

Tomo 5

**Caja de herramientas
pedagógicas para
la atención de los
adolescentes y jóvenes
que ingresan en calidad
de ofensores, víctimas y
sus familias**

Tomo 5

**Caja de herramientas
pedagógicas para
la atención de los
adolescentes y jóvenes
que ingresan en calidad
de ofensores o víctimas y
sus familias**

ALCALDÍA DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DISTRITAL DE SEGURIDAD, CONVIVENCIA Y JUSTICIA

ENRIQUE PEÑALOSA LONDOÑO
Alcalde de Bogotá

JAIRO GARCÍA GUERRERO
Secretario de Seguridad, Convivencia y Justicia

ALEJANDRO PELÁEZ ROJAS
Subsecretario de Acceso a la Justicia

ILVIA RUTH CÁRDENAS LUNA
Directora de Responsabilidad Penal Adolescente

ANA CRISTINA VELASCO PINZÓN
YINET MARCELA SÁNCHEZ QUINTERO
Profesionales Líderes de Diálogo-PO

PROGRAMA DISTRITAL DE JUSTICIA JUVENIL RESTAURATIVA
Principio de oportunidad

ANDREA MARCELA ÁLVAREZ CHAPARRO
ANDRÉS FELIPE RODRÍGUEZ CANTILLO
ÁNGELA MARCELA PABÓN VILLABONA
CLAUDIA VIVIANA TIBOCHA PALACIOS
DANIEL ORLANDO DEL RÍO FORERO
DAISSY LUCERO ROMERO MARTÍN
DIANA MARCELA RUBIO DÍAZ
GREIS ROCÍO GARZÓN GORDILLO
HÉCTOR CAMILO FIGUEROA NIETO
HELLENT DAYANA SANCHEZ SOLANO
JORGE MARIO CAMELO SÁNCHEZ
LILIANA MILENA PARADA PRIETO
MARCELA DIMATE SEPÚLVEDA
VALENTINA RESTREPO OSPINA

ANA CAROLINA ZAPATA OSPINA
ANDREA NAVARRO SALINAS
CARLOS ENRIQUE CASTELLANOS SANCHEZ
CATALINA RODRIGUEZ CAICEDO
Corrección de diseño editorial

OFICINA DE LAS NACIONES UNIDAS CONTRA LA DROGA Y EL
DELITO
(UNODC)

PIERRE LAPAQUE
Representante

DAVID ÁLAMOS
Jefe Área de Prevención del Delito y Justicia – PROJUST

CARLOS ANDRÉS PÉREZ GALLEGO
Oficial Nacional de Proyecto Área de Prevención
del Delito y Justicia –PROJUST

FRANCISCO ANDRÉS DÍAZ MESCÍAS
Coordinador Pilar de Justicia para Sujetos de Especial Protección

MARÍA CATALINA GONZÁLEZ MORENO
Coordinadora Nacional de Justicia Juvenil

ANA GUADALUPE CIENFUEGOS
DANIELA ESCALLÓN VICARIA
JUANA MARCELA GARCÍA GALINDO
MAGALLY MACÍAS ACEVEDO

FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO LOCAL HORIZONTAL

LAURA JARAMILLO
GIAN CARLO MAZZANTI
CARLOS MEDELLÍN
PABLO LONDOÑO
SEBASTIÁN RIVERA
STEFF CAÑÓN
SARA VERA
PIERRE PUENTES
NICOLÁS PARIS
MARIA VICTORIA LONDOÑO
JULIÁN BEJARANO
MONTENEGRO STUDIO
Diseño editorial

AGRADECIMIENTOS

Este proceso ha sido posible gracias a la participación de las víctimas, las familias y los ofensores que creyeron en la justicia restaurativa para lograr una sociedad más justa y segura.

Transformar este proyecto en una realidad fue el desafío que asumió la Alcaldía de Bogotá con el apoyo de la Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC) y la participación de las autoridades del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes de Bogotá, quienes trabajaron de manera decidida para hacer efectiva la aplicación del principio de oportunidad como mecanismo alternativo de la justicia penal colombiana.

La Alcaldía de Bogotá y UNODC agradecen la participación de la Fiscalía General de la Nación y su Unidad de Responsabilidad Penal Adolescente; el Consejo Superior de la Judicatura; el Consejo Seccional de la Judicatura y los Jueces Penales para Adolescentes; la Defensoría del Pueblo y los Defensores Públicos del Sistema Nacional de Defensa Pública; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y los operadores que participaron en el desarrollo de este proceso: Fundación Tierra de Hombres, Asociación Defensa de Niños y Niñas Internacional, Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO), Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Pepaso, Corporación Amauta, Fundación Escuela Taller de Bogotá, Hospital Centro Oriente y Fundación para el Desarrollo Local Horizontal.

Contenido

Caja de herramientas pedagógicas para la atención de los adolescentes y jóvenes que ingresan en calidad de ofensores o víctimas y sus familias

1. Objetivos	8
1.1 Objetivo General	9
1.2 Objetivos Específicos	9
2. Actividades	10
2.1 Responsabilización	10
2.1.1 Psicología del OFENSOR.	11
2.1.1.1 Caja de emociones.	11
2.1.1.2 Análisis funcional de la conducta.	13
2.1.1.3 Gustos modelo “H”.	15
2.1.1.4 Mi carta.	19
2.1.1.5 Conociéndome.	22
2.1.2 Trabajo Social.	24
2.1.2.1 Pájaro restaurativo.	24
2.1.3 Psicología de la VÍCTIMA.	30
2.1.3.1 Pájaro restaurativo.	30
2.1.3.2 Amazonía de mi sentir.	31
2.1.3.3 Violentómetro.	33
2.1.3.4 Violencia de género y tipos de violencia.	37
2.2 Reparación	42
2.2.1 Psicología del OFENSOR.	43
2.2.1.1 Discutamos acerca de...	43
2.2.1.2 Conferencias familiares.	45
2.2.1.3 La historieta.	45
2.2.1.4 Metáforas.	47
2.2.1.5 Dibujos.	49
2.2.2 Trabajo Social.	50
2.2.2.1 Analogía musical.	50
2.2.2.2 Montaña de emociones.	59

2.2.2.3 Sociodrama.	64
2.2.2.4 ¡Cuidate!	71
2.2.2.5 ¿Qué haces con tu mente?	75
2.2.2.6 Haz tu mapa.	82
2.2.2.7 Cohesión familiar disfrutando de la vida en familia.	86
2.2.2.8 Sí y No.	93
2.2.2.9 Transitando mi ira.	98
2.2.2.10 Violentómetro.	101
2.2.2.11 Circo de la mariposa.	103
2.2.2.12 Siembra - Edificándome.	107
2.2.2.13 Violencia de género y tipos de violencia.	108
2.2.2.14 Camino de la confianza.	110
2.2.2.15 Reparando ando.	112
2.2.2.16 La princesa Malaica.	115
2.2.3 Psicología de la VÍCTIMA.	119
2.2.3.1 El cubo de la reparación.	119

2.3 Reintegración **124**

2.3.1 Psicología del OFENSOR.	124
2.3.1.1 Violentómetro familiar.	125
2.3.1.2 Soy dueño de mis acciones.	125
2.3.1.3 Mi estilo de vida.	129
2.3.1.4 Yo mismo.	131
2.3.2 Trabajo Social.	134
2.3.2.1 ¿Quién tiene la razón?	137
2.3.2.2 Rompe tu cabeza.	137
2.3.2.3 Sigue la ruta.	144
2.3.2.4 Anímate, puedes participar.	149
2.3.2.5 Cultura de todos y para todos.	152
2.3.2.6 Generalizando.	158
2.3.2.7 Reconstruyendo.	166
2.3.2.8 Resolviendo.	172
2.3.2.9 El árbol de la vida.	176
2.3.2.10 Esto es parte de ti.	180
2.3.2.11 Camino de los sueños.	183
2.3.2.12 Roles y funciones.	191
	194

Referencias **197**

Lista de siglas y abreviaciones **203**



1 Objetivos

1.1 Objetivo General

¹ El programa recibe también mayores de edad, dependiendo de su edad, dependiendo de su edad en el momento de la ofensa y del tiempo de la sanción impuesta.

Servir como guía a los profesionales psicosociales del programa *Diálogo: justicia restaurativa para jóvenes (en adelante programa Diálogo)*, para el desarrollo de actividades con adolescentes y jóvenes que ingresan en calidad de ofensores, entre las edades de 14 años y 18¹ años. El ingreso de los jóvenes y adolescentes al programa bajo la aplicación del principio de oportunidad, en la modalidad de suspensión del procedimiento a prueba, e involucra a las víctimas, la comunidad y sus familias desde un enfoque de Justicia Restaurativa (en adelante JR), como modelo que procura la responsabilización del daño ocasionado, la reparación de las víctimas y la reintegración del ofensor a la comunidad.

1.2 Objetivos Específicos

- Brindar técnicas y estrategias de intervención psicosocial con un enfoque de JR.
- Ofrecer mecanismos de acción participativa a través de la implementación de herramientas pedagógicas con enfoque restaurativo.
- Consolidar técnicas y las estrategias de intervención psicosocial con un enfoque de JR en un documento de fácil consulta y revisión, para los profesionales psicosociales del programa *Diálogo*, responsables de la atención de los ofensores, víctimas y familias.

2

Actividades: Responsabilización

2.1.1 Psicología del OFENSOR

- 2.1.1.1 Caja de emociones
- 2.1.1.2 Análisis funcional de la conducta
- 2.1.1.3 Gustos modelo “H”
- 2.1.1.4 Mi carta
- 2.1.1.5 Conociéndome

2.1.2 Trabajo Social

- 2.1.2.1 Pájaro restaurativo

2.1.3 Psicología de la VÍCTIMA

- 2.1.3.1 Pájaro restaurativo
- 2.1.3.2 Amazonía de mi sentir
- 2.1.3.3 Violentómetro
- 2.1.3.4 Violencia de género y tipos de violencia

2.1.1 Psicología del OFENSOR

2.1.1.1 Caja de emociones

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: reconocimiento de emociones propias asociadas al delito.

Objetivo del encuentro: propiciar en el ofensor el reconocimiento asertivo de sus propias emociones asociadas al conflicto.

Objetivos específicos:

- Afianzar en el ofensor la identificación de emociones primarias y secundarias asociadas al acto punible.
- Motivar al ofensor para que valide sus propias emociones a partir de la dignificación.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. Se prepara una caja (plástico, cartón, etc.) y se rellena con tarjetas marcadas con los nombres de diferentes emociones.
3. Se da al adolescente o joven ofensor la instrucción de *“interpreta cómo actúas y hablas cuando te sientes con ___”* (ira, alegría, tristeza, miedo, sorpresa, asco). Esta caja debe estar situada en un lugar visible y ser accesible al participante.
4. Al final de la actividad el adolescente o joven expresará cómo se sintió.
5. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: escarapelas, caja, tarjetas con las instrucciones, encuestas, lápiz o lapiceros.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Una emoción es un estado afectivo que se experimenta, es una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. Las emociones tienen una función adaptativa del organismo al medio que lo rodea. Es un estado que sobreviene súbita y bruscamente, en forma de crisis más o menos violentas y más o menos pasajeras. En el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que se utiliza para valorar una situación concreta y, por tanto, influye en el modo en el que se percibe dicha situación (Guerri, 2013).

Existen 6 categorías básicas de emociones: **1.** Miedo: anticipación de una amenaza o de un peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad; **2.** Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto. Es muy transitoria. Puede dar una aproximación cognitiva para saber qué pasa; **3.** Aversión: disgusto, asco; solemos alejarnos del objeto que nos produce aversión; **4.** Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad; **5.** Alegría: diversión, euforia, gratificación, da una sensación de bienestar, de seguridad; y **6.** Tristeza: pena, soledad, pesimismo (Guerri, 2013). Las habilidades para enfrentar emociones por medio del aprendizaje del autocontrol y el control del estrés (a menudo incorporando habilidades de solución de problemas sociales) constituyen una dimensión crítica en la mayoría de los programas de habilidades para la vida.

La mayor parte de la investigación en esta área se enfoca específicamente en la reducción de la ira y el control de conflictos. Pero los programas de aptitud social y los programas de prevención del abuso de drogas también reconocen su importancia. Las habilidades cognitivas de relajamiento están dirigidas al despertar fisiológico y se centran en mejorar las habilidades del control emocional. Las técnicas de relajamiento se enseñan para ayudar a los jóvenes a calmarse, de manera que sean más capaces de pensar y manejar en forma efectiva la frustración y la provocación. (Deffenbacher y cols., 1996).

El control de la ansiedad es otra importante habilidad de enfrentamiento emocional. “Los niños ansiosos

tienden a tener percepciones distorsionadas del grado de amenaza presente en ciertas situaciones, y carecen de la autoeficiencia o las habilidades efectivas de control para manejar su angustia interior." (Greenberg y cols., 1999).

2.1.1.2 Análisis funcional de la conducta

Área: psicología.

Nivel: individual.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: reconocimiento de causas y consecuencias asociados al conflicto.

Objetivo del encuentro: establecer las relaciones funcionales o secuencias que caracterizan la conducta problemática, analizando antecedentes y los consecuentes que explican el hecho de que ésta se dé y se mantenga en el tiempo.

Objetivos específicos:

- Identificar la conducta problemática de manera conjunta con el ofensor, especificando lo que este hace, siente y piensa frente a la misma.
- Definir de manera conjunta con el ofensor las circunstancias contextuales asociadas a dicha conducta.
- Establecer de manera conjunta con el ofensor las consecuencias (qué hacen los otros, qué beneficios o pérdidas reporta a la persona, cómo se siente después...) de la conducta problemática.
- Reconocer las variables disposicionales o condiciones relativamente estables en la persona o en el ambiente, que pueden precipitar la conducta analizada o que inciden en la persona una mayor propensión a emitir el comportamiento problemático, es decir, antecedentes.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

2. Se procede de manera conjunta entre el participante y el profesional, quienes realizarán la **identificación del problema** en una hoja de trabajo. El participante debe definir

claramente los problemas que va a trabajar, mientras el psicólogo debe orientarlo para que distinga las respuestas emocionales, cognitivas, fisiológicas y motrices de estos.

3. A continuación, entre ambos proseguirán en la hoja de trabajo identificar los antecedentes y los consecuentes que se relacionan funcionalmente con el comportamiento problemático. Por tanto, el profesional apoyará al participante en el análisis y la descripción de las relaciones entre estos elementos en secuencias funcionales de tipo estímulo – respuesta – estímulo.

4. Posteriormente, entre ambos continuarán en la hoja de trabajo identificando las variables estructurales del organismo y del entorno que puedan estar modulando o influyendo sobre alguno o varios de los elementos de las secuencias funcionales.

5. Finalmente, el profesional formulará hipótesis sobre el comportamiento (hipótesis sobre el origen del comportamiento e hipótesis sobre su mantenimiento) y las socializará al participante.

6. Complementariamente, entre ambos podrán describir un nivel topográfico (forma, duración, intensidad, etc.) de dicho comportamiento y graficándolo con el fin de mostrarlo con mayor claridad.

7. Al cierre de la sesión se realizará la respectiva retroalimentación del ejercicio (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

2.1.1.3 Gustos modelo “H”

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: toma de decisiones.

Objetivo del encuentro: fortalecer la habilidad de toma de decisiones (habilidades para la vida) del ofensor.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la autonomía personal y la inclusión social.
- Promover el comportamiento pro-social.
- Propiciar el desarrollo y potenciación de las habilidades para la vida.

Descripción de la actividad:

- 1.** Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.** Se solicita al adolescente o joven ofensor mencionar el evento que lo trae al SRPA y lo vincula al Programa Distrital de Justicia Juvenil Restaurativa (PDJJR) y las consecuencias derivadas de este.
- 3.** Se redacta la decisión tomada frente al evento y se plantean otras que pudieron tomarse.
- 4.** A continuación, se establecen las consecuencias derivadas del evento, las decisiones planteadas y de la que fue tomada en el momento de la ocurrencia del mencionado evento. Tales consecuencias abarcan las áreas individual, familiar, social y en la víctima implicada directamente (se entrega formato con matriz para que redacte según la instrucción)
- 5.** Se analiza el autorregistro elaborado y se elige la conducta más idónea frente al evento presentado.
- 6.** Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Evento:				
Decisión 1:	Decisión 2:	Decisión 3:	Decisión 4:	Decisión 5:
Consecuencia 1 (SRPA):	Consecuencia 2:	Consecuencia 3:	Consecuencia 4: isis:	Consecuencia 5:
Análisis:	Análisis:	Análisis:	Análisis:	Análisis:
Conducta más idónea:				

Autorregistro

Recursos: autorregistro, encuesta, lápiz o lapiceros.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Toma de decisiones es la habilidad de evaluar las distintas posibilidades, teniendo en cuenta necesidades y criterios, y estudiando cuidadosamente las consecuencias que pueden acarrear las diferentes opciones, tanto en la vida individual como en la de otros (OMS - Mantilla, 1993 citado por Montoya y Muñoz, 2009). Las teorías clásicas en torno al proceso de toma de decisiones fueron desarrolladas en el marco de las teorías económicas, las cuales plantean que las personas son racionales y evalúan acuciosamente las múltiples opciones antes de decidir (De Carlos, 2005). Esta perspectiva sostiene que entre un grupo de opciones los individuos seleccionarán aquella que consideren más adecuada con su meta a fin de maximizar su utilidad (Espino Morales, 2004).

No obstante, esto no resulta del todo realista, ya que investigaciones posteriores demostraron que incluso las personas familiarizadas con conceptos de probabilidad y estadística cometían sistemáticamente sesgos en la toma de decisiones (Tversky & Kahneman, 1974). Según estos autores, dichos sesgos no solo eran más sencillos de los que demandan los procesos racionales, sino que eran categóricamente de un tipo distinto. Así describieron tres heurísticos con fines generales que son la accesibilidad, la representatividad y el anclaje o ajuste, que subyacen a muchos juicios intuitivos bajo condición de incertidumbre. Sin embargo, la intuición heurística se diferencia de los procesos de razonamiento formativo por pautas de juicios sesgados, los heurísticos en sí mismos son procedimientos de estimación que de ningún modo son irracionales. Son

respuestas intuitivas normales, no solo para los problemas de alta complejidad, sino para las más simples cuestiones de verosimilitud, frecuencia y predicción (Cortada de Kohan, 2008).

Asimismo, la investigación ha demostrado que la toma de decisiones es un proceso mucho más complicado que un simple proceso racional (Beyth-Marom y cols., 1993). Controlar opciones difíciles, especialmente bajo condiciones de estrés, involucra las habilidades de pensamiento cognitivo (identificación de asuntos o problemas, determinación de metas, generación de soluciones alternativas, imaginación de posibles consecuencias) y habilidades para enfrentar emociones (calmarse a sí mismo en situaciones de estrés, escuchar con cuidado y exactitud, determinar la mejor opción) (Elias y Kress, 1994). (Mangrulkar, L., Whitman, C. V; y Posner, M., 2001).

Pensamiento creativo: habilidad que permite preguntarse, replantearse, analizar objetivamente la situación existente de la forma más objetiva posible para llegar a conclusiones propias sobre la realidad (OMS - Mantilla, 1993 citado por Montoya y Muñoz, 2009). La creatividad es un concepto que alude a uno de los procesos cognitivos más sofisticados del ser humano; todo apunta a que se encuentra influida por una amplia gama de experiencias evolutivas, sociales y educativas y su manifestación es diversa en un sinnúmero de campos. Se ha definido de diferentes formas e inclusive en la contextualidad de estas definiciones podemos observar el momento de evolución del mismo concepto, siendo las constantes en este proceso: la novedad y la aportación.

En definitiva, la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos. Es indudable que aspectos como la mente, los procesos cognitivos que en esta se llevan a cabo, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, desempeñan un componente singular en este proceso. Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida y, lo que es más alentador aún, todos podemos desarrollarla. (Esquivias Serrano, 2004)





2.1.1.4 Mi carta

Área: psicología.

Nivel: individual.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: resiliencia.

Objetivo del encuentro: propiciar en el ofensor la capacidad de resiliencia para la superación del conflicto.

Objetivos específicos: propiciar la resiliencia en los adolescentes del programa *Diálogo*. Estimular la capacidad de resiliencia y el manejo de la tensión y el estrés.

Descripción de la actividad:

1. Se presenta un video que ejemplifica el concepto de resiliencia para puntualizar detalles sobre validación emocional mediante declaraciones afectivas y se invita al adolescente a escribirse una carta personal para dar respuesta a un cuestionario que explora sus diversos recursos personales en los pilares: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”.

2. Al finalizar, el adolescente se llevará la carta al hogar y se realizará una retroalimentación oral sobre las conductas observadas y se atenderán sus dudas o sugerencias.

Recursos: video-beam y computador, formato de intervención y hoja en blanco.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

El manejo de tensiones y estrés es entendido como la habilidad de conocer qué provoca tensión y estrés en la vida y encontrar formas de canalizarlos para que no interfieran en la salud. Esta competencia es una de las más importantes y reconocidas dentro de las “Habilidades para la Vida” por la OMS (1993).

La resiliencia es el proceso de adaptarse a la adversidad, a un trauma, una tragedia, una amenaza o a fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de

relaciones personales, problemas delicados de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras. Significa “rebotar” de una experiencia difícil, como si uno fuera una bola o un resorte (Asociación Americana de Psicología APA, s.f).

La teoría de resiliencia y riesgo trata de explicar por qué algunas personas responden mejor que otras al estrés y la adversidad que otras. La teoría de la resiliencia arguye que hay factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso. Si un niño cuenta con factores protectores fuertes, podrá resistir las conductas poco saludables que a menudo resultan de estos elementos de estrés o de riesgo. Los factores de protección internos incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad, tales como modelos positivos o servicios de salud (Luthar y Zigler, 1991). De acuerdo con Bernard (1991), las características que distinguen a los jóvenes adaptables son la capacidad social, las habilidades de resolución de conflictos, la autonomía y el tener un sentido de propósito. Aunque el medio social de estos individuos está marcado por el riesgo, también tienen “cualidades protectoras, incluyendo personas que se preocupan y les apoyan, grandes expectativas y oportunidades de participación y compromiso.” (Meyer y Farrell, 1998).

Los programas de prevención pueden estar dirigidos a una amplia gama de estos determinantes etiológicos. Comprender la relación del niño con el medio ambiente es la base de lo que a menudo se llama un enfoque amplio de prevención. Tal enfoque emplea estrategias que aumentan al máximo la resiliencia y minimizan el riesgo, involucrando no sólo al joven, sino también a la familia y la comunidad, a los proveedores y otros profesionales en el servicio de salud (a menudo por medio del manejo de un caso o un “servicio completo”).

La teoría resiliencia y riesgo provee una parte importante del enfoque de habilidades para la vida:

Las habilidades socio-cognitivas, la aptitud social y las habilidades de resolución de conflictos sirven como mediadores de conductas, tanto positivas como negativas. En otras palabras, los programas de habilidades para la vida diseñados para prevenir conductas problemáticas específicas (por ejemplo, actividad sexual de alto riesgo,



rechazo social) o promover conductas positivas específicas (por ejemplo, relaciones sanas con los pares, adaptación positiva en la escuela) no se ocupan simplemente de la conducta. Más bien, acrecientan las aptitudes o habilidades que han demostrado ser mediadoras de las conductas. Es aparente que no hay una relación directa entre los factores de riesgo y los resultados conductuales. "Descubrimientos recientes en la epidemiología conductual indican que los problemas sociales y psíquicos y las conductas de alto riesgo a menudo ocurren en forma concurrente como un patrón organizado de conductas adolescentes de riesgo." (Greenberg y cols., 1999).

Aquellos programas que enseñan habilidades emocionales y sociales tuvieron efectos positivos en diversas esferas, tales como la disminución de la agresividad en los jóvenes, disminución de suspensiones y expulsiones, disminución del uso de drogas y la delincuencia, mejora en las calificaciones en los exámenes académicos y aumento de los lazos positivos con la escuela y la familia (Hawkins y cols., 1992). De esta forma, los programas de habilidades para la vida están dirigidos y ejercen influencia en múltiples conductas.

Muchos de los factores de riesgo que amenazan la salud y el bienestar de los adolescentes (pobreza, enfermedad mental en miembros de la familia, injusticia racial) están fuera del alcance de lo que la mayoría de los programas de salud y prevención pueden lograr. Los programas de habilidades para la vida pueden dirigirse a los factores mediadores que pueden influenciar la salud y el bienestar, según lo ha demostrado la investigación (Mangrulkar, Whitman, y Posner, 2001).



2.1.1.5 Conociéndome

Fase: permanencia.

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: autoconocimiento (habilidades para la vida).

Objetivo del encuentro: identificar factores protectores y de riesgo a nivel individual del ofensor que puedan constituirse en variables intervinientes en la conducta ofensiva.

Objetivos específicos:

- Identificar los factores de vulnerabilidad y generatividad en la esfera intrapersonal del ofensor que puedan estar asociados al acto delictivo
- Apoyar el fortalecimiento del autoconocimiento (habilidades para la vida) del ofensor sobre sus potencialidades y debilidades.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. Se entrega al adolescente o joven ofensor una hoja en blanco, lápices, colores, marcadores, etc. Se da la instrucción de dibujar un animal con el que se identifique y luego describa cuáles son las cualidades que cree compartir con el animal que dibujó (forma de relacionarse con los demás, de tomar decisiones, de resolver problemas, de adaptarse a nuevos ambientes o a situaciones altamente estresantes, la autonomía, los hábitos (saludables y los no saludables). Se finaliza socializando la actividad y se pide marcar la hoja con el nombre completo.
3. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: hojas blancas, lápices, colores, marcadores, pinceles, vinilos.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

El autoconocimiento hace parte de las 10 competencias fundamentales categorizadas como “Habilidades para la Vida” por la OMS (1993) y se define como la habilidad de conocer los pensamientos propios, las reacciones y los sentimientos que gustan o disgustan, así como cuáles son los límites, y los puntos fuertes/débiles de una persona (Mantilla, 1993 citado por Montoya y Muñoz, 2009). En otras palabras, el autoconocimiento permite al individuo poder conocer sus potencialidades y limitaciones (Suárez Riveiro, 2011). Conocerse no se limita exclusivamente a sólo observar hacia dentro de sí, también implica saber con qué fuentes o redes sociales de afecto, ejemplo, apoyo o reconocimiento se cuenta. Reconocer con qué recursos personales y sociales contamos en los momentos de adversidad (López, Rangel, de Borace, de López, y Rodríguez, 2017). Conocerse es el soporte y el motor de la identidad y de la autonomía. Captar mejor nuestro ser, personalidad, fortalezas, debilidades, actitudes, valores y aficiones. Construir sentidos acerca de nosotros mismos, de las demás personas y del mundo que compartimos.

También, se ha definido al autoconocimiento como una de las 5 dimensiones principales de la inteligencia emocional. En este sentido, está asociado al reconocimiento de un sentimiento mientras se está viviendo. Puede verse como la clave de la inteligencia emocional, es decir, conocer y ajustar las emociones es ineludible para mantener una vida saludable. En consecuencia, para lograr esto se hace necesario tomar conciencia de lo que se está sintiendo y vivenciando (Goleman, 1996).



2.1.2 Trabajo social

2.1.2.1 Pájaro restaurativo

Área: psicología y trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: expresión de emociones y sentimientos.

Objetivo del Encuentro: generar un espacio que permita al participante evocar sentimientos contenidos frente a situaciones cotidianas de su contexto sociofamiliar.

Objetivos específicos:

- Expresar sentimientos relacionados con su dinámica familiar.
- Reconocer la importancia de expresar sus emociones.
- Identificar referentes afectivos.
- Reconocer cómo la familia y el contexto social inciden en el desarrollo personal.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. Se orienta la elaboración de un pájaro, paso a paso, en papel iris, cuyos pasos parten de la elaboración del pájaro en origami. Cada paso será orientado por el facilitador hacia la identificación de emociones y sentimientos.
3. Posteriormente, se invita al participante a escribir una carta a alguien a quien por algún motivo no ha podido decirle algo. Los sentimientos junto con la carta se asignan al pájaro, el cual cumple el papel de un mensajero simbólico de esas cargas emocionales.
4. Se realiza la reflexión con respecto a la relevancia de la expresión y la canalización de emociones y sentimientos destacando la importancia de la inteligencia emocional.

Recursos: papel iris, tijeras, lana, lápiz, colores, plumones.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

La Inteligencia emocional es la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos.

Para ello es necesario:

- Conocer las emociones.
- Manejar las emociones propias para expresar lo deseado de forma apropiada.
- Motivarse a sí mismo, tener una actitud hacia el éxito, reconocer las emociones de los demás.
- Establecer relaciones con los otros, lo que conlleva la habilidad de manejar las emociones propias y las ajenas.

«Las habilidades prácticas que se desprenden de la inteligencia emocional son cinco y pueden ser clasificadas en dos áreas: inteligencia intrapersonal (internas, de autoconocimiento) e inteligencia interpersonal (externas, de relación).

Al primer grupo, la inteligencia intrapersonal, pertenecen tres habilidades:

- La autoconciencia (capacidad de saber qué está pasando en nuestro cuerpo y qué estamos sintiendo).
- El control emocional (regular la manifestación de una emoción o modificar un estado anímico y su exteriorización).
- La capacidad de motivarse y motivar a los demás.

Al segundo grupo, la inteligencia interpersonal, pertenecen dos habilidades:

- La empatía (entender qué están sintiendo otras personas, ver cuestiones y situaciones desde su perspectiva).
- Las habilidades sociales (habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal y que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo).

• **Competencia emocional:** Esta inteligencia se traduce en una competencia emocional, que será lo que desarrollamos al trabajar con los cuentos. Entendemos por competencia la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Elvira Repetto (2003) presenta la competencia emocional delimitada por los cinco grupos de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas siguientes: autoconciencia emocional, autorregulación emocional, automotivación personal, empatía y competencia sociales.

Estos cinco grupos corresponden a los elementos de los que consta la inteligencia emocional según Goleman (1996). Esta competencia emocional se plasma en unas «habilidades emocionales» que podríamos definir como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir de las ideas que tenemos sobre lo que ocurre. Tendremos que poner en práctica estas habilidades para alcanzar mayores niveles de satisfacción y de desarrollo personal. La dimensión social enmarca nuestra expresión emocional, por lo cual debemos vincular las habilidades sociales y emocionales para integrar las tres dimensiones del comportamiento: pensar, sentir y hacer (respuestas cognitivas, afectivas y conductuales). Referencia: (s.a). (s.f). Recuperado de: <https://www.digitaliapublishing.com/visor/28948/> cuentos que enseñan a vivir: fantasía y emociones a través de la palabra.

Emociones:

Investigadores de la psicología, como Páez, Echebarría y Villarreal (1989), la sociología de las emociones, Bericat (2000, 2012), Turner y Stets (2005), han logrado amplias evidencias que las emociones se activan en el contexto de la interacción social y que ellas a su vez pueden constituirse en importantes factores para controlar dicha interacción. El papel de las emociones en las situaciones y las conductas compartidas se ha señalado a menudo. Para Rimé (2005), la experiencia de la emoción estimula de manera espectacular el contacto social y la comunicación social. Desde su punto de vista las emociones son compartidas socialmente; es precisamente esta naturaleza social y colectiva de los procesos afectivos lo que ayuda a explicar su vínculo.

Según el construccionismo social, las emociones se constituyen socioculturalmente. Siguiendo esta perspectiva, las emociones están determinadas por el sistema de creencias; se aprenden cuando el individuo interioriza los valores de su cultura y son, por lo tanto, patrones de comportamiento social culturalmente contruidos. La emoción es una construcción social que se realiza "a partir del lenguaje y de ciertas normas culturales de interpretación, expresión y de sentimiento de las emociones, así como de los recursos sociales de los sujetos" (Páez et al., 1989). La emoción es una actitud global (Armon-Jones, 1986) o una representación internalizada de las normas y reglas sociales. Otro aspecto de las emociones es que estas generalmente implican una cierta intencionalidad.



Existe un número de teorías sobre las emociones que argumentan que la actividad cognoscitiva en forma de juicios, evaluaciones o pensamientos es necesaria para que ocurra una emoción (Manstead, 2005; Nussbaum, 1995). Esto que se argumenta es necesario para capturar el hecho de que las emociones son sobre algo, en otras palabras, estas tienen una intencionalidad.

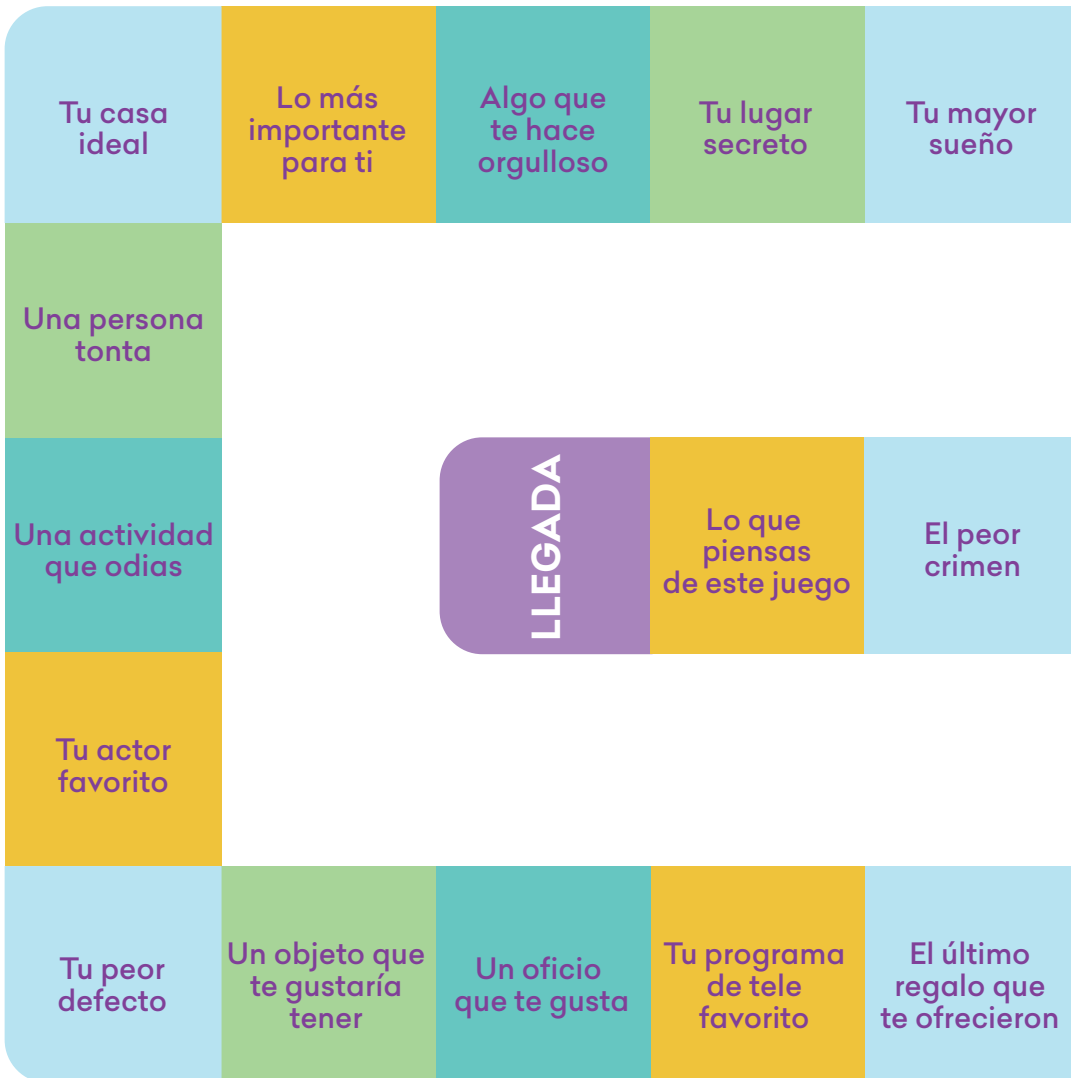


ESCALERA



¡Saca el dado!

Tienes 5 segundos para decir todo lo que evoca para ti el texto.
Si no contestas nada, regresa 5 casillas.



Tu mayor cualidad

Tu canción favorita

Lo que hiciste el sábado pasado

Tu comida favorita

Tu mejor amigo

to.

Un deporte que practiques

Un recuerdo que te emociona

La cualidad necesaria en amor

Algo que no soportas

Una actividad que te gusta

El momento más feliz en tu vida

Un objeto que perdiste

Una obra de arte que te emociona

Un lugar que odias

Un nombre bonito

Tus proyectos para el fin de semana

Tus últimas vacaciones

Tu estación favorita

Algo que temes

Tu asignatura favorita

Tu mascota

Algo peligroso

2.1.3 Psicología de la VÍCTIMA

2.1.3.1 Pájaro Restaurativo

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor / víctima en diferentes espacios interactivos.

Temática: expresión de emociones y sentimientos: inteligencia emocional.

Objetivo del encuentro: facilitar un encuentro consigo mismo que favorezca la expresión de emociones y sentimientos a partir de la importancia de la inteligencia emocional.

Objetivos específicos:

- Explicar la importancia de la inteligencia emocional.
- Motivar el encuentro consigo mismo para facilitar la expresión de emociones y sentimientos que aporten a su estabilidad emocional.

Descripción de la actividad:

- 1.Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.Se orienta la elaboración de un pájaro paso a paso en papel iris, cuyos pasos parten de la elaboración del pájaro en origami. Cada paso será orientado por el facilitador, identificación de emociones y sentimientos.
- 3.Posteriormente, se invita al participante a escribir una carta o un mensaje a una persona (s) que se le ha dificultado enunciarle algo. Los sentimientos y las emociones conjunto con los mensajes o carta (s) se van asociando al pájaro

construido, con el objetivo de simbolizar un mensajero.

4. Se realiza una reflexión con respecto a la relevancia de identificar, tramitar, regular y expresar las emociones y sentimientos, entrelazado con la relevancia y la funcionalidad de la inteligencia emocional.

Recursos: papel iris, tijeras, lana, lápiz, colores, plumones.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Inteligencia Emocional:

Ir a página 25 de este documento.

2.1.3.2 Amazonía de mi sentir

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: víctima.

Temática: inteligencia emocional.

Objetivo del encuentro: facilitar el trámite y reconocer la importancia del manejo de las emociones y los sentimientos.

Objetivos específicos: identificar emociones y sentimientos asociados a vivencias propias y la manera como estas permean el cuerpo.

Descripción de la actividad:

- 1.** Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.** Elaboración de una figura humana (proyección de sí mismo).
- 3.** Se inicia contextualizando al participante a que intente

recordar momentos en los que haya sentido alegría, por ejemplo, para que posteriormente guiarla a que pueda ubicar esa emoción en su cuerpo. *¿En qué parte del cuerpo la siento? ¿Con qué color la identifica?* Y así sucesivamente con las siguientes emociones y sentimientos:

tristeza
llanto
amor
sorpresa
soledad
encanto
odio
rencor
cariño

4. Análisis y comprensión de la conexión de la emoción con su cuerpo y el nivel de afectación.

5. Lo anterior, le permitiría al facilitador generar un espacio de diálogo y reflexión sobre las cualidades, potencialidades, como el amor propio, desde la conexión con ese ser que, aunque ha experimentado momentos difíciles, puede perdonar y reconciliarse.

Recursos: papel blanco, lápiz, colores, plumones.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Inteligencia Emocional:

Ir a página 25 de este tomo.

2.1.3.3 Violentómetro

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: víctima.

Temática: violencia y derechos.

Objetivo del encuentro: facilitar la reflexión personal sobre los tipos de violencia que pueden llegar a presentarse en las dinámicas relaciones de los seres humanos, coartando en muchas ocasiones los derechos de los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar la incidencia de la violencia en el diario vivir, la cual se da de manera latente y manifiesta en los diferentes contextos en que se desenvuelve el sujeto.
- Explicar la importancia de los derechos en el ser humano para su desarrollo pleno y digno.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión

2. Exposición del Violentómetro. Realización de figuras en arcilla dependiendo el caso y la situación conflicto (por ejemplo, lesiones personales, violencia intrafamiliar, entre otras).

Identificación de eventos, contextos, discursos, palabras y actos que se encuentran contenidos en el violentómetro y que han hecho parte de su experiencia personal con esa o esas personas identificadas.

3. Se pueden realizar preguntas orientadoras al respecto como:

¿Me siento identificada/o con el contenido del Violentómetro?

¿Qué elementos del Violentómetro se han utilizado contra mí y he utilizado contra otro?

4. Con banderitas de color azul, naranja y rojo el participante identifica el nivel y el grado de violencia de acuerdo al Violentómetro y va colocando a cada figura propia si lo han usado en su contra, y en la otra figura/s si lo ha utilizado contra alguien.

5. Identificar situaciones que han generado impacto negativo y destructivo.

¿Qué hacer con lo que he vivido y ha sucedido?



6. Se aborda una reflexión desde frase de Jean Paul Sartre: "Lo importante no es lo que han hecho de nosotros, si no lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros".

Recursos: papel iris, lápiz, colores, plumones, plastilina, arcilla, periódico.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Violencia: definiciones y sentidos

Domenach afirma que históricamente la filosofía no se había preocupado, hasta bien entrado el siglo XVII, por la definición del término violencia, y aclara que si bien existen indicaciones al término por parte de algunos autores clásicos y latinos, se piensa en ella más por sus consecuencias (incluso exaltables en algunos casos) que por el concepto en sí mismo. A partir del Siglo de las Luces se cristaliza lo que hoy entendemos por violencia, principalmente desde tres aspectos: el psicológico, explosión de fuerza que cuenta con un elemento insensato y con frecuencia mortífero; el aspecto moral, ataque a los bienes y a la libertad de otros; el aspecto político, empleo de la fuerza para conquistar el poder o dirigirlo hacia fines ilícitos. (Cuervo, 2016).

Este autor francés aclara que en el siglo XX tal concepto adquiere una mayor relevancia e interés por su aspecto político. Si bien existen múltiples y variados intentos de definición de la violencia anclados a criterios psicólogos, políticos, antropológicos o de diversas disciplinas, partamos inicialmente de una idea básica y bien general de la misma, como la que nos presenta Stoppino, quien la define como: "la intervención física de un individuo o grupo, contra otro individuo o grupo (o también contra sí mismo)" (Stoppino, 1988).

Esta definición implica entender la violencia como una acción real y física, en cierto sentido mecánica, que se ejecuta hacia alguien en términos de oposición u obstáculo. Pero debemos ser más explícitos en cuanto a esta primera idea, dado que al hablar genéricamente de ella podríamos confundir diversos aspectos de las relaciones humanas que, si bien caben en una definición de este tipo, no son en sí mismos violencia. Por ejemplo, en el caso de algunos deportes, en los que ocurren intervenciones físicas (en tanto mecánicas) de unos individuos contra otros pero es ampliamente aceptado que el fin mismo de esas actuaciones no sería agredir o procurar daño como tal. Ni qué decir, además, de algunos tratamientos médicos

que en muchos casos suponen la intervención física de un individuo (o de varios) sobre otro sujeto, calificado como paciente, siendo también claro que dichas intervenciones que se ejecutan, aunque sean dolorosas, son para ayudar a este último y su calidad de achacoso, enfermo o enajenado mental, según el caso (Montoya, 2016).

Se hace evidente, entonces, que no hablamos del sentido de la violencia como mera intervención de uno o varios individuos contra otro u otros individuos, y nos vemos necesariamente obligados a la introducción de un elemento conceptual que lo aclare: el daño. Y es que para que haya violencia en dichas intervenciones deberán estar agregados el perjuicio, el deterioro, la destrucción o la coartación y que estos se presenten como el fin mismo de la intervención.

Al futbolista que golpea a otro jugador en el desarrollo de una jugada, no se le puede considerar persona violenta si su actitud y su accionar no están dirigidos a causar daño al contrario, toda vez que el sentido de la violencia se despliega como tal, cuando en realidad se desea causar perjuicio al otro, ya sea física, psíquica o moralmente. De acuerdo con Stoppino, debemos considerar lo anterior porque, "en la delimitación conceptual del acto violento", un factor que pondera la violencia o no del actuar es la presencia de la voluntad en quien ejecuta tal o cual intervención física contra otro u otros. Esto es, que su actuar sea *motu proprio*: "para que haya violencia es necesario que la intervención física sea voluntaria: el automovilista implicado en un accidente vial no ejerce la violencia contra las personas que quedan heridas, pero sí ejerce la violencia el que embiste intencionalmente a una persona odiada" (Montoya, 2016).

Asimismo, a violencia es "la aplicación –o amenaza de aplicación– de una fuerza física intensa de forma deliberada con la intención de causar efectos sobre el receptor de la misma" (González, 2000). Para que haya violencia en un acto, debe intervenir en el mismo evento tanto la voluntad de hacer daño por parte de quien lo ejecuta, como la falta de voluntad de quien lo padece (la parte receptora o pasiva: la víctima). En la conjugación del acto violento deben estar presentes la intervención física de uno(s) contra otro(s), sumadas tanto la voluntad en el acto de intervención por quien agrede y la finalidad de procurar daño desde ese acto de intervención, además de la involuntariedad en

la víctima, en tanto que no desea ser objeto de ese tipo de intervención. Elementos todos que, agregados y puestos en escena, nos dan como resultado aquello que podemos entender como violencia.

Ahora bien, llegados a este punto de la definición, podemos reconocer que incluso terminaría siendo una idea restringida de violencia, toda vez que se hace evidente que no solo se puede intervenir en otra persona de manera física, sino que también se podrá intervenir violentamente contra otro(s), desde aspectos meramente psíquicos (Esbec y Echeburúa, 2010) y también simbólicos (Bourdieu y Passeron, 1996), siendo esas formas psíquicas y simbólicas grafías distintas de coaccionar o de causar daño a otro(s). Para ejemplificar la violencia psíquica: la manera en que se puede minar la autoestima de una persona ante la burla o el insulto o bajo los métodos de tortura que a lo largo de la historia evitaban (y evitan) cualquier contacto físico con la víctima, apelando al aislamiento, la amenaza o la privación sensorial (Foucault, 2005) Referencia: Cuervo Montoya, E. (2016) Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación.

³ <http://web.a.ebscohost.com>
Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación



Derechos: perspectiva de derechos

El enfoque de derechos lleva a comprender que todas las personas, mujeres y hombres, de todas las edades y nacionalidades, tienen derecho a todos los derechos y que todos son importantes para el desarrollo pleno y digno del ser humano durante el transcurso de la vida. Estos se adecuan a las demandas de la humanidad a través del tiempo. Nadie puede renunciar a sus derechos pese a las circunstancias en que se encuentre. Tener en cuenta una perspectiva de derechos implica tener en cuenta los siguientes aspectos:

-Los derechos humanos son aquellas facultades que poseen todos los hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas por el sólo hecho de ser personas, sin importar su edad, sexo, orientación sexual, etnia, origen, creencias, clase social o pensamiento. En otras palabras, todas las personas tienen derechos por el simple hecho de existir. Representan el ideal al que todos los seres humanos pueden aspirar. Su ejercicio y su disfrute son escenarios para que cada persona pueda desarrollarse plenamente. No deben ser entendidos únicamente como normas o tratados, sino como una forma de vida (Profamilia, Defensoría del Pueblo, Organización Internacional para las Migraciones, Bogotá, 2007, p. 31, citados por Lafaurie y Veloza, 2010).

-Los derechos humanos comprenden el derecho a la vida, a la dignidad, a la libertad, a la seguridad, a la integridad física,

emocional y sexual de la persona, así como su derecho a participar en la vida pública. También los derechos humanos implican la existencia de condiciones de vida y de bienes materiales, sociales y culturales y la posibilidad de construir una sociedad justa y solidaria (Profamilia, Defensoría del Pueblo, Organización Internacional para las Migraciones. Op. cit. p. 31, citados por Lafaurie y Veloza, 2010).

⁴ Según la cartilla "Trazando una ruta para potivar reflexiones en torno a las violencias basadas en género", publicada en Bogotá D.C. Noviembre 2010 impreso en Colombia por: Ministerio De La Protección Social. Organización Internacional Para Las Migraciones OIM. Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se conserve la integridad del texto y se cite la fuente.

-Además, los derechos humanos establecen valores para regular y controlar las relaciones entre los individuos, los grupos, las comunidades, los pueblos, el Estado y las naciones, y establecen límites al ejercicio abusivo del poder. En el terreno de las relaciones sociales, los derechos humanos se dirigen a garantizar las relaciones democráticas y de equidad entre hombres y mujeres; entre adultos, niños y niñas y entre ciudadanos y ciudadanas en las distintas esferas de la vida económica, política, social y cultural (Lafaurie y Veloza, 2010)⁴

2.1.3.4 Violencia de género y tipos de violencia

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: víctima/ofensor.

Temática: tipos de violencia, daño y derechos.

Objetivo del encuentro: explicar los tipos de violencia, cómo estos se ejercen de manera directa e indirecta en las relaciones vinculares y sociales.

Objetivos específicos: orientar frente al daño que generan los tipos de violencia en otros y su nivel de gravedad.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

2. Posteriormente se da inicio al ejercicio "violencia de género y tipos de violencia", mediante la exposición de frases que facilitan el cuestionamiento individual y colectivo.

Mi libertad se ve limitada en mi relación ¿cuándo?

Como mamá / papá, ¿He educado machos o sumisas?

¿Me quedo callada/ si algo no me gusta?

*¿He aceptado algún tipo de violencia en mi contra?
¿Me he traicionado dejando de ser quien soy?
¿He permitido que toquen mi cuerpo, así no quiera?
¿Me he permitido depender económicamente de alguien?
¿Cómo me he sentido?
¿He sentido que me toca hacer sola/o el trabajo del hogar?
¿Me he sacrificado para que mis hijos tengan un padre o una madre?*

3. Posteriormente, se realiza una confrontación reflexiva, la cual permite que el otro identifique en qué momento se ha sentido vulnerado por sus palabras, discursos, actos, agresiones verbales y no verbales, entre otras.

4. Cada frase tiene una afirmación de respeto por los derechos de otro que en muchas ocasiones se han coartado.

Derechos:

Mi libertad no se limita cuando me uno a alguien.

Como padre o madre no educo ni machos ni sumisas.

Nunca me quedaré callada/o si algo no me gusta.

No aceptaré ningún tipo de violencia en mi contra.

Nunca me traicionaré dejando de ser quien soy.

Nadie, ni siquiera mi pareja, tocará mi cuerpo si yo no quiero.

Trabajaré para no depender económicamente de alguien.

No haré sola/o el trabajo del hogar y eso no me hace ser mal hombre o mujer.

No aguantaré a ningún hombre o a ninguna mujer solo para que mis hijos tengan un padre o una madre.

5. Se realiza una reflexión sobre cada frase, la cual culmina con la exposición del derecho que se ha vulnerado.

6. Se realiza el cierre con compromisos y reflexiones personales.

Recursos: papel blanco, lápiz, colores, plumones, tijeras.

Duración: 120 minutos.

Desarrollo temático:

Perspectiva de Derechos:

Ir a la página 36 de este documento.

Violencia por motivos de género

La violencia es todo acto, omisión o amenaza hacia otra persona, grupo de personas o comunidad, que cause muerte, sufrimientos o daños en su integridad física, sexual, psicológica o social, y que ocurra en el ámbito

público o privado. Implica una violación a los derechos humanos. (Profamilia, Defensoría del Pueblo, Organización Internacional para las Migraciones, Bogotá, 2007, p. 69, citados por Lafaurie y Veloza, 2010) De acuerdo con Galtung, la violencia es todo aquello que, siendo evitable, impide la realización de las necesidades fundamentales de los seres humanos. Galtung Johan. Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Gernika, Bakeaz – Gernika Gogoratuz, 2003, citados por Lafaurie y Veloza, 2010).

Las mujeres, las jóvenes y las niñas son más vulnerables y están más expuestas a la violencia, debido a la existencia de normas, creencias y prejuicios que imperan en la sociedad y tienden a subordinarlas, dominarlas y discriminarlas. La dependencia afectiva, social y económica y la falta de oportunidades en el mundo de lo público son condiciones que generan vulnerabilidad. La “violencia basada en el género” o “violencia por motivos de género” tiene una incidencia particular en las mujeres, quienes muchas veces son objeto de violencia por el hecho de ser mujeres. Se afirma que la violencia basada en el género es una conducta ligada al ejercicio desigual del poder y a las relaciones asimétricas que se establecen entre los dos sexos. Esta forma de violencia se agrava cuando se dan condiciones de discriminación por razones económicas, raciales, políticas y relativas a aspectos como la edad, la discapacidad y otras formas de vulnerabilidad. El desplazamiento, por ejemplo, es una situación en la cual se propicia de manera especial la violencia contra las mujeres.

En la “violencia basada en género” se ejercen amenazas, coerción o privaciones arbitrarias de la libertad (ya sea que ocurran en la vida pública o en la privada), que tienen como consecuencia un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. (Lafaurie y Veloza, 2010)

La Ley 1257 de 2008

Para interpretar esta ley, se establecen las siguientes definiciones de daño:

a) Daño psicológico: consecuencia proveniente de la acción o la omisión destinadas a degradar o controlar las acciones, los comportamientos, las creencias y las decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal. (Lafaurie y Veloza, 2010).

b) Daño o sufrimiento físico: riesgo o disminución de la integridad corporal de una persona. (Lafaurie y Veloza, 2010).

c) Daño o sufrimiento sexual: consecuencias que provienen de la acción consistente de obligar a una persona a mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal. Igualmente, se considerará daño o sufrimiento sexual el hecho de que la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas. (Lafaurie y Veloza, 2010).

d) Daño patrimonial: pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores o derechos económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer. (Lafaurie y Veloza, 2010).

La Mesa de Género de la Cooperación Internacional en Colombia (Lafaurie y Veloza, 2010), en concordancia con estas definiciones, establece los siguientes tipos de violencia basada en género:

-Violencia física: aquella que ocasiona riesgo o disminución de la integridad corporal. En este tipo de violencia se incluyen las golpizas, las agresiones con objetos o líquidos que puedan hacer daño, los encierros, las sacudidas, los estrujones, entre otras conductas que busquen hacer daño a las mujeres. (Lafaurie y Veloza, 2010)

-Violencia psicológica: acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, los comportamientos, las creencias y las decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal. En este tipo de violencia se incluyen los malos tratos, las ofensas, el menosprecio, las amenazas, las prohibiciones y el control. (Lafaurie y Veloza, 2010)

-Violencia sexual: acción que consiste en obligar a una persona a mantener contacto sexual, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo



⁵ Según la cartilla “Trazando Una Ruta Para Motivar Reflexiones Las Violencias Basadas En Género”, publicada en Bogotá D.C. Noviembre 2010 impreso en Colombia por: Ministerio De La Protección Social Organización Internacional Para Las Migraciones OIM. Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se conserve la integridad del texto y se cite la fuente.

que anule o limite la voluntad personal. Igualmente, se considera violencia sexual cuando la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas. En este tipo de violencia se incluyen los tocamientos y manoseos, obligar a las mujeres a tener relaciones sexuales u obligar a las mujeres a llevar a cabo actos sexuales que ellas no quieren. (Lafaurie y Veloza, 2010)

-Violencia patrimonial: lo que ocasiona pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores o derechos económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer. (Lafaurie y Veloza, 2010)

-Violencia económica: cualquier acción u omisión orientada al abuso económico, el control abusivo de las finanzas, recompensas o castigos monetarios a las mujeres por razón de su condición social, económica o política. Esta forma de violencia puede consolidarse en las relaciones de pareja, en las familiares, en las laborales o en las económicas. (Lafaurie y Veloza, 2010) ⁵

Actividades: Reparación

2.2.1 Psicología del OFENSOR

- 2.2.1.1 Discutamos acerca de...
- 2.2.1.2 Conferencias familiares
- 2.2.1.3 La historieta
- 2.2.1.4 Metáforas
- 2.2.1.5 Dibujos

2.2.2 Trabajo Social

- 2.2.2.1 Analogía musical
- 2.2.2.2 Montaña de emociones
- 2.2.2.3 Sociodrama
- 2.2.2.4 Cuídate
- 2.2.2.5 ¿Qué haces con tu mente?
- 2.2.2.6 Haz tu mapa
- 2.2.2.7 Cohesión familiar disfrutando de la vida en familia
- 2.2.2.8 Si y No
- 2.2.2.9 Transitando mi ira
- 2.2.2.10 Violentómetro
- 2.2.2.11 Circo de la mariposa
- 2.2.2.12 Siembra - Edificándome
- 2.2.2.13 Violencia de género y tipos de violencia
- 2.2.2.14 Camino de la confianza
- 2.2.2.15 Reparando ando
- 2.2.2.16 La princesa Malaica

2.2.3 Psicología de la VÍCTIMA

- 2.2.3.1 El cubo de la reparación

2.2.1 Psicología del OFENSOR

2.2.1.1 Discutamos acerca de...

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: orientación a la reparación.

Objetivo del encuentro: establecer el nivel de orientación a la reparación del daño causado por el ofensor.

Objetivos específicos:

- Identificar en el ofensor los factores protectores y de riesgo que inciden positiva y negativamente en la reparación del daño ocasionado.
- Sensibilizar frente al daño causado y la necesidad de reparación por parte del ofensor.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. El profesional propone una discusión dirigida a partir de la pedagogía crítica, buscando un intercambio de ideas sobre el tema de la reparación que puede analizarse desde distintas posiciones.
3. A continuación, el adolescente o joven ofensor analiza y contesta, en la hoja de trabajo y con apoyo del profesional, las preguntas clave sobre la reparación, tales como:
 - ¿Qué es daño?
 - ¿Cuáles son los tipos de daño ocasionados?
 - Teniendo en cuenta las definiciones realizadas, ¿cómo impactan estas definiciones en la reparación?
 - ¿Cómo reparar?
4. El profesional brinda orientación pedagógica para propiciar la formulación de posibles acciones de reparación por parte del ofensor.
5. Al finalizar, la hoja debe ser firmada por el participante.

6. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: hoja de trabajo, hoja de encuesta, lápices o lapiceros.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

El daño en la justicia restaurativa, a diferencia de la justicia tradicional o retributiva, no considera el delito como la mera transgresión de una regla establecida, sino como daños sociales producidos por conflictos entre individuos, ya sean patrimoniales (por ejemplo el hurto), físicos (por ejemplo lesiones) o psicológicos (afectaciones emocionales o traumas) (Walgrave, 2002). Asimismo, desde una dimensión social, el delito causó un daño en el lazo social (Britto, 2006). La premisa principal de la JR es que el delito lesiona a las personas y los vínculos sociales y que la justicia pretende obtener la mayor sanación posible del daño (McCold y Wachtel, 2003). De manera general, un modelo restaurativo pone el énfasis en el daño, considerando que se deriva del delito, a diferencia del modelo retributivo que acentúa el delito como la infracción a la norma penal del Estado (Beristain, 1998).

La reparación del daño en la JR va dirigida a restaurar dicho perjuicio infligido a la(s) víctima(s) y también a las relaciones con la comunidad, en lugar de exclusivamente castigar a los ofensores (Zehr, 1990). Por tanto, esta reparación es el producto de un proceso que implica la expresión de los sentimientos, la empatía y el consenso, más que la ejecución de instrucciones jurídicas preestablecidas (Crégut, F., & justicia juvenil en Tdh, C., 2016). Se busca que las partes puedan llegar a una solución dependiendo de la gravedad del delito (Pérez y Zaragoza, 2012).

De este modo, la JR le otorga un papel fundamental y protagónico a la víctima, a quien se le debe reparar el daño recibido, y promueve la responsabilización del ofensor pero brindándole la indispensable oportunidad de deshacer dicho perjuicio y a su vez reconciliarse con la sociedad (Britto, 2006).

Así, la JR representa una modificación radical con respecto al paradigma retributivo. Con la JR se pretende introducir un nuevo lente o enfoque a la justicia, reconstruyéndola desde

el lugar o el rol de las víctimas como actores principales para que junto con el ofensor, y contando con el apoyo de la comunidad, se tenga como meta la reparación de los daños y la restauración de las relaciones de ambos con la sociedad.

Referencia: Britto, D. (2006). Justicia restaurativa y procesos restaurativos: la comunidad hace la diferencia. En: Revista Polisemia, nº 2, p 91-103.

2.2.1.2 Conferencias familiares

Área: psicología / trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores, víctimas, familiares.

Temática: conferencias familiares.

Objetivo del encuentro: facilitar la restauración de los vínculos afectivos dentro del sistema familiar.

Objetivos específicos:

- Confrontar pedagógicamente al adolescente con las consecuencias del acto punible.
- Desarrollar un plan de reparación.
- Resolver posibles obstáculos específicos en el cumplimiento del plan de reparación.

2.2.1.3 La historieta

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor o víctima.

Temática: recreación de la situación del conflicto mediante una historieta, después de un proceso de fortalecimiento, respeto y perdón a nivel individual.

Objetivo del encuentro: favorecer en el ofensor la posibilidad de plasmar lo sucedido por medio de una historieta, desde una óptica basada en el perdón y el respeto hacia la víctima y con un desenlace diferente pensado en la reconciliación.

Objetivos específicos:

- Fortalecer la autoestima y la capacidad de perdonar, a través de sus propios recursos y realizando diversas actividades (dibujo, escritura y narración), que le permitan la creación de un producto propio para la reparación a la víctima.

•Incentivar la creatividad y la utilización de diferentes manifestaciones artísticas, pedagógicas e intelectuales, en la resolución de conflictos.

Descripción de la actividad:

1.Se le entregan al participante ofensor hojas blancas o cartulina, colores, marcadores, lápiz, borrador, taja lápiz y lapiceros.

2.Se le indica al participante la siguiente instrucción: “vas a realizar una historieta de manera original y creativa, en la cual vas a plasmar tu proceso antes, durante y después de que se presentara la situación conflictiva, permitiendo la expresión de aprendizajes y enseñanzas, si las hubo, con un mensaje para quien la lea.”

3.Al final de la actividad, el participante ofensor expresará cómo se sintió y qué cuenta su historieta.

4.Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa, si se requiere).

Recursos: hojas blancas o cartulina, colores, marcadores, lápiz, borrador, taja lápiz y esferos.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Cuando se habla de perdón, en lógica de no violencia, siguiendo la tradición de Gandhi y Martín Luther King, nos referimos, en primer lugar, a un sentimiento complejo que es capaz de sobreponerse a emociones de odio, ira y deseo de venganza que se suscitan o son promovidas en medio de conflictos atravesados por violencia. Esto implica además una decisión en la que se opta por reconocer la humanidad del agresor, su dignidad. Todo esto, desde un lugar de fortaleza subjetiva y dignidad del ofendido, que lleva a una tramitación no violenta de ese conflicto, a la superación del mismo y a la construcción de una paz que, sin renunciar a formas de verdad, justicia y reparación, puedan llevar a una transición hacia la reconciliación. ((s.a). (s.f). Perdón y reconciliación: una perspectiva psicosocial desde la no violencia. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/11553>).

La dignificación resulta un tema central en la JR, ya que busca la preservación de la vida y sobre todo de la dignidad humana. En consecuencia, la condena no constituye uno de sus objetivos, pues no recurre a la violencia como medio de obtención de la justicia, sino que pretende rescatar

lo humano que hay en los victimarios y dignificar a las víctimas, es decir, dignificar a las partes como una salida apropiada de cualquier delito o manifestación de violencia. (Britto, 2006).

2.2.1.4 Metáforas

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor /víctima.

Temática: reconocimiento de daños y reparación simbólica de estos.

Objetivo del encuentro: apoyar al participante en el reconocimiento de los diversos tipos de daños producidos por el conflicto, con miras a la implementación de una reparación simbólica.

Objetivos específicos:

- Diseñar al menos dos productos narrativos (fabulas, cuentos, poemas, etc.) en los cuales de forma metafórica el ofensor o la víctima expresan su empoderamiento frente al conflicto y la importancia de la reparación de los daños.
- Asociar un producto narrativo con un componente de “responsabilización” o de “reparación”, según corresponda como evidencia de la comprensión satisfactoria de los temas tratados.

Descripción de la actividad:

- 1.**El facilitador le entrega al participante hojas blancas o cartulina, colores, marcadores, lápiz, borrador, taja lápiz y esferos.
- 2.**El facilitador procederá a explorar la percepción del ofensor o víctima que tiene sobre la responsabilidad en el conflicto, mediante prácticas restaurativas informales (preguntas y declaraciones afectivas, preguntas orientadoras y restaurativas), así como el reconocimiento de los daños, las pérdidas y las necesidades posteriores al evento del delito.
- 3.**A continuación, el facilitador le brindará asesoría pedagógica al usuario para la clarificación de su comportamiento y las consecuencias de este.
- 4.**De modo semejante, el facilitador le solicitará al ofensor y/o víctima razones para realizar la reparación de los daños evidenciados previamente, brindándole apoyo pedagógico

para la conclusión de una manera clara y concisa.

5. En adelante, el participante deberá construir la narración (fabula, cuento, poema, etc.) explicitando la comprensión de las consecuencias, la importancia de la restauración de los daños y otros aprendizajes conexos socializados durante el taller. Para ello, el facilitador le proporciona algunos referentes literarios narrativos y le sugiere acciones de reparación simbólica al usuario para facilitar el diseño del insumo.

6. Finalmente, el facilitador evaluará el producto terminado a fin de garantizar la debida construcción del producto narrativo y, junto con el usuario se socializará la manera como se implementará este de este producto para la reparación simbólica.

Recursos: hojas blancas o cartulina, colores, marcadores, lápiz, borrador, taja lápiz y esferos.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

La reparación simbólica es una de las acciones frecuentemente utilizadas para abordar la necesidad imperiosa de la restauración de los perjuicios causados por un conflicto; especialmente se implementa cuando no es factible la participación de una de las partes.

En este sentido, uno de los referentes en JR, Howard Zehr (2006), en El pequeño libro de la JR, insta a procurar alcanzar una reparación de los daños tanto de manera concreta como simbólica. Especialmente, subraya la importancia de estas acciones simbólicas para lograr el reconocimiento de la responsabilidad por parte de los ofensores.

Asimismo, se recomienda el uso de procesos simbólicos para hacer frente a los desafíos propios del contexto para la materialización de la JR, tal y como recomienda la UNODC (2006) en su Manual sobre programas de JR. Para el contexto local, el uso de la reparación simbólica en la modalidad de suspensión de procedimiento a prueba es una herramienta recomendada como parte del plan de reparación del daño. (Britto, 2006)



2.2.1.5 Dibujos

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor / víctima.

Temática: la reparación simbólica de los daños identificados.

Objetivo del encuentro: apoyar al presunto ofensor y a la víctima en el reconocimiento de los diversos tipos de daños producidos por el conflicto, para la implementación de una reparación simbólica.

Objetivos específicos:

- Diseñar un producto artístico de pintura (autorretrato, dibujo libre, dibujo técnico, abstracto, etc.) en el cual de forma metafórica el participante expresa la importancia de la reparación de los daños desde lo simbólico.

Descripción de la actividad:

1. El facilitador le entrega al presunto ofensor hojas blancas o cartulina, colores, marcadores, lápiz, borrador, tajalápiz y esferos.

2. El facilitador procederá a explorar la percepción del ofensor y/o víctima sobre su responsabilidad en el conflicto, mediante prácticas restaurativas informales (preguntas y declaraciones afectivas, preguntas orientadoras y restaurativas), así como el reconocimiento de los daños, las pérdidas y las necesidades posteriores al evento del delito.

3. A continuación, el facilitador le brindará asesoría pedagógica al usuario para la clarificación de su comportamiento y las consecuencias de este.

4. De modo semejante, el facilitador le solicitará al participante razones para realizar la reparación de las consecuencias evidenciadas por estos previamente, brindándole apoyo pedagógico para la conclusión de una manera clara y concisa.

5. En adelante, el participante deberá efectuar un producto artístico de pintura (autorretrato, dibujo libre, dibujo técnico, abstracto, etc.) en el cual transmita la comprensión de las consecuencias, la importancia de la restauración de los daños y otros aprendizajes conexos socializados durante el taller. Para ello, el facilitador le proporciona al participante algunos referentes literarios de pintura y acciones de

reparación simbólica para facilitar el diseño del producto.

6. Finalmente, el facilitador evaluará el producto terminado a fin de garantizar la debida construcción del producto narrativo y junto con el usuario socializará la manera como se implementará de este producto para la reparación simbólica.

Recursos: hojas blancas, lápices, colores, marcadores, pinceles, vinilos.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

La reparación simbólica:

Revisar página 49 de este documento.

2.2.2 Trabajo social

2.2.2.1 Analogía musical

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Objetivo del encuentro: reconocer las características de la dinámica familiar del ofensor o la víctima y su constitución como red de apoyo dentro del proceso adelantado en el programa *Diálogo*.

Objetivos específicos:

- Identificar fortalezas y debilidades en la comunicación intrafamiliar.
- Identificar los estilos de comunicación dentro de los subsistemas familiares.
- Reconocer los roles presentes en el sistema familiar.
- Determinar los estilos educativos de la familia.
- Definir el nivel de vinculación de la familia en el proceso del programa *Diálogo*.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

2. Se les da a escuchar a los participantes dos canciones, de diferentes géneros musicales, basadas en la familia. En una hoja se entregan impresas las letras de las canciones:

• Amor y control. Rubén Blades

Saliendo del hospital
después de ver a mi mamá
luchando contra un cáncer
que no se puede curar

vi pasar a una familia
al frente iba un señor de edad
una doña, dos muchachas
y varias personas mas

de la mano del señor
un hombre joven caminaba
cabizbajo y luciendo arrepentido
que él era la causa de
una situación familiar
de la que nos enteramos al oír
al señor gritar

aunque tú seas un ladrón
y aunque no tienes razón
yo tengo la obligación de socorrerte
y por más drogas que uses
y por más que nos abuses
la familia y yo tenemos que atenderte
oh, oh, oh, oh, oh, oh

Solo quien tiene hijos entiende
que el deber de un padre no acaba jamás
que el amor de padre y madre
no se cansa de entregar
que deseamos para ustedes lo que nunca
hemos tenido, que a pesar de los problemas
familia es familia y cariño es cariño
oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh,

los vi marcharse con su llanto
su laberinto enfrentando
en la buena y en la mala juntos caminando
y pensé mucho en mi familia

los quise tanto aquel momento
que sentí que me ahogaba en sentimiento
aquel muchacho y mi pobre madre
dos personas distintas, pero,

cuanto control y cuanto amor
tiene que haber en una casa
mucho control y mucho amor
para enfrentar a la desgracia
por más problemas que existan
dentro en tu casa, por más que
creas que tu amor es causa perdida
ten la seguridad de que ellos te quieren
y que ese cariño dura toda la vida
cuanto control y cuanto amor
tiene que haber en una casa
mucho control y mucho amor
para enfrentar a la desgracia

mantén amor y control siempre ante
la pena combinando la esperanza
y el sentimiento dando la espalda
no se van los problemas
ni la impaciencia resuelve los sufrimientos
cuanto control y cuanto amor
tiene que haber en una casa
mucho control y mucho amor
para enfrentar a la desgracia

amor y control
amor y control
amor y control

Rubén Blades. (1992). Amor y Control.

•No basta. Franco de Vita

No basta traerlos al mundo
Porque es obligatorio
Porque son la base del matrimonio
O porque te equivocaste en la cuenta

No basta con llevarlos
A la escuela a que aprendan
Porque la vida cada vez es más dura
Ser lo que tu padre no pudo ser

No basta que de afecto
Tú le has dado bien poco
Todo por culpa del maldito trabajo
Y del tiempo

No basta porque cuando quiso
Hablar de un problema
Tú le dijiste niño, "será mañana
Es muy tarde, estoy cansado"

No basta comprarle todo
Lo que quiso comprarse
El auto nuevo antes de graduarse
Que viviera lo que tú no has vivido

No basta con creerse
Un padre excelente
Porque eso te dice la gente
A tus hijos nunca les falta nada

No basta porque cuando quiso
Hablarte de sexo
Se te subieron los colores al rostro
Y te fuiste

No basta porque de haber
Tenido un problema
Lo había resuelto comprando en la esquina
Lo que había, lo que había



No basta con comprarle curiosos objetos
No basta cuando lo que necesita es afecto
Aprender a dar valor a las cosas
Porque tú no le serás eterno

No basta castigarlo por haber llegado tarde
Si no has caído ya tu chico es un hombre
Ahora más alto y más fuerte que tú

Franco de Vita. (1990). No basta. Extranjero.

Reflexionemos: entregue una hoja a los participantes con las siguientes preguntas y dé la instrucción de marcar la hoja con el nombre completo:

¿Qué sentimientos evocan las canciones?

¿Qué piensa sobre los mensajes que transmiten las canciones?

¿Me identifico con las letras de las canciones? ¿Cómo me identifico?

¿Puedo visualizar a mi familia en las letras de las canciones? ¿Cómo visualizo a mi familia?

¿Siento que mi familia me apoya?

/ ¿Nos apoyamos como familia?

¿Cómo? (depende de quién conteste las preguntas: ofensor/víctima, progenitores, hermanos, etc.)

3.A continuación, se pide a los participantes que socialicen lo redactado en la hoja e indague sobre las facilidades y dificultades que se les presentaron realizando la tarea.

4.Teniendo en cuenta lo anterior, realicemos la DOFA Familiar. Entregue una hoja con la matriz DOFA y explique cómo diligenciarla. Dé la instrucción de marcar la hoja con el nombre completo.

Debilidades	Oportunidades
Fortalezas	Amenazas

5.Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: hojas con las letras de las canciones, hojas con las preguntas reflexivas, hojas matrices DOFA familiar, lápices o lapiceros, canciones, grabadora, sistema de sonido.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático: DOFA.

Así como ocurre con las empresas que realizan continuos análisis para potenciar su presencia en el mercado mediante la técnica Dofa, de igual forma usted podría llevar esa estrategia a su esfera personal. Es dedicarse un tiempo para desglosar esta palabra y enfocarse en hacer una lista de sus debilidades, pasar a las oportunidades que tiene al alcance de sus manos, las fortalezas y las amenazas.

De esta forma usted podrá sentar bases sólidas, aprovechar sus talentos y trabajar a diario en esos puntos que requieren toda su atención para llegar a sus metas.

1. Debilidades:

Sí, todos tenemos debilidades en diversos campos. Por eso el coach Leonel Vidal lo invita a formularse preguntas claves y avanzar en este aspecto.

“Cuando hacemos el análisis de nuestras debilidades, lo hacemos para identificar áreas de mejoramiento en las cuales debemos trabajar. Esas áreas se refieren específicamente a habilidades, conocimientos, actitudes. Son áreas que yo puedo cambiar o buscar ayuda”.

2. Las amenazas:

Son esas situaciones o esos defectos que veo, pero no les doy solución. *¿Cómo conocerme en realidad hasta en mi lado no tan bueno y darle solución?*

“Las amenazas en la matriz Dofa se consideran factores externos, es decir que no dependen de mí y sobre los cuales difícilmente tenemos control. Podría suceder que hay amigos que están con nosotros por un interés particular y nosotros no hemos identificado esa situación. O eventos importantes para nosotros que se deshacen a última hora por circunstancias ajenas a nuestra voluntad. Por ejemplo, un emprendimiento familiar que se interrumpe por la enfermedad inesperada de uno de los líderes del proyecto”, explica Leonel Vidal. La dependencia económica de una persona también se interpreta como una amenaza, ya que podría suceder un hecho que lleve a la terminación inesperada de ese apoyo. “Si identificamos este tipo de amenazas oportunamente, se pueden tomar medidas oportunamente”, dice Vidal.

3. Fortalezas:

¿Qué me hace diferente del otro y me da una ventaja? Las fortalezas son los recursos con los que ya cuento y que me ayudan a continuar avanzando. Se refieren a



habilidades, formación, experiencias, creencias, valores. Son fortalezas mi motivación, mi salud, mi estado de ánimo, mi conocimiento, explica el coach Leonel Vidal.

“Si un profesional está aplicando para una vacante en una compañía multinacional y habla perfectamente tres idiomas, tiene un plus frente a los candidatos que no tienen ese conocimiento. Ese plus le agrega valor ante la oportunidad laboral”, enfatiza. También puede tratarse de una fortaleza emocional; por ejemplo, si una persona tiene la actitud correcta cuando afronta una adversidad, se recuperará mucho más rápido y podrá recuperarse más rápidamente que otra que no tiene tal fortaleza.

4. Oportunidades:

“Las oportunidades se refieren especialmente a los recursos que tengo a mano y que puedo utilizar para mi crecimiento y el apoyo que puedo brindar a las personas de mi entorno para ayudarles en su propio crecimiento”.

En ese punto, explica el coach Leonel Vidal, están las habilidades de comunicación, relaciones que he cultivado a lo largo del tiempo, experiencias y posibilidades en general que están latentes o que puedo crear aprovechando mis fortalezas personales.

“Para un joven adolescente que cursa estudios universitarios, el apoyo familiar viene a constituir una oportunidad muy valiosa”, explica Vidal.

Debilidades

¿Para qué no es bueno?

¿Qué parece ser siempre una lucha para usted?

¿Qué lo hace sentirse raro y fuera de lugar?

Oportunidades

¿Cuáles circunstancias o situaciones actuales contribuyen a llevar a cabo la visión o el propósito de vida?

Fortalezas

¿Cuáles son sus talentos?

¿En qué parece ser bueno de forma natural?

¿Hay algo que normalmente le entusiasme hacer, sin que se lo pidan?

¿En qué cosas se centra más o de una forma más entusiasta?

¿Qué lo hace especial?

Amenazas

¿Cuáles circunstancias o situaciones actuales afectan llevar a cabo la visión o el propósito de vida?

Referencia: Bernal, P. (2014). Un análisis Dofa en su vida. *vanguardia.com*. Recuperado de: <https://www.vanguardia.com/entretenimiento/galeria/un-analisis-dofa-en-su-vida-JQVL287806>

El proceso de desarrollo del ser humano, al igual que ocurre en cualquier otro organismo vivo, se enmarca en una serie de sistemas relacionados unos con otros, que son distintos escenarios de interacción con el ambiente. Esta cuestión, esencial en la biología, ha sido tenida en cuenta por Bronfenbrenner (1987 citado por Espinal, Gimeno y González, 2004), quien la ha aplicado al sistema familiar, al considerar que la familia es el sistema que define y configura en mayor medida el desarrollo de la persona desde su concepción (Espinal, et al., 2004).

Bronfenbrenner (1987 citado por Espinal, et al., 2004) adoptó la terminología de "modelo ecológico", que se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas inclusivas, en la cual cada una de las estructuras se encuentra inmersa en la siguiente." Teniendo en cuenta que el microsistema es concebido como el conjunto de interrelaciones que se producen dentro del entorno inmediato", según Bronfenbrenner, (1986, Rodrigo y Palacios), (1998, Papalia y Olds). La familia es el microsistema más importante porque configura la vida de una persona durante muchos años. (Espinal, et al., 2004).

Por otro lado, el mesosistema familiar, entendiéndose como el conjunto de sistemas con los que la familia guarda relación y con los que mantiene intercambios directos, es una dimensión importante de análisis puesto que, en cada etapa de ciclo familiar, suele haber unos sistemas de interacción más frecuentes. La escuela, el grupo de amigos, el club deportivo, el partido político o la asociación de vecinos, son algunos ejemplos. En cada caso, el mesosistema recibe la influencia de la familia; así, las tensiones familiares se reflejan en el comportamiento del hijo en la escuela, al tiempo que la familia recibe la influencia de la escuela y del barrio en temas de relaciones sexuales, de prevención del sida, en la educación vial o la evitación del consumo de tabaco, por citar sólo algunos ejemplos (Espinal, et al., 2004).



Teniendo en cuenta lo anterior, para la Teoría General de los Sistemas (TGS) “La familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior” (Minuchín, 1986, Andolfi, 1993; Musitu et al., 1994, Rodrigo y Palacios, 1998 citados por Espinal, et al., 2004).

Por lo tanto, la familia es:

- **Conjunto:** una totalidad construida mediante un sistema de valores y creencias compartidas, por las experiencias vividas a lo largo de la vida y por los rituales y las costumbres que se transmiten generacionalmente. Se construye así una identidad del grupo, se fortalece el sentido de pertenencia de sus miembros, se da respuesta a sus necesidades de filiación y contribuyen a la construcción de la propia identidad personal frente al medio (Espinal, et al., 2004).

- **Estructurado:** organización que incluye reglas (explícitas e implícitas) de interacción y una jerarquización de las relaciones entre sus componentes; y reglas (explícitas e implícitas) de regulación de las relaciones intrafamiliares e interpersonales y que indican quién pertenece y quién queda excluido del grupo familiar (Parson y Bales, 1955 citados por Espinal, et al., 2004). Estas reglas tienen gran importancia ya que inciden de forma significativa en cómo la familia hace frente a los problemas de cada uno de sus miembros y a su propia problemática como grupo. Además, suelen estar acordes con los valores y las creencias de la familia. Igualmente pueden llegar a regular la detección de las necesidades de sus miembros, la comunicación y las conductas de dar y recibir ayuda, que son de suma importancia para conocer la funcionalidad del sistema. Las reglas responden a meta-reglas, que son reglas de orden superior, las cuales regulan el cambio, aspecto de suma importancia puesto que, si se opone al cambio, bloquea el desarrollo familiar e incluso la posibilidad de cambiar (Espinal, et al., 2004).

La estructura familiar supone que existen una o unas figuras que asumen el liderazgo y por lo tanto ejercen una mayor influencia en la elaboración y el mantenimiento de las normas familiares, así como en las sanciones que pueden derivarse de su incumplimiento. El líder familiar ejerce también una mayor influencia en el modo de pensar, sentir y comportarse de los miembros de la familia (Espinal, et al.,

2004).

- **Personas:** sujetos activos con capacidad de modificar el sistema y cambiar las metas y los procedimientos. Para Kriz (1994 citado por Espinal, et al., 2004) el sujeto es activo en tres dimensiones: **1.** como procesador activo de la información, **2.** como estímulo con impacto en el resto del sistema y **3.** como sujeto capaz de desarrollar una comunicación autorreferente. En la misma línea de defensa del individuo, la psicología del desarrollo reivindica el fenómeno de la resiliencia (CyruLink, 2002 citado por Espinal, et al., 2004) como un proceso de desarrollo que supone una resistencia individual a los entornos adversos y devastadores, entre ellos a la familia (Espinal, et al., 2004).

- **Propositivo:** orientado a la consecución de determinadas metas (por ejemplo, la protección y la educación de los hijos).

- **Autoorganizado:** la familia plantea sus metas y los medios para lograrlas, siendo agente de su propio desarrollo, de sus propios cambios a través de estrategias, normas, recursos y procedimientos aportados por sus propios miembros. Esta cualidad se integra con la retroalimentación, es decir, recaba información sobre el proceso de desarrollo familiar (Espinal, et al., 2004).

- **Interacción:** los miembros de la familia permanecen en contacto a través de intercambios que suponen una mutua influencia bidireccional o circular.

- **Abierto:** presenta unos límites permeables a la influencia de otros sistemas, como la escuela o el barrio.

2.2.2.2 Montaña de emociones

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: jóvenes ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, de acuerdo al caso).

Temática: violencia intrafamiliar – (Orientación y asesoría familiar ante las crisis no normativas de las familias).

Intervención: individual o grupal.

Objetivo del encuentro: fortalecer el sistema familiar, mediante la orientación y la asesoría ante las crisis normativas y la activación de redes protectoras, en el marco del programa *Diálogo*.

Objetivos específicos:

- Contribuir a que el adolescente o joven y su familia reflexionen acerca de la importancia de controlar las emociones en una situación de difícil manejo.
- Disminuir la ausencia del control de emociones y la comunicación no asertiva entre los integrantes del núcleo familiar.
- Promover que cada integrante del medio familiar exprese de manera adecuada su punto de vista, de manera respetuosa y asertiva.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

2. Para empezar, se pondrá música que permita evocar sentimientos de ira o rabia y se indicará que bailen dejándose llevar por la música. Se les dan indicaciones de que expresen su sentir a través de agresiones no verbales mientras está sonando la música de fondo, para ayudarles a conectar con esta emoción. El tiempo de bailar con rabia será de 3 minutos aproximadamente; una vez transcurrido este tiempo, el profesional apagará la música y les dirá que se sienten en el suelo y se pongan cómodos. A continuación, se repartirá una hoja y un esfero a cada uno de los participantes, en la cual deberán

escribir lo que sintieron durante el ejercicio anteriormente ejecutado. Posteriormente, se informará que deben guardar la hoja en un sitio en el que luego la puedan encontrar.

3. En un segundo momento se pondrá música alusiva al amor y la ternura y se les indicará que bailen dejándose llevar por la música y sus emociones. Una vez transcurridos 3 minutos, se apagará la música y se les dirá que se pongan cómodos en el suelo; deberán coger nuevamente la hoja y el esfero, pero esta vez tienen que expresar lo que sintieron por medio de un dibujo.

4. Después de plasmar sobre el papel sus emociones, la familia formará un círculo en el cual cada participante tendrá 2 minutos para exponer lo que escribieron y dibujaron.

5. Para finalizar se dará algún tiempo para reflexionar sobre el tema visto, para lo cual se harán preguntas orientadoras como:

¿Cree usted que es importante controlar las emociones de rabia, enojo, ira depresión y angustia en una situación de violencia?

¿Cómo lo podemos hacer?

¿Para qué sirve controlar las emociones?

¿Es importante la comunicación entre padres e hijos?

¿Es importante demostrar amor y ser afectuosos con los integrantes del núcleo familiar?

Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: formatos, una pelota de cualquier tipo, hojas, esferos, música, grabadora.

Duración: 80 minutos.

Desarrollo temático:

Emociones: se denomina emociones a todas aquellas sensaciones y sentimientos que posee el ser humano al relacionarse con sus semejantes y con el medio en general. No obstante, esta somera descripción, es menester señalar que la interpretación y la elucidación del fenómeno que constituyen las emociones humanas siempre ha resultado un gran problema, en la medida en que algunas evaluaciones realizadas pecaron de vaguedad.

Si hay algo de lo que podemos hablar como elemento diferenciador entre el ser humano y el resto de los seres vivos es todo aquello que tiene que ver con las emociones

y los sentimientos, especialmente aquellos considerados complejos. De ahí su importancia central a la hora de definir lo que es una persona y su identidad.

Las emociones en el ser humano

Para comprender mejor por qué las emociones son fundamentales, debemos señalar que el ser humano es el único ser vivo que ha desarrollado un complejo sistema de emociones que otros no poseen. Mientras podemos mencionar emociones que tienen que ver con lo físico, lo corporal o lo orgánico, como por ejemplo el miedo, la alegría, la tristeza o el enojo, y que todos los animales poseen en mayor o menor grado, el ser humano cuenta además con un grupo de emociones propias y exclusivas. Estas emociones son aquellas que ha desarrollado a partir de la convivencia en sociedad y de la compleja vida social que ha ido construyendo. En este sentido, emociones como la ansiedad, el amor, la angustia, la pasión, el resentimiento, la venganza, la felicidad o la depresión son todas emociones que están presentes en la psiquis humana, ya no solamente en su cuerpo, y por eso nos hacen distintos de cualquier otro animal.

La importancia de las emociones

Por mucho tiempo, las sociedades humanas negaron o desconocieron la importancia de aquellas emociones complejas mencionadas en el párrafo anterior. Apenas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX las emociones, con el desarrollo de las teorías de la psicología, comenzarían a ser reconocidas como parte fundamental de la persona como individuo, pero también de la persona como ser social que convive con otros y que está inserto en un medio que lo rodea y lo determina. De este modo, gracias al desarrollo de la psicología y las ciencias que estudian la mente humana se pudo comprender que las emociones son centrales para comprender el comportamiento, la manera de pensar y de actuar de una persona. En esto influyen un sinnúmero de elementos como la historia familiar, la región donde se vive, la realidad económica que la persona vive, el acceso a una vida social plena o no, etc. Todos estos elementos delimitan las emociones básicas y complejas de una persona y la hacen única frente al resto, por lo cual terminan convirtiéndose en un elemento importantísimo de nuestras identidades.

Referencia: Duarte, G. (Abril del 2009). Recuperado de: Definición ABC <https://www.definicionabc.com/ciencia/emociones.php>

Ira: es un término de origen latino que se refiere a la furia

y la violencia. Se trata de una conjunción de sentimientos negativos que genera enojo e indignación. Por ejemplo: *“El gesto del delantero despertó la ira de los simpatizantes rivales”, “El empresario vivió un día de ira: primero insultó a un transeúnte, luego empujó a un vecino y, finalmente, golpeó a un policía”, “El fallo del árbitro motivó la ira de la gente, que no dudó en arrojar objetos contundentes al campo”.*

La psicología recomienda exteriorizar la ira de alguna manera, para evitar que esta devenga en enfermedad. Es importante señalar que existen diversas formas no violentas de canalizar un sentimiento negativo; actividades tan sanas como la práctica de algún deporte o tan enriquecedoras como el estudio de música y la ejecución de un instrumento representan algunas de las decisiones más adecuadas para convertir la ira en algo positivo. Dado que se trata de una cuestión interna, la visión que cada persona tiene de la ira es potencialmente diferente, independientemente de la definición oficial que le haya dado la psicología. Del mismo modo, los disparadores de esta emoción y las formas en la que reaccionan ante su aparición varían de individuo en individuo. En general, la ira se encuentra íntimamente ligada a la frustración, dado que surge como una combustión ante la imposibilidad de resolver algo. Podemos distinguir, a grandes rasgos, entre un tipo de ira que persiste a lo largo del tiempo, que aparece como respuesta a un suceso negativo del pasado que aún no haya sido resuelto, y otro pasajero, puntual, provocado por un conflicto bien definido y que tenga lugar en el presente. En el primer caso, se conoce que quienes han sufrido abusos, ya sea sexuales o psicológicos, durante la infancia y no hayan tenido la oportunidad de enfrentar a sus agresores suelen presentar brotes de ira a lo largo de toda su vida.

Aquí entra de nuevo la frustración, dado que la víctima siente una gran angustia ante la injusticia que vivió y el hecho de no poder cambiar su pasado, y esto se convierte en un cúmulo de violencia que jamás logrará desatar contra la o las personas responsables de su dolor, por lo cual la explosión tendrá lugar de forma casi cíclica año tras año. Esto no significa que esta ira acumulada no pueda encauzarse y canalizarse de una forma no dañina para el sujeto (Pérez y Gardéy. Definición de ira. (2009). Recuperado de: <https://definicion.de/ira/>).

Amor: Un término cuyo origen etimológico lo encontramos en el latín y más concretamente en la palabra amor. Al tratarse de un tema tan abstracto y complejo, es difícil establecer una definición precisa del amor. Sin

embargo, puede ser considerado como un conjunto de comportamientos y actitudes que resultan desinteresados e incondicionales y que se manifiestan entre seres que tienen la capacidad de desarrollar inteligencia emocional. (Pérez y Merino. Definición de amor. (2012). Recuperado de: <https://definicion.de/amor/>)

El amor filial: es el amor entre hijos y padres; de igual manera, en esta relación de amor observamos una relación de superioridad o de autoridad, ya que el hijo se subordina al padre.

El amor fraternal: es el amor hacia los hermanos y se extiende a los hermanos que no son de sangre. El amor fraternal es una relación de igualdad que nos enseña a llevar una convivencia sana y constructiva. (Significado de Amor. (2018). Recuperado de: <https://www.significados.com/amor/>).

En un primer momento, se busca que la persona sea el principal actor de su bienestar.

Autocontrol: *“Es la capacidad para controlar sus emociones personales y evitar las reacciones negativas, ante provocaciones, oposición u hostilidad de los demás” (Alles, 2005).*

De acuerdo a lo anterior, es vital desarrollar en los jóvenes, así como en las madres y los padres de familia el control de sí mismo y sus emociones para tener una adecuada relación interpersonal de modo que los cambios positivos se reflejen en lo familiar y lo social.

Es fundamental la comunicación, como bien lo expresa la autora Luz de Lourdes al afirmar que: “La comunicación puede ser entendida como un sistema, cuyas partes constitutivas interaccionan y por tanto se afectan mutuamente a través del proceso de construcción de significados” (Eguiluz, 2003). Teniendo en cuenta que la comunicación es un apoyo para la construcción de significados, es relevante hacer énfasis en este elemento para mejorar las interrelaciones familiares.

2.2.2.3 Sociodrama

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: autocontrol - (fortalecimiento del sistema familiar y redes de apoyo).

Objetivo del encuentro: brindar la herramienta del autocontrol para la transformación de conflictos en la vida cotidiana.

Objetivos específicos:

- Promover acciones de autocontrol, como mecanismo de transformación de conflictos en la vida cotidiana.
- Valorar el autocontrol como herramienta de mediación.
- Identificar factores de protección con el manejo asertivo de situaciones “tensionantes”.

Descripción de la actividad:

- 1.** Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.** Luego, por medio de unas frases, se introduce al tema sobre el autocontrol que se puede tener como herramienta para transformar los conflictos. Por medio de cada frase se pretende identificar algunos medios para controlar las emociones y sentimientos en ciertos momentos.
- 3.** Posteriormente, en un segundo momento se separa el grupo en tres subgrupos. Por medio del sociodrama, cada subgrupo actuará un conflicto de la vida cotidiana destacando la manera como le darían solución aplicando el autocontrol. Después de la representación, harán una explicación.
- 4.** En el tercer momento, se dará la explicación del autocontrol, con los aportes de los participantes. Para tal fin se pueden utilizar carteleras mientras el facilitador guía el desarrollo del tema.
- 5.** Para terminar, se coloca un audio que permita reflexionar acerca de lo visto en el desarrollo de todo el taller, con el fin de motivar la reflexión sobre lo que haría

falta reforzar individualmente y en familia.

6. Se realiza una retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Desarrollo temático:

1. Resolución de conflictos:

Proceso por el cual un conflicto de carácter interpersonal, intergrupar, interorganizacional o internacional de raíces profundas es resuelto por medios no violentos y de forma relativamente estable, a través, primero, del análisis y la identificación de las causas subyacentes al conflicto, y, consiguientemente, del establecimiento de las condiciones estructurales en las que las necesidades y los intereses de todas las partes enfrentadas puedan ser satisfechos simultáneamente.

El origen de la resolución de conflictos, como objeto específico de atención por parte de académicos y profesionales de la ayuda, está vinculado a los esfuerzos de un grupo de ellos tras la Primera Guerra Mundial por prevenir la reaparición de conflictos violentos a escala internacional. Su labor consistió, básicamente, en aplicar una metodología científica a la investigación de las causas y los procesos de los conflictos violentos y al desarrollo de medios para evitar su escalada y sus resultados destructivos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la investigación en el campo de la resolución de conflictos adquirió una mayor relevancia, al extenderse su aplicación durante los 50 y 60 a ámbitos como el de las relaciones laborales o los movimientos pro-derechos civiles, de las mujeres y ecologista. En este tiempo, el uso extensivo del procedimiento judicial como recurso principal de resolución de conflictos derivó en una sobrecarga de los sistemas judiciales, principalmente en Estados Unidos, lo que motivó la búsqueda en ese país de nuevos medios más rápidos, menos costosos y no coercitivos para resolver las disputas.

Así, a partir de los años 60 se desarrollaron numerosos procedimientos alternativos de resolución de disputas – fundamentalmente a nivel local o comunitario–, integrados en lo que pasó a conocerse como el movimiento o modelo de la Resolución Alternativa de Disputas (Jeong, 1999). Entre esos procedimientos destacan como técnicas principales de resolución de conflictos la negociación, la mediación y el arbitraje, al tiempo que también se han ido desarrollando a nivel internacional otros recursos como la búsqueda de

consenso, la diplomacia, la solución analítica de problemas y los esfuerzos de construcción de la paz.

Negociación: es la forma fundamental de resolución de conflictos, generalmente voluntaria, y que implica la discusión entre las partes en disputa con el objeto de alcanzar un acuerdo o arreglo en el conflicto que les enfrenta. En la medida en que no exista la intervención de terceros agentes, la negociación permite a las partes en conflicto mantener el control sobre el proceso y el acuerdo que de él pueda resultar. Entre las diversas formas que adopta este proceso, destacan la negociación posicional o competitiva, en la que cada parte trata de obtener para sí el mayor beneficio posible sin tener en consideración el resultado para la otra parte, y la negociación basada en el interés, centrada no tanto en las posiciones manifiestas de las partes sino en sus intereses subyacentes y en la asunción de que la búsqueda de al menos un interés en común permitirá llegar a un acuerdo. Esta clasificación básica es ampliada por Dean Pruitt (1991), quien realiza una descripción de cinco posibles estrategias de negociación.

Flexibilidad: implica la renuncia de una de las partes a todo o casi todo de lo que pretende conseguir, puesto que considera que complacer a la otra parte o evitar la disputa es más importante que vencer.

Rivalidad: supone que las partes entran en competencia para obtener la mayor ventaja posible, empleando para ello medios como la coerción y la presión que obliguen a la otra parte a realizar concesiones.

Solución de problemas: se trata de una estrategia de colaboración en la que los oponentes trabajan juntos para alcanzar una solución que satisfaga los intereses y las necesidades de ambas partes.

Inacción: las partes en conflicto hacen el menor esfuerzo posible por negociar, de forma que, aunque en ocasiones un retraso haga aumentar las oportunidades para lograr un acuerdo posterior, esta estrategia deriva habitualmente en la ruptura de la negociación.

Abandono: esta postura supone el fin de la negociación y obliga a ambas partes a depender de medios alternativos al acuerdo negociado para la consecución de sus fines.

Independientemente de las formas y las estrategias de negociación adoptadas, ésta suele requerir como condición previa la entrada del conflicto en un estado de madurez que facilite la apertura del proceso de resolución. Esta situación de madurez de un conflicto se caracteriza por la percepción de las partes de que los costos de una confrontación continuada son más perjudiciales que los costos de un hipotético acuerdo, y puede darse como resultado de varias circunstancias: la frustración de una o más partes debido a su incapacidad para alcanzar sus objetivos por los medios escogidos, el protagonismo en el seno de una o más partes de nuevas personas con un talante diferente al de las personas previamente implicadas en el conflicto, y la existencia de presiones externas que instan a las partes a alcanzar un acuerdo en el marco de un período de tiempo determinado. Cuando el proceso de negociación no se inicia en el momento en el que se dan las condiciones óptimas para ello, el conflicto no se mantiene necesariamente en un estado de madurez y puede pasar mucho tiempo antes de que llegue una nueva oportunidad para su resolución.

2. Mediación:

La mediación, como método de resolución alternativa de disputas, implica la intervención en el proceso de negociación de una tercera parte neutral e imparcial, cuyo papel consiste en asistir a las partes en su efectiva comunicación, en el análisis del conflicto y en la búsqueda de una solución aceptable para todos. Idealmente, la persona mediadora no está vinculada a ninguna de las partes enfrentadas ni tiene interés por un resultado específico de la negociación, de forma que cuenta en su labor con la confianza y la legitimación de todas las partes implicadas.

Otro rasgo definitorio de este procedimiento es que la figura del mediador no tiene capacidad de decisión, sino que se limita a guiar a las diferentes partes durante la negociación, facilitando la definición del problema y de los intereses particulares, la comprensión de los puntos de vista opuestos y la elaboración de un arreglo que cuente con la aceptación general.

Respecto a los tipos principales de mediación empleados en la negociación, se encuentran por un lado la mediación para la solución de problemas y, por otro, la mediación transformadora. En el primer caso, de uso más extendido,

el énfasis se coloca en la búsqueda de una solución al conflicto y en el establecimiento de arreglos mutuamente aceptados, mientras que la mediación transformadora tiene como finalidad la transformación de las personas o grupos implicados en la negociación a través de un proceso de empoderamiento que permita a las partes analizar las necesidades, los intereses y las preocupaciones propias y las de los oponentes, y ganar la capacidad de absorción, análisis y vulnerabilidades; en definitiva, de resolver sus propios problemas.

En consonancia, en situaciones de conflicto existen numerosos actores que podrían actuar como agentes de mediación, entre ellos Estados, líderes políticos, organizaciones internacionales, iglesias, organizaciones profesionales, institutos de investigación y formación, redes ciudadanas, fundaciones, etc.

3. Arbitraje:

Proceso de resolución de conflictos en el que las partes en disputa acceden a presentar su caso ante un tercer participante neutral e independiente, quien escucha los argumentos de ambos lados y posteriormente adopta una decisión, normalmente final y vinculante. El arbitraje difiere de la mediación, por lo tanto, en que la tercera parte que interviene en el conflicto sí tiene capacidad decisoria, si bien las partes enfrentadas mantienen el control sobre el conjunto de cuestiones por resolver y con frecuencia también sobre los aspectos de procedimiento. Además, se trata de un proceso entre contrarios en el que no hay lugar para la cooperación, el restablecimiento de las relaciones o la promoción de la confianza mutua entre las partes, posibilidades éstas que sí existen en el caso de la mediación.

La forma tradicional de arbitraje es aquella en la que las partes llegan a un acuerdo para limitar el abanico de posibles resultados previamente al inicio del proceso de arbitraje, de forma que ambas puedan garantizar para sí un mínimo de beneficio. Otras veces, la figura del árbitro es instada a seleccionar la oferta final más razonable de una de las partes en conflicto, lo que impulsa a estas a ser suficientemente realistas en sus posturas y exigencias.

Por último, existe un tipo de arbitraje consultivo o no vinculante cuyo objetivo es clarificar y ofrecer a las partes información sobre el resultado probable del caso,

incluyendo sus posibles ramificaciones legales, para tratar de evitar así el riesgo de llegar a un resultado final imprevisto y desfavorable.

En conclusión, la aplicación de estas medidas de resolución alternativa de disputas ha conocido un considerable aumento en la década de los 90, de forma paralela al incremento en el número e intensidad de los **conflictos civiles**. En función de la práctica de diversos actores de la comunidad internacional como las **Naciones Unidas**, organizaciones regionales como la **Unión Europea** o la Organización para la Unidad Africana (OUA), gobiernos, organizaciones internacionales y **ONG [ONG, redes de, ONG (Organización no gubernamental)]**, las medidas adoptadas para la resolución de conflictos se inscriben dentro de las estrategias políticas de la **prevención de conflictos**.

Debido al carácter interno de la gran mayoría de los conflictos internacionales actuales, cuyos costos humanos y materiales son enormes, la comunidad internacional ha dirigido su atención no tanto a corregir las disfunciones del sistema internacional que puedan estar en el origen de los conflictos, sino a contribuir a reforzar las instituciones locales y las relaciones sociales dentro de los propios países implicados (Sorbo et al., 1997). De esta forma, la sociedad civil ha ido asumiendo paulatinamente un papel protagonista como agente de resolución de conflictos, como se demuestra en el aumento de la cantidad de ONG nacionales e internacionales que tienen en este campo su ámbito de actuación preferente. M. A. e I. M.

Referencia: Mendia y Areizaga. Resolución de conflictos. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/190>

Autocontrol:

Es comprendido desde Goleman (2004) en el marco de la inteligencia emocional como “la capacidad de manejar, de forma adecuada las emociones e impulsos conflictivos, así como la regulación de los impulsos disonantes o penosos y en la superación de las inquietudes de superación que se encuentren”.

Se puede entender como la capacidad individual que se tiene para hacer frente a los problemas y las

necesidades que se presenten en algún momento. Implica el saber expresar los propios puntos de vista y expresar los sentimientos de forma apropiada sin hacer sentir mal a las demás personas.

Referencia: Goleman. D. (2004) Autocontrol o regulación emocional. Recursos y habilidades. Recuperado de <https://www.rekursosyhabilidades.com/apartados/autocontrol-o-regulacion-emocional.html>



2.2.2.4 ¡Cuídate!

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, de acuerdo al acoso).

Temática: prevención y detección del abuso sexual - (Orientación y asesoría del rol de la familia).

Objetivo del encuentro: prevenir y detectar el abuso sexual, con el fin promover el autocuidado y la protección familiar.

Objetivos específicos:

- Brindar elementos protectores, afectivos y emocionales que contribuyan al cuidado propio y el de otros.
- Mitigar factores de riesgo frente al abuso sexual.
- Reconocer el cuerpo y actos permitidos y no permitidos hacia este.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. En un primer momento, el facilitador pregunta a los participantes qué es el amor propio y los orientará sobre el cuidado que debe haber por su cuerpo, como el arreglarse, bañarse, consentirse y hacerlo respetar de los demás. En plenaria orientará respecto a cómo son el cariño y las caricias que se pueden recibir de los demás, sin que impliquen agresión ni generen alteraciones en la conducta.
3. De acuerdo a lo socializado por parte de los participantes y el facilitador, se separa el grupo en cuatro subgrupos, a cada uno de los cuales se les entrega cartulina y marcadores. Después de leer un texto sobre el tema, cada subgrupo debe realizar un friso con el cual den respuesta a las siguientes preguntas, enfocándose en el cuidado y la protección de nuestro cuerpo y los de otros.

- a. ¿Qué se entendió de la lectura?
- b. ¿Qué comprendemos por abuso?
- c. ¿Sabemos qué es el abuso sexual?
- d. ¿Qué conoces que le gusta a tu cuerpo que tú hagas por él?
- e. ¿Alguna vez has tenido agresiones físicas, psicológicas o sexuales hacia tu cuerpo?

f. *¿Cómo has defendido tu cuerpo frente a algún tipo de violencia?*

g. *¿Cómo cuidar nuestro cuerpo?*

4. En un segundo momento se realiza la socialización de las dos lecturas por cada subgrupo y las respuestas a las anteriores preguntas.

5. Por último, se define qué es el autocuidado y qué es el abuso desde lo sexual, lo físico y lo psicológico. Para permitir una mejor comprensión se escuchará un audio sobre el abuso.

6. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: formatos, cartulina, esferos, marcadores, colores.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático:

•**Abuso:** es un acto de violencia contra lo más íntimo y profundo de la realidad existencial de un ser humano, que afecta el desarrollo de la personalidad y la vida de la persona abusada. Es el aprovechamiento de la inocencia y el desamparo para satisfacer sus necesidades personales. El aspecto más dañino es la traición a la confianza, lo cual agrega una dimensión importante de miedo y dolor (CITATION Edw60 \l 92269).

•**Autocuidado:** es una acción decidida por alcanzar un mejor nivel de salud o bienestar, cuyo logro exige tomar conciencia de la responsabilidad que cada uno tiene respecto a su salud y a la de los demás (CITATION Jai01 \l 9226).

•**Sentimientos:** "Son producto de la observación por parte de la mente de los cambios generados por las emociones. Podemos definirlos también como estados afectivos de baja intensidad y larga duración. Por lo tanto, son estados de ánimo más estables y duraderos que las emociones que los han generado" (Pallarés, 2010). Es importante que los participantes puedan expresar sus sentimientos, ya que les permiten desahogar y experimentar diferentes formas de expresar el afecto hacia sus hijos y cómo ellos al mismo tiempo lo pueden expresar hacia los demás.

La historia de una adolescente llamada Perla

Perla tiene 14 años y vive cerca de la playa, en uno de los tantos barrios pobres de Puerto Plata, en el norte de la República Dominicana. Desde su casa, durante las noches, se puede percibir el olor del mar y escuchar el sonido de las olas. Hasta hace poco, ella iba a la escuela, jugaba con sus amigos y amigas; llevaba una vida normal como cualquier adolescente de su edad. Un día, en la escuela, unas amigas le hablaron de una persona que había ayudado a otra amiga a “salir de la pobreza”, y la invitaron a conocerla. Esa persona le ofreció apoyo económico, con la condición de dejarse grabar en video, garantizándole que nadie se iba a enterar. Perla aceptó la propuesta y asistió al lugar acordado, pero ese día no sólo la grabaron en video, sino que también abusaron de ella.

Luego de vivir ese aterrador episodio, Perla quería ocultarse por miedo a lo que pudiera sucederle. Sin embargo, a pesar de que nunca sería la misma, siguió asistiendo a la escuela tratando así de volver a la normalidad. Un día, al llegar a la escuela, notó cómo todos sus compañeros y compañeras, con quienes había compartido todo un año, se reían de ella y comentaban: “estás en Internet”. Esto fue devastador, pues Perla nunca pensó que aquellos hombres que abusaron de ella, fueran a “colgar” vídeos en la web, que cambiarían su vida por completo.

Cuento El silencio

Hace mucho tiempo, había un país en el que todo era sorpresas: había fiestas sorpresa, regalos sorpresa, visitas sorpresa y mil sorpresas más. Niños y mayores las preparaban a escondidas con gran ilusión y cuidado. Luego, cuando llegaba el gran día, se descubría la sorpresa y todo se llenaba de alegría.

Vivía en el país vecino el Señor del Silencio Oscuro, quien sentía tanta envidia por aquella felicidad continua, que decidió acabar con ella usando la peor de sus armas: los secretos. Los secretos eran casi idénticos a las sorpresas, pero había una cosa que los diferenciaba: ellos odiaban la fiesta y la alegría, y nunca querían salir totalmente de su escondite.

Viajaban escondidos, siempre de una persona a otra, colándose en sus corazones y usando mil trucos para no ser descubiertos. De todos ellos, su truco favorito era el miedo, haciendo creer que pasarían cosas terribles si se llegara a

descubrir el secreto. Pero en todo lo demás el parecido con las sorpresas era tan grande, que el malvado pensó que nadie llegaría a diferenciarlos.

Así que el Señor del Silencio envió a sus fantasmales sembradores de secretos al país vecino y estos consiguieron llenarlo todo de secretos, miedos y susurros. Las sorpresas fueron desapareciendo y apenas quedaban niños que no tuvieran atrapado el corazón por un secreto. Pero entonces Laura, una de aquellas niñas atrapadas, descubrió que su corazoncito se estaba haciendo cada vez más pequeño y triste. Y superando su terrible miedo, le contó el secreto a su mamá para ver si podía ayudarla.

El secreto voló veloz hacia el corazón de su mamá, dispuesto también a atraparla, pero al tocarlo explotó en mil pedazos, dejando libre a la niña ¡Menuda sorpresa! Nadie, ni siquiera el malvado Señor del Silencio, sabía que los secretos no pueden atrapar al mismo tiempo el corazón de una madre y su hija, porque están unidos por un amor especial que ni siquiera el miedo puede romper.

Laura, sintiéndose otra vez libre y alegre, corrió a contárselo a todos sus amigos. Estos, según fueron hablando con sus mamás, vieron cómo sus secretos estallaban y obligaban a los sembradores de secretos a volver a su oscuro y triste reino. Y libres del miedo, y felices de nuevo, jamás volvieron a preocuparse por los secretos, pues sabían perfectamente cómo diferenciar una sorpresa de un secreto. Bastaba con contárselos a mamá porque, al compartir sus corazones las sorpresas, éstas los llenaban de alegría y los secretos estallaban en mil pedazos.

2.2.2.5 ¿Qué haces con tu mente?

Área: Trabajo social y psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, de acuerdo al acoso).

Temática: me he convertido en... (Orientación y asesoría del rol de la familia).

Objetivo del encuentro: identificar la incidencia del consumo de sustancias psicoactivas y cómo este afecta de manera directa el contexto sociofamiliar.

Objetivos específicos:

- Identificar el daño psicosocial que produce la conducta de consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA).
- Promover procesos reflexivos y resignificativos, concibiendo la vida alejada del consumo de SPA.
- Analizar los factores psicosociales negativos frente al consumo de SPA.

Descripción de la actividad:

- 1.** Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.** Se entrega a los participantes un bloque de arcilla y se les pide que construyan una figura que los represente, siendo muy cuidadosos con los detalles y aquellos aspectos que los caracteriza. Para que quede más real, se van a ayudar con un alambre y se procurarán que la figura sea tridimensional.
- 3.** Luego se les da a conocer algunos daños psicosociales que ocasiona el consumo de SPA (a través de la psicoeducación) y se les entrega una pañoleta con la cual se cubrirán los ojos. Haciendo uso de técnicas de imaginación, se les pide que piensen en esa figura que acaban de realizar y lo relacionen con las consecuencias que ha traído para su vida y su entorno a la conducta de consumo de SPA. Simultáneamente, deben ir destruyendo poco a poco la figura, cuanto más daño, entre más consecuencias negativas ha traído para su vida, se destruirá más la figura. Luego se les pide que se descubran

los ojos y vean en lo qué se ha convertido la figura que los representa.

4. Después de esto, se realizan las siguientes preguntas en relación con el estado en el que se encuentra el participante (representado en la figura).

¿Qué siente al ver el estado de destrucción en el que se encuentra?

¿Qué sentirían sus padres si lo que están viendo fuera usted?

¿Qué piensa de lo que ve?

¿Cuál ha sido el impacto que ha traído para su vida el consumo de SPA?

¿Considera que ha afectado a otras personas?

Compromisos:

Qué piensa que puede hacer para reconstruirse y volver a como estaba al principio.

Se les pide que recojan los pedazos de la arcilla y le den forma de nuevo. Si lo requieren, pueden solicitar la ayuda de otros o de alguna herramienta (palillos o alambres).

5. Por último, se les pide a todos los participantes que expongan la figura que “reconstruyeron” y cada participante dará a conocer su impresión sobre lo que ve. Así mismo, se les pide que socialicen la impresión frente a la temática trabajada.

6. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: pañoletas (una para cada participante), una libra de arcilla (aprox.) para cada participante, alambre y palillos.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático:

Los adolescentes y el consumo de SPA: el consumo de spa constituye en la actualidad un importante fenómeno social que afecta especialmente a los adolescentes. La prevalencia del uso y del abuso de drogas en la etapa adolescente y la adultez temprana son altas, ante la alta disponibilidad; en la actualidad los adolescentes tienen que aprender a convivir con las drogas y a tomar decisiones sobre su consumo o la abstinencia de estas. El proceso de socialización con la familia, los amigos, la escuela y los medios de comunicación es importante para este propósito.

La percepción de riesgo y los factores de riesgo, junto al ocio, a el tiempo libre y a la vida recreativa, son elementos que debemos considerar para comprender esta problemática. Los psicólogos tienen un importante papel que cumplir tanto para explicar esta compleja conducta como para la puesta en práctica de programas adecuados y eficaces de prevención y tratamiento.

Otra cuestión importante son las consecuencias que acarrea para la salud el consumo de tabaco, el consumo abusivo o la dependencia del alcohol, que a nivel cuantitativo son las más relevantes desde una perspectiva de salud pública. No deben olvidarse los intereses económicos que subyacen a estos fenómenos y el bloqueo sistemático a las acciones de control por parte de los lobbies interesados en no perder ni un solo peso de su negocio, su rentable negocio.

En este contexto se sitúan aquellas personas que por su desarrollo evolutivo inician la adolescencia y se encuentran con una gran disponibilidad de distintas drogas. Tienen que decidir si van o no a consumir las mismas y, si las llegan a probar, si van a continuar o no con dicho consumo. Aparte, tenemos que hablar de tipos de drogas, ya que son varias las existentes (ej., alcohol, tabaco, heroína, cocaína, hachís, drogas de síntesis, etc.), con lo que las posibilidades de acceso a distintas sustancias psicoactivas (en adelante SPA) son diversas y las posibilidades de adicción a unas y a otras es hoy mayor que en otras épocas históricas.

El proceso de socialización

El proceso de socialización está en la base, con frecuencia, del posterior consumo o no de drogas. De modo especial, el medio familiar ocupa un lugar destacado (Hops, Duncan, Duncan y Stoolmiller, 1996). Es en el seno de la familia donde la persona se socializa, aprende y adquiere tanto las creencias, como actitudes, normas sociales interiorizadas, valores, intenciones y adopta a partir de ellas unas u otras conductas. El aprendizaje, la observación, las consecuencias de las acciones, etc., van poco a poco moldeando el modo de ser del niño y posteriormente del adolescente.

Hoy sabemos que la familia tiene más importancia de lo que se pensaba hace años, en relación con los iguales, en la adolescencia (Kandel, 1996). De ahí que una buena educación familiar es importante. No obstante, sabemos que los problemas familiares se han incrementado de modo

notable en las últimas décadas. En España, por ejemplo, en el año 1994 hubo 196.000 matrimonios, 47.500 separaciones y 31.500 divorcios (Cáceres, 1998). Estas cifras aumentan año a año. Este es un importante factor de vulnerabilidad ante distintas conductas problema, dada la relación existente entre separación y divorcio y la aparición concomitante o posterior de distintos problemas y psicopatologías en una parte importante de los hijos, tales como trastornos psicopatológicos, fracaso escolar, etc.

Se han propuesto distintas explicaciones para la existencia de un mayor número de problemas maritales que hace décadas, junto a separaciones y divorcios, como la existencia de factores sociales y económicos que caracterizan a la sociedad actual. De ahí que los programas preventivos en personas con vulnerabilidad o problemas en la esfera familiar son otra vía importante para conseguir mejorar la salud mental de las personas. Y, también, para reducir el consumo de las distintas drogas, ya que, a mayor número de problemas, mayor probabilidad de consumo de drogas.

El grupo de iguales constituye un grupo de referencia de gran importancia para los jóvenes. Con ellos adquieren una visión del mundo distinta a la que reciben de sus padres y de la misma escuela. En el grupo de iguales se sienten protegidos, entendidos y como parte importante de algo. Son un elemento importante tanto para su desarrollo psicológico como social; en el cual tanto la familia como la escuela inciden en ellos de modo directo e indirecto. El buen desarrollo con los iguales, de su dinámica y de las demás variables que inciden en este elemento primario de socialización en cada momento histórico concreto, es imprescindible para llevar a cabo cualquier acción efectiva con ellos. Pero la interrelación entre el grupo de iguales, la familia y la escuela es más relevante de lo que se creía (Kandell, 1996); de ahí que unos influyen en los otros (ej., la familia puede evitar activa y efectivamente que su hijo/a se implique en un grupo de iguales consumidores). Esto también nos lleva a no olvidar nunca al individuo. Es el actor principal y parte básica de lo que estamos tratando.

Hay elementos importantes en la vida del niño y del adolescente que van a tener gran relevancia en su vida adulta. Se han estudiado muchas variables de tipo personal, como la autoestima, la frustración, la ira, la búsqueda de sensaciones, etc. Estos elementos son relevantes para

su funcionamiento y constituyen, junto al aprendizaje y la inteligencia, la parte psicológica más importante de la persona. Estas variables, como otras, se han considerado de modo separado, pero parece más adecuado verlas junto a las demás de cara a la prevención, porque por sí mismas tienen valor explicativo.

Percepción de riesgo y factores de riesgo

La percepción del riesgo es una variable de gran relevancia para explicar el consumo o no de una sustancia psicoactiva. Las personas toman decisiones en función de las consecuencias positivas que van a obtener y evitan las consecuencias negativas. Si perciben que algo les va a acarrear dichas consecuencias negativas, no lo harán. Por ello, la concepción que se tiene sobre las distintas drogas, que depende tanto del uso, como de las creencias y de la propia construcción social sobre la sustancia, influye en su consumo. En ocasiones puede haber sesgos sobre los efectos de las sustancias, en un sentido o en otro. Por ello es de gran relevancia proporcionar información correcta y tener siempre presente que el objetivo de una persona es tener las suficientes habilidades para enfrentarse adecuadamente al mundo circundante y tener una buena adaptación en el mismo.

Hoy sabemos que hay un conjunto de factores de riesgo y de protección, asociados al consumo de drogas, que nos permiten conocer qué personas están en mayor riesgo de consumir y aquéllas que tienen mayor protección para no consumir.⁶ Esto facilita conocer qué adolescentes son más vulnerables a las mismas y, en función de ello, es posible desarrollar programas preventivos. Recientemente, con buen acierto, se han diferenciado los programas preventivos en universales (para todos los adolescentes), selectivos (para un subgrupo de adolescentes que tienen mayor riesgo) e indicados (para un subgrupo concreto de alto riesgo, que ya consumen o que tienen problemas de comportamiento).

El consumo de drogas no suele ir solo, sino unido a otras conductas desviadas, antisociales o consideradas problemáticas socialmente. Detectar los adolescentes vulnerables a este tipo de problemas es de gran relevancia tanto para ellos como para el resto de la sociedad. Esto también nos debe dejar claro que pueden estar entre las mejores formas de hacer prevención del consumo de drogas la mejora en el bienestar social (ej., reducción de la tasa de desempleo, aumento de las oportunidades,



buenas escuelas para todos, etc.), en el bienestar biológico (facilidad de acceso a la sanidad, posibilidad de hacer chequeos periódicos, etc.) y en el bienestar psicológico (crianza adecuada con una buena interacción con la familia y un buen nivel de afectividad; poder desarrollar sus capacidades y expresar sus opiniones; preservar la salud mental, etc.).

⁶ En la tabla 2 indicamos los factores de riesgo propuestos por Petterson, Hawkins y Catalano (1992).

Además, son varios los factores que hacen que las personas no se comporten saludablemente (Bayés, 1990; Becoña y Vázquez, 2000): **1.** Por el carácter placentero (reforzante) de la mayor parte de las consecuencias que siguen a muchos comportamientos nocivos, así como a la inmediatez de sus efectos. **2.** Lo dilatado del tiempo que, normalmente, separa la práctica de los comportamientos nocivos, de la aparición de la enfermedad en su estado clínico diagnosticable. **3.** El hecho de que mientras las conductas no saludables (ej., carcinógenas) proporcionan siempre, o casi siempre, una satisfacción real e inmediata, la aparición de enfermedades o de otros efectos nocivos son remotas y poco probables. **4.** El convencimiento del poder sin límites de la medicina y de su tecnología para solucionar cualquier problema que podamos llegar a padecer. **5.** Por el sistema cultural, que a través de distintas creencias y por su arraigo suele mantener y “justificar” prácticas no saludables, pero socialmente correctas. **6.** El cambio como un proceso cíclico y lento, más que rápido y lineal, en muchos casos caracterizado por la recaída.

Muchos adolescentes no ven los problemas que pueden causar las distintas drogas o las conductas de riesgo que realizan a corto plazo; ven que esos son problemas muy lejanos y que no van con ellos, si es que llegan a plantearse que puedan causarles problemas (ej., emborracharse).

Ocio, tiempo libre, vida recreativa y consumo de drogas

Un nuevo fenómeno que empieza a emerger con fuerza para explicar el consumo de drogas, tanto ocasionalmente como a nivel de abuso y dependencia, en adolescentes, es el consumo recreativo de drogas (Calafat, 1999; Calafat et al., 1999). Es indudable que el ocio y el tiempo libre se están convirtiendo cada vez más en un fenómeno social importante.

El trabajo va quedando poco a poco relegado a algo que, sin dejar de ser importante, nos ocupa sólo una parte del día, nos deja varios días libres a la semana y nos permite tiempos de descanso (vacaciones) largos.

Esta concepción del trabajo ha impregnado la vida social y se aplica por igual a los estudiantes, incluso en mayor grado. Esto es muy distinto a otras épocas históricas en las que la lucha por la supervivencia era lo más importante y, por desgracia, sigue siendo así todavía hoy en muchos continentes, especialmente en los países considerados del tercer mundo. En este contexto la cultura del ocio ha ido cobrando fuerza e importancia en los últimos años en nuestro país y se ha convertido en una floreciente industria que, a su vez, proporciona muchos puestos de trabajo.

El fin de semana (dos días o tres si se incluye el viernes por la tarde-noche), aparte de puentes, festivos y vacaciones, permiten hoy a muchas personas disponer de una gran cantidad de tiempo libre que hay que ocupar. Es un gran logro social la cada vez mayor liberación del trabajo y el disponer de mayor tiempo libre para cada uno cultivarse como mejor crea conveniente, pero puede ser un elemento favorecedor del consumo de drogas si estas están asociadas a una parte de ese ocio y tiempo libre.

La conducta de consumo de SPA genera diferentes consecuencias, entre ellas daños psicosociales. De acuerdo con algunos autores (Varela, Cáceres y Tovar, 2007), las personas que sufren de una adicción y sus familias son más vulnerables a la pérdida de bienes, el desempleo y los problemas con la ley. Son con más frecuencia víctimas de violencia y discriminación. Estas consecuencias son más visibles en los niveles de bajo poder adquisitivo, por ejemplo. Entre las repercusiones sociales más importantes del consumo de sustancias se incluyen el mal desempeño y el abandono escolar, la falta de productividad en el trabajo y el desempleo, los costos económicos para el enfermo y su familia, el delito y la violencia. Así mismo, los autores reconocen factores sociales asociados con el consumo de SPA, en los cuales sobresalen el funcionamiento familiar, la relación con personas consumidoras y la satisfacción con las relaciones interpersonales.

Teniendo en cuenta la población a la que van dirigidas las sesiones de intervención (jóvenes en conflicto con la Ley) hemos encontrado que presentan algunas consecuencias a nivel fisiológico, físico y psicosocial; por tanto, consideramos pertinente trabajar dicha temática, con el fin de realizar acciones de tipo reparativo frente al daño y a las consecuencias que trae a nivel individual, social y familiar.

2.2.2.6 Haz tu mapa

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: estrategias de vinculación con su entorno - Fortalecimiento de redes de apoyo.

Objetivo del encuentro: identificación y potencialización de redes de apoyo.

Objetivos específicos:

- Desarrollar estrategias para la reparación con el entorno, identificando relaciones sociales y culturales, así como actores y escenarios.
- Promover la participación social.
- Afianzar el interés del ofensor por participar en espacios institucionales del sector para la reparación.
- Reconocer las ofertas institucionales del sector.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. Motivación: el facilitador introduce una reflexión sobre las representaciones sociales que estigmatizan una localidad desde fuera de ella como un lugar de 'peligro'.
3. Visibilización y construcción colectiva del conocimiento sobre el territorio. Entregue pliego de papel y marcadores para la realización del mapa. En esta etapa el grupo se divide de acuerdo a la división que tengan por zonas de trabajo. En este momento, cada grupo recibe las indicaciones sobre el trabajo que se debe desarrollar y los materiales requeridos. Se asignan roles dentro de cada grupo, de la siguiente forma: uno será el escribiente, quien se encargará de tomar nota de la conversación sostenida y los significados de los lugares en la localidad, de acuerdo con las indicaciones de la guía entregada a cada grupo; todos los integrantes del grupo serán guías y estarán encargados de conversar sobre las preguntas entregadas.

GUÍA:

- Ubique puntos importantes de su localidad.
- Ubique puntos de referencia.

- Ubique zonas de comercio formal e informal.
- Ubique sectores peligrosos.
- Ubique parques y espacios deportivos y recreativos.
- Señale las zonas con presencia de delitos.
- Ubique rutas y medios de transporte.
- Ubique las instituciones encontradas (educativas, comunitarias, públicas, privadas, entidades de salud).

4. Socialización del conocimiento. Se trabaja de nuevo en plenaria. Cada grupo expone los hallazgos alrededor de las temáticas propuestas en la guía. Se espera que las conclusiones de cada grupo motiven en el resto de los participantes reacciones que permitan recoger otra información no contemplada en la guía.

5. El taller se cierra con una evaluación de la actividad por parte de los participantes, una vez terminadas todas las socializaciones y las reflexiones. Posibles preguntas a realizar para la actividad:

- ¿Cuáles son los lugares más importantes de la localidad?*
- ¿Qué usos tienen estos lugares?*
- ¿Cuáles son las zonas con más comercio en la localidad?*
- ¿Cuáles son los barrios o lugares más inseguros en la localidad?*
- ¿Qué los hace inseguros? ¿Cómo son sus calles, destapadas, empinadas?*
- ¿Hay parques?*
- Señale en el mapa las zonas que conocen con presencia de delitos, especificando según el tipo de delitos.*
- ¿Conoce de la presencia de ollas, pandillas y otros grupos o actividades, o generadores de inseguridad? ¿En qué barrios?*
- ¿Qué pasa en estos barrios? o ¿Qué actores sociales están presentes y hacen inseguros estos barrios?*
- ¿Cuáles han sido los principales problemas en el desarrollo de su labor (falta de colaboración de la comunidad, falta de efectivos policiales, etc.)?*
- ¿Según el tipo de delitos, ha identificado modus operandi de los delincuentes o tiene alguna relación con los lugares? ¿De qué manera?*
- ¿Hay nuevas modalidades del delito? ¿En qué lugares?*
- ¿Cómo funciona la movilidad del delito, entre barrios etc.?*
- ¿Qué es lo que más le gusta de vivir o trabajar en la localidad?*
- ¿Cuáles son los barrios o lugares más agradables en la localidad?*
- ¿Qué tienen estos barrios que los hace ser agradables?*
- ¿Dónde están localizados los frentes de seguridad?*
- ¿Cuáles de ellos funcionan y cuáles no?*

¿Conoce la ubicación y el trabajo de los mediadores y conciliadores comunitarios o los puntos de atención comunitaria?

6. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o tareas para la casa, si se requiere)

Recursos: pliegos de papel, marcadores, guía, evaluación, tablero y marcadores borrables, borrador.

Duración: 120 minutos.

Desarrollo temático:

Redes de apoyo: el concepto de red tiene diversas acepciones. A partir de su significado más amplio (una red es una estructura que cuenta con un patrón que la caracteriza y que posibilita la interrelación de sus nodos), se pueden desprender diferentes nociones que se refieren a distintos tipos de redes. Apoyo, por su parte, procede de apoyar: sostener algo, ayudar a mantenerlo, respaldarlo.

Red de apoyo

Una red de apoyo, por lo tanto, es una estructura que brinda algún tipo de contención a algo o a alguien. La idea suele referirse a un conjunto de organizaciones o entidades que trabajan de manera sincronizada para colaborar con alguna causa. Al existir una red de apoyo, aquel que necesita ayuda recibe una contención integral. Dicho de otro modo: el problema en cuestión es atacado desde diversos sectores, algo que permite perfeccionar el tratamiento.

Referencia: Pérez Porto, J y Merino, M. (2014) Definición de red de apoyo, Definiciónred.de. Recuperado de: (<https://definicion.de/red-de-apoyo/>)

La cartografía social: según Habegger y Mancila (2006), entendemos por cartografía social la ciencia que estudia los procedimientos para obtención de datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística, y los mapas, como uno de los sistemas predominantes de comunicación de esta. A lo largo de los años los mapas han ido evolucionando conceptualmente. La dualidad etimológica de la cartografía, con el sufijo que puede significar sin distinción la escritura, la pintura o el dibujo, explora el vínculo entre la grafía (la escritura) y la gráfica (el dibujo), entre los instrumentos de tipo texto y los documentos de tipo imagen.

Se utiliza con las nuevas posibilidades que se abren desde

la cartografía social (mapas de conflicto, mapas de redes, mapas de recursos). Se pretende, por un lado, proponer un instrumento al servicio de la ciudadanía y en concreto al servicio de los grupos oprimidos: para visualizar conflictos, denunciar situaciones injustas, generar cambios de mejoras. Al mismo tiempo, conducir hacia la intervención y orientar a los educadores sociales y a todo profesional comprometido con la transformación social. (Habegger y Mancila, 2006)

La cartografía social es una nueva metodología alternativa que sirve para crear un conocimiento global de su territorio por parte de las comunidades. Se requiere una educación que estimule la participación de toda la comunidad, una educación que piensa desde el oprimido y no para el oprimido, para impulsar la transformación social. La cartografía se concibe como un proceso y no un plan. Es una integración de lo que se suele plantear como una investigación, educación y acción dirigidas a la transformación.

La cartografía puede ser una herramienta poderosa para las luchas de distintos actores en diferentes conflictos; en ella la diversidad es la riqueza y las estrategias permiten la inclusión de las diferencias. Así mismo, la simultaneidad de los procesos de conocer y de intervenir implica la participación. Los mapas tienen un pronunciado carácter político basado en la denuncia. Debido a la complejidad de la realidad, se necesitan nuevos instrumentos y estrategias con las que se puedan interpretar las tendencias que rigen la configuración del mundo.



2.2.2.7 Cohesión familiar: disfrutando de la vida en familia

Área: trabajo social.

Nivel: intrafamiliar – interfamiliar.

Población a quien va dirigida: padres e hijos, familias.

Temática: cohesión familiar, encuentros familiares, cambios significativos de la interacción familiar de acuerdo con el ciclo vital de la familia.

Objetivo del encuentro: reconocer la importancia de los espacios en familia y entender cómo estos varían de acuerdo con la etapa de desarrollo de los hijos.

Objetivos específicos:

- Aprender a valorar el tiempo libre como un espacio para desarrollar actividades que supongan descanso y diversión.
- Entender el tiempo de descanso como un derecho de todos los miembros de la familia que debe ser ejercido de forma responsable y evitando riesgos.
- Aprender nuevas formas de disfrutar el tiempo libre que impliquen a todos los miembros de la familia y estimulen la cohesión familiar.

Descripción de la actividad:

El facilitador inicia haciendo una introducción del tema:

- 1.** La felicidad de una persona tiene mucho que ver con la de sus seres más queridos. Por otra parte, esa felicidad está muy relacionada con que padres e hijos “estén juntos” y “hagan cosas juntos”.
- 2.** A continuación, vamos a realizar una actividad en la que reflexionaremos acerca de las distintas formas de disfrutar de espacios de tiempo para una convivencia gratificante y relajada con la familia.
- 3.** Explique a los participantes que la infancia y la adolescencia de nuestros hijos es el mejor período de la vida de la familia, porque durante esos años se comparten

muchos momentos de vida en común. Cuando nuestros hijos alcanzan la juventud y la madurez, cada hijo busca su propio destino y es inevitable que la familia se separe.

4.Divida el grupo de participantes en equipos de tres personas, en función de las edades de sus hijos. Así, deberán formarse grupos de padres y madres con hijos bebés, con hijos en edad infantil (entre los cinco y los doce años) y, finalmente, grupos de padres con hijos adolescentes.

5.Entregue una hoja a cada participante y pídale que, individualmente, escriban cuáles son las cosas que pueden hacer junto a sus hijos de esa edad y las satisfacciones que les producen, tanto a ellos como a sus hijos.

Para motivarlos, puede dar algunas ideas:

- Para los padres con hijos muy pequeños: despertarlos, alimentarlos, contarles cuentos, darles besos, etc.

- Para los padres con niños algo mayores: escuchar sus hazañas e historias, verles hacer proezas deportivas, jugar con ellos, practicar juntos una actividad al aire libre (nadar, escalar), etc.

- Para los padres con hijos adolescentes: ir de compras, ver la televisión, comer juntos su comida favorita, participar de sus bromas, etc.

6.Cuando hayan terminado el trabajo individual, pídale que comenten con sus compañeros de grupo lo que han escrito.

7.Plantee un debate con todos los participantes. Pídale que comenten en voz alta las aportaciones y las conclusiones que más hayan interesado en cada equipo.

8.Profundice en el tema haciendo algunas preguntas como las siguientes:

- ¿Es más fácil encontrar momentos felices con hijos de una edad determinada? ¿Por qué?

- ¿Son muy distintos los momentos de íntima satisfacción con los hijos en las distintas edades? ¿Por qué?

9.Explique que, a la vista de las conclusiones, resulta bastante complicado encontrar actividades que complazcan a todos los miembros de la familia. Sin embargo, debemos esforzarnos en ello, ya que es muy importante encontrar las situaciones, los momentos o las actividades que agradan a todos porque ello facilita que logremos una adecuada cohesión familiar.

10.Introduzca la idea de “cohesión familiar” para referirse a ese sentimiento que tienen de pertenecer a la misma familia y a esos lazos de afecto y amistad que se crean entre los familiares cuando hablan a menudo entre ellos,

hacen muchas cosas juntos, se divierten de la misma manera, comparten secretos y experiencias, etc. Señale la importancia de tener una familia cohesionada porque eso hace que nos sintamos queridos, comprendidos y apoyados por las personas que la integran.

11.Una vez establecida la importancia de realizar actividades de tiempo libre en común para lograr la cohesión familiar, hágalos notar que puesto que no es sencillo encontrar esas actividades que agraden a todos, será necesario planearlas cuidadosamente. Pregunte a los asistentes en qué momentos del día, incluyendo los del fin de semana, suelen coincidir todos los integrantes de la familia. Constate que son bastante escasos los tiempos de comida o cena, los momentos previos a acostarse, etc... Por ello debemos aprovecharlos al máximo para disfrutar de la comunicación y planificar el posible tiempo en común, procurando evitar los conflictos.

12.Pida a los participantes que comenten por parejas (con la persona que tengan al lado) qué ideas se les ocurren para conseguir que los hijos mayores participen en actividades que también sean del agrado de los más pequeños. Para facilitar la tarea, puede poner algún ejemplo: que sean los hijos mayores los que cuenten cuentos a los pequeños, que les enseñen juegos nuevos o la práctica de deportes que desconozcan, realizar juegos cooperativos en familia, organizar juegos competitivos en los que los hijos de distintas edades formen un mismo equipo, etc. Sugierales que, tras el diálogo, anoten las ideas más atractivas que hayan surgido para realizar en el futuro.

13.Organice un debate con todo el grupo. Pídales que comenten las ideas que hayan surgido, resalte los aspectos más positivos de cada una e invite a los asistentes a anotar en sus hojas las propuestas que les parezcan más útiles.

14. Pida a los asistentes que se agrupen de tres en tres. Pídales que reflexionen, primero individualmente y luego con la ayuda de sus compañeros de grupo, sobre qué habilidades y destrezas tiene cada uno de sus hijos que pudiera mostrar ante toda la familia en una representación. Después, deberán pensar entre todos cómo podrían aprovechar esas habilidades para organizar actividades en las que pueda participar y divertirse toda la familia. Conceda el tiempo suficiente para que puedan expresar las habilidades de sus hijos, ya que este tema tiene un marcado acento emocional.

15.Promueva un diálogo colectivo en el que los padres y madres que lo deseen expliquen a los demás sus propuestas para fomentar la cohesión familiar.

16. Por último, invite a los participantes a comentar con sus cónyuges lo que han aprendido o las ideas que les han parecido más interesantes.

Recursos: encuestas, lápiz o lapiceros, papel craft, marcadores.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Familia: institución histórica y social, permanente y natural, compuesta por un grupo de personas ligadas por vínculos que emergen e la relación intersexual y de la filiación. Depende de la forma de organización social y de todo el contexto cultural en que se desenvuelva.

La familia tiene funciones indispensables en la sociedad como son la renovación y el crecimiento de la sociedad, la satisfacción de gran parte de las necesidades básicas del individuo, la socialización y la educación de los individuos, la adquisición del lenguaje y la formación de los procesos fundamentales del desarrollo psíquico. Así mismo, es el grupo social en el que se satisfacen las necesidades afectivas y sexuales indispensables para la vida social de los individuos y en el que se protegen las generaciones futuras. Es una unidad básica bio-psicosocial, con leyes y dinámicas propias que le permiten mantenerse en equilibrio y soportar las tensiones y las variaciones, sin perder la identidad como grupo primario de organización social mediante la unidad, la continuidad en el tiempo y el reconocimiento de la comunidad que lo rodea (Montoya, Zapata y Cardona, 2002).

Cohesión: es la unión de personas en un grupo, caracterizado por tener grandes motivaciones en la pertenencia a él, por la participación en fines comunes, la aceptación de iguales objetivos, la identificación con este, la satisfacción y la defensa del grupo.

Referencia: Ander-Egg, E. (2012) Términos definidos del trabajo social. Diccionario de trabajo social. Recuperado de: <http://dicionariodetrabajosocialcolombia.blogspot.com.co>

Tiempo libre: se conoce como tiempo libre a aquel tiempo que la gente le dedica a actividades que no corresponden a su trabajo formal ni a tareas domésticas esenciales. Su rasgo diferencial es que se trata de un tiempo recreativo que puede ser utilizado por “su titular” a discreción, es decir, a diferencia de lo que ocurre con el tiempo no libre, en el

cual la mayoría de las veces no se puede elegir el tiempo de realización; en este, la persona puede decidir cuántas horas destinarle.

El tiempo libre, para algunos, también suele incluir la realización de algunas actividades que aunque no sean laborales pueden revestir algún tipo de obligatoriedad, como ir al médico, ir al supermercado, entre otras, y que se las realiza en el llamado tiempo libre porque no se dispone de tiempo para hacerlas durante las jornadas en las que domina el trabajo. Entonces, generalmente, las personas suelen utilizar este tiempo para descansar del trabajo, para llevar a cabo alguna actividad que les reporte recreación, entretenimiento o placer, o como para realizar actividades que por falta de tiempo no pueden hacer mientras están en un día laboral.

Ahora bien, será necesario y condición *sine qua non* que, aunque reporte estas cuestiones, la actividad lleve impresa una identidad, un sentido, porque si no terminará resultando aburrida, y que además implique disfrute. Difícilmente podemos incluir o categorizar como parte del tiempo libre una actividad que no nos resulte en ningún punto atractiva y placentera. En otro orden de cosas, es importante destacar que el tiempo libre u ocio, como también se lo suele denominar, es una necesidad típicamente humana. Es habitual que después de una semana agotadora en materia de obligaciones laborales, domésticas o estudiantiles, las personas procuren la realización de actividades que impliquen únicamente disfrutar, relajarse de todo aquello que las cansó o agotó en la semana laboral. Lo que puede ser considerado una actividad estrictamente inscrita en el tiempo libre variará de persona a persona, porque lisa y llanamente no todos tienen la misma percepción de lo que puede ser divertido, agradable, entretenido o placentero.

Referencia: Ucha, F. (2009) Definición de tiempo libre. Definición ABC. Recuperado de :<https://www.definicionabc.com/social/tiempo-libre.php>

Ciclo vital: el ciclo de vida es un enfoque que permite entender las vulnerabilidades y las oportunidades de invertir durante etapas tempranas del desarrollo personal; reconoce que las experiencias se acumulan a lo largo de la vida, que las intervenciones en una generación repercutirán en las siguientes y que el mayor beneficio de un grupo de edad puede derivarse de intervenciones previas en un grupo de edad anterior. Además, permite mejorar el uso de



recursos escasos, lo que facilita la identificación de riesgos y brechas y la priorización de intervenciones claves.

El ciclo vital puede dividirse en diferentes etapas del desarrollo, aunque no deben tomarse en forma absoluta y recordar que existe diversidad individual y cultural. La siguiente clasificación es un ejemplo: *in utero* y nacimiento, primera infancia (0-5 años), infancia (6 - 11 años), adolescencia (12-18 años), juventud (14 - 26 años), adultez (27 - 59 años) y vejez (60 años y más).

Acercarse al envejecimiento considerando el ciclo vital permite reconocer la heterogeneidad de las personas mayores y cómo esta aumenta con el tiempo. Las intervenciones que crean ambientes de ayuda y que fomentan opciones saludables son importantes en todas las etapas de la vida. Por ejemplo, un envejecimiento activo es la consecuencia de potenciar las oportunidades de salud, participación y seguridad a lo largo del ciclo de vida, buscando un mayor bienestar físico, social y mental acorde con sus necesidades, deseos y capacidades.

Referencia: Ministerio de salud. (2009) Ciclo de la vida. Ministerio de salud. Recuperado de: (<https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/cicloVida.aspx>)

Cómo hacer del tiempo libre un espacio para la cohesión familiar

Las relaciones entre padres e hijos se basan en el cariño y en la convivencia. Por lo general, los miembros de una familia comparten algunos momentos del día y los espacios físicos de la casa que habitan. Sin embargo, este “verse a diario” no basta por sí solo para mantener una relación de intimidad y afecto. Es preciso que unos y otros compartan momentos de diálogo y actividades comunes para afianzar esa relación.

Naturalmente, los gustos de las personas casi nunca coinciden. A los hijos más pequeños les agrada el juego y las actividades sencillas y repetitivas. A los hijos en edades intermedias les complacen actividades muy distintas, como el deporte o los juegos más organizados. A los hijos mayores, les gusta especialmente relacionarse y conversar con otros jóvenes de su misma edad. Por su parte, los adultos tienen otras formas de entender el disfrute del tiempo libre: descansar, relajarse, leer, pasear, etc. Pese a las distintas formas de concebir el bienestar en las horas de ocio, sí es posible crear espacios comunes para todos los miembros de la familia, en los que se pueda disfrutar de

la compañía mutua y experimentar el placer de hacer algo juntos. Ello requiere alcanzar acuerdos, dialogar, persuadirse unos a otros y ceder en una parte de nuestras pretensiones. A continuación, se proporcionan algunas pautas para orientar a los padres en la creación de situaciones en las que se comparta el tiempo libre con los hijos:

-Sugerir a los miembros de la familia planes que necesiten la participación de todos. Pueden ser tan simples o complejos como se desee, pero los adultos deberán mostrar toda su creatividad para imaginar posibilidades atractivas hacia sus hijos: un concurso de comidas en el que cada miembro de la familia confecciona un guiso sorpresa, una salida al campo a una hora poco habitual (por ejemplo, una excursión nocturna), un juego colectivo con normas inventadas, etc. Cualquier posibilidad puede ser divertida si consiguen que todos participen con interés.

-Pactar con los hijos las condiciones de la actividad común. Para ello, es imprescindible acumular buenas dosis de paciencia, ya que cada cual querrá imponer sus ideas. Lo importante es que finalmente la actividad se lleve a la práctica.

-Mostrar siempre entusiasmo por lo que se vaya a hacer. El entusiasmo es un sentimiento tan contagioso como la tristeza o la risa.

-Convertir momentos de aburrimiento en tiempos para la diversión. Así, un viaje largo puede resultar emocionante si se pasa el tiempo jugando (juegos de palabras, actividades competitivas sencillas, etc.).

Lo más importante es que los padres sean conscientes de que el tiempo libre es un tiempo ideal para establecer una relación especial con los hijos, para fortalecer la relación familiar haciendo cosas juntos y para fomentar la comunicación y el conocimiento mutuo.

2.2.2.8 Sí y No

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: resolución de conflictos - manejo de emociones.

Objetivo del encuentro: identificar reacciones y actitudes propias que promuevan la creación de conflictos, en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve.

Objetivos específicos:

- Reconocer la emisión de reacciones inadecuadas frente a situaciones detonantes.
- Identificar herramientas de contención que permitan limitar la emisión de conductas agresivas y opositoras.
- Orientar desde la experiencia la emisión de conductas inapropiadas de otros.
- Reconocer causas y consecuencias de la emisión de conductas agresivas, opositoras y desafiantes.

Descripción de la actividad:

1. "Concéntrese": los participantes relacionan situaciones o conflictos por medio de imágenes.
2. Inicialmente el facilitador indica a los participantes que se ubiquen en una fila india.
3. El facilitador lee una pregunta y los participantes eligen la respuesta con la que más se identifiquen; "SI o NO".
4. Al ubicarse en su respuesta cada participante explica desde su experiencia su posición frente al cuestionario.
5. Para finalizar, el grupo realiza una lluvia de ideas sobre las herramientas con las cuales cuentan o identifican para dar un manejo adecuado a situaciones detonantes.
6. Cada participante se compromete de forma personal a implementar una o varias de las herramientas anteriormente identificadas.

Recursos: encuestas, pelota, carteles, preguntas, concéntrese.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Conflicto: es una situación en la que dos o más personas

con intereses contrapuestos entran en confrontación, oposición o emprenden acciones mutuamente antagonistas, con el objetivo de neutralizar, dañar o eliminar a la parte rival, incluso cuando tal confrontación sea verbal, para lograr así la consecución de los objetivos que motivaron dicha confrontación. Por su condición a menudo extrema o por lo menos confrontacional en relación con objetivos considerados de importancia o incluso urgencia (valores, estatus, poder, recursos escasos), el conflicto genera problemas, tanto a los directamente involucrados, como a otras personas.

El conflicto es un proceso de interacción social que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia ya que puede haber conflictos sin violencia, aunque no hay violencia sin conflicto. Los conflictos se pueden clasificar según el nivel en el que se desarrollan: micro (interpersonales e intergrupales) o macro (entre grupos definidos dentro de un estado o entre estados, donde las consecuencias de los enfrentamientos afectan a un gran número de población). No obstante, es posible extraer generalidades comunes a ambos tipos de conflictos. El conflicto es un proceso en el que hay oposición de intereses (tangibles), necesidades o valores no satisfechos.

En contraposición, existe un problema cuando la satisfacción de las necesidades de una de las partes impide la satisfacción de las de la otra. Con base en esta definición se pueden diferenciar dos situaciones que se confunden con los conflictos reales:

Pseudoconflicto

Puede manifestarse de forma agresiva; sin embargo, no existe problema (ya que la satisfacción de unas necesidades no impide la satisfacción de las otras) aunque las partes pueden creer que sí. Casi siempre suele ser una cuestión de malentendidos, desconfianza y mala comunicación.

Conflicto latente

No se manifiesta de forma agresiva ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores. Estos no se abordan e incluso no se reconocen como conflictos porque no han explotado, porque no existen signos de violencia directa. Esto hará que sigan creciendo por su propia dinámica.

Por lo que el conflicto innecesario, es decir, aquel en el que la satisfacción de las necesidades de una parte no impide la satisfacción de la otra, tiene como componentes:

- Mala comunicación.
- Estereotipos.
- Desinformación.
- Percepción equivocada del propósito o proceso.

De este modo, la parte genuina de un conflicto se basa en diferencias esenciales y cuestiones incompatibles, como por ejemplo:

- Distintos intereses, necesidades y deseos.
- Diferencias de opinión sobre el camino que se debe seguir.
- Criterio para tomar la decisión.
- Repartición de recursos.
- Diferencias de valores.

Factores y causas del conflicto

Se han determinado tres factores que propician la aparición de un conflicto y que a la vez pueden proporcionar las condiciones indispensables para su gestión.

• **Factores culturales:** representan la suma de todos los mitos, símbolos, valores e ideas que sirven para justificar la violencia o la paz.

• **Factores estructurales:** son aquellos condicionantes que perpetúan las desigualdades, la falta de equidad, la explotación, etc.

• **Factores de comportamiento:** son producto de los factores culturales y estructurales y se materializan en conductas agresivas (de tipo físico o verbal) o por el contrario en comportamientos de diálogo que favorecen el entendimiento y el respeto.

Respecto a la causa que determina o provoca un conflicto encontramos:

• **Conflictos de relación y comunicación:** Se deben a fuertes emociones negativas, a percepciones falsas o estereotipos, o a la escasa comunicación entre las partes. Conducen a una espiral de escalada progresiva del conflicto.

• **Conflictos de información:** se deben a la falta de información necesaria para tomar las decisiones adecuadas, por lo que se interpreta de manera diferente

la situación o no se le reconoce el mismo grado de importancia.

•**Conflictos de intereses:** se deben a la competición entre necesidades no compatibles o percibidas como tales. También puede ser de tipo psicológico y comportan percepciones de desconfianza, juego sucio, intolerancia, etc.

•**Conflictos de valores:** se deben a los diferentes criterios de evaluación de ideas, creencias o comportamientos que se perciben como incompatibles. El conflicto estalla cuando estos valores se intentan imponer por la fuerza a la otra parte que los percibe como negativos, no importantes o no apropiados.

•**Conflictos de roles:** de poder, de autoridad y de acceso a los recursos. Se deben a pautas destructivas de comportamiento, de desigualdad respecto al control o a la distribución de recursos, de desigualdad de poder y autoridad, de restricciones del tiempo, etc.

Relaciones humanas:

En el lenguaje corriente esta expresión hace referencia a las vinculaciones o relaciones entre individuos sobre la base de la mutua comprensión. En cuanto técnica, - "relaciones humanas en la industria"-, designa los estudios, los trabajos de investigación y la aplicación práctica de la misma, destinados a mejorar el funcionamiento de los grupos informales y las técnicas de mando, con el fin de mejorar el funcionamiento de las empresas.

Referencia: Conflicto. (s. f.) En Wikipedia. Recuperado el 28 de junio de 2019 de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Conflicto>.

Relaciones humanas: capacidad de escucha activa, empatía, respeto a personas muy diferentes, alteridad, saber ponerse en el lugar del otro y competencia para reconocer la perspectiva ajena y diferenciarla de la propia.

Recursos: medios disponibles para realizar una acción, bienes o medios de subsistencia.

Asertividad: capacidad de decir lo que hay que decir en el momento oportuno y de la forma más adecuada para no dejarse influir y mantener siempre su propio código deontológico.



Agresividad: conjunto de patrones de actividad que pueden manifestarse con intensidad variable y que van desde la pelea física hasta los gestos o expresiones verbales.

Conducta desafiante: Emerson (1995) define así la conducta desafiante: “conducta culturalmente anormal de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, o que es probable que limite el uso de los recursos normales que ofrece la comunidad, o incluso se les niegue el acceso a esos recursos”. El factor cultural, contextual, es crucial, por tanto, en la consideración de estas conductas; lo mismo cabe decir acerca de las consecuencias de las mismas: no sólo es el riesgo o peligro físico lo que determina su relevancia, sino también la probabilidad aumentada de limitar a la persona a entornos más restrictivos.

El propio autor pone claros ejemplos: “Conductas particulares sólo pueden ser definidas como desafiantes en contextos particulares. Por ejemplo, gritar fuerte y usar un lenguaje insultante es probable que se tolere (incluso se perdone) en la fábrica o en un partido de fútbol. La misma conducta sería ciertamente desafiante si se realizara durante un oficio religioso. La agresión física se valora positivamente en el cuadrilátero.

Una grave agresión a uno mismo, sin embargo, es probable que sea vista como una conducta desafiante si la manifiesta una persona con retraso mental, pero puede ser vista como una señal de piedad religiosa cuando la muestra un penitente”

Referencia: Galvan, C. (2015) Habilidades de comunicación y promoción de conductas adaptadas de la persona con discapacidad. (p. 33-34).

2.2.2.9 Transitando mi ira

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: transitando sentimientos contenidos de ira.

Objetivo del encuentro:

Identificar situaciones detonantes dentro del contexto familiar y cómo estas inciden en el establecimiento de relaciones interpersonales.

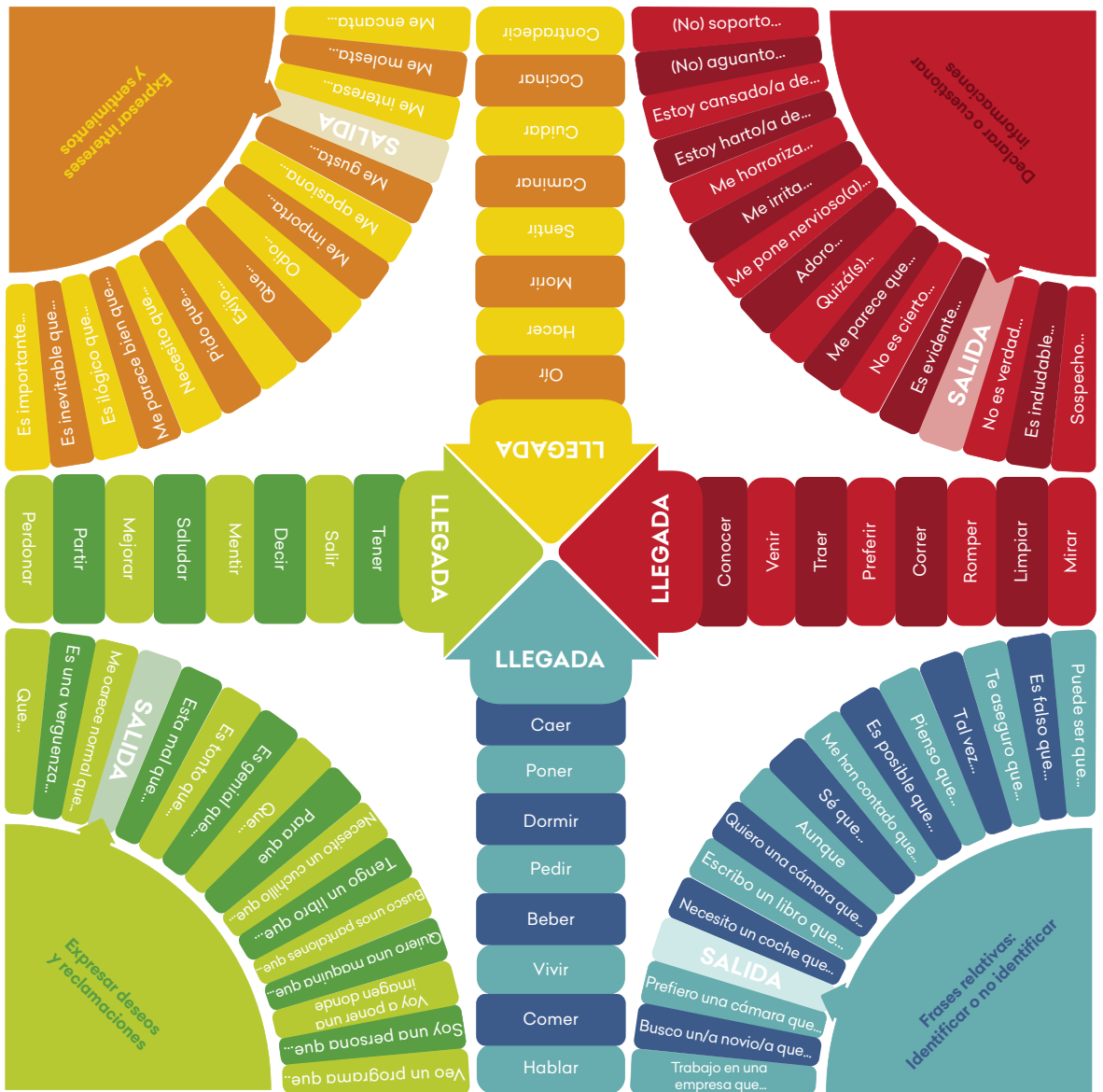
Objetivos específicos:

- Identificar la incidencia de sus acciones frente a comportamientos agresivos emitidos por familiares o conocidos.
- Reconocer la incidencia que sus acciones tienen frente a la creación de conflictos.
- Generar procesos reflexivos que permitan mitigar los conflictos dentro del contexto socio – familiar.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. Elaboración del termómetro de la ira.
3. Elaboración de la olla a presión e identificación de sentimientos que se detonan cuando se encuentra contenida la ira.
4. Se realizan las siguientes preguntas durante el desarrollo de la actividad:
 - ¿Vale la pena enfadarse de esa manera?*
 - ¿Consigo lo que quiero gritando o enfadándome?*
 - ¿Soluciono el problema enfadándome?*
 - ¿Arreglo algo?*
 - Identificar situaciones que me enfadan (canción ira).*
 - ¿Qué hacer con la ira?*
 - ¿Poner la tapa? O ¿dejarlo hervir y que se derrame?*
5. Centrarse en la solución: bajarle al fogón (regular la ira).
6. Reflexión frente a la relevancia de las reglas de la ira, que facilitará la regulación de la misma.

Parqués: ¡mientras juegas hablas!



Recursos: papel blanco, papel iris, lápiz, colores, plumones, tijeras, pegante.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

La ira: Piqueras et al. (2009) describen la ira como “un estado de malestar que puede ir desde una intensidad equivalente a la irritación suave, hasta la denominada cólera intensa”. Este mismo autor destaca que la ira es causada por ciertas amenazas que dañan o perjudican el bienestar de la persona. Fernández Abascal señala a su vez que la ira se caracteriza por “la irritación, furia o gran enfado, causada por la indignación y enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (2002).

Hay emociones que se encuentran agrupadas dentro de una misma familia de emociones, con características similares (Bisquerra, 2016). Este autor se cita a sí mismo (2015) para englobar dentro de la ira, como emoción básica, otras emociones secundarias en función del grado de activación fisiológica que la acompaña o del estímulo que la causa, como la rabia, el odio, la furia, el rencor, la cólera, la tensión, la agitación, etc. Estas características se manifiestan con mucha intensidad en los niños, por ejemplo, con el juego, cuando no quieren compartir o se quitan los juguetes unos a otros y llegan a una situación de enfado, de rabia, de furia, etc.

Además, en algunos casos aparece la agresividad, que se encuentra ligada sobre todo a dos emociones negativas, como es el caso de la ira y el miedo, también muy común en la infancia (Céspedes, 2013). Spielberg (1999, citado en Fernández Abascal, 2002) nombra tres maneras distintas de afrontar la ira: la ira hacia dentro, la ira hacia fuera y el control de la ira. La manera más común en los niños es mostrar la ira hacia fuera, es decir, expresar su frustración y rabia hacia otras personas u objetos que consideran culpables de esa situación. La ira hacia dentro es lo contrario, el individuo no expresa su emoción hacia el objeto o persona que ha causado su irritación, sino que afronta la ira enfadándose consigo mismo. Ésta es menos común en la infancia.

Por último, el control de la ira se basa en intentar que los demás no aprecien los “aspectos relativos a la expresión de la ira”. Referencia: Moreno Loureda, A. (2016). Los

cuentos como recurso para trabajar la ira en educación infantil. Recuperado de : <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11790/MorenoLouredaAinara.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20/Los%20Cuentos%20Como%20Recurso%20Para%20Trabajar%20La%20Ira%20En%20Educaci%C3%B3n%20Infantil.>

2.2.2.10 Violentómetro

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: violencia y tipos de violencia.

Objetivo del encuentro: facilitar el cuestionamiento y la reflexión personal con respecto a los tipos de violencia que se desarrollan en las relaciones familiares y sociales que coartan en muchas ocasiones los derechos de los demás.

Objetivos específicos:

- Identificar acciones cotidianas que generan malestar o afectación a otros.
- Reconocer la incidencia de las prácticas violentas sobre el al establecimiento de relaciones interpersonales.
- Generar procesos reflexivos frente a cómo las acciones propias afectan a otros y reconocer la necesidad de cambio.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

Exposición del violentómetro.

2. Identificación de eventos, contextos, discursos, palabras, actos que se encuentran contenidos en el violentómetro y que han sido parte de su experiencia personal.

3. Se realizan las siguientes preguntas durante el desarrollo de la actividad:

¿Me identifico con el contenido del violentómetro?

¿Hasta qué nivel he permitido que se

presenten agresiones?

¿He utilizado algún tipo de contenido del violentómetro hacia otras personas? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Identificar situaciones que han generado impacto negativo y destructivo.

¿Qué hacer con lo que he vivido y ha sucedido?

4. Centrarse en la solución: edificar desde el trabajo simbólico en el que se aborda el árbol de la resignificación.

5. Se aborda la reflexión desde una frase de Jean Paul Sartre.

Recursos: papel iris, lápiz, colores, plumones.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Violencia: definiciones y sentidos

Ver página 34 de este documento.

Derechos

Perspectiva de Derechos:

Ver página 36 de este documento.



2.2.2.11 Circo de la Mariposa

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: resiliencia.

Objetivo del encuentro: favorecer la comprensión de la importancia de hacer frente a las dificultades desde capacidades propias (**resiliencia**).

Objetivos específicos: generar una reflexión sobre las capacidades internas que posee el ser humano para dar respuesta a las dificultades que se presentan en su diario vivir. Explicar el concepto de resiliencia.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión/taller.

2. Se proyecta el cortometraje del circo de la mariposa. Al finalizar se realizan las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que más le llamó la atención del cortometraje?

¿Con qué personaje se identifica? ¿Y por qué?

¿Qué reflexión cree que contiene el cortometraje?

¿Usted cree que la reflexión le aporta algo?

3. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller.

Recursos: videobeam, papel, lápiz.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

El origen terminológico de resiliencia: cuando se escucha por primera vez la palabra resiliencia en castellano no suele tener muy buena acogida. Por su similitud fonética con otras palabras de este idioma puede resultar difícil de pronunciar y de recordar. Tal vez por este motivo las primeras publicaciones escritas en el territorio español la evitaban, hablando de "superación de adversidades" sin nombrarla.

Incluso, ha sido traducida del inglés como "resistencia"; término más amigable pero incapaz de transmitir la fuerza de un concepto rico y complejo que se aplica en general al enfrentamiento efectivo de la adversidad que da lugar a ganancias y mejoras.

En el marco latinoamericano, más acostumbrado a importar anglicismos, esta palabra se incorporó mucho antes que en España, lo que explica el adelanto en cuanto a número de investigaciones y programas centrados en torno a la resiliencia tanto personal como comunitaria. Sin embargo, el término inglés de procedencia: *resilience*, no tiene una raíz sajona, sino que procede del latín *resilio-resilire*. Los diccionarios etimológicos ofrecen el significado de «botar, rebotar o saltar de nuevo», sin hacer referencia al contexto en que se usaba originalmente. Aunque la palabra latina no sobrevivió al proceso de incorporación y adaptación al castellano, sí podemos hallar en el diccionario de la Real Academia Española de 1726 otras palabras como "botar", "resaltar" y "resurgir" que hacen referencia a *resilire* como etimología. En el análisis de las definiciones proporcionadas podemos encontrar claves sobre el significado más profundo del concepto original de resiliencia.

Así, por ejemplo, en la mencionada edición de la RAE encontramos la siguiente entrada para la palabra botar: «Botar la pelota, u otra cosa arrojada: Es surtir o levantarse en alto habiendo dado en tierra, por ser más poderosa la resistencia y virtud del paciente, que la actividad y fuerza del agente. Lat. *Resilire*». En la primera parte de la definición existe de manera implícita una sorpresa: algo que se levanta pese a haber «dado en tierra». En la segunda parte, observamos la explicación del suceso en forma de juego de fuerzas en la que el paciente (el suelo) vence al agente (la pelota o cosa arrojada). Curiosamente, esta manera de ver y comprender la resiliencia forma parte de la base conceptual de diversas formulaciones teóricas, vigentes en la actualidad, en las que la resiliencia está ligada a procesos de superación de la adversidad que son vistos como extraordinarios, y en los que además se suele observar la presencia de fuerzas positivas que contrarrestan los factores negativos.

Otras concepciones sobre la resiliencia tienen que ver con la explicación científica acerca de la propiedad que permite que ciertos objetos reboten: la elasticidad. Se da la circunstancia de que la época en que se formula la ley de

la elasticidad, la segunda mitad del s. XVII, es muy cercana al momento en que se introduce la palabra *resilience* en el idioma inglés. Por este motivo, la elasticidad pasa rápidamente a formar parte del significado de resiliencia, obviando el anacronismo que se produce ya que el término latino *resilire* describía un fenómeno observable, no una propiedad específica de ciertos objetos. No obstante, esta concepción de resiliencia ligada a la elasticidad también ha dado sus frutos en planteamientos que relacionan la resiliencia con la capacidad de ser flexible y volver a un estado anterior positivo después de una disrupción (Flach, 1988). Forés, A. (2012). La resiliencia en entornos socioeducativos. Madrid, Narcea.

Resiliencia:

La capacidad de resiliencia es la capacidad que tiene una persona o un grupo de recuperarse frente a la adversidad para seguir proyectando el futuro. En ocasiones, las circunstancias difíciles o los traumas permiten desarrollar recursos que se encontraban latentes y que el individuo desconocía hasta el momento.

Perez Porto, J. (2008) Definición de resiliencia. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/resiliencia/>

Ser resiliente no quiere decir que la persona no experimenta dificultades o angustias. El dolor emocional y la tristeza son comunes en las personas que han sufrido grandes adversidades o traumas en sus vidas. De hecho, el camino hacia la resiliencia probablemente está lleno de obstáculos que afectan nuestro estado emocional. Incluye conductas, pensamientos y acciones que pueden ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona (APA, 2017).

Para la APA (2017) “una combinación de factores contribuye a desarrollar la resiliencia. Muchos estudios demuestran que uno de los factores más importantes en la resiliencia es tener relaciones de cariño y apoyo dentro y fuera de la familia. Relaciones que emanan amor y confianza, que proveen modelos a seguir, y que ofrecen estímulos y seguridad, contribuyen a afirmar la resiliencia de la persona. Otros factores asociados a la resiliencia son: la capacidad para hacer planes realistas y seguir los pasos necesarios para llevarlos a cabo; una visión positiva de sí mismos, y

confianza en sus fortalezas y habilidades; destrezas en la comunicación y en la solución de problemas; la capacidad para manejar sentimientos e impulsos fuertes. Todos estos son factores que las personas pueden desarrollar por sí mismas”

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de resiliencia. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/resiliencia/>



2.2.2.12 Siembra - Edificándome

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: víctima.

Temática: vínculo interno.

Objetivo del encuentro: facilitar el encuentro consigo misma/o desde la conciencia del cuerpo, el alma y la mente, buscando la resignificación de eventos y emociones dolorosas en su historia de vida.

Objetivos específicos: facilitar la expresión, canalización e la identificación de aspectos positivos que aporten al fortalecimiento del vínculo interno.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
2. Mediante el audio “no estas deprimido, estas distraído”, se realiza una reflexión sobre la relevancia de brindarse espacio para sí mismo.
3. Se hace una lista de cargas generacionales que se desea cortar.
4. Se realiza una lista de aspectos positivos que desearía fortalecer y sembrar en las nuevas generaciones.
5. Se practica un ejercicio de respiración (cerrando los ojos), guiado por el facilitador, para que se pueda dar la conexión consigo mismo. De este modo se trabajan elementos que se desea cortar y se hace énfasis en los que se desea fortalecer.
6. Se realiza una lista de 5 deseos en los cuales se debe empezar a trabajar, los cuales se encabezan con el nombre del participante y van siendo envueltos con una cinta.
7. Se queman los aspectos negativos a manera de ritual y las cenizas se dejan fluir mediante el drenaje.
8. Se queman los aspectos positivos a manera de ritual y las cenizas se siembran en la materia como símbolo de vida y de siembra para la edificación de sí mismo y de las nuevas generaciones. Se hace énfasis en las capacidades propias para fortalecer y trabajar los deseos anteriormente propuestos.
9. Se realiza el cierre compartiendo los sentimientos

experimentados durante el ejercicio.

Recursos: papel blanco, lápiz, colores, plumones, tijeras.

Duración: 120 minutos.

Desarrollo temático:

Perspectiva de derechos:

Ver página 36 de este documento.

2.2.2.13 Violencia de género y tipos de violencia

Área: trabajo social.

Nivel: individual o pareja.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: tipos de violencia, daño y derechos.

Objetivo del encuentro: explicar los tipos de violencia y cómo estos se ejercen de manera directa e indirecta en las relaciones vinculares y sociales.

Objetivos específicos: orientar frente al daño que genera la violencia al otro y el nivel de gravedad de la misma.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

2. Posteriormente, se da inicio al ejercicio "violencia de género y tipos de violencia" en el que se exponen frases que facilitan el cuestionamiento consigo mismo/ y con el otro.

¿Mi libertad se ve limitada en mi relación ¿cuándo?

¿Como mamá/papá he educado machos o sumisas?

¿Me quedo callado/a si algo no me gusta?

¿He aceptado algún tipo de violencia en mi contra?

¿Me he traicionado dejando de ser quien soy?

¿He permitido que toquen mi cuerpo, así no quiera?

¿Me he permitido depender económicamente de alguien?

¿Cómo me he sentido?

¿He sentido que me toca hacer sola/o el trabajo del hogar?

¿Me he sacrificado para que mis hijos tengan un padre o una madre?

3. Luego, se realiza una guía reflexiva, la cual permite que el otro identifique en qué momento se ha sentido vulnerado por sus palabras, discursos, actos, agresiones verbales y no verbales, entre otros actos.

4. Cada frase tiene una afirmación de respeto por los derechos del otro, que en muchas ocasiones se han coartado.

Derechos:

Mi libertad no se limita cuando me uno a alguien.

Como padre o madre no educo ni machos ni sumisas.

Nunca me quedaré callada/o si algo no me gusta.

No aceptaré ningún tipo de violencia en mi contra.

Nunca me traicionaré dejando de ser quien soy.

Nadie, ni siquiera mi pareja, tocará mi cuerpo si yo no quiero.

Trabajaré para no depender económicamente de alguien.

No haré sola/o el trabajo del hogar y eso no me hace ser mal hombre o mala mujer.

No aguantaré a ningún hombre o a ninguna mujer solo para que mis hijos tengan un padre o una madre.

5. Se realiza una reflexión por cada frase, tras lo cual se culmina con la exposición del derecho que se ha vulnerado.

6. Se realiza el cierre con compromisos y reflexiones personales.

Recursos: papel blanco, lápiz, colores, plumones, tijeras.

Duración: 120 minutos.

Desarrollo temático:

Perspectiva de Derechos:

Ver página 36 de este documento.

2.2.2.14 Camino de la confianza

Área: trabajo social.

Temática: fortalecimiento de vínculos.

Nivel: grupal.

Población a la que va dirigida: ofensores, víctimas o familiares.

Objetivo del encuentro: aumentar la confianza entre los miembros del grupo (familia).

Objetivos específicos:

- Dar a conocer la importancia de generar confianza en sí mismo y en los demás integrantes de la familia.
- Permitir que la familia reconozca estrategias que promuevan una comunicación asertiva.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión/taller.
2. Se explica la metodología con la cual se realizará la actividad:
3. Posteriormente, se solicita a algunos integrantes de la familia que se venden los ojos y uno de ellos, preferiblemente el hijo, sin venda para que sea el guía del grupo; el lugar debe ser un espacio amplio en el que los participantes se puedan desplazar sorteando obstáculos.
4. Se les indica que la persona que no tiene los ojos vendados debe guiar con su voz a otra u otras personas por el espacio; se aclara que no los puede tocar y que es solo su voz la que dará las directrices para el recorrido.
5. La persona que está guiando no puede dejar que la persona guiada se golpee con los obstáculos o se distraiga con los factores distractores del lugar.
6. Al terminar el ejercicio, los participantes socializan su sentir frente al mismo.
7. A partir de allí se realiza la sensibilización frente a la importancia de la comunicación asertiva en el medio social y familiar.
8. Reflexionar sobre la importancia del fortalecimiento de los vínculos y la confianza, de manera que permita mayor acercamiento entre las partes.

Recursos: pañoletas.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático:

La confianza en la familia:

El sentimiento de confianza viene apoyado con el hecho de la maternidad y de la paternidad. El niño se confía por completo a sus progenitores por la necesidad absoluta que tiene de protección y seguridad. La confianza se incrementa y afianza si los padres saben fomentarlas y, más que nada, si se ofrecen ejemplos claros de confianza en la vida cotidiana. La confianza siempre se apoya con la madurez, la sinceridad, la generosidad, la sencillez y el ejemplo constante de recíproca confianza, y la claridad de que en el hogar son los padres los únicos responsables. Los padres deben ser conscientes de que son las obras, los hechos, las actitudes, más que los discursos, los que los hacen merecedores de confianza de sus hijos. Estas son las actitudes básicas que facilitan la confianza de sus hijos.

-Saber dar tiempo al tiempo, ser tolerantes, saber olvidar, comprender y perdonar.

-No confundir paternidad o maternidad con excesiva blandura y tolerancia. Los hijos necesitan firmeza, disciplina y exigencias razonables. Esto les hace confiar en nosotros.

-Permitir la autonomía, el tomar decisiones y el equivocarse, para aprender de los errores y encontrar el propio ritmo, el propio camino.

-Salvaguardar siempre a la persona y confiar en ella, jamás condenarla. Se ha de criticar las malas acciones, pero dejando a salvo a las personas que la cometieron. Lo que has hecho está mal, es reprochable, pero tú eres bueno, tú puedes hacer el bien y estoy convencido de que lo intentarás hasta conseguirlo.

La confianza entre los distintos miembros de la familia

La confianza entre el padre y la madre. La confianza entre los cónyuges es el manantial de todas las demás confianzas en el seno de la familia. La confianza entre los esposos es garantía de casi todo: de la paz familiar, de una paternidad y una maternidad responsables, de amor, de unidad y entendimiento entre los hijos, de la superación de cualquier dificultad y desgracia o de felicidad. Y es que la confianza entre el padre y la madre penetra hasta la esencia misma del amor conyugal, que da unidad, fuerza y coherencia a toda la familia.

2.2.2.15 Reparando

Área: trabajo social.

Nivel: intrafamiliar.

Temática: resignificación del conflicto como medio para la construcción personal y familiar.

Objetivo del encuentro: identificar la incidencia del conflicto en las relaciones interpersonales, y resignificar el mismo desde la construcción personal.

Objetivos específicos:

- Identificar la incidencia del conflicto en el debilitamiento del vínculo afectivo.
- Reconocer la oportunidad en medio de la dificultad.
- Identificar herramientas que posibiliten la reconstrucción del vínculo afectivo.

Descripción de la actividad:

- 1.Cada uno de los participantes tiene una figura de barro, la cual debe decorar de tal manera que lo represente.
- 2.Cada una de las figuras es la representación de la persona, por lo cual se solicita que cada participante identifique qué tiene para ofrecer al otro usuario que participa en la actividad.
- 3.El participante intercambia su figura con otro y al entregarla debe mencionar qué le entrega a través de esta.
- 4.Cada uno de los usuarios guarda dentro de una bolsa plástica la figura que recibió.
- 5.Una vez intercambian las figuras, los participantes identifican una situación conflicto que hubiesen vivido entre ellos y pensando en dicha situación van a golpear la figura de barro con un martillo. Debe ser un golpe seco, no tan fuerte que desmorone la figura, ni tan suave para que no la rompa.
- 6.Una vez la figura se encuentra rota, el participante tratará de reconstruirla lo más que se pueda.
- 7.Para finalizar, el facilitador indagará a los participantes sobre su sentir durante la actividad, los sentimientos que experimentaron durante el proceso, tratando de llevar a los participantes hacia la resignificación del conflicto.
- 8.Cierre.

Recursos: figuras de barro, martillo, vinilos de colores, pinceles, colbón, bolsas plásticas, toallas para cocina, toalla de manos, vasos.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático:

El perdón es disculpar a otro por una acción considerada como ofensa, renunciando eventualmente a ven garse o a reclamar un justo castigo o restitución, optando por no tener en cuenta la ofensa en el futuro, de modo que las relaciones entre ofensor perdonado y ofendido perdonante no queden afectadas. El perdonante no “hace justicia” con su concesión del perdón, sino que renuncia a la justicia al renunciar a la venganza, o al justo castigo o la compensación, en aras de intereses superiores. El perdón no debe confundirse con el olvido de la ofensa recibida. Tampoco perdona quien no se siente ofendido por lo que otras personas considerarían una ofensa. Tampoco perdona quien deja de sentirse ofendido tras las explicaciones del ofensor que hacen ver la inexistencia originaria de ofensa alguna. El perdón es obviamente un beneficio para el perdonado, pero también sirve al perdonante (que también está interesado en ver recompuestas total o parcialmente sus relaciones con el ofensor y en ocasiones cumple al perdonar una obligación moral o religiosa) y a la sociedad, pues contribuye a la paz y la cohesión sociales y evita espirales de venganzas, motivo por el que religiones y diversas corrientes filosóficas lo recomiendan.

Elementos del perdón:

- La acción de perdonar conlleva la existencia de las siguientes situaciones o hechos.
- Existencia de una ofensa de cualquier tipo.
- Conocimiento de la ofensa por el ofendido, por la “confesión” del propio ofensor o por otros medios.
- El perjudicado por la ofensa se siente ofendido.
- Se modifica la actitud del ofendido hacia el ofensor (resentimiento, situación de enfado).
- (Eventualmente) conocimiento por el ofensor de la afectación de las relaciones entre ofensor y ofendido; (eventualmente) el ofensor siente o manifiesta su vergüenza y/o arrepentimiento.
- (Eventualmente) el ofensor reconoce su error y culpa o solicita el perdón y/o da una satisfacción al ofendido para hacerse merecedor del perdón; quien pide perdón reconoce ante sí mismo su propio error y culpa, vence su orgullo y se humilla ante el ofendido, solicitándole la gracia del perdón (lo que puede afectar a la autoestima); se arriesga a haber reconocido la culpa o responsabilidad para eventualmente no recibir el perdón solicitado.

- El ofendido decide perdonar al ofensor, y, (eventualmente) se lo comunica expresa o tácitamente.

Factores que facilitan la obtención del perdón

Aunque el ofendido es teóricamente libre de perdonar o no, y el perdón es por tanto en teoría un acto graciable que no puede ser exigido, de hecho, aumentan para el ofensor las posibilidades de ser perdonado:

- Cuando el ofensor explicita su pesar o arrepentimiento.
- Cuando ha solicitado el perdón, sobre todo si se lo hace públicamente.
- Cuanto menos grave fuera la ofensa.
- Cuando se ha compensado al ofendido por el daño.
- Cuanto más importante sea su relación con el ofensor.
- Cuando el ofensor manifiesta su ánimo de enmienda.
- Cuando el ofendido considera el acto de perdonar como una obligación moral o religiosa.

Tipos de perdón

Perdón pleno/parcial: en el perdón pleno, el perdonante “perdona y olvida”, es decir, no solo decide no odiar al perdonado, sino que recupera la relación de confianza o amor con el perdonado, como si la ofensa no hubiera tenido lugar. En el perdón parcial, el perdonante decide no odiar al perdonado por la ofensa recibida, pero no se recomponen totalmente las relaciones preexistentes.

Perdón condicional/incondicional: en el perdón condicional, el perdonante subordina algunos o todos los efectos del perdón al seguimiento por parte del perdonado de ciertas reglas de conducta o al cumplimiento de cualquier otro tipo de condición.

Perdón expresado/tácito/no expresado: el perdonante puede optar por comunicar expresamente al perdonado la concesión del perdón, o bien por hacérselo ver por hechos más o menos concluyentes, o bien optar por no comunicarle de modo alguno la concesión del perdón.

Perdón espontáneo/solicitado: el perdón solicitado es el que se produce tras la petición de disculpas del ofensor, mientras el espontáneo tiene lugar sin tal petición.



2.2.2.16 La princesa Malaica

Área: trabajo social.

Nivel: intrafamiliar – interfamiliar.

Temática: transcendencia, legado familiar.

Objetivo del encuentro: identificar la incidencia del otro (familia) en la construcción personal.

Objetivos específicos:

- Reconocer la incidencia de las acciones propias en la construcción personal del otro.
- Identificar la manera como cada uno de los miembros de la familia será recordado.
- Evaluar acciones y actitudes propias dentro de la construcción familiar.
- Resignificar roles y funciones de los miembros de la familia.

Descripción de la actividad:

1. El facilitador reproduce el video de La princesa Malaica.
2. Al finalizar la visualización del corto realiza preguntas orientadoras.

¿Qué fue lo que más les llamó la atención del video?

¿Cómo espera usted trascender dentro de su sistema familiar?

De acuerdo con el video, ¿en qué situaciones identifica el rol que usted desempeña como padre o madre de su hijo?

3. Cada uno de los participantes dibujará un Baobab, a través del cual cada uno reconocerá potencialidades propias con las que se considera aporta a su sistema familiar. Así mismo, debe identificar cuáles de ellas son más visibles, cuáles están ocultas y por qué.

4. Para finalizar, el profesional realizará una reflexión sobre la importancia que tiene la presencia del otro en la construcción personal y la importancia de los progenitores en el proceso de crianza y socialización de los hijos.

Recursos: video, computador, cartulina, lápices, marcadores, colores.

Duración: 75 minutos.

Desarrollo temático:

La trascendencia está vinculada a atravesar algún tipo de límite, ya sea físico o simbólico. Puede tratarse de un resultado o consecuencia de gran importancia o gravedad. Por ejemplo: “Cuando comencé a hablar frente a todas esas personas, no pude imaginarme la trascendencia que tendrían mis palabras”, “El presidente debe tomar una decisión de trascendencia para el futuro del país”, “La contratación del jugador chileno es un asunto de trascendencia para el entrenador del equipo”.

En el primer ejemplo, se menciona el impacto que un discurso causó en un grupo de personas, que excedió los límites de tiempo y espacio, para pasar a formar parte importante de sus vidas. Puede ser una charla orientativa en un centro estudiantil que haya cambiado la perspectiva de algunos alumnos, o el testimonio de alguien que superó una adicción y de la fuerza que cobró en ciertos oyentes.

Que un tema trascienda no significa necesariamente que interese a quienes lo tratan a nivel consciente, sino que produzca en ellos sensaciones muy profundas, a veces de origen desconocido e imposibles de ignorar o evitar, y que cambien irremediamente sus vidas, al menos durante un tiempo. Dicho esto, tampoco es correcto asumir que la falta de trascendencia indica la ausencia de atractivo, sino que también responde a cuestiones que muchas veces son circunstanciales, que están íntimamente ligadas a las necesidades de cada uno en las diferentes etapas de su existencia.

Nadie tiene el poder de forzar la trascendencia de una creación o de un comentario; a menos que, claro está, posea un conocimiento de sus interlocutores tan preciso y tan profundo que sea capaz de pronunciar las palabras exactas para disparar esa misteriosa inquietud que permanecerá viva a lo largo de días, meses y años.

Sobra decir que puede tratarse de valiosas enseñanzas o de crueles ataques que generen heridas aparentemente irreparables. Es importante tener en cuenta que existen distintos modos de trascendencia. Puede hablarse de la trascendencia respecto del Yo o de la trascendencia temporal, entre otros tipos. Lo habitual es que las personas entiendan por trascendencia el hecho de alcanzar un nivel de conciencia superior, o bien una dimensión desconocida (Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2010). Recuperado de: <https://definicion.de/trascendencia/>).



Legado familiar

El legado familiar, no solamente incluye la propiedad y el patrimonio económico, es un concepto mucho más amplio, que toma en cuenta el patrimonio emocional, y sobretodo incluye una serie de valores y “formas” de realizar las cosas que diferencian e identifican a cada familia. Un amigo nuestro, miembro de una empresa familiar, ya a punto de pasar a la tercera generación, contaba historias de su abuelo y de cómo este se inició en el Perú, con emprendimientos distintos. El detalle de su historia era tal que uno podía sentir el cariño no sólo por la trayectoria de la familia, sino también el respeto y la responsabilidad por el trabajo de aquellos fundadores iniciales, que lo dejaron todo por la familia y por la empresa, que sembraron la semilla para que hoy se sostengan fuertes como organizaciones reconocidas a nivel nacional.

Esto es legar; va mucho más allá de la mera sucesión, es comprender que al recibir el traspaso generacional soy responsable del patrimonio total de la familia, que incluye su nombre, su reconocimiento, incluye el respeto y la oportunidad de agregarle valor y sobre todo agregarle historia. Cuando las generaciones jóvenes comprenden este concepto y lo llevan a la práctica, por más fraccionada que esté la propiedad económica (acciones), la continuidad está asegurada porque su principal objetivo será siempre trabajar correctamente en el presente para que la siguiente generación reconozca su trabajo, su aporte, pero sobre todo para que lo siga transmitiendo y desarrollando.

Referencia: Dominguez, P. (2014) Fortaleciendo el legado familiar. Gestion. Recuperado de:<https://gestion.pe/blog/empresayfamilia/2014/03/fortaleciendo-el-legado-familiar.html>

Recuerdo

Un recuerdo es la memoria que se hace de algo que ya ha pasado o de lo que ya se habló. El término también se usa para nombrar al aviso o comentario sobre lo pasado. Por ejemplo: “Siempre tengo a mi abuela en el recuerdo”, “Lamento decepcionarte, pero no recuerdo esa situación”, “El pueblo siempre guarda a sus héroes en el recuerdo”.

El recuerdo, por lo tanto, está asociado a una función cerebral (que resulta de las conexiones sinápticas entre las neuronas)

y una facultad psíquica (la capacidad para retener el pasado). Gracias a la capacidad para contemplar el pasado, el ser humano está en condiciones de planificar el futuro. Los recuerdos pueden estar vinculados a la memoria a corto plazo o a la memoria a largo plazo. Los animales, en cambio, solo pueden recordar a partir de sus necesidades presentes.

Cuando una persona tiene problemas para conservar los recuerdos, se dice que sufre de alteraciones en la memoria. La ausencia de recuerdos, ya sea temporal, permanente, parcial o total, recibe el nombre de amnesia. Otros trastornos son la hipomnesia (disminución de la capacidad de la memoria), la hiperamnesia (aumento de la capacidad de la memoria) y la dismnesia (alteración cuantitativa de la memoria).

De la misma manera, no podemos pasar por alto otra enfermedad que está muy asociada a los recuerdos. Se trata del Alzheimer, una patología neurodegenerativa que hace que las personas que la padecen vayan perdiendo la memoria, debido a que las células nerviosas se van muriendo y, por tanto, se produce lo que sería la atrofia de determinadas partes del cerebro.

Así, quienes tienen esta enfermedad no consiguen recordar cosas de su vida, no son capaces de reconocer a sus familiares, se encuentran con el hecho de que no saben realizar tareas del día a día que antes de estar enfermos sí hacían.

El concepto de recuerdo también se utiliza para nombrar al objeto que se regala como símbolo de afecto o a la cosa que se conserva para recordar a una persona o un suceso: “Te traje un recuerdo de Brasil”, “Antes de salir, quiero pasar por la tienda de recuerdos para comprar algo para mi tía”, “Ese anillo es un recuerdo muy importante para mí ya que perteneció a mi padre”.

Además de todo ello, es interesante que sepamos que existe un monumento en el mundo que está muy en relación con la palabra que ahora estamos analizando. Se trata del llamado Bosque del Recuerdo, que se encuentra situado en el famoso Parque del Retiro de Madrid. Fue conocido en su momento también como Bosque de los Ausentes y se decidió ponerlo en pie a raíz del atentado del 11 de marzo de 2004 en el que unas bombas terroristas puestas en trenes acabaron con la vida de 192 personas; es aquel un homenaje a estas.

Referencia: Perez Porto, J. (2006) Definición de legado. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/legado/>

2.2.3 Psicología de la víctima

2.2.3.1 Cubo de la reparación

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: víctima.

Temática: comprensión.

Intervención: individual o grupal.

Objetivo del encuentro: efectuar acciones dirigidas a la comprensión, el perdón, la reconciliación y la reparación del daño.

Objetivos específicos:

- Facilitar la restauración de relaciones entre las personas implicadas en el conflicto.
- Permitir a la víctima adentrarse en el mundo interno del ofensor desde la dignidad y una mirada humana que permita evocar emociones y sentimientos asociadas a la comprensión del otro, sin desconocer su sentir.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión/taller.

2. Se entrega el cubo, se invita a tomarlo y observarlo, se le dirá que lo abra si le genera curiosidad. En el interior tendrá elementos que la conectarán con el mundo del ofensor y su alteridad, tales como muñecos/as, animales en miniatura en *foami*, dulces, semillas, flores, pétalos, fotos de la realidad social, fragmentos de historia de ofensores. La idea es que

la víctima observe lo que hay en su interior, que saque cada pieza, la observe y vea los respectivos relatos.

3. Posteriormente, se dará inicio a una serie de preguntas que motivarán una reflexión respecto a lo que han encontrado:

¿Qué paso ahí? (el cubo es de papel y al querer ver qué hay adentro es fácil que se desarme y es complicado o complejo volver a construirlo, como lo es construir el mundo del adolescente como parte de una historia que en muchas ocasiones a su vez ha sido víctima).

¿Qué encontró dentro?

¿Qué significado tendrá cada elemento encontrado?

¿Pudo volver a armar o reconstruir el cubo o el mundo del adolescente?

¿Cómo le fue en la reconstrucción?

¿Usted como miembro de una sociedad cómo reconstruiría el mundo de ese adolescente?

4. Después del diálogo o la reflexión que se genere, la víctima intentará reconstruir el cubo o mundo del adolescente. La idea es que libremente escoja aquellos elementos que considere que aportarían a la reconstrucción de ese mundo y la reparación restaurativa.

5. También, se le entregarán marcadores de colores para que pinte o escriba en la parte exterior del cubo qué elementos o medidas son necesarios para la reparación y el restablecimiento de oportunidades. El/la asistente libremente pintará o escribirá lo que considere. Con esto se busca conocer cuánta disposición tiene en la reparación.

6. Se realizan la retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión.

Recursos: papel iris, marcadores, foami, lápices, dulces, semillas, imágenes, cubo.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

La comprensión modifica la relación entre quien comprende y lo que es comprendido. Arendt afirma que la «reconciliación es inherente a la comprensión». Estamos aquí frente a un punto central de su pensamiento.

¿Qué significa que la comprensión reconcilia?

La pregunta gana en densidad si ponemos la comprensión frente a las experiencias límite.

Es importante señalar que, según Arendt, la reconciliación no se da con el fenómeno aislado. Nos reconciamos, dice la autora, con el mundo, con un mundo en el que eso ha sido posible. Hay que subrayar la relación de «inherencia» que une «comprensión» y «reconciliación». Creo que la relación corre para uno de los lados: si hay comprensión entonces hay reconciliación. Esta es una premisa fuerte del argumento arendtiano, pues niega la posibilidad de que haya comprensión sin reconciliación. Aunque la premisa deja abierta la posibilidad de que exista reconciliación sin comprensión.

Puede suceder, y de hecho sucede en muchas ocasiones, que lo que antes de la comprensión nos generaba estupor, terror, o inclusive admiración, una vez comprendido cambie estas disposiciones anímicas. El comprender modifica la fisonomía de lo que antes estaba sin comprenderse. Es clásico ya el caso de aquél que, frente al perjurio cometido por su amigo, siente una gran indignación; indignación que desaparece cuando advierte que el perjurio estaba motivado por razones más que justas. La indignación deja lugar a la compasión a causa de la nueva apreciación sobre el hecho. Al saber lo que no sabía, comprende; y al comprender, modifica su relación. Un proceso de reevaluación está al final de todo acto cognitivo.

Esto se aprecia con claridad en el problema del mal: cuando el mal es comprendido desaparece como tal, es decir, deja de ser el mal, pues ahora, una vez comprendido, tiene sentido. Ricoeur lo expresa en estos términos: “Es necesario subrayar que el mal es el punto crítico de todo pensamiento filosófico. Si lo comprende, es su más alto éxito, pero el mal comprendido no es más el mal, ha cesado de ser absurdo, escandaloso, fuera de derecho y fuera de razón” (Ricoeur, 1992).

Comprender el mal es disolverlo. Pero una vez disuelto, *¿puedo aún indignarme?, ¿se da todavía el shock?* Hay una cercanía entre Ricoeur y Arendt en este punto. Para ambos, la comprensión modifica la relación entre el sujeto y lo comprendido. Pero, en el caso de Ricoeur, pareciera ser más explícita la referencia a la disminución, o desaparición, del carácter conmocionante del acontecimiento por obra de la misma comprensión. Si una vez comprendido, el mal deja de ser «escandaloso», entonces ya no hay

motivos para shockearse. En el fondo, toda comprensión es tranquilizadora. La característica que, retomando la terminología camusiana, genera el "rechazo", la "révolte", es lo "absurdo", el sinsentido; de modo tal que si este desaparece, aquél también. Y, una vez desaparecido el rechazo, está el camino allanado para la «reconciliación»

(Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=4351f76c-bc71-4639-8a3d-d8ef9be1a6a7%40sessionmgr101/Comprensióny reconciliación: algunas reflexiones en torno a Hannah Arendt.>)



Actividades: Reintegración

2.3.1 Psicología del OFENSOR

- 2.3.1.1 Violentómetro familiar
- 2.3.1.2 Soy dueño de mis acciones
- 2.3.1.3 Mi estilo de vida
- 2.3.1.4 Yo mismo

2.3.2 Trabajo Social

- 2.3.2.1 ¿Quién tiene la razón?
- 2.3.2.2 Rompe tu cabeza
- 2.3.2.3 Sigue la ruta
- 2.3.2.4 ¡Anímate, puedes participar!
- 2.3.2.5 Cultura de todos y para todos
- 2.3.2.6 Generalizado
- 2.3.2.7 Reconstruyendo
- 2.3.2.8 Resolviendo
- 2.3.2.9 El árbol de la vida
- 2.3.2.10 Esto es parte de ti
- 2.3.2.11 Camino de lo sueños
- 2.3.2.12 Camino de la confianza
- 2.3.2.13 Roles y funciones

2.3.1 Psicología del ofensor

2.3.1.1 Violentómetro familiar

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: reconocimiento de las distintas agresiones dentro de la violencia intrafamiliar.

Objetivo del encuentro: sensibilizar al ofensor sobre el proceso de identificación del daño producido por la violencia intrafamiliar.

Objetivos específicos:

- Reconocer de las conductas agresivas que caracterizan la violencia intrafamiliar.
- Reconocer los diversos daños producidos por la violencia intrafamiliar.

Descripción de la actividad:

- 1.Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.Se le presenta al adolescente o joven el instrumento pedagógico del “Violentómetro Familiar” en el cual se tipifican las diversas conductas agresivas más frecuentes dentro de la VIF, junto con las consecuencias según su nivel de daño.
- 3.El usuario deberá analizar y comprender las diversas conductas agresivas y los daños que ocasionan a nivel individual y familiar.
- 4.A continuación, se le brinda orientación psicológica frente a dudas y aclaraciones con respecto a la violencia y los diversos daños.
- 5.El usuario deberá contextualizar el concepto y características de la VIF a fin de identificar las agresiones específicas en su historia personal o familiar, contando con la orientación psicológica con declaraciones afectivas a fin de ayudar a tramitar el ejercicio.
- 6.Por último, se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión.

Recursos: encuestas, lápiz o lapiceros.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

La violencia intrafamiliar es definida como “los malos tratos o agresiones físicas, psicológicas, sexuales o de otra índole, infligidas por personas del medio familiar y dirigida generalmente a los miembros más vulnerables de la misma: niños, mujeres y ancianos”. (Organización Mundial de la Salud - OMS, 2005)

Sin embargo, no existe una clara definición universal de violencia. Empero, en 1996 un grupo de trabajo convocado por la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), analizó el concepto empleado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993, que define la violencia contra la mujer como “cualquier acto de violencia basado en el género, que resulta o puede resultar en daño o sufrimiento físico, mental o sexual en la mujer, incluyendo la amenaza de dichos actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, tanto en la vida pública como en la privada” (OMS, 1992, 1996).

La violencia intrafamiliar en el contexto también se define como: “toda acción u omisión protagonizada por uno o varios miembros de la familia, a otros parientes infligiendo daño físico, psicoemocional, sexual, económico o social”. (Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses - INML y CF, 2006, 2015).

Por otra parte, la American Psychological Association (APA) señala que las causas de la violencia pueden ser:

Expresión: para expresar su ira o frustración. Piensan que no hay solución a sus problemas y pierden el control de sus emociones.

Manipulación: como forma de control sobre otras personas o para obtener lo que se quiere.

Represalia: para vengarse de otros que lo han herido en el pasado, o para ajustar cuentas con personas que quieren.



Históricamente, en lo respectivo a la población menor de edad, los niños, niñas y adolescentes que han presenciado episodios de violencia intrafamiliar o que han sido víctimas y sufrido estos abusos, presentan problemas de salud y de comportamiento, entre los cuales se distinguen múltiples trastornos asociados con el peso, la alimentación y el sueño.

Asimismo, también pueden registrar problemas en el colegio y en sus relaciones interpersonales, intentar episodios de fuga o incluso presentar una tendencia al suicidio. Por otra parte, presenciar o padecer el uso de la violencia durante la etapa de la infancia también puede llevar a la interiorización de la misma manera de resolver los conflictos. Las niñas que han sido testigos de los abusos cometidos contra su progenitora pueden tener mayores probabilidades de aceptar la violencia como si fuera la norma en la vida matrimonial que aquellas que no provienen de hogares violentos. Aunque muchos niños que provienen de hogares violentos no se vuelven violentos al crecer, los que han presenciado la violencia durante la infancia tienen más probabilidades de incurrir en comportamientos violentos, tanto dentro como fuera del hogar, al llegar a la edad adulta (Unicef, 2000).

VIOLENTÓMETRO

No importa en qué nivel te identifiques, la violencia no es normal, deténla.

Necesitas ayuda profesional

¡Reacciona!
No te dejes destruir

Ten cuidado,
la violencia aumentará

- BROMAS HIRIENTES
- CHANTAJEAR
- MENTIR / ENGAÑAR
- IGNORAR / LEY DEL HIELO
- CELAR
- CULPABILIZAR
- DESCALIFICAR
- RIDICULIZAR / OFENDER
- HUMILLAR EN PÚBLICO
- INTIMIDAR / AMENAZAR
- CONTROLAR / PROHIBIR
- DESTRUIR ARTÍCULOS PERSONALES
- MANOSEAR
- CARICIAS AGRESIVAS
- GOLPEAR JUGANDO
- PELLIZCAR / ARAÑAR
- EMPUJAR / JALONEAR
- CACHETEAR
- PATEAR
- ENCERRAR / AISLAR
- AMENAZAR CON OBJETOS O ARMAS
- AMENAZAR DE MUERTE
- FORZAR UNA RELACIÓN SEXUAL
- ABUSO SEXUAL
- VIOLAR
- MUTILAR
- ASESINAR



2.3.1.2 Soy dueño de mis acciones

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: fortalecimiento proyecto de vida.

Objetivo del encuentro: brindar herramientas para el fortalecimiento del proyecto de vida.

Objetivos específicos:

- Estimular la reflexión y visualización por los participantes de su proyecto de vida.
- Motivar a los participantes para precisar algunos de sus deseos y aspiraciones y lo que están haciendo para lograrlos.

Descripción de la actividad:

1. Se explica la temática que se va a trabajar y el objetivo del taller.

2. Primer momento:

-Instrucciones: Cierren por un momento los ojos y, mientras tanto, presten atención a su respiración. Cuenten hasta diez y al contar tomen todo el aire que puedan; retengan el aire mientras cuentan hasta diez, exhalen el aire mientras cuentan hasta diez, quédense sin aire y cuenten hasta diez. Repitan el ejercicio anterior cinco veces.

-Ahora, recuerden un momento en que les hubiera gustado haber actuado de diferente manera, piensen en lo que vieron, escucharon y sintieron.

-Pregúntense: *¿Qué podría haber hecho que fuera diferente?* Imaginen una escena de lo que hubiera pasado si lo hubieran hecho en forma diferente.

-Pregúntense: *¿Esta alternativa me hace sentir bien?* Pueden crear en su cerebro más alternativas y seguir el mismo procedimiento.

-Escojan la alternativa más adecuada y su cerebro encontrará las acciones que la harán realidad. Ahora, ubíquense nuevamente en el aquí y el ahora, abran lentamente los ojos.

3. Segundo momento: se solicita a cada participante que comparta su experiencia.

4. Finalmente, se deja de tarea que cada participante haga un guion de su vida actual y lo redacte de manera que se sienta mejor.

Recursos: computador, videobeam, sistema de sonido, hojas, encuesta, lápiz o lapiceros.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

El proyecto o plan de vida representa, en su conjunto, “lo que el individuo quiere ser” y “lo que él va a hacer” en determinados momentos de su vida, así como las posibilidades de lograrlo (D’Angelo, 1986 citado por Velázquez, 2013). Desempeña una función de integración direccional, valorativa e instrumental, de las orientaciones de la personalidad, con los modos posibles de su realización concreta en la actividad, conservando la unidad de sentido general de toda la personalidad (Velázquez, 2013).

El proyecto de vida es (Iriberry, 2014) **personal**, su elaboración responderá a la situación específica de cada individuo, sus gustos, necesidades e intereses; las metas son personales y cada persona decide hasta dónde quiere llegar. **Realista, objetivo y coherente:** la planeación y el establecimiento de las metas deberán corresponder a la realidad de cada persona, a sus posibilidades, capacidades, aptitudes y habilidades. **Flexible:** en la vida van transcurriendo diversas situaciones personales, familiares, escolares, laborales o sociales que podrían cambiar en algún momento por una enfermedad, un accidente, un nuevo trabajo, un hijo, la edad que va avanzando, la muerte de algún ser querido, entre otras, por lo que será necesario replantear el proyecto de vida que se había definido, tanto en cuestión de las metas como en los medios y los recursos con que se cuente para alcanzarlas.

El proyecto de vida se puede diseñar a corto plazo (menos de un año); mediano plazo (de uno a cinco años) y largo plazo (más de cinco años) (Velázquez, 2013).



2.3.1.3 Mi estilo de vida

Área: psicología.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: promoción de estilos de vida saludables.

Objetivo del encuentro: promover estilos de vida saludables con los ofensores.

Objetivos específicos:

- Reconocer conductas saludables y no saludables en su actual estilo de vida.
- Sensibilizar frente a los beneficios de un estilo de vida saludable.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

2. Si se trabaja en grupo, los adolescentes se reunirán en un círculo, sentados en el suelo, para realizar un taller. En forma individual, cada uno dibujará en una hoja las actividades que hace o practica diariamente; del mismo modo se procede si se trabaja con un solo participante.

3. Luego el profesional, mediante preguntas orientadoras y restaurativas, los guiará para que identifiquen las actividades saludables con un 0 y con una X las no saludables.

4. Al final se realizará una discusión general de cómo cada uno puede mejorar la práctica de las conductas saludables, y se atenderán dudas o sugerencias.

Recursos: formatos de intervención.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

El estilo de vida es una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento identificables, determinados por la interacción entre las características personales, individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales. Este no es un concepto ambiguo susceptible de modificaciones voluntarias, sino que está estrechamente asociado con las condiciones de vida (OMS, 1998).

Las condiciones de vida son el entorno cotidiano de las personas, donde estas viven, actúan y trabajan. Estas condiciones de vida son producto de las circunstancias sociales, económicas y del entorno físico, todo lo cual puede ejercer impacto en la salud y están en gran medida fuera del control inmediato del individuo (OMS, 1998). La capacitación fundamentada en una pedagogía participativa constituye una estrategia útil para la promoción de comportamientos y estilos de vida saludable. Esta pedagogía, muy inspirada en el pensamiento de Paulo Freire y desarrollada y perfeccionada en América Latina por educadores populares, teóricos y prácticos, tiene como principios orientadores los siguientes:

-Énfasis sobre el desarrollo de capacidades, competencias y criterios: iniciativa y recursividad, creatividad e imaginación, solidaridad y habilidad para analizar y resolver problemas. Este énfasis explicita el entendimiento de que la entrega de conocimientos, en el proceso educativo, debe instrumentar transformaciones profundas en los sujetos, desdibujando así el sentido del conocimiento por el conocimiento.

-Recuperación de la experiencia concreta de la gente, de sus saberes, actitudes y conductas, de sus percepciones e interpretaciones sobre los fenómenos, como punto de partida del proceso educativo y como insumos para la reflexión. El cambio de comportamientos y prácticas de salud no se logra por el simple contacto con el conocimiento científico, pues la gente no reemplaza mecánicamente unos conocimientos por otros ni altera necesariamente un comportamiento por efecto de un nuevo saber. Es por eso importante develar, ante todo, la lógica y el sentido de las representaciones sobre conductas particulares y ubicar el conocimiento nuevo dentro de la trama de racionalizaciones que posee la gente.

-Propensión a crear ambientes lúdicos para la realización de los eventos educativos de manera tal que se faciliten las manifestaciones espontáneas y la expresividad natural, culturalmente determinadas. La didáctica debe favorecer la recreación de una visión enriquecida de los problemas, en eventos en que los participantes puedan desarrollar su inventiva para solucionarlos.

-Horizontalidad en la relación pedagógica, que implica redefinir el papel del maestro para entenderlo como un facilitador del aprendizaje. Esto supone que el

maestro establezca relaciones simétricas y de diálogo, de confianza y enriquecimiento mutuo, evitando a la vez la dispersión temática.

-Reconocimiento y uso de diferentes caminos para acceder al conocimiento. En la realidad cotidiana el aprendizaje sensorial tiene una importancia innegable, como lo tiene el aprendizaje desde lo concreto. Lo importante es avanzar, a partir de esas formas de captar la realidad, hacia explicaciones y racionalizaciones que permitan internalizar el significado de lo que se aprende.

-Predilección por el aprendizaje centrado en problemas, como referentes obligados para propiciar su análisis y la búsqueda participativa de soluciones. En ese proceso reflexivo se desarrollan la creatividad, el sentido de trabajo en equipo y la capacidad para analizar y solucionar problemas.

-Preferencia por técnicas dialógicas, grupales y activas. Dialógicas, por cuanto se trata de una pedagogía de la pregunta y porque el diálogo permite desatar la palabra, paso inicial y obligado en un proceso creativo de participación; grupales, por cuanto se trata de fortalecer la solidaridad y la capacidad de trabajar en grupo.

-Validación del aprendizaje adquirido, no en términos de cosas memorizadas, sino de cambios de comportamientos y estilos de vida. Referencia: de Roux, G. I. (1994). La prevención de comportamientos de riesgo y la promoción de estilos de vida saludable en el desarrollo de la salud. Educación Médica y Salud (OPS), 28(2), 223-33.

2.3.1.4 Yo mismo

Área: psicología.

Nivel: individual.

Población a quien va dirigida: ofensor.

Temática: autoconocimiento.

Objetivo del encuentro: fortalecer el autoconocimiento (habilidad para la vida) del ofensor.

Objetivos específicos: facilitar la autoobservación, la autoaceptación y la autoevaluación de características personales del ofensor.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.

2. Se dibujan 3 circunferencias grandes en el suelo para que el adolescente se siente, siguiendo una secuencia que comprende: **a) Autoobservación, b) Autoaceptación y c) Autoevaluación.** Asimismo, en cada una se ubica una ficha con preguntas restaurativas y orientadoras que deben ser contestadas en la hoja de respuestas para poder avanzar a la siguiente circunferencia.

a. Autoobservación:

¿Cuáles creo que son mis cualidades? Mínimo 4, por cada una señale un ejemplo de cómo la aplica en su cotidianidad.

¿Cuáles creo que son mis defectos? Mínimo 4, por cada una señale un ejemplo de cómo la aplica en su cotidianidad.

b. Autoaceptación:

¿Tengo confianza en mí mismo (a) para reconocer públicamente mis cualidades o prefiero que las otras personas las descubran?

¿Por qué?

¿Cómo me siento cuando tengo que reconocer mis cualidades?

¿Tengo confianza en mí mismo para reconocer públicamente mis defectos o prefiero negarlos para que las otras personas no los descubran? ¿Por qué?

¿Cómo me siento cuando tengo que reconocer mis defectos?

c. Autoevaluación:

Los seres humanos aprendemos y cambiamos constantemente durante la vida ¿Cuál estrategia me parece mejor para mí?

*¿Dedicar un tiempo para descubrir cómo voy cambiando con el tiempo o dejar que “las cosas se den por sí mismas”?
¿Por qué?*

3. Al terminar, se realizará una retroalimentación oral sobre la actividad, para atender dudas o sugerencias.

Desarrollo temático:

El autoconocimiento se define como la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, qué nos gusta o disgusta, cuáles son nuestros límites, así como nuestros puntos fuertes y débiles, lo que hace parte de las 10 competencias fundamentales categorizadas como “Habilidades para la Vida” por la OMS (OMS (Mantilla, 1993 citado por Montoya y Muñoz, 2009). En otras palabras, el autoconocimiento permite al individuo conocer sus potencialidades y limitaciones (Suárez Riveiro, 2011).

Conocerse no se limita exclusivamente a sólo observar hacia dentro de sí, también implica saber con qué fuentes o redes sociales de afecto, ejemplo, apoyo o reconocimiento se cuenta. Reconocer con qué recursos personales y sociales contamos en los momentos de adversidad (López, Rangel, de Borace, de López, y Rodríguez, 2017).

Conocerse es el soporte y el motor de la identidad y de la autonomía. Captar mejor nuestro ser, personalidad, fortalezas, debilidades, actitudes, valores, aficiones. Construir sentidos acerca de nosotros mismos, de las demás personas y del mundo que compartimos. Conocerse no es solo mirar hacia dentro, sino que también es saber de qué redes sociales se forma parte, con qué recursos personales y sociales contamos para celebrar la vida y para afrontar los momentos de adversidad. En definitiva, saber qué se quiere en la vida e identificar los recursos personales con que se cuenta para lograrlo.

Organización Mundial de la Salud. Autoconocimiento. Habilidades para la vida. Recuperado de: <https://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>.

Por otra parte, también se ha definido al autoconocimiento como una de las 5 dimensiones principales de la inteligencia emocional. En este sentido, está asociado al reconocimiento de un sentimiento mientras se está vivenciando, siendo la clave de la inteligencia emocional, es decir, conocer y ajustar las emociones es ineludible para

mantener una vida saludable. En consecuencia, para lograr esto se hace necesario tomar conciencia de lo que se está sintiendo y vivenciando (Goleman, 1996).



2.3.2 Trabajo Social

2.3.2.1 ¿Quién tiene la razón?

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: estilos educativos frente a la reparación del daño en el territorio.

Objetivo del encuentro: identificar los estilos educativos implementados dentro del proceso de crianza y socialización de los adolescentes y jóvenes y cómo estos determinan su relacionamiento en los diferentes contextos.

Objetivos específicos:

- Reconocer la incidencia de establecer canales de comunicación dentro del sistema familiar, como herramienta dentro del proceso de crianza y socialización de los hijos.
- Analizar las consecuencias de cada uno de los estilos educativos en el desarrollo de los hijos e hijas y su influencia en el territorio.

Descripción de la actividad:

- 1.**Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.**Instrucción: de manera individual “recuerde”, en general, cómo actúan sus padres o cuidadores ¿cómo se percibe en su ejercicio del rol paterno? (según corresponda). De acuerdo a lo que recuerda, tome la imagen (se encontrarán sobre una mesa) que lo represente.
- 3.**A continuación, se solicita explicar las razones por las cuales se identificó con la imagen que tomó, tratando de definir cuál es el estilo de relación y comunicación al interior del hogar
- 4.**Espacio de socialización voluntaria de experiencias.
- 5.**Se entregará de manera impresa la clasificación de los estilos educativos (autoritario, indiferente, permisivo, democrático).

6. Organizar cuatro grupos, según el número de participantes. El facilitador entregará a cada grupo un estilo educativo a fin de elaborar un collage en el que se represente el estilo educativo que le correspondió. Una vez culminado el tiempo, cada grupo presentará su collage y dará respuesta a la siguiente pregunta reflexiva: Según el estilo educativo trabajado, ¿cómo incide ese estilo educativo en el desarrollo de nuestros hijos e hijas?

7. Reflexión final según intercambio de experiencias.

8. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o ejercicios para desarrollar en casa si se requiere).

Recursos: imágenes de los estilos educativos, revistas, pegante, tijeras, papel periódico, grabadora (música relajante en el espacio de reflexión).

Duración: 75 minutos.

Desarrollo temático:

Estilos educativos parentales: según Coloma (1993), un estilo educativo parental se puede definir como esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar. De acuerdo con Rodrigo y Palacios (2008), además de ser los organizadores del contexto familiar, los progenitores desempeñan un papel fundamental en la configuración de la vida cotidiana mediante el estilo de relación que mantienen con sus hijos y el clima familiar que promueven. Para Rich (2012), los padres no tienen un estilo educativo fijo; el modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud.

Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño; por lo tanto, cuando se habla de estilos de prácticas educativas parentales, nos referimos a tendencias globales de comportamiento. Los estilos se conforman a partir de patrones familiares, de sistemas de creencias, de mitos, del ciclo vital y de las características de la interacción que prevalece en la relación con cada uno de los hijos. Son la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones y en la resolución de conflictos.

Por ello, es preciso analizar los estilos educativos en el contexto de los cambios sociales, los valores predominantes, las realidades de cada familia o en el contexto del momento evolutivo en que se encuentre el niño o la niña. Cuarenta y siete estudios sobre estilos educativos coinciden en señalar dos dimensiones de análisis básicas: la primera tiene que ver con la sensibilidad de los padres hacia las necesidades del niño, la aceptación de su individualidad y el afecto que le expresan; la otra se relaciona con el tipo de disciplina y las estrategias de control que los padres utilizan (Rodrigo y Palacios, 2008).

Uno de los modelos más elaborados es el Baumrind (1971, 1973), en el que se tiene en cuenta la interrelación entre las tres variables paternas básicas: control, comunicación, e implicación afectiva. Baumrind identificó tres estilos educativos paternos, mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos, cualitativamente diferentes: democrático (autoritativo), autoritario (authoritarian) y permisivo (permissive). La descripción de los tres estilos ha sido ampliamente difundida, y a continuación mencionaremos las características más significativas con la advertencia de que esta tipología representa tendencias más que una clasificación cerrada. En la práctica educativa, las situaciones son más complejas y es difícil encasillar a las familias en una u otra tipología.

A continuación, se presenta una tabla-resumen de la tipología antes descrita, así como los rasgos de conducta parental y las consecuencias educativas sobre los hijos como resultado de la aplicación de los distintos estilos educativos parentales.

Duque, E. (2002). Sentido de los estilos socializadores de los padres de familia del colegio Santa Inés. Tesis de Maestría en desarrollo humano, Manizales Colombia.

Villava, G. (2015) Estudios educativos y parentales en familias de niños de primaria. México.

De acuerdo al Taller elaborado por la Junta de Andalucía, Servicio de Convivencia e Igualdad. D.G. de Participación y Equidad (2014), se señalan los siguientes estilos educativos:

Estilos educativos parentales	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
Democrático	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto manifiesto • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad • Explicaciones • Promoción de la conducta deseable • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas) • Promueven el intercambio y la comunicación abierta • Hogar con calor afectivo y clima democrático 	<input type="checkbox"/> Competencia social <input type="checkbox"/> Autocontrol <input type="checkbox"/> Motivación, iniciativa <input type="checkbox"/> Moral autónoma (empatía y conducta prosocial) <input type="checkbox"/> Alta autoestima <input type="checkbox"/> Alegres y espontáneos <input type="checkbox"/> Autoconcepto realista <input type="checkbox"/> Responsabilidad y fidelidad a compromisos personales <input type="checkbox"/> Prosocialidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad) <input type="checkbox"/> Elevado motivo de logro <input type="checkbox"/> Disminución de la frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> • Normas minuciosas y rígidas • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas • No responsabilidad paterna • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo) • Afirmación de poder • Hogar caracterizado por un clima autocrático 	<input type="checkbox"/> Baja autonomía y autoconfianza <input type="checkbox"/> Baja autonomía personal y creativa <input type="checkbox"/> Escasa competencia social <input type="checkbox"/> Agresividad e impulsividad <input type="checkbox"/> Moral heterónoma (evitación de castigos) <input type="checkbox"/> Menos alegres y espontáneos
Permisivo	<ul style="list-style-type: none"> • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos 	<input type="checkbox"/> Escasa competencia social <input type="checkbox"/> Bajo control de impulsos y agresividad <input type="checkbox"/> Escasa motivación y capacidad de esfuerzo <input type="checkbox"/> Inmadurez <input type="checkbox"/> Alegres y vitales <input type="checkbox"/> Escaso respeto a normas y personas <input type="checkbox"/> Baja autoestima, inseguridad <input type="checkbox"/> Inestabilidad emocional <input type="checkbox"/> Autoconcepto negativo <input type="checkbox"/> Bajos logros escolares

Estilo autoritario

•Grado de control: los padres ejercen un alto control sobre sus hijos. Dedicar muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos, de acuerdo con unos rígidos patrones preestablecidos. Hacen hincapié en el valor de la obediencia a su autoridad y son partidarios del uso del castigo y medidas disciplinarias enérgicas, con el fin de eliminar algún comportamiento del niño, con independencia de que el niño esté de acuerdo con lo que el padre considera que es correcto. Son muy críticos con el hijo.

•**Grado de comunicación:** no se comunican con ellos. Son padres que no facilitan el diálogo con sus hijos.

•**Grado de afecto:** no muestran explícitamente gran afecto por sus hijos o apenas se lo dicen.

•**Consecuencias habituales en los hijos:** rebeldes, inadaptados, hostiles, agresivos, antisociales, desconfiados, introvertidos, inhibidos, retraídos, tímidos, poco alegres, infelices, irritables, temerosos, miedosos, ansiosos, inseguros, dependientes, descontentos, baja autoestima, etc.

•**Ejemplos:** “Mal. Muy mal. Eres un inútil”, “Esta nota no me gusta. Has sacado un 9 pero tú puedes sacar un 10”, “Esto se hace porque lo digo yo”, “Mi hijo tiene que saber quién manda aquí”, “Si no impongo normas severas harán lo que les dé la gana”, “En casa están bajo mi tutela y lo que yo diga se obedece”, “Si no haces lo que digo, ya sabes dónde está la puerta de casa”, etc.

Estilo permisivo

•**Grado de control:** bajo control. Tienen una actitud general positiva hacia el comportamiento del hijo, aceptan sus conductas, deseos e impulsos y usan muy poco el castigo. Son excesivamente condescendientes.

•**Grado de exigencia de madurez:** no exigen demasiado de ellos. No exigen al niño responsabilidades ni orden. Permiten al hijo autoorganizarse al máximo, sin que existan a menudo normas que estructuren su vida cotidiana (tiempo de ver la TV, hora de acostarse, horario de merienda, horario de deberes, etc).

•**Grado de comunicación:** suelen razonar bastante con sus hijas e hijos. Acostumbran a consultar al niño todas las decisiones que afectan a él y a la familia.

•**Grado de afecto:** los padres y madres son bastante afectuosos.

•**Consecuencias habituales en los hijos:** déspota, tirano cabezota, baja resistencia a la frustración, poca capacidad de esfuerzo, inseguridad, inmadurez, baja autoestima, inadaptados socialmente, etc.

•**Ejemplos:** “Sólo son niños, la infancia es tiempo de alegrías y pocas exigencias”, “Si no le doy lo que me pide, pensará que no le quiero”, “He de comprárselo porque todos los demás tienen uno”, “No quiero que mis hijos se sientan reprimidos”, “Si le castigo le voy a provocar un trauma”, etc.

Estilo indiferente

•**Grado de control:** muy bajo control. Los padres y madres negligentes no controlan las conductas de sus hijos e hijas. No tiene la habilidad para controlar los comportamientos de los hijos.

•**Grado de exigencia de madurez:** baja exigencia. No existen normas rígidas y en general suelen ser bastante permisivos, siempre que no choquen con las ideas de los padres. Su exigencia (solo en las cosas que consideran importantes) no viene por el autoritarismo, sino siendo persistentes en el “chantaje afectivo” (“Si no haces lo que te pido, es que no quieres a mamá). Son más manipuladores que exigentes.

•**Grado de comunicación:** bajo. Hablan con sus hijos, pero no tienen en cuenta sus opiniones y sus sentimientos. Los padres tienen muy claro lo que le conviene a su hijo aunque este opine lo contrario.

•**Grado de afecto:** los padres y madres no les muestran afecto y cariño. No lo expresan ni lo demuestran.

•**Consecuencias habituales en los hijos:** dependientes, influenciables, infelices, poca autonomía, inseguros, muy baja autoestima, depresiones, problemas emocionales y afectivos, etc.

•**Ejemplos:** “Eso es lo que quieres, pero ya verás cuando seas mayor. Comprenderás que ha sido lo mejor para ti”, “Si no vienes a la hora esta noche pasaré toda la noche en vela esperándote”, “No podemos hacer nada contigo”, “Aquí cada uno hace lo que le da la gana. Esto parece una pensión”, etc.

Estilo democrático

•**Grado de control:** alto control. Son dados a dirigir y controlar al niño con normas consistentes, pero siendo conscientes de sus sentimientos, puntos de vista y capacidades evolutivas.



Intentan evitar el castigo o consecuencia disciplinaria lógica, pero cuando tienen que aplicarlo, explican normalmente las razones que subyacen a una medida disciplinaria.

•**Grado de exigencia de madurez:** alta exigencia. No son padres indulgentes o “blandos”, más bien lo contrario, son dados a dirigir y exigir conductas del niño en función de unas normas consistentes. No se rinden a los caprichos de sus hijos, sobre todo cuando se comunican a través de llantos, gimoteos o impertinencias. Su exigencia está acorde a la capacidad del niño y al nivel de madurez por su edad.

•**Grado de comunicación:** muy comunicativos. Facilitan el diálogo con sus hijos, respetando sus ideas y siendo sensibles a las peticiones razonables. Es posible que cambien de postura, tras escuchar los argumentos que ofrece el hijo.

•**Grado de afecto:** muy afectuosos, con habituales muestras explícitas de afecto. Son padres que refuerzan y estimulan con frecuencia el comportamiento del niño para que se sienta querido.

•**Consecuencias habituales en los hijos:** seguridad en sí mismo, autocontrol, asertivo, buena autoestima, independientes y autónomos, alegres, felices, positivos, equilibrados emocionalmente, estables, abiertos, comunicativos, afectuosos, sociables, hábiles socialmente, etc.

•**Ejemplos:** “Esto está muy bien. Lo has trabajado mucho”, “Esto es mejorable. Seguro que tú sabes cómo hacerlo mejor”, “Eres un chico estupendo y te quiero mucho”. “A ver, cuéntame y charlemos. ¿Qué te ha ocurrido para llegar media hora más tarde de lo que acordamos?”, etc.

2.3.2.2 Rompe tu cabeza

Área: trabajo social.

Nivel: grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: derechos - (acciones de reparación del daño en el territorio).

Objetivo del encuentro: promover acciones de reparación que permitan la inclusión social, la resignificación y la construcción de escenarios bajo un liderazgo positivo y en armonía con el contexto social.

Objetivos específicos:

- Suscitar entre los ofensores el reconocimiento de sus derechos y cómo estos benefician su desarrollo y su bienestar.
- Promover en el ofensor la toma de conciencia sobre la importancia de lograr una vida sostenible y con calidad.
- Nivelar recursos existentes respecto al restablecimiento de derechos.

Descripción de la actividad:

- 1.**Se les entrega a los participantes, que deben trabajar por parejas, unos rompecabezas con imágenes alusivas a los derechos para una vida sostenible y con calidad. Se les da de 10 a 15 minutos para que los armen; luego de que todos terminen, deben explicar cuál rompecabezas armaron, a qué hace alusión y por qué es importante hacer uso de ese derecho, cómo es vulnerado y cómo afecta nuestro sano desarrollo.
- 2.**Luego se plasman en carteleras los aportes de los adolescentes y se les hace una retroalimentación sobre la importancia de estos derechos y el cómo acceder al cumplimiento de los mismos.
- 3.**Para finalizar, se realiza una serie de preguntas que permita generar procesos reflexivos y compromisos, así como responsabilidad frente al desarrollo individual y familiar:

¿Qué importancia tienen los diferentes derechos para tener un desarrollo sano?

¿Qué podemos hacer para cumplir con los dos componentes del desarrollo humano?

¿Qué capacidades estamos trabajando para contribuir a nuestro sano desarrollo?

¿Conocías tus derechos para un sano desarrollo?

¿Quiénes son los encargados de generar el sano desarrollo y cómo apporto para mi sano desarrollo?

¿Qué consecuencias nos trae el desconocimiento de nuestros derechos?

¿Cómo les afecta a ti y a tu familia la falta de conciencia y compromiso, el no trabajar para tener una buena calidad de vida?

Compromiso: ¿Cómo contribuyo a tener y generar el sano desarrollo y calidad de vida para mí y mi familia?

4. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o tareas para la casa, si se requiere).

Recursos: sillas, papel periódico, esferos, marcadores, formatos, rompecabezas, marcadores.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Derechos fundamentales: un derecho fundamental puede hacer referencia a los derechos humanos o a los derechos constitucionales de los individuos. Hacen referencia especialmente a los derechos vinculados con la dignidad humana. Los derechos fundamentales son aquellos inherentes al ser humano, pertenecen a toda persona en razón a su dignidad humana.

•Concepto objetivo: esencia de la estructura jurídica política de la Constitución, el estado social de derecho no puede violar y usurpar todo lo que quieran sin la intervención del pueblo.

•**Concepto subjetivo:** ámbito limitado del individuo, imprescindible para el desarrollo y la libertad de las personas; es el núcleo básico e irrenunciable del estatuto jurídico del individuo.

•**Límites internos:** el contenido del derecho no debe ser transgredido por otras personas o poderes, ya que se estaría atentando contra la dignidad de la persona.

•**Límites externos:** impuestos por el orden jurídico de manera expresa, limitan las manifestaciones ideológicas y protegen de esta manera los derechos de otras personas.

•**Inherentes:** nadie nos los puede quitar porque son inherentes a nosotros.

Los derechos fundamentales en Colombia

La Constitución Política, le da a toda persona un conjunto de garantías fundamentales y la acción correspondiente para hacerlas valer, sin importar su nacionalidad, sexo, raza, condición u origen.

Los Derechos Fundamentales en Colombia tienen la siguiente clasificación:

De aplicación inmediata: a la vida, a la integridad personal, a la igualdad, al reconocimiento de personalidad jurídica; y la intimidad; habeas data; al libre desarrollo de la personalidad: a la libertad personal en todas sus formas; a la libertad de conciencia; de expresión y de información; y de cultos; a la honra y buen nombre; al derecho de petición; de libre circulación; al trabajo; la libertad de escoger profesión y oficio; de enseñanza, aprendizaje investigación y cátedra; al habeas corpus; al debido proceso; a no ser sometido a sanciones de destierro, prisión perpetua o confiscación; al asilo, en los términos previstos por la ley; a las libertades de reunión y manifestación; y a los derechos políticos.

Por mandato expreso tienen el carácter de fundamentales: los derechos de los niños, que incluyen derechos prestacionales como la salud.

Los estatuidos en el bloque de constitucionalidad: las disposiciones de la Convención Interamericana de derechos humanos; los Cuatro Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949; los protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra; la Convención sobre Ciertas Armas Convencionales; la Convención Interamericana para prevenir y sancionar la tortura; la Convención Interamericana sobre desaparición forzada de personas;



El Convenio 98 de la OIT sobre el derecho de sindicación y negociación colectiva; El Convenio 138 de la OIT sobre edad mínima de admisión de empleo; El Convenio 182 de la OIT sobre la prohibición de peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación.

Derechos fundamentales innominados: dignidad humana; el mínimo vital; la seguridad personal frente a riesgos extraordinarios; y la estabilidad laboral reforzada de sujetos de especial protección constitucional (trabajadores con fuero sindical, personas discapacitadas, la mujer embarazada y los portadores de VIH – SIDA.

Derechos fundamentales por conexidad: derecho a la seguridad social en salud y la vida; derecho a la seguridad social en pensiones y el mínimo vital; derecho al pago oportuno de pensiones y el mínimo vital; derecho al pago de la licencia de maternidad y el mínimo vital; derecho a la educación; y derecho a un medio ambiente sano.

Determinación de un derecho fundamental: según la Corte Constitucional, “el juez de constitucionalidad cuenta con un instrumento adicional a la obligatoria consulta de la Constitución y los referidos tratados para establecer la naturaleza fundamental de un determinado derecho, cuya aplicación demanda un examen dirigido a la confirmación de dos criterios: en primer lugar, se debe establecer que el derecho bajo análisis se encuentre orientado a la realización del principio de la dignidad humana; en segundo término, el juez se encuentra llamado a definir si dicha garantía se puede traducir a un derecho subjetivo, lo cual supone examinar si en el caso concreto existe una prestación definida y, a su vez, si se encuentran determinados los sujetos de aquella.”

Desarrollo Humano: según el Primer Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, de 1990, se define “El desarrollo humano como un proceso de ampliación de las opciones de las personas, considerando tres opciones esenciales: Llevar una vida saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para mantener una vida decente”. Si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecen inaccesibles.

Para el desarrollo humano es importante contar con dos componentes:

-Relacionado con la formación de las capacidades

humanas, como mejores condiciones de salud, educación, conocimientos y destrezas (conocer cómo hacer valer sus derechos).

-Tiene que ver con el uso del potencial que las personas adquieren al desarrollar capacidades adquiridas, a nivel de la producción, actividades culturales, sociales, políticas o para el descanso.

Los derechos fundamentales para un desarrollo humano son:

- Derecho a la participación.
- Derecho a ser un sujeto central del desarrollo.
- Derecho a la distribución justa.
- Derecho a la no discriminación dentro del desarrollo.
- Derecho a la libre determinación.
- Derecho a la realización libre y plena de ser humano.
- Derecho a estar protegido de las excepciones.

Referencia: Ministerio de educación. (2006) Lineamientos nacionales para la aplicación y el desarrollo de las estrategias para entornos saludables. Colombia, Bogotá.

Bienestar: la noción de bienestar hace referencia al conjunto de aquellas cosas que se necesitan para vivir bien. Dinero para satisfacer las necesidades materiales, salud, tiempo para el ocio y relaciones afectivas sanas son algunas de las cuestiones que hacen al bienestar de una persona. Se trata de un concepto subjetivo, que puede tener representaciones muy diferentes en la mente de cada individuo, dado que el bienestar está íntimamente relacionado con las necesidades y los gustos de las personas. Sin embargo, los seres humanos no siempre sabemos qué cosas nos hacen bien, y esto complica aún más la definición de este término.



2.3.2.3 Sigue la ruta

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: entornos saludables - (acciones de reparación del daño en el territorio).

Objetivo del encuentro: promover acciones de reparación que permitan la inclusión social, la resignificación y la construcción de escenarios bajo un liderazgo positivo y en armonía con el contexto social.

Objetivos específicos:

- Concientizar sobre entornos saludables como las escuelas, las viviendas, los parques y las comunidades donde habitan los participantes.
- Afianzar espacios de inclusión social en el contexto.
- Identificar los recursos existentes como estrategia de reparación.

Descripción de la actividad:

1.Se hace una ruta en un espacio amplio donde se refleje el estado de diferentes entornos. Los jóvenes deben ir haciendo una lista de los factores de riesgo, las cosas que dañan esos entornos y las conductas de los participantes frente a ese ambiente.

2.Posteriormente, se agrupan los participantes en grupos de a tres para discutir lo que reconocieron en los espacios y propondrán posibles soluciones para mejorar esos lugares.

3.Luego se socializará lo que cada grupo aporta, permitiendo que los mismos jóvenes realicen la reflexión sobre la importancia de cuidar los entornos.

4.Después de la actividad se realizan algunas preguntas que permitan procesos reflexivos y compromisos por parte de los adolescentes.

¿Qué importancia tienen los diferentes entornos en nuestras vidas?

¿Qué podemos hacer para conservar saludable nuestro entorno?

¿Qué consecuencias genera un entorno saludable?

¿Qué importancia tiene identificar los factores de riesgo en los entornos?

¿A ti de qué te sirve un entorno saludable?

¿Cómo ayudas a conservar un entorno saludable?

¿Qué consecuencias nos trae no conservar un entorno saludable?

¿Cómo les afecta a ti y a tu familia la falta de conciencia cuando dañas tu entorno?

Compromisos:

¿Qué actividades y cambios vas a generar para conservar entornos saludables?

¿A qué te comprometes para ayudar a mejorar el entorno comunitario?

Recursos: sillas, esferos, marcadores, formatos, imágenes impresas, marcadores, bombas, hojas.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

Entornos saludables: la OMS considera que los entornos saludables son aquellos que “apoyan la salud y ofrecen a las personas protección frente a las amenazas para la salud, permitiéndoles ampliar sus capacidades y desarrollar autonomía respecto a la salud. Comprenden los lugares donde viven las personas, su comunidad local, su hogar, los sitios de estudio, su lugar de trabajo y esparcimiento, incluyendo el acceso a los recursos sanitarios y las oportunidades para su empoderamiento”. En ellos se pueden identificar factores protectores y de riesgo y usar diferentes estrategias de promoción de la salud, lo que posibilita mejorar la calidad de vida y contribuir al desarrollo sostenible. Los ambientes más importantes para la salud y la vida de las personas son la escuela y la familia.

Agente de cambio: persona que contribuye a que otros individuos, grupos u organizaciones utilicen sus potencialidades de manera productiva, para generar

cambios funcionales o estructurales en el sistema o modificar situaciones que se consideran anómalas (Montoya, Zapata y Cardona. 2002).

Ambiente: circunstancia que ordena la situación o el estado de las personas o cosas. Desde el punto de vista de la ecología, el ambiente indica condiciones exteriores dentro de las cuales se encuentra un ser vivo y que actúan sobre él. En psicología social, hace referencia a las condiciones exteriores que al actuar sobre el individuo determinan en gran parte su comportamiento. En dinámica de grupo, se suele utilizar la expresión “atmósfera grupal” para hacer referencia al “ambiente psicológico”, con lo que se designa la disposición de ánimo, tono o sentido que se difunden en el grupo. (Ander-egg, 1986).

Ambiente social: conjunto de hechos sociales, externos al individuo, que afectan su comportamiento.

Entorno - medio social: contexto donde un individuo desarrolla las actividades sociales, en el que influye y por el cual es influido; no constituye necesariamente un grupo formal, sino una suma total de factores y procesos que constituyen una circunstancia del individuo (Montoya, Zapata y Cardona, 2002).

Factor: elemento, causa o concausa que, unido a otras, participa en el desarrollo o la constitución de un fenómeno, o contribuye a un afecto. Agente, causa o circunstancia que influye para producir una situación o resultados determinados. Causa, determinante o condición necesaria de un acontecimiento o cambio.

Riesgo: cualquier fenómeno de origen natural o humano que signifique un cambio en el medio ambiente que ocupa una comunidad determinada, que sea vulnerable a ese fenómeno.

Ander-Egg, E. (2012). Términos definidos del trabajo social. Diccionario de trabajo social. Recuperado de: (<http://diccionariodetrabajosocialcolombia.blogspot.com.co>)

2.3.2.4 ¡Anímate, puedes participar!

Área: trabajo social.

Nivel: grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: participación ciudadana (acciones que faciliten el liderazgo en los entornos comunitarios).

Objetivo del encuentro: promover la participación de los y las adolescentes, jóvenes y sus familias en sus contextos comunitarios.

Objetivos específicos:

- Posibilitar un espacio en donde los participantes conozcan los mecanismos de participación ciudadana y sus capacidades de liderazgo, a fin de convertirse en promotores del bienestar de la comunidad.
- Conocer el concepto legal de participación ciudadana.
- Identificar los mecanismos de participación.
- Analizar si desde el contexto social, ha ejercido alguna acción de participación ciudadana

Descripción de la actividad:

- 1.**Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión.
- 2.**De manera individual, mediante una representación gráfica, plasme qué entiende por participación ciudadana.
- 3.**Posteriormente se compartirán las vivencias y saberes respecto a este tema por parte de los participantes.
- 4.**Después de este momento, el facilitador orienta a nivel conceptual, en referencia a la participación y sus respectivos mecanismos. Para ello se utilizará un dado, previamente elaborado, que tendrá en cada uno de estos abordajes: (preámbulo de la Constitución, la participación es un proceso social, la participación la ejercen los ciudadanos, tenemos derecho a hacer control social, la ruta legal de la participación). Es de mencionar que el dado debe ser lanzado por el participante que se postule voluntariamente para hacerlo. Al caer en un lado, se aborda

por el facilitador la temática conceptual que allí se refiere; antes de lanzarse nuevamente, se solicita al público hacer un ejemplo de cómo entendieron el tema.

5. Pasada esta fase de la actividad, se solicita a los participantes compartir una reflexión final de lo que implica ejercer control social, en función de los intereses sociales generales (educación, salud, vivienda, medio ambiente, etc.), o colectivos (asociaciones de consumidores, gremios, sindicatos, etc.).

6. El facilitador finaliza la actividad agradeciendo la participación y la acogida en el espacio comunitario.

7. Se realiza retroalimentación del ejercicio y cierre de la sesión/taller (establecimiento de compromisos, acuerdos o tareas para la casa, si se requiere).

Recursos: dado previamente elaborado como se describe en la actividad.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático:

La participación ciudadana es una pieza fundamental del sistema democrático que promueve la construcción de una sociedad activa que ayudará a impulsar cualquier aspecto de la vida social, económica, cultural o política. Esta sociedad, mediante su implicación en los asuntos públicos, enriquece la acción del gobierno y la dota de eficacia, pero, al mismo tiempo, este derecho ciudadano ayuda a generar un equipo de gobierno más exigente y de más calidad.

El proceso participativo es un diálogo constructivo y argumentado entre la ciudadanía y las instituciones, en el que tenemos la oportunidad de llevar a término un seguimiento del trabajo y la acción de nuestros gobernantes y de los asuntos públicos, y la posibilidad de colaborar en la construcción de una sociedad mejor. Con los procesos participativos las decisiones ganan legitimidad, representan un proyecto público y generan conocimiento y respeto entre la administración y la ciudadanía.

De acuerdo con Park, P. (1990), el enfoque participativo es una forma de práctica en la cual grupos de personas organizan sus actividades con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida y aprender de su propia experiencia, atendiendo a valores y fines compartidos. Su modelo constituye una espiral permanente de reflexión y acción fundamentada en la unidad entre la práctica, que se desarrolla a partir

de las decisiones del grupo, el compromiso y el avance progresivo. Para lo anterior implementa una estrategia de mejoramiento, observando los efectos de la acción, y se reflexiona colectivamente en torno a los resultados alcanzados, lo que conduce a una nueva planificación y a cambios sucesivos. Desde aquí se inicia toda una época y una corriente de acción y de pensamiento bajo los principios de la participación, con un compromiso de acción desde la base y con un componente educativo siempre presente.

Participación ciudadana:

La Constitución Política de Colombia nos dio a todos los ciudadanos la posibilidad de participar e intervenir activamente en el control de la gestión pública. Al mismo tiempo, determinó la forma como los ciudadanos participamos en la planeación, el seguimiento y la vigilancia de los resultados de la gestión estatal.

Preámbulo de la Constitución:

“El pueblo de Colombia, en ejercicio de su poder soberano, representado por sus Delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana, decreta, sanciona y promulga la siguiente Constitución Política de Colombia”.

El Artículo 270 nos faculta como ciudadanos para que intervengamos activamente en el control de la gestión pública, al establecer que en el Artículo 270: “La ley organizará las formas y los sistemas de participación ciudadana que permitan vigilar la gestión pública que se cumpla en los diversos niveles administrativos y sus resultados”.

La participación es un proceso social:

Esta resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas, en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y relaciones de poder. La participación es un proceso “en el que distintas fuerzas sociales, en función



de sus respectivos intereses, intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de la organización social y política”.

La participación la ejercen los ciudadanos:

La participación ciudadana es ejercida por todos nosotros, porque somos poseedores de derechos y deberes, que actuamos en función de unos intereses sociales generales (educación, salud, vivienda, medio ambiente, etc.), o colectivos (asociaciones de consumidores, gremios, sindicatos, etc.). Este tipo de participación, aunque no tenga vinculación directa con los partidos políticos, sí tiene que ver mucho con el Estado, cuando se trata de una intervención en el campo de lo público, es decir, en asuntos de interés general y del bien común.

Tenemos derecho a hacer control social:

Usted como ciudadano tiene el derecho y el deber de hacer control social. Este (el control social) permite racionalizar, acompañar, vigilar y controlar la gestión pública, sus resultados y la prestación de los servicios públicos suministrados por el Estado y los particulares, garantizando la gestión al servicio de la comunidad.

Todos somos sujetos de la participación:

Los sujetos de la participación somos las personas que hacemos uso de mecanismos formales y no formales para intervenir en la formulación de políticas públicas. Es decir, somos los protagonistas de la participación ciudadana como miembros de distintas instancias. Existen dos categorías de agentes participativos. De un lado, los que actúan como representantes de sectores específicos, tales como las Juntas Administradoras Locales, los Concejos Municipales, entre otros. La segunda categoría, es la de ciudadanos y ciudadanas, como ustedes, que directamente intervienen en escenarios públicos para informarse, opinar, presentar iniciativas, fiscalizar la gestión pública o tomar decisiones. En este caso se trata de participación directa, como, por ejemplo, foros educativos municipales, audiencias públicas, etc.

La ruta legal de la participación:

Son varias las normas, empezando por la Constitución Política, las que facultan a los ciudadanos para que hagamos uso de los derechos y los deberes y ejerzamos

la participación en las diversas instancias del Estado. Así mismo, existen algunos mecanismos, instancias o herramientas para ejercer el control social.

El Derecho de Petición:

La Constitución nos faculta a los ciudadanos para que presentemos peticiones a las autoridades y ante organizaciones privadas. Este derecho se puede ejercer cuando lo que estamos preguntando o solicitando nos interesa en forma particular o a todos los ciudadanos. Lo más interesante de este derecho es que la autoridad o la organización privada deben responder muy rápidamente.

Artículo 23: Toda persona tiene derecho a presentar peticiones respetuosas a las autoridades por motivos de interés general o particular y a obtener pronta resolución. El legislador podrá reglamentar su ejercicio ante organizaciones privadas para garantizar los derechos fundamentales. El Derecho de Petición puede ser en interés general, en interés particular, de información y de consulta.

Las veedurías ciudadanas:

Estas son formas a través de las cuales los ciudadanos pueden ejercer su derecho a la participación en la fiscalización de la gestión pública, en los distintos niveles de la administración. A través de esta, el ciudadano vigila también los planes, los programas, los proyectos y las acciones emprendidas por los entes gubernamentales, la actuación de los funcionarios públicos y el empleo de los recursos.

La Audiencia Pública:

Es un mecanismo o una instancia de participación. La ley 489 de 1998, sobre la organización y funcionamiento de entidades del orden nacional, establece algunos parámetros para que usted como ciudadano exprese su opinión frente a la ejecución de los recursos públicos. Este surge como un mecanismo que permite recibir QUEJAS de la comunidad sobre el uso de los recursos públicos, y a la vez las entidades estatales le rinden cuentas a la ciudadanía sobre su gestión.

La rendición de cuentas:

Es un espacio de interlocución entre los servidores públicos y la ciudadanía. Tiene como finalidad generar transparencia, condiciones de confianza entre gobernantes y ciudadanos y garantizar el ejercicio del control social a la



administración, sirviendo además de insumo para ajustar proyectos y planes de acción para su realización.

El Referendo:

Es la convocatoria que se hace al pueblo para que apruebe o rechace un proyecto de norma jurídica o derogue o no una norma ya vigente. Este puede ser nacional, regional, departamental, distrital, municipal o local.

El Plebiscito:

Es el pronunciamiento del pueblo convocado por el Presidente de la República, mediante el cual apoya o rechaza una determinada decisión del Ejecutivo.

La Consulta popular:

Es la institución mediante la cual una pregunta de carácter general sobre un asunto de trascendencia nacional, departamental, municipal, distrital o local es sometida por el Presidente de la República, el gobernador o el alcalde, según el caso, a consideración del pueblo para que este se pronuncie formalmente al respecto.





2.3.2.5 Cultura de todos y para todos

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: valoremos los grupos sociales, étnicos y raciales- (resignificación de espacios comunitarios).

Objetivos específicos:

- Mejorar las formas de convivencia respetando la diversidad.
- Promover el respeto a la diversidad.
- Resignificar la pluriculturalidad.

Descripción de la actividad:

1. Presentación del video Colombia: país pluriétnico y pluricultural (disponible en Youtube).

2. Después del video, de manera individual, responder:

¿Por qué nuestro país es multiétnico y pluricultural?

3. Formar parejas y responder las siguientes preguntas:

¿Existen en nuestro país grupos excluidos?

¿Existen en nuestro barrio grupos excluidos?

¿Qué debe aportar el Estado hacia estos grupos y qué deben aportar ellos?

¿Cree usted que su postura es excluyente hacia la diversidad?

4. El facilitador, con base en el intercambio de saberes, “reforzará” la importancia de respetar la diversidad para mejorar las formas de convivencia.

5. Cierre.

Recursos: proyector de video, hojas blancas, lapiceros.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático:

El respeto es un sentimiento positivo que se refiere a la acción de respetar; es equivalente a tener veneración, aprecio y reconocimiento por una persona o cosa. Como tal, la palabra proviene del latín respectus, que traduce

‘atención’, ‘consideración’, y originalmente significaba ‘mirar de nuevo’, de allí que algo que merezca una segunda mirada sea algo digno de respeto.

El respeto es uno de los valores morales más importantes del ser humano, pues es fundamental para lograr una armoniosa interacción social. Una de las premisas más importantes sobre el respeto es que para ser respetado es necesario saber o aprender a respetar, a comprender al otro, a valorar sus intereses y necesidades. En este sentido, el respeto debe ser mutuo, y nacer de un sentimiento de reciprocidad.

Ahora bien, el respeto también debe aprenderse. Respetar no significa estar de acuerdo en todos los ámbitos con otra persona, sino que se trata de no discriminar ni ofender a esa persona por su forma de vida ni sus decisiones, siempre y cuando dichas decisiones no causen ningún daño ni afecten o irrespeten a los demás. En este sentido, respetar también es ser tolerante con quien no piensa igual que tú, con quien no comparte tus mismos gustos o intereses, con quien es diferente o ha decidido diferenciarse. El respeto a la diversidad de ideas, opiniones y maneras de ser es un valor supremo en las sociedades modernas que aspiran a ser justas y a garantizar una sana convivencia.

Muchas religiones, de hecho, abordan la cuestión del respeto hacia los demás porque es una de las reglas esenciales para tener una relación sana con el prójimo

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de respeto. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/respeto/>.

Diversidad

El término diversidad se refiere a la diferencia o a la distinción entre personas, animales o cosas, a la variedad, a la infinidad o a la abundancia de cosas diferentes, a la desemejanza, a la disparidad o a la multiplicidad.

Diversidad cultural

La diversidad cultural o diversidad de culturas refleja la multiplicidad, la convivencia y la interacción de las diferentes culturas coexistentes, a nivel mundial y en determinadas áreas, y atiende al grado de variación y riqueza cultural de estas con el objetivo de unir y no de segregar. La diversidad cultural es parte del patrimonio común de la humanidad y muchos estados y organizaciones luchan a favor de ella

mediante la preservación y la promoción de las culturas existentes y el diálogo intercultural, comprendiendo y respetando al otro.

Cada cultura es diferente, cada individuo debe tener una identidad cultural y la diversidad cultural, en este sentido, se manifiesta por la diversidad del lenguaje, del arte, de la música, de las creencias religiosas, de la estructura social, de la agricultura, de las prácticas del manejo de la tierra y de la selección de los cultivos, de la dieta, y en todos los otros atributos de la sociedad humana. Debe existir un sano equilibrio entre las diferentes culturas que existen en el mundo para que todas puedan defenderse, protegerse, coexistir y contribuir tanto para el desarrollo como para la paz, la reducción de la pobreza y la unión social.

Cuando conviven varias culturas diferentes en un mismo territorio se habla de multiculturalidad, y no necesariamente deben existir relaciones igualitarias entre los diferentes grupos culturales, sino una interacción sana y reconocer al otro como distinto.

En relación con este tema, existen puntos de vista que consideran la globalización como un peligro para la preservación de la diversidad cultural, pues fomentan la pérdida de las costumbres tradicionales y típicas de la sociedad, estableciendo características universales y uniformes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señaló el 21 de mayo como el “Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo”.

Diversidad étnica

La diversidad étnica es la unión de diferentes pueblos en una misma sociedad y el reconocimiento de que cada uno posee sus propias costumbres, lenguaje, color de piel, religiones, fiestas tradicionales, vestimenta y comida.

Perez Porto, J. (2008) Definición de dignidad. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/dignidad/>

Grupo étnico

Son poblaciones cuyas condiciones y prácticas sociales, culturales y económicas, las distinguen del resto de la sociedad y que han mantenido su identidad a lo largo de la historia como sujetos colectivos que aducen un origen,



una historia y unas características culturales propias, expresadas en sus cosmovisiones, costumbres y tradiciones. Según el censo del DANE 2005, en Colombia el 14,4% de las personas pertenecen a un grupo étnico.

Referencia: Ministerio de salud. (2019) Grupos étnicos. ¿Qué es un grupo étnico?. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/promocion-social/Paginas/grupos-etnicos.aspx>

Exclusión

Del latín *exclusio*, exclusión es la acción y efecto de excluir (quitar a alguien o algo de un lugar, descartar, rechazar, negar posibilidades). Por ejemplo: “La exclusión de Gómez del equipo generó una gran polémica”, “Ricardo nunca perdonó la exclusión de su mujer de la lista de invitados”, “Los directivos del canal anunciaron la exclusión del periodista de su plantilla estable por desacuerdos ideológicos”.

El concepto de exclusión es muy habitual en el ámbito de las ciencias sociales o de la política para nombrar la situación social desfavorable de una persona o de un grupo de individuos. En este sentido, se espera que un sistema económico o un modelo de país favorezca la integración social y el bienestar general; a aquellos que no gozan de oportunidades de desarrollo o que no logran satisfacer sus necesidades básicas, se los considera excluidos.

La exclusión puede producirse por las condiciones implícitas del sistema (que no permite el progreso a todos los integrantes de la comunidad) o por un mecanismo directo de discriminación (como el caso del apartheid en Sudáfrica).

El factor más frecuente de exclusión es la pobreza. Una persona puede ser pobre por múltiples motivos (desempleo, remuneración deficiente, familias muy numerosas, problemas de salud): dicha pobreza hará que no pueda comprar alimentos, tener una vivienda digna, acceder a medicamentos, etc. Por lo tanto, la pobreza lleva al sujeto a quedar fuera del sistema, excluido.

No obstante, existen otras muchas situaciones que pueden llevar a que una persona pueda considerar que se encuentra en riesgo de exclusión social. Además de todo lo expuesto hay que subrayar que la exclusión es una situación que está determinada por la coincidencia

de cuestiones tales como la pobreza, la discriminación, la invisibilidad, la reducción de oportunidades o la falta de tolerancia y solidaridad.

Es importante establecer también que el término exclusión social surgió en la década de los años 70. Concretamente fue en Francia donde se comenzó a utilizar dicha expresión a raíz de la obra titulada “Lex exclus: un Français sur Dix”, que fue escrita por quien era Secretario de Estado de Acción Social en ese momento: René Lenoir.

Y es que, empleando dicho término y llevando a cabo la redacción de ese documento, lo que quiso realmente fue plasmar la situación que en aquella época se vivía en Francia, donde un importante número de ciudadanos se encontraban fuera de lo que era el sistema de la Seguridad Social. Una sociedad pacífica y armónica es aquella que garantiza las oportunidades de desarrollo a todos sus habitantes y que cuenta con los mecanismos necesarios para corregir las desigualdades.

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de exclusión. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/exclusion/>

Multiétnico

Las sociedades multiétnicas, a diferencia de las sociedades nacionalistas, integran diferentes grupos étnicos, sin importar diferencias de cultura, raza e historia, bajo una identidad social común mayor que la «nación» en el sentido convencional. Todas las grandes ciudades pueden ser consideradas sociedades multiétnicas.

Las sociedades multiétnicas desarrollan Estados multiculturales y federativos. Multiculturales en el sentido de que incluyen en su seno la convivencia pacífica de varias culturas, etnias, lenguas, confesiones, estilos de vida, etc. Federativos en el sentido de que delegan dentro de una misma Confederación su administración en estados autónomos, regiones autónomas, municipios autónomos y localidades autónomas. A menudo se llama a este tipo de Estados como federación multicultural. También, muchas naciones que todavía hoy son consideradas monoétnicas tienen sus orígenes en un proceso más o menos violento de fusión o mezcla.



Referencia: Sartori, G. (2003). La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus. ISBN 84-306-0509-6.

Pluricultural

Es un término que no aparece en el diccionario de la Real Academia Española (RAE). Sí se encuentra, en cambio, un concepto que funciona como su sinónimo: multicultural. Estos adjetivos se refieren a aquello que se caracteriza por albergar o reflejar varias culturas. Por lo general, la noción de pluricultural se aplica sobre aquellos territorios en los que conviven diferentes tradiciones culturales, desarrolladas por varias etnias o grupos poblacionales.

Un ejemplo de Estado pluricultural es Bolivia (que, desde 2009, se denomina oficialmente como Estado Plurinacional de Bolivia). En este país sudamericano conviven unas cuarenta etnias aborígenes (como quechuas, guaraníes, aymaras y otras), mestizos, nativos descendientes de europeos, población de raza negra, inmigrantes asiáticos y muchas otras colectividades.

El pluriculturalismo puede considerarse, en sí mismo, como un valor. La convivencia entre múltiples culturas implica una pluralidad de conocimientos y tradiciones que enriquece a una nación. Sin embargo, si dicha convivencia no es pacífica ni se desarrolla en armonía, el concepto puede pasar a implicar algo negativo. Para que lo pluricultural sea positivo, todas las culturas en cuestión deben ser respetadas, sin que unas se impongan sobre otras. De este modo, las diferentes tradiciones pueden coexistir y los integrantes de cada cultura pueden disfrutar de sus derechos.

A menudo se oyen o leen frases que celebran la diversidad, resaltando su potencial en la formación académica y en el desarrollo social de quienes la aceptan, pero poco nos enseñan a entender el verdadero significado de vivir en armonía con otras culturas, de aprender de ellas y de nosotros mismos sin buscar ansiosamente las fronteras. Desde el momento en el que nacemos, se nos asignan datos tales como la etnia, el apellido y la nacionalidad, que se graban a fuego en nuestra persona y hacen todo lo posible por condicionar nuestro futuro. Una sociedad pluricultural no debería ser una serie de subconjuntos

relacionados meramente por cuestiones geográficas; de nada sirve aceptar que alguien se siente a nuestro lado solo porque las leyes así nos lo impongan, sino que la apertura a la variedad debería nacer espontáneamente, naturalmente. *¿Cuándo se ha visto a un perro discriminar a su familia humana por cuestiones religiosas, étnicas o sexuales? Nunca. ¿Cuántos ejemplos tenemos de personas que realmente se vean reflejadas en sus prójimos sin prestar atención a dichas cuestiones?*

Si nunca nos enseñaran a trazar límites, no sería necesario explicarnos que no debemos odiar a aquellos que tienen un color de piel diferente, o que creen en un dios diferente, o en muchos o en ninguno. Dado que, como especie, poblamos un planeta entero, es natural que hayamos desarrollado diferentes culturas y, por lo tanto, también debería serlo encontrarnos con personas de cualquier origen y reconocerlas como pares.

Es importante resaltar que, en la actualidad, todos los países son pluriculturales debido al fenómeno de la globalización. Varios factores hacen que las naciones se formen con los aportes de individuos de distintos orígenes. El desafío para los Estados es sacar provecho de la pluriculturalidad y garantizar que las minorías no sean avasalladas.

En el ámbito académico y profesional, se conoce con el nombre de competencia pluricultural a la capacidad de formar parte de encuentros interculturales, basada en la experiencia y el conocimiento de diversas culturas e idiomas. Justamente, uno de sus principales componentes es la competencia plurilingüe.

Lejos de ser una serie de conocimientos aislados que se aprovechen por separado cuando se vuelve necesario, la competencia pluricultural representa la fusión de experiencias y lenguas en un todo que permita al individuo enriquecerse a partir de sus vivencias, adentrándose en las profundidades de cada cultura y aprendiendo más acerca de la suya propia y de sí mismo (Recuperado de: <https://definicion.de/pluricultural/>).

Si damos un vistazo por Colombia podemos constatar que existen diversos grupos sociales, raciales y étnicos que van desde los negros y los indios hasta los blancos pasando por una gama muy amplia del mestizaje. Esta situación

nos puede hacer pensar que si bien hay elementos físicos que nos hacen diferentes, estamos unidos por una misma racionalidad y por las mismas condiciones humanas. Por lo tanto, es tarea de los colombianos construir una convivencia con respeto a esa diferencia y en pro del desarrollo de un bienestar general sin exclusión alguna. El Estado debe atender con mayor prontitud aquellos grupos sociales, étnicos o raciales que históricamente han sido parcial o totalmente excluidos del beneficio del desarrollo. Se deben apoyar estos grupos con planes y programas que apunten al mejoramiento de su vida. Si esto se hace, con toda seguridad se contribuirá a la construcción de la democracia participativa que requiere el país, puesto que cada uno desarrolla su sentido de pertenencia al notar que es atendido y reconocido como ciudadano en igualdad de condiciones que los demás.

De igual manera cada comunidad y cada grupo deben preocuparse por crear su propia alternativa de desarrollo para ganar su propia identidad y en esa medida ganar el espacio económico, social y político que se merece.



2.3.2.6 Generalizando

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: estereotipos de género.

Objetivo del encuentro: generar procesos reflexivos frente a los estereotipos de género y cómo estos inciden dentro del proceso de socialización.

Objetivos específicos:

- Tomar conciencia del papel de los roles de género en nuestra sociedad y en nosotros mismos.
- Conocer cómo varían los roles de género en las diferentes culturas.

Descripción de la actividad:

1. Se pide a los participantes que formen una fila en el centro de la sala.

2. A continuación se leen una serie de estereotipos asociados al género masculino y al género femenino y se les pide que, en función de si se sienten identificados con ellos, den pasos a la derecha o a la izquierda (previamente, sin decírselo, asociaremos cada uno de los lados de la sala a un género distinto).

3. Al final de la dinámica veremos en qué lugar han terminado y les pediremos que reflexionen sobre ello.

•*Me resulta fácil describir las emociones de la gente sólo por la expresión de su rostro. (M) (Mujer)*

•*Soy llorón - llorona y a veces he llorado en público. (M)*

•*Me oriento fácilmente en cualquier lugar. (H) (Hombre)*

•*Me gusta el color rosa. (M)*

•*Me gusta conducir rápido. (H)*

•*Me gusta el fútbol y los deportes de equipo en general. (H)*

•*Cuando tengo una pareja, no suelo tener problemas para comunicarme con ella, para expresar mis sentimientos. (M)*

•*Mi carrera profesional es unos de los aspectos más importantes de mi vida. (H)*

- *Me gusta trabajar con las manos. (H)*
- *Le doy mucha importancia a los sentimientos a la hora de tener relaciones sexuales. (M)*
- *Me resulta fácil ser fiel. (M)*
- *No le tengo miedo al compromiso. (M)*
- *Me gusta hablar durante horas por teléfono con mis amigos y amigas. (M)*
- *El contacto físico (abrazos, besos) es muy importante a la hora de relacionarme y lo hago con naturalidad. (M)*
- *No soy una persona muy sensible. (H)*
- *Me considero una persona romántica. (M)*
- *Lo reconozco, a veces veo programas "del corazón". (M)*
- *Considero que el sexo es una de las tres cosas más importantes en una relación de pareja. (H)*
- *Odio las comedias románticas. (H)*
- *Me encanta ir de compras. (M)*
- *Dedico horas a decidir qué ponerme antes de salir. (M)*
- *Lo que más me gusta es pasar un día entero en el sillón, viendo la tele y jugando videojuegos. (H)*
- *No puedo evitar mirarme cada vez que paso delante de un espejo. (M)*
- *Odio tener que limpiar. (H)*

4. A continuación se debatirá sobre roles, estereotipos y género.

5. Cierre actividad

Recursos: un lazo.

Duración: 60 minutos.

Desarrollo temático: a través de esta actividad, se pretende reflexionar acerca de cómo los estereotipos de lo que es típicamente masculino o femenino son sólo eso, estereotipos, que no siempre se cumplen y que además varían dependiendo de nuestra experiencia, nuestra educación, nuestro lugar de nacimiento, etc. Los roles de género asignan funciones, actitudes, capacidades y limitaciones diferenciadas a mujeres y hombres, que la normativa de la cultura vigente establece como atributos "naturales" de ambos sexos. Pero estos atributos no son tan naturales. Ya decía Simone de las Beauvoir que "no se nace mujer, se llega a serlo." Y depende mucho del lugar y la cultura en que nazcamos que seamos, o se espere que seamos, un tipo de mujer u hombre distintos. Porque el género no es otra cosa que una construcción social, y esta construcción varía mucho de una cultura a otra.

Ejemplos de diferentes estereotipos de género en distintas culturas

Muchas culturas consideran a las mujeres más emocionales y afectuosas que los hombres, y las demostraciones públicas de afecto entre ellas son mejor vistas y más habituales. Así, en algunos países, dos mujeres pueden ir de la mano sin que a nadie le sorprenda, mientras que si lo hacen dos hombres se dará por hecho que son homosexuales. Por el contrario, en algunos países árabes los hombres van agarrados de la mano en público y se saludan con besos en las mejillas. En Rusia algunos hombres se saludan con un beso en la boca.

Siempre se ha asociado la fuerza física, pero también la violencia, a los hombres y es por ello que en la mayoría de las sociedades han sido los que han combatido en las guerras. Sin embargo, la tradición clásica griega habla de una nación formada por mujeres guerreras, las amazonas, posiblemente con base histórica. En algunas tribus indígenas los hombres utilizaban maquillaje, no solo se pintaban la cara para guerrear, sino que resaltaban sus ojos delineados de negro o pintaban sus labios, simplemente para mejorar su apariencia.

Ver el torso desnudo de una mujer en público es algo habitual en ciertas culturas; los hombres escoceses llevan falda y muchos musulmanes, túnica.

Rol: papel o representación social que consiste en la principal función que desempeña un individuo en un momento determinado, con sus responsabilidades, recompensas y comportamiento propios. Los roles representan un orden institucional que define su carácter y del cual se deriva su sentido objetivo. Revelan las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad, y la manera como estos universos cobran realidad subjetiva para los individuos.

Algunos papeles o roles que se generan a partir de las funciones son asignados, es decir, están determinados por el entorno sociocultural para el desempeño de una función social; otros son por mutuo acuerdo, o sea que se adquieren por derecho.

Género: interrelación de creencias, rasgos, sentimientos, valores que permiten diferenciar a los hombres de las mujeres y a partir de un proceso de construcción social.

Femenino: del latín *feminīnus*, el término femenino se refiere a aquello que resulta propio, relativo o perteneciente a las mujeres. Se trata, por lo tanto, de algo o alguien que dispone de las características distintivas de la feminidad.

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de femenino. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/femenino/>.

Masculino: con origen en el vocablo latino *masculīnus*, el término masculino hace referencia a un espécimen que posee los órganos adecuados para posibilitar una fecundación. El concepto abarca todo aquello que guarda relación con este individuo u organismo, y también permite identificar y reconocer aspectos o conductas varoniles. Por citar algunos ejemplos de uso: “Ignacio no es muy masculino”, “El sexo masculino se caracteriza por el comportamiento violento”.

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de masculino. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/masculino/>.

Estereotipo: según la definición que se recoge en la RAE, un estereotipo consiste en una imagen estructurada y aceptada por la mayoría de las personas como representativa de un determinado colectivo. Esta imagen se forma a partir de una concepción estática sobre las características generalizadas de los miembros de esa comunidad. En sus orígenes, el término hacía referencia a la impresión obtenida a partir de un molde construido con plomo. Con el correr de los años, su aplicación se volvió metafórica y comenzó a utilizarse para nombrar a un conjunto de creencias fijas que un grupo tiene sobre otro. Se trata de una representación o un pensamiento inalterable a lo largo del tiempo, que es aceptado y compartido a nivel social por la mayoría de los integrantes de un grupo. Los estereotipos pueden ser de tipo social (de acuerdo con la clase social de la que procedan. Ej: chetos), culturales (de acuerdo con las costumbres que tengan. Ej: fascistas) o raciales (de acuerdo con el grupo étnico del que formen parte. Ej: judíos). De todas formas, los estereotipos suelen formarse uniendo estas tres características, por lo que es muy difícil separarlos completamente unos de otros. Cabe señalar también que existen estereotipos vinculados a la religión, como aquel que define a los judíos como avaros.

En el ambiente artístico o literario los estereotipos aparecen como escenas obvias o personajes que abundan en clichés. Las películas norteamericanas, por citar un caso, suelen presentar diversos estereotipos, tales como los relacionados con personas del extranjero, por ejemplo: los villanos antes eran soviéticos, hoy son árabes y los marginales suelen ser latinos.

El uso más frecuente del término está asociado a una simplificación que se desarrolla sobre comunidades o conjuntos de personas que comparten algunas características. Dicha representación mental es poco detallada y suele enfocarse en supuestos defectos del grupo en cuestión. Se construyen a partir de prejuicios respecto a la persona que proviene de una cierta zona del mundo o que forma parte de un determinado colectivo.

Dichos prejuicios no son expuestos a la experimentación y, por lo tanto, la mayoría de las veces ni siquiera son fieles al bagaje identitario del grupo al que se encuentran ligados. Por ejemplo: afirmar que los argentinos son soberbios o que los españoles son ignorantes es reproducir un estereotipo que sólo sirve para discriminar y agredir a las personas de dichas nacionalidades. Cuando dichos pensamientos están muy extendidos, la única forma de revertirlos es a través de la educación.

Publicidad y estereotipos

Un elemento que afecta considerablemente la manera en la que un grupo mira a otro, es decir que permite la creación de estereotipos, es la publicidad, lo que se intenta inculcar en el pensamiento colectivo a través de los medios. Un ejemplo de esto es la publicidad machista que intenta convencernos por ejemplo de que los autos son para los hombres (es decir que a todos los hombres les gustan los vehículos mientras a las mujeres les tienen sin cuidado) y las cremas para el cuerpo son para las mujeres (es decir que a todas las mujeres les interesa muchísimo su aspecto físico y a los hombres no les preocupa el suyo).

En la publicidad machista se presenta la imagen de la mujer como la de alguien heterosexual, casada con un hombre, que realiza las tareas de la casa y cuida de los hijos que ambos tienen en común. Sus profesiones suelen ser de



enfermera, profesora o secretaria (siempre con un jefe, en su mayoría hombre). Y si no es así, la presentan como un ser frívolo, superficial, tierno, objeto del deseo de los hombres (jamás se menciona la homosexualidad), culpable de los divorcios y con una gran inestabilidad emocional.

Por su parte, el hombre es un ser fuerte, equilibrado, un padre inequívoco, que se ve rebasado por los problemas de la casa (de los que su mujer es culpable) y se refugia en la “cerveza del sábado” con sus amigos o en su trabajo, para evitar las situaciones que le causan estrés.

Dos estereotipos de una misma sociedad donde el papel que estos cumplen es dividirla: los hombres por un lado, las mujeres por el otro, los ancianos, los niños, las personas de la ciudad, las del campo, etc. Y así nos encontramos con una sociedad absolutamente fragmentada por esta manía humana de etiquetarlo y separarlo todo.

Pese a que con el correr de los años se intenta dar una imagen más abierta, basta con que nos sentemos frente al televisor por alrededor de una hora para encontrarnos con que las cosas no han cambiado tanto y que, en realidad, seguimos tan embadurnados de los estereotipos impuestos por el sexismo como hace siglos.

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de estereotipo. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/estereotipo/>.

2.3.2.7 Reconstruyendo

Área: trabajo social.

Nivel: grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: proyecto de vida familiar.

Objetivo del encuentro: identificar habilidades y capacidades de los miembros de la familia en pro de la estructuración de un proyecto de vida familiar, el cual promueva en los adolescentes, los jóvenes y sus familias el sentido de cooperación y ayuda mutua.

Objetivos específicos:

- Identificar el proyecto de vida familiar.
- Orientar a la familia para la toma de medidas pertinentes a corto, mediano y largo plazo en pro del fortalecimiento del proyecto de vida.
- Realizar acompañamiento familiar para la identificación de recursos y gestión de los mismos.

Descripción de la actividad:

- 1.**El facilitador explica a los participantes qué es el proyecto de vida familiar.
- 2.**Luego los padres y los adolescentes deberán realizar un boceto de un árbol dentro de un pliego de cartulina; cada uno escribirá en las raíces las fortalezas con las que cuenta su familia. Más tarde, dentro de las ramas los padres y adolescentes deberán poner cuáles son sus metas u objetivos familiares a corto, mediano y largo plazo. Dentro del tallo del árbol deberá poner los recursos humanos y materiales con los que cuenta para el cumplimiento de metas. Posteriormente, por medio de frutos ubicarán dentro del árbol las acciones puntuales que realizan los miembros del hogar para la consecución del proyecto de vida familiar.
- 3.**Cada familia dará a conocer su proyecto de vida familiar ya estructurado el facilitador simultáneamente realizará los aportes que considere pertinente.
- 4.**El facilitador genera una conclusión global e invita a los jóvenes a generar acciones que fortalezcan la construcción y la realización de los proyectos de vida familiar.

Recursos: espacio físico, papel kraft en pliegos, marcadores, lápices, colores, papel iris, colbón, tijeras.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático:

El proyecto de vida es un plan trazado, un esquema vital que encaja en el orden de prioridades, valores y expectativas de una persona que como dueña de su destino decide cómo quiere vivir. Este proyecto de vida está vinculado de forma directa con la felicidad, porque lo que de verdad desea el corazón humano es conectar con el gozo de una vida plena.

En esencia, este proyecto de vida recoge los planes que de verdad suman bienestar a una persona que es consciente de aquello que quiere y lucha por conseguirlo. Lo significativo es tener un proyecto que se plantee una meta, no importa si se cumple o no en la fecha prevista, más tarde o más temprano de lo esperado. Lo fundamental, es delinearse un proyecto personal porque eso implicará desafío, crecimiento y la mirada puesta hacia adelante, algo que siempre reportará beneficios en el desarrollo personal. El proyecto de vida es individual; sin embargo, existen momentos en los que el proyecto de una persona se cruza con el camino de otra. Así sucede, por ejemplo, en el caso de formar una pareja. Cuando dos proyectos de vida no son compatibles, entonces, surge un problema difícil de conciliar. Es decir, si uno de los dos quiere casarse por la iglesia, pero el otro no quiere hacerlo, si uno quiere tener hijos y el otro no, si uno apuesta por un estilo de vida más materialista mientras que el otro tiene valores más espirituales, entonces no existen puntos en común y es difícil encontrar puentes que actúen como un nexo de unión entre dos personas distintas.

Proyecto de vida: un proyecto es un plan que se idea, para poderlo realizar. Un proyecto de vida se refiere a la definición de un plan de lo que se desea hacer en la vida. Es aquello que una persona se traza con el fin de conseguir uno o varios propósitos para su existencia; en otras palabras, se asocia al concepto de realización personal, que lleva a las personas a definir conscientemente las opciones que puede tener para conducir su vida y alcanzar el destino que se propone. Un proyecto de vida le da un porqué y un para qué a la existencia humana. Y con eso, le otorga sentido al presente, porque de alguna manera se vive del presente, pero sin perder de vista que el futuro se construye día a día. Cuando se finalizan fases importantes en la vida, por ejemplo, acabar la secundaria o

la universidad, llega el momento de decidir qué hacer con nuestras vidas.

Decidir por uno mismo es un paso muy trascendental ya que implica tomar las riendas de la vida personal y asumir las consecuencias de las propias decisiones (ser responsable). Un proyecto de vida debe contemplar tres aspectos fundamentales: visión, misión y metas. La visión en un proyecto es la imagen del futuro que queremos lograr, nos indica adónde queremos llegar y cómo seremos cuando lleguemos. Esto incluye objetivos, aspiraciones, esperanzas, sueños y metas. La misión es la forma de llegar a la visión a lo largo del tiempo, son las actividades que vamos a realizar para concretar la visión. Las metas son las realizaciones concluidas en el tiempo de lo que nos hemos propuesto como proyecto de vida. La formación que recibimos en el ambiente familiar, social y cultural influye en la definición de nuestro proyecto de vida.

Para elaborar el proyecto es importante una reflexión acerca de nuestra vida actual (quién soy, cómo soy, qué hago, etc.) y ubicarnos en el futuro planteándonos fines a uno, cinco, diez, o treinta años (quien seré, como seré, qué quiero hacer, etc.). Un proyecto de vida no se agota en el estudio, hay que tomar en cuenta deseos en los planos afectivo, social, familiar y laboral tales como pareja, profesión, familia, lugar y tipo de vivienda, número de hijos, valores, salud integral, entre otros. Hay que destacar que todo proyecto de vida presenta fortalezas como también debilidades. Entre las fortalezas tenemos actitudes y valores como amor, amistad, autoestima, respeto, responsabilidad, optimismo, disciplina, etc. Y las debilidades están relacionadas con los antivalores como irresponsabilidad, indecisión, indisciplina, pesimismo, etc., que poco a poco con el tiempo nos pueden ir invadiendo.

Proyecto de vida familiar: la familia es fundamental en la construcción del proyecto de vida del niño y del joven, pues le facilita el desarrollo de la capacidad de planificación, cuyo objetivo es alcanzar las metas que se proponen en la vida personal y social.

Metas: una meta es un resultado deseado que una persona o un sistema imagina, planea y se compromete a lograr: un punto final deseado personalmente en una organización o en un proyecto. Muchas personas tratan de alcanzar objetivos dentro de un tiempo finito, fijando plazos.

Metas a corto plazo: las metas a corto plazo esperan logros en un corto período de tiempo, como tratando de obtener una factura pagada en los próximos días. La definición de un objetivo a corto plazo no se refiere a un período de tiempo específico. En otras palabras, se puede lograr (o no lograr) un objetivo a corto plazo en un día, una semana, un mes, un año, etc. El marco temporal para un objetivo a corto plazo se refiere a su contexto en la línea de tiempo general en el que se está aplicando. Por ejemplo, se podría medir una meta a corto plazo para un proyecto de un mes de duración en días; mientras que uno podría medir una meta a corto plazo para toda la vida de alguien en meses o años. Los planificadores suelen definir metas a corto plazo en relación con los objetivos a largo plazo.

Referencia: Fijación de fechas. (s.f.) En Wikipedia. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Fijaci%C3%B3n_de_metas.

Metas a mediano plazo: básicamente representan las etapas que se deben seguir, los escalones que se debe ir subiendo, para poder conseguir eventualmente las metas a largo plazo.

Metas a largo plazo: son aquellas que se proyecta lograr de aquí a unos diez años o más. Aunque muchas personas creen que es realmente imposible, la gran mayoría de las personas cree que puede lograr más de lo que en realidad puede, ya sea en una semana o en un mes. Pero siempre subestima lo que puede lograr en un año o incluso en cinco o en diez años. Entonces, estas metas a largo plazo son la clave para ir moldeando la vida que se quiere vivir. Y por supuesto, esas metas para dentro de diez años requieren trabajo en todos y cada uno de esos diez años.

Referencia: Celís, S. (2014) Metas a corto, mediano y largo plazo. Desarrollo personal. Recuperado de : <https://www.sebascelis.com/metas-a-corto-mediano-y-largo-plazo/>

Fortalezas: la fortaleza es una virtud que permite al individuo enfrentar, soportar y vencer los obstáculos que van en contra del bien y de su parte espiritual. Como tal, la fortaleza es una fuerza física y moral que permite al individuo ser fuerte, perseverante y vencer el temor que siente en determinadas situaciones.

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de fortaleza. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/fortaleza/>

Recursos: medios disponibles para realizar una acción; bienes o medios de subsistencia. En planificación, disponibilidades humanas, financieras, materiales, técnicas institucionales y sociales con que se cuenta para realizar el plan.

Referencia: Ander-Egg, E. (2012) Términos definidos del trabajo social. Diccionario de trabajo social. Recuperado de: (<http://diccionariodetrabajosocialcolombia.blogspot.com.co>)

2.3.2.8 Resolviendo

Área: trabajo social.

Nivel: familiar grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (Las actividades se realizarán con cada una de las partes en momentos diferentes, según el caso).

Temática: manejo de conductas desafiantes y agresivas (fortalecimiento del sistema familiar y redes de apoyo).

Objetivo del encuentro: identificar herramientas alternativas para la resolución de conflictos dentro del contexto socio familiar.

Objetivos específicos:

- Brindar herramientas para la prevención de conductas desafiantes.
- Posibilitar en los participantes un espacio de reflexión sobre el manejo de conductas desafiantes.
- Fomentar estrategias en el sistema familiar para el manejo de “situaciones problema”.

Descripción de la actividad:

1. Para empezar, se divide el grupo en 5 subgrupos de a 6 personas. A cada subgrupo se le darán 2 herramientas para resolver un conflicto. Cada grupo deberá realizar una dramatización que exprese el tema asignado, para lo cual tendrá un tiempo máximo de 15 minutos de preparación. Los temas asignados son:

Grupo N.º 1 Hablar cara a cara y buscar privacidad.

Grupo N.º 2 Expresar emociones y reconocer el error.

Grupo N.º 3 Encontrar un objetivo en común y compromiso.

Grupo N.º 4 Tomarse un tiempo e inyectar humor.

Grupo N.º 5 Aceptar el desacuerdo y pedir ayuda.

2. Después de que cada grupo exponga los subtemas, se hará una comparación entre lo que los participantes dramatizaron y lo que el facilitador a cargo previamente ha investigado frente al tema.

3. Para finalizar, se reflexionará sobre el taller ejecutado, formando una plenaria a la que se dará inicio con las siguientes preguntas:

¿Cree usted que en un momento de rabia y dolor se pueden manejar las 10 herramientas dadas en el presente taller?

¿Según lo hablado, cómo puede usted controlar sus emociones ante una difícil situación familiar?

¿Cree usted que las herramientas dadas en el taller le son útiles para solucionar conflictos? ¿Cómo? ¿Por qué?

Recursos: formatos, una pelota de cualquier tipo.

Duración: 90 minutos.

Mediación: La mediación padres-adolescentes es un proceso que estimula y alienta a los participantes para que se comuniquen entre sí y consideren la situación desde el punto de vista del otro, incentivándolos en la autoría de la solución de su conflicto.

Es vital reforzar en cada uno de los integrantes del núcleo familiar qué hacer y cómo mediar frente a los diversos problemas que se puedan presentar en el contexto familiar, con lo cual se promueve en cada uno de ellos la búsqueda autónoma de soluciones para prevenir las conductas agresivas y desafiantes y mejorar su calidad de vida.

Diálogo: del latín *dialogus*; proviene la palabra diálogo que significa discurso racional o ciencia del discurso y que a la vez deriva de un vocablo griego. El uso común que se le da a esta palabra se refiere a la conversación entre dos personas, bien sea sobre un asunto entre ellas o cuando un grupo de personas interactúan entre sí exponiendo sus ideas y sentimientos. Comúnmente se desarrolla de manera oral, pero puede también producirse mediante otros medios como la escritura. Otro significado de la palabra diálogo es la discusión que se da sobre un asunto con el propósito de llegar a un acuerdo o a una solución.

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de diálogo. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/dialogo/>

Percepción y expresión emocional: los sentimientos son un sistema de alarma que nos informa sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta o qué funciona mal a nuestro alrededor, con la finalidad de realizar cambios en nuestras vidas. Una buena percepción implica saber leer nuestros sentimientos y nuestras emociones, etiquetarlos y vivenciarlos. Con un buen dominio para reconocer cómo nos sentimos, establecemos la base para posteriormente aprender a controlarnos, moderar nuestras reacciones y no dejarnos arrastrar por impulsos o pasiones exaltadas. Ahora bien, ser conscientes de las emociones implica ser hábil en múltiples facetas de lo afectivo. A la percepción de nuestros estados afectivos, se suman las emociones evocadas por objetos cargados de sentimientos, el reconocer en el rostro y en el cuerpo de las personas las emociones expresadas de manera verbal o gestual, e incluso la distinción del valor o el contenido emocional de una situación social.

Por último, la única forma de evaluar nuestro grado de conciencia emocional está siempre unida a la capacidad para poder describirlas, expresarlas con palabras y darles una etiqueta verbal correcta. No en vano la expresión emocional y la revelación del acontecimiento causante de nuestro estrés psicológico se alzan en el eje central de cualquier terapia, con independencia de su corriente psicológica.

Regulación emocional: una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar con maestría es la regulación de nuestros estados emocionales. Consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas.

La regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo.

Tal definición es comúnmente considerada correcta, pero resulta incompleta. Las investigaciones están ampliando el campo de la autorregulación a las emociones positivas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella. Es decir, regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar o esconder nuestros afectos más nocivos. La regulación supone un paso más allá; consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado

o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar.

Referencia: Fernández-Berrocal, P. (2014) La inteligencia emocional como una habilidad. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. España, Málaga.

Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente cómo queremos hacer uso de tal información, de acuerdo con nuestras normas sociales y culturales, para alcanzar un pensamiento claro y eficaz y no basado en el arrebato y la irracionalidad. Un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención, con el objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e, incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales.

Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables. Tampoco se puede pasar por alto la importancia de la destreza regulativa a la hora de poner en práctica nuestra capacidad para automotivarnos. En este sentido, el proceso autorregulativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades y dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino, a través de un estado de búsqueda, constancia y entusiasmo hacia nuestras metas.

Referencia: Fernández-Berrocal, P. (2014) La inteligencia emocional como una habilidad... OEI-Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. España, Málaga



2.3.2.9 El árbol de la vida

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (La actividad se realizará en momentos diferentes con víctimas y ofensores).

Temática: reconocimiento de habilidades, gustos, y recursos con los que se cuenta para la estructuración del proyecto de vida individual y familiar.

Objetivo del encuentro: identificar habilidades, gustos e intereses, y recursos que posibiliten el cumplimiento de metas a corto y mediano plazo.

Objetivos específicos:

- Identificar habilidades gustos y centro de interés.
- Identificar referentes afectivos, incidentes en el desarrollo personal, para el fortalecimiento de redes de apoyo.

Descripción de la actividad:

1. Se les explica que cada uno se va a meter en su yo interior.
2. Se van dando indicaciones acerca de los aspectos de su vida que cada uno debe escribir en la parte del árbol que se le mencione.

Las preguntas que deben responder son las siguientes:

Raíz: *¿Quién soy yo? ¿Cuáles son mis orígenes? ¿Qué le da sentido a mi vida?*

Tallo: *¿Qué me sostiene? ¿Cuáles son mis principios y fortalezas?*

Ramas: *¿Cuáles son mis metas, mis sueños, mis aspiraciones personales y profesionales?*

Hojas: *¿Qué acciones he emprendido o pienso realizar para alcanzar esas metas?*

Flores: *¿Cuáles son mis principales valores? ¿Qué cosas bonitas tengo para dar?*

Frutos: *¿Cuáles han sido mis grandes logros?*

Pajarito: *¿Quién o quiénes influyeron en mí para que hoy sea lo que soy y lo que debo ser?*

Parásitos: *¿De qué debo desprenderme, cuáles son mis debilidades?*

3. Al terminar la actividad en forma individual, se agrupan

en equipos y socializan las respuestas. En una hoja grande de papel periódico "y de forma creativa" diseñan un árbol para el equipo en el que contemplan los aspectos más significativos y que quieren compartir con el resto del grupo.

4. Se realiza la socialización de cada árbol por equipos.

5. Se sugiere la siguiente lectura y luego se reflexiona respecto a lo que es el proyecto de vida.

La vida es un proyecto

Un maestro albañil ya entrado en años estaba listo para retirarse. Le habló a su jefe de sus planes de dejar el negocio de la construcción para llevar una vida más placentera con su esposa y disfrutar de su familia. Él iba a extrañar su cheque mensual, pero necesitaba retirarse; ellos superarían esta etapa de alguna manera. El jefe lamentaba ver que su buen empleado dejaba la compañía y le preguntó si podría construir una sola casa más, como un favor personal. El albañil accedió, pero se veía fácilmente que no estaba poniendo el corazón en su trabajo. Utilizaba materiales de inferior calidad y el trabajo era deficiente. Era una desafortunada manera de terminar su carrera. Cuando el albañil terminó su trabajo y su jefe fue a inspeccionar la casa, el jefe le extendió al albañil las llaves de la puerta principal.

"Esta es tu casa", dijo. "Es un regalo para ti." ¡Que tragedia! ¡Qué pena! Si solamente el albañil hubiera sabido que estaba construyendo su propia casa, la hubiera hecho de manera totalmente diferente.

¡Ahora tendría que vivir en la casa que construyó "no muy bien" que digamos! Así que está en nosotros, construimos nuestras vidas de manera distraída, reaccionando cuando deberíamos actuar, dispuestos a poner en ello menos que lo mejor. En puntos importantes, no ponemos lo mejor de nosotros en nuestro trabajo. Entonces con pena vemos la situación que hemos creado y encontramos que estamos viviendo en la casa que hemos construido. Si lo hubiéramos sabido antes, la habríamos hecho diferente. Piensen como si fueran el albañil. Piensen en su casa. Cada día clavamos un clavo, levantamos una pared o edificamos un techo.

Construyan con sabiduría. Es la única vida que podrán construir. Inclusive si solo la viven por un día más, ese día merece ser vivido con gracia y dignidad. La placa en la pared dice: "La vida es un proyecto de hágalo usted mismo".

¿Quién podría decirlo más claramente? Tu vida ahora es el resultado de tus actitudes y elecciones del pasado. Tu vida mañana será el resultado de tus actitudes y elecciones hechas HOY.

Referencia: Deustch, C. La vida es un proyecto. Galeon. Recuperado de: <http://www.galeon.com/mundomatero/proyecto.html>

Recursos: encuestas, lápiz o lapiceros, cartón paja, silueta del árbol, tijeras, papel de colores, colbón.

Duración: 60 minutos

Desarrollo temático:

Habilidades y destrezas: la habilidad es la aptitud, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio. Casi todos los seres humanos, incluso aquellos que observan algún problema motor o discapacidad intelectual u otro, se distinguen por algún tipo de aptitud.

En tanto y de acuerdo con que no todos los individuos somos iguales, ni venimos del mismo lado o nos gusta lo mismo, no todos los seres humanos observan la misma destreza para las mismas cosas y, por suerte, gracias a esto es que existe la diversificación de tareas y trabajos.

Proyecto de vida: el proyecto es como un camino para alcanzar la meta, es el plan que una persona se traza a fin de conseguir un objetivo. El proyecto da coherencia a la vida de una persona en sus diversas facetas y marca un determinado estilo, en el obrar, en las relaciones, en el modo de ver la vida.

El proyecto de vida es la dirección que el hombre se marca en su vida, a partir del conjunto de valores que ha integrado y jerarquizado vivencialmente, a la luz de la cual se compromete en las múltiples situaciones de su existencia, sobre todo en aquellas en que decide su futuro, como son el estado de vida y la profesión. Es la carta de navegación para descubrir el sentido profundo de la vida a lo largo de varias etapas.



2.3.2.10 Esto es parte de ti

Fase: proyección.

Área: trabajo social.

Nivel: individual o grupal.

Población a quien va dirigida: ofensores y víctimas. (La actividad se realizará en momentos diferentes con víctimas y ofensores).

Temática: estrategias de vinculación con su entorno.

Objetivo del encuentro: brindar acompañamiento en la ejecución de una acción restaurativa simbólica desde la iniciativa pedagógica del ofensor y con la participación voluntaria directa o indirecta de la víctima.

Objetivos específicos:

- Realizar una acción restaurativa simbólica en un espacio locativo determinado de interés personal en el ámbito barrial.
- Reconocer la incidencia que tienen los participantes dentro de su contexto comunitario y promover acciones que fomenten la participación dentro del mismo.

Descripción de la actividad:

Con previa concertación por parte del adolescente y el profesional del programa *Diálogo*, se hará el desplazamiento al lugar seleccionado por el adolescente para efectuar una jornada de “embellecimiento” (orden, aseo, señalización, pintura, etc.)

Recursos: bolsa de basura, escoba, recogedor, jabón, registro fotográfico.

Duración: 240 minutos.

Desarrollo temático:

Relaciones interpersonales: de acuerdo con la trayectoria y el contexto actual del grupo, el facilitador elige los temas sobre los que se desarrollarán las conversaciones, teniendo en cuenta la finalidad del ejercicio de fortalecer las relaciones interpersonales.

A continuación, se comparten ejemplos de temas para esta dinámica de liderazgo.

Anécdota o dato curioso.

Cómo sería un día ideal.

Tres valores personales fundamentales.

Tres valores para un equipo.

Tres retos personales en mi proyecto de vida

Cúales son los logros en la integración como equipo

En esta etapa inicial, los participantes se organizan en grupos de dos. A continuación, el facilitador asigna los temas sobre los que cada grupo va a dialogar. Para el desarrollo del ejercicio en cada grupo, uno de los participantes, en un tiempo de 3 minutos, expone su punto de vista sobre el tema y los motivos de su opinión. El otro participante se concentra en escuchar.

Después de 3 minutos, se invierten los roles en cada grupo. Se reorganizan los grupos. Una vez que los integrantes de cada grupo han expuesto su opinión al compañero, el facilitador reorganiza los grupos y asigna temas diferentes.

Enseguida se asigna un tiempo de 3 minutos por participante para exponer sus puntos de vista. Una vez concluido este periodo de tiempo, el facilitador reorganiza los grupos de tal forma que cada participante interactúe con todos sus compañeros.

Compartir experiencias de aprendizaje

Después de finalizar, el facilitador lleva a cabo una reunión con todos los participantes y los invita a exponer sus experiencias: qué descubrieron en el ejercicio, cómo les ha ayudado a comprender los puntos de vista de sus compañeros, cómo aplicar las experiencias de este ejercicio para mejorar el trabajo en equipo.

¿Qué es la justicia restaurativa?

Hasta el momento, en la mayoría de las sociedades modernas el modelo de justicia que se aplica es el denominado Justicia Retributiva, es decir, la justicia que establece una relación entre el infractor y la sociedad a través de los organismos del Estado que imponen una sanción, con la cual se espera que el victimario cambie su comportamiento a partir de la experiencia de reclusión.



Vale la pena anotar que este modelo de justicia emerge y se consolida con el modelo capitalista que tiene un especial interés en la protección de la propiedad privada y se apoya en valores tales como la libertad, la igualdad y la propiedad privada. Sin embargo, los resultados de este modelo no son del todo satisfactorios y el endurecimiento de las penas, que es una de las opciones que se han implementado, no llega a ser verdaderamente preventivo del delito (Barnett, 2005).

Las razones para dicho “fracaso” pueden ser varias, pero una de las principales es que el ofensor no llega a sentir los verdaderos alcances de su acción, ni a comprender de qué manera ha dañado a la víctima y a la sociedad, pues el nivel de abstracción es tal que la víctima es borrada del proceso y se convierte en un elemento probatorio de la culpabilidad del victimario; se asume que el castigo del ofensor reparar a la víctima.

Pero es muy poco probable que el ofensor se cuestione sobre el impacto de sus acciones, pues centrará su interés en evadir o minimizar el castigo y ello puede llevar a que cada vez sean más los delitos y los ofensores se distancien de la sociedad y sean excluidos. Como una alternativa, la JR plantea que los delitos ocurren en el seno de una comunidad contra miembros de la comunidad. En ese sentido, el que se asuma la resolución como una relación entre el ofensor y la víctima, con el acompañamiento de la comunidad, es un procedimiento que hace más eficaz en la sanción, por cuanto sensibiliza al ofensor respecto al dolor y los alcances de sus actos. Ante tal sensibilización es muy probable que no reincida en los hechos y que además restablezca los vínculos con la comunidad. En ese sentido, Friday señala: “La justicia restitutiva condena el acto delictivo, mantiene la responsabilidad de los delincuentes, involucra a los participantes y alienta el arrepentimiento del delincuente para que trabaje activamente para su reingreso de manera honrada en la sociedad” (Friday, 2000). La JR representa un cambio con respecto al paradigma retributivo.

Con la JR se busca introducir un nuevo espíritu a la justicia, recrearla desde la perspectiva de las víctimas como protagonistas, para que junto con el infractor y con el apoyo de la comunidad se busque la reparación de los daños y la restauración de las relaciones de ambos con la sociedad. La forma más sencilla de definir la JR es afirmando que se trata de una justicia de arraigo comunitario, que entiende que el

delito y los conflictos suceden en el contexto social y que, por ende, sus consecuencias y las claves para la búsqueda de una resolución están en la comunidad misma. Se reconoce así una dimensión humana del delito y se procura hacer, en materia jurídica, un acercamiento al sistema reconociendo la normatividad, y en materia social, la recomposición del tejido social roto. De esta manera, se promueven salidas creativas al delito y se busca que la víctima sea reparada, pero sobre todo, que las relaciones sociales sean restauradas.

La JR procura que se asuma la resolución como una relación entre el ofensor y la víctima con el acompañamiento de la comunidad. Esta manera de proceder hace más eficaz la sanción, por cuanto hace sensible al infractor ante el dolor ocasionado y los alcances de sus actos. Ante tal sensibilización es muy probable que no reincida en los hechos y que además restablezca los vínculos con la comunidad. En ese sentido, la JR condena el acto delictivo, de ninguna manera es impunidad, promueve la responsabilidad de los ofensores, y busca que se involucren todas las personas afectadas en primer o segundo nivel. De igual manera, alienta el arrepentimiento del ofensor para que trabaje activamente en la reparación del daño causado y pueda así recuperar su lugar en la sociedad. La JR representa un cambio en el paradigma de justicia que hasta hoy conocemos, pues busca introducir un nuevo espíritu a la justicia.

Cambia el eje en la dinámica del proceso, que hasta este momento está centrado en el protagonismo del ofensor. En cambio, la JR da un lugar protagónico a la víctima y busca la transformación del delito y de las condiciones que lo propiciaron, lo cual no se logra sin la colaboración del ofensor, quien debe salir también beneficiado del proceso.

Así, el rol de la comunidad es fundamental, pues es el fiel de esta balanza y entiende que ambos, víctima y ofensor, forman parte de su estructura y que de la adecuada resolución del caso saldrá fortalecida como tal. Esta forma de justicia supera la puramente reparativa en cuanto que no se limita a sanar el daño causado a la víctima, sino que procura además que el ofensor, a través del reconocimiento de su culpa y de la realización de actuaciones para la reparación de la víctima y de sus relaciones con la sociedad, se reintegre plenamente a la misma.

Referencia: Componentes de la JR. McCold y Wachtel, 2003. Adaptación Britto y Ordóñez. 2004).

Escenario de la restauración

Tejido social base para el desarrollo de la comunidad. En este sentido, la JR es una justicia que pone su mayor interés en comprender y transformar las bases que subyacen al delito y la violencia. Para ello apela a la creación de un pacto social y de una ética de la convivencia, atiende a las personas inmersas en el conflicto, pues reconoce que los conflictos y los delitos son entre personas y no la transgresión de un código o norma y, sobre todo, reconoce que en cada conflicto, delito, y manifestación de violencia hay una historia y una serie de elementos del orden estructural y cultural que lo complejizan. La JR es una forma de humanizar la justicia y ponerla al servicio de lo humano en su más amplia acepción.

En síntesis, podríamos decir que la JR es un modelo de justicia comunitaria que pone todo su énfasis en la dimensión social de los delitos y los conflictos. Busca restaurar el lazo social dañado, a través de un proceso de reparación y reconciliación entre la víctima y el ofensor, con la mediación de la comunidad. No busca el encierro del infractor sino su reintegración a través de la reparación del daño. En un sentido radical, la JR procura modificar las relaciones desiguales e injustas que han dado origen a los conflictos y los delitos. Lo que en última instancia busca la JR es:

En relación con los ofensores:

- Que enfrenten los hechos y sus consecuencias, es decir, que tomen conciencia y asuman la responsabilidad.
- Asumir una actitud de respeto centrada en la comprensión de las dinámicas sociales y la alteridad.
- Que asuma el trabajo de reparar el daño ocasionado y no deje este a la víctima ni a la sociedad.
- Que tome conciencia de sus actos y las razones y las condiciones que le llevaron a cometerlo.
- Que revalúe sus actuaciones no por el temor al castigo sino por la conciencia de sus consecuencias.
- Que comprenda y acepte que pertenecer a una comunidad implica la aceptación de reglas.
- Que comprenda que el tratamiento digno y respetuoso que se le brinda en el proceso es parte de lo que la sociedad espera recibir de él/ella.
- Que a través de la reparación del daño logre superar el estigma del delito y restaurar las relaciones con su comunidad.

En relación con la víctima:

- Que reciba atención privilegiada, ya que el proceso tiene por objetivo reparar el daño que recibió.
- Que cambie el equilibrio de poder entre ella y el ofensor, pues la JR entiende que para que ocurra el delito la víctima está en desventaja de poder.
- Que no sufra nuevas victimizaciones en el proceso del tratamiento del delito, para romper con estigmas y prejuicios.
- Que tome un papel activo en el proceso y logre plantear sus demandas de reparación ante el ofensor sin sufrir nuevas agresiones.

En relación con la comunidad:

- Que participe activamente en la resolución de los conflictos y genere espacios de seguridad para víctimas y ofensores.
- Que a partir del manejo de los casos propicie el fortalecimiento de una ética de la convivencia.
- Que tome conciencia de las bases culturales y estructurales de la violencia y el delito para que emprenda acciones de transformación.
- Que acoja y proteja a las víctimas y abra espacios de reinserción a los ofensores para superar estigmas y prejuicios.

En un delito hay víctimas primarias y secundarias. Tendemos a pensar como víctimas solamente a las personas que sufren en primer nivel el daño, o en sus seres más cercanos. Pero hay siempre más víctimas, incluso alrededor del ofensor, pues no se debe perder de vista que este enfoque abre el marco de interpretación de los hechos y hace visibles que el impacto del delito y la violencia también afecta a otros miembros de la sociedad. La JR atiende a las necesidades de víctimas, comunidad y ofensores, pues propone una mirada incluyente de todos los que participan de manera directa o indirecta en el hecho delictivo y sus efectos.

Conciliación en el incidente de reparación integral

La reparación en el Código no se refiere solo al pago de los perjuicios causados, comprende también el compromiso de la restitución, devolución o reemplazo de objetos materiales si ello estuviese involucrado en el delito, o el brindar servicios directos a la víctima o a la comunidad.

Pautas del modelo de justicia restaurativa juvenil en el mundo

En varios de los países donde ha sido implementado un modelo de JR juvenil (Nueva Zelanda, Australia y Canadá,

por ejemplo) se ha hecho tomando en consideración la pluralidad étnica y apelando a costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas nativos. Las tradiciones de estos pueblos apelan al sentido comunitario y a las costumbres que permitían darles un tratamiento alternativo a los casos, con un enfoque que revalúa lo punitivo y permite manejar la situación llevando al ofensor a tomar conciencia y responsabilidad del daño causado, e implicando directamente a las familias en la resolución de cada caso (Crawford y Newburn, 2003). Estas experiencias se basan en lo que se ha denominado la “vergüenza reintegrativa” que plantea la vergüenza como necesaria para mantener la salud de las relaciones sociales.

La vergüenza no entendida como ataques y agresiones, ni como el escarnio público, sino como la vergüenza de reconocer la falta ante los ojos de los familiares, amigos y personas significativas por los que se siente respeto y admiración (Morrison, 2005). En estos países se usa predominantemente el mecanismo de los grupos familiares, en los que el caso es tratado por víctima y ofensor con el acompañamiento de sus respectivas familias y de personas significativas de su entorno, con la facilitación de equipos conformados por especialistas y personas de la comunidad entrenadas para el manejo de estas situaciones. Son procesos largos, pues la preparación previa de víctima y ofensor es fundamental para que se pueda llegar a un acuerdo restaurativo. Es necesario que el encuentro se dé cuando la rabia y el deseo de venganza hayan sido elaborados. Este tipo de planteamientos hace surgir cuestionamientos en torno a la aplicabilidad del modelo en países o sociedades en que no existe una cultura de lo comunitario; sin embargo, existe en Gran Bretaña, país en el que el modelo restaurativo para la delincuencia juvenil data de los años 80 del siglo XX y en su versión actual se denomina la Ley de “No más excusas”, que propone 3 R.

Restauración: los jóvenes ofensores piden perdón y hacen la reparación del daño a las víctimas.

Reintegración: los jóvenes ofensores pagan a la sociedad y tratan de recomponer las relaciones con ella.

Responsabilidad: los jóvenes ofensores y sus familias asumen las consecuencias de sus conductas, aceptan responsabilidades y toman medidas para evitar futuros daños y delitos.

Para el funcionamiento del modelo el Estado inglés ha dispuesto de gran cantidad de recursos para la preparación de los equipos que apoyan el proceso, tanto personas de la comunidad como juristas y expertos de otras áreas, que pueden dar soporte al proceso. Así mismo, ha sido necesario un ejercicio de sensibilización a todas las autoridades que de una u otra manera tienen participación en el proceso, como oficiales de policía, jueces, funcionarios del sistema judicial. Lo cierto es que hay tantos modelos de JR como países en el mundo donde se aplica, pero el denominador común en todos ellos es que se mantienen fieles a los principios de la JR y propician la participación de los tres actores (víctimas, ofensores y comunidad) en el proceso.

Referencia: Britto Ruiz, D. (2010) Justicia restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia. Loja.

2.3.2.11 Camino de los sueños

Área: trabajo social.

Nivel: grupal.

Población a la que va dirigida: ofensores, víctimas, familiares.

Tema: proyecto de vida.

Objetivo del encuentro: reflexionar sobre la importancia del reconocimiento personal en la construcción del plan de vida.

Objetivos específicos: generar reflexión sobre logros, sueños, miedos y dificultades que se dan en el camino de la construcción de un plan de vida.

Descripción de la actividad:

1. Se explican la temática que se va a trabajar y el objetivo de la sesión/taller.

2. Se explica la metodología de la elaboración del camino de los sueños.

Este ejercicio se puede hacer de diferentes formas.

- A. Con el adolescente y su familia.
- B. Con el adolescente y la víctima.
- C. Con el ofensor de manera individual.
- D. De manera colectiva con diferentes actores.

La idea es realizarlo en parejas con el fin de que el usuario no haga su camino de la vida, sino sea el otro quien lo realice.

3. Se le indica que dentro del camino de los sueños deben estar presentes los siguientes elementos a lo largo del trayecto:

- **¿Cuáles son sus miedos?**
- **¿Cuáles son sus logros?**
- **¿Cuáles cree que son sus dificultades o cuáles se le han presentado?**
- **¿Cuáles son sus sueños?**

4. Situaciones que se presentan a lo largo de la vida de todos los seres humanos, en las diferentes etapas de la misma.

5. Forma de hacerlo:

- Entre las imágenes impresas que previamente se le entregaron debe escoger algunas; si lo prefiere, puede dibujar o también recortar y pegar.

- Humedecer algodón en quitaesmalte.
- Colocar la imagen boca abajo sobre la opalina y untar el quitaesmalte con el algodón previamente humedecido.
- No mover la hoja de la imagen y con unas tijeras o regla hacer fuerza en la imagen para que calque en la opalina.
- Levantar la hoja de la imagen; esta queda calcada en la opalina.
- Se utilizan ecolines de colores o marcadores para darle vida al camino de los sueños.

5. Se realiza socialización y sensibilización sobre la importancia del reconocimiento de sí mismo y del otro dependiendo los participantes.

6. Se promueve una reflexión sobre la realidad del otro y sobre cómo desde la comprensión de su subjetividad su pueden conocer aspectos de la realidad propia.

Recursos: algodón, quitaesmalte, tijeras, regla, hoja opalina, ecolines de colores, marcadores.

Duración: 90 minutos.

Desarrollo temático:

El proyecto de vida es una herramienta que encaminada a apoyar el desarrollo integral del ser humano, por medio de la cual se identifican sueños, objetivos, prejuicios, estrategias y recursos personales y familiares con los que se cuenta para lograrlo. Así mismo se identifica la motivación el porqué y el para qué de lo que se quiere lograr.

“Un joven que prepara su plan de vida se prepara para triunfar, difícilmente fracasará, y muy probablemente dejará huella profunda en el mundo” (Castañeda, 2001). Es un proyecto porque se expresan todas aquellas ilusiones, sueños, metas y objetivos que se desea alcanzar. Considera los diferentes aspectos de nuestra vida e involucra la toma de decisiones con madurez; para lograrlo se necesita constancia y perseverancia. No es una fórmula para vivir, sino una herramienta que nos apoya para dar sentido a nuestra existencia, una dirección adonde queremos llegar y que tiene un significado específico para quien la utiliza.

A través de establecer metas es posible identificar y obtener los recursos o medios necesarios para su cumplimiento.

Cuando se tiene claro lo que se quiere y cómo obtenerlo, será sencillo retomar el camino cuando se presenten impedimentos, obstáculos o dificultades, o cuando debido a las actividades y responsabilidades cotidianas nos hayamos desenfocado de nuestras metas y volvamos a trabajar por aquello que queremos lograr. Esto también aporta en la búsqueda de la realización y la satisfacción personal. Amato (s.f.) dice que “en el caso de la adolescencia existe evidencia de que tener un proyecto de vida mejora las probabilidades de desarrollo de hábitos saludables y reduce el peligro de efectos adversos de los distintos factores de riesgo sobre la salud integral del adolescente. Un proyecto de vida tiene un efecto protector, no significa que la vida esté proyectada. Se trata de lograr la capacidad de identificar un significado o un sentido a la vida”.

Construir un proyecto de vida familiar a partir del reconocimiento del otro nos permite evidenciar su realidad y entender cómo este hace parte del sistema familiar con el cual compartimos en nuestro diario vivir.

Referencia: Iriberry, A, M. (s.f) ¿Qué es un proyecto de vida? Recuperado de: https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AE/VC/AM/AF/proyecto_de_vida_nuevo.pdf

2.3.2.12 Roles y funciones

Área: trabajo social.

Nivel: intrafamiliar – interfamiliar.

Temática: roles y funciones de los miembros de la familia.

Objetivo del encuentro: identificar roles y funciones de los miembros de la familia que posibiliten la responsabilización de estas.

Objetivos específicos:

- Establecer tareas específicas de acuerdo con el rol de cada uno de los miembros de la familia.
- Promover la responsabilización en los miembros de la familia frente a sus obligaciones.
- Reconocer la dinámica familiar
- Identificar la tipología familiar.

Descripción de la actividad:

1. La familia identifica a sus miembros por medio de imágenes.
2. El facilitador da la indicación frente a la ubicación de la imagen para la elaboración del genograma.
3. Una vez la familia identifica su sistema familiar, por medio de la lluvia de ideas determina las tareas y las funciones que considera debe realizar cada uno de los miembros de la familia.
4. La familia evalúa el cumplimiento de dichas acciones.
5. La familia genera acuerdos frente al cumplimiento de las funciones de cada uno y establece tiempos de cumplimiento como medio para responsabilizarse de estas.
6. Cierre: el facilitador guía una reflexión sobre la necesidad de establecer roles y funciones claras dentro de la dinámica familiar que posibilite a su vez la descarga de algunos de los miembros de la familia y facilite la distribución equitativa de las actividades propias del hogar

Recursos: cartulina, colbón, imágenes, tijeras, marcadores, regla.

Duración: 75 minutos.

Desarrollo temático:

Rol es un término que proviene del inglés *role*, que a su vez deriva del francés *rôle*. El concepto está vinculado a la función o papel que cumple alguien o algo. Por ejemplo: “El delantero le planteó al entrenador que no entiende cuál es su rol en el equipo”, “El vicepresidente debería aceptar el rol que tiene en el gobierno y no tomarse atribuciones que no le corresponden”, “Mi primo cumple un rol muy importante dentro de una empresa multinacional”.

Partiendo de dicha acepción podemos establecer que el rol es también el papel que se le asigna a un actor en una obra de teatro, una película o una serie determinada.

Se conoce como rol social al conjunto de comportamientos y normas que una persona, como actor social, adquiere y aprehende de acuerdo con su estatus en la sociedad. Se trata, por lo tanto, de una conducta esperada según el nivel social y cultural.

El rol social, de esta forma, es la puesta en práctica de un estatus que es aceptado y desempeñado por el sujeto. Si un indigente camina descalzo por la calle, dicho comportamiento será aceptado o tolerado por la sociedad; en cambio, si quien camina descalzo es un abogado o un médico, dicha situación generará extrañeza y una condena social.

Es importante tener en cuenta que una persona desempeña diversos roles en su vida, de acuerdo con el contexto. Una mujer puede ser vendedora en una tienda, madre de su hijo, esposa de su marido, escritora aficionada y fanática de Ricky Martin.

Referencia: Perez Porto, J. (2008) Definición de rol. Definicion.de. Recuperado de: <https://definicion.de/rol/>

Cooperación:

La cooperación es una estrategia aplicada al objetivo (lo que se quiere lograr) buscado por grupos de personas o instituciones que comparten un mismo interés u objetivo. En este proceso generalmente se emplean métodos colaborativos y asociativos que facilitan la consecución de la meta común. Por ejemplo, cuando un grupo de vecinos y vecinas se asocian para

obtener alimentos a precios más bajos y forman una cooperativa de consumo.

La cooperación ha sido estudiada desde diferentes campos disciplinarios: las matemáticas, las ciencias políticas, la biología, la ecología, la antropología, etc.

Desde la ecología se considera que corresponde a una relación interna específica de colaboración para la obtención de un objetivo común de una población, como la protección o la cacería. En este caso se entiende a la población como el conjunto de individuos de una misma especie, ubicada en un área determinada. Se han sugerido varios mecanismos para explicar la aparición de la cooperación entre humanos y en sistemas naturales.

Referencia: Cooperación. (s.f.) En Wikipedia. Recuperado el 28 de Junio de 2019 de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cooperaci%C3%B3n>

Genograma:

El genograma es una representación gráfica (en forma de árbol genealógico) de la información básica de, al menos, tres generaciones de una familia. Incluye información sobre su estructura, los datos demográficos de los miembros y las relaciones que mantienen entre ellos. De esta forma, proporciona a “golpe de vista” una gran cantidad de información, lo que permite no solo conocer la familia, sino formular hipótesis acerca de la relación entre el problema y el contexto familiar, la evolución del problema a lo largo del tiempo, su relación con el ciclo vital de la familia, etc.

La construcción de un genograma familiar se compone de tres fases sucesivas:

1) Trazado de la estructura familiar; 2) Recogida de la información básica sobre la familia; y 3) Delineado de las relaciones familiares.

Referencia: Feixas, G. (2012) Genograma en terapia familiar sistémica. Universitat de Barcelona. España, Barcelona.



Referencias

Alles, M. (2005). Gestión por competencias: el diccionario. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S.A.

Alvarado, Y. (29 de mayo de 2008). El principio de oportunidad. El Espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/el-principio-de-oportunidad-columna-16690>

Andaluz, García, Herrera & Maldonado. (2014). Servicio de Convivencia e Igualdad. D.G. de Participación y Equidad. Recuperado de <https://es.slideshare.net/pennypalma/tallercompletomr-no-la-encontré>

American Psychological Association. (2011). El camino a la resiliencia. Recuperado de: <https://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino>

American Psychological Association. (2011). Señales de advertencia. Recuperado de <https://www.apa.org/centrodeapoyo/advertencia>

Aquilino Polaino-Lorente, J. C. (2003). Fundamentos de psicología de la personalidad. España: Rialp, S.A.

Areizaga, M. & Mendiola, I. (s.f.). Resolución de conflictos (Ed.), Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/190>

Armon-Jones, C. (1986). Thesis of constructionism. En R. Harré (Ed.), The social construction of emotions. Oxford, Inglaterra: Basil Blackwell.

Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. Revista Latinoamericana de Psicología, 19(1), p. 7-18. [fecha de Consulta 4 de octubre de 2019]. ISSN: 0120-0534. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80519101>

Ballesteros de Valderrama, B. P. & Rey, A. L. (2001). Respuestas de J.R. Kantor y de B. F. Skinner a preguntas epistemológicas básicas. Revista Latinoamericana de Psicología, 33(2), 177-197. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533206>

Becona, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. Papeles del psicólogo. Revista del colegio oficial de psicólogos. 77. ISSN: 0120-0534. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=843>

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. Papers, 62, p. 145-176. Recuperado de <https://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat/pdf-es>

Bericat, E. (2012). Emociones. Sociopedia.isa, p 1-13. DOI: 10.1177/205684601261. Recuperado de <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>

Beristain, A. (1998). Criminología y victimología – La alternativa re-creadoras al delito. Bogotá, Colombia; Editorial Leyer Ltda. ISBN 978-958-690-160-4

Beyth-Marom, R., Austin, L., Fischhoff, B., Palmgren, C. & Jacobs-Quadrel, M. (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. Developmental Psychology, 29, p. 549-563.

Bonilla, N., Augusto, C., Rodríguez, J. A. & Rojas Bello, O. A. (2013). Justicia restaurativa en ley de infancia y adolescencia ley 1098 de 2006 (Bachelor's thesis, Universidad Libre, Colombia). Recuperado de <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/6565>

Britto, D. (2006). Justicia y procesos restaurativos: la comunidad hace la diferencia. Revista Polisemia, (2), 91-103. doi: 10.26620/uniminuto.polisemia.2.2.2006.91-107

Cardona, R., Montoya, G., & Zapata L; I. C. (2002). Diccionario Especializado de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia; Escuela Interamericana de Bibliotecología; Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas y Centro de Investigación en Ciencia de la Información, Medellín. Colombia.

Catalano, R.F., Hawkins, J.D., & Miller J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. Psychological Bulletin, 112, 64-105. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.64

Celís, S. M. (2014) Metas a corto, mediano y largo plazo. Desarrollo personal. Recuperado de <https://www.sebascelis.com/metas-a-corto-mediano-y-largo-plazo/>

Compañ, V., Feixas, G., Muñoz, D. & Montesano, A. (octubre 2012) El Genograma en terapia familiar sistémica. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològics. Universitat de Barcelona. España, Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32735/1/EL%20GENOGRAMA%20EN%20TERAPIA%20FAMILIAR%20SIST%20C3%89MICA.pdf>

Cortada de Kohan, N. (2008). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *International Journal of Psychological Research* 1 (1), 68-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023503010.pdf>

Cortese, A. (s.f.). Inteligencia emocional. Recuperado de <http://www.inteligencia-emocional.org/>

Cuervo, E. (septiembre-diciembre 2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200077

Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R. & Kemper, C. C. (1996). Anger Reduction in Early Adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 149-157.

Eguiluz, L. d. L. (2007). *Dinámica de la familia: Un enfoque psicológico sistémico*. México: Editorial Pax México.

Elias, M. J. & Kress, J. S. (1994) Social Decision Making and Life Skills Development: A Critical Thinking Approach to Health Promotion in the Middle School. *Journal of School Health* (64). doi: 10.1111/j.1746-1561.1994.tb06180.x

Espinal, I., Gimeno, A. & González, F. (2004). El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La Familia. Recuperado de <https://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf>

Espino, O. (2004). *Pensamiento y razonamiento*. Madrid, España: Pirámide.

Esquivias Serrano, M. T. (enero 2004). Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. *Revista Digital Universitaria UNAM* 5 (1). Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

Fundación Edex (2019). Habilidades para la vida. Recuperado de <http://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php#>
Forés, A. & Grané, J. (2012). La resiliencia en entornos socioeducativos. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones
Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairos

Goleman, D. (2004) Autocontrol o regulación emocional. Recursos y habilidades. Recuperado de <https://www.recursoyhabilidades.com/apartados/autocontrol-o-regulacion-emocional.html>

González, E. (septiembre 2000). La Definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor Ciencia pensamiento cultura*, 167 (657), 153-185. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1154/1160>

Greenberg, J., Lewis, S. & Dodd, D. (1999). Overlapping addictions and self-esteem among college men and women. *Addictive Behaviors*, 24(4), 565-571. doi: 10.1016/s0306-4603(98)00080-x

Guerri, M. (2013). *Inteligencia emocional*. Algete, Madrid: Mestas.

Gutiérrez, S. & Reyna, M. (2015). El papel de las emociones en la incitación al consumo. Análisis de un programa radiofónico de corte religioso. *Comunicación y Sociedad*, (23), 125-147. doi: 10.32870/cys.v0i23.66

Habegger, S., & Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *Revista Araciega*, 14.

Luthar, S. y Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.



Mangrulkar L., Whitman C. & Posner M. (2001). Enfoque de Habilidades para la Vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington, D.C.

Manstead, T. (2005). The social dimension of emotion. *The Psychologist*, 18(8), 484-487.

Meyer, A. & Farrell, A. (1998). Social skills training to promote resilience in urban sixth-grade students: One product of an action research strategy to prevent youth violence in high-risk environments. Institute of Education Sciences. Washington, D.C.

Ministerio de la Protección Social & Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2010). Nada justifica la violencia contra las mujeres: trazando una ruta para motivar reflexiones en torno a las violencias basadas en género. Bogotá, D.C., Colombia. Laufarie, M. M. y Veloza, E. G. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/cartilla-nada-justifica-la-vcn.pdf>

Ministerio de Salud en la Región de Salud de Panamá Oeste. (2017). Evaluación del autoconocimiento y autoeficacia de la población de tercera edad organizada en las instalaciones del Ministerio de Salud en la Región de Salud de Panamá Oeste. Panamá. López, L., Rangel, D., de Borace, R., de López, A., & Rodríguez, F. Recuperado de: <http://www.gorgas.gob.pa/aplicaciones/revistanoindexadas/pdf/30%20INFORME%20FINAL%20TERCERA%20EDAD%202018.pdf>

Montoya, I. & Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Formació Professorat*, 4, 1-4.

Nussbaum, M. (1995). Les émotions comme jugements de valeur. En P. Paperman & R. Ogien (Dirs.), *La couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions* (pp.19-32). París, Francia: Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). *Habilidades para la Vida en las Escuelas*. No la encontré, pero esa info ya está en otra referencia.

Páez, D., Echebarría, A. & Villarreal, M. (1989). Teorías psicológicas de las emociones. En D. Páez & A. Echebarría (Eds.), Emociones: perspectivas psicosociales. (p. 43-140). Madrid, España: Fundamentos.

Rimé, B. (1989). El reparto social de las emociones. En D. Páez & A. Echebarría (Eds.), Emociones: perspectivas psicosociales (p. 459-470). Madrid, España: Fundamentos.

Stoppino, M. (1988). Violencia, en Norberto Bobio (coord.), Diccionario de política. Siglo XXI Editores. México.

Suárez Riveiro, J.M. (2011): Discapacidad y contextos de intervención, Sanz y Torres. Madrid.

Turner, J. y Stets, J. (2005). The sociology of Emotions. Cambridge University Press. Cambridge. Reino Unido.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Science, New Series, 185, p. 1124-1131.

Velázquez, S. (2013). Proyecto de Vida. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

World Health Organization. (1998). Promoción de la salud: glosario (No. WHO/HPR/HEP/98.1). Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf

Siglas y Abreviaciones

(CDN)	Convención de los Derechos del Niño
(CIA)	Código de la Infancia y la Adolescencia
(CPP)	Código de Procedimiento Penal
(FGN)	Fiscalía General de la Nación
(ICBF)	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
(JCG)	Juez de Control de Garantías
(JR)	Justicia Restaurativa
(NNAJ)	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes
(OMS)	Organización Mundial de la Salud
(PARD)	Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos
(PDJJR)	Programa de Justicia Juvenil Restaurativa
(SPA)	Sustancias psicoactivas
(SRPA)	Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes
(TCC)	Terapia Cognitivo Conductual
(UNODC)	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [En inglés United Nations Office on Drugs and Crime]





UNODC

Oficina de las Naciones Unidas
contra la Droga y el Delito



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

SECRETARÍA DE SEGURIDAD,
CONVIVENCIA Y JUSTICIA



UNODC
Oficina de las Naciones Unidas
contra la Droga y el Delito



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
SECRETARÍA DE SEGURIDAD,
CONVIVENCIA Y JUSTICIA