reevaluadas; los agentes educadores no pueden entrar en juegos peligrosos (Colina Pérez, 1983) en los que, sin ser su intención, sitúan al otro ante un continuo chantaje que devalúa la acción educativa. Tanto la persona como la familia necesitan saberse comprendidas no sobreprotegidas, por eso, lo que paradójicamente se sugiere es pasar del perverso acto de la compasión y manipulación, al acto educativo de la insinuación terapéutica mediante la presentación de un horizonte de posibilidades evolutivas, no desde las carencias, sino desde lazos reflexivos adscritos a espacios de éxito; espacios generadores de sentido para definir el mundo, hacer juicios y expresar la afectividad (Rodríguez, 2004; Silva, 2002).

Así, la intervención de los sucesos familiares se convierte en una tarea educativa en la que cada quien debe interrogar e interrogarse sobre la realidad, potenciando habilidades conversacionales en relación con aquellos elementos que forman parte del acontecer. En este proceso no hay misterio, el agente educador debe ser cuidadoso del juego del lenguaje porque las relaciones interpersonales se construyen desde las características propias de las conversaciones, esencialmente en la representación de episodios mediante actos del habla.

Entre otras cosas, Pearce (2010) enseña que los actos del habla son inacabados e implican muchas acciones, “son configuraciones de las conversaciones en la lógica de significado y de acción” (p. 156), por ello, todos los diálogos son complejos. La conversación suscitada durante la intervención familiar no es la excepción, nadie tiene el control absoluto sobre lo que ocurre en ella, haciendo que toda la secuencia de actos antes y después sea valiosa; por ejemplo: para una persona la expresión verbal del otro puede ser lo suficientemente dicente y significar muchas cosas, la respuesta asignada genera un nuevo acto (forma como se responde) y ese acto posteriormente se convierte en parte del contexto del cual surge su significado.

En el campo de la intervención familiar, los actos del habla deben convertirse en una co-construcción con sentido pedagógico, que al ser ubicados en los variados escenarios de la acción misional amigoniana, se pueden llevar a cabo mediante dos tipos de prácticas que tienen diferente nivel de alcance de acuerdo al contexto, siendo necesaria su distinción conceptual: orientación familiar y terapia familiar.

La orientación familiar se concibe como una intervención educativa enfocada en la consolidación o mejora de la vida familiar ante las crisis y situaciones propias de sus miembros, y que no desbordan en trastorno de conducta o dolencia psíquica. Por el contrario, la terapia familiar se constituye en una intervención curativa que sustancialmente se dirige a restaurar procesos entre los miembros de la familia, cuando han rebotado en disfuncionalidad y/o patología familiar (Anderson, 2012; Bernal, 2010; Reyero, 2013).

El gran adelanto de la intervención familiar (tanto en orientación como en terapia), es que la atención ya no se limita al contenido y niveles de significado en relación al microsistema familiar. La intervención se ha extendido a las relaciones entre la triada

familia-institución-clima educativo, como factores que revelan aquello que se supone debe ser objeto de conversación; un plus con valor predictivo para obtener éxito en la tarea de hacer intervenciones preventivas, positivas y de desarrollo (Tornaría, 2001).

Este avance comienza a ilustrarse con gran fuerza sobre los años 90, gracias al lugar relevante que ocupó la pedagogía familiar desde el ámbito académico e investigativo y que en la actualidad se mantiene desde la praxis de la educación familiar, entendida como la educación dirigida a las personas o familias que aspiran aprender a educar para la vida, educar para educar en la familia e impulsar la vida familiar sin perder de vista la autorrealización y el sentido de proyección personal (Bernal, 2016; Rivas, Bernal y Urpí, 2012).

El saber teórico-práctico que proporciona la educación familiar se instala en el reconocimiento de la familia y sus realidades, aspecto que exhorta a contextualizar la educación y entenderla desde tres formas de actuación (Bernal, 2009; Bernal, 2013; Rivas et al., 2012):

Educación que se desprende de la vida familiar: aquella donde la familia se convierte en el ámbito productor de educación a través de sus relaciones interpersonales. Es una educación intencionada porque hay un claro ofrecimiento de educar a otros, por ejemplo, el rol formativo ejercido por los padres respecto a los hijos, la experiencia de aprender a ser padres, las afirmaciones de los abuelos en relación a la interacción con los nietos.

Educación dirigida a potenciar la vida familiar: aquella en la cual diversos agentes educadores desarrollan actividades que enseñan a los miembros de una familia a impulsar su propia vida familiar. Esta educación denota una intervención que enseña a ser y a hacer familia, por ejemplo, el curso prematrimonial, el desarrollo de la escuela de padres, los procesos de asesoría o consultoría jurídica en el área de familia.

Educación para la intervención social en las familias: aquella donde agentes educadores de distintas disciplinas hacen las veces de los padres y educan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es un modo de educación sustitutiva o compensatoria, que corresponde a trabajadores y educadores sociales, pedagogos y psicólogos que laboran en servicios sociales, de quienes se espera hayan desarrollado la habilidad para identificarse a sí mismos (quién soy) y tengan claridad sobre su propio mundo social (construcciones y vivencias que lo insertan en la sociedad).

Respecto a esta última forma de actuación, tradicionalmente las intervenciones sociales con la familia han mantenido un carácter socioeducativo asistencialista, buscando optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los miembros de la familia con respecto a los contextos en los que participan, para así mejorar las relaciones tanto interpersonales como sociales. Sin embargo, en un mundo culturalmente diverso y en la actual sociedad de conocimiento e información, la educación familiar promueve el paso hacia nuevas intervenciones psicoeducativas dirigidas hacia la formación de familias para que sean competentes desde el uso de sus fortalezas, y se sientan responsables de los logros y cambios realizados en relación con las dificultades que se puedan suscitar dentro o fuera del sistema y que son inherentes a la vida humana (Bernal, 2010; Gallegos, 2017).

En este sentido, para saber qué se debe trabajar educativamente en la familia y lograr los objetivos, los agentes educadores requieren pensar y emprender tres momentos (Bernal, 2016):

Mostrar la propia identidad familiar en la sociedad (actuar con rectitud sabiendo qué es lo primordial en la familia para producir formas de convivencia familiar).

Integrar la vida familiar al contexto social e histórico en el que se vive (asumir la familia y sus transformaciones como una realidad social hecha por personas que se relacionan entre sí).

Asumir el papel social de la familia y su aporte en el desarrollo humano (empoderar la familia al servicio de la sociedad, contribuyendo al capital humano, su formación ética y el cuidado de las personas).

En términos generales, la intervención familiar como acto pedagógico facilita una relación educativa entre la familia y el agente educador, que con el tiempo trasciende a una relación interpersonal atiborrada de experiencias activamente vinculantes, respaldadas en la conquista del afecto (Suescún Guerrero, 2012). Así mismo, las prácticas de educación familiar demandan unas bases reflexivas, abiertas y críticas, para poder apreciar la interculturalidad de la familia y considerarla como protagonista de la intervención.

Indudablemente, toda esta labor requiere de agentes educadores capaces de someterse a un proceso de formación en hábitos, actitudes y valores que le permitan configurarse como modelo coherente y promotor de cambio (Bernal, 2006).

Conclusiones

La intervención familiar debe ser vista como acción pedagógica, no solo como proceso. Es una tarea educativa en sí misma y un encargo misional que requiere prácticas de calidad para poder concretar la formación de seres humanos capaces de fortalecerse y asumir responsabilidades en, para y con la familia.

La intervención familiar como acto pedagógico permite identificar nexos, reestablecer vínculos afectivos, consolidar el tejido social, reavivar el sentido de la comunicación interpersonal y mejorar las “buenas” prácticas sociales.

La educación familiar llevada a la creación y praxis de un ambiente propicio para el bienestar y el desarrollo de la familia, no debe reducirse a lo intuitivo o espontáneo, sino verse como un dominio específico a la luz de la teoría pedagógica desde lo histórico-cultural, lo empírico-argumentativo y lo conversacional-terapéutico.

El agente educador debe hacer de la educación familiar una vivencia. Solo al asumir una experiencia que lo reconecte consigo mismo podrá darle contenido a su propia vida y entrar en la vida del otro para comprender el significado de su realidad familiar.

Referencias

- Anderson, H. (2012). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ávila-Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1191-1206. DOI: 10.11600/1692715x.1522712102016
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149-167. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/668/753>

- Bernal, A. (2009). Entramado educativo de relaciones personales. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 119-144). Madrid: Rialp. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=p3UQR8es-ikC&pg=PA9&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Bernal, A. (2010). Psicología positiva de la vida y los programas de intervención en la familia para promover competencias sociales. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 25-34. Recuperado de infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD_010122_25-34.pdf
- Bernal, A. (2013). El fundamento de la responsabilidad del cuidado en la familia. En M. Ibáñez (Coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 239-250). Madrid: Dykinson. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=5WFyCwAAQBAJ&pg=PA8&pg=PA8&dq=Educaci%C3%B3n,+libertad+y+cuidado&source=bl&ots=BszRW_8P-Qy&sig=FcB5DdRGpuRDq8fnHsFJgUtXj8Q&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjEvNj-Drp3cAhUkrIkKHZJ6DngQ6AEIQzAI#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%2C%20libertad%20y%20cuidado&f=false
- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 114-128. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/41429>
- Colina Pérez, F. (1983). Juegos psicóticos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 3(6), 4-014. Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/14682>
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Pamplona: EUNSA.
- Donati, P. (2013). *La familia, raíz de la sociedad*. Madrid: BAC.
- Gallegos, W. L. A. (2017). Psicología clínica y psicoterapia: revisión epistemológica y aportes de la psicología positiva. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 137-153. Recuperado de <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/82>
- Giannotti, E., Castillo, A. R., Rocchi, R., y Nardone, G. (2013). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder Editorial.

- Lara, M. I. A. (2016). *Proyección actual de la pedagogía amigoniana. La resiliencia como marco de acción* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/40351/>
- López, A. P. V. (2016). Ruta de la pedagogía amigoniana: experiencia investigativa basada en la cartografía social. *Revista Boletín Redipe*, 5(9), 82-93. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/112>
- Palacios, J. (2006). La familia: orígenes y concepto. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 11-26). Madrid: Narcea. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=5U6mEPNpODgC&pg=PA7&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Pearce, W. B. (2010). *Comunicación interpersonal: la construcción de mundos sociales*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Posada, G. N. (2013). *La prestación ética y bioética de los servicios en salud. Leyes, decretos, resoluciones, líneas jurisprudenciales colombianos*. Medellín: Colección Tribunal de Ética Médica de Antioquia.
- Regnerus, M. (2012). ¿Qué tan diferentes son los adultos hijos de padres que tienen relaciones homosexuales? *Social Science Research*, 41(1), 752-770. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X12000610?via%3Dihub>
- Reyero, D. (2013). La educación familiar paradigma del cuidado. En M. Ibáñez (Coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 255-264). Madrid: Dykinson. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=5WFyCwAAQBAJ&pg=PA8&lpg=PA8&dq=Educaci%C3%B3n,+libertad+y+cuidado&source=bl&ots=BszRW_8PQy&sig=FcB-5DdRGpuRDq8fnHsFJgUtXj8Q&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjEvNjDrp3cAhUkr-lkKHZJ6DngQ6AEIQzAI#v=onepage&q=Educaci%C3%B3n%2C%20libertad%20y%20cuidado&f=false
- Rivas, S., Bernal, A., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar: infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, P. (2004). *La familia en Iberoamérica 1550-1980*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Convenio Andrés Bello.

Sánchez, L. A. (2003). Pierpaolo Donati. Manual de sociología de la familia. *Revista Internacional de Sociología*, 61(35), 231-234. Recuperado de revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/309/314

Silva, R. (2002). *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808: Genealogía de una comunidad de interpretación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Suescún Guerrero, W. (2012). La acción de la enseñanza: el acto educativo a través de algunos referentes procedimentales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 143-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=652>

Tornaría, M. D. L. G. (2001). *Pedagogía familiar: aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Palabras claves: Acto pedagógico; Agente educativo; Amigonianismo; Educación familiar; Intervención familiar.





Sanando historias: experiencia psicoterapéutica en la sede mujer de la Ciudadela Los Zagales

Andrés Felipe García Aguirre

Ciudadela Los Zagales
Manizales - Colombia
andres.garciaag@amigo.edu.co

Introducción

Los jóvenes adscritos al Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia, a partir de sus maneras particulares de relacionarse con sus historias de vida, construyen relatos dominantes que comprometen sus posibilidades de reinserción y de reeducación, puesto que si se constituyen como discursos de victimización y de culpabilización determinan el modo de sus propias subjetividades e identidades. La problemática comentada fue formulada en el proyecto de práctica profesional de psicología “Narraciones de vida alternas al trauma en adolescentes infractoras de la ley participantes de la sede mujer en la Ciudadela Los Zagales”, del que se deriva esta experiencia de intervención psicoterapéutica.

Objetivo

El objetivo de la práctica profesional de psicología fue posibilitar, a partir de las intervenciones psicoterapéuticas tanto individuales como grupales, la construcción de nuevos discursos que permitieran a las adolescentes responsabilizarse de las acciones de su diario vivir y que trascendieran la victimización y la culpabilización.

Metodología

Las estrategias de intervención psicoterapéuticas individuales utilizadas fueron las signadas por los modelos epistemológicos del psicoanálisis (Fink, 2007) y del construccionismo social (Bedoya & Arango, 2012), tales como el análisis del discurso (puntuación, escansión, interpretación) y las técnicas narrativas (cuentos reflexivos), usadas para la rememoración y elaboración de situaciones traumáticas. Así mismo, las estrategias grupales fueron las indicadas por el modelo del construccionismo social (entre ellas las prácticas generativas). Las herramientas utilizadas en ambos espacios permitieron en las jóvenes el cumplimiento del objetivo del proyecto, en tanto lograron acceder a la dialectización de mecanismos inconscientes, al cuestionamiento sobre su posición subjetiva frente a su historia de vida, y al reconocimiento de recursos personales, realizando así trabajos terapéuticos que culminaron en discursos elaboradores del trauma personal.

Conclusiones

Las adolescentes, en la medida en que externalizan, interpretan y problematizan sus historias de vida, construyen discursos particulares que las llevan a posicionarse de manera distinta frente los significados sociales de la muerte, de la locura, de la música, de los medios de comunicación, del proceso de institucionalización, entre otros, permitiendo esto además que progresivamente fueran construyendo relatos alternos al de la victimización y la culpabilización, entre ellos el de la confianza y crítica a la ley, la libertad, del espíritu de lucha, del amor por el otro social, del respeto, de la responsabilidad, de la resiliencia, entre otros relatos que las vuelven activas de sus propios procesos reeducativos y de sus historias de vida. Se concluye además que tal experiencia psicoterapéutica permite observar que el niño colombiano es una consecuencia de las problemáticas psicosociales, o un sujeto en el lugar del Otro, de tal modo que sus relatos son construcciones de las formas de sus relaciones con los distintos discursos sociales y familiares. Tener esta noción lleva a entender al niño como un sujeto pasivo frente al deseo del Otro, sin embargo, esta experiencia ha mostrado que el inconsciente es una instancia psíquica que más allá de llevar goce trae consigo vida y por lo tanto, capacidad de decisión, de responsabilización y de libertad.

Referencias

Bedoya, M. E., & Arango, P. E. (2012). Constructivismo y construccionismo social. *Prospectiva*, 353-378.

Fink, B. (2007). *Introducción clínica al psicoanálisis lacaniano*. Barcelona: Gedisa.

Palabras claves: Discurso; Trauma y culpa; Víctima; Niño; Responsabilidad penal.





Sistema de medición de resultados de la intervención socioeducativa y psicosocial de la Fundación Amigó en España

Felipe Tobón Hoyos

Fundación Amigó
España
ftobon@fundacionamigo.org

Carolina Guerrero Blanco

Fundación Amigó
España
cguerrero@fundacionamigo.org

Ariana Rodríguez Acosta

Fundación Amigó
España
arodrigueza@fundacionamigo.org

Introducción

La Fundación Amigó (FA) diseñó y puso en marcha un sistema de medición de resultados de la intervención psicosocial y socioeducativa, aplicable a todos los proyectos de intervención en España, desarrollado informáticamente con la colaboración de la Universidad Católica Luis Amigó ubicada en Colombia, y que presentamos en esta comunicación.

La medición de los resultados de la intervención en Fundación Amigó nace de la voluntad de contar con metodologías e instrumentos que permitan poner en valor la utilidad y relevancia de nuestro trabajo, así como legitimar el impacto de nuestra misión ante diferentes grupos de interés con los que interactuamos, en línea con lo planteado por Kurz y Kubek (2013). Además, basados en un enfoque de gestión orientado a resultados (Carreras, Iglesias y Sureda, 2011), generar aprendizajes tanto para

los equipos técnicos y educativos como para la propia entidad, promover mejoras e innovaciones en la intervención con base en datos sistematizados, y facilitar con estos la toma de decisiones.

Este sistema es uno de los resultados esperados de la Fundación Amigó en su Plan Estratégico 2015-2019, el cual tiene entre sus prioridades: a) fomentar una cultura interna de gestión orientada al logro y a la innovación, a través de nuevos procesos de medición de resultados e impacto, y b) desarrollar un modelo de gestión del conocimiento de la intervención socioeducativa, validando empíricamente los proyectos y metodologías de intervención.

Objetivos de la presentación

- a) Abordar la importancia de conectar la misión de transformación social y personal de la infancia, la juventud y las familias vulnerables, con una gestión de la intervención orientada al impacto, la eficacia y el valor social.
- b) Describir el proceso de ideación, desarrollo e implementación del sistema de medición.
- c) Presentar la herramienta de medición diseñada, compuesta por más de 300 indicadores sociales articulados con los proyectos educativos.
- d) Compartir algunas conclusiones técnicas y éticas sobre la gestión de la intervención social orientada a resultados.

Metodología

El enfoque del proyecto es cuantitativo y está enmarcado en el paradigma empírico-analítico. Inició en 2013 y sigue activo en la actualidad, tiempo en el cual se han desplegado cinco fases: 0) alistamiento (2013-2014); I) identificación y selección de indicadores y evaluación y selección de las alternativas tecnológicas (2014); II) implementación en los proyectos, pruebas y ajustes (2015); III) consolidación del uso de la herramienta (2016); IV) incorporación en el sistema de calidad y construcción de la aplicación web (2016); y V) lanzamiento y puesta en marcha (2017) y gestión y análisis de los datos priorizados (2018).

Conclusiones

El proceso ha sido complejo y enriquecedor, aportando aprendizajes y revelando en su camino diferentes tensiones respecto de la intervención fundamentada en cualquier pedagogía humanista; entre ellas, la idea de que el uso de datos puede desvirtuar la dimensión relacional de nuestra pedagogía. Frente a esta visión conviene enfatizar que toda herramienta es un medio y que la dimensión humana no se puede reducir a los datos, pero de igual manera hay que reconocer que existe una matemática de la experiencia humana, que nos puede servir para analizar la evolución de las transformaciones positivas que esperamos ver realizadas en la infancia, la juventud y las familias en riesgo con quienes trabajamos día a día.

Referencias

- Carreras, I., Iglesias M., y Sureda, M. (2011). *Liderazgo orientado a resultados en las ONG. Estrategia, sistemas de medición y cuadros de mando*. Barcelona: Instituto de Innovación Social de ESADE y PwC.
- Kurz, B., y Kubek, D. (2013). *¿Cómo hacer proyectos sociales con impacto?* Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Palabras claves: Medición de resultados; Indicadores sociales; Intervención psicosocial; Intervención socioeducativa; Impacto social.





Tecnologías digitales y poshumanismo: Hacia la construcción de un nuevo humanismo

Jorge Hernán González Cortés

Universidad Católica Luis Amigó
Manizales - Colombia
jorge.gonzalezco@amigo.edu.co

Introducción

En el desarrollo de la comunicación oral se expondrán los elementos centrales de una reflexión desde los planteamientos de Sibilía (2013) frente al impacto de las tecnociencias en la construcción de un nuevo humanismo; partiendo del argumento que la sociedad contemporánea enfrenta avances en el desarrollo de ciencia y tecnología que transforman la concepción de hombre, planteándose el cuestionamiento por la transformación de la naturaleza humana, la superación de su fragilidad y la conquista del secreto de la vida.

En razón de ello, la tecnociencia actual, permeada por un auge en la inversión y desarrollo de tecnologías digitales al servicio de ciencias de la vida, ha llevado a transformaciones en la concepción de hombre, consolidando un discurso poshumanista y la configuración del hombre pos-orgánico; el cual, mediante antropotécnicas, contempla la posibilidad de mejorar sus capacidades físicas, intelectuales y psíquicas, y eliminar aspectos indeseables: enfermedad, sufrimiento, envejecimiento, pudiendo descifrar el anhelado “secreto de la vida” y el alcance de “la inmortalidad”.

Para el poshumanismo, exaltar la tecnología constituye un factor liberador de lo humano, en tanto la ciencia permite acelerar el paso hacia ese hombre que escapa a sus límites y a la finitud misma de su condición para abrigarse en capacidades físicas, intelectuales y psicológicas sin precedentes.

Objetivo

El objetivo de la reflexión teórica que sustenta el presente resumen es plantear una reflexión frente al papel de las tecnologías digitales en ciencias de la vida, y su impacto en la consolidación de un nuevo humanismo.

Metodología

La reflexión teórica es producto de una revisión al planteamiento de Sibilia (2013) frente al papel de las tecnologías digitales al servicio de ciencias de la vida y su rol en la transformación de la condición humana.

Conclusiones

La tecnociencia ha contribuido al fortalecimiento del capitalismo consolidando una sociedad globalizada que desvirtúa límites y fronteras de la vida humana, y potenciando el surgimiento de nuevas subjetividades y transformaciones a la concepción de hombre.

El humanismo, abordado como factor de domesticación del animal humano como ciudadano o como ser bio-lógico propio de las sociedades industriales, pierde vigencia y es reemplazado por el hombre poshumano que trasciende las condiciones limitantes de su naturaleza y llega a cuestionarse por el secreto de la vida y la muerte.

El poshumano descubre, mediante la técnica moderna, el aparente secreto de la vida cifrada en un conjunto de información digitalizada en el ADN, circulando libremente en el ciberespacio y pudiendo ser intervenida mediante la manipulación de la información, en aras de la “construcción” del hombre que traspasa sus capacida-

des naturales. Se consolida el poshumano como una reflexión filosófica, psicológica, antropológica y sociológica que permite al hombre desafiar sus límites mediante la ciencia y la tecnología.

El posthumanismo no trata solamente de perfeccionar la vida, sino superarla, funcionando la razón instrumental para el diseño de vidas y la creencia en la posibilidad de superar la muerte (Garrido, 2018).

El dualismo cuerpo-alma y su resolución no son más que una cuestión política, en tanto la conspiración contra las potencias de la vida obedece a intereses históricos; sin embargo, la vida opone resistencia a dispositivos desvitalizantes y siempre es capaz de crear nuevas fuerzas y operar nuevos dispositivos que resuenan en arpegios de saberes, placeres y poderes, configurando nuevos cuerpos y subjetividades, con lo que se constituye una clara vocación biopolítica que no carece de resistencia, fisuras y puntos de fuga (Sibilia, 2013, p. 100).

Referencias

Castro Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 63-73.

Garrido, G. M. (2018). Enciclopedia de Bioética. Recuperado de <http://enciclopediade-bioetica.com/index.php/todas-las-voces/301-la-transhumanizacion-o-el-transhumanismo-perspectiva-etica-y-bioetica>

Sibilia, P. (2013). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Palabras claves: Poshumanismo; Desarrollo tecnológico; Biopoder; Ciencias de la vida; Biotecnologías.





Trayectorias sociales de los jóvenes con medida privativa de la libertad con la comisión del delito de homicidio en la Ciudadela Los Zagales

Eduardo León Ruiz Oquendo

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
Eduardor1923@gmail.com

José Elkin Sánchez Marín

Universidad Católica Luis Amigó
Medellín - Colombia
elkinsan1@hotmail.com

Introducción

La presente ponencia resulta de la investigación “Trayectorias sociales de los jóvenes con medida privativa de la libertad con la comisión del delito de homicidio en la Ciudadela Los Zagales”, inicialmente se abordara una descripción inicial del contexto y antecedentes investigativos en el sistema de responsabilidad penal, posteriormente se plantearan los elementos teóricos de esta investigación abordándose las categorías como juventud y cómo se utiliza el control disciplinar para la atención de aquellos jóvenes que se ven involucrados en la comisión de un delito cuya visión de su atención ha pasado de un modelo tutelar a la garantía de derechos. En estos casos, predomina la tendencia punitiva de los modelos de atención lo cual limita la cosmovisión de la juventud perpetuando acciones de marginalidad y exclusión que los llevan a infringir la ley en hechos tan graves como el homicidio, limitando su desarrollo social, finalmente se abordaran los relatos de los jóvenes con el fin de explicar las categorías emergentes de sus trayectorias de vida.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las estructuras sociales y la relación con las prácticas de los jóvenes privados de la libertad en la institución Ciudadela Los Zagales, a partir de sus trayectorias de vida.

Objetivos específicos

- Describir la estructura social de los jóvenes bajo medida de privación de libertad en cuanto a formas de escolarización, factores económicos, conformación de familia, participación social e inserción en el mercado de trabajo.
- Reconstruir las prácticas de los jóvenes bajo medidas de privación de libertad, a partir de sus trayectorias de vida.
- Relacionar las estructuras de los jóvenes bajo medida de privación de libertad según la desigualdad social, la mediación institucional y las prácticas individuales y colectivas.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativa con un enfoque hermenéutico; busca desde un análisis de las trayectorias de vida de los jóvenes que se han visto inmersos en la comisión del delito de homicidio y que actualmente se encuentra con medida privativa de libertad, observar y analizar aquellos elementos que influyeron en su actuar. Ferraroti (2007) menciona la importancia de dicho método para adentrarse en el significado de los textos que nos dan los sujetos de investigación:

La historia de vida es un texto. Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vivido”: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado (p. 28).

Se selecciona una muestra compuesta por 11 jóvenes (9 hombres y 2 mujeres) que hacen parte de una muestra universal de 23 sujetos que han cometido dicho delito, entre los criterios de selección se tuvo en cuenta un mínimo de 6 meses de permanencia en la Institución, no presentar trastorno mental de base o diagnóstico dual, y la participación voluntaria en el ejercicio investigativo. La recolección de la información surge la revisión documental de los informes de ingreso y seguimiento realizados en la Institución, de manera tal que se puedan conocer los elementos sociodemográficos, y las circunstancias personales previas y posteriores a su internamiento; consecutivamente se hace entrevista no estructurada para hacer el análisis de sus trayectorias de vida.

Conclusiones

Dentro del análisis de la información se encuentran categorías emergentes como: familia, poder, participación social, construcción de sentido, relación de género, desigualdad y marginalidad; en las mismas se muestra su relación con las prácticas juveniles de los sujetos de investigación como influencia en la toma de aquellas decisiones que los llevaron a cometer el hecho punible.

Referencias

Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Revista Convergencia*, (44), 15-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>

Palabras claves: Juventud; Responsabilidad penal juvenil;
Políticas públicas; Estados de control; Marginalidad.





Taller

Valores para vivir mejor

Francisco Javier Ramos López

Ciudadela los Zagales Escuela de Trabajo La Linda
Manizales, Caldas - Colombia
francisco@mail.com
francisco.ramoslo@amigo.edu.co

Introducción

Estamos seguros y sin temor a equivocarnos, que el principal problema que estremece al mundo de hoy y a nuestra sociedad es “la pérdida e inversión de valores”, y con ello, la decadencia moral; ante esta situación se hace urgente darnos a la tarea de afianzar y recuperar la vivencia y transmisión de los valores y principios humanos, éticos y religiosos.

Sea esta una oportunidad para invitar a los adolescentes para que asuman sus funciones con responsabilidad, se impulsen a practicar la justicia y el amor, comprendan que fe y vida no se pueden separar, y para que sean conscientes que el futuro depende en gran medida de ellos y que la vivencia de los valores los llevará a la construcción de un mundo más justo.

A pesar del innegable progreso material, tecnológico y científico que caracterizó al pasado siglo, nuestra sociedad todavía tiene asignaturas pendientes que empañan nuestro futuro común. Es por ello que intelectuales y educadores han llegado a la conclusión de que uno de los más poderosos medios que podemos utilizar para revertir la desigualdad, la violencia o la injusticia, es dándoles un significado moral –es decir, humano- a las pequeñas acciones de todos los días (Quintero Ovalle, 2004).

En el ámbito de la filosofía, los valores son las cualidades que hacen que una realidad sea estimable o no; pueden ser negativos o positivos, y calificarse como inferiores o superiores de acuerdo con su jerarquía. El concepto de valores humanos, en este sentido, alude a aquellas ideas que comparten la mayoría de las culturas respecto a lo que se considera correcto. Estos valores son los que enaltecen al ser humano: es decir, que colocan a la especie en un plano de superioridad gracias a la moral.

Un valor humano, por tanto, es unaunque las costumbres y las conductas cambian con la historia, se considera que hay valores que deben (o deberían) mantenerse inalterables, ya que son los que definen al hombre como especie. Los valores humanos se encargan de orientar y direccionar la acción de las personas que desean hacer lo correcto (Pérez Porto y Gardey, 2015).

El desarrollo humano es un proceso de descubrimiento, crecimiento, humanización, conquista de la libertad; representa el esfuerzo de hombres y mujeres por conquistarse a sí mismos mediante la iluminación de la inteligencia y el fortalecimiento de la voluntad, y con apertura, resultado del amor a los demás. Estos valores forman un perfil de hombre que encarna convicciones y creencias funcionales para un determinado ideal de sociedad integrada por la conducta colectiva, el comportamiento humano social y los valores deseables. En una sociedad como la nuestra, los valores expresan el perfil de hombre que resulta de un contexto cultural y un concepto de nación.

Los valores se manifiestan en actitudes y grandes habilidades de aplicación múltiple que en conjunto son las que permiten lograr las capacidades y competencias requeridas. ¿Por qué de aplicación múltiple? Porque facilitan el trabajo científico con base en el desarrollo de un pensamiento inquisitivo, lógico y crítico, el manejo de lenguajes y el dominio de disciplinas. Un desarrollo humano integral, finalmente, cubre todas las posibilidades de crecimiento. Por lo general, la escuela o la empresa se preocupan por los aspectos cognoscitivos o racionales

Los valores son de gran importancia para la humanidad, puesto que son los que rigen los comportamientos de los individuos y sus aspiraciones; todo ello con el fin u objetivo de lograr desarrollar y orientar las conductas tanto de las personas como de las sociedades. Son necesarios, pues constituyen pilares de la sociedad que posibilitan la convivencia entre las personas. Sin embargo, su forma jerárquica permite establecer cuáles son los primordiales y aquellos que están en segundo lugar. Por esa razón, inculcar los valores en las personas es tan importante, ya sea en el hogar, escuela o en

los grupos sociales a los que se pertenezcan; sobre todo, en los niños, quienes deben crecer entendiendo qué son, cómo funcionan y la importancia descrita anteriormente; de esa manera se logrará formarlos con los conocimientos necesarios para que actúen con base en estos (Godoy, 2018).

Valor es el cariz (aspecto) que sobre el objeto proyectan los sentimientos de agrado y desagrado del sujeto. Las cosas no son por sí valiosas. Todo valor se origina en una valoración previa, y ésta consiste en una concesión de dignidad y rango que hace el sujeto a las cosas según el placer o enojo que le causan (Ortega y Gasset, 1961, p. 321; Bautista, 1996).

Los valores son un linaje peculiar de objetos irreales que residen en los objetos reales o cosas, como cualidades *sui generis*. No se ven con los ojos, como con los colores, ni siquiera se entienden, como los números y los conceptos. La belleza de una estatua, la justicia de un acto, la gracia de un perfil femenino no son cosas que quepa entender o no entender. Sólo cabe <sentirlas> y mejor, estimarlas o desestimarlas.

El estimarlas es una función psíquica real en que los valores se nos hacen patentes. Y viceversa, los valores no existen sino para sujetos dotados de la facultad estimativa, del mismo modo que la igualdad y la diferencia solo existen para seres capaces de comparar (Ortega y Gasset, 1961, p. 330; Bautista, 1996).

Es ahí donde los valores entran en acción. Utilizando la definición de Ortega y Gasset, los valores son las cualidades que hacen atractivas las acciones o a las personas. Así de simple. Y si no todos los valores son universales, porque están inscritos en el contexto particular de distintas culturas, éstas sí los reconocen como las guías éticas que –en mayor o menor grado– deberían orientar el comportamiento social.

En este sentido, la educación en valores cobra cada día mayor importancia en las aulas y, ojalá, en los hogares donde los padres actúan como facilitadores.

Es por ello que se efectúa un conjunto de talleres en valores de acuerdo a lo planteado en los objetivos. Teniendo en cuenta el resultado de experiencias significativas que incidan en los cambios y transformaciones, personales, familiares y sociales que nos lleven a promover acciones y estrategias por medio de las cuales podamos construir conocimiento a partir de la sistematización de dichas experiencias significativas.

Objetivos del taller

En los procesos de aprendizaje existen diferentes metodologías para trabajar con los docentes y con los estudiantes, como los talleres pedagógicos. Bajo esta modalidad didáctica se busca darle participación a los diferentes informantes del proceso investigativo. El taller pedagógico como estrategia didáctica busca la construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, ya que permite que las personas aporten una cantidad de información de gran valor como insumos para la interpretación y el análisis (Alfaro y Badilla, 2015).

- Generar en los adolescentes sentido de pertenencia para con sus vidas, por medio del uso del tiempo libre.
- Fomentar las habilidades sociales en los adolescentes, por medio de espacios de convivencia.
- Incentivar la creatividad en los adolescentes mediante actividades intelectuales y culturales.
- Promover la recuperación de los auténticos valores dentro de la comunidad, para vivir de acuerdo con la ética y la ley natural que propician la convivencia humana.
- Cultivar la interiorización como actitud de vida para crecer como seres humanos que transforman la realidad, a partir del desarrollo de los valores y en contacto permanente con la trascendencia.
- Crear y fomentar las estrategias que aumentan el espíritu de participación y pertenencia de los adolescentes en el proceso reeducativo y en la obtención de los objetivos.

De acuerdo con estos objetivos, se desarrollarán actividades en las áreas:

Espiritual: lecturas, talleres, seminarios, cuyo propósito es reflexivo.

Lúdica: dinámicas de grupo.

Intelectual: carteleras, alcance la estrella, concéntrese, acrósticos, sopas de letras, etc.

Metodología

El taller es un espacio para hacer, para la construcción, para la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias... es ante todo un espacio para escuchar, un lugar para acciones participativas utilizando diversidad de técnicas, elaboración de material y otras herramientas. Además, puede concebirse como el espacio que propicia el trabajo cooperativo, en el que se aprende haciendo junto a otras personas, al tiempo que pone énfasis en el aprendizaje mediante la práctica activa y no en el aprendizaje pasivo (Alfaro y Badilla, 2015).

1. Las actividades se realizarán durante el tiempo libre de los adolescentes.
2. Cada módulo cambiará la conformación de los equipos, con el propósito de que se integren todos los adolescentes.
3. Los equipos tomarán el nombre de un valor, sobre el cual se realizarán carteleras, afiches, acrósticos y demás iniciativas que los adolescentes generen para ello.
4. Los valores a los cuales se les dará mayor importancia son aquellos que aplican:
 - A la educación (estudio, disciplina, enseñanza, corrección, estímulo).
 - A la conquista (triunfo, éxito, tenacidad, victoria, gloria).
 - A la superación (competencia, audacia, lucha, valor, entusiasmo, soporte).
 - Al cumplimiento del deber (constancia, atención, responsabilidad, precisión, vigilancia).
 - A la convivencia (prudencia, fraternidad, tolerancia, respeto, gratitud, consideración).
 - A la virtud (honestidad, pureza, sencillez, recato).
 - Al sentimiento de Dios (fe, devoción, perdón, piedad, fervor).
5. Cada grupo realizará una cartelera en la cual plasmen una imagen y frases pertinentes al valor que le correspondió. Para ello se les entregará papel, vinilos, pinceles, imágenes y frases alusivas a los valores que deben trabajar.
6. Se les entregará de manera individual una sopa de letras, las palabras contenidas en la misma; colores, lapicero.
7. Cada grupo construirá la réplica de un folleto de valores con imágenes y texto incluido; se les proveerá de cartulina, lápiz, borrador, sacapuntas, colores, lapiceros, tijeras, gancho legajador.

8. Reunidos en grupos participarán del *concéntrese*, el cual consta de 15 parejas de valores.
9. Elaboración de recordatorios (25 por cada grupo) utilizando foamy de colores, tijeras, colbón.
10. Cada grupo dramatizará el valor que le correspondió trabajar, buscando dejar el mensaje en todos los participantes.
11. Se socializará el trabajo realizado, exposición de las carteleras y los folletos.
12. Evaluación del taller (formato por medio del cual se sistematizará la experiencia).

Número máximo de personas participantes: 20

Tiempo de duración: 3 horas

Referencias

- Quintero Ovalle, Z. (2004). *Gente buena para un mundo mejor*. Bogotá: Periódicos Asociados.
- Alfaro, V., y Badilla V., A. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la educación ciudadana. *Perspectivas*, (10), 81-146. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/6751>
- Godoy, S. (2018). Valores humanos–Definición, clasificación, características y listado [recurso digital]. Recuperado de <https://www.rekursosdeautoayuda.com/valores-humanos-lista/>
- Mazuelas Terán, P. (2002). El éxito y el fracaso académicos. España: Editorial Digital Libro Red. 14va. Edición. Año II. España 2002. Recuperado de: www.alternativaeducativa.df.gob.mx.
- Pérez Porto, J., y Gardey, A. (2015). Definición de valores humanos. Recuperado de <https://definicion.de/valores-humanos/>: <https://definicion.de/valores-humanos/>

Palabras claves: Valores; Actitudes; Habilidades; Humanidad.





Violencia filio-parental: 10 años de intervención psicoeducativa con menores y familia desde el ámbito judicial

Sonia Cuesta Calcerrada

Grupo de Convivencia Luis Amigó Fundación
Amigó
Madrid - España
scuesta@fundacionamigo.org

Susana Bernal Albilla

Grupo de Convivencia Luis Amigó Fundación
Amigó
Madrid - España
sbernal@fundacionamigo.org

Introducción

Tal y como viene señalado la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor del Estado Español, una de las medidas judiciales de carácter educativo disponibles para la intervención con menores infractores dentro del territorio español es la de *convivencia con otra persona, familia o grupo educativo*. Son diversos los delitos a los que se aplica este tipo de medida, lo que dificulta su definición. Como señala Morala Salamanca (2012): “no se trata de un internamiento, ni por supuesto de una medida de protección –acogimiento residencial- aconsejada por una situación de desamparo, cuya adopción corresponde a otro ámbito jurídico y administrativo” (p. 1).

La siguiente comunicación pretende exponer la experiencia de 10 años de trabajo del Grupo de Convivencia “Luis Amigó” de Madrid (España) en medidas judiciales y sus beneficios para los y las usuarias del recurso, experiencia adquirida mediante un convenio de colaboración con la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor.

Objetivos de la ponencia

Los objetivos planteados para la presente comunicación buscan evidenciar los beneficios de la medida de convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, en el formato de convivencia en grupo educativo, en los casos de maltrato familiar ascendente, así como analizar la eficacia percibida de los usuarios atendidos como valor del tratamiento, todo ello tras el análisis cualitativo y cuantitativo de la intervención psicoeducativa realizada en el Grupo Educativo Luis Amigó que la Fundación Amigó gestiona desde el año 2007.

De este modo, los 10 años de trabajo multidisciplinar y en coordinación tanto interna (entre los distintos perfiles profesionales dentro del recurso) como externa, principalmente con los recursos públicos y con la mencionada Agencia, al ser el Grupo Educativo de Convivencia uno de los recursos que dicha Agencia ofrece para la ejecución de medidas judiciales en medio abierto, permiten definir de manera contrastada un modelo de convivencia y una serie de principios de intervención transformadores para los menores y jóvenes atendidos en este recurso de la Comunidad de Madrid.

Metodología

La comunicación se centra en exponer los datos recogidos desde el Grupo de Convivencia, así como la evaluación del perfil sociodemográfico de las personas atendidas, su satisfacción y el grado de consecución de los objetivos planificados individualmente a lo largo de estos 10 años, evidenciando que este modelo de intervención es uno de los más adecuados para dar una respuesta especializada a menores que han cometido alguna conducta infractora, agresiva o violenta, en su domicilio. Es por ello que:

La convivencia con grupo familiar o educativo es ordinariamente la medida más indicada, siempre que se seleccione adecuadamente el perfil del menor –dada la escasez del recurso– y se imponga con la extensión temporal suficiente, no inferior a 10 o 12 meses para completar con éxito la intervención individual y familiar (Fiscalía General del Estado, 2011, p. 1053).

Conclusiones

Para que el trabajo sea efectivo en familias con tan elevada conflictividad es imprescindible trabajar de forma individualizada con las y los menores, pero también con sus progenitores, así como con otras familias conjuntamente (Sánchez, Riadura, y Arias, 2010). Este tipo de intervención global requiere de un abordaje coordinado y altamente colaborativo entre todos los profesionales de los que dispone el recurso, siendo un factor determinante el que tanto el equipo educativo como el equipo técnico mantengan un hilo conductor coherente y continuado en el trabajo individual y en el familiar.

Referencias

Fiscalía General del Estado. (2011). *Memoria Anual de 2011*. Madrid: Ministerio de Justicia.

Ley Orgánica 5/2000. Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor. 13 de enero de 2000. BOE núm 11. España.

Morala Salamanca, J. A. (2012). La medida de convivencia en grupo educativo. *Revista de Educación Social*, (15), 1-19.

Sánchez, J., Riadura, M. J., y Arias, C. (2010). *Manual de intervención para familias y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Palabras claves: Violencia; Filioparental; Judicial; Menores; Familia.





El perfil del educador amigoniano en competencias y comportamientos

P. Jürgen Hoffend

Psicólogo Clínico, Psicoterapeuta Familiar
Comisión MisAp Provincia Luis Amigó
Madrid – España
misap@amigonianos.org

Introducción

Ante el reto de la construcción de una herramienta unificada para la selección, formación y evaluación del desempeño de los educadores que laboran en las instituciones amigonianas (tanto socioeducativas y terapéuticas, como de educación formalizada), un equipo de profesionales amigonianos, bajo liderazgo de la Comisión MisAp de la Provincia Luis Amigó, se dedicó a la elaboración del documento «El Perfil del Educador Amigoniano en competencias y comportamientos».

En la tradición amigoniana disponemos de múltiples trabajos sobre el tema del educador amigoniano coherentes con los enfoques fundamentales de la pedagogía amigoniana (antropología cristiana, personalismo, relación pedagógica como factor fundamental del proceso educativo, y otros).

El reto del equipo consistía en la operacionalización del saber previamente construido acerca del tema del educador amigoniano, para poder responder a las necesidades en el campo de la gestión del talento humano de las instituciones Luis Amigó en España.

Finalmente se definieron unívocamente 19 competencias, con una lista de seis comportamientos afines a cada una de estas; las mismas que fueron ordenadas en tres bloques: una persona referente (competencias personales), un profesional de la educación (competencias profesionales) y un apasionado por el ser humano (competencias carismáticas).

Las novedades del documento son su visión sistemática del tema, la exigencia metodológica a la hora de trabajar, las definiciones unívocas de las competencias y su lenguaje actual. A la vez de ser técnico y conservar el espíritu inspiracional amigoniano, el documento permite su utilización en el trabajo de selección, formación y evaluación de los educadores.

Objetivos de la ponencia

- Presentar el contexto del documento: antecedentes, desafíos y proceso de elaboración.
- Presentación de los contenidos del documento.
- Presentación de las perspectivas que crea el documento para diversas tareas en el área de recursos humanos.

Metodología de la ponencia

Presentación oral con ayuda de la proyección de diversas partes del documento.

Conclusiones

Es preciso que las instituciones amigonianas (al menos dentro de un contexto cultural determinado) dispongan de una herramienta unificada para el tema de los recursos humanos (gestión del talento humano). Como entidad es necesario definir de forma transparente y operativa las características básicas y las competencias imprescindibles del educador amigoniano. De esta manera, la selección de los trabajadores de las instituciones amigonianas adquiere un carácter más objetivo. Además, los futuros y presentes educadores adquieren una visión definida de los criterios de selección y las perspectivas de desarrollo de sus competencias mediante la formación específica.

Referencias

El texto entero, sin citas explícitas se inspira en:

Curia General Terciarios Capuchinos. (1991 en adelante). *Colección de Textos de Autores Amigonianos*. Roma.

Palabras claves: Características identitarias del educador amigoniano; Competencias del educador amigoniano; Formación del educador amigoniano; Evaluación del desempeño del educador amigoniano.





El *Aprendizaje y Servicio* como método de intervención socioeducativa en los Centros de Protección Amigonianos en la Comunidad Valenciana (España)

Marcelo Viera Abelleira

Director Centro de Acogida de Menores La Salle-Amigó (Fundación Amigó)
Profesor Doctor Universidad Católica de Valencia
Valencia - España
mviera@fundacionamigo.org

Introducción

En la actualidad, los/as adolescentes que residen en los Centros de Protección de la Comunidad Valenciana demandan actividades en las que puedan sentirse útiles y con un reconocimiento social. Al respecto, y con la finalidad de empoderar a los/as menores residentes en los Centros Amigonianos, desde el CAM La Salle-Amigó (Valencia, España) se emplea la metodología de Aprendizaje y Servicio (en adelante, ApS) para trabajar con otros colectivos vulnerables.

Estudios recientes como el de Yeh (2010) y Viera & Noguera (2017) demuestran mediante el ApS “el alto grado de concienciación social que los/as participantes van adquiriendo a través de estas experiencias” (pp. 50-65 y p. 1). Entre sus resultados, se destaca que la acción de trabajar con colectivos vulnerables fomenta una comprensión crítica de éstos, de sus causas estructurales, y facilita que los/as participantes desarrollen herramientas de análisis social. Coincidiendo con Billig, Jesse & Root (2006), el ApS constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para poner en prácti-

ca contenidos teóricos, promover la solidaridad y la responsabilidad, y fomentar que las personas implicadas aprendan activamente por medio de experiencias asociadas al servicio comunitario (Folgueiras, Luna & Puig, 2011).

Objetivos

General

Empoderar a los/as adolescentes del CAM La Salle-Amigó mediante la participación en el ApS con personas con diversidad funcional y mujeres migrantes.

Específicos

- Sensibilizar al adolescente respecto a las capacidades y fortalezas propias de las personas.
- Implicar al/la menor en las necesidades de otros colectivos.
- Adquirir competencias personales y sociales ayudando a los demás.

Metodología o Procedimiento del Proyecto Aprendizaje y Servicio

En cuanto a la metodología en la ejecución de los talleres y actividades del proyecto, en la que se invierte dos horas semanales, se destaca el carácter participativo e inclusivo de la misma, logrando un equilibrio entre la intervención individual, grupal, social y familiar. En el presente proyecto aplicamos los enfoques propios de la Pedagogía Amigoniana mediante técnicas individualizadas y técnicas de dinámica de grupo, ambas de tipo socioeducativo. Además, empleamos las siguientes técnicas complementarias y aplicables en todos los casos:

Técnicas de autoconocimiento: por ejemplo, la técnica del espejo, trabajando sobre todo en las actividades individuales la autoaceptación y la autoestima, los posibles roles que una persona puede adoptar dentro de un grupo, reflexión individual sobre “cómo soy” y sobre “mi proyecto de vida”.

Técnicas de conocimiento mutuo: juegos para romper el hielo, momentos para conocerse entre los/as chicos/as atendidos/as y crear vínculos de ayuda, compartir vivencias, etc. Todo ello aplicado en cada actividad grupal.

Técnicas de relajación, control de la ira y manejo de la frustración: empleamos estas técnicas en el caso de que surgiera la necesidad mientras se desarrollan las actividades y talleres previstos.

Evaluaciones diarias tras la realización de cada sesión formativa o salida con las personas con diversidad funcional o personas migrantes: por una parte, y en forma de rueda, cada participante responde a las preguntas relacionadas con los contenidos socioeducativos realizando una evaluación cualitativa. Por otra parte, y de forma cuantitativa, el/la educador/a cumplimenta un cuestionario del que se extrae una media de los 16 ítems teniendo en consideración que el tipo de respuesta es de escala Likert, siendo 1 el valor mínimo otorgado (estoy muy en desacuerdo) y 6 el valor máximo (estoy muy de acuerdo). Cabe destacar que los objetivos generales del proyecto ApS se han relacionado con los objetivos del Proyecto de Intervención Individualizada de los/as menores.

Conclusiones

Destacando los resultados más significativos extraídos de las evaluaciones, de forma sistematizada y objetiva, podemos concluir que mediante el proyecto Aprendizaje y Servicio, los/as adolescentes pertenecientes al sistema de protección:

- Han adquirido competencias personales ayudando a otros colectivos con dificultades.
- Han potenciado sus habilidades sociales con su grupo de iguales y otros colectivos.
- Han mejorado en la identificación y expresión de sus propias emociones y la de los demás.

- Se ha logrado fomentar la inclusión social participando en diferentes actividades cotidianas y espacios públicos.
- Se ha logrado sensibilizar y concienciar a los/as adolescentes de las necesidades de las personas con diversidad funcional y personas migrantes, haciéndoles partícipes y demostrándoles que tienen las capacidades y habilidades personales para poder ayudar a los demás.

Referencias

Billig, S., Jesse, D., & Root, S. (2006). The impact of service-learning on High School Students' Civic Engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York. Denver (Colorado): RMC Research Corporation.

Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

Viera, M., & Noguera, M. (2017). Los/as adolescentes como participantes en el proceso de desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual a través del aprendizaje por servicio. *Revista de Educación Social*, (24), 1034-1037. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=949>

Yeh, T. L. (2010). Service-learning and persistence of low-income, first-generation College Students: an exploratory study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 50-65. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ904634>

Palabras claves: Adolescentes; Protección; Aprendizaje y Servicio; Inclusión.





Congreso Internacional **de Pedagogía Amigoniana**

Perspectivas y desafíos en el siglo XXI