

**La práctica pedagógica en el modelo flexible de IDIPRON: una mirada al quehacer
del maestro y su aporte al restablecimiento de derechos.**

Leidy Marcela Chávez Molina

David Eduardo Quiroga Nivia

Angie Alejandra Tautiva Vergara

Gabriel Lara Guzmán

Director

Línea de Educación y Pedagogía

Universidad Pedagógica de Colombia – CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Social

Bogotá D.C, 2021

Tabla de Contenido

Introducción	6
Capítulo I	8
1.1 Planteamiento del problema	8
Pregunta problema	14
1.2 Objetivos	15
1.3 Justificación.....	16
Capítulo II.....	18
2.1 Estado del Arte	18
2.1.1 Perspectiva teórica	18
2.1.2 Enfoque metodológico historia de vida.....	21
Capítulo III.....	24
3.1 Marco teórico	24
3.1.1 Práctica pedagógica	25
3.1.2 Discurso pedagógico	27
3.1.3 Subjetividad.....	30
3.1.4 Acción Pedagógica.....	33
3.1.5 Escenario Pedagógico	36
3.1.6 Acción Pedagógica.....	38
Capítulo IV	40
4.1 Enfoque Metodológico Historia de Vida	40
4.1.1 Instrumentos	45
4.1.2 Contextualización	49
Capítulo V.....	58
5.1 Análisis de resultados	58
5.1.1 Discurso pedagógico y la subjetividad.....	58
5.1.2 Acción Pedagógica y Restablecimiento de Derechos	61
5.1.3 Escenario pedagógico y práctica pedagógica	67
Capítulo VI	71
6.1 Hallazgos	71
Referencias.....	74

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Entrevista Semi estructurada individual	47
Tabla 2. Taller casuístico	48

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Etapas del aprendizaje de Kolb.....	37

Anexos

	Pág.
Anexo 1. Entrevista profe Sebastián	76
Anexo 2. Entrevista Profe Zulay.....	103
Anexo 3. Entrevista Profe Alembert.....	142
Anexo 4. Entrevista Profe Leidy.....	170
Anexo 5. Entrevista Profe Alejandro.....	200

Introducción

La presente investigación busca analizar y comprender como se configuran la práctica pedagógica de maestros que hicieron parte de las casas de acogida y cuidado en el modelo flexible de IDIPRON y cómo estas se relacionan con el restablecimiento de derechos. Las prácticas pedagógicas generalmente se refieren a la metodología donde existen procedimientos teóricos y prácticos que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, acciones, tiempo, en espacios escolares, buscando reconocer la práctica pedagógica no solo como acción y reflexión sino transformación a partir de la reflexión.

Los propósitos de la investigación se centran en analizar la relación entre el discurso pedagógico y la subjetividad del maestro en la construcción de la práctica pedagógica; al tiempo que explica el significado de las acciones pedagógicas que utilizan los maestros de las casas de acogida y cuidado y como estas se relacionan con el restablecimiento de derechos, así mismo analiza la relación e incidencia entre escenario pedagógico y la práctica pedagógica.

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación fueron las historias de vida, las cuales permitieron recopilar experiencias y vivencias de cinco maestros en relación al desarrollo de su práctica pedagógica y las demás categorías planteadas, para la compilación de la información se utilizó el instrumento de entrevista semiestructurada formulando tres entrevistas a cada maestro.

Por lo anterior el documento está estructurado en cinco capítulos, el primero hace referencia a el planteamiento del problema, justificación y objetivos de la investigación; el segundo capítulo esta compuesto de el estado del arte y el marco teórico; el tercer capítulo da cuenta del enfoque metodológico de la investigación y una contextualización del lugar en el que se desarrollo la tesis; el cuarto capítulo se enfoca en el análisis de resultados de acuerdo a los datos obtenidos y el quinto capítulo presenta los hallazgos.

Finalmente, esta investigación busca visibilizar y reivindicar al maestro como sujeto de reflexión desde su práctica pedagógica, en la relación maestro alumno y comprenderla desde su contexto y con ella su posible vínculo con el restablecimiento de derechos de los NNAJ.

Evidenciando la práctica pedagógica como un lugar relevante de investigación que aporta conocimiento a la educación y pedagogía.

Capítulo I

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuida del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste (Freire, 1997 p.99).

1.1 Planteamiento del problema

Comprender el papel del campo educativo en el desarrollo histórico de las sociedades representa un reto a la hora de analizar las distintas dimensiones y problemáticas que la permea, una mirada a la historia de la educación muestra cuáles fueron los valores predominantes “los griegos educaron para el logos, los romanos para el orden, la edad media para la santidad, el renacimiento para la individualidad, la edad moderna para la productividad” (Donoso, 1999 como se citó en Díaz, 2006, p.6).

En la actualidad, como resultado de la globalización impulsada por el modelo neoliberal, las sociedades atraviesan por cambios rápidos y fluctuantes generando transformaciones en el campo económico, político, social, cultural y educativo. En este último, se han modificado los objetivos del saber pasando de aquellos orientados a la construcción individual y social, y que son evidentes en la capacidad para desarrollar tareas específicas, convirtiendo el escenario educativo en un eslabón más de la lógica mercantil, donde el conocimiento es útil en tanto forma parte del ciclo de producción.

Díaz (2006), afirma que:

En la llamada sociedad postmoderna, el valor fundamental que se ha asignado a la educación es la competitividad en el mercado; en lugar de alumnos tienen clientes y esto ha generado una curiosa figura para la educación, pues, ya no es el hombre el centro de la actividad educativa sino el mercado” (p. 6).

Sin embargo, no se puede dejar de lado los debates filosóficos, sociológicos, psicológicos, económicos, políticos y pedagógicos que han participado en la configuración de distintos enfoques y modelos educativos, en un determinado momento histórico de la educación. Cabe dar

una mirada a los modos de entender el aprendizaje; durante la escuela tradicional se concebía el aprendizaje y enseñanza de aquellos saberes que se generaban en el contexto escolar y provenientes de una disciplina, no obstante, con la llegada de la escuela nueva, el constructivismo y educación popular el aprendizaje y la enseñanza se reconoce en diferentes contextos y maneras.

Un análisis a los modelos pedagógicos nos permite entender que las relaciones entretejidas en este proceso, no solo tienen la función de enseñar en una relación estudiante y maestro, sino también son atravesadas por relaciones sociales y de poder que se construyen en la enseñanza y su contexto. La escuela tradicional, configuró al maestro como el centro del conocimiento y el estudiante en un sujeto pasivo y vacío al que se le deposita el conocimiento. Dicha relación de maestro alumno, no solo corresponde a un acto de enseñanza de la teoría en el marco de la escuela, sino una relación de poder y subordinación de la niñez en un momento histórico.

A modo de ejemplo, en la tradición francesa, la pedagogía había sido considerada en el marco de las ciencias de la educación como aquella que se ocupa del problema didáctico de la enseñanza, es solo hasta mayo del 68, con las reformas de los pedagogos, que dicho estado empezó a cambiar. Esto sirve como referencia para reconocer la importancia del rol tanto de la educación como de la pedagogía en torno a los cambios y convulsiones por las que pasan los países a lo largo de su historia, demarcando necesidades particulares de desarrollo y apropiación de los diferentes campos del saber humano, en este caso, el saber pedagógico.

Así pues, la educación entendida como un proceso que articula lo cognitivo y la práctica social, no puede ser comprendida sin un marco complejo que la contextualiza, al ser histórica, social, política y cultural; de esta manera la educación no se reduce al mundo de la escuela tradicional, sin embargo esta ocupa un lugar fundamental que abarca un conjunto de relaciones.

En Colombia, el Ministerio de Educación define la educación como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, el cual es organizado a través de distintos niveles de acuerdo a su edad y saber.

Para ello, el Ministerio de Educación ha definido la educación inicial y preescolar para niñas y los niños de cero a seis años, la educación básica primaria, compuesta por cinco grados de primero a quinto, la educación secundaria básica por cuatro grados de sexto a noveno, todos los anteriores enfocados a aspectos biológicos, cognitivos y psicomotriz, a partir de un currículo común; por otro lado, la secundaria académica y técnica compuesta por dos años décimo y once la primera, está dirigida a profundizar en un campo específico de la ciencia, las artes, y la segunda enfocada al desempeño laboral de uno de los sectores de la producción y servicio. Por último, aparece la educación superior encargada de profundizar en la formación integral, creación, desarrollo y la transmisión del conocimiento, como factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

Sin embargo, unas de las características del sistema educativo colombiano, son los denominados modelos educativos flexibles. Según el Ministerio de Educación “estas son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. Entre ellos se resaltan: Retos para gigantes y apoyo académico especial dirigido a niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de enfermedad que les impide la asistencia de manera presencial a la institución, por otro lado, aparece secundaria activa y escuela nueva dirigidos a áreas rurales que no tienen acceso al sistema educativo de forma regular. A su vez, están presentes “aceleración del aprendizaje”, “caminar en secundaria” y “pos primaria”, enfocado en NNA en extra edad que permite que se nivelen según su edad y grado. Por último, encontramos “nivelemos” un programa que acompaña las áreas donde se presentan dificultades de aprendizaje.

Dichos modelos flexibles, se encuentran en el marco del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, tras un rastreo a distintas instituciones que trabajan con niños, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad y que llevan a cabo la implementación de modelos flexibles, nos ubicamos en el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON,

entidad adscrita a la Secretaría Distrital de Integración Social, entidad suscrita a al distrito capital.

El Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud desde ahora IDIPRON es:

Una entidad distrital que a través de un modelo pedagógico basado en los principios de afecto y libertad, atiende las dinámicas de calle y trabaja por el goce pleno de derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud en situación de vida en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social, desarrollando sus capacidades para que se reconozcan como sujetos transformadores y ciudadanos que ejercen sus derechos y deberes para alcanzar una vida digna y feliz (Plan estratégico IDIPRON, 2017, p. 4).

Esta institución, promueve el fortalecimiento del proyecto de vida, la vinculación, el desarrollo de estrategias de ciudadanía, participación y convivencia. Para ello, ha diseñado procesos que permitan una mayor comprensión de la cultura y una mejor relación con el mundo y la sociedad en aras de involucrar al sujeto con el orden social, a través del modelo de atención transdisciplinar denominado SE3 (salud, psicosocial, socio-legal, escuela, emprendimiento y espiritualidad).

Fundado desde el paradigma del desarrollo humano o de las capacidades, que apunta a resolver las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) vinculados a fenómenos de habitabilidad en calle, entendidas (las necesidades) no sólo como carencias, sino y fundamentalmente como potencialidades en tanto motivan y movilizan individual y colectivamente su realización. Así la necesidad buscará principalmente realizarse, vivirse y no únicamente satisfacerse para desarrollar capacidades y ampliar libertades (Max-Neef, 1986; Nussbaun, 2012 citados en Plan Estratégico IDIPRON, 2017, p.18).

El modelo atención SE3 propuesto por el IDIPRON, trabaja transdisciplinariamente buscando comprender en mayor detalle y profundidad las razones que han llevado a los NNAJ a habitar la calle y plantea estrategias para salir de ella. El SE3, es el modelo presente en las casas de acogida, transitorias (externados) y en las casas de cuidado (Internados).

Estas últimas, están concebidas como el entorno protector máximo que ofrece el Instituto, puesto que se brinda de forma permanente a los NNAJ los servicios de alimentación, techo, vestuario,

educación, recreación, la atención inmediata, el fortalecimiento de habilidades de convivencia y ciudadanía, donde cada participante del programa cumple un rol, en la construcción de comunidad.

Estas son concebidas como escuelas de vida en donde se establecen estrategias de atención transitoria para Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes- NNAJ de 6 a 28 años de edad con permanencia en calle, otros en riesgo de habitarla o en fragilidad social, en un contexto de problemática social, con dificultades y carencias en todas o algunas áreas de su vida, para lo cual se requiere favorecer el restablecimiento de sus derechos por estar fuera del sistema educativo” (Manual Operativo Internados, 2019, p.3).

Este, es un espacio formativo que trabaja desde los afectos y la libertad, generando procesos de formación integral, en donde se busca la garantía y restablecimiento de derechos con enfoque diferencial y de género, y por el fortalecimiento de sus áreas de ajuste con acompañamiento afectivo en lo individual, familiar, social, con el fin de potenciar sus habilidades y herramientas para la vida. Cabe resaltar, que los NNA entre de seis a dieciocho años de edad presentes en el IDIPRON se encuentran en alto nivel de fragilidad por motivos de situación de vida de calle o en riesgo de habitarla, situaciones de violencia física, psicológica o sexual, abandono, alto consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y en condición de habitabilidad precaria al no contar con servicios de saneamiento básico.

En el caso de los mayores de dieciocho años, son jóvenes en situación de vida en calle, con alta o total vulneración de sus derechos, ausentes o carentes de vínculos familiares en condiciones de pobreza, deterioro físico, mental y social, alto consumo de sustancias psicoactivas, sin vivienda y que viven de la mendicidad, el rebusque, reciclaje informal o actividades delincuenciales, con problemas o en riesgo de vincularse en conflictos con la ley. Tanto los niños, niñas, adolescentes y jóvenes presentes en el IDIPRON, los caracteriza el haber sido expulsados del sistema educativo, por consumo de SPA, relacionado algunas veces con su identidad o su orientación sexual, situación económica, violencia intrafamiliar u otro tipo de violencias, cercanía o pertenencia a zonas marginales que carecen de condiciones de accesibilidad. Es decir, que su paso por el sistema educativo no ha contado con una asistencia regular.

Por lo anterior, cabe preguntarse por el reto educativo de los NNAJ como el de los maestros, al ser uno de los actores más relevantes por ser quienes dirigen el proceso educativo, como lo expone Díaz (2006) “el maestro entra con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas en otros términos un orden institucional y un orden regulatorio” (p.3). Siendo la educación un proceso que, no se concentra solo en los contenidos de la instrucción, tal y como lo la escuela tradicional lo expresa, al entenderla solo como la relación de enseñanza y aprendizaje, si no también vincula los procesos de enseñanza con la construcción de la cultura y la sociedad.

De allí, pensar en el papel de los maestros es fundamental en la acción educativa, conduciéndonos necesariamente a una referencia obligada de los discursos, acciones y espacios de enseñanza del maestro, como la producción de saberes de estos mismos, refiriéndonos con ello por un lado, a los contenidos específicos de las diversas áreas del conocimiento y, por otro, a las destrezas, valores, normas, motivaciones e intereses. Para Barragán, Gamboa y Urbina (2012),

Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino cómo las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. Por supuesto que el profesor debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social – entre otras tantas cosas–, pero eso no lo hace maestro. El maestro auténtico se ha de preocupar rigurosamente por todo lo anterior –eso no está en discusión– pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica (p.27).

El maestro y la práctica pedagógica cumplen un rol fundamental en el proceso de enseñanza y en la vida de los estudiantes, sin embargo, su formación profesional está encaminada al fortalecimiento de competencias y habilidades para el trabajo, influenciadas por la globalización y la tecnología. Como lo refiere Caballero (2007), “la sociedad posmoderna convirtió el conocimiento, en conocimiento útil; la razón, en razón instrumental; y la ciencia en tecnología, es decir, que en la condición posmoderna, el conocimiento vale sólo si se convierte en

competencia” (Caballero, 2007citado en Parra, 2012, p.153), contribuyendo a que el maestro carezca de herramientas suficientes para entender las realidades que se presentan en su contexto profesional.

De esta manera, la práctica pedagógica se ha configurado, reconfigurado y transformado a través del tiempo y de acuerdo a las reformas educativas, los modelos pedagógicos, las tecnologías como sus contextos. Sin embargo, ha sido pensada de manera tradicional al ser concebida más en la transmisión de saberes que como sujetos productores de saber.

Es acá, donde la presente investigación se acentúa en la práctica pedagógica, de maestros que no han sido formados para enfrentar las vicisitudes de llevar un proceso educativo con población vulnerable y se pregunta ¿cómo se configuran las prácticas pedagógicas de los maestros que hacen parte de las casas de acogida y cuidado de IDIPRON adscrito al modelo flexible y de qué manera se relacionan con el restablecimiento de los derechos de NNAJ?

Pregunta problema

¿Cómo se configuran las prácticas pedagógicas de los maestros que fueron parte de las casas de las casas de acogida y cuidado de IDIPRON adscrito al modelo flexible y de qué manera se relacionan con el restablecimiento de los derechos de NNAJ?.

1.2 Objetivos

Objetivo General

Caracterizar y analizar las prácticas pedagógicas de los maestros que fueron parte de las casas de acogida y cuidado de IDIPRON adscrito al modelo flexible y su relación con el restablecimiento de los derechos de NNAJ a partir de cinco historias de vida de maestros.

Objetivos Específicos

1. Analizar la relación entre el discurso pedagógico y Subjetividad del maestro en la construcción de la práctica pedagógica.
2. Explicar el significado de las acciones pedagógicas que utilizan los maestros de las casas de acogida y cuidado y como estas se relacionan con el restablecimiento de derechos de los NNAJ.
3. Analizar la relación e incidencia entre escenario pedagógico y la práctica pedagógica.

1.3 Justificación

En la actualidad, la educación es reducida a “un procedimiento estandarizado, donde cuenta la calidad definida como rendimiento escolar, la enseñanza basada en competencias, la formación compulsiva de los docentes y la evaluación del desempeño de estos, como un proceso que los pone en el límite” (Raimond, 2011, p. 10). Desde un sistema capitalista ha modificado el sentido de la educación, al consolidarlo en el escenario productivo, a través de las competencias en el mercado. Con ello, la educación deja de tener un sentido emancipatorio, crítico e incluso reflexivo, al estar inmerso en la lógica de la productividad, asignándole a la educación y pedagogía un escenario de aplicación.

A través del tiempo, se le asigna al maestro un rol fundamental de acuerdo a los parámetros sociales establecidos del momento histórico, pasando de cuidador a guía o facilitador, nociones que siguen aún vigentes. Configurándosele como un eslabón más de la cadena producción, al ser un reproductor de contenidos, carente de productor de saber.

Por ello, pensar la educación, como un proceso cultural y social que se encuentra en una práctica permanente, permite reconocer los múltiples sujetos presentes en este, como su finalidad, configurado como un espacio de disputa ideológica y de saber. Por ello, reconfigurar el sentido de la educación pasa por reivindicar el papel del maestro, como un sujeto capaz de producir saber y con ello reconocer que el papel de la educación y la pedagogía van más allá de la relación enseñanza y aprendizaje en un espacio determinado, sino como unos constructores de comunidad, sociedad y cultura.

En este contexto, la mirada de la educación se ha puesto sobre la vida en la escuela regular y de quienes la habitan, enfatizando en el análisis del currículum, las TIC, resolución de conflictos, la convivencia, o como espacio de socialización y configuración de identidades, subjetividades de estudiantes y maestros. Sin embargo, la escuela no responde a todos los tipos de población y en especial a la denominada vulnerable y es acá, donde pensar la educación como un proceso cobra mayor relevancia, al reconocer los múltiples sujetos, connotaciones y significados que son construidos en aquellos escenarios donde la cadena de producción

denominada competencias y los contenidos normativos de la escuela no responden a las necesidades de la población.

De esta manera, pensar la educación desde escenarios contextualizados, aporta análisis, saberes y experiencias al fortalecimiento del sistema educativo nacional, como a los maestros, agentes educativos e instituciones presentes en ella, a partir del diálogo de saberes, permitiendo un abordaje más eficaz a las necesidades de las comunidades y la población como una mirada más amplia de la educación y la pedagogía. Por lo tanto, es importante señalar, que la presente investigación busca aportar a la comprensión de las distintas alternativas de innovación en educación y protección que atiende la niñez y juventud en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Bogotá, a partir de la reflexión de la práctica pedagógica de los maestros que trabajaron en IDIPRON

El comprender la educación y la pedagogía desde una visión política y cultural permite reflexionar sobre la práctica de los maestros, con respecto a sus procesos de socialización, formación, sentidos y significados que tienen sobre la educación en la sociedad y sus procesos culturales, al establecer su incidencia en el desarrollo de actividades relacionadas con su práctica pedagógica. Aspectos que orientan esta investigación, cuyo propósito se centra en aportar elementos a los debates enmarcados en la línea de educación y pedagogía, al abordar la práctica pedagógica como productora de saber y con ello, reivindicar el papel del maestro como sujeto protagonista del proceso educativo.

Línea que se enfoca en ampliar el horizonte de sentido de las formas de hacer educación y pedagogía, en un momento donde el proceso educativo está altamente mediatizada debido a la pandemia del Covid-19 y las constates transformaciones del sistema capitalista y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), desde la práctica docente. En este sentido, se aborda la práctica pedagógica como eje investigativo, que permita identificar las necesidades y potencialidades de los contextos donde se realiza la acción pedagógica, al tiempo que permite comprender la experiencia de los maestros que hacen parte de los modelos educativos flexibles. Finalmente, indaga por el sentido y significado de la práctica pedagógica, más allá de la relación de enseñanza y aprendizaje, sino como el escenario que permite generar resiliencia que facilita el restablecimiento de derechos de los NNAJ.

Capítulo II

2.1 Estado del Arte

Reconocer la importancia de la investigación educativa permite contextualizar su relación con otras disciplinas y saberes más allá de la articulación tradicional de enseñanza y aprendizaje en la escuela, sino también el vínculo educación sociedad, educación - cultura, cada vez más complejas. Desde estas consideraciones, surge esta investigación en la que, se indaga sobre la práctica pedagógica de maestros, más allá de técnicas de enseñanza en la escuela, al tiempo que reconoce al maestro como sujeto de saber. Por ello, se hace necesaria precisar que los trabajos investigativos seleccionados son a nivel doctoral y maestría de producción nacional e internacional.

Las investigaciones seleccionadas comprenden los años 2008 hasta 2019, esto responde que posterior a dichas fechas la labor del maestro no era relevante de investigación; sin embargo, con la apuesta del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, se evidencia un aumento en el interés investigativo entorno a la labor del maestro y su práctica pedagógica. Su estructura, consta de dos dimensiones la primera, haciendo hincapié en el desarrollo teórico de la práctica pedagógica como categoría central de la investigación y una segunda dimensión, enfoque metodológico a través de la historia de vida.

2.1.1 Perspectiva teórica

Producto del rastreo de investigaciones enfocadas en la práctica pedagógica fueron seleccionadas un total de 12 investigaciones, que permitieron reflexionar y contextualizar el debate actual de la práctica pedagógica, como un elemento fundamental en el proceso educativo. Se parte de la definición del concepto de práctica pedagógica debido a su importancia dentro del proceso de enseñanza y como campo de acción y autonomía del maestro; al tiempo que es necesario el “empoderamiento del maestro dando la relevancia de su labor y retomando su rol no sólo de aplicación sino de investigación, sistematización y creación de teorías reales in situ y generando cambios que afecten paulatinamente la educación” (Parra y Galindo, 2016, p. 22).

Cruz, et al. (2014), critican el panorama de la práctica pedagógica, de carácter instruccional y proponen repensar la visión de la misma, la cual retoma al maestro como sujeto de saber

desarrollados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. De ahí que, el maestro aparezca como un sujeto capaz de producir teorías que aporten a las necesidades actuales de la enseñanza y la educación.

Por su parte, Mendoza (2011), asume al docente como objeto y sujeto de conocimiento y de transformación; con ello, la práctica pedagógica como un compromiso ético político, que fomenta el desarrollo humano que construye capacidades, habilidades, conocimientos, de manera colectiva para el maestro. Es acá, donde se retoma la práctica pedagógica como productora de saber y con ello el lugar del maestro artesano, es decir, un sujeto de saber que a partir de la práctica situada y contextualizada contribuye a la mirada de un momento histórico, enfocada en la relación discursiva entre práctica pedagógica, saber pedagógico y sujeto de saber pedagógico.

Parra y Vallejo, (2013) “describen, identifican y caracterizan los elementos que se conjugan en las prácticas pedagógicas en la formación escolar de la sociedad actual; aspectos que nos permitirán comprender las prácticas pedagógicas desde su lugar de enunciación” (p.6). Elementos que permiten identificar las dinámicas actuales que se viven al interior de los espacios educativos e invita a investigar la cotidianidad del maestro.

En esta misma perspectiva, Martínez (2017), la práctica pedagógica, se permite potenciar a partir del ejercicio de reflexión sobre la acción en torno a la experiencia de trabajo con proyectos de aula. Es decir, desarrollar un ejercicio reflexivo es de vital importancia en un proceso de deconstrucción y reconstrucción de la misma; es entonces, “una postura política del docente, un compromiso con el aporte a la calidad de la Educación, desde la realidad del contexto y del aula” (p.1).

Aspectos que destacan la importancia de, pensar el accionar del maestro en la cotidianidad del aula, pues allí, se construyen la práctica pedagógica, esto no quiere decir que solo dentro del aula se construya la misma ya que nos encontramos en espacios de constante interacción social; por ende, la importancia de ser reflexionada. Así como el retomar la construcción de la práctica pedagógica, a partir de la reflexión, permitiendo entender las relaciones y tensiones que se generan entre la formación inicial docente y su práctica pedagógica a partir de la experiencia del maestro. Según Acosta et al (2017),

Es así como la práctica pedagógica se concibe no solamente desde el ámbito netamente disciplinar, sino que recoge la esencia de la formación y la pedagogía. Entonces, aunque necesariamente la práctica está permeada por concepciones disciplinares, no puede dejar de lado otras tareas inherentes a la acción pedagógica porque dejaría en evidencia la imposibilidad de poder interpretar sus propios conceptos (p. 22).

El conocimiento sobre los temas abordados en el espacio educativo y filosófico, “permiten a los docentes e instituciones educativas fomentar espacios que propicien el fortalecimiento del reconocimiento del otro” (Parra y Vallejo, 2013, p.8), replanteándose así las prácticas pedagógicas hacia el reconocimiento del otro. Es decir, “se identifican las experiencias y concepciones que tienen relación desde la práctica pedagógica y el reconocimiento” (Parra y Vallejo, 2013, p.22), esto desde un proceso reflexivo, puesto que, la práctica pedagógica no reflexionada puede caer, en la lógica contemporánea en formación de competencias, donde su eje fundamental son las técnicas de enseñanza innovadoras, evitando caer en rutinas mecánicas, sin pensar su connotación política, cultural y social.

Retomando la investigación denominada las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia, Giraldo et al. (2017), expresan como:

La práctica pedagógica, no está enmarcada directamente desde una teoría en especial, sino por el contrario, el término práctica pedagógica es fortalecido por diversos enfoques y no en vano, en esta investigación se logra un acercamiento a dicho concepto, para responder a una necesidad desde un conocimiento teórico-práctico y pedagógico (p.14).

El informe de la expedición pedagógica, muestra que algunos maestros asumen que la práctica pedagógica debe tener la responsabilidad en cuanto a las nuevas formas de enseñanza, sin embargo, no se analiza la relación entre la práctica pedagógica y las experiencias vividas por los maestros. Por ello, la importancia de reconciliar desde un ejercicio de comprensión y auto reflexión lo que el maestro dice y con lo que hace, generando espacios para el reconocimiento de disposiciones que se encarnan desde la infancia, hasta disposiciones que se adquieren en cada experiencia actual.

Sin embargo, el análisis de las prácticas pedagógicas se ha visto reducido a la reflexión por parte de los maestros y con ello, “la construcción de un saber hegemónico desde la idealización del docente con respecto a su quehacer educativo, relevando la pregunta por cuáles han sido sus intereses, intencionalidades y concepciones con relación a la enseñanza e incluso el aprendizaje” (Pineda, 2013, p.6). Por lo anterior, cabe resaltar el desarrollo conceptual de las prácticas pedagógicas como un fenómeno social, centrando la atención en la naturaleza intersubjetiva de las acciones intencionadas que garantizan la reciprocidad de proyectos de acción en el encuentro pedagógico, esto es, la constitución de un mismo horizonte de acción en el marco de la intencionalidad formativa, haciendo necesario “reconocer que en la práctica pedagógica hacen presencia intencionalidades subjetivas que idealmente comparten un mismo horizonte, la realidad y pluralidad de sus actores” (Pineda, 2013, p.4.)

La práctica debe repensarse desde lo pedagógico y lo investigativo porque a través de estas se hacen conscientes la experiencia en la práctica pedagógica debe pasar por la indagación de la particularidad de lo que allí acontece; en esta instancia es donde se pone de manifiesto que la práctica pedagógica es el lugar que permea al sujeto, maestro-estudiante y le permite configurarse dentro de ese mundo nombrado discursivamente como escuela o centro de formación. Cualquiera que sea el lugar donde acontezca ese acto formativo.

2.1.2 Enfoque metodológico historia de vida

La investigación educativa evidencia en el maestro la necesidad de un saber pedagógico mediante el cual problematice y transforme su práctica, reconozca las necesidades de los niños en un contexto específico y en situaciones sociales reales del país, atendiendo los retos que enfrenta la sociedad en la segunda década del siglo XXI.

De esta manera, las investigaciones de historias de vida, se han enfrentado a diversos retos en la tradición académica y en especial la de corte positivista, según Pujadas (2000), las historias de vida,

Han generado una ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejada la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de

ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal (p. 127).

A través de la metodología historia de vida, Gutiérrez (2016), recoge los relatos de los sujetos (maestros), donde plasman las reflexiones y vivencias, al describir y analizar su práctica docente, incluyendo emociones, sentimientos, las decisiones tomadas, los logros y dificultades; a partir de estos, se conceptualizan los saberes docentes y los saberes pedagógicos por considerarlos fundamentales en el desempeño de un profesor en el contexto de su práctica docente, los cuales construye a lo largo de su trayectoria profesional mediante diferentes gestiones y en circunstancias diversas, para resolver los problemas educativos a los que se enfrenta en el aula.

En esta misma línea, Sánchez (2015), realiza un análisis desde una perspectiva holística en lo que supone “formarse como maestros en unos tiempos cambiantes y desafiantes, durante toda su vida profesional, no basta con que dominen unos contenidos especializados y tengan conocimientos pedagógicos. Necesitan entusiasmo, pasión positiva, compromiso, liderazgo, proactividad, interactividad sostenida, resiliencia” (p. 15). Por ello, el reconocimiento de la historia de vida como forma de investigación, donde el maestro es fuente de narrativa a partir de sus experiencias en el aula y fuera de ella, configurándose como sujeto de saber, al tiempo que permite identificar las distintas visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la subjetividad que construyen la práctica pedagógica del mismo.

Estrada, (2018), busca reconocer momentos, acciones y reflexiones que cobran sentido a partir de reconstruir segmentos de la propia historia de vida del investigador, reflejando la construcción de subjetividad desde un ejercicio investigativo biográfico-narrativo. Retomar la experiencia de vida, de los maestros, posibilita, escuchar, reconocer desde otro espacio, epistemológico, en este sentido, Leite (2011), encuentra en ellas, la posibilidad de convertir un proceso de investigación en un proceso de encuentro, de re-edición y re-significación de lo vivido desde su práctica pedagógica.

Por otro lado, Triviño (2013), señala que, a partir de las diferentes historias de vida de los sujetos-maestros, se puede recurrir a la memoria selectiva adaptando las vivencias del pasado a las exigencias del tiempo presente y las futuras expectativas. Desde esta misma perspectiva, Valencia (2019), asume la historia de vida como estrategia metodológica, donde cuenta con una estructura

propia que permitió organizar la información, posibilitando orientar la experiencia y la práctica pedagógica como el lugar de la reflexión, reflexión que posibilita la resignificación y fortalecimiento de su identidad, memoria y desarrollo profesional como maestro. De esta manera, reconoce al maestro como un sujeto político.

Esta metodología narrativa favorece un acercamiento desde las realidades y experiencias de vida, como lo señala Arias y Rojas (2008), “ellas permiten percibir las relaciones existentes entre lo individual y lo colectivo, permiten un acercamiento de la investigación a los sujetos que son la razón de ser del estudio en desarrollo” (p.60). En sí, estas investigaciones, permiten identificar la importancia de la práctica pedagógica del maestro como un lugar de producción de conocimiento surgido desde las necesidades de los contextos en contraposición a la producción racional y sistemática del conocimiento del sistema capitalista, en las que se da cuenta de una disputa por el lugar del maestro en la sociedad, por su quehacer; comprender las dinámicas de un momento histórico, al analizar los múltiples escenarios educativos, al tiempo que nos cuestionamos las formas, estrategias y metodologías de enseñar, por los cambios en la sociedad, por lo tanto nos invita a reflexionar y cuestionar el papel del maestro y las prácticas pedagógicas

Finalmente, este estado del arte busca visibilizar la producción de conocimiento desarrollada en la última década a partir, de un análisis enfocado en cuatro dimensiones. La primera, el reivindicar al maestro como sujeto de reflexión desde su práctica pedagógica, está como productora de saber, con ello, resistir a la lógica mercantil de la educación que lo convierte en un tecnicista de la misma. En segundo lugar, visibilizar y analizar la práctica pedagógica más allá de la articulación de enseñanza - aprendizaje en la relación maestro alumno, sino comprenderla desde su contexto y con ella su posible vínculo con el restablecimiento de derechos de los NNAJ. Como tercera dimensión, se evidencia la práctica pedagógica como un lugar relevante de investigación que aporta conocimiento a la educación y pedagogía. Por último, reconocer las múltiples formas de investigación social y educativa, desde los enfoques narrativos, posibilita nuevas formas de investigar, como de producir conocimiento desde las voces de los sujetos.

Capítulo III

“No estamos educados hasta que damos un significado a nuestra educación –en cierto modo, no estamos educados hasta que podemos educarnos a nosotros mismos” (Dominicé, 2000, p. 80).

3.1 Marco teórico

El presente marco teórico se sustenta en un enfoque de comprensión y análisis, teórico práctico, donde se reflexiona críticamente las categorías, al tiempo que busca reivindicar y reconocer la producción epistemológica desarrollada desde el docente a partir de los contextos donde realizan su labor. Con base en lo anterior, se organizaron las categorías de acuerdo a los objetivos, de manera que nos permitirá dialogar las mismas de forma reflexiva. Iniciamos el marco teórico con una categoría central denominada práctica pedagógica, esta hace alusión a una articulación pedagógica, entiéndase esta como la mezcla y relación que se dan entre discurso pedagógico, subjetividad, acción pedagógica y escenario pedagógico al interior de la misma; de manera transversal la experiencia se presenta como una categoría que dialoga con las demás postulados durante la investigación.

Zuluaga (1999), afirma que, “el auge de las ciencias de la educación y la consecuente fragmentación del conocimiento y la investigación sobre la educación han dado lugar a una marginación de la pedagogía y del saber pedagógico” (p. 11). Impulsado una visión instrumental de la pedagogía, donde esta solo es asociada a la enseñanza que guía al aprendizaje. Es decir, que la educación ha sido pensada desde la disyuntiva teoría práctica. “Para los primeros la educación es una especie de ciencia aplicada en tanto que los segundos la asumen como una praxis reflexiva que se traduce por lo general en denuncia” (Martínez, 2017, p. 7).

Cabe resaltar, que en el campo educativo y social se han llevado a cabo múltiples investigaciones que analizan el ejercicio del maestro, en concreto su práctica pedagógica con el fin mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos de la educación. Por lo anterior, la presente investigación, entiende la educación:

Como parte de la compleja trama de la práctica social, pero advirtiendo que la educación no está desligada de la pedagogía, ni tampoco sometida únicamente a las variaciones de las estructuras políticas y sociales, la educación es una importante encarnación de la

forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella (Zuluaga, Martínez, 1996, como se citó en Echeverri, 2013, p.166).

Por ello, la importancia de contextualizar y transformar la educación a partir de la práctica pedagógica del maestro, la justifican Barragán, Gamboa y Urbina (2012), en diversos horizontes teóricos y culturales donde se debe tener presente la práctica pedagógica a la hora de pensar en la transformación de la educación. Así, la práctica pedagógica es más que un cúmulo de metodologías y acciones, un proceso de acción y reflexión que apunta a la transformación de la práctica. Cabe aclarar, que la experiencia es el eje articulador de la reflexión puesto que no hay experiencias ni prácticas idénticas. Es decir, existen múltiples modos de ser y hacer en la escuela como fuera de ella.

Es importante señalar, que se requiere de un conocimiento sobre la práctica que interpele las concepciones, los intereses, las lógicas, los procedimientos, los instrumentos y las formas de reconocer y entender los procesos socio-culturales de los maestros en sus medios. Es a partir de dicho conocimiento y reconocimiento de la práctica, permitirá retomar a esta como productora de saber y reivindicar al maestro como sujeto capaz de producir conocimiento y no un simple reproductor de metodologías de enseñanza.

3.1.1 Práctica pedagógica

Para los griegos la distinción entre teoría y práctica no tenía lugar. “En cambio, ocuparse de aclarar las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción practica en consecuencia, practicar no puede ser la aceptación y la implantación de una especificación teórica ajena a la práctica” (Carr, 2000, p. 95). De ahí, que el concepto de práctica pedagógica, requiere de un proceso de aproximación hacia ella. Generalmente se refiere a la metodología donde existen procedimientos teóricos y prácticos que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, acciones, tiempo, en espacios escolares, por ello, desde la línea de educación y pedagogía, se busca reconocer la práctica pedagógica no sólo como acción y reflexión sino transformación a partir de dicha reflexión, desde esta perspectiva la “reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso que parte de la propia experiencia” (Díaz, 2006, p. 102).

Por ende la relevancia de enmarcar la práctica pedagógica, desde el desarrollo de procesos de construcción de saberes y conocimientos en el espacio social, académico y cultural, que se encuentran mediados por la reflexión y experiencia permanente. Lo que nos lleva a situar la práctica “como un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un(os) objeto(s) de saber, el campo donde los saberes y las acciones se articulan” (Saldarriaga, 2016, p. 13).

Por ello, retomamos la noción propuesta por Zuluaga, (1987) quien define:

La práctica pedagógica como una noción metodológica que designa: Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p.196).

Por ende, es preciso resaltar que si bien, la práctica pedagógica otorga significados importantes a la enseñanza y al aprendizaje, y a la relación entre maestro y alumno, desde una base sólida como es la comunicación y la interacción con el otro, cabe añadir, que esta relación se encuentra también marcada por circunstancias sociales. De esta manera, la práctica pedagógica no será solo un cúmulo de acciones situadas, sino una noción metodológica contextualizada, que permite articulaciones con dimensiones históricas, sociales y culturales; es decir, la práctica pedagógica puede ser vista como un espacio socializador.

Si bien, en la práctica pedagógica “el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enuncia lo que ya ha sido dicho, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos” (Díaz, 1990, p. 2), siempre pensada desde las relaciones que se tejen en los contextos. La práctica pedagógica no se debe reducir a los procesos metodológicos de enseñanza del maestro “se trata de configurar la relación

recíproca entre teoría y práctica para pensar en el sentido de las acciones educativas, en cuanto a sus fines éticos, morales y políticos” (Barragán, Gamboa y Urbina, 2012, p. 26).

De tal manera que la práctica pedagógica como eje articulador y como el lugar de multiplicidad de saberes y en el reconocimiento de aquellos que han sido construidos tanto dentro como fuera de la escuela, nos conlleva a entender que las prácticas no son estáticas, inamovibles, ni ajenas a la manera en que se mueve el mundo. Sino que éstas, se re conceptualizan de acuerdo a las crisis históricamente coyunturales. Un claro ejemplo es la re conceptualización de las prácticas pedagógicas en el mundo a raíz de la pandemia que, nos impulsa a reconocer que al interior de las prácticas pedagógicas suceden intersecciones, entendidas como la hibridación entre formas particulares de entender el mundo, discursos y maneras de reflexión-acción como modo de aproximación a los diversos fenómenos en el quehacer cotidiano de la escuela.

Asumimos que la práctica pedagógica entonces partirá del otro, con el fin de hacer un llamado a los maestros para que reconfiguren sus prácticas pedagógicas a partir del momento actual que está viviendo la sociedad y las características sociales, económicas y culturales de los sujetos, ya que no se puede seguir actuando dentro de los estrechos límites de la teoría y la prácticas educativas tradicionales; y con ello posibilitar, la ruptura del maestro como un simple reproductor y trasmisor de saber, sino que este, tiene la capacidad construcción, reacción y oposición.

3.1.2 Discurso pedagógico

Con la modernidad occidental, el giro lingüístico permitió un cambio paradigmático, donde el discurso se convierte en un escenario central, de ahí que distintos autores desarrollaron conceptualizaciones de gran relevancia; tal es el caso de Foucault (1972) quien comprende el “discurso como práctica [...] una práctica discursiva “que forma sistemáticamente los objetos de que habla” (p.49), al tiempo que analiza las relaciones entre el discurso y el poder, es decir, cómo se constituyen las prácticas discursivas y reglas específicas. Bernstein (1985), asegura que “en las sociedades modernas, la producción de los discursos se ha vuelto más compleja y más regulada” (p. 3) y por consiguiente, el discurso aparece entonces como una “noción de práctica, una “práctica social de producción/ clasificación de significados, o una práctica que

sistemáticamente forma los objetos de los cuales habla” (Bernstein, 1985, p.9), cabe señalar que, su planteamiento está asociada a la división social del trabajo.

Estas discusiones alimentaron el debate al interior de la educación y pedagogía, en Colombia, de ahí que el GHPP y la maestra Olga Lucia Zuluaga retomaran los postulados de Foucault, y con ello, definir la pedagogía desde una dimensión teórica y una práctica:

La primera comprende la historia de los procesos de su constitución como disciplina y las conceptualizaciones las teorías pedagógicas que han tenido lugar en dichos procesos. La dimensión práctica, por otra parte, abarca los discursos y las prácticas de enseñanza, y las formas de enunciación que se producen en ellos, en tanto que son vividos en las instituciones (Zuluaga, 1987, p. 5).

En la actualidad, podemos decir, que el discurso pedagógico se encuentra presente en todas las culturas, pero es diferente sus manifestaciones depende el contexto, en palabras de Álvarez (2015) “Todo discurso es una práctica, óigase bien, todo discurso es una práctica; en este caso el discurso pedagógico es una práctica” (p.22). En este sentido, retomando dos postulados, el primero, desde la propuesta desarrollada por Bernstein y Díaz (1985) quienes proponen el discurso pedagógico “como aquel que controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional del sistema educativo” (p.3), al tiempo que, se convierte en un dispositivo que fomenta conciencia a través de reenfocar la experiencia de los NNAJ.

De ahí que resaltamos los procesos de relación integradora y la re contextualización. El primero, hace referencia a la relación que compone el discurso pedagógico (discurso, práctica y espacio) el cual integra condiciones¹ sociales, políticas, teóricas; es decir, “proporciona las bases para la organización de tiempo y espacio social. El tiempo regula la “adquisición y la transmisión a través de normas y principios denominados tiempo pedagógico [...] el espacio social crea los límites entre lo que puede ser un espacio pedagógico² legítimo” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 24)

¹ Estas condiciones de reproducción y transformación de relaciones sociales se articulan en el discurso pedagógico dominante y en su gramática intrínseca la cual celebra una distribución del poder dada. (Bernstein y Díaz, 1987, p.11).

² el espacio pedagógico presenta valores y símbolos de orden específico.

El segundo aspecto, retomando la práctica de recontextualización³ pedagógica que, se encarga de describir los principios y prácticas que “regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto de producción y reproducción en los contextos. Es decir, la relación discursos, prácticas y espacios del contexto son recontextualizadas, a través de las prácticas las cuales buscan nuevas formas de conciencia” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 24). Cabe aclarar, que la recontextualización del discurso pasa primero por descontextualización y posterior recontextualización del mismo; en este caso, el discurso pedagógico se convierte en un medio de recontextualización del conocimiento, lo que los autores la finalidad del discurso pedagógico es el de re contextualizar el tiempo, espacio y discurso dependiendo el contexto.

Por su parte, Van Dijk (2002), asegura “El discurso pedagógico se construye por medio de un proceso dialógico intersubjetivo⁴ que posee un fin didáctico (p.3). Desde esta mirada, el discurso pedagógico⁵ no estudia la práctica pedagógica desde las apuestas teóricas sino que reflexiona sobre ella, a partir de la subjetividad del maestro y su historia de vida, permitiendo entender la relación maestro alumno, donde conjuntamente aprenden a aprender, como enseñar aprender.

En otras palabras, el discurso pedagógico es un lugar práctico discursivo en el cual se fijan límites, reglas específicas y principios regulativos, en términos ideológicos, metodológicos y teóricos de la práctica pedagógica. Dicho lo anterior no se afirma que el discurso pedagógico controle la acción pedagógica y el escenario pedagógico, sino que aparece como un guía de los mismos.

³ La práctica de recontextualización se lleva a cabo dentro de un contexto específico denominado “contexto de recontextualización el cual estructura un campo o un subconjunto de campos cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la circulación de textos entre el contexto primario y el contexto secundario” (Bernstein, 1981, p. 43 citado en Bernstein Díaz, 1985, p.17).

⁴ “el dialogo intersubjetivo representa y reformula el conocimiento de la realidad”. (Lemus, 1967, p. 2).

⁵“El discurso pedagógico presenta el conocimiento en forma selectiva y gradual, dependiendo de las intenciones del locutor, del conocimiento y necesidades del interlocutor. El discurso pedagógico desfigura en cierta forma el discurso científico con el objetivo de simplificar y hacer una presentación didáctica del texto” (Martínez, 1997, p.81).

3.1.3 Subjetividad

Se parte de la concepción de la subjetividad, no como producto de la práctica pedagógica, ni que dependa de esta, pero si reafirmando la importancia que cobra la subjetividad en relación con el discurso pedagógico y la práctica pedagógica. Dicho lo anterior, iniciaremos contextualizando la importancia de la subjetividad. Zemelman (2010), plantea que, si se considera la realidad social, como una articulación entre lo producido y lo producente, la subjetividad es el lugar donde se reinventan los factores estructurales (económicos, políticos, sociales y culturales) de la vida social.

De ahí, que al estar inmersos en el sistema capitalista, los postulados de Guattari cobran gran relevancia. Por ello, retomaremos algunas de sus nociones, para comprender de mejor manera la subjetividad que se produce en el contexto capitalista. En la actualidad Guattari (1992) afirma que “no se debe hablar de subjetividad, sino de subjetividades”, (p.263) ya que estas son múltiple, dispar, fragmentada, heterogénea, como si existieran tantas subjetividades⁶ como situaciones y momentos.

Guattari y Rolnik (2005), aseguran que:

La subjetividad se manufactura como la energía, la electricidad o el aluminio; de ahí que la producción de subjetividad posiblemente sea más importante que cualquier otro tipo de producción. La subjetividad como producción, en tanto es esencialmente fabricada y es consistente con una modelización de comportamientos, sensibilidad, percepción, relaciones sociales, modos de ser en el mundo (p. 41).

Dicha producción se da a partir de lo que denomina “maquina⁷” de ahí que producción de subjetividad deja de verse como una idea individual, que solo tiene relación en la psiquis, como lo describen algunas teorías clásicas de la psicología. Como lo refieren Guattari y Rolnik (2005),

⁶ las subjetividades capitalistas están orientadas a que nada relacionado con el mundo de la vida “perturbe nuestra armonía en el puesto de trabajo y en los lugares de control social” que ocupamos, comenzando por el control social que ejercemos sobre nosotros mismos. (Aquino, 2013, p. 264).

⁷ concepto que Guattari reivindica frente al de estructura, pero con el que en realidad no hay gran diferencia [...] La producción maquina de subjetividad puede obrar para lo mejor como para lo peor. Lo mejor es la creación, la invención de nuevos universos de referencia (Tudela, 2001 citado en Aquino, 2013, p. 263)

la producción de subjetividad “no consiste únicamente en una producción de poder para controlar las relaciones sociales y las relaciones de producción. La producción de subjetividad constituye la materia prima de toda y cualquier producción” (p. 41), añadiendo que, la subjetivación capitalista la produce, no es solo una cuestión de ideas o significados.

Es decir, que la subjetividad⁸ es “singular e histórica, se hace y se deshace; puede ser transitoria o permanecer a lo largo del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o a una dirección única” (Torres y Torres 2000, p. 7). De ahí, que la subjetividad se encuentra en constante transformación, que no es estática ni homogénea, sino es plural y polifónica la cual permite tener múltiples miradas.

Desde estas perspectivas, la subjetividad:

Va más allá de los condicionantes de la producción económica y de los sistemas políticos y toca lo personal, lo social y lo cultural. La subjetividad por lo tanto no se agota en lo racional ni en lo ideológica como enfatizaron las teorías clásicas; si no que se despliega en el amplio universo de la cultura, entendida como un conjunto de representaciones simbólicas, de valores, opiniones y actitudes, generalmente fragmentarias y heterogéneas (Zemelman, 1996, p.7).

Por lo anterior, articulamos la propuesta de González (2012) quien concibe la subjetividad⁹, “como un proceso inherente al funcionamiento cultural del hombre y al mundo. La subjetividad y cultura forman una relación inseparable, desde la cual no solo se genera una nueva concepción de mente, sino también una nueva concepción de mundo social” (p. 39)

⁸ Es necesario explicitar que para Zemelman la subjetividad social (individual y colectiva) es el plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad. “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas” (Zemelman, 1996, p.116).

⁹ La subjetividad, en esta perspectiva, es inseparable de la singularidad del sujeto en acción, cuya actuación siempre ocurre dentro de redes de subjetividad social donde los otros, así como los diferentes efectos de sus acciones e interrelaciones, están siempre presentes en la configuración subjetiva de la acción individual. (González, 2012, p. 38).

Por ende la subjetividad es inseparable de la acción de los sujeto, ya que esta presente en todas las dimensiones sociales tanto en la vida cotidiana (micro social) como en las realidades (macro sociales) al tiempo que nos permite comprender que no hay un escenario ni momento de la vida social que pueda pensarse sin subjetividad¹⁰. De ahí la importancia de retomar, “la ecosofía” propuesta por Guattari (1990), pues está, permite entender que es la forma por la cual la subjetividad reinventa diariamente su manera de ser, donde se trata de reconstruir el conjunto de posiciones y relaciones micro sociales. Y con ello nos permite, analizar los cambios que se produce en la subjetividad del maestro y como esta se relaciona con la práctica pedagógica.

De esta manera, el comprender la subjetividad como proceso, móvil que articula micro y macro relaciones, nos permite retomar dos nociones importantes en el proceso de subjetividad. El primero “los sentidos subjetivos” propuesto por González (2002), quien concibe estos, como aquella unidad de los procesos simbólicos y las emociones” (p. 34). El sentido subjetivo es la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia. Cabe resaltar, que estos no son estáticos, sino por el contrario siempre están en movimiento, influyendo en la configuración subjetiva¹¹. De esta manera, nos permite analizar la relación de la historia de vida del maestro y su experiencia en los diferentes espacios laborales.

En segundo lugar, retomamos la dinámica constitutiva y constituyente, de la subjetividad en palabras de Torres y Torres (2000), “la subjetividad es simultáneamente constituyente del proceso social y constituida por él, es producto y a su vez produce y refuerza discursos y acciones” (p.8). De esta manera, “la subjetividad constituyente¹² abarca las representaciones y

¹⁰ Para Zemelman, la subjetividad, “siempre que no se aborde con criterios reduccionistas, representa una situación de confluencia de planos de realidad en que se puede rastrear cómo desembocan los microprocesos (por ejemplo, de índole psicológica) así como la apertura hacia ámbitos sociohistóricos que se caracterizan por ser inclusivos de otros planos que pueden constituir el contexto particular del sujeto concreto que interese estudiar” (Zemelman, 1996, p. 99).

¹¹ La configuración subjetiva integra esa multi-espacialidad y multi-temporalidad de la persona, dimensiones que aparecen en los sentidos subjetivos que definen el aquí y ahora de la misma, definiendo un presente que nunca está preso en la condición objetiva de la presencia (González, 2002, p. 37)

¹² Por un lado, están los planos que articulan memoria y utopía en diferentes niveles de construcción subjetiva como son el plano de las necesidades, el de las experiencias y el de los proyectos; se refieren a campos de problemas que suponen diversas formas de relación de los individuos y colectivos con la realidad (zemelman 1992, p.13). Por el otro, están los niveles de lo constitutivo de estos nucleamientos como son lo individual, lo grupal, la experiencia grupal, los nucleamientos colectivos, la apropiación del contexto, los espacios de nuevas experiencias, las utopías y la transformación de utopías en proyectos (zemelman, 1997, p.30).

otras elaboraciones la cual nos va permitir distinguir entre productos históricos y el producente de nuevas realidades, transformar la historia en conciencia trascendental y la conciencia en necesidad de prácticas” (Zemelman, 1992, p.52 y 53).

3.1.4 Acción Pedagógica

La hegemonía del paradigma positivista, dotada de racionalidad técnica, ha buscado aplicar las teorías científicas a problemas determinados, dicha noción construyó la división entre teoría y práctica, donde la práctica se ve como una actividad instrumental, con ello la estandarización de acciones para su aplicación. En esta misma línea, aparece la separación entre investigación y práctica, como lo describe Carr (2006), “mientras la investigación se dedica a crear nuevas teorías y construir conocimiento, la práctica se limita a su aplicación” (p.16).

Esta concepción, ha estructurado que primero se deba acceder a conocer las teorías y aplicaciones con mayor relevancia y posterior las técnicas, habilidades aplicables a dicho conocimiento, de ahí que en la práctica pedagógica la acción sea vista como un conjunto de metodologías y didácticas. Por ello, entendemos acción pedagógica como un ejercicio de “reflexión acción”, desde los postulados de Schön (1998), y desde ahí analizar las acciones pedagógicas a la luz de las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y el aprendizaje experiencial de Kolb (1998). Cabe aclarar que la acción pedagógica sustentada en este marco teórico, no busca construir un recetario de acciones idóneas a replicar, ya que las prácticas son tan variables y complejas como los contextos y sus sujetos; se trata de conocer las acciones a la luz de la reflexión de la experiencia y analizar las particularidades de las mismas.

Por ello, la acción pedagógica será entendida desde la “reflexión acción” propuesto por Schön, (1998). Entiéndase la reflexión acción:

Como la capacidad de pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo. [...] esta reflexión se da bajo una estructura espiral, a través de tres momentos: apreciación, acción y reapreciación en las que simultáneamente comprenden y modifican las situaciones de su práctica (Schön, 1998, p. 61).

En este sentido, la reflexión acción permitirá ampliar el horizonte de trabajo del maestro, rompiendo la lógica de confirmación o falsedad de hipótesis y con ello, ampliando las

perspectivas teóricas prácticas. En este orden de ideas, la estructura espiral nos permite analizar teorías de aprendizaje, más allá de una lógica aplicabilidad, y ubicarnos en un lugar de reflexión de la acción, a partir de la experiencia del maestro.

De ahí que, analizamos el aprendizaje significativo¹³ desarrollado por Ausubel, como un marco de referencia que nos permita entender la articulación entre las acciones pedagógicas (metodologías, didáctica y evaluación) en relación al restablecimiento derechos y comprender que “el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia” (Ausubel, 1983, p.1).

Es importante reconocer que en el aprendizaje significativo, los alumnos no parten en blanco, sino que ellos tienen una experiencia y conocimiento (saberes previos) que pueden incidir en el aprendizaje de manera favorable; en palabras de Ausubel (1983), el aprendizaje significativo:

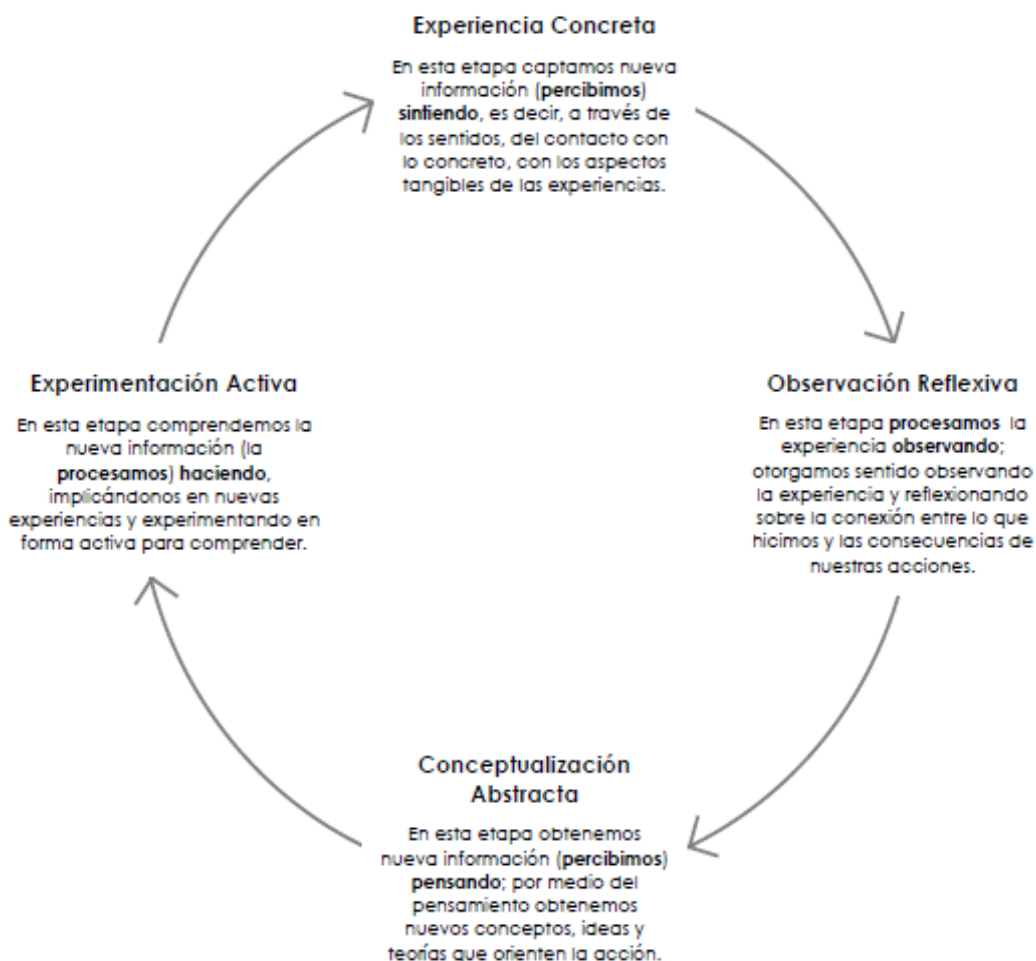
Ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (p. 18).

Por lo tanto, el aprendizaje significativo no es la simple conexión de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva. Por el contrario, el aprendizaje mecánico es la simple conexión. “involucrando la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje” (Ausubel, 1983, p.5). Es decir, el aprendizaje significativo contribuye, al diseño de acciones pedagógicas (metodologías, didácticas, evaluación) que inciden a la hora de pensar la práctica pedagógica en los modelos flexibles, ya que permite retomar las experiencias de vida de los NNAJ presentes en las casas de cuidado y acogida.

¹³ el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización... no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. (Ausubel,1983, p.2)

Kolb (1998), se centra en analizar la experiencia en el proceso de aprendizaje, la cual denomina “ciclo del Aprendizaje”. Desde esta, perspectiva, “el aprendizaje es el proceso por el cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión al tiempo que da sentido a las experiencias” (p. 2). Para ello, se pasa por una serie de etapas, las cuales se aprende algo, en dichas etapas adquirimos nueva información y la transformamos en algo significativo y utilizable. En este procesamiento de las experiencias permite identificar y describir los diferentes modos en que realizamos dicho proceso de aprendizaje.

Figura 1. *Etapas del aprendizaje de Kolb*



Fuente. Kolb, D. (1998). Aprendizaje basado en experiencias.

Sin embargo, las cuatro etapas del ciclo, también se ven como habilidades necesarias para aprender, como lo son: la habilidad para “involucrarnos en experiencias concretas”, manteniendo

una actitud abierta y desprejuiciada al hacerlo; habilidad para “observar y reflexionar”, comprendiendo situaciones desde diversos puntos de vista y estableciendo conexiones entre acciones y resultados; habilidad para “integrar observaciones y reflexiones” en marcos más amplios de conocimiento, es decir, teorías y conceptos; finalmente, la habilidad para “experimentar activamente” con nuestras teorías, para aplicar en la práctica conceptos e ideas de manera activa.

Por último, la propuesta de “ciclo de aprendizaje” busca comprender y aportar a la acción pedagógica a través de las habilidades que tiene en cuenta el maestro a la hora de su quehacer educativo, en el marco de las acciones pedagógicas y como estas habilidades potencian el restablecimiento de derechos.

3.1.5 Escenario Pedagógico

El escenario pedagógico es abordado desde los postulados de de la arquitectura de la práctica, desde la dimensión espacio social desarrollados por Kemmis y con la teoría de zonas de desarrollo próximo de Vygotski.

El escenario pedagógico debe ser construido teniendo en cuenta los contextos socioculturales de los NNAJ, al tiempo que posibilita transformar las relaciones sociales. Es decir que, “las prácticas están siempre situadas en lugares y tiempos determinados, lo cual no significa que estén predeterminadas, sino que la manera en que una práctica se despliega está siempre configurada por las condiciones de espacio y tiempo que son particulares” (Herrera y Martínez, 2017, p. 22), de ahí, la importancia de tener presente el momento histórico y sus condiciones materiales, sus discursos y características culturales y sociales a la hora de construir un escenario pedagógico

Cabe señalar, que la arquitectura¹⁴ de las prácticas están constituida por un conjunto de dimensiones que facilitan y limitan la realización de una práctica. “Estas tres dimensiones son

¹⁴La arquitectura de práctica se puede comprender como [...] una forma de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, en la que determinadas configuraciones de acciones y actividades (modos de hacer) son comprensibles en términos de configuraciones de ideas relevantes en discursos característicos (modos de saber) y cuando las personas y objetos involucrados se distribuyen en configuraciones de

paralelas a las actividades que tienen que ver con los discursos, las acciones y las relaciones que componen la práctica. Las dimensiones son: el espacio intersubjetivos semántico, el espacio-tiempo físico y el espacio social” (Kemmis et al., 2014, p. 6).

La dimensión espacio intersubjetivos semántico se da en la cultural y discursos que se dan a través del lenguaje y posibilitan y restringen los discursos característicos de la práctica, la dimensión espacio-tiempo refiere los materiales y económicos que se dan en medio de la actividad y el trabajo que posibilitan y restringen las acciones características de la práctica. Por último la dimensión del espacio social da cuenta de lo sociopolítico que se dan en medio del poder y la solidaridad, al tiempo que posibilitan y restringen las relaciones características de la práctica.

Por su lado Vigotsky (1978), postuló múltiples estudios enfocados en el desarrollo individual y la educación, en esta última, plantea la denominado zona,¹⁵ donde proponía diferenciar dos niveles de desarrollo en el niño:

El nivel de desarrollo actual, referido a la ejecución o resolución del problema individual, y el nivel más avanzado de desarrollo próximo, referido a la ejecución o resolución del problema con ayuda. [...] la zona de desarrollo próximo como el contraste entre la ejecución con ayuda y la ejecución sin ayuda; también utilizaba la zona para enfatizar la importancia de las condiciones sociales para la comprensión del pensamiento y su desarrollo (Vigotsky, 1978, p. 6).

Dentro de la zona de desarrollo próximo, destacamos la noción de “instrucción”¹⁶, como el proceso, mediante el cual se crea un sistema de apoyo que denominado “andamiaje” donde

relaciones (modos de relacionarse) y cuando este complejo de modos de saber, de hacer y de relacionarse se articulan (“*hang together*”) en un proyecto determinado. (Kemmins et al., 2014, p. 31).

¹⁵ Vygostki afirmaba en esta cita frecuentemente utilizada: la zona es «la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces» (Vigotsky, 1978, p. 86 citado en Moll, 1988, p.249)

¹⁶ Hay tres aspectos de las actividades instruccionales que quiero presentar como ejemplos de zonas de desarrollo próximo. En primer lugar, cómo la comprensión era siempre el principal objetivo de la lectura. En segundo lugar, cómo esos maestros ayudaban a los alumnos a entender —conferir sentido— a las estrategias de que se sirven los autores para vehicular el significado, en tercer lugar, cómo los maestros animaban a los niños a aplicar a su propia escritura lo que habían aprendido al analizar textos. (Moll, 1988, p. 253)

transitan los NNAJ de una zona a otra, según Vigotsky (1978), el andamiaje es el lugar de acompañamiento que realiza el maestro en el proceso enseñanza y aprendizaje basado en el desarrollo de los niños. Por lo tanto, la zona de desarrollo próximo no es un espacio de actividades de la enseñanza sino es un “diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado” (Matos, 1995, p.11). De ahí que el escenario pedagógico sea visto como el lugar que permite un análisis que integra al individuo y el entorno social.

El escenario pedagógico apunta de un lado, potenciar lo que los NNAJ ya conocen, mientras por otro lado, fortalece aquello que no conoce, no realiza o no dominan. Por lo cual hay una relación dialéctica entre el aprendizaje y la enseñanza, pues el aprendizaje depende de la enseñanza, como la enseñanza depende del aprendizaje.

3.1.6 Acción Pedagógica

En la actualidad, la educación ha privilegiado la experiencia orientada en un saber hacer, separando la teoría y el trabajo que adquiere la experiencia, de ahí que, ampliar la experiencia en el campo educativo tenga gran relevancia. Por ello, se analiza la experiencia desde postulados de Larrosa, Bárcena y la experiencia de los maestros.

Larrosa (2006), define la experiencia como un recorrido, como "eso que me pasa. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí" (p. 88), resaltando los principios de la experiencia (reflexividad, subjetividad, transformación, formación, singularidad, irrepitibilidad).

El principio de “reflexividad” se enfoca en entender que la experiencia esta en movimiento de ida y vuelta que, Larrosa (2006) define como un movimiento que va al encuentro con eso que pasa. Por su parte el principio de “subjetividad”, retoma al ser el sujeto, el lugar y su experiencia, recalando que está siempre subjetiva, es decir, no hay una experiencia general sino única; lo que nos remite al principio de “transformación” quien da cuenta que el sujeto está abierto a su propia transformación, es de resaltar que, en la experiencia, el sujeto hace la

experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación, De ahí, que la experiencia forma y transforma.

Estos principios tienen la finalidad de ser guías a la hora de comprender y analizar la práctica pedagógica desde la experiencia de los maestros. En esta misma línea, recogemos la propuesta de Bárcena (2006) sobre la “dimensión reflexiva como un lugar medular del acontecer educativo” (p.1). Esta dimensión se enfoca en el “sentido” de la práctica pedagógica, con ello, permitiéndonos interpelar y comprender a la misma. En este sentido la dimensión reflexiva busca poner en tensión las nociones esquematizadas y los significados lógicos otorgados por el discurso pedagógico con los múltiples significados que se construyen en la realidad. Es decir, posee un “componente hermenéutico en la medida que depende de acciones humanas y les presupone exigir tener sentido” (Bárcena, 2006, p.2).

Capítulo IV

Elaborar la propia concepción del mundo consciente y críticamente, consiste en participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y supinamente que nuestra personalidad sea formada desde fuera” (Gramsci, 1978, p.12).

4.1 Enfoque Metodológico Historia de Vida

Se revisan algunas bases históricas que aportan a los enfoques narrativos un alto valor en la práctica investigativa. Durante el siglo XX, el pensamiento crítico contribuyó a las discusiones cuestionando el enfoque cuantitativo y experimental impuesto por la ciencia como única vía legítima para explicar los fenómenos naturales y sociales, e impulsando distintas posibilidades de investigar, comprender e interpretar al individuo, su ser, su relación con sus pares y sus acciones. De otro lado, la hermenéutica como postura epistemológica y el marcado interés por la dialéctica de las razones, la comprensión del conocimiento de sí mismo y la interpretación de los significados, la acción práctica, la historia individual y colectiva, se enfocaron en el reconocimiento del otro, como sujeto de experiencia y saber.

La crisis de los enfoques experimentales y cuantitativos permitió dar paso a los paradigmas cualitativos. Como lo señala (Bolívar, 2014),

la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional (p.3)

El surgimiento de nuevas posibilidades de investigar, comprender e interpretar al individuo, su ser, su relación con sus pares y sus acciones, desde nuevas perspectivas sociológicas, filosóficas, antropológicas han permitido analizar a los sujetos desde sus contextos. Tal es el caso de los enfoques narratológico como la biografía, relatos de vida e historias de vida.

En palabras de Sautu (1999), “La biografía, historia de vida y relatos de vida constituyen géneros narrativos en los cuales se cruzan perspectivas y estilos provenientes de diversas disciplinas desde la literatura hasta la historia [...] con el propósito de reconstruir las

experiencias personales” (p. 21). En esta misma línea, Bernasconi (2011), “Primero, reconoce que son una forma básica a través de la cual los seres humanos otorgan sentido a sus experiencias pensándolas como historias o relatos. Segundo, constata que la práctica de contar historias constituye una forma de comunicación humana fundamental” (p. 14).

A groso modo se puede decir, que la base epistemológica de los enfoques narratológicos se sustenta en las historias y relatos de las personas, grupos y comunidades, donde el saber nace de la experiencia, parafraseando González (2009), las historias de vida tienen como base la sensibilidad subjetiva y dialógica; la cual ha permeado la investigación social y ha conspirado en función de un giro interpretativo, lingüístico y narrativo, necesario como alternativa al positivismo de base experimental y estadístico. Es decir, las historias de vida han contribuido a la ruptura epistemológica, llevando a los investigadores sociales a nuevas aproximaciones y fuentes de conocimiento con la finalidad de conocer interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal.

Cabe agregar, que las historias de vida han permitido a los sectores invisibilizados reconstruir su historia, como señala (Ferreira, 1999 como se citó en Pujadas, 2000),

No sólo permite la revalorización de unos sujetos sociales postergados y desvalorizados, sino que, además, puede permitir el surgimiento de nuevas alternativas a dilemas sociales por medio del rescate de la participación de agentes hasta entonces excluidos de los relatos históricos (p. 129).

Por lo anterior, la importancia de resaltar los estudios llevados a cabo en los años 70, en torno al pensamiento del maestro y las investigaciones de los años 80 sobre el conocimiento práctico del maestro en base a su experiencia, permitieron reevaluar el papel del maestro, como lo sujetos encargados de la reproductibilidad del saber al tiempo que revaloriza al maestro como un sujeto capaz de producción de saber. En este sentido, las investigaciones narratológicas permiten “el despliegue de las experiencias de las persona en el tiempo, lo que incluye una selección consiente e inconsistente de recuerdos y su interpretación medida por las experiencias posteriores” (Lomsky, 1995 como se citó en Sautu, 1999, p. 22), es decir, los relatos no son solo una descripción de los sucesos si no también una selección y evaluación de la realidad.

Es así, que asumimos la historia de vida desde dos perspectivas. La primera, desde Ferraroti (2007), donde la historia de vida aparece, “como una contribución esencial a la memoria histórica, a la inteligencia del contexto, en donde Conoce y re-conoce. Ve y re-ve, se dan exploraciones de nuevos territorios y nuevas realidades sociales que se dan dentro del legado histórico” (p. 15). La segunda, tomada desde González (2008), quien concibe, las historias de vida como, “las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos” (p. 4).

De manera, que estas nociones de historias de vida no sólo han abierto nuevas posibilidades en la investigación social y en la educación al extender la reflexión hacia los sentidos, las prácticas y los sujetos que la componen, sino también han irrumpido el carácter hegemónico del paradigma positivista desde la voz misma de los sujetos, permitiendo dar cuenta de las particularidades de los procesos personales y colectivos. Lo que nos lleva como investigadores a preguntarnos ¿por qué esta investigación se enmarca en la investigación cualitativa? y ¿por qué nos sirve?; para poder responder estas preguntas, partimos entendiendo la investigación cualitativa como “el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados desde una perspectiva holística, a determinados fenómenos” (Mejía, 2004, p. 2).

Es decir, la investigación cualitativa permite comprender el sentido y significado de hechos y momentos históricos en base a la experiencia del sujeto. En palabras de González (2007), las historias de vida poseen tres elementos constitutivos “las personas, la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica” (p. 88).

En ese sentido, encontramos tres perspectivas que nos dieron el horizonte a responder estas preguntas; la primera, la historia de vida, “como investigación cualitativa, proviene de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente. Lo que las personas dicen y hacen” (Ferraroti, 2007, p. 15). Con ello, argumentamos que el hombre no es un dato sino un proceso el cual actúa en forma creativa en su mundo cotidiano, al tiempo que es un ser social con historicidad.

En segunda perspectiva, como lo refiere Pujadas (2000), la ruptura epistemológica “conduce a los investigadores hacia nuevas aproximaciones y fuentes de conocimiento social.”. (p. 127). Es

decir, permite nuevas relaciones en la investigación social donde el investigador no sólo estudia al otro, sino que se estudia a sí mismo, posibilitando comprender y analizar a los otros, y a sí mismo.

En tercera perspectiva, las narraciones permiten organizar las acciones, motivaciones y actores alrededor de un significado y con ello estudiar la vida cotidiana. Como lo refiere Bernasconi (2011),

La historia de vida pone énfasis en la experiencia vivida de los individuos, una experiencia que puede observarse desde múltiples perspectivas, que sucede y hace sentido en un contexto social determinado y cuya comprensión se ve afectada por el proceso indagatorio y por las características de quien investiga (p. 20).

Las narraciones aportan al tejido de procesos interculturales al abrazar y dialogar otras formas de ser, pensar, sentir y estar en el mundo al tiempo que parten de las necesidades de los territorios y los sujetos para regresar a estos mismos desde la reflexión, propiciando nuevos sentidos y transformaciones. Entonces se hace necesario preguntarse ¿Por qué se puede responder la pregunta de investigación con este enfoque?, Como investigadores encontramos que las historias de vida, nos permiten un análisis sistémico de procesos, personas o grupos, en una temporalidad, subjetividad y los significados de su experiencia; con ello, aproximarnos a un tipo distinto de conocimiento, como lo describe Martín (1995), “las historias de vida intentan conferir una unidad explicativa e interpretativa a hitos vitales relatados por el protagonista”(p. 42), permitiendo dar cuenta de sus experiencias profesionales y personales, llevando a develar y comprender formas de producción del saber.

Es decir, las historias de vida posibilitan abordar los sentidos, las prácticas y los sujetos que componen la investigación social, desde su carácter singular, y con ello permitiendo descubrir transformaciones culturales y sociales en un tiempo específico, a partir de la indagación. Es así, como las historias de vida dan cuenta de experiencias personales y profesionales, donde los maestros desarrollan su práctica pedagógica

En palabras de Formenti (como se citó en González, 2007) la historia de vida:

Es una vía de acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo. Propician una dinámica de apertura, comunicación profunda y

colaboración, posibilitan la expresión de los sentimientos, a la vez que sensibilizan al sujeto hacia los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia (p. 94).

En ese sentido, las historias de vida favorecen la exploración del mundo personal desde una perspectiva libre y subjetiva “pretenden reforzar el poder de acción del sujeto sobre sí mismo y sobre su ambiente, al tiempo que posibilitan su emancipación” (Lainé y Cornejo como se citó en Pujadas, 2000, p. 216). Así, los sujetos que se narran o narran los acontecimientos, lo hacen desde el significado, desde el proceso de construcción que implicó para ellos el verse atravesado por un hecho, interpretarlo desde las posturas individuales y darle un significado que deviene en experiencia.

Según Sautu, (1999),

Los enfoques narrativos tienen respecto de otros métodos la ventaja de recoger las experiencias de la gente tal como ellos la procesan e interpretan [...] las narraciones pueden ser testimonio de personas que narran experiencias personales, pueden ser hechos, rutinas cotidianas, tareas sentimientos, y creencias o sus interpretaciones subjetivas (p. 23).

De manera, que este tipo de enfoque permite investigar al sujeto común en su vida cotidiana y con ello, el conocimiento y el significado que tienen las acciones para el sujeto, permitiendo entender sus prácticas e ideas, rompiendo la concepción universal, unilateral expuesta por el positivismo. Para poder dar cuenta de lo planteado, surge la pregunta por ¿Cómo lo vamos a hacer?, En este caso, es clave la distinción entre relato de vida e historia de vida “El relato de vida es el relato acerca de nuestra vida [...] La historia de vida es el relato de vida situado dentro de un contexto histórico” (Bolívar, 2014, p. 6). Por lo anterior, se abordan las historias de vida desde los relatos cruzados, ya que nos permite tener distintas miradas centradas en un objeto de investigación, en este caso la práctica pedagógica de los maestros que pertenecen al IDIPRON. En este sentido, las historias de vida tienen la función de comprender las relaciones sociales, de manera contextualizada.

Sin embargo, no es sólo en la exteriorización de la experiencia donde el sujeto se explora, en la escucha activa de su propio relato al comprenderse, esto significa que hay un proceso de reflexión sobre sí mismo que posibilita tanto en la interacción con ese alguien interesado en

escuchar la interpretación significativa de un lugar o momento específico como el escucharse desde afuera.

Con base en lo anterior, las historias de vida para Bernasconi (2011),

Pone atención no sólo en el contenido (lo que se dijo) sino en la secuencia de acciones que se narran, en la intención y la justificación de la acción (lo que se dijo, por qué se dijo, con qué propósito y mediante qué recursos), junto a la función que cumple la historia en ese contexto, y en el espacio social que sustenta su articulación (p. 21).

Cabe resaltar que aquí, la narrativa no se concibe solo como una herramienta literaria, sino como una forma hermenéutica y epistemológica de comprensión, expresión, aprendizaje y socialización. En este contexto, conviene referir que,

no existen hechos inmediatos ni observaciones neutrales, que las tareas del conocimiento y de la investigación son tareas éticas y políticas, que no existe fundamento último de la teoría que pueda invocarse como algo ajeno a la historia, la tradición, la cultura y el poder en el marco de una sociedad dada” (Peñalver y González como se citó en González, 2007, p. 90).

Para poder llevar a cabo lo planteado, la historia de vida será elaborada a partir de entrevistas y un taller casuístico; dichos instrumentos serán construidos, aplicados y ordenados de forma cronológica y de acuerdo con las categorías de estudio planteadas en la investigación y sus objetivos. A lo largo del escrito se introducen notas, que visibilizan la voz de los maestros. Cabe resaltar que, “el trabajo de campo no es una etapa, sino forma parte de un proceso que va de la reflexión teórica al trabajo de campo y análisis” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 57).

4.1.1 Instrumentos

Tabla 1. *Entrevista Semi estructurada individual*

Instrumento	Entrevistas Semi estructurada Individual	Numero de aplicaciones del instrumento	3	Duración cada entrevista	Una hora
--------------------	---	---	----------	---------------------------------	-----------------

Descripción instrumento	Están dirigidas hacia “la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos respecto sus experiencias de vida.... Son guiadas por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar... el orden de las preguntas no están predeterminadas en su totalidad” (Taylor 1994, p. 177). Pues estas son flexibles y dinámicas.
Porque nos sirve	La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente. Permite adquirir conocimiento sobre la vida social, a partir de los relatos. Adicional nos proporciona un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.

Fuente. Los autores

Tabla 2. *Taller casuístico*

Instrumento	Taller casuístico	Numero de aplicaciones del instrumento	1	Duración cada entrevista	Una hora
Descripción instrumento	Ésta es una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo... sin embargo, los talleres no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación (Sandoval,1996 p. 147).				
Porque nos sirve	El taller se centra en indagar y analizar como a partir de un caso específico (problemática) los maestros da solución a esta, tenido como marco de referencia el restablecimiento de derechos.				

Fuente. Los autores

Tabla 3. *De criterios de selección*

A continuación, una tabla de criterios de selección para los maestros partícipes de la investigación.

Criterios de selección	El maestro debe laborar en el IDIPRON.
	El maestro debe llevar un tiempo superior a 2 años laborando en casas de cuidado del IDIPRON.
	El maestro debe haber impulsado estrategias, proyectos pedagógicos dentro en casas de cuidado del IDIPRON.
	El maestro cuente con disposición a participar en la investigación.
	El maestro tenga disposición a relatar su historia de vida.
	El maestro tenga disposición de compartir documentos, fotos, videos.
	El maestro cuente con disponibilidad de tiempo para participar en la investigación.
	El maestro debe reconocer la importancia de la investigación en el campo de la educación y pedagogía.

Fuente. Los autores

Teniendo en cuenta que no existe un único método de análisis ni forma de investigar los fenómenos sociales y educativos, nuestro proceso de analizar la información se dividió en cuatro partes. La primera, al reconocer el tipo de análisis que se debía desarrollar en base a nuestros objetivos y apuesta epistemológica. De ahí, que se definiera como un proceso analítico descriptivo, permitiéndonos retomar nociones de la teoría fundamentada (el método comparativo), la perspectiva estructurada y nuestra experiencia, de tal manera que se generará, una triangulación entre la teoría, metodología y la información recolectada.

La segunda parte, se desarrolla una vez aplicados los instrumentos, al crear dos matrices de análisis, la cuales responden a las categorías de estudio, objetivos y la forma de analizar los

códigos. Para el caso de esta investigación el código es aquel que nace del proceso de codificar¹⁷. En este caso, se crean tres códigos, descriptivo, teórico y reflexivo.

El código descriptivo tiene la finalidad de vislumbrar problemas y describir situaciones que ayudan a contextualizar las características sociales, educativas del contexto y los sujetos que la componen. Con ello, la descripción identifica no solo el contexto en el que se dice y frente a lo que se dice, sino el contexto temporal que se dice. De esta manera, posibilita la identificación de temas, conceptos, expresiones y acciones de manera situada.

El código teórico está compuesto por dos momentos, el primer momento, da cuenta del almacenamiento y organización de la información, de acuerdo con los objetivos y las categorías; acá se decide qué información incluir y excluir a partir de la interpretación de la información tras un primer ejercicio de lectura. El segundo momento, se basa en la relectura, donde retomamos el método de comparación de la teoría fundamentada, a partir de allí se generan reflexiones del investigador acerca del desarrollo de la teoría y explica la relación entre categorías. Cabe aclarar, que en este proceso analítico busca el descubrimiento y desarrollo teórico y no la verificación de teorías y una vez condensada la información, el paso más difícil es encontrar el significado y sentido, para ello, tenemos en cuenta los patrones y se distingue de lo que dice una persona a lo que dice el grupo.

El código reflexivo, parte del principio que los nuevos saberes adquiridos no descartan los anteriores, de ahí que nuestras reflexiones busquen profundizar y complejizar el objeto de estudio sin caer en reduccionismo, Para ello, desarrollamos la triangulación de los resultados con un enfoque explicativo.

¹⁷ Sustentado en la teoría fundamentada, el codificar “es un micro análisis, en un minucioso estudio de datos, implica una primera interpretación al extraer la esencia de datos y conceptos y establecer relaciones”. ” (murillo citado en Schettini P, Cortazzo I, 2015) pág. 72.

4.1.2 Contextualización

El presente apartado pretende ubicar al lector en el ambiente en el que fue desarrollada la investigación, con el fin de comprender y reconocer las dinámicas presentes en la escuela pedagógica integral del IDIPRON y estas como repercuten en la práctica pedagógica del maestro.

Históricamente el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud IDIPRON ha reivindicado los principios de alegría, afecto y libertad, provenientes de los salesianos y el padre Javier de Nicolás al tiempo que fomenta el modelo preventivo, para la atención de población en condición de vulnerabilidad, en riesgo de habitar calle y en habitabilidad de calle. El afecto, la alegría y la libertad siguen siendo los fundamentos esenciales que rigen el trabajo del IDIPRON, con el fin de generar entornos protectores y acompañar a los NNAJ en su camino de dignificar su vida y reconocerlos como sujetos de derechos.

En la actualidad el IDIPRON, encuentra nuevos retos a la hora de brindar protección a los NNAJ, ante el cambio de las dinámicas de calle y las nuevas formas de habitar los territorios. Como lo expresa el profesor Alejandro (2021), un antiguo maestro del Instituto, pero también egresado del mismo:

Nos comunicaron que el problema del niño de calle, ya se había dado solución en la ciudad. Que ya prácticamente no se encontraban niños en la calle, o que estuvieran viviendo en ella, que era muy difícil encontrar. Digamos que la mayoría con los que yo trabajé, que era una población diferente, eran niños que sí tenían su familia, que sí tenían como unas problemáticas, pero en realidad estos niños estaban puestos en IDIPRON por una disposición más cercana a la protección y restablecimiento de derechos (Profe Alejandro, comunicación personal, 07 de Julio de 2021).

El modelo pedagógico se ha fortalecido a través de años de implementación, retroalimentación y mejoras, permitiendo dar cuenta de las diversas estrategias que se ha planteado el IDIPRON. Durante su existencia como Instituto, de cara a las distintas problemáticas de los NNAJ habitantes de calle, en riesgo de habitarla y/o en fragilidad social.

Para afrontar estas nuevas dinámicas de habitabilidad, el instituto conformó tres escenarios de trabajo: territorio, casas de cuidado (internado) y casas de acogida (externados); el primero responde a cuatro líneas de acción: prevención, calle, caminando relajado y ESCNNA (Explotación Sexual Comercial de Niños Niñas y Adolescentes). El segundo escenario, tiene dos modalidades de atención. La primera dirigida a NNA en situación de vulnerabilidad o fragilidad social y la segunda enfocada a jóvenes que salen de habitabilidad de calle y con procesos de nivelación académica. El tercer escenario, posibilita a los NNAJ en extra edad culminar sus estudios y participar de convenios laborales. Cada uno de los escenarios busca acompañar el camino de los jóvenes que quieren dignificar su vida.

A modo de contextualizar la investigación recalcamos que, está se enfoca en los escenarios de casa de cuidado (internado) de los NNA y las casas de acogida (externado) de AJ¹⁸ las cuales integran la escuela pedagógica integral del IDIPRON. Para ello, daremos una contextualización de cada uno de los escenarios, problemáticas y características sociales, educativas, culturales de su población.

La escuela pedagógica integral de IDIPRON se sustenta en la apuesta de los modelos flexibles. Desde este lugar comprende la educación y pedagogía teniendo en cuenta su propio marco de realidad. De ahí, que la escuela pedagógica busque la educación para el desarrollo humano a partir de la construcción del ser y su medio, con ello, priorizando lo social en vez del desarrollo tecnológico como en otros modelos pedagógicos.

El modelo pedagógico llamado “ciudad escuela, escuela territorio” está diseñado por cuatro grandes proyectos que componen el currículo (cultura ciudadana, cultura ambiental, comunicación y lógico matemático), el cual nace de la vida y de las necesidades de los NNAJ y busca brindar herramientas necesarias que permitan construir y transformar nuevas realidades.

El primer proyecto “*Cultura Ciudadana*” busca reconocerlos como seres históricos, para ello acude al arte y la cultura, como el escenario que permite rescatar la voz y el cuerpo de los NNAJ, a partir del fomento de la autonomía y el surgimiento del pensamiento crítico y reflexivo.

¹⁸ Adolescentes y Jóvenes

El segundo proyecto “*cultura ambiental*” está compuesto por los núcleos de biología, química y educación física. Acá, el cuerpo no es solo visto como un conjunto de sistemas sino, como un hábitat y un medio de comunicación.

El tercer proyecto “*comunicación*” articula inglés y español; el objetivo del proyecto busca el desarrollo de procesos cognitivos que le permitan el disfrute de manifestaciones simbólicas y complejas al tiempo que fortalece las habilidades comunicativas y genera procesos de comunicación asertiva para reconocer la voz y la palabra de los NNAJ.

El proyecto “*lógico matemático*” integra las áreas de matemática, tecnología e informática; en éste se procura analizar el lenguaje matemático para solucionar problemas en la vida cotidiana. Para ello, favorece el pensamiento analítico a partir de la descomposición en pequeños problemas que relacionan lo global.

Los proyectos curriculares sustentados en la flexibilidad comprenden y atienden las necesidades de los NNAJ desde sus realidades. Para ello, encuentra en la investigación participativa, el enfoque metodológico que le permite una constante revisión y reflexión de los procesos con los NNAJ, generando nuevas relaciones entre los contenidos, el maestro y la escuela, partiendo de los conocimientos previos de los NNAJ

La escuela pedagógica integral de IDIPRON retoma los pilares de la UNESCO del aprender a hacer, aprender a ser¹⁹ y aprender a conocer, convivir con el otro²⁰ y aprender a vivir en contexto²¹. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio cultural y socializador como lo expresa el maestro Sebastián (2021) “El IDIPRON no es una escuela en la que tú vas a hacer las cosas mal y ya, acá es haga las cosas como tú puedas hacerlas, lo importante es que tengas la actitud” (Profe Sebastián, comunicación personal, 16 de junio de 2021)

A continuación, se describen las particularidades y características generales de las casas de acogida y casas de cuidado teniendo en cuenta los distintos momentos temporales en los que

¹⁹ La persona crea en si misma se valore y proyecte.

²⁰ Pensar en el otro

²¹ Los que nos rodea, familia, barrio

estuvieron presentes los maestros en las UPIs²². Cada maestro permitió generar una línea de tiempo que develó diferencias y similitudes en los procesos al interior de las casas.

Casas de Cuidado (Internado)

Las casas de cuidado (internado) son uno de los espacios protectores que ofrece el IDIPRON, sustentados en la formación integral de derechos en su gran mayoría están dirigidos a la atención de NNA en condición de fragilidad social, con el fin de garantizar techo, comida, educación y recreación, al tiempo que presta los servicios de atención psicosocial y socio legal.

Cada una de las casas cuenta con una infraestructura distinta, algunas unidades disponen de amplios campus que favorecen los procesos pedagógicos y la atención psicosocial como la equino terapia, en contraste con aquellas unidades que carecen de espacios más adecuados para la implementación del modelo de atención.

Estas UPIs se caracterizan por la organización de los tiempos al interior de esta, para ello se establecen unos horarios en las mañanas y en las tardes; en la mañana los NNA deben cumplir con el auto cuidado del cuerpo a través del aseo, alimentación y organización de dormitorios; algunos maestros lo denominan el “cívico o auto gobierno” donde los NNA asumen roles de limpieza y organización de la unidad antes de iniciar las clases.

Parte de la mañana y de la tarde los NNA deben asistir a los proyectos curriculares y luego a talleres de artes. Ya durante las noches los NNA duermen en dormitorios grupales acompañados de cuidadores,

Digamos que cuando estuve interno el modelo que se conoce como flexible no existía sino que existían unas, pedagogías como experimentales porque existía algo que se llama autogobierno, que pues consistía como en que los estudiantes hacían digamos toda la parte operativa del espacio, digamos hacían el aseo, el cívico, era los mismos líderes, los mismos jefes, los mismos jefes de dormitorio[...] en los internados ya cambia todo digamos el hecho de un dormitorio de 30 personas es muy diferente a uno vivir en su casa y pues digamos que se establecen unas rutinas muy diferentes pero bastante marcadas en

²² Unidad de Protección Integral

este sistema educativo de internados porque todo el tiempo va muy medido entonces uno tiene una hora de levantada exactamente igual todos los días (Profe Alejandro, Comunicación personal, 23 de junio de 2021).

Cabe recalcar, que muchos de los NNA que se encuentran dentro de los internados debido a las distintas carencias sociales, familiares y económicas, que les impide gozar de un desarrollo humano y social apropiado para la dignificación de su vida; por lo anterior, las familias se ven en la necesidad de acudir a las casas de cuidado para garantizar condiciones sociales y educativas a sus hijos. De manera que la permanencia de los NNA sea de manera obligada.

Esto lleva a que las necesidades y problemáticas al interior de los internados partan de la alta permanencia de tiempo de los NNA al interior de las unidades, a partir de ahí reconocemos tres dimensiones (educativa, social y afectiva) presentes al interior de las unidades. La dimensión educativa se desarrolla durante el proceso de implementación de proyectos curriculares y talleres, acá se ve la necesidad de abordar nuevas formas de implementación pedagógica, debido a que muchos de los NNA han desertado o abandonado los procesos educativos de la escuela tradicional; sumado a esto muchos de los NNA salen de las unidades los fines de semana y en algunos casos no regresan hasta la mitad de la semana irrumpiendo la continuidad en los procesos pedagógicos. Como lo refiere la profe Zulay (2021):

En uno de los internados que estuve fue en Normandía; Normandía tiene población entre los 12 años más o menos. Los NNA que están en Normandía son por explotación sexual infantil, ya sea prostitución o niñas o niños que han sido, abusados sexualmente. En Normandía, allá es una casa pesadita por que los chinos no quieren estar, ellos realmente están obligados igual que casi todos los internados, la diferencia de internado a externado, es que internado los obligan. Por ejemplo, en los internados los chinos se van los fines de semana y a veces regresan hasta el martes, entonces a veces usted solamente tiene martes, miércoles y jueves y, los viernes llega la familia a llevárselo. Es complicado uno poder trabajar porque aparte hay mucha rotación de los chinos sí, entonces llegan un fin de semana 10 y el otro fin de semana se escaparon tres, entonces decir que hay un proceso como tal es muy difícil (Profe Zulay, Comunicación personal, 16 de junio de 2021).

Por lo anterior, se ve la necesidad de diseñar prácticas, estrategias y metodologías que trabajen otras formas de abordar el conocimiento desde las realidades de los NNA, al tiempo que potencien el tiempo libre a través de prácticas culturales y deportivas. Dentro de la dimensión afectiva se logra reconocer que muchos de los NNA se encuentran con cargas socio afectivas al no contar con referentes familiares que potencien el auto reconocimiento del ser para evitar prácticas autodestructivas como el no creer en ellos mismos.

En ocasiones los NNA son muy vulnerados y maltratados. “A mí me pasó algo muy curioso, al principio yo era muy distante con los pelados no me la van a montar y en algún momento un niño me daba besos en la mejilla, yo le decía no respete que le pasa, usted allá y yo acá. En algún momento me dijo profe dejé de ser tan escamosa no sé qué y en algún momento hice ronda y el pelado se me pego a hablarme y me regaló una manilla y yo no sé la quise recibir en ese momento y le dije regálasela a otra persona y el chino me dijo. ¿Usted va a ser como mi mamá?, ella no me recibe nada. Y yo dije no, desde ahí se me cambió todo el panorama de IDIPRON, fue el chip de cambio. Tengo que ser otro tipo de maestro (Profe Zulay, Comunicación personal, 16 de junio de 2021).

La dimensión social se da en el marco del relacionamiento de los NNA con el otro, es decir el reconocimiento del otro como ser histórico y social. A partir de allí se ve la necesidad de trabajar la convivencia y la resolución de conflictos desde un proceso dialógico, teniendo en cuenta las problemáticas de falta relacionamiento interpersonal y el no sentirse parte de la comunidad. Las tres dimensiones no se dan de manera separada, sino que se articulan unas con otras, tal es el caso de la dimensión afectiva incide en la dimensión educativa al dificultar el proceso de aprendizaje debido a las cargas socio afectivas de los NNA.

Casas de Acogida (Externado)

Las casas de acogida (externado), son un segundo entorno protector que caracteriza el modelo de atención del IDIPRON, en estas se hace más visible el principio de libertad, pues los AJ que acuden a ellas lo hacen de manera voluntaria. Cabe aclarar, que cada una de las unidades de externados responde a diferentes necesidades y problemáticas de la población, pues cada unidad de externado tiene un perfil diferente pero atravesado por el mismo modelo pedagógico SE3.

La multiplicidad de AJ que hacen parte de las casas de acogida deriva de su condición de fragilidad social puesto que muchos de ellos han abandonado el sistema educativo (escuela tradicional) por problemáticas asociadas al consumo de SPA, falta de condiciones económicas, problemas en el entorno familiar (violencia física, psicológica, económica) como discriminación, generando que los AJ presenten condición de extra edad en sus procesos educativos.

En esa multiplicidad de adolescentes y jóvenes se encuentran, los conocidos como trapecios (aquellos AJ que están entre el intermedio entre los habitantes de calle y la habitabilidad de calle puesto que, tiene su casa pero que habita más la calle en el rebusque o en el ocio). Actualmente se les conoce como jóvenes en conflicto con la ley. Cabe señalar, que algunos de ellos se encuentran en el sistema de responsabilidad penal y otros en el sistema oral acusatorio.

De esta manera, las casas son el espacio que posibilita la continuidad de los procesos académicos de los AJ, al brindar herramientas que les permita culminar el bachillerato, al tiempo que se brinda formación técnica laboral mediante talleres (marroquinería, belleza, panadería, serigrafía, electricidad, costura, música, etc.) que responden a las diferentes necesidades e intereses personales de los AJ.

Las casas de externado funcionan todas muy similares, excepto las de población de calle, digamos que todas tienen el mismo tipo de población. Y se atienden jóvenes de 16 hasta 28 años, en los externados el tipo de población, depende de la localidad a veces hay algunas variables, los jóvenes que se encuentran en los externados son chinos que habían estado presos, que tienen diferentes conflictos ya sea con la fuerza pública o en sus casas que se han ido de sus casas también había mucho desplazamiento, habían muchos chinos de otras zonas del país o del campo, había gente de Boyacá, de Putumayo y de Puerto Cauca (Profe Zulay, Comunicación personal, 16 de junio de 2021)

Al igual que las casas de cuidado, las casas de acogida cuentan con infraestructura que en algunos casos facilita los enfoques de atención del modelo pedagógico tal es el caso como las unidades de Servitá y Arborizadora Alta, las cuales permiten una relación más cercana con el medio ambiente. En contraste con UPIs como Molinos y Santa Lucía cuyas instalaciones son más reducidas y atienden mayor cantidad de población.

Como lo refieren algunos maestros el modelo flexible se convierte en un reto en la labor docente, puesto que la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los AJ se ven interrumpidos por sus dinámicas de vida, con ello, afectando sus procesos pedagógicos y sociales. Sumado a esto muchos de los externados cuentan con alto número de estudiantes (entre 20 y 50 AJ) que, en algunos casos presentan diferentes niveles de consumo de SPA. Por todo lo anterior, exige reflexionar la práctica del maestro como su entorno, en palabras del maestro Sebastián (2021) “uno no se puede permitir que los pelados se aburran, con dos que no trabajen se perdía la clase, lo ideal son 12 a 15 AJ por clase” (Profe Sebastián, Comunicación personal, 19 de junio de 2021).

Para poder afrontar estas dificultades de permanencia de los AJ en las casas de acogida, el instituto ofrece los “convenios” como estrategia para que los AJ puedan obtener ingresos económicos trabajando en algunas entidades distritales. Para ser parte de los convenios los AJ deben contar con cierta permanencia de tiempo y continuidad en los procesos. Como lo describe el maestro Sebastián (2021),

Digamos que el instituto propone más allá de la educación, propone otras miradas a la educación, entonces proponerle al pelado, un convenio para generar ingresos y que no tenga que estar pensando cómo ir a robar o como atracar a alguien para conseguir lo del diario, entonces en ese sentido funciona muy bien el modelo flexible con las propuestas alternativas que tiene el instituto para apoyar esa cuestión de la educación, los chicos se amañaban porque veían futuro. [...] Ellos llegan con esa expectativa de cómo yo puedo mejorar mi vida con el IDIPRON, como me puedo ganar un convenio, o llevar un aporte económico a mi familia, es su motivación en el instituto. Los chicos por el convenio eran juiciosos y muy conscientes que perdieron mucho tiempo de su vida. En esa medida era interesante trabajar en externado, así tuvieran reticencia al proceso, muchos estaban interesados en salir adelante [...] Porque ellos perdieron el vínculo con el colegio formal y nosotros buscamos arrebatar los chicos a la calle (Profe Sebastián, Comunicación personal, 19 de junio de 2021)

De esta manera, la escuela integral pedagógica del IDIPRON se convierte en el escenario donde los NNAJ son escuchados, comprendidos y no juzgados por sus condiciones e historias de

vida. De ahí que los NNAJ reconozcan a las UPIs como los lugares donde pueden reescribir su vida con condiciones que aporten a la restitución de sus derechos desde los principios de libertad, alegría y afecto.

Capítulo V

“leer y escribir la realidad para releerla y reescribirla”; insistiendo en que para poder captar e interpretar el mundo real tenemos que asumir críticamente nuestra presencia en él, lo que implica para él la obligación de una postura constantemente activa” (Freire, 1990, p.).

5.1 Análisis de resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el proceso de aplicación de la metodología planteada, así como el correspondiente análisis de los hallazgos en razón de los objetivos propuestos:

5.1.1 Discurso pedagógico y la subjetividad

La relación entre el discurso pedagógico y la subjetividad es un proceso reflexivo dialógico e intersubjetivo que se da a través de tres componentes, el primero el principio de flexibilidad, el segundo la planeación y finalmente la transformación de las relaciones sociales. Es decir, que estos tres componentes inciden a la hora de pensar y repensar la práctica pedagógica del maestro.

El componente de flexibilidad nace tanto de acuerdo con las condiciones y capacidades de la población, como de la apuesta del modelo pedagógico de la escuela pedagógica integral del IDIPRON. Acá la flexibilidad se convierte en el eje articulador entre el discurso pedagógico y la subjetividad.

Es importante resaltar que la flexibilidad se da en diferentes momentos en la práctica pedagógica, inicialmente se presenta en el marco de la planeación, con la selección y adaptación de las temáticas que respondan a las necesidades y realidades de su población. Durante la selección, el maestro pasa por un proceso de transformación de la subjetividad donde deja de lado la visión de estándares por competencias y se centra en el reconocimiento del otro (su vida y sus necesidades). De este modo, la flexibilidad permite no solo la recontextualización en los procesos de aprendizaje, sino que permite reinventar la subjetividad y generar nuevas formas de conciencia. Como lo refiere Zemelman (1992), “la subjetividad transforma la historia en conciencia trascendental y la conciencia en necesidad de práctica” (p.52), lo que significa, que la

flexibilidad, fomenta cambios de perspectivas dentro de la práctica pedagógica, al posibilitar la entrada de nuevos discursos en el quehacer del maestro.

Uno no se da cuenta de que en realidad lo que los pelados necesitan son otros discursos, otros espacios, otras miradas sobre la disciplina, ellos ya no quieren que uno vaya y les proponga una lectura, desarrollen este taller y ya no, entonces yo siento que el Idipron me enseñó mucho a mirar siempre las cosas de otra manera, como yo le puedo llegar a un chico con tema, o como hago para que la dinámica de grupo se empiece a prestar para que los que no trabajan se sientan mal de no trabajar, que ellos vean en sus compañeros que vinieron fue a estudiar (Profe Sebastián, Comunicación personal, 16 de junio de 2021).

Teniendo en cuenta que el discurso pedagógico, otorga el significado a la práctica pedagógica, esta se da en el marco de la flexibilidad. De ahí que, la planeación se convierte en la relación integradora, es decir, regula la relación espacio y tiempo teniendo en cuenta el contexto de cada UPI y su población.

De este modo, la planeación regula la relación de tiempo al interior de las acciones pedagógicas al delimitar la cantidad de acciones que se deben implementar en el proceso de aprendizaje. Los tiempos en la planeación no son lineales, sino cíclicos al adaptarse al interés y necesidades de los NNAJ. Según el maestro Alembert (2021),

La planeación se sustentaba en lo que vas a hacer y cómo lo vas a hacer [...] el éxito de la planeación se dio en comprender los tiempos y repeticiones adecuados de los chicos, si se hacía una cuarta repetición como en la escuela el chico se le iba, no daban más, por temas de consumo de SPA” (Profe Alembert, Comunicación personal, 08 de junio de 2021).

De ahí que, la planeación desde el principio de flexibilidad tuviera en cuenta la disciplina de enseñanza, mientras que en educación física se trabajaba desde el individuo, pasando a grupos pequeños, luego grupos grandes y finalmente al trabajo grupal, en el área de química, se planeaba de cara al trabajo colaborativo y participativo. Estas diferencias refieren a las necesidades de los NNAJ, mientras en el área de educación física se buscaba fortalecer el relacionamiento y la convivencia, en química se buscaba aterrizar las temáticas en relación con sus vivencias y el emprendimiento.

Sin embargo, la planeación sustentada desde una perspectiva flexible intenta articular diferentes áreas de manera transversal mediante proyectos. Es decir, que si se ve un tema en el proyecto de cultura ambiental este tema se debe articular con otro proyecto curricular. Como lo afirma la maestra Zulay (2021),

La planeación transversal es que nosotros digamos, por ejemplo, en el tema del proyecto de cultura ambiental que era en el que yo estaba, se encuentran las dos semanas en la planeación mía y la de él, que si yo estoy viendo proteínas él también esté hablando de proteínas desde educación física (Profe Zulay, Comunicación personal, 16 de junio de 2021).

El tercer componente de la transformación de las relaciones sociales se da a partir del proceso de recontextualización de la relación maestro-alumno, dicha relación inicia en tensión y resistencia debido a las experiencias de los NNAJ y el sistema educativo tradicional. De ahí, la importancia de retomar los principios²³ de alegría, libertad y amor como elementos articuladores para reenfocar la experiencia de los NNAJ. Es decir, el maestro busca prevenir desde la reflexión y no castigar.

Frente a lo anterior, el maestro Sebastián (2021) resalta,

Nos tocaba enfocar las clases hacia las relaciones interpersonales, se debían tener muy en cuenta los pilares de la Unesco que eran aprender a hacer, aprender a ser y aprender a conocer; esos tres era no vas a estudiar esta disciplina perse sino que vas a aprender cómo estar cerca de otros, auto cuidado y emprendimiento, a estar en línea con esos pilares más que una persona capacitada es que sean buenas personas, que sepan relacionarse bien con sus compañeros y que dejaran a un lado esa prevención que traían y dejar de estar solucionando todo a través de la violencia (Profe Sebastián, Comunicación personal, 16 de junio de 2021).

²³ El amor pues que todo el cuento de la pedagogía del amor, que tú tienes que trabajar con paciencia con los chicos; En la parte del afecto, brindarles el afecto que ellos no han tenido y desde la parte de libertad es todo la parte de construcción de autonomía, (entrevista, zulay, 2021, p.).

Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de reenfocar la práctica pedagógica, desde el reconocimiento del otro y con ello, generar un proceso de autoconciencia y autocrítica, sobre la forma en que el maestro concibe a los NNAJ que se encuentran en fragilidad social.

5.1.2 Acción Pedagógica y Restablecimiento de Derechos

La acción pedagógica entendida como la capacidad de reflexión acción, permite analizar las acciones pedagógicas (metodologías, didáctica y evaluación,) desde una perspectiva no instrumentalizada de aplicabilidad de la enseñanza como técnica. Las acciones pedagógicas están relacionadas con la estructura en espiral (apreciación, acción y reapreciación). Es decir, que dependiendo del momento de la reflexión acción, emergen las acciones pedagógicas.

En el momento de la “apreciación” las acciones pedagógicas, parten de comprender las necesidades y situaciones de los NNAJ, su contexto, sus conocimientos previos y experiencias de vida, al tiempo que se articulan con el componente de flexibilidad para guiar las metodologías. Acá se teje la relación entre el discurso pedagógico desde el componente de planeación y la acción pedagógica desde la metodología.

Frente a la planeación y metodología para la duración de las clases, este tiempo varía en relación con la temática y su importancia en la vida de los NNAJ. Sin embargo, se precisa que el discurso pedagógico da un horizonte de las acciones pedagógicas, pero no determina su accionar. “En el momento que se aburren van a pensar que la escuela y el conocimiento no sirve para nada” (Profe Sebastián, Comunicación personal, 19 de junio de 2021) de ahí que la metodología se sustente en reconocer que los conocimientos y saberes adquiridos por los NNAJ no vienen de un escenario escolar sino de otros espacios de aprendizaje.

Por ello, la metodología debe permitir de un lado acercar a los NNAJ al conocimiento al tiempo que permite indagar sobre sus conocimientos previos. Por otro lado, permite ubicar al chico en el conocimiento actual que se encuentra “En el taller de screen les pedí que me imprimieran unas telas, yo tenía 20 telas en el salón. De lo que tenía que ver cada uno. Cuando el pelado llega a la clase se ubica en el tema y [...] los pelados decían yo voy en tal tema, cuál tela es la que me toca” (Profe Sebastián, Comunicación personal, 19 de junio de 2021.).

Teniendo en cuenta las deficiencias en los procesos lecto- escritores de los NNAJ las metodologías buscan fortalecer las insuficiencias presentes en estos, al tiempo que brinda herramientas que les permita ser autoeficaces. Para ello, se tiene en cuenta la importancia de trabajar colaborativamente en la elaboración de los materiales didácticos, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que fomenta un sentido de pertenencia.

En palabras del profesor Sebastián (2021), la metodología:

Era reflexionar y pensar los temas, los contenidos, planes, currículo. Uno debía pensar en todo momento cómo anclar y transformar las acciones a lo que ellos vivían en todo momento al contenido. Pues uno tenía que estar en función de eso. (Profe Sebastián, Comunicación personal, 19 de junio de 2021).

En un segundo momento aparece la “acción”, acá la didáctica cobra un valor relevante, de un lado, busca que lo que se enseñe no permanezca en lo abstracto, sino que lo aterriza a la vida de los NNAJ. Es preciso recalcar que, dependiendo la disciplina de enseñanza la didáctica actúa de manera situada. En el caso del proyecto de cultura ambiental (biología, química) la didáctica está relacionada con los experimentos y la utilización de materiales reciclables. Es decir, la didáctica, busca acercar a los NNAJ al conocimiento a través de la exploración (experimentos), desde una experiencia específica al tiempo que fortalece y desarrolla la “habilidad de involucrarse en experiencias concretas” (Kolb, 1998).

Es fundamental situar que el papel de la didáctica en relación con este proyecto de cultura ambiental es generar experiencias concretas y tangibles que les permita tener una relación más cercana al conocimiento. Como lo refiere la Profesora Zulay (2021),

Yo inventaba experimentos caseros en clase, ósea si íbamos a ver sistema digestivo, yo llevaba cosas para armar el sistema digestivo, si veíamos el sistema pulmonar yo cargaba mis botellas, para que ellos armaran sus pulmones y hacer experimentos si, siempre tenías que ponerlos a trabajar para que ellos estuvieran más concentrados y algo que les gustara y les llamara la atención [...] .se nos podía ir la clase hablando de un accidente de las experiencias de ellos con los alcoholes sí, bueno usted que fumo, que fuma, que influye que usted consume eso en una prueba física si, [...] si veíamos el aparato reproductor no

es solo que vieran las partes y ya sino, pensarlo en la prevención de la paternidad y maternidad, y actividades relacionadas con eso, que mitos hay en las relaciones sexuales, veíamos las partes reproductivas del cuerpo, entonces ellos decían que era la vasectomía, uno trata de llegar a sus vidas con las temáticas (Profe Zulay, Comunicación personal, 16 de junio de 2021).

En el caso de educación física, la didáctica busca aportar a la construcción de un ser auto eficaz y autosuficiente a partir de la fabricación del material deportivo, al tiempo que se mejora o adecua el espacio físico de la clase. Es importante resaltar que acá la didáctica está sustentada en la elaboración de productos (material deportivo) para posterior trabajo con estos elementos en la actividad física. Tal y como lo expresa el profesor Alembert (2021),

Existen dos vertientes en la didáctica, por un lado, es el social crítico que está enfocado a trabajar en base a las necesidades de la población y el contexto y está el Psicológico analítico que está enfocado a lo que le pasa al niño dentro de la escuela. Esas son dos vertientes fuertes para determinar la didáctica. El que trabajo yo en mis prácticas, es el social crítico porque siento que si yo reconozco las necesidades o faltantes del estudiante le puedo proporcionar recursos didácticos que le proporcionan al niño construir su propio concepto a partir de la experiencia que tiene dentro de mi clase, entonces para mí la didáctica es todo el andamiaje es el paso a paso que yo diseño (Profe Alembert, Comunicación personal, 08 de junio de 2021).

De otro lado, la didáctica brinda la oportunidad de construir un conocimiento propio que sea capaz de enfrentarse al contexto, al tiempo que genera experiencias. Para ello, acude a la conceptualización (que se explica, por qué o qué es eso, para qué es eso). No es solo el diseño de herramientas o la alfabetización de estas, se trata de que la didáctica genere espacios para que los NNAJ sean capaces de crear y diseñar a partir de pequeños proyectos que resuelvan problemáticas de la vida de los NNAJ fomentando el pensamiento crítico e histórico.

Como lo expresa el profesor Alembert (2021),

La didáctica, desde la perspectiva socio crítico va involucrado a darle diferentes recursos concatenados para que el chico logre construir su propio concepto, brindarle experiencias

al chico. Ejemplo vaya y hable con su abuelo sobre una problemática, y usted va generando un pensamiento histórico, después del pensamiento histórico, pasamos al análisis de esa realidad y luego pasamos a proponer una solución de acuerdo con el momento histórico. Para lograr toda esa situación en el andamiaje le íbamos proponiendo una actividad diferente, inicialmente una entrevista, entonces es darle un material didáctico para que el chico vaya construyendo su propio concepto. Que comprendiera que esos problemas que afectó a su abuelo, padre, tíos, lo afecta a él (Profe Alembert, Comunicación personal, 08 de junio de 2021).

El tercer momento de “re apreciación” las acciones pedagógicas se enfocan en la evaluación, el proceso evaluativo parte de los pilares de la UNESCO del aprender a hacer, aprender a ser y aprender a conocer. Cabe señalar, que este proceso evaluativo se da para todos los proyectos curriculares de manera transversal, pero que varía de acuerdo con la disciplina de enseñanza.

En el aprender a hacer, se relaciona con la elaboración de productos, acordados en cada proyecto (cultura ciudadana, cultura ambiental, comunicación y lógico matemático). Aquí, se acuerdan unos avances con cada NNAJ, de ahí que no exista una forma evaluativa por competencias. “En IDIPRON, se evalúa al modelo pedagógico de EISNER, donde se acuerdan los avances con el pelado, yo le digo vamos a llegar a la suma y si llega tiene premio. Hay que reconocerles infinitamente esas vainas si lo logran” (Profe Alembert, Comunicación Personal, 04 de junio 2021) Este proceso evaluativo, tiene en cuenta que los productos elaborados les permitan generar recursos a los NNAJ.

En cuanto el aprender a conocer, se enfoca en retomar los aprendizajes previos y experiencias de los NNAJ. Para ello, se acude a una “prueba diagnóstica” con el fin de indagar qué sabe del tema; esta prueba se hace de manera escrita o a través de charlas, donde lo fundamental no es el hacer una gran cantidad de preguntas y ejercicios debido a la resistencia de los NNAJ al proceso educativo, sino brindar la posibilidad de tener una experimentación activa, que fomente el desarrollo de un pensamiento más complejo. Como lo menciona el profe Sebastián (2021),

Desde el proyecto de comunicación la propuesta era ir complejizando las propuestas de comunicación, con base en eso seleccionamos los contenidos, digamos yo sé que de pronto al pelado no le sirve saber los colores en otro idioma, él va a decir yo no me voy a

ir a EE. UU., sino mirar cual es la importancia de otro idioma extranjero. Reflexionar qué gano yo con aprender otro idioma. Era como insistir en desarrollar procesos cognitivos a través del lenguaje un poco más complejos porque ellos siempre son con ese desafío ante el profe ¿de qué me sirve? El lenguaje no es solo comunicarse de mejores maneras con los demás sino también como yo le propongo a mi mente un desarrollo. Decíamos algún punto del disfrute de manifestaciones simbólicas complejas, para que usted aprecie un símbolo artístico o cultural que exista y que quiera comunicarnos, era llegar con el pelado a esa reflexión (Profe Sebastián, Comunicación personal, 19 de junio de 2021).

El aprender a ser, se da de manera transversal a los otros dos pilares evaluativos, acá lo fundamental es siempre brindar una nueva oportunidad a los NNAJ sin importar las veces que estos se equivoquen, ya que lo importante es la participación de los NNAJ en clase, como fuera de ella. “Tu evalúas eso desde el ser de cada chino a partir de la historia de cada uno, el vivir juntos de la relación con los demás y valores [...] Uno se enfoca en el proyecto de vida” (Profe Zulay, Comunicación personal, 19 de junio 2021).

Estas acciones pedagógicas presentes en la estructura del espiral tienen una doble función, debido a que no solo se enfocan en el proceso de aprendizaje y enseñanza, sino que buscan aportar al restablecimiento de derechos de los NNAJ. En este caso, las acciones pedagógicas utilizadas por los maestros en las casas de cuidado y de acogida para el restablecimiento de los derechos de los NNAJ inician por la vinculación al sistema educativo, sin embargo, las acciones no solo se reducen al acceso a este (clases). Teniendo en cuenta que en las casas de cuidado y acogida no existe la figura de expulsión, las acciones pedagógicas deben estar guiadas a un proceso reflexivo de carácter restaurativo. De ahí, que no sea una reparación punitiva sancionatoria, sino reparatoria, a partir de actividades que ayuden a resarcir el acto que se cometió.

Por lo anterior, vislumbramos el diálogo como uno de los ejes fundamentales de las acciones pedagógicas en el restablecimiento de derechos; ya que el diálogo permite reconocer a los NNAJ como sujetos de saber y con ello, sacarlos de un lugar de marginalidad, como lo indica la profe Leidy, (2021) “Cuando usted le dice usted es un berraco, usted es teso, pilo, eso que usted hace es muy bonito venga me le pongo las manillas. Eso alimenta la autoestima, el pelado se siente

respetado, querido” (Profe Leidy, Comunicación personal, 21 de junio de 2021) De este modo, fomentar el buen trato hacia los NNAJ que han pasado por múltiples circunstancias de maltrato y rechazo significa dignificar su vida.

Otro de los ejes fundamentales en el restablecimiento de derechos, son los “espacios de vida” que se construyen en las acciones pedagógicas, pues estos escenarios posibilitan que los NNAJ aprendan a convivir entre ellos y su contexto, a partir del comprender sus situaciones de desescolarización, maltrato y consumo de SPA. Cabe resaltar que estos “espacios de vida”, no están en un único lugar, sino que están presentes en el momento que el NNAJ lo necesite. Retomando a la profesora Zulay, (2021),

Pues los escuchamos y muchas veces los direccionamos, ósea los profes somos parte activa no necesariamente le decimos vaya a psicosocial, sino que también, digamos los profes somos muchas veces las primeras personas a los que acuden los pelados cuando están sufriendo, en el caso de las niñas maltrato, ellos siempre tienen más confianza con los profes que son las personas con las que ellos realmente permanecen todo el día (Profe Zulay, Comunicación personal, 16 de junio de 2021).

El tercer eje de restablecimiento de derechos y acciones pedagógicas, se dan en el marco de “empleabilidad y emprendimiento”, ya que algunas de las acciones están enfocadas en generar habilidades que les permita producir un sustento económico en lo inmediato, debido a sus dificultades económicas, sin embargo, esto no significa que las acciones pedagógicas estén dentro de las competencias laborales, sino que responden a una necesidad del contexto de los NNAJ.

A modo de reflexión situamos las palabras del maestro Alejandro (egresado del IDIPRON) sobre el restablecimiento de derechos, con el fin de comprender que, en algunos casos, las políticas o programas enfocados al restablecimiento de derechos responden satisfacer las necesidades inmediatas de los NNAJ, pero no dan solución a las causas del problema.

Según Alejandro (2021):

Obviamente el hecho que uno sea extraído de su contexto hace que una persona sea sacada de su núcleo familiar y llevada a algo artificial, pues no es restablecimiento de

derechos tan bien hecho porque el verdadero restablecimiento de derechos sería mejorar el contexto, pero esa es cuestión de políticas que se hagan en el gobierno (Profe Alejandro, Comunicación personal, 07 de julio de 2021)

5.1.3 Escenario pedagógico y práctica pedagógica

El escenario pedagógico se construye desde los contextos sociales, económicos y culturales de los NNAJ, de ahí la importancia de tener presente las historias de vida de los sujetos, pues estas, están cargadas de problemáticas, experiencias, aprendizajes que le exige al maestro tenerlas en cuenta a la hora de pensar la práctica pedagógica.

En el escenario pedagógico, no solo se da en un lugar determinado (físico), donde se lleva a cabo el quehacer del maestro, sino refiere a los lugares de interacción social donde media la pedagogía más allá del aula de clase, es decir, se construye en cada uno de los espacios en los que el maestro y los NNAJ interactúan. Allí no existe una relación jerárquica, sino horizontal que permite al maestro reconocer las habilidades, dificultades, comportamientos, actitudes y destrezas en el marco de la relación y la escucha. Como lo refiere el profe Sebastián (2021):

En el comedor nos sentábamos al nivel de ellos desayunábamos con ellos, almorzábamos con ellos, nosotros facilitamos para que ellos cojan los alimentos y ahí también se presta para “¿cómo profe como le va, como le fue ayer” en los descansos, en el patio, muchas veces nos poníamos a jugar con ellos, voleibol, futbol (Profe Sebastián, Comunicación personal, 16 de junio de 2021)

Uno de los elementos centrales del escenario pedagógico es comprender no solo los problemas (enseñanza y aprendizaje) de los NNAJ dentro de las casas de cuidado y acogida sino vislumbrar todo aquello que los rodea y atraviesa. De ahí que retomar la dimensión “espacio social” desarrollada por Kemmis et al. (2014), permitiera entender el escenario pedagógico como el lugar donde se transforma la relación maestro y estudiante tradicional a una relación “Profe - compañero”.

El cambio de esta relación se sustenta en la empatía, el respeto y el diálogo, pues éstos consisten en comprender las situaciones de los NNAJ al tiempo que posibilita ampliar y

acompañar otros espacios más allá del aula y el instituto. Con ello, se busca construir un lugar reflexivo con enfoque preventivo, que permita fortalecer la acción pedagógica del maestro.

Yo considero que lo más interesante es que para trabajar en el IDIPRON debe ser muy empático y afectuoso, lo de la pedagogía del cariño. Yo cuando entre pensé les voy a entrar un poco fuerte, no mostrar debilidad y no, eso genera es rechazo porque cuando estás ahí te das cuenta que todos los sujetos en el universo tienen problemas, pero cuando uno se entera de las historias de vida de los pelados lo que estos niños necesitan es afecto (Profe Leidy, Comunicación personal, 21 de junio de 2021).

Para poder generar el cambio de las relaciones (maestro - estudiante) el maestro acude al juego como estrategia de confianza, acá el juego no hace parte de la planeación ni la metodología sino que responde al fortalecimiento de vínculos interpersonales. Como lo expresa el profesor Sebastián (2021) “en el juego había chicos que llegaban a decir profe me siento muy mal se me murió un pana ayer, entonces uno tranquilizaba y enviaba al área psicosocial” (Profe Sebastián, Comunicación personal, 16 de junio de 2021)

Sin embargo, no se puede dejar de lado el escenario pedagógico entendido en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, los planteamientos de Vigotsky (1978) frente a la “zona de desarrollo próximo” y el “andamiaje”, posibilitaron ampliar el escenario pedagógico a una perspectiva de dos niveles pedagógicos, los cuales son tenidos en cuenta a la hora de la planeación.

El primer nivel, posee una doble cara, de un lado los procesos que se dan al interior del aula, los cuales buscan generar un espacio de acompañamiento continuo a partir de estrategias que rompan la monotonía al tiempo que permitan ubicar al NNAJ en que parte de su proceso van. Tal y como lo refiere el maestro Sebastián (2021):

Para llevar una lectura estos chicos era muy diferente toca tener otro espacio, no era algo cotidiano de la clase sino se hacía un club de lectura, para poder trabajar esos temas con los chicos [...] o trabajar por niveles, ya que no tenían cuaderno si no fichas como friso para que siempre volvieran en su proceso, además porque el cuaderno lo pierden. Y para todo lado con las fichas. Entonces el salón se volvió algo especial, por las fichas y las

telas, un espacio muy severo (Profe Sebastián, Comunicación personal, 19 de junio de 2021).

Por otro lado, el escenario fuera del aula, busca potenciar líderes que faciliten la interacción con pares y el entorno social. Como lo expresa el profesor Alejandro (2021):

Yo iba realizando actividades con los estudiantes en el taller, específicamente en temas de figura humana, de paisajismo y pues también hacíamos salidas en las cuales hacíamos dibujo al aire libre, salíamos algunas partes de la unidad a dibujar digamos partes de la unidad o personajes del lugar o salíamos por ejemplo, allí queda cerca el parque de la florida íbamos hacer dibujos de esos paisajes del lago, de los barcos que habían y también en otras ocasiones realizamos dibujos y actividades con toda la comunidad, [...] realizamos actividades con murales en los cuales todos podían participar (Profe Alejandro, Comunicación personal, 08 de julio de 2021)

Cabe aclarar que en ambas caras se caracterizan por un acompañamiento diario a los NNAJ a los procesos académicos y personales. De modo que, este primer nivel aparece como eje fundamental la figura del maestro como la presencialidad de los NNAJ en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro como fuera del aula.

El segundo nivel responde a los espacios donde los NNAJ no se encuentran presentes dentro del aula ni en el IDIPRON físicamente, pero que siguen vinculados a este. Dicha ausencia responde a necesidades económicas o recaídas frente al consumo de SPA. En este nivel, el maestro hace un acompañamiento desde la distancia a través de plataformas digitales o medios tecnológicos. Acá el maestro convierte el nivel en un escenario de vida, donde la paciencia y la perseverancia son fundamentales ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje será a través de la vivencia que esté llevando a cabo el NNAJ. Como lo señala la profe Zulay (2021):

Teníamos un pelado que no iba porque vendía miel, casi no se gradúa porque él no fue casi, entonces María victoria nos decía yo lo puedo evaluar desde la venta de miel desde el área, arme un proyecto de emprendimiento y miro cómo lo evalúa. Todo lo que hace en los buses que escriba, no nos quedemos pegados al plan de estudios sino mirar que hacer [...] ejemplo me paso algo el año pasado con un chino que, no se tengo todos los chat, lo busque por Facebook, lo encontré le enviaba todos los días las guías, porque yo lo

conocía desde antes, el chino había tenido una recaída y había salido otra vez. Entonces lo busque por redes sociales, lo encontré por Facebook y lo agregue para que terminara el once. Yo le enviaba todos los días las guías, y él me enviaba las fotos yo se las enviaba a los profes por WhatsApp (Profe Zulay, Comunicación personal, 19 de junio de 2021)

Podemos afirmar que el escenario pedagógico posibilita en gran medida el restablecimiento de derechos gracias a la transformación de la relación maestro estudiante, en maestro - compañero ya que dicha transformación genera nuevos vínculos los cuales permiten que la acción pedagógica del maestro se potencialice de manera resiliente.

Capítulo VI

Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quienes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma” (García, 1994).

6.1 Hallazgos

La investigación permitió evidenciar la importancia de seguir indagando y preguntando sobre la práctica pedagógica del maestro en el modelo flexible de IDIPRON, pues dicha práctica no ha sido investigada a profundidad, de ahí, convirtiéndose entonces en una oportunidad para dar “pinceladas” del quehacer del maestro e invita a seguir profundizando en ella.

El análisis a la práctica pedagógica del maestro permitió ampliar el sentido y significado otorgado a la misma, al vislumbrar nuevas dimensiones de la pedagogía en relación a la protección (restablecimiento de derechos) superando la visión del maestro como reproductor de teorías al, asignarle un lugar de relevancia como un sujeto productor de saber pedagógico.

La práctica pedagógica como eje articulador y productora de saberes, en modelos flexibles exige reinventarse constantemente en el marco de la reflexividad. Entendiendo que las acciones pedagógicas deben ser enfocadas desde el reconocimiento del otro y sus particularidades propias, permitiendo generar actividades que posibiliten y mitiguen las problemáticas en las que están inmersos los NNAJ presentes en los diversos escenarios para conseguir la transformación de la educación, donde se construye una relación de empatía y afecto mediada por el respeto.

En esta misma línea, se ve la necesidad de seguir disputando el lugar y papel del maestro en una sociedad, donde su labor es subvalorada e invisibilizada por el capitalismo. El maestro del IDIPRON, permitió comprender y reivindicar nuevas dinámicas y formas de ser maestro a través de la práctica como un lugar de producción de conocimiento y de protección.

Es importante resaltar la constante autoevaluación que debe realizar el maestro tanto de su quehacer, como de la didáctica utilizada en sus clases como elementos que aportan para generar conocimiento. La experiencia de los maestros del IDIPRON, son importantes porque contribuyen

al restablecimiento de derechos como una manera de retomar la formación educativa de NNAJ, ya que sus experiencias de vida están marcadas por rasgos de personalidad y elementos como la resiliencia que inciden positivamente en ellos.

Identificamos la pedagogía como el vínculo que permite relacionar el discurso pedagógico, la subjetividad, el escenario pedagógico y la acción pedagógica al interior de la práctica pedagógica. De ahí que la relación entre discurso pedagógico y subjetividad como proceso reflexivo, dialógico e intersubjetivo se evidenciara a partir de las historias de vida de los maestros.

Destacamos el principio de flexibilidad como el eje articulador entre el discurso pedagógico y la subjetividad pues este posibilita repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como transformar la subjetividad del maestro ya que permite construir nuevos significados en la práctica pedagógica.

La relación entre subjetividad y práctica pedagógica, posibilitó el estudio del discurso de los maestros y la emergencia de su subjetividad a partir del acontecimiento del sentido de la educación; es decir las historias de vida nos permitieron identificar dos visiones frente al ser maestro, de un lado la falta de oportunidades a nivel económico y social inciden en la elección. Como lo refiere la maestra Zulay:

Yo no había pensado nunca en ser profe, yo quería estudiar o ingeniera química o ingeniería de petróleos a mí me gustaban las ingenierías entonces me inscribí como tenía un buen icfes me inscribí en la universidad de pamplona y pasé, pero mi mamá me dijo que no había plata ósea porque obviamente tocaba pagar allá la estadía, comida todo. Y aparte la universidad no era publica totalmente si no que tocaba pagar creo que en esa época eran más o menos seiscientos mil pesos entonces pues no, no había plata entonces me inscribí ahí en la pública a la licenciatura en biología y química y pues me inscribí a esa y pase entonces fue realmente porque no había lo que yo quería estudiar no fue porque yo quisiera ser profe. (Profe Zulay, comunicación personal, 07 de julio 2021)

De otro lado, el lugar que ocupa el maestro en la sociedad como un agente transformador como lo expresa el profe Alembert:

Pues mire eh son varias miradas, varias perspectivas que tenía para ser maestro y que siempre veía mis maestros como personas bastantes sabías, personas bastantes ilustradas, personas con un nivel superior si, y eso me lo inculco mi madre me enseñó que el docente era una persona de mucho respeto entonces para mí ser maestro era ese título que yo hoy en día tengo que es ser el profe Alembert, para mí el profe era lo máximo hermano, si porque era una persona llena de sabiduría y yo encontré docentes en mi camino, que eran bastantes sabios gente que era que con una frase te transformaba el mundo, entonces ejemplo el que me puso a jugar futbol profesional hermano me decía es que uno vive lo que quiere y he vivido de lo que quiero. (Profe Alembert, comunicación personal, 07 de julio 2021)

A partir del enfoque narratológico se hizo visible el comprender como se ha transformado su subjetividad a través del tiempo en relación a su labor como maestro, de ahí que el tercer principio (transformación de las relaciones sociales) presente en el discurso pedagógico y subjetividad se hizo más visible al permitir reenfocar la experiencia entre el maestro y el alumno.

Es importante resaltar que la acción pedagógica (capacidad de reflexión-acción) permitió analizar las acciones pedagógicas desde una mirada basada en el restablecimiento de derechos rompiendo la visión instrumental del accionar del maestro. Sin embargo se recalca las diferentes visiones de que se entiende y como se lleva a cabo el restablecimiento de derechos desde una perspectiva pedagógica más allá del acceso al sistema educativo, parafraseando a Zuluaga (1987) la practica pedagógica como pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, nos permitió retomar la práctica pedagógica de un lado en su relación de enseñanza y aprendizaje y por otro lado como generadora de condiciones de resiliencia donde la empatía es fundamental en la construcción de confianza y la creación de un entorno seguro para los NNAJ que les permita aprender a descubrir al otro.

Finalmente se encontró que, a la luz de las prácticas pedagógicas y discursos, el contexto se constituye como un elemento regulador de la práctica y que tanto el docente como el espacio pedagógico se deben tener en cuenta para brindar un ejercicio significativo dentro y fuera del aula, rompiendo de este modo con ideas establecidas acerca del sentido de la educación.

Referencias

- Acosta, C., Contreras, J., Martínez, J., Ruiz, C. (2017). *Formación docente y práctica pedagógica: tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva*. Pontificia Universidad Javeriana
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico al saber escolar. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29
- Álvarez L, Montoya M y Tamayo D (2016). *Prácticas Pedagógicas Que Realizan Los Docentes Para Promover El Liderazgo En Los Adolescentes De Los Grados 6° - 7° Y 8° En Dos Instituciones Educativas Privadas Del Valle De Aburrá*. Universidad de Manizales Cinde.
- Arias, G., Rojas, M. (2008) *La deserción escolar y su incidencia en la calidad de vida: historias de vida de niños y niñas que han desertado del proceso escolar en el municipio de Girardot años 2006-2008*. U.P.N. - CINDE
- Bárcena, F, (2006). Pensar en la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*.
- Barragán, D. F., Gamboa, Suarez, A. A., Urbina, J. E. (2012) *Práctica pedagógica perspectivas teóricas*. Bogotá.
- Barragán, D, Gamboa, A y Urbina, J (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*.
- Bernstein Basil y Diaz Mario (1985) *Hacia una teoría del discurso pedagógico*, revista colombiana de educación No 15 Colombia: Universidad Pedagógica.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.
- Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata.
- Cruz, S., Salazar, B. Arcila, O. (2014). *Práctica Pedagógica Discursiva: Visibilidad de un maestro sujeto de saber pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Díaz Quero Víctor, (2006) *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz Villa Mario (1990) *De la práctica pedagógica al texto pedagógico* Revista pedagogía y saberes No 17 Colombia: Universidad Pedagógica
- Estrada, J. (2018). *La ruta del venado: Las historias de vida como configuración de expresiones de lo político en la práctica docente*. U.P.N.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge, london: tavistock publications* .(originally published in french te 1969).
- González, R (2002). *Sujeto y subjetividad una aproximación histórico-Cultural*. México: México: Thomson
- Guattari, F. (1992) *Chaosmose*, París, Galilée
- Gutiérrez, M. D. (2016). *Saberes docentes y pedagógicos de la práctica docente*. México: Universidad Nacional Autónoma De México.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- Guatarri, F (1990). *Las tres ecologías Pretextos*. Valencia España
- Herrera, J. D., Martínez, A. (2017). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26
- IDIPRON. (2019). Manual operativo Internados IDIPRON
- IDIPRON. (2017) *Plan estratégico IDIPRON*.
<https://www.idipron.gov.co/sites/default/files/docs/plataforma-estrategica-2017.pdf>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer Singapore.
<http://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>

- Kolb, D. (1998). *Aprendizaje basado en experiencias*.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Universitat de Barcelona
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Universidad de Málaga.
- Martínez, Y. (2017). *La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico análisis del proyecto de aula “cosmos: una aventura interplanetaria” – IPARM U.N.* Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación (mimeo)*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Mendoza, M. E. (2011). *Caracterización de las prácticas pedagógicas en educación física de los docentes de Preescolar no profesionales en esta área del colegio Carlos Alban Holguín Sede C. Bogotá: universidad Pedagógica*.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Modelos educativos flexibles*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html?_noredirect=1
- Parra, A. Y Vallejo, C. (2013). *Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*. Manizales: Universidad De Manizales CINDE
- Parra, E; Galindo, D (2016). *Transformación De La Práctica Pedagógica De Los Docentes Seleccionados*. En El Marco De La Globalización. Pontificia Universidad Javeriana.
- Parra, C. A. (2012). Tic, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros. *Nómadas*, 36, 145-159. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105124264010.pdf>
- Pineda, J. O. (2013). *Comprensión de los sentidos de la enseñanza-aprendizaje del inglés a través de las prácticas pedagógicas*. Universidad de Manizales CINDE

- Pujadas, J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Universidad Rovira I Virgili.
- Raimondi, G. (2011). Sentidos de la sistematización de prácticas La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Decisio*, 9 – 15. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_saber2.pdf
- Sánchez, M. L. (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación*. Madrid: Universidad de Madrid España
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. Torres, J.C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Revista de la facultad de artes y humanidades*, 12
- Triviño, D. (2013). *Creencias, prácticas pedagógicas, saber pedagógico en el habitus del maestro*. Universidad De San Buenaventura
- Valencia Salazar, A. (2019). *Avatares de la memoria. Mi historia de vida como maestra de danzas*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. En: Ensayos en honor a Marianne Peronard. Valparaíso, Chile: U. Católica.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade. 321 p.
- Zemelman Merino Hugo (1996) *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.