



**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES DE LAS HUELLAS VITALES DE
EDUCADORES PARES DE LA FUNDACIÓN PARA EL BIENESTAR Y
DESARROLLO INTEGRAL DEL SER, FUNDASER. POPAYÁN**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Popayán
Mayo de 2016**



**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES DE LAS HUELLAS VITALES DE
EDUCADORES PARES DE LA FUNDACIÓN PARA EL BIENESTAR Y
DESARROLLO INTEGRAL DEL SER, FUNDASER. POPAYÁN**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Erika Palechor Jiménez
Paola Andrea Mera Medina
Cristina Andrea Zúñiga Quilindo.**

**Asesora:
Magister: María Carmenza Grisales**

**Popayán
2016**



Nota de aceptación

Asesora: Mg. María Carmenza Grisales

Jurado

Jurado

Popayán, Cauca, _____ de 2016



DEDICATORIA

A Dios por darme sabiduría, a mis padres: Doris María y Silvar Toribio, por su apoyo incondicional en todas las decisiones tomadas. A Edison Javier por su motivación constante. Ellos han sido mi guía en la realización de todos mis proyectos.

Erika Palechor

A Dios, que con su bendición todo ha sido posible a mis padres Consuelo y Jesús, por su dedicación y ejemplo, a mi esposo Iván, por su amor y apoyo incondicional, a mi hija Kamila, por ser mi horizonte para culminar con éxito mi carrera.

Paola Mera.

A mis padres: María Edilma y Hugo, dos grandes seres humanos que han dado lo mejor de sí para contribuir en mi desarrollo personal, intelectual, espiritual y profesional. A mi hermana Sandra Rocío, un ser humano excepcional quien a través del ejemplo me ha enseñado la humildad, honestidad y dedicación, además me ha brindado su apoyo incondicional y por quien siento una gran admiración.

Cristina Zúñiga



AGRADECIMIENTOS

Las investigadoras manifiestan sus agradecimientos:

A Dios, por el tan preciado regalo de la vida, por colocarnos en el camino que hoy estamos culminando, por guiarnos e iluminar cada paso que damos.

A nuestras familias, que han sido la motivación para salir adelante y alcanzar esta meta personal y profesional.

A la universidad de Manizales, en especial a los docentes de la Maestría en Educación desde la diversidad, quienes con su calidad humana nos brindaron su invaluable conocimiento, y con su humildad aportaron aún más en nuestro proceso formativo.

A la docente y asesora de trabajo de grado María Carmenza Grisales Grisales, quien nos apoyó durante este proceso, demostrando siempre paciencia y dedicación.

A la Fundación para el desarrollo Integral del ser FUNDASER y a los educadores pares, nuestro profundo reconocimiento pues gracias a ellos fue posible la realización de este trabajo investigativo.



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	14
2.1. FUNDACIÓN PARA EL BIENESTAR Y DESARROLLO INTEGRAL DEL SER (FUNDASER).....	14
2. 1. 1. Reseña histórica.....	14
2.1.2. Misión.....	15
2.1.3. Visión	15
2.1.4. Política de calidad.	15
3. JUSTIFICACIÓN.....	16
4. OBJETIVOS	18
4.1. Objetivo general	18
4.2. Objetivos específicos.....	18
5. ANTECEDENTES	19
6. PERSPECTIVA TEÓRICA	23
6.1. La calidad educativa y su relación con las prácticas pedagógicas.	23
6.1.1. Las prácticas pedagógicas.	24
6.2. Las huellas vitales.	27
6.2.1. El maestro del nuevo milenio, un actor social, que marca huellas vitales.	30
6.3. La vulnerabilidad social: un factor de riesgo que afecta los procesos educativos.	31
6.3.1. La vulnerabilidad social.	31
6.3.2. Aprender y enseñar en contextos vulnerables.	32



7. METODOLOGÍA.....	35
7.1. Unidad de trabajo	36
7.2. Unidad de análisis.	38
7.3. Técnicas de recolección de información.	38
7.4. Fases de la investigación.	39
8. CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	40
8.1. La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos.	41
8.2. La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes.	45
8.3. La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: La real – realidad del sujeto maestro.	48
9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	54
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS	66
Anexo 1: Consentimiento informado.	66
Anexo 2: Matriz entrevista semi-estructurada.....	67
Anexo 3: Matriz categorías	68
Anexo 4: Matriz triangulación categoría 1	69
Anexo 5: Matriz triangulación categoría 2.....	75
Anexo 6: Matriz triangulación categoría emergente	80
Anexo 7: Transcripción entrevista a estudiantes FUNDASER.....	85
Anexo 8: Registro fotográfico.....	88



RESUMEN

Responder al sentido y función de la escuela en cuanto a valorar y reconocer procesos que se articulen en la formación de los niños, niñas y jóvenes vulnerables con miras a educar sujetos íntegros, que puedan superar sus carencias y potencien sus habilidades cognitivas y sociales es un reto. En este sentido, este artículo producto de una investigación cualitativa con corte hermenéutico, enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo, busca identificar la importancia de las prácticas pedagógicas emergentes a través de las huellas vitales de educadores pares, las cuales pueden validar, operar, problematizar y transformar las realidades de las instituciones educativas mostrando que existen otras formas para la construcción y recreación del saber adquirido a través de la vivencia del sujeto como actor social, lo cual imprime nuevos significados a la escuela y responden a las necesidades que demandan las nuevas generaciones en una sociedad heterogénea y cambiante como la actual.

Es así como emergieron tres categorías 1) La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los estudiantes. 2). La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes. 3). La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: la real-realidad del sujeto maestro.

Los resultados revelan la idea de concebir una nueva visión del maestro con relación al pensar y hacer educativo, esto es, hacia la resignificación de prácticas que aborden las emociones; en donde la experiencia actúe en sus pensamientos, intereses, sentimientos, para que puedan encaminar a los estudiantes en sus comportamientos y elegir conscientemente su proyecto de vida.

Palabras claves: huellas vitales, educadores pares, prácticas pedagógicas, vulnerabilidad social, diversidad.



ABSTRACT

Emerging Pedagogical Practices: Challenges for a Situated Teaching

Responding to the sense and function of school with regard to appreciate and recognize processes that bring together vulnerable children and teenagers' education looking to educate them comprehensively, who are able to get over their scarcities and strengthen their cognitive and social abilities is a challenge.

In this sense, this article, product of a hermeneutical qualitative research whose framework is the comprehensive interpretative paradigm, looks for identify the importance of the emerging pedagogical practices through *Vital Traces* of peer educators. Such practices can validate, operate, problematize and transform the realities at educational institutions by showing that there are other ways to develop and recreate the acquired knowledge through the experience of subject as a social actor. This fact gives a new sense to school and meet the needs that demand the new generations in a heterogeneous and changing society as the present-day.

This is how three categories emerged: 1. Experiential, thoughtful and situated teaching: education according to the vital students' needs. 2. Teaching as a meeting practice: recovering the collective identity and students' recognition. 3. Citizenship building from life displaying: the real-reality of teacher subject.

The results reveal the idea of conceiving a new vision of the teacher regarding their educational thinking and work, that is, toward a new meaning of practices that tackle emotions, in which experience acts in their thoughts, interests and feelings. In this way, they can direct their students' behavior and life project's choice.

Key words: Vital Traces, Peer Educators, Pedagogical Practices, Social Vulnerability, Diversity



INTRODUCCIÓN

La problemática social actual por la que atraviesa Colombia, genera condiciones inequitativas en la población. Situaciones como la violencia, el desplazamiento forzado, el conflicto armado y la pobreza conviven diariamente con las personas. Uno de los grupos más golpeados por este flagelo son los niños, niñas y adolescentes que sufren abandono, maltrato, abuso sexual, drogadicción y muchos de ellos viven en condiciones infrahumanas.

Estos grupos vulnerables, al acceder al sistema educativo son discriminados y muchas veces excluidos por no “cumplir con la norma”, lo cual los expone a factores de riesgo que comprometen su proceso educativo y por ende sus proyectos de vida. Sin embargo este daño potencial no es irrevocable, puesto que existen instituciones protectoras que pueden mitigar este daño.

Una de ellas es la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser FUNDASER, en la que se atiende niños, niñas, adolescentes y jóvenes vulnerables. En esta institución se teje un proceso formativo a partir las experiencias de vida o huellas vitales de los educadores pares, para aportar a la restitución de los derechos fundamentales desde las diferentes perspectivas en lo social, cultural, económico y político.

La labor pedagógica de los maestros se realiza desde su subjetividad como principio del conocimiento y componente dimensional de lo humano, por lo cual, sus huellas vitales son registros de historias que actúan como un sello personal que imprime nuevos significados a una sociedad que anhela cambios de los paradigmas educativos. Estos mecanismos se enmarcan en las prácticas pedagógicas incluyentes, las cuales contrarrestan e incluso prevenir los efectos nocivos que acarrea la inequidad y la desigualdad en las aulas de clase.

Desde esta perspectiva el objetivo de la presente investigación fue: identificar las prácticas pedagógicas emergentes a través de las huellas vitales de educadores pares de la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser, FUNDASER de Popayán



La metodología usada para esta investigación fue de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico puesto que se basó un ejercicio de comprensión reflexiva, desde la interpretación de las narrativas de las experiencias de vida de los educadores pares de la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser FUNDASER, para identificar cuáles son las practicas pedagógicas emergentes desde sus huellas vitales. Para ello se realizaron: observaciones, entrevistas e historias de vida a los educadores pares, luego se analizaron y se obtuvieron categorías que a su vez permitieron hacer la construcción de sentido y la discusión de resultados a la luz de la teoría relacionada con el tema en cuestión. Finalmente se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

Las categorías encontradas giran en torno a la estrecha vinculación de tres aspectos: huellas vitales, prácticas pedagógicas y construcción de ciudadanía, las cuales se entrelazan para determinar tres categorías: a) La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos. b). La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes. La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: La real – realidad del sujeto maestro.

Desde estas categorías se tejen los hilos de sentido para concluir que la praxis del maestro debe ser concebida como un acto de educar para la vida, porque una educación de calidad no es aquella que se centra en los buenos resultados académicos sino aquella que desarrolla y potencializa las capacidades individuales para que aporten a lo colectivo. Es decir a la reconstrucción del tejido social.



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad ha delegado a la escuela una de las tareas más valiosas de la humanidad como es la educación de las generaciones, rol que se ha asumido independiente de sus fortalezas y debilidades.

Antiguamente, las prácticas pedagógicas se centraban en la enseñanza y el aprendizaje a nivel elemental, formando alumnos pasivos, receptores de información, quienes debían soportar un proceso rutinario, inflexible, estático, descontextualizado, fragmentario, repetitivo. En pocas palabras homogenizante, que sin lugar a dudas formo estudiantes alejados de la realidad social. Lamentablemente, la historia sigue perpetuándose y los procesos educativos continúan siendo de corte tradicional y relaciones verticales que en poco o nada contribuyen a la transformación social. Al respecto, Romero (1989, p. 21), afirma: “El estado actual de nuestra educación dista mucho de responder a las necesidades de la época y del acelerado proceso de cambio sociales, políticos y económicos que vivimos”.

Desde este antecedente, se evidencia la necesidad de pensar una forma de educación, en la que se implementen prácticas pedagógicas innovadoras donde el maestro deje a un lado el estatismo y por el contrario convierta su ejercicio profesional en una construcción continua que propicie la crítica, la reflexión, la lectura de contextos. Dicho de otra manera: que responda a los retos y desafíos que demandan las nuevas generaciones, para buscar su participación activa en una sociedad heterogénea y cambiante.

Sin embargo, la realidad educativa es otra, los estudiantes y sus procesos siguen encerrados dentro de cuatro paredes y, aún más, para estar dentro de estas, se debe cumplir con ciertas características, aquellos que se salgan de la “norma” deben ser excluidos, pese a los famosos criterios de inclusión. Así las cosas, las aulas de clase como espacios dialecticos donde convergen las manifestaciones del sujeto como ser humano, son aún una pretensión, un sueño de algunos maestros que quieren salir de la inercia y la estandarización en la que se ha enmarcado a la escuela.



Por fortuna, empiezan a surgir instituciones educativas como la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser FUNDASER, la cual desde su creación ha trabajado en la atención a niñas, niños y adolescentes que han sido excluidos de la escuela regular por situaciones de vulnerabilidad social relacionadas con abandono, maltrato psicofísico, desplazamiento forzado, experiencias de calle, trabajo en condiciones inhumanas, consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, abuso sexual, desvinculados del conflicto armado y desplazados pertenecientes a familias en crisis e incapacitadas para poder cuidarles.

En esta institución se teje un proceso formativo desde las experiencias de vida de los actores sociales como son los educadores pares, para aportar a la restitución de los derechos fundamentales desde las diferentes perspectivas en lo social, cultural, económico y político. La labor pedagógica de los maestros se realiza desde su subjetividad como principio del conocimiento y componente dimensional de lo humano, por lo cual, sus huellas vitales son registros de historias que actúan como un sello personal que imprime nuevos significados a una sociedad que anhela cambios de paradigmas educativos. Esta propuesta educativa se tomó para plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué prácticas pedagógicas emergen de las huellas vitales de educadores pares de la Fundación para el Bienestar y Desarrollo Integral del ser FUNDASER de Popayán?



2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

2.1. FUNDACIÓN PARA EL BIENESTAR Y DESARROLLO INTEGRAL DEL SER (FUNDASER).

2.1. 1. Reseña histórica.

La Fundación se creó en agosto del 2000, como iniciativa de Uriel Alfonso Medina y un grupo de profesionales que advirtieron la necesidad de una Institución destinada a desarrollar un proyecto socioeducativo con modalidad internado, que atienda a niños que requieran protección integral, por ser víctimas de: abandono, violencia intrafamiliar, abuso sexual, consumo de sustancias psicoactivas, desplazamiento y conflicto armado. Por lo tanto, el objetivo principal de esta fundación es promover el desarrollo armónico del SER (niño, niña, joven y familia) cuyos derechos han sido vulnerados o amenazados, generando espacios de sensibilización y reflexión por medio de estrategias espirituales, pedagógicas y psicoterapéuticas acordes a la realidad personal y social, involucrando la utilización de las Políticas Públicas en la prevención, la protección integral y la rehabilitación.

A tan solo 3 meses de su creación, la fundación FUNDASER da inicio al proyecto socioeducativo en el Centro de Protección Integral (CPI), con aportes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), bajo el programa de protección Integral. Un año más tarde, en agosto del 2001, la fundación, por invitación del ICBF, entra a formar parte de la capacitación sobre el manejo de instituciones de protección con el proyecto de Autoevaluación, fortalecimiento, estándares de calidad de los procesos de Protección (PAFEC), cuyo objetivo fue, establecer principios conceptuales desde la perspectiva de derechos para la formación del Plan de Atención Institucional. Este proceso culminó en diciembre del 2002. Actualmente se desarrolla el proyecto en las instalaciones ubicadas en el sector rural de Popayán, vía al corregimiento de Santa Rosa.



2.1.2. Misión

Somos una ONG que garantiza la restitución de derechos de acuerdo a las Políticas Nacionales e Internacionales, a niños, niñas, adolescentes y que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en corresponsabilidad con la familia, sociedad y estado, a través del modelo de inclusión social.

2.1.3. Visión

Para el 2020 garantizar la restitución de derechos, favoreciendo la promoción y prevención de la salud mental a población vulnerable perteneciente a grupos humanos que representen la familia, sociedad y estado, con procesos de intervención e investigación a nivel Local, Regional, Nacional e Internacional.

2.1.4. Política de calidad.

La Fundación para el Bienestar y Desarrollo Integral del Ser FUNDASER, presta oportuna y eficientemente servicios a niños, niñas y adolescentes provenientes de los diferentes sectores de la comunidad, acorde a las necesidades, las exigencias del medio y el cumplimiento de la Constitución y las leyes. Centrada en un sistema de gerencia participativa que procura el uso eficiente de los recursos y el compromiso de todo su recurso humano para estar a la vanguardia en conocimientos, técnicas y metodologías que contribuyan al desarrollo de la competitividad y a la mejora continua del sistema de Gestión y control de Calidad.





3. JUSTIFICACIÓN

La sociedad en su dinamismo, exige retos educativos, con miras no solo a la permanencia de los estudiantes en el contexto escolar, sino a responder a los requerimientos que le impone una época de profundas transformaciones. Por consiguiente, se hace necesario romper esquemas tradicionales históricamente establecidos para los procesos de enseñanza – aprendizaje, en donde las relaciones establecidas son de tipo vertical: el maestro enseña, el estudiante aprende.

Resulta entonces, imprescindible que los maestros asuman el compromiso de reflexionar su práctica educativa, para que en lugar de privilegiar la memoria y la mecanización se priorice la integralidad y la complejidad de sus estudiantes. Es decir, vincular su práctica pedagógica a procesos que se acerquen a lo cotidiano para lograr una interrelación con los otros, con sus condiciones y contextos particulares (Cerda, 2000, p. 29).

Ahora bien, si se centra la atención en la efectividad de dichas prácticas en cuanto a la interacción socioafectiva y la restitución de derechos a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social, se observa aún mayores falencias, pese a las políticas de inclusión promulgadas por el Ministerio de educación que al menos en palabras pretenden la instalación de procesos educativos pertinentes, en estos contextos.

Así las cosas, las oportunidades sociales de las niñas, niños y jóvenes que han sido víctimas de vulnerabilidad social en la escuela son escasas o nulas. Las condiciones en las que ocurre el proceso educativo son inequitativas debido a las percepciones de maestros y pares sobre este tipo de población que muchas veces es rechazada, provocando su invisibilización como sujetos de aprendizaje, porque se da por sentado que no son capaces de lograr un proceso escolar satisfactorio.

No obstante, este panorama tiende a cambiar, instituciones educativas como FUNDASER, buscan responder al sentido y función de la escuela en cuanto a valorar y reconocer procesos que se articulen en la formación de los niños, niñas y jóvenes que han



sido abandonados o sufren condiciones de violencia intrafamiliar, abuso sexual, consumo de sustancias psicoactivas, desplazamiento o conflicto armado.

Una de las modalidades reeducativas que se desarrollan en esta fundación es el trabajo con los educadores pares, es decir docentes que han tenido experiencias similares a las de los estudiantes y quienes desde sus huellas vitales configuran sus prácticas pedagógicas emergentes denominadas de esta manera en primer lugar, porque se activan desde sus experiencias de vida y segundo porque se desarrollan en medio de situaciones conflictivas que demandan dejar de lado las prácticas ortodoxas y proponer otras menos convencionales que puedan generar soluciones efectivas.

En consecuencia, validar y legitimar las experiencias de los docentes compartidas con sus estudiantes es de vital importancia, ya que permiten operar, problematizar y transformar las realidades de las instituciones educativas y es aquí donde radica la importancia de esta investigación, puesto que se busca mostrar que existen otras formas para la construcción y recreación del saber adquirido a través de la vivencia del sujeto como actor social.

Esto significa que el docente sea capaz de transformar su vida y la de sus estudiantes para ser multiplicador en la construcción del ser humano para un mejor sentir, hacer y ser de una convivencia en paz en el lugar donde interactúe. En otras palabras, vislumbrar nuevas alternativas pedagógicas, necesarias para una educación que atienda y valore procesos educativos incluyentes.

Desde esta perspectiva, la investigación resulta innovadora en cuanto al advenimiento de una nueva visión del maestro con relación al pensar y hacer educativo, esto es a la resignificación de su práctica pedagógica desde sus huellas vitales, con el fin de formar estudiantes transformadores de la realidad y participantes en la reconstrucción del tejido social a partir del razonamiento, la reflexión y la crítica del ser y estar en el mundo.



4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Comprender las prácticas pedagógicas emergentes y su relación con las huellas vitales de educadores pares de la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser, FUNDASER de Popayán

4.2. Objetivos específicos

- Identificar en los relatos las trayectorias vitales de los educadores pares desde la experiencia de enseñanza-aprendizaje en FUNDASER.
- Analizar en los relatos las condiciones personales y sociales que los educadores pares ponen en juego en la relación pedagógica con sus estudiantes.
- Interpretar en los relatos el compromiso social, político y pedagógico en que se desarrolla la práctica pedagógica de los educadores pares de la Fundación FUNDASER.



5. ANTECEDENTES

Durante el rastreo bibliográfico se encontraron varias investigaciones que abordar, las prácticas pedagógicas desde dos enfoques diferentes: unas relacionadas con experiencias educativas con población vulnerable, otras que muestran la labor pedagógica, desarrollada desde las huellas vitales de los maestros. Todos estos estudios fueron fundamentales para orientar este trabajo investigativo.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas con poblaciones vulnerables, se encontró a Villalta y Saavedra (2010), con su investigación de tipo cualitativo denominada: “Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables” que tuvo como objetivo describir la percepción de estudiantes y profesores sobre la cultura escolar, las prácticas de enseñanza y la capacidad de resiliencia. Entre los hallazgos, se encuentra que para los estudiantes la práctica pedagógica está relacionada con la imagen que tienen del docente, y los docentes consideran que, las prácticas pedagógicas se deben planificar en equipo para obtener resultados satisfactorios en instituciones con condiciones vulnerables.

En esta misma línea investigativa, se destaca el estudio de Mosquera et, al (2012), titulado: “Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad”, cuyo objetivo fue caracterizar las situaciones de vulnerabilidad social y familiar de los estudiantes del Centro Educativo Matarredonda. Las autoras llegaron a la conclusión, que los estudiantes que están en situación de vulnerabilidad deben tener un espacio ameno, cercano a sus intereses para que puedan encontrar soluciones a las realidades que debe enfrentar en su diario vivir. Por su parte, los docentes deben valorar la diversidad desde múltiples perspectivas con pensamiento crítico, con conciencia histórica conscientes de la época y comprometidos con el presente social de los estudiantes.

Otra investigación que guarda similitud con las dos anteriores, es la de Quiñonez et, al (2013), denominada: “La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad”,



que tuvo como objetivo reconocer y explicar las concepciones de vulnerabilidad y las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden población vulnerable en cuanto a lo cultural, ambiental y/o de entorno en tres instituciones del municipio de Popayán. A través de los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión de que para atender la diversidad de estudiantes que se encuentran en una institución educativa se requiere trabajar procesos de sensibilización para cambiar o modificar percepciones y esquemas ya establecidos.

Una cuarta investigación, realizada por Riascos, Azain y López (2012), titulada: “Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de niños, niñas y jóvenes”, cuyo objetivo fue develar y comprender en las concepciones y las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social en cuanto a sus representaciones sociales. Entre los hallazgos se encontró que los docentes crean estereotipos para los estudiantes que se encuentran en condición de vulnerabilidad porque guardan imaginarios que provocan discriminación, estigmatización y exclusión. El grupo investigativo llega a la conclusión de que para desarrollar procesos educativos de calidad se requiere de prácticas pedagógicas inclusivas fundamentadas desde las representaciones sociales lo cual beneficia a los estudiantes independiente del contexto donde se encuentran, esto implica un cambio trascendental desde lo cognitivo, emocional y motivacional.

En cuanto a investigaciones relacionadas con las prácticas pedagógicas de los maestros desde sus huellas vitales se muestra como las experiencias, sucesos o eventos han marcado significativamente sus vidas. Ríos, Meza y Díaz (2013), realizan un estudio sobre: “La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes”, cuyo objetivo fue comprender el significado de la formación religiosa en las prácticas pedagógicas y como estas contribuyen a la diversidad religiosa. Los hallazgos mostraron que la influencia de la formación actual de los docentes es diferente a la del siglo pasado en donde la religión católica pretendía mantener prácticas dogmáticas, llegando a la conclusión de que la formación religiosa no puede estar separada de la vida de las personas ya que la religión de



una u otra manera imprime principios que están ligados con la ética, con la moral y con la espiritualidad del ser humano.

En esta misma línea, la investigación de Gómez, Agudelo y Ruiz (2014), denominada: “Huellas vitales que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes del área pecuaria del politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid”, tuvo como propósito develar desde los discursos de los docentes sus huellas vitales, con el fin de aportar elementos de transformación a sus prácticas pedagógicas. Los resultados mostraron como los docentes han desarrollado la capacidad de sorprenderse ante las situaciones vividas y cuestionarse cuando las cosas no salen bien para buscar la mejor opción para llegar a sus alumnos. La conclusión de esta investigación fue que para seguir formando, el docente contemporáneo debe ser un “sembrador de semillas” con “sensibilidad” y “humildad”, con don de servicio y liderazgo, trabajando desde las vivencias y realidades de ellos mismos y de sus estudiantes para provocar los cambios sociales.

Otra investigación relacionada es la realizada por Burbano y Cortez (2013), quienes en su estudio titulado: “Prácticas pedagógicas y huellas vitales” buscaron mostrar la influencia de las emociones tanto positivas como negativas en la labor docente. Entre los hallazgos se encontró que la parte afectiva y las emociones proyectadas en las prácticas pedagógicas a través de la experiencia tienen la posibilidad de transformar a los seres humanos desde las actitudes positivas. En este sentido, concluyeron que existe una estrecha relación entre las corrientes teóricas y prácticas que abordan el tema de las emociones como posibilidad de transformación del ser humano, en donde la experiencia actúa directamente en los pensamientos, intereses, sentimientos de las personas y permite encaminar comportamientos, por lo tanto elegir conscientemente su proyecto de vida.

Los anteriores estudios son un insumo de gran importancia para la presente investigación puesto que tocan aspectos puntuales sobre las prácticas pedagógicas que se gestan a partir de sus huellas vitales y por ende generan procesos educativos innovadores que se recrean en sus acciones formativas, como contribución al mejoramiento de los



proyectos de vida de los estudiantes que a su vez vivencian experiencias enriquecedoras y significativas, convirtiéndose en marcas vitales esenciales que les permitirán su construcción como sujetos sociales de derecho.



6. PERSPECTIVA TEÓRICA

6.1. La calidad educativa y su relación con las prácticas pedagógicas.

A nivel mundial, el tema de debate en el ámbito educativo, es la calidad, puesto que los actuales escenarios exigen nuevos retos para atender las demandas sociales, las cuales obligan necesariamente a transformar los procesos de formación. Es por ello que las instituciones educativas deben reorganizarse y enfocarse en el mejoramiento de la calidad educativa. Esto es, enriquecer los procesos pedagógicos y de gestión con el fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes tanto en el aspecto académico como en el psicosocial que es esencial para su desarrollo humano.

Por consiguiente, no se puede pensar en la calidad educativa como los logros académicos de los estudiantes, la infraestructura de las instituciones o las condiciones de orden tecnológico que aseguren el confort de sus estudiantes, sino concebir la calidad como un espacio de flexibilidad y diversidad que ofrece oportunidades para el desarrollo y crecimiento personal y como un vehículo para la construcción de una sociedad inclusiva, justa y equitativa. (UNESCO, 2005).

Sin embargo, no es fácil dar respuesta a esas necesidades, porque existen un conjunto de variables diversas y complejas que obstaculizan el logro de este objetivo, entre las que se pueden citar las decisiones políticas, administrativas y los paradigmas educativos anclados en las prácticas pedagógicas de los docentes que se puede decir son un híbrido donde confluye de una u otra forma el empirismo del quehacer del maestro, la sociedad, la cultura y las políticas gubernamentales. Al respecto Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p.21), manifiestan:

“La práctica pedagógica es una práctica social en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro”.



6.1.1. Las prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas son multidimensionales (Ortega, 2008), porque en ellas confluyen un sinnúmero de aspectos, entre ellos: factores económicos y sociales, políticas educativas, dinámicas de aprendizaje y de inserción en el sistema educativo al igual que el contexto en el que se mueven los actores escolares. Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p.21), las definen como:

“Una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimitan la acción de los maestros”.

Esto implica, que la labor docente está vinculada a los criterios curriculares y fines establecidos por los sistemas educativos de cada país, establecidos de acuerdo con la normatividad vigente, el horizonte institucional, el conocimiento y por supuesto la contextualización, con el propósito de posibilitar la participación activa de los sujetos teniendo en cuenta las demandas sociales.

En los países latinoamericanos, estas prácticas pedagógicas se han caracterizado por ser autoritarias, verbalistas, librescas, diferenciadoras de etnias y de clases sociales. Sumado a esto, la acción educativa de la escuela por años ha buscado perpetuar el status quo¹ en la sociedad a través de la reproducción del orden social, el establecimiento de relaciones dominantes y la homogenización, como una forma de reforzar los patrones de inequidad social en los que se establecen relaciones de saber y de poder.

Es más, Las prácticas pedagógicas se han inclinado hacia la institucionalización, por lo cual son ejercicios mecánicos, repetitivos, descontextualizados que poco o nada contribuyen a la transformación social puesto que se ha dejado de lado la dimensión cultural

¹ Según el diccionario de la real academia de la lengua significa “en el estado en que” y se usa especialmente en la diplomacia, para designar el estado de cosas en un determinado momento.



que permite hacer una lectura de la realidad desde la multiplicidad de sentidos y desde la recreación del conocimiento.

Sin embargo, en las últimas décadas, se viene gestando en América Latina un movimiento de cambio que da cuenta de la necesidad de transformar los paradigmas educativos y se enmarca dentro de un pensamiento pedagógico emancipador en el cual se busca construir un mundo más humano, más justo y equitativo.

En este orden de ideas, los maestros desde su práctica pedagógica empiezan a romper esquemas y a asumir retos ante los crecientes cambios por los que pasa la humanidad, puesto que comprenden la necesidad de abordar procesos que den respuesta a las necesidades y proyectos de cada uno de sus estudiantes. Por esto, su praxis esta llamada a transformarse con el fin de alcanzar mejores condiciones de desarrollo social, cultural, político y económico.

Freire (1992), al respecto refiere la necesidad de una pedagogía emancipadora en donde se empodere a los estudiantes para que ellos mismos descubran su potencial transformador, en pocas palabras establezcan una interacción entre “el querer, el saber, y el poder”.

Dicho de otra manera, el maestro tiene la labor como mediador en la formación de las nuevas generaciones, tarea que necesita de la responsabilidad social por lo tanto no es suficiente con ser profesional, se requiere adquirir y promover competencias para solucionar las diversas problemáticas que se suscitan en el aula de clase y fuera de ella. Las competencias se convierten en el saber y saber hacer por lo tanto contribuyen en la formación del tejido social porque su fin es propender por un bien común, dicho de otra manera es formar un sujeto que le aporte significativamente al desarrollo social. En este sentido, Cerda (2000, p.36), alude que: “las practicas tienen efectos en lo social; porque los hombres al llevarlas a cabo buscan fines sociales; porque al realizarla, humanizan al mundo”. Es por esto que el espacio escolar es propicio para el encuentro social y cultural.



Por consiguiente, el docente en su práctica educativa requiere conocer el contexto en el que va a formar, porque en la medida que esté al tanto de sus intereses y necesidades podrá plantear estrategias adecuadas. Pero eso no es todo, es primordial crear un ambiente apropiado, en donde se dé importancia a los saberes previos del estudiante y la libertad de expresión prime. Para ello es necesario, generar espacios de preguntas y respuestas, con el fin de adquirir un aprendizaje recíproco, teniendo la plena convicción de que, el maestro no es quien tiene la última palabra, que los estudiantes también tienen mucho que decir y aportar en su proceso educativo porque como lo afirma Freire (1997, p.25) “quien enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña al aprender”

En cuanto al objetivo de la práctica pedagógica Trillo (2008, p.16), señala: “si se enseña es para que se produzca el aprendizaje. Del mismo modo el aprendizaje no se produce en ausencia de estímulos, siempre arranca de una acción, de una experiencia o de un contexto que enseña”. Así pues, cada sujeto tiene habilidades, destrezas que adquiere en espacios diferentes que se deben constituir en el punto de partida de la práctica pedagógica.

Al respecto Freire (1997, p. 27), señala que, “la práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores”

Es decir, a través de la acción pedagógica, el sujeto logra servirse de su capacidad de aprendizaje y consigue, por último, prescindir de la asistencia externa, que en un primer momento constituyó su fuente de motivación hacia el crecimiento y desenvolvimiento de sus facultades potenciales, las que lo identifican como un ser humano capaz de comprender y reconocer los aciertos y desaciertos existentes en su desarrollo, pero aún más, al identificarlos, transformarlos, utilizando principios valorativos que lo humanizan. Lo anterior se concibe dentro de la filosofía presentada por Paulo Freire como pedagogía crítica, como “educación liberadora”, en donde el hombre pierde sus miedos y se va constituyendo en “conciencia de sí y del mundo”, en manos humanas que trabajan y transforman al mundo.



En síntesis, las prácticas pedagógicas al enmarcarse en una educación reflexiva y crítica permiten el crecimiento de los estudiantes como seres humanos. Esto es, “respetar a los otros desarrollando la capacidad de vivir y de aprender con el diferente” (Freire, 2004, p. 6), para que puedan compartir, convivir y transformar su entorno para su propio beneficio pero también para el beneficio de los demás.

6.2. Las huellas vitales.

Las huellas vitales son consideradas como los impactos profundos de vida que marcan la existencia y la historia de los seres humanos. Estas subyacen con un significado propio, que va más allá de la particularidad del individuo, pues trasciende a la sociedad y enmarcan la esencia del sujeto que pertenece a ella.

Hablar de huellas vitales es retomar la vida misma, recordarlas y recrearlas en el amplio escenario de vida. El sujeto maestro es el actor principal de su historia, de sus relatos, de sus vivencias, algunas veces positivas otras veces negativas, pero que han impactado ese pasado. Esos acontecimientos han influido en el quehacer docente, donde nacen los temores, el desarrollo de los potenciales, y el accionar para la toma de decisiones en un ambiente educativo. Con base en esto, Freire (2004, p. 79) plantea que:

“La capacidad de decisión del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador, ya que una de las deficiencias de un maestro es la incapacidad de decidir, esto puede ser interpretado como debilidad moral o deficiencia profesional, la indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quién se tenga la responsabilidad de gobierno, no importa si es de una clase, de una familia, de una empresa o del estado”.

Así, las huellas vitales retoman una realidad, que de alguna manera es la real- realidad del maestro, como sujeto que enseña, aprende e interactúa con sus estudiantes. Vale la pena recordar el mito de la caverna, que presenta en su contenido la racionalidad humana y el conocimiento de sí mismo. Molina (2010) cita a Pozo cuando plantea que Platón en su idealismo, considera que no se puede estar seguro de que la realidad es conocida en su totalidad, lo relata de la siguiente manera:



“Supongamos ahora que se les libre de sus cadenas y se les cure de su error; mira lo que resultaría naturalmente de la nueva situación en que vamos a colocarlos. Liberamos a uno de estos prisioneros. Le obligamos a levantarse, a volver la cabeza, a andar y a mirar hacia el lado de la luz: no podrá hacer nada de esto sin sufrir, y el deslumbramiento le impedirá distinguir los objetos cuyas sombras antes veía. Te pregunto qué podrá responder si alguien le dice que hasta entonces sólo había contemplado sombras vanas, pero que ahora, más cerca de la realidad y vuelto hacia objetos más reales, ve con más perfección; y si por último, mostrándole cada objeto a medida que pasa, se le obligase a fuerza de preguntas a decir qué es, ¿no crees que se encontrará en un apuro, y que le parecerá más verdadero lo que veía antes que lo que ahora le muestran?”(Pozo, citado en Molina 2010, p.1).

Esas sombras vanas son la realidad de la vida del sujeto, en este caso la validez y certeza de sus huellas vitales que persisten y son fundamentales en la existencia. Dar respuesta a la propia existencia es una tarea ardua. Relatar una historia de vida, una autobiografía, un relato puede enmarcar las huellas que han impactado y que de alguna manera definen la historia, la cultura, la política, la economía y diferentes aspectos de la sociedad. Todo en relación a saber la propia esencia de existir. Esto va muy ligado con el sentido de identidad, de saber quién somos y de dónde venimos de tal manera que se explora desde la subjetividad el “yo”, definiéndose como “el proceso en que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Peshkin, citado por Christopher, 2006, p.8).

Por su parte, Bión citado por Grimalt (2013, p. 4) plantea que:

"Ser uno mismo" es vivir la propia experiencia a partir de poder pensar en la ausencia del otro, en una continua paradoja, ya que este "ser subjetivo" solo puede revelarse a sí mismo en presencia de un objeto del cual se experimenta y reconoce la alteridad, al mismo tiempo que depende del hecho de ser reconocido y contenido por este "otro" siempre en un proceso bidireccional".

Un autor fundamental que sustenta esta categoría es, Guerrini (2011), quien argumenta que las huellas vitales:

“(…) son marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros. Marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación. Marcas buenas y malas (...)” (Guerrini, citado por Meza, 2013, p. 11)



Esto resalta las marcas que dan sentido a la vida y a la forma de vivir, teniendo en cuenta un contexto y unos sujetos que rodean. La realidad también es un aspecto importante, pues siempre es cambiante, expresada y transmitida de forma oral o escrita. Es así como Zambrano (2006), considera que “hay cosas de las que preferimos no hablar porque no queremos dejar ver nuestra debilidad, pero al menos deberíamos reflexionar seriamente sobre ellas y, desde luego, escribirlas” (Zambrano, citado por Fuentes, 2001, p. 287).

Huellas como estas son aquellas que reviven y recrean los recuerdos de situaciones y acontecimientos del pasado de los educadores pares y que son activados en el desempeño actual como persona y como profesional, ejerciendo la labor en la que se desenvuelva. Como lo manifiesta Guerrini (2011, p. 1) son:

“Marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros. Marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación. Marcas buenas y malas”.

Las huellas vitales también son consideradas como esos signos que enmarcan un origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen consigo comprensiones de realidad, interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen que somos, de dónde venimos, donde estamos y que queremos de nuestras vidas y para las vidas de nuestros educandos. Esas huellas llevan la identidad marcada en cada sujeto en función a la realidad. Ríos (2012), comprende las huellas vitales, como: “una marca o señal que deja el pie del hombre en la tierra por donde pasa, o el camino hecho de manera involuntaria por el paso de las personas” (Ríos, 2012, p. 9).

El sujeto en su existencia, se acerca a una aproximación desde la reflexión de su propio ser, por eso piensa en las situaciones pasadas y las recrea para convertirlas en marcas vitales. Xirau (1985, p. 19), lo ilustra así: “Las cosas pasadas las pensamos, las reavivamos, las somos, pero en realidad, no son ‘cosas’ lo que la memoria recupera; recupera las ‘palabras’ engendradas por la ‘imagen’ de las cosas que, ‘pasando por los sentidos’, imprimieron en el alma huellas”. Esta forma de recordar hace que las huellas vitales sean esa experiencia de vida que atribuye a la afectación de la realidad presente.



6.2.1. El maestro del nuevo milenio, un actor social, que marca huellas vitales.

El maestro como agente social de cambios no es ajeno a las situaciones que ocurren en el contexto escolar y social. Es decir, es un ser de sensibilidad y de asombro. Por lo tanto, ahondar en las problemáticas del entorno le permite aseverar cambios profundos desde su actitud como formador de la humanidad.

Reflexionar sobre el papel del maestro como constructor de espacios, es permitirle que emerja como agente esencial desde su práctica pedagógica; preocuparse sobre las relaciones entre pares no solo como agentes profesionales sino desde la reflexión intrínseca de la praxis de ser maestro. En palabras de Ricoeur:

“Las prácticas sociales remite el lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual” desde este sentido el maestro se encuentra insertado en dos estados, el primero el espacio social como un agente social activo o pasivo y el otro como un agente educativo para el que trabaja desarrollando conocimiento, capturando el interés de cada uno de sus estudiantes promoviendo posturas críticas es decir que el maestro se ve evocado para plantear nuevas posturas educativas, curriculares que permitan la interacción e interpretación de la realidad del contexto individual y colectivo” (Ricoeur, 2006, p.176)

Así las cosas, visibilizar al maestro como un transformador social es permitir que aflore una serie de reflexiones en torno a la praxis como docente, agente social desde una postura crítica y reflexiva que permita comprender al otro y apostar a la construcción y consolidación y construcción del tejido social.

Por ello, las huellas vitales son una esencia subjetiva personal que emerge de la conciencia y la existencia, es decir que devela la vida como ser humano a través de su quehacer pedagógico; dejando no solo recuerdos sino un aprendizaje a seguir dicho de otra manera el maestro es el agente a seguir de sus estudiantes, es el referente que guía la vida de otros que son sus estudiantes.

A manera de conclusión se puede decir que desde su práctica pedagógica el maestro tiene una historia valiosa que contar, como sujeto con deseos de transformar la realidad. Por eso, es innegable su influencia en la vida personal de sus estudiantes y en el contexto social



de la comunidad, puesto que el maestro comparte gran parte del tiempo con los estudiantes y se convierte en una imagen de padre o madre, en el amigo confidente, el consejero, crea vínculos afectivos que dejan huellas imborrables.

6.3. La vulnerabilidad social: un factor de riesgo que afecta los procesos educativos.

En el ámbito escolar existen factores sociales y culturales que hacen la tarea educativa más ardua y compleja, uno de ellos es la vulnerabilidad en la que se encuentran inmersos algunos de los y las estudiantes quienes por una u otra razón son discriminados y muchas veces excluidos del sistema, negándoles la posibilidad de acceder a una educación de calidad que les permita mejorar sus condiciones de vida. Según Bronfenbrenner (1987), los contextos vulnerables ya sean de tipo socio económico o cultural influyen en la forma como se relacionan los estudiantes, por lo tanto afectan sus procesos educativos.

6.3.1. La vulnerabilidad social.

En la mayoría de países Latinoamericanos, la vulnerabilidad social es un factor incidente que afecta a la población, especialmente a los infantes, adolescentes y jóvenes que día tras día deben vivir situaciones de inequidad y exclusión. En Colombia, la situación es dramática, la vulneración de los derechos humanos es una constante, los niños, niñas y jóvenes deben enfrentar situaciones de violencia, conflicto armado, condiciones socioeconómicas precarias, descomposición familiar y muchas veces abandono, pese a que el Estado promulga que “Los derechos de los niños, prevalecen sobre los derechos de los demás” (Constitución Política de Colombia 1991, art. 44).

Pero, ¿Qué es la vulnerabilidad social? Es el riesgo de que una persona o una comunidad sufra daño producto de cambios en las condiciones del contexto. Es decir, se relaciona con la pobreza, la precariedad, la desprotección del Estado y pone en detrimento en la calidad de vida, esta definición si se toma en términos literales, pero si se traduce a un concepto relacionado con el desarrollo humano, se precisa como la capacidad de salir de la crisis. Carlos Filgueira (2001. P. 10), define la vulnerabilidad social como:



“Una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno, definido a nivel "macro" relativo a la estructura de oportunidades y otro definido a nivel "micro", referido a los activos de los actores. Simplificando los términos, es posible afirmar que la diferencia entre estos dos conjuntos radica en el hecho de que los individuos directamente no controlan o no pueden incidir en los patrones más generales de la estructura de oportunidades mientras el segundo conjunto, relativo a los activos, depende de los individuos”.

Rubén Kaztman (2000, p. 281), por su parte menciona que la vulnerabilidad social es la “incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro”

En este sentido, y tomando la vulnerabilidad desde el ámbito educativo, se puede relacionar a nivel macro con la problemática social existente a la que se deben enfrentar los estudiantes y a nivel micro con la capacidad de resiliencia que pueden desarrollar para afrontar las situaciones adversas y salir adelante.

6.3.2. Aprender y enseñar en contextos vulnerables.

Teniendo en cuenta el punto de vista desde donde se enfoque el concepto de vulnerabilidad, se plantean diversas maneras de contribuir a su reducción y por consiguiente al mejoramiento de las condiciones de vida. Por ejemplo, Max Neef, plantea el enfoque de desarrollo a escala humana, donde las necesidades serán vistas como carencias y como potencias.

Para ello es preciso renunciar a los modelos uniformizadores y pensar en los valores de uso y apreciar la diversidad. En consecuencia, los cimientos en los que se basa esta teoría son: las necesidades humanas, la auto dependencia y las articulaciones orgánicas. El propósito que se persigue es empoderar a las personas para que sean protagonistas de sus proyectos de vida porque según sus propias palabras:

“Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escalar porque no hay protagonismo posible en sistemas



gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo. El Desarrollo a Escala Humana apunta hacia una necesaria profundización democrática. Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas”. (Max Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986, p. 13).

De aquí la necesidad de desarrollar proyectos educativos que permitan a los estudiantes hacer una lectura de la realidad, que comprendan el rol que tienen en la sociedad como participantes activos de los procesos de transformación social, contribuyendo con el bienestar del otro, con la calidad de vida y la convivencia pacífica.

En consecuencia, se requiere de docentes con capacidad crítica, preparados para transformar sus prácticas de aula tradicionales, que construyan el conocimiento de sus estudiantes de manera significativa y acorde con los intereses actuales, que puedan demostrar que la diversidad en sus estudiantes no es un obstáculo sino una oportunidad, “un valor que orienta la acción educativa hacia los principios de igualdad, justicia y libertad” (Hernández, 2008, p. 160), que si la visionan como tal lograrán formar ciudadanos competentes a nivel cognitivo, emocional y epistemológico para que puedan comprender su situación y la situación del otro y a partir de esta plantear nuevas fórmulas de equidad, justicia y convivencia social. En este sentido, Freire plantea que lo que se debe hacer es:

“Colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere”. (Freire, 1997, p. 17)

Desde ese punto de vista, es necesario que los docentes, pongan a prueba sus potencialidades para construir un proyecto común dentro de un marco de pluralidad, ya que como afirma Devalle y Vega, (1998, p. 38), no se trata de tolerar la diferencia, sino de valorar la diferencia como factor que incide sobre los procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, la respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es posiblemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la



actualidad porque exige cambios profundos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, los sistemas de evaluación y la organización y cultura escolar.



7. METODOLOGÍA

Este proyecto se trabajó bajo los parámetros de la investigación cualitativa que según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 10), se fundamenta en:

“Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista porque estudia a los objetos y seres en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad e interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen”.

Por consiguiente, se procedió a realizar un estudio hermenéutico, enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo, ya que es labor del investigador comprender y reinterpretar un fenómeno o una realidad histórica y social en un contexto determinado, utilizando la dialéctica más que la experimentación. Al respecto, Ruedas, Ríos y Nieves (2008, p. 193-194), citan a Gadamer y Ricoeur, quienes sostienen que:

“El lenguaje es el medio mediante el cual se lleva a cabo la experiencia hermenéutica de la comprensión del otro, lo cual constituye a su vez la interpretación (Gadamer, 1993). Por su parte, Ricoeur plantea en el arte hermenéutico una dialéctica que conduzca de la reflexión abstracta a la reflexión concreta y que permita que las partes adversarias se remitan mutuamente, evitando volverse extrínsecas”.

En este sentido, la metodología de esta investigación se basó un ejercicio de comprensión reflexiva, desde la interpretación de las narrativas de las experiencias de vida de los educadores pares de la Fundación FUNDASER, para identificar cuáles son las prácticas pedagógicas emergentes y la relación con sus huellas vitales.

Para ello se realizaron: observaciones, entrevistas e historias de vida a los educadores pares, luego se analizaron y se obtuvieron categorías que a su vez permitieron hacer la construcción de sentido y la discusión de resultados a la luz de la teoría relacionada con el tema en cuestión. Finalmente se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.



7.1. Unidad de trabajo

La unidad de trabajo se conformó por 6 educadores que desarrollan su práctica pedagógica atendiendo niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad en la Fundación FUNDASER. Estos educadores se escogieron teniendo en cuenta que sean educadores pares, que trabajen en la fundación como mínimo un año, que participen voluntariamente en la investigación y que manifiesten abiertamente sus experiencias de vida.

Se les denomina Educadores pares porque estuvieron internos en esta institución por haber sufrido experiencias traumáticas muy similares a las que tienen los estudiantes que ahora atienden, pero que lograron superarse y salir adelante. Algunos apartes de sus narrativas bibliográficas muestran como fue su vida desde pequeños hasta que llegaron a FUNDASER:

“Nací en medio de la pobreza (...), mi madre es drogadicta, nunca conocí a mi padre (...) con mis hermanos fuimos entregados a un hogar sustituto (...) como asumí conductas muy negativas, de rebeldía, mal genio, agresión, peleaba mucho y por eso fui llevada a un internado, de allí me evadía, y llegué a vivir en condiciones de calle (...) para entonces había probado infinidad de drogas” (HVEPJV).

“Mi padrastro a mi mamá la cogía y la amarraba (...), dormíamos en el suelo, a veces no comíamos. Mi padrastro nos mandaba a pedir limosna y teníamos que llevar seis mil pesos por la mañana, y seis pesos por la tarde (...), nos decía: si no le dan, tiene que robar, pero aquí no me llega sin plata (...). Mi mamá no decía nada porque le tenía miedo (...). Cuando nos llevaron a hogares sustitutos nos volamos porque nos habíamos acostumbrado a la calle (...). Dormíamos en los andenes, sobre cartones, y mi hermano aprendió a robar, yo le ayudaba (...). No sé de mis padres desde cuando tenía 5 años (...), a mi hermano lo mataron por robarle la plata (...), a mí me crió una madre sustituta. Yo quería vengarme por la muerte de mi hermano y por eso ingresé a la guerrilla (...), apenas contaba con doce años (...), la situación en la guerrilla era muy difícil, me intentaron violar y nos maltrataban, no nos daban de comer, solo lo que había” (HVEPCA)

“Éramos víctimas del maltrato que nos proporcionaban los diferentes maridos que mi madre conseguía (...) Mis hermanas, se metieron a la prostitución desde los trece años (...). En medio de esa pobreza, del consumo de drogas, había mucha violencia (...). Era tan grave el problema de consumo de drogas, que hasta mi abuela consumía (...). Conocí a mi padre cuando mi madre murió debido a una sobredosis (...). Igual yo tenía problemas de sometimiento a la autoridad, me fugaba del lugar donde me dejaban, y también me metí en el consumo de drogas”. (HVDECS)



No obstante, el apoyo educativo que recibieron en los momentos más críticos, cambio completamente su proyecto de vida, vislumbrando nuevos horizontes.

“Fui llevada a FUNDASER en el momento más complicado de mi joven existencia, en el momento en que prácticamente hacía vida de calle. Inicialmente mi adaptación ocurrió entre vivencias llenas de traumatismos. Por mis antecedentes, el mayor conflicto era aceptar la autoridad de formadores y del personal administrativo. Pero ante cada caída ante cada tropiezo contaba con la motivación y el acompañamiento para superarlas” (HVDECS).

“El primer impacto tuvo lugar cuando ocurrió mi recibimiento en FUNDASER. Aquí encontré un trato digno, no había barreras que me impidieran ser libre, como tampoco condicionamientos, sino al contrario, recibí el afecto por el que había clamado desde niño. Ellos me ayudaron a construir mi proyecto de vida”. (HVDEOB)

“Desde que estoy en FUNDASER le he encontrado sentido a la vida, a construir un sistema que me permita enfrentarme con autonomía a una sociedad que discrimina por muchas circunstancias, no solo por el color de la piel, sino porque la gente no se vincula a sus dinámicas, me toco salir del hueco desesperante del rechazo y la marginalidad” (HVDEJV).

“He pasado siete años interna, como usuaria de FUNDASER, y hasta este momento llevo cuatro años como formadora. (HVDECS) Fui afortunada al encontrarme con FUNDASER para que me ayudaran (...). “Me falta realizar la práctica y la tesis para graduarme como psicóloga, yo pienso que lo he logrado, ahora trabajo como Educadora Par” (HVDPJV)

Esta contextualización permite comprender mejor como las huellas vitales de los maestros pueden impactar la vida de sus estudiantes a partir de la enseñanza experiencial, convirtiendo la escuela en un escenario de construcción de identidad colectiva y al mismo tiempo de construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida.

La institución educativa objeto de investigación FUNDASER, es una fundación creada desde la iniciativa de Uriel Alfonso Medina y un grupo de profesionales que advirtieron la necesidad de una Institución destinada a desarrollar un proyecto socioeducativo con modalidad internado, se direcciona hacia la promoción del desarrollo armónico del SER (niño, niña, joven y familia) cuyos derechos han sido vulnerados o amenazados, generando espacios de sensibilización y reflexión por medio de estrategias espirituales, pedagógicas y psicoterapéuticas acordes a la realidad personal y social, involucrando la utilización de las Políticas Públicas en la prevención, la protección integral y la rehabilitación con miras a



educar sujetos íntegros, que puedan superar sus carencias y potencien sus habilidades cognitivas y sociales.

7.2. Unidad de análisis.

Para determinar la unidad de análisis se tomó como concepto generador las huellas vitales de los maestros. A partir del estudio de la información obtenida y su codificación en matrices descriptivas (Ver anexos 4, 5 y 6), surgieron las siguientes categorías:

1. Categoría: La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los estudiantes.
2. Categoría: La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes.
3. Categoría: La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: la real-realidad del sujeto maestro.

7.3. Técnicas de recolección de información.

El trabajo de campo para recolectar la información pertinente para esta investigación se basó en entrevistas semi-estructuradas e historias de vida de los docentes. Su aplicación se realizó con el fin de identificar tópicos relacionados con las experiencias vitales relacionadas con sus prácticas pedagógicas. (Ver anexos 2 y 7).

Para lograr captar la esencia de dichas narrativas se trabajó en varias sesiones usando como técnica la entrevista a profundidad complementada con la información resultante de conversaciones informales en la cotidianidad del contexto investigado. Al respecto, Restrepo (s,f), argumenta:

“Los intereses y temáticas que le preocupan al investigador y lo que el entrevistado quiere relatar o, en otras palabras, lo que para el resulta importante o digno de contar y



supuestamente valioso para quien le pregunte por “su vida”. Aspectos de la cotidianidad, del entorno, de la cultura, no son relatados por el entrevistado porque estarían para él en el campo de obvio, de lo evidente, de lo nimio y lo anodino; de allí la importancia de formular preguntas adecuadas que despierten alguna reflexión”.

Las historias de vida en esta investigación toman forma, en la medida en que se resalta la trayectoria vital de los maestros pares y a partir de estas se desentrañan los acontecimientos que han marcado su vida y se reflejan en su quehacer profesional.

7.4. Fases de la investigación.

- Revisión bibliográfica
- Elaboración del marco teórico conceptual
- Realización de historias de vida y entrevistas semi estructuradas
- Análisis de datos obtenidos mediante la elaboración de matriz de categorías
- Identificación de categorías
- Triangulación de la información para determinar hallazgos y realizar la construcción de sentido
- Discusión de resultados
- Elaboración de conclusiones y recomendaciones



8. CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.



Las prácticas pedagógicas de los maestros necesitan ser innovadas, necesitan ser pensadas desde la realidad cotidiana, desde las experiencias de vida que puedan dinamizar procesos de inclusión social. En otras palabras, ser portadoras del crecimiento de los estudiantes como seres humanos capaces de participar en sus contextos de manera activa, despertando su conciencia individual pero también colectiva para que pueda construir sus proyectos de vida y puedan ejercer una ciudadanía responsable.

Desde estas consideraciones se planteó esta propuesta investigativa. Por consiguiente, la información recolectada durante el proceso se empleó para analizar las prácticas pedagógicas emergentes de las huellas vitales de educadores pares de la Fundación para el Bienestar y Desarrollo Integral del ser FUNDASER, para lo cual se tomó dato a dato para luego inscribirlos en una matriz descriptiva para determinar las categorías que fueron emergiendo.



8.1. La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos.

La realidad educativa actual, muestra que existen muchas barreras para promover una cultura incluyente, en primer lugar porque los docentes aún no son conscientes -o no se quieren percatar- de la importancia de reconocer la diversidad como una necesidad social y educativa que debe permear el quehacer pedagógico; en segundo lugar, porque son renuentes al cambio y sus prácticas aún muy tradicionales hacen que piensen que todos los estudiantes “deben encajar” en el mismo modelo educativo o acomodarse a los estándares establecidos y los que no lo hacen son excluidos del sistema.

Sumado a esto, existe una situación más específica, cual es que son muy pocos los maestros que ejercen su labor pedagógica desde sus experiencias de vida como un insumo para llegar a sus estudiantes, más aún si trabajan con población vulnerable que requiere reconocer ese contexto y apropiarse de él, para generar estrategias que les permitan establecer una relación menos academicista pero si más humana. En una de las historias de vida de los educadores pares se muestra la importancia de lo expuesto:

“La experiencia de vida que tengo es única, porque yo al igual que muchos jóvenes a los que la sociedad les llama “desechables”, salí de esa marginalidad, crecí como persona, adquirí habilidades y nuevas herramientas que las trabajo con los adolescentes, les brindo conocimientos, acompañamiento, mi trabajo se sustenta en mi vida. Claro de los estudiantes también se aprende mucho, ellos también viven experiencias que los van formando como personas” (HVEPCC)

Cabe señalar desde este relato que al trabajar desde la experiencia se da un reconocimiento tanto del maestro como del estudiante. Es decir, como sujetos que en su interacción aprenden y se complementan mediados no solo por un saber epistémico sino por un saber desde sus vivencias. En este reconocimiento se descarta la idea de que el maestro como el estudiante son sujetos vacíos, sino todo lo contrario, ellos traen un acervo como resultado de su experiencia personal y social que no se puede desconocer y que se debe trasladar al aula para recrear el aprendizaje significativamente. Dewey (1995), habla de la



experiencia como una condición vital que “obliga a usar el juicio: a perseguir las conexiones de las cosas que se manejan”. Para este autor:

“Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque solo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría, pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aún como teoría. Tiende a convertirse en una mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténticos” (Dewey, 1995, p. 128)

En este sentido, se destaca la importancia de recrear las experiencias de vida tanto de parte de los maestros como de los estudiantes, puesto que el proceso educativo es un constante caminar en el que se aprende, se desaprende, se construye y reconstruye el conocimiento a través de la reflexión y la interacción colectiva y no simplemente se enfoca en una acción instrumental basada en el conocimiento científico. En el caso de los educadores pares se valida su eficacia en los procesos formativos como contribución a la transformación del tejido social. En palabras de un entrevistado:

“Considero que contribuyo a una sociedad que no ha tenido oportunidades, puedo fácilmente enseñar a partir de mi experiencia a muchos adolescentes, darles muchas pautas para que comprendan que tienen muchas posibilidades para salir adelante, considero que la educación debería centrarse más en desarrollar estrategias para poder vivir en una sociedad más incluyente” (HVEPGM)

Urge entonces, repensar la función de la escuela para adaptar los procesos educativos a las necesidades de la sociedad; el acto de educar es precisamente el encuentro del maestro y el sujeto que aprende mediados por un proceso de enseñanza - aprendizaje y es precisamente en este momento donde la acción pedagógica del maestro tiene una intencionalidad social en la que entran en juego los sentidos, los significados, las percepciones y las acciones de los involucrados.

Al respecto, Posner (2000, p. 15), argumenta que el cambio educativo que se requiere en la escuela es la formación de la personalidad porque:

“El desempeño productivo y el desempeño ciudadano, requieren el desarrollo de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad de



resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etc.) que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos”.

En este sentido, el proceso educativo cuando se desarrolla desde el ser, desde las vivencias y no solo desde el hacer, cobra valor, se enriquece y promueve la formación de sujetos más humanos, que son capaces de enfocarse en sus experiencias de vida pasadas para adaptarse al presente y construir el futuro. En una de las historias de vida se evidencia esta premisa:

“Principalmente, la experiencia de vida en FUNDASER, ha sido el cambio total o la base para mi transformación... todo me lo ha dado la experiencia que tengo de vida, todo lo que pasa por mi vida, todas experiencias traumáticas las afronte de manera positiva y de alguna u otra forma de eso saque cosas que me han ayudado a fortalecerme como persona íntegra, que puede convivir en sociedad, es decir aprendí para la vida” (HVEPCS)

Según Posner (2004), el enfoque experiencial promulgado por Dewey se fundamenta en que las vivencias de los estudiantes influyen significativamente en sus vidas, por lo tanto, convendría que la gestión escolar ser pensada desde esta visión, por consiguiente:

“El currículo debería plantearse en términos amplios, no sólo en lo que puede planearse en la escuela e incluso fuera de ésta, sino en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los individuos. Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable”. (Citado en Díaz, 2002, p.3)

Este pedagogo manifiesta que esta sería la forma como la propuesta educativa sea más consecuente, puesto que la experiencia escolar resultaría menos simulada y más cercana a las vivencias cotidianas como experiencias significativas que llevaría a los estudiantes a ser mejores ciudadanos. Pero no solo es la gestión escolar la que interviene en la transformación de los estudiantes, es también su coraje para salir adelante y enfrentar situaciones que le son adversas las que coadyuvan a sus procesos de crecimiento personal. El siguiente relato deja entrever esta condición:

“A todos nos toca duro. La más dura batalla es con nosotros mismos, con nuestras propias limitaciones, yo lo he logrado gracias a la capacidad de superación desde que llegue a FUNDASER, ya que tome a la fundación como mi único hogar, pero también



gracias a mi tenacidad que le he puesto para conseguir mi realización por eso les digo a los muchachos que si ellos no lo hacen, nadie los va a sacar de ese atolladero. Son ellos mismos que tienen que construir su futuro (HVDPJV)

Continuando con la exploración de la enseñanza experiencial, se puede observar en el anterior dato, otro elemento constitutivo de la misma es la resiliencia, que según Masten (2001), se refiere a la capacidad de las personas para hacer frente a las adversidades de la vida. Por consiguiente la resiliencia fue para los educadores pares, la condición sine qua non para superarse, lograr la transformación y enriquecerse como personas, condición que buscan transferir a sus estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas. En el siguiente testimonio se puede evidenciar:

“trabajar con esta población es compartir las experiencias de todos, sin juzgar, sino enseñando a que todos pasamos por diferentes situaciones difíciles pero que no son el camino para perdernos, al contrario venimos de un mismo mundo, el del abandono, el del olvido pero enseñar pautas para no quedarnos ahí, sino que así como muchos o como yo poder salir adelante,” (HVEPJV)

Con base en lo anterior, es imprescindible recalcar que el proceso de enseñanza - aprendizaje debe situarse en propuestas que se ajusten a las necesidades, expectativas e interés de cada uno de los estudiantes. Así las cosas, la educación asume un rol protagónico en la vida individual como social y el maestro enriquece su quehacer pedagógico insertado en la realidad. Dicho de otra manera es reconocerse y reconocer al sujeto estudiante como protagonista a la hora de afrontar problemas y situaciones en el contexto social o profesional, puesto que:

“Crecer y aprender no son consecuencias automáticas de la participación en una experiencia de servicio, sino que resultan de los esfuerzos deliberados de los jóvenes para dar sentido a dicha experiencia, para aprender de ella, para actuar en congruencia con lo aprendido. Una de las funciones más desafiantes pero a la vez gratificantes del adulto facilitador es ayudar a los jóvenes a aprender a reflexionar sobre sus experiencias a lo largo de todo el proceso. Analizar las situaciones de manera crítica, articular sentimientos y reacciones, ubicar sucesos en contexto, trascender la experiencia específica e identificar los asuntos más amplios involucrados, son todas habilidades en extremo valiosas para la formación de los adolescentes. La reflexión les ayuda a pensar acerca de su mundo y de sí mismos, y estas habilidades son transferibles a otras situaciones de aprendizaje” (Halsted, 1999, p. 104)



Desde esta perspectiva, es necesario desarrollar en los estudiantes la capacidad de valorar sus conocimientos, habilidades y aptitudes, para saber qué y cómo hacer para afrontar diferentes circunstancias. Este tipo de formación hace que el estudiante no se acostumbre a las circunstancias que ocurren en el contexto social, sino todo lo contrario, que busque alternativas creativas para actuar de manera activa y responsable. Es decir, visibilizarse como sujetos deliberados capaces de mirar las realidades, comprenderlas y tomar decisiones que no solo lo beneficien a él sino también a su comunidad.

8.2. La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes.

Las condiciones de vulnerabilidad social hacen que los valores y las formas de relacionarse de las personas se vean afectadas transformándose en maneras particulares de vida que muchas veces perjudican su bienestar emocional y social, y sus historias de vida.

Estas interacciones se evidencian en el modo de actuar e inciden en la concepción que manejan sobre sí mismas y sobre el mundo. Según Gómez (2002, p.17):

“La construcción y la visión que uno tiene de sí mismo es lo que constituye la identidad individual, la cual se produce en la interacción con los otros, familia, vecinos, escuela y las personas de nuestra comunidad. En esta interacción social también construimos nuestra identidad colectiva, que se basa en la pertenencia a un Grupo, sector o nación. Así, nuestra identidad individual da cuenta de quién soy yo, qué pienso; nuestra identidad colectiva da cuenta de quiénes somos nosotros”.

En este orden de ideas, la escuela como un escenario privilegiado para la construcción de identidad y configuración de elementos pedagógicos, metodológicos, didácticos y estructurales adecuados para el proceso de enseñanza- aprendizaje, tiene la tarea ardua y comprometida de la formación de sujetos íntegros, que aprenden no solo de los libros, sino desde sí mismos, de sus experiencias pero también de la de los demás, desde su contexto social y escolar.

Por lo tanto, es un reto para la escuela, entregarle a la sociedad hombres y mujeres que puedan vivir humanamente, que compartan con otros, que instauren relaciones igualitarias



respetando la diferencia, que establezcan vínculos de solidaridad, confianza para reconstruir el tejido social tan fragmentado por la injusticia e inequidad. Consecuentemente, se requiere que la labor pedagógica se centre en las necesidades de cada estudiante, es decir en el reconocimiento de su identidad, de su Ser como autor y protagonista. En el siguiente relato lo menciona uno de los educadores pares:

“Es muy valioso conocer la historia de vida, las expectativas, intereses de cada uno los jóvenes, eso le permite saber formular estrategias a implementar en el proceso de formación, porque cada caso que llega a FUNDASER, pues cada uno es diferente, uno nunca puede decir este muchacho es igual a otro, si todos son diferentes, con cada uno hay que manejar diferentes estrategias y diferentes planes de actividades para que ellos se ajusten a ellos y poder trabajarles mejor sus problemáticas; claro también se trabajan estrategias grupales pues las experiencias de un joven retroalimentan el proceso de otros” (HVEPJV)

Esta forma de ver y entender a los estudiantes evidencia la importancia de prácticas pedagógicas inclusivas que adviertan en el reconocimiento del otro, un camino para la consecución de una acción socializadora y democrática en aras de atender a las realidades diversas que se presentan en el contexto escolar. Esto con el fin de lograr que la convivencia cotidiana sea un instrumento que permita además del aprendizaje, el enriquecimiento mutuo.

En el contexto investigado, este reconocimiento se fortalece a diario con las prácticas pedagógicas implementadas, así lo da a conocer uno de los educadores pares:

“Para mí es importante saber quiénes son mis alumnos, que les gusta y que no les gusta para partir de una realidad y para tener una buena relación con ellos. Entonces yo siempre trato de meter una idea positiva de la vida, y no ponerme a pensar que nos hace falta. Lo que interesa es que tenemos y que vamos a hacer, que eso es lo que interesa en última instancia Por eso siempre tengo buena actitud” (HVEPGM)

De esta manera se observa que el ambiente escolar de FUNDASER, es inclusivo, los estudiantes construyen identidad en la medida en que configuran su manera particular de vivir, sentir, habitar y relacionarse con el mundo. Ellos legitiman su existencia a partir del establecimiento de relaciones igualitarias que permiten su reconocimiento dentro de unos marcos éticos, morales, políticos enunciados en términos de derechos universales. En los siguientes relatos de los estudiantes se evidencia como se potencian estas relaciones:



“Los educadores pares que han tenido un proceso con FUNDASER ya saben cómo se desenvuelven las cosas acá, entienden más las prácticas de los jóvenes que estamos aquí, porque ellos han hecho un proceso académico formativo. Entonces pasan a ser más interactivo con los jóvenes que ahora pasamos por aquí”. (EEMM). “Ellos intentan entendernos pero lo que marca la diferencia es que ellos ha tenido experiencias parecidas a las de nosotros y puede ponerse en nuestros zapatos, nos cuentan lo duro que fue su vida y como en momentos no querían salir del hueco donde se habían metido pero con ayuda de don Alfonso lo superaron y salieron adelante, eso nos llena de esperanza y de fuerza para luchar, ser mejores personas y cambiar para después nosotros también ayudar a otros y tener un proyecto de vida bueno”.(EEGM)

Así las cosas, se observa que la enseñanza como práctica de encuentro, es una constante en FUNDASER y es un compromiso para los educadores quienes han extendido su práctica pedagógica hacia la comprensión del sujeto estudiante como una unidad compleja (Morín, 1999) y un micro sistema (Taeli, 2010), y a partir de esta premisa han desarrollado en ellos competencias para que puedan construir sus proyectos de vida y enfrenten el mundo como sujetos íntegros.

Se demuestra entonces, que los educadores pares reconocen en cada uno de sus estudiantes su propia identidad y aceptan que todos son diferentes, es decir se reconocen como sujetos, lo cual permita su pleno despliegue personal. Según Gimeno Sacristán (1995, p. 63), este tipo de reconocimiento implica:

“El desarrollo y respeto de la libertad. El primero requiere buscar, por lógica, la universalidad que implica pluralidad, el conocimiento compartido, y proveer de los medios e instrumentos de comunicación para alcanzarlo (...). El otro, el aprendizaje de la libertad, que pasa por el cultivo del espíritu crítico, de la originalidad, de la singularidad y por la conciencia de esa singularidad desde el reconocimiento de los demás”.

En consecuencia, y teniendo presente el modelo educativo de FUNDASER, es preciso pensar en edificar en la escuela un proceso formativo sustentado en la construcción de la realidad a partir del reconocimiento del otro, de sus diferencias, de sus derechos como actor social para lograr interrelacionar el proceso histórico de cada individuo con la evolución de la sociedad. Esto es, permitir a los estudiantes convertirse en sujetos de derecho para:

“El restablecimiento de la unidad entre sujeto social y sujeto de derecho, que había sido rota tanto por las concepciones realistas que negaron la importancia del derecho en el accionar social, como por las concepciones positivistas e institucionalistas que



desvincularon al titular del derecho, de su construcción social; implica asumir que el sujeto social constituye sobre todo, un sujeto auto-reflexivo que debe someterse a la crítica permanente en la relación con el otro” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 12).

En este sentido, toda propuesta educativa debe iniciar desde la autorreflexión de los estudiantes y maestros, es valioso saber cómo se piensa y como asume los procesos educativos con miras a la construcción de identidad; no se puede desconocer los obstáculos que ponen freno no solo en la práctica educativa sino en la actitud como se asume, desafíos que tienen sus fundamentos en factores intrínsecos como extrínsecos, los que en muchas ocasiones dificultan el buen desarrollo de una propuesta educativa desde la aceptación a la diferencia y el reconocimiento del otro.

8.3. La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: La real – realidad del sujeto maestro.

En Colombia, el concepto de ciudadanía aparece como una exigencia para la construcción de una cultura democrática, fundamentada en la formación de valores y principios éticos, que se han dejado a un lado debido a que las instituciones sociales encargadas de transmitirlos se han desestabilizado, viéndose abocadas a una crisis, que ha hecho eco en la cruenta problemática social del país. Así las cosas, la formación ciudadana es una tarea que se propone desde una perspectiva de la corresponsabilidad en los distintos ámbitos: familiar, escolar, corporativo y estatal.

Desde el aula de clase, la formación ciudadana muchas veces se aborda como una materia más del pensum académico (desde la teoría: valores, derechos humanos, ciudadanía, subjetividad, globalización, entre otros temas.), perdiendo el verdadero sentido de formación del ser humano, cuando lo más importante es “incorporar a la práctica cotidiana valores relacionados con estos saberes, que guíen sus acciones, decisiones, actitudes y participación en todos los ámbitos de interacción de su vida” (López, 2011, p. 11).



En FUNDASER, la alternativa pedagógica se basa precisamente en trabajar la ciudadanía más allá de lo escrito y estipulado en el currículo escolar como concepto, se avanza en la práctica en donde se requiere del otro o de los otros para construirla, se basa en esa interacción de los sujetos quienes tienen deberes pero también derechos que exigen en un sentido amplio de humanidad para reclamar la integración social como un valor universal. Así se manifiesta en el siguiente relato:

“Le he encontrado sentido a la vida, al construir un sistema que me permita enfrentarme con autonomía a una sociedad que discrimina por muchas circunstancias, no solo por el color de la piel, sino porque la gente no se vincula a sus dinámicas, me tocó salir de del hueco desesperante del rechazo y la marginalidad (...) con los muchachos trato de que se piensen en una sociedad diferente, en un mundo distinto al que hasta ahora viven” (HVEPJV)

Es desde este tipo de pensamiento, que los educadores pueden iniciar procesos de transformación social, puesto que parten de principios democráticos, inclusivos y de participación en donde el diálogo, la concertación, el respeto por el otro, la tolerancia y la resolución de conflictos son elementos esenciales para la construcción de ciudadanía, que en definitiva lo que busca es el reconocimiento como seres humanos autónomos que si bien son diferentes, asimismo son capaces de convivir pacíficamente. Al respecto, Nussbaum (2001, p. 30), manifiesta que: “Los ciudadanos necesitan verse no sólo como miembros de algún grupo social, región o país, sino también, y especialmente, "como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación".

En este sentido, los sujetos claman por espacios de inclusión y participación en el campo social por ser un escenario en que se construye los valores que integran la vida, un buen vivir y una práctica ciudadana. No obstante, la inequidad, la injusticia, la intolerancia, el irrespeto hacer parte de la vida cotidiana, porque la sociedad sigue siendo discriminadora en un sentido amplio; quien no está acorde a los parámetros de un determinado grupo social queda excluido; esto ha conllevado a ensanchar los cinturones de miseria en nuestro país. Un caso relatado en una de las historias de vida lo corrobora:

“Como no me sometía a ninguna autoridad, era un problema para los profesores porque era muy indisciplinado por eso me expulsaban de todas las instituciones educativas a



donde me matriculaban, entonces me dedicaba a los juegos electrónicos, a jugar fútbol y matar el tiempo haciendo nada” (HVEPOB).

Se advierte claramente en este relato como la escuela no ha transformado su paradigma sigue siendo rutinaria, centrada en el conocimiento, en la norma y la disciplina, alejada de la realidad social de los estudiantes de este siglo, que siguen siendo formados con pedagogías de épocas pasadas; esto es una visible muestra del estatismo y la estandarización de los procesos educativos, los cuales no corresponden a las dinámicas que el mundo actual exige, permeado por cambios a ritmos acelerados en todos los campos: social, cultural, político, económico, que pide a gritos la ejecución de procesos flexibles, creativos, transformadores para poder corresponder a los retos de una nueva era.

En consecuencia, el compromiso y responsabilidad del maestro en la formación de las nuevas generaciones va más allá de lo cognitivo, la perspectiva es el desarrollo humano desde la tolerancia, respeto a la individualidad, la diferencia y la diversidad. Es decir, formar sujetos únicos pero que puedan actuar ante la multiplicidad de oportunidades que le ofrece la vida. Al respecto, León (2013, p. 21) argumenta que el impacto de la práctica pedagógica y el papel político del docente como sujeto “no se limita únicamente a presentar contenidos, sino a interactuar con sus estudiantes, convirtiéndose en gestor de la construcción de un escenario social mediado por el intercambio de saberes, la construcción colectiva y la participación”.

Es ineludible entonces, que la formación de los maestros este contrastada por la valoración que el mismo hace del contexto social para luego imprimirle a su praxis, una dinámica creativa para transformar las realidades, porque desde su actuar, desde sus vivencias y experiencias es como encamina a las nuevas generaciones para que aprendan a vivir y convivir en el escenario social. Uno de los educadores comenta su experiencia de ser maestro transformador de la realidad:

“Ser maestro es una experiencia muy bonita si porque se permite hacer un trabajo real. Un trabajo real en donde Ud. todo eso que aprende en la universidad lo va articulando con lo aprendido en su vida, con lo que ha ido poco a poco construyendo conocimiento, para poderlo impartir a otros. Permite hacer un trabajo real, desde la necesidad desde la experiencia, desde la práctica, menos desde el tablero menos desde los libros y poder llegar mucho más allá” (HVEPGM).



Por consiguiente, la responsabilidad del maestro es compleja no solo porque tiene que responder a la valiosa labor de formar sino porque requiere apropiarse de herramientas que le permitan intercambiar conocimiento con realidades para responder asertivamente a los retos que demanda la realidad social, no solo estando inmersos en ella sino transformándola para su bien y el de los demás. Con relación a esta responsabilidad, Trujillo (2008, p. 38) afirma que:

“Educar, hoy exige un posicionamiento de sus actores en tiempo presente, es decir tan compleja y delicada tarea conlleva asumir primeramente que se está frente a la real – realidad, intentamos decir que la realidad a la que se alude es esta en la que somos sujetos, esta que nos invade, nos asombra, se nos muestra infinita, inacabada es el aquí y ahora donde existimos lo que se construye desde nuestra más pequeña acción cotidiana”

Es a partir de aquí que la ciudadanía se vislumbra como un proyecto de edificación sostenible en la sociedad, lo que implica necesariamente que la escuela tiene el compromiso de construir ciudadanía. Por esto, el sujeto maestro precisa desarrollar una reflexión interior de su responsabilidad social, ejercicio que se realiza desde las coordenadas de su parte subjetiva desde la ética moral para aportar claves para su incorporación en los procesos educativos en relación con la sociedad. En una de las historias de vida se señala este aspecto:

“Mi preocupación es que los jóvenes que se encuentran en proceso de rehabilitación sean unas grandes personas, que sean unos profesionales, que superen todas las adversidades que los han llevado a ser unas personas no gratas en el marco que la sociedad ha establecido” (HVEPOB).

Es decir, que hay una predisposición por encarnar la ciudadanía a través de los valores morales en una época generacional que los asuma como la columna de vida en sociedad, lo cual implica no un simple cambio sino un progreso inicialmente individual que luego se convierte en colectivo que entrelaza al sujeto con la sociedad de una manera asertiva como lo propone Cherobim (2004) refiriéndose a lo planteado por Morín (1996, p. 114.): “Los seres humanos se interrelacionan con otros individuos, comparten enseñanzas y formación de lo que es cada uno, para conformar sociedad, vivir en ella y retroalimentar su propia existencia y alimentar la de los demás seres sociales.”



En consecuencia, se requiere formar sujetos autónomos, con capacidad de intervenir en la esfera pública para que se dé solución a las problemáticas desde otra óptica y no se siga con simples pretensiones que en nada contribuyen a la reconstrucción del tejido social. Por lo tanto, la ciudadanía debe pasar de ser un tema a verse como una realidad o un reto a seguir para lograr el pleno desarrollo humano. Porque ser ciudadano implica participar en las esferas de lo público para actuar ante la indiferencia y la apatía que se evidencia en las nuevas generaciones.

Ahora bien, la real realidad del sujeto maestro exige de él, convertirse en agente social de cambio, para lo cual necesita desarrollar capacidades para comprender las situaciones que ocurren en el contexto escolar y social. Es decir, dar paso a un ser sensible, que se asombra ante la injusticia y ahonda en las problemáticas para buscar soluciones constructivas. Reflexionar sobre el papel del maestro como constructor, es permitirle que emerja como agente esencial desde su práctica pedagógica; preocuparse sobre las relaciones entre pares no solo como agentes profesionales sino desde la reflexión intrínseca de la praxis de ser maestro. En palabras de Ricoeur (2006, p.176): “Las prácticas sociales remite el lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual”. Uno de los relatos muestra esta tendencia:

“De los niños aprendemos muchísimas cosas y aún más cuando tú has vivido en esa situación tan problemáticas y con las mismas necesidades en particular a habido una necesidad entonces muy significativa muy hermosa podría decir yo de ese compartir, experimentar de ese presenciar, vivenciar día a día esas necesidades es lo que me ha permitido a mi formarme integralmente como una docente no desde el punto de vista de las reglas, ni del tablero sino más de la necesidad, de las vivencias y de las cosas reales que en la docencia se ve, se ven en la vida y a partir de ellas hacer cambios que permitan a esos niños construir o mejor dicho reconstruir sus proyectos de vida para que puedan salir a la sociedad a ser también agentes de cambio”. (HVEPCC).

Desde esta perspectiva, el maestro se encuentra insertado en dos estados, el primero el espacio social como un agente activo o pasivo y el otro como un agente educativo para el que trabaja desarrollando conocimiento, capturando el interés de cada uno de sus estudiantes promoviendo actitudes críticas. Es decir, que el maestro se ve abocado a plantear nuevas



posturas educativas, curriculares que permitan la interacción e interpretación de la realidad del contexto individual y colectivo, como lo postula Zemelman, Aylwin y Gómez (2006, p.24) citando a Panza: “Convertir el proceso de formación en una actividad que permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad en un acto de creación permanente y no solo de transmitir, repetir y acumular conocimiento”

Lo anterior invita a pensar apasionadamente la praxis de ser maestro, a concebirla como un acto de educar para la vida; una verdadera educación no trata solo las capacidades individuales, sino aporta a una formación centrada en lo colectivo, en la construcción y reconstrucción social; de lo contrario se cae en el abismo, en el olvido o en un estado de confort; dejando la práctica pedagógica como una acción aislada del contexto social.

En este sentido, uno de los mayores retos que enfrenta la escuela, es repensar la educación no como “adiestramiento” sino como construcción del ser, en donde la equidad, sea el eje central. Esto implica pensar en la diferencia y la diversidad de los estudiantes, en sus características particulares y sus necesidades, en lo que quieren y pueden hacer, en su visión del mundo y en la forma como quieren intervenir en él.



9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Analizando los resultados de la investigación para determinar las prácticas pedagógicas emergentes de las huellas vitales de los educadores pares de la Fundación para el Bienestar y Desarrollo Integral del ser FUNDASER de Popayán, se observa que estos maestros dejan huella en sus estudiantes, porque los reconocen como sujetos con una identidad propia, que los aceptan con sus diferencias y con sus problemáticas y los apoyan en la construcción de sus proyectos de vida. Según Zemelman (2008, p. 84), esto es:

“Encontrar el sentido de la diversidad del sujeto, su autoconstrucción de identidad y pensamiento, en donde juegan un papel importante el “yo”, el “tu” y el “nosotros”, para que pueda sentirse parte integrante de una sociedad donde no haya cabida a la exclusión o al rechazo del individuo”.

También se advierte que la enseñanza experiencial, reflexiva y situada que estos educadores pares implementan, contribuye a la formación de los estudiantes porque se lleva a cabo desde sus necesidades vitales, desde el desarrollo de procesos que les permiten saber qué y cómo actuar para hacerle frente a las problemáticas que la vida les trae y buscar alternativas creativas para tomar decisiones asertivas.

En cuanto a la enseñanza como práctica de encuentro se demuestra que los educadores pares reconocen en cada uno de sus estudiantes su propia identidad y aceptan que todos son diferentes, es decir los reconocen como sujetos, lo cual permita su pleno despliegue personal. Según Gimeno Sacristán (1995, p. 63), este tipo de reconocimiento implica:

“El desarrollo y respeto de la libertad. El primero requiere buscar, por lógica, la universalidad que implica pluralidad, el conocimiento compartido, y proveer de los medios e instrumentos de comunicación para alcanzarlo (...). El otro, el aprendizaje de la libertad, que pasa por el cultivo del espíritu crítico, de la originalidad, de la singularidad y por la conciencia de esa singularidad desde el reconocimiento de los demás”.

En este sentido, se corrobora que en esta propuesta educativa se trabaja desde la autorreflexión, puesto que para los educadores pares, es valioso saber cómo piensan, qué sienten, cómo se visualizan, desde donde se identifican y proyectan su vida los estudiantes,



porque reconocen que como actores sociales que marcan huellas vitales, desde su quehacer pedagógico pueden influir positivamente en la vida personal de sus estudiantes y en el contexto social de su comunidad, lo que se traduce en el rescate de la identidad colectiva, el reconocimiento de cada uno de ellos y la transformación de su realidad.

Con respecto a la construcción de ciudadanía se evidencia que en las prácticas pedagógicas de estos educadores, además de poner en juego sus trayectorias vitales para construir los proyectos de vida de sus estudiantes, asumen un compromiso que va más allá de lo pedagógico, se expande hacia la esfera de lo social para lograr que los sujetos estudiantes desarrollen la capacidad de comunicarse y actuar asertivamente en situaciones reales desde su experiencia. En pocas palabras, como lo afirmaría Montessori o Dewey “puedan acceder a una formación sintonizada con sus necesidades vitales” (Díaz, 2002, p.9)

Desde esta perspectiva, las huellas vitales de los educadores pares de FUNDASER, retoman una realidad que de alguna manera es la real – realidad del sujeto maestro como sujeto que enseña, aprende e interactúa con sus estudiantes, impactando sus vidas, convirtiendo la escuela en un escenario de construcción de identidad colectiva y al mismo tiempo de construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida, lo cual es compatible con los antecedentes investigativos que se plantearon en el estado del arte en donde se manifiesta que las prácticas pedagógicas que se gestan a partir de sus huellas vitales generan procesos educativos innovadores que se recrean en sus acciones formativas, como contribución al mejoramiento de los proyectos de vida de los estudiantes que a su vez vivencian experiencias enriquecedoras y significativas, convirtiéndose en marcas vitales esenciales que les permitirán su construcción como sujetos sociales de derecho, provocando cambios que se irradian en el contexto social.

Ahora bien y tal como se señaló en la descripción teórica, reflexionar sobre el papel del maestro como constructor de espacios, permite que emerja como agente esencial desde su práctica pedagógica; preocuparse sobre las relaciones entre pares no solo como agente profesional sino desde la reflexión intrínseca de la praxis de ser maestro puesto que:



“Las prácticas sociales remite el lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual” (...), es decir que el maestro se ve evocado para plantear nuevas posturas educativas, curriculares que permitan la interacción e interpretación de la realidad del contexto individual y colectivo” (Ricoeur, 2006, p.176)



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Hablar de Educación es pensar en los procesos que se llevan a cabo para lograr la articulación entre los desarrollos cognitivos, afectivos, sociales y las demandas de aprendizaje que van más allá de transmitir conocimientos, es reflexionar desde la formación en valores para la vida y la convivencia, la capacidad de respetar las diferencias individuales y sociales independientemente de edad, raza, sexo, creencias, nivel económico y/o posición social.

A través del tiempo estos procesos se han ido transformando y reacomodando, lo cual ha obligado a que los actores educativos desarrollen habilidades necesarias para afrontar con éxito los retos de la vida moderna; esto quiere decir, manejar competencias, destrezas, aptitudes, actitudes y valores que posibiliten un actuar responsable y crítico en su contexto.

Esto a su vez, ha implicado que los docentes sean capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, advertir la importancia de estar preparados para desempeñarse proactivamente, trabajar desde la experiencia, desde la colectividad para alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes para que se conviertan en sujetos activos de derecho. A los estudiantes como agentes principales de la educación les ha correspondido inscribirse en procesos de reflexión-acción que les permitan apropiarse del conocimiento, no como un simple contenido sino como una herramienta fundamental para construir sus proyectos de vida.

Por su parte, las instituciones educativas, han precisado resignificar su quehacer, y han tenido que apostarle al diseño de una propuesta de formación integral dotada de cualidades de alto significado humano, que haga parte de una construcción colectiva que se plantee desde una concepción de equidad, de autonomía, de aprender a convivir en paz, de aprender a respetar al otro; es decir: hablar de comprensión, convivencia, tolerancia, responsabilidad social, valoración de sí y del otro.



Sin embargo, en Colombia aunque se proclama la educación de calidad con justicia y equidad, la realidad es otra. En las instituciones educativas todavía se continúa con los esquemas tradicionales, la estandarización, la homogenización, en donde no se reconoce al otro como sujeto, por lo tanto se desconoce su realidad personal, familiar y social.

Afortunadamente, tras este panorama desolador, emergen dinámicas transformadoras en las que la heterogeneidad es un antecedente imprescindible para gestar cambios en los paradigmas educativos. En consecuencia, se dejan a un lado los viejos esquemas rígidos que impone el sistema y se centran en el recurso humano estableciendo nexos con el contexto social que es de donde afloran las subjetividades y, precisamente esa multiplicidad de aspectos es la que el docente requiere para la construcción humana, enmarcada desde las realidades que vive cada uno de los involucrados en el proceso educativo.

En otras palabras, se requieren acciones contundentes a nivel educativo en donde se propicie la formación de sujetos autónomos, ciudadanos con capacidad de intervenir en la esfera pública, para actuar ante la indiferencia y la apatía, para dar solución a las problemáticas desde otra óptica y así contribuir a la reconstrucción del tejido social.

Por esto, conviene que al igual que lo hace la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser, FUNDASER, las instituciones educativas deben tomar en consideración la experiencia vital de los estudiantes como una forma de aprendizaje, porque estas permiten acercarse de frente a la realidad y se constituyen en una oportunidad de desarrollar actitudes éticas que conlleven al uso de valores para lograr una convivencia pacífica y una ciudadanía democrática.

Sumado a esto deben buscar mecanismos que fomenten la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social y la igualdad de derechos entre los miembros de su comunidad, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1999). El nuevo paradigma de la Educación para el siglo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: <http://www.campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>. (Recuperado el 20 de julio de 2016)
- Burbano Cadena, Y y Cortez Lagos, I. (2013). Prácticas pedagógicas y emociones. Revista Plumilla. Universidad de Manizales.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano (Vol. 1979). Barcelona: Paidós.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). Los elementos de la Investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial El Búho, 3ra edición, Bogotá D, C, Colombia.
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un espacio para aprender a ser feliz, La. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar. Universitat de Barcelona. En: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41471>. (Recuperado el 26 de abril de 2015).
- Christopher, D. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. En: <http://slideshare.net/MIGUELFZ/lectura-1-10913641>. (Recuperado el 10 de enero de 2015)
- De Colombia, Constitución Política. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Dewey, J (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.



- Devalle, A y Vega, V. (1999). La huella de la escuela abierta a la diversidad. En A. Devalle y V. Vega (Auts.). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. En: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=CENIDA.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=025547>. (Recuperado el 20 de mayo de 2016).
- Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, 1(2), 15-43. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200006&script=sci_arttext&tlng=es. (Recuperado el 19 de Julio de 2016)
- Enríquez Meza, R; Díaz Eraso, J (2013). La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes. Revista Plumilla. Universidad de Manizales
- Fierro, C; Fortoul, B; Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. México DF: Paidós.
- Filgueira, C (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. Presentado en el Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona.
- Freire P. (1992). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). Política y educación. Siglo XXI.



- Freire, P. (2004). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Brevis*, (7), 285-303. En: <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/viewArticle/90309/0>. (Recuperado el 17 de octubre de 2015)
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Trad. Ana A. Aparicio y Rafael de Agapito. 5ª ed. Salamanca: Sígueme.
- Gómez Marín, J; Agudelo Morales, L y Ruiz Ospina, J. (2014). Huellas vitales que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes del área pecuaria del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. *Revista Plumilla*. Universidad de Manizales.
- Gómez, O. (2002). *Memoria, identidad y cultura para el fortalecimiento organizativo*. Corporación AVRE. Bogotá – Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación. *Rev. Kikiriki*, (38), 18-25.
- Grimalt, A. (2013) ¿Mentalización O Transformación? Experiencia sensorial- experiencia emocional. En: <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2013/01/PDF-GRIMALT-FINAL12.pdf>. (Recuperado en septiembre 12 de 2015).
- Guerrini, S. (2011). Las marcas de la vida. En: <http://www.sebastian-guerrini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado el 12 de julio de 2015).
- Hernández Sampieri R; Fernández Collado, C y Baptista L (2010) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill, México 2010
- Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. *BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA*, 5, 275-301
- López de Cordero, M (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Tesis doctoral. Facultad de pedagogía. Universidad de Barcelona. En:



- http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/39301/01.MLdC_TESIS.pdf?sequence=1.
(Recuperado el 28 de mayo de 2016)
- León Rodríguez, A. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. En: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4923/7119>. (Recuperado el 5 de junio de 2016)
- Max-Neef, M. Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala humana. *Development dialogue*, 9-93. En: http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf. (Recuperado el 30 de junio de 2015)
- Masten, A. (2001). Resiliencia en el Desarrollo: La Importancia de la Primera Infancia. En: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2349/resiliencia-en-el-desarrollo-la-importancia-de-la-primera-infancia.pdf>. (Recuperado el 12 de septiembre de 2015)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. En: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0C8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F>. (Recuperado el 2 de agosto de 2015)
- Molina Roldan, S. (2010). Aprender en contextos desfavorables. Tras las Huellas del aprendizaje. En: <http://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/03/aprender-en-contextosdesfavorables-tras-las-huellas-del-aprendizaje-por-analia-molina-sorochiello>. (Recuperado el 10 de mayo de 2015)
- Mosquera Paz, N, Rengifo Castillo, N y otros. Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad. (2012). En: <http://issuu.com/umzl/docs/plumillaeducativan12pag.36>. (Recuperado el 14 de agosto de 2015)
- Morín, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de antropología*, (12), 1.



- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Nussbaum, M. (2001). Women and human development: The capabilities approach (Vol. 3). Cambridge University Press. En: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9R69I--rpzUC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Nussbaum+\(2001,+&ots=DjibQF38Zc&sig=EmvosmVA4zPeQYNBBNyJjpqa0XY#v=onepage&q=Nussbaum%20\(2001%2C&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9R69I--rpzUC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Nussbaum+(2001,+&ots=DjibQF38Zc&sig=EmvosmVA4zPeQYNBBNyJjpqa0XY#v=onepage&q=Nussbaum%20(2001%2C&f=false) (Recuperado el 20 de agosto de 2015)
- Ortega Valencia, P. (2008). Prácticas pedagógicas. Documento borrador. Universidad Pedagógica Nacional. En: studylib.es/doc/621954/practic-as-pedagogicas--mipractic-a-cecareense2010. (/Recuperado el 7 de julio de 2015)
- Posner, G. (2004). Analyzing the curriculum. 3ª. Edición. New York. McGraw-Hill.
- Pozner, P. (2000). Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.
- Sánchez, M Castillo; Araya, R. Desafíos de la educación en la sociedad actual. Diálogos educativos, 2012, no 24, p. 55-69.
- Quiñonez Sandoval, D, Solarte Fajardo, E y Ospina Londoño, M. (2013). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. Revista Plumilla. Universidad de Manizales
- Riascos Azaín, G; Riascos Azaín, L y López Calvache, C. (2013). Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna cinco en el municipio de Pasto. Revista Plumilla. Universidad de Manizales.
- Ríos Muñoz, D. (2012). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nro. 2. México:



- Centro de Estudios Educativos. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034205>
(Recuperado en enero 12 de 2014).
- Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. En: <http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1066>. (Recuperado el 15 de abril de 2015).
- Ruedas Marrero, M; Ríos Cabrera, M y Nieves Sequera, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y postgrado*, vol. 24, no 2, p. 181-201.
- Taeli Gómez, F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9, N° 25, 183- 198. Chile. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100010. (Recuperado el 20 de julio de 2016)
- Trillo, A. (2008). Qué debe saber de Didáctica un profesor para mejor comprender y fundamentar su práctica. F. Trillo, & L. Sanjurjo, *Didáctica para profesores de a pie, propuestas para comprender y mejorar la práctica*, 9-89.
- Trujillo, L. (2008). El docente frente a su práctica: exigencia y urgencia de autonomía. Tesis doctoral. En <http://file:///d:/fundaser/luz%20divina%20trujillo%20%20tesis%20doctoral.pdf>. (Recuperado el 3 de junio de 2016)
- UNESCO. (2005). Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005. En: http://www.unesco.org/education/gmr/download/es_summary.pdf. (Recuperado el 13 de noviembre de 2015)
- Villalta Paucar, M y Saavedra Guajardo A. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. En:



<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/801>(Recuperado el 10 de agosto de 2015)

Xirau, R. (1985). El Tiempo Vivido Acerca de" Estar". En:
<http://philpapers.org/rec/XIRETV>. (Recuperado el 22 de abril de 2015)

Zambrano M. (2000). La vocación del maestro. Málaga. Ágora.

Zemelman, H y Gómez, M. (2006). La labor del maestro: formar y formarse. México.



ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ como Educador par de FUNDASER, he sido informado que seré observado y entrevistado para lo cual se tomarán audios, videos o fotografías que servirán para desarrollar una investigación sobre **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES DE LAS HUELLAS VITALES DE EDUCADORES PARES DE LA FUNDACIÓN PARA EL BIENESTAR Y DESARROLLO INTEGRAL DEL SER, FUNDASER**, que es un requisito para que las investigadoras Erika Palechor Jiménez, Paola Andrea Mera Medina y Cristina Andrea Zúñiga Quilindo, opten el título de Magister en Educación desde la diversidad en la Universidad de Manizales.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de mi participación en la investigación antes mencionada, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que mi participación o los resultados obtenidos por las investigadoras no tendrán repercusiones en mi actividad docente, tampoco generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por mi participación. Además, me confirman que mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación y como evidencia para dicho proyecto.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria DOY MI CONSENTIMIENTO para participar en esta investigación.

Lugar y Fecha: _____

FIRMA EDUCADOR PAR
CC:



Anexo 2: Matriz entrevista semi-estructurada

UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA			
Nombre: _____			
PREGUNTA	EVIDENCIA (entrevista semi estructurada)	CODIGO (ideas claves o tesis principal)	INTERPRETACION (análisis interpretativo)
¿Qué significa para ti ser educador de FUNDASER?			
¿Qué practicas pedagógicas de las que has tenido en tu proceso han sido significativas?			
A partir de tu experiencia como educador ¿Qué estrategias utilizas para trabajar con los muchachos?			
¿Por qué es importante conocer la historia de vida de los niños, niñas y adolescentes?			



Anexo 3: Matriz categorías

CATEGORÍA	DATOS HISTORIAS DE VIDA/ENTREVISTAS	AUTOR QUE SUSTENTA EL DATO	CÓDIGO EDUCADOR PAR	POSICIÓN PERSONAL
La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los estudiantes.				
La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes.				
La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: la real-realidad del sujeto maestro.				



Anexo 4: Matriz triangulación categoría 1

CATEGORÍA 1	DATOS	TEÓRICOS	OPINIÓN PERSONAL
<p>“La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos”.</p>	<p>“la experiencia de vida que tengo es única, porque yo al igual que muchos jóvenes a los que la sociedad les llama “desechables” Salí de esa marginidad, crecí como persona, adquirí habilidades y nuevas herramientas que las trabajo con los adolescentes, les brindo conocimientos, acompañamiento, mi trabajo se sustenta en mi vida claro de los estudiantes también se aprende mucho, ellos también viven experiencias que los van formando como personas” El</p>	<p>Fuentes, (2000.) “Las personas que nos dedicamos a una tarea tan expuesta como la de ser profesores o profesoras tenemos y debemos aprovechar la oportunidad que nos brinda esa experiencia para reflexionar acerca de ella, para preguntarnos qué estamos aprendiendo sobre nosotros mismos</p>	<p>el proceso de enseñanza - aprendizaje esta permeado por la valoración que hace el maestro y el estudiante de su vida, cuando esto cobra importancia se enriquece la práctica pedagógica porque no se limita exclusivamente en los contenidos sino que promueve la formación de sujetos más humanos</p>
	<p>“Principalmente, la experiencia de vida en FUNDASER, ha sido el cambio total o la base para mi transformación...todo me lo ha dado la experiencia que tengo de vida, todo lo que pasa por mi vida, todas experiencias traumáticas las afronte de manera positiva y de alguna u otra forma de eso saque cosas que me han ayudado a fortalecerme como persona íntegra, que puede convivir en</p>	<p>“...el estilo personal, la autoconfianza y el autocontrol que permiten al individuo actuar tanto de una manera socialmente aceptable como personalmente significativa” (Posner, p.2004 citando a Sizae, 1973). Desde esa óptica también lo manifiesta un entrevistado Posner, G. (2004). Analyzing the Curriculum. 3a. edición. Nueva York: McGraw-Hill.</p>	<p>es imprescindible que el proceso de enseñanza -aprendizaje se situé en procesos que se ajusten a las necesidades, expectativas e interés de cada uno de los estudiantes en ese sentido la educación asume un rol protagónico en la vida individual como social y el maestro enriquece su quehacer pedagógico insertado en la realidad, dicho de otra manera se reconocerse y reconoce al sujeto</p>



	<p>sociedad, es decir aprendí para la vida” (E3)</p>		<p>estudiante como protagonista a la hora de afrontar problemas y situaciones en el contexto social o profesional complementando con el pensamiento</p>
	<p>“Ser educador significa tener bajo responsabilidad un grupo de adolescentes, por lo tanto uno debe tener la experiencia y el conocimiento para manejar todas las situaciones que se le presentan en cada turno que se realiza con los diferentes grupos, si sucede alguna situación que se sale de lo normal, se aprovecha para reflexionar, actuar sobre lo sucedido, a la final se pactan acuerdos con el infractor (E6).</p>	<p>Halsted (1999,p.104) citado por Díaz Barriga Crecer y aprender no son consecuencias automáticas de la participación en una experiencia de servicio, sino que resultan de los esfuerzos deliberados de los jóvenes para dar sentido a dicha experiencia, para aprender de ella, para actuar en congruencia con lo aprendido. Una de las funciones más desafiantes pero a la vez gratificantes del adulto facilitador es ayudar a los jóvenes a aprender a reflexionar sobre sus experiencias a lo largo de todo el proceso. Analizar las situaciones de manera crítica, articular sentimientos y reacciones, ubicar sucesos en contexto, trascender la experiencia específica e identificar los asuntos más amplios involucrados, son todas habilidades en extremo valiosas para la formación de los adolescentes. La reflexión les ayuda a pensar acerca de su mundo y de sí mismos, y estas</p>	<p>el estudiante debe tener la capacidad de saber qué hacer, valorar sus conocimientos, habilidades, aptitudes esto le permite confrontar las circunstancias también posibilita la comprensión de nuevos conocimientos recreados por las vivencias de cada uno de los protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje; este tipo de aprendizaje tiene como resultado la formación de un estudiante con capacidad de admiración es decir que no es aquel que se acostumbra a las situaciones sino todo lo contrario se asombra y desde allí trasfiere y aplica el conocimiento, esto le permite desarrollar habilidades para actuar activa y comprometida en las diferentes situaciones que ocurren en el contexto social. Esta construcción de educación visibiliza la formación de sujetos deliberados capaces de mirar las</p>



		<p>habilidades son transferibles a otras situaciones de aprendizaje.</p>	<p>realidades, comprenderlas y tomar decisiones comprometidas con capacidad de dialogar.</p>
	<p>“me gusta ser educador par, porque considero que contribuyo a una sociedad que no ha tenido oportunidades, puedo fácilmente enseñar a partir de mi experiencia a muchos adolescentes, darles muchas pautas para que comprendan que tienen muchas posibilidades para salir adelante, considero que la educación debería de centrarse más en desarrollar estrategias para poder vivir en una sociedad tan excluyente (E5)</p> <p>“Considero que es una práctica porque llego al estudiante de una manera diferente inspirando confianza para hacer un encuentro significativo. Otra practica la denomino LO QUE EXPRESAN LOS SENTIDOS” (E4), “SOMOS DIFERENTES, SOMOS IGUALES: compartir las experiencias de todos, sin juzgar, sino enseñando a que todos pasamos por diferentes situaciones difíciles pero que no son el camino para perdernos, al contrario venimos de un mismo mundo, el del abandono, el del olvido pero enseñar pautas para no quedarnos ahí, sino que</p>	<p>“Por estrategias de enseñanza hay que entender los procedimientos que el profesor utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. (Díaz Barriga 2003).</p>	<p>El autor afirma que las estrategias que se implementan son en pro del aprendizaje significativo, enseñando desde la experiencia, para adaptarse en una sociedad con falta de oportunidades y que se enfrenta a la exclusión que se vivencia.</p>



	<p>así como muchos o como yo poder salir adelante.” (E4)</p>		
	<p>“Trabajo con niños de 7 a 17 años. Miro con alegría mi presente porque puede ayudar a tantos niños que pasan por dificultades graves, como las que yo viví en carne propia. Sé, por qué los niños llegan a situaciones tan complicadas, la mayoría de las veces sin darse cuenta, solo porque en su vida les tocó unos padres a quienes no les importó su vida. Desde allí puedo ayudarles a superar sus problemas” E5 “Puedo mostrarme a los muchachos que llegan sin horizonte como modelo, una clara confirmación que sí se puede salir de donde caemos, del infierno que representa la pobreza, la marginalidad y los vicios. De donde nos lleva la falta de los padres, la carencia de afecto y el sinsentido que toma nuestra vida cuando vemos expectativas al frente ni oportunidad para nuestra realización” E3 “No me gusta ser educador par, me encanta, ya que puedo ayudar a personas que viven situaciones casi similares a las que yo viví en mi vida pasada, Solo con unas diferencias.” (E4)</p>	<p>“Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro” (Dewey)</p>	<p>Dewey considera que la vivencia en el tiempo que sea vale desde la experiencia significativa que construya el futuro, así como lo afirma la persona entrevistada, del cual afirma que su presente hace parte de las experiencias vividas de su pasado, lo que ha vivido. De esta manera enseña, mirando la situación de sus estudiantes y haciendo la similitud con lo que presencio en su etapa de niñez, pero siempre llevando en mente el poder salir adelante a pesar de toda circunstancia. E3 y E4 consideran de la misma forma que el salir adelante esta en la mente de cada quien, pasando por encima de todo, siempre teniendo en cuenta la enseñanza, ayudando desde, en y para la vida.</p>



	<p>“... Los libros son muy importantes la teoría es muy importante, pero la práctica es lo que lo pone a uno como docente, entonces es una experiencia realmente significativa, que puede ser usada como estrategia educativa” (E3)</p>		
	<p>“Con los chicos siempre me pongo como ejemplo. Por eso puedo ser drástica, estricta, porque sé que exigiéndoles se van encontrar con sus capacidades, y van a dar todo lo que tienen para bien de ellos mismos.” E1</p> <p>“La estrategia de compartir experiencias, es muy buena porque ellas se dan cuenta que no son las únicas que han sufrido entonces dicen no ella salió adelante yo también, bueno hagámosle” (E5)</p>	<p>1890 (Dewey), formulo la teoría del aprendizaje experiencial, experiencia la define como el intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, no meramente un asunto de conocimiento. Podemos definir entonces aprendizaje experiencial como “el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente hasta valores, como resultado del estudio, de la observación y de la experiencia.</p>	<p>Los educadores pares son formados en diferentes áreas, quienes contribuyen en la formación de sujetos quienes vivieron situaciones similares. El ejemplo es la principal fuente de inspiración, pues personas que vivieron cosas difíciles, supieron salir adelante, como lo afirma Dewey, adquiriendo de manera experiencial nuevas habilidades, conductas.</p>
	<p>“Permite hacer un trabajo real, desde la necesidad desde la experiencia, desde la práctica, más desde el tablero más desde los libros y poder llegar mucho más allá”. (E3)</p> <p>“... Algo importante también de tener en cuenta en mi trabajo con ellos es mirar cuáles son sus necesidades, a veces nosotros como docentes, trabajamos desde el punto de vista de lo</p>	<p>“Necesitamos una educación a lo largo de toda la vida para que nos de la libertad de elección. Pero aún la necesitamos más para salvaguardar las condiciones que hacen que esas opciones entre las que elegir estén disponibles para nosotros y se hallen al alcance de nuestra capacidad” Zigmunt Bauman</p>	<p>El aprendizaje real, del cual habla la persona entrevistada va del trascenderlo rutinario, de dejar a un lado la educación tradicional, pues como lo afirma el autor Zigmunt, la educación que se necesita es aquella que parta de la realidad, que vaya a la par de las condiciones. Los intereses y las necesidades del sujeto y de la</p>



	<p>que creemos q para nosotros es lo mejor, no miramos de pronto que es lo que necesita el niño o niña o adolescente” (E3)</p> <p>“siempre es importante tratar de tener en cuenta cuáles son esas necesidades, cuáles son esas cosas que de pronto ellos en particular necesitan y de pronto mirar y de ahí crear y formar una estrategia para poder intervenir en el trabajo con ellos.” (E3)</p>	<p>Exley & Dennick “el aprendizaje (adulto) refuerza la satisfacción con el trabajo y la autoestima; incorpora elementos de duda para promover el análisis crítico y tiene en cuenta las necesidades de la organización y de la sociedad, así como el desarrollo del individuo” (2007: 95).</p>	<p>sociedad, así como de su desarrollo como lo afirma Exley & Dennick con el aprendizaje adulto.</p>
	<p>“orientar en FUNDASER ha sido una experiencia muy bonita, si porque se permite hacer un trabajo real, de esperanza. Un trabajo real en donde ud todo eso que aprende en la universidad, todo eso que ha aprendido en su vida, ha ido poco a poco construyendo de conocimiento para poderlo impartir a otros. Permite hacer un trabajo real desde la necesidad, desde la práctica, que desde el tablero, para poder llegar mucho más allá” (E3)</p>	<p>Freinet Celestin. El método natural de lectura Ed. LAIA Barcelona, 1978.</p> <p>El niño aprende a hablar, andar, tanteando experimentalmente. La escolástica pretende sustituir ese tantear por un método aparentemente lógico y científico que lo suprime. Tenemos por una parte la seguridad y eficacia del método natural en la adquisición de las técnicas para andar, las del equilibrio y las del lenguaje; por otra tenemos la impotencia notoria de una escolástica siempre superada por la vida.</p>	<p>El aprendizaje natural es aquel con el que hemos podido aprender a caminar, a hablar y a realizar muchas de las acciones que de manera innata sabemos hacer. Los formadores pares realizan su trabajo de enseñanza desde lo vivencial, desde lo real del sujeto, plasmando lo que en el lugar de formación profesional haya recibido. Celestin Freinet considera el aprendizaje natural aquel que se aprende desde la experiencia, y es con esto que se puede lograr un aprendizaje significativo y que deje huella.</p>



Anexo 5: Matriz triangulación categoría 2

CATEGORÍA 2	DATOS	TEÓRICOS	OPINIÓN PERSONAL
<p>“La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad y de reconocimiento de los estudiantes”</p>	<p>“soy una persona pues muy humilde, si muy humilde, debido a que pues que han pasado en mi vida muchas cosas difíciles y que esas cosas esas adversidades en si fueron muy buenas porque de una u otra forma me fortalecieron y me tienen a mi hoy en día una persona muy integra muy humilde, con muchos valores muy solidaria, dispuesta pues a ayudar a los niños y a las niñas y pues felizmente con una familia formada gracias a DiosE1)</p>	<p>El núcleo de la Teoría de la Identidad Social se origina en la idea de que "por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales" (Tajfel, 1981: 255)</p>	<p>La experiencia de vida es valiosa por cuanto ayuda a reconocer al otro, a darle valor. De igual manera, a reconocerse a sí mismo. Además, de ella depende en gran parte la manera cómo se forma al estudiante.</p>
	<p>“me gusta mucho ser educador par teniendo en cuenta que el trabajo con los jóvenes, niños y niñas es diferente, porque hay muchas necesidades que han marcado pues es necesario trabajar desde la experiencias en cada uno de ellos. Me gusta ser educadora par ya que me visibilizo en esos seres que llegan con una seria de problemáticas y no tienen salida en su vida, como fui en algún momento y que pueden con</p>	<p>la incompletud/ completamiento tiene que ver con aquello de resguardarse de ‘lo otro’ para conservar lo propio como lo bueno, lo deseado, lo esperado, lo completo, en fin, como aquello que puede ser definido como ‘normal’ (...) la incompletud de los demás nos sirve para sabernos, sentirnos y percibirnos a nosotros mismos como dueños de una</p>	<p>Al “visibilizarme” en el otro lo reconozco, lo entiendo, comprendo su manera de actuar, como educador par, es necesario estar en la capacidad de entender cada historia de vida para contribuir con el afianzamiento de la identidad propia y la de los estudiantes.</p>



	<p>ayuda y acompañamiento salir adelante” (E1)</p>	<p>identidad completa”. (Skliar 2008, p.64)</p>	
	<p>“Antes de llegar a FUNDASER como docente estuve usuaria 7 años y actualmente trabajo allá como docente, mi trabajo para mi es lo es todo, porque puedo ayudar a otros niños, puedo leer cosas que de pronto otras personas no han vivenciado, en los niños lo puedo leer yo, como por ejemplo cuando un niño está triste, cuando tiene necesidad, cuando hay algo q realmente se necesita en ellos, entonces soy eso pues soy amiga”(E1)</p>	<p>(Tajfel 1985) concluye que la identidad social se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo.</p>	<p>En el campo educativo nos enfrentamos constantemente con diferentes situaciones presentadas por los estudiantes. Sin embargo, estas situaciones para un educador par son más fáciles de entender, porque en algún momento de sus vidas han tenido que pasar por ellas.</p>
	<p>“las practicas pedagógicas que he reinventado es la de fortalecer el poder de la palabra en los estudiantes, dándole valor a lo que ellos piensan, sienten y sobre todo lo que dicen, también el encuentro consigo mismo, haciendo talleres de paz interior, ayudándole al estudiante a visionarse a la posteridad siempre pensando como se ve en 20 años de la manera como va y como se vería en un futuro intentando el cambio y la transformación”</p>	<p>La necesidad de inventar una unidad en la diversidad. Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa la creación de multiculturalidad. Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y Espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización</p>	<p>Para un educador par, es necesario reinventar practicas pedagógicas que le permitan actuar en contexto, en donde puedan fácilmente intervenir, teniendo en cuenta la población con la que se desenvuelven, es necesario partir de la diversidad de pensamiento, sentimiento y condiciones que puedan encontrar en los estudiantes y con los que se sientan identificados, con el fin de hacer una intervención acertada y darle cabida a la transformación.</p>



		de cada grupo cultural con miras a fines comunes, que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a los diferentes”. Paulo Freire. 1996.	
	En lo personal la ayuda ha sido total, pues poder relatar mi historia pasada y ver que ha ido trasformando completamente es una gran ayuda, satisfacción y sentimientos encontrados es lo que puedo presenciar, el cambio ha sido positivo, pues de lo que era antes, ahora me queda la certeza de decir y afirmar que soy una excelente persona, porque siempre trato de ser lo mejor y dar lo mejor de mí a todas las personas, entendiéndolas primero y poniéndome en sus zapatos.(E2)	Educar exige querer bien a los educandos. Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. La alegría no es enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. La práctica educativa es afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio. Freire. 1999	Para el educador par, compartir su experiencia de vida es una herramienta fundamental de enseñanza, pues es en este momento en donde puede poner en evidencia su identidad y rol como ser humano, este ejercicio le permite reinventarse dentro de su práctica pedagógica, ser ejemplo, brindar alternativas de cambio, posibilidades de encuentro consigo mismo.
	“El hecho de conocer historias de vida, el hecho de que haya un intercambio, porque no solamente se está ahí escuchando como un factor activo, sino que también hay un aprendizaje. Cada vez que un chico se sienta a tu lado y te cuenta lo que le pasa, sus dificultades, las situaciones que está pasando, eso te ayuda a desarrollar habilidades, porque	La educación es un acto de amor, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora; bajo pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos	Dentro de un contexto como la fundación FUNDASER, en donde predomina la formación humana, más que la académica, en donde se comprende que cada ser humano tiene algo diferente que aportar, la labor que desempeña el educador par diariamente es la de transformar a partir de las



	<p>cada ser humano es diferente. En el momento en que tu estas ahí tienes que mirar cómo le vas a ayudar, que habilidades le vas a dar y en ese sentido hay una retroalimentación y una construcción” (E5) “La necesidad de orientación, de afecto, de aceptación, la necesidad de sentirse escuchado, la necesidad de expresar su realidad y la interpretación que hacen del mundo a partir de su ciclo vital, si son adolescentes, si son preadolescente, si es un niño, desde su contexto. El estudiante de hoy tiene otras necesidades educativas, tiene otra forma de ver el mundo, pues siempre están en pro a aprender, de descubrir y somos nosotros los educadores que tenemos de alguna manera que modificar nuestro quehacer, la forma en la que nos acercamos a ellos.(E5)</p>	<p>temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado dela búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención. No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo.</p>	<p>realidades de cada individuo sin necesidad de forzar el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>
	<p>“Porque cuando uno conoce la historia de vida de los jóvenes, eso le permite saber que estrategias va a implementar, porque cada caso que llega a la institución es diferente, uno nunca puede decir este muchacho es igual a otro, si todos son diferentes, con cada uno hay que manejar diferentes estrategias y diferentes planes de actividades para que ellos se ajusten a</p>	<p>"el individuo, en cierta medida, permanece en el grupo si sus ideas encuentran respuesta por otros actos similares, porque la conformación de la identidad del yo colectivo se da en el movimiento" (Habermas, 1987: 78).</p>	<p>Para el educador par, el reconocimiento de sí mismo a partir del otro, le implica reconocer la diversidad y replantear las estrategias para cada uno de los individuos.</p>



	ellos y poder trabajarles mejor sus problemáticas”(E6)		
	“siempre me concentro más en lo positivo que en lo negativo. Pero para mí es importante saber que les gusta y que no les gusta para partir de una realidad y para tener una buena relación con ellos. Entonces yo siempre trato de meter una idea positiva de la vida, y no ponerme a pensar que nos hace falta. Lo que interesa es que tenemos y que vamos a hacer, que eso es lo que interesa en última instancia. Por eso siempre tengo buena actitud y no me asustan los cambios. Así que si me toca barrer, echarle agua a las plantas, me adapto a las circunstancias”(E6)	La identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso, el conjunto de representaciones que, a través de las relaciones de pertenencia, definen la identidad de un determinado agente nunca desborda o trasgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social (Giménez, 2000: 70).	El educador par dentro de su rol en la fundación, emplea la motivación, la realidad y las relaciones interpersonales, como un aspecto valioso de reconocimiento.



Anexo 6: Matriz triangulación categoría emergente

CATEGORÍA EMERGENTE	DATOS	TEÓRICOS	OPINIÓN PERSONAL
<p>La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: la real realidad del sujeto</p>	<p>le “he encontrado sentido a la vida, a construir un sistema que me permita enfrentarme con autonomía a una sociedad que discrimina por muchas circunstancias, no solo por el color de la piel, sino porque la gente no se vincula a sus dinámicas, me toco salir de del hueco desesperante del rechazo y la marginalidad. (E1)</p>	<p>Nussbaum (2001, p.30).”Los ciudadanos necesitan verse no sólo como miembros de algún grupo social, región o país, sino también, y especialmente, "como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación".</p>	<p>Este sentido de ciudadanía clama por espacios de inclusión y participación en el campo social por ser un escenario en que se construye los valores que integran la vida, un buen vivir y una práctica ciudadana. La sociedad sigue siendo discriminatoria en un sentido amplio; quien no está acorde a lo parámetros de un determinado grupo social queda excluido; esto ha conllevado a ensanchar los cinturones de miseria en nuestro país.</p>
	<p>“mi preocupación es que los jóvenes que se encuentran en proceso de rehabilitación sean unas grandes personas, que sean unos profesionales, que superen todas las adversidades que los han llevado a ser unas personas no gratas en el marco que la sociedad ha establecido” (E6)</p>	<p>Nussbaum (2007, p.45). “En el mundo contemporáneo, los deberes de la justicia global derivan de concebir a las personas como seres cuya dignidad reside en su naturaleza humana”</p>	<p>La ciudadanía crea un ideal, unas aspiraciones las cuales se pueden medir en relación con los otros; avanza en el encuentro de la igualdad, en un enriquecimiento no solo en lo personal sino en lo colectivo; la igualdad implica ciudadanía en ese sentido se impregna de un sentimiento de pertenencia a la lealtad, a ofrecer soluciones eficaces ante las</p>



			diferentes problemáticas que enfrentan los ciudadanos; en resumidas un ciudadano debe ser un agente de influencia política con conciencia de responsabilidad para que participe eficazmente en una sociedad cada vez más compleja.
	En palabras de otro entrevistado “Poderlos guiar no puede entrar a ser el salvador de ellos pero si guiarlos encaminarlos en otras actividades que ellos logren cambiar y mejorar ciertas actitudes y dificultades que presentan y que ellos puedan salir adelante con un mejor proyecto de vida más adelante”. (E2)		En consecuencia a lo anterior, se requiere de formar sujetos autónomos, con capacidad de intervenir en la esfera pública para que se dé solución a las problemáticas desde otra óptica y no se siga con pañitos de agua tibia que lo que hacen es represar la situación; la ciudadanía debe pasar de ser un tema a verse como una realidad o un reto a seguir para lograr el pleno desarrollo humano. Porque ser ciudadano implica participar en las esferas de lo público para que actuara ante la indiferencia y la apatía política que se evidencia en las nuevas generaciones.
	“De los niños aprendemos muchísimas cosas y aún más cuando tú has vivido en esa situación tan problemáticas y con las mismas necesidades en	Zemelman, Aylwin & Gómez (2006,p.24) Citando a Panza “...convertir el proceso de formación en una actividad que permita a sus	.Lo anterior invita a pensar apasionadamente la praxis de ser maestro, pensarla como un acto de educar para la vida; una verdadera



	<p>particular a habido una necesidad entonces muy significativa muy hermosa podría decir yo de ese compartir, experimentar de ese presenciar, vivenciar día a día esas necesidades es lo que me ha permitido a mi formarme integralmente como una docente no desde el punto de vista de las reglas, tablero sino más de la necesidad, de las vivencias y de las cosas reales que en la docencia se ve, se ven en la vida” (E3)</p>	<p>protagonistas pensar, transformase y trasformar la realidad en un acto de creación permanente y no solo de transmitir, repetir y acumular conocimiento”</p>	<p>educación no trata solo las capacidades individuales, sino aporta a una formación centrada en lo colectivo; de lo contrario se cae en el abismo, en el olvido o un estado de confort; dejando la práctica pedagógica como una acción aislada del contexto social.</p>
	<p>“las historias de vida son la base fundamental para iniciar el trabajo con los muchachos, en FUNDASER, cada quien tiene experiencias de vida muy negativas, pero precisamente de esas historias se aprende mucho, los chicos que llegan a FUNDASER son unos valientes, a pesar que la sociedad los margina, el Estado los tiene en el completo abandono, incluso la familia los desconoce, ellos muy a pesar de todo salen adelante, tienen el interés de resocializarse y es a partir de ese interés que el maestro debe aprovechar para ayudarlo a cumplir su deseo, aquí es precisamente donde te das cuenta que vale mucho una persona más que un cumulo de conocimiento, si todas las personas apoyamos a estos chicos que</p>	<p>Trujillo (2013, p.42), “el sujeto docente es parte de esta realidad, ahí es un sujeto demandado, se le pide cambiar sin preguntar... profesores que ponen en juego, sus grandes o precarias historias personales y oficiales sus deseos y necesidades, sus emociones, pensamientos, experiencias y sentidos”.</p>	<p>las experiencias de vida son una esencia subjetiva que emergen de la conciencia y la existencia, es decir que devela la vida como ser humano deja no solo recuerdos sino aprendizajes a seguir; desde esa óptica los maestros están llamados a desarrollar su quehacer pedagógico, es decir la realidad del sujeto estudiante no puede quedar por fuera del aula hay que invitarla para que se entrecrucen realidad y conocimiento formando seres capaces de transformase y de dicho de otra manera el maestro es un ejemplo para sus estudiantes, es el referente que guía la vida de otros que son sus estudiantes.</p>



	<p>quieren volver a la sociedad, tendríamos seguramente otro tipo de sociedad seguramente más sociable, más justa, equitativa.” (E2).</p>		
	<p>“Los grupos formativos son temas que se abordan desde experiencias, son pautas, son temas de prevención de diferentes ángulos, por ejemplo cuando se trabaja con proyecto de vida, hay que buscar los temas adecuados, como desde su proyección, desde sus actividades, técnicas, valores, concientización en cuanto a la realidad de cada uno para que la sepa afrontar, en los grupos formativos hay que buscar la necesidad del grupo, no colocar temas así por así, porque no van a influir tanto, buscar la necesidad del grupo y frente a esa necesidad sacar el tema”(E1).</p>	<p>Trujillo (2013, p.39) “...real-realidad educativa se pretende asomarse a los espacios-tiempos donde sus actores coexisten construyendo percepciones, significaciones, practica, proyectos, y con ello abren más espacios coyuntura cuyos desenlaces dan giros a la realidad dada”.</p>	<p>Es innegable la influencia del maestro en la vida personal de cada uno de sus estudiantes y social de la comunidad; con los estudiantes el maestro comparte gran parte del tiempo se convierte en una imagen de padre o madre, en el amigo confidente, el consejero, crea vínculos afectivos dicho de otra manera es el maestro que deja huellas, que ríe, llora cosecha triunfos , llora por sus derrotas, asume su labor con un gran amor, reconoce la esencia de su vocación, inculca valores, demuestra sus capacidades, tiene claros sus ideales, lucha por alcanzar grandes metas por lo tanto ser un maestro que marca huella no es fácil, se requiere de sujetos decididos a serlo pero sobre todo se requiere de voluntad y el deseo de transformar la realidad.</p>
	<p>“ser maestro es una experiencia muy bonita si porque se permite hacer un trabajo real. Un trabajo real en donde</p>	<p>Trujillo (2013, p38) “Educar, hoy exige un posicionamiento de sus actores en tiempo presente, es decir</p>	<p>En definitiva la responsabilidad del maestro es compleja no solo porque tiene que responder a la</p>



	<p>Ud. todo eso q aprende en la universidad lo va articulando con lo aprendido en su vida ha ido poco a poco construyendo de conocimiento, para poderlo impartir a otros. Permite hacer un trabajo real, desde la necesidad desde la experiencia, desde la práctica, más desde el tablero más desde los libros y poder llegar mucho más allá”.E6.</p>	<p>tan compleja y delicada tarea conlleva asumir primeramente que se está frente a la real – realidad ... intentamos decir que la realidad a la que se alude es esta en la que somos sujetos, esta que nos invade, nos asombra, se nos muestra infinita, inacabada es el aquí y ahora donde existimos lo que se construye desde nuestra más pequeña acción cotidiana”</p>	<p>valiosa labor de formar sino porque requiere de apropiarse de herramientas que le permitan intercambiar conocimiento con realidades para responder asertivamente los retos que le demanda una nueva época generacional que clama por un tejido social humano; la labor del maestro es contribuir a que las nuevas generaciones aprendan a vivir y convivir en la realidad social, no solo estando inmerso en ella sino transformándola para su bien y el de los demás.</p>
	<p>“Bueno pues, principalmente, mi trabajo como docente en la Fundación FUNDASER se basa en mi experiencia debido a que se me facilita el trabajo con ellos, pues por que han habido situaciones, que vienen a mi memoria, mi pasado. Yo sé que es llegar a sentir hambre, frío, tristeza, soledad, angustia, desesperanza, que es ser rechazado por la sociedad por el simple hecho de no responder a los requerimientos sociales. (E3)</p>	<p>Zemelman (2008, p84) “El sujeto debe considerarse sujeto en interacción con otros sujetos, no debe subjetivarse ni objetivarse, debe ser tenido en cuenta como sujeto pensante, que crea pensamiento epistémico, no como objeto que proceso conocimientos disciplinares”.</p>	<p>el maestro como ser humanizado desempeña un papel primordial en la configuración de una nueva sociedad por consiguiente su labor no puede reducirse a la trasmisión de un conocimiento; se requiere maestros intelectuales que flexibilicen y crean nuevos marcos normativos para que la escuela sean espacios constructores no solo de saberes sino de hombres y mujeres que comprendan y trasformen las condiciones de la sociedad</p>



Anexo 7: Transcripción entrevista a estudiantes FUNDASER

Entrevista 1.

¿Hola me puedes decir tu nombre? SC

¿Tú qué piensas que cual es la diferencia entre los educadores pares y los educadores que no han tenido un proceso con FUNDASER? Primero que todos con los educadores pares se puede trabajar con las mismas experiencias de que ellos llevan aquí en la institución y es muy diferente con un educador reciente que tiene q adaptarse a las normas y muchas veces por no adaptarse trae consecuencias y problemas tanto para el trabajo de ellos como para nosotros los jóvenes

¿Cuáles crees que son las prácticas pedagógicas que han ayudado en tu proceso formativo y por qué? Las practicas q han ayudado trabajo personal son trabajo en grupo, trabajo en espacios con diferentes actividades que programan o a veces no están programadas pero se da el tiempo para que esas prácticas sean realizadas ya sean personales que es lo que más se ha trabajado conmigo.

¿De las practicas pedagógicas formativas que elementos han sido indispensables para continuar con tu proceso académico? Si han servido porque gracias a ellos he avanzado en mis estudios académicos algo de que no sintiera aquí pues tampoco lo podría conseguir pues los elementos q me han dado aquí son justos gracias a la experiencia q ellos han tenido y al recorrido han tenido durante el proceso me han ayudado mucho

¿Que marca la diferencia entre las dos prácticas educativas, entre educadores pares y los educadores que no han tenido un proceso con FUNDASER? La marca de los educadores pares que como saben el recorrido ellos vienen con otros métodos teniendo en cuenta el estado con cada uno de nosotros, los otros son novatos y no se rigen a las mismas reglas sino que vienen a implementar otras reglas en la institución

¿Seguirías los mismos pasos de un educador par? Si porque teniendo en cuenta todo el proceso que he tenido en la institución, he recorrido pues me baso mucho en la experiencia de ellos tras nos ser como ellos sino ser mejor q ellos siempre teniendo una marca personal.



Entrevista 2.

¿Hola me puedes decir tu nombre? MM

¿Tú qué piensas que cual es la diferencia entre los educadores pares y los educadores que no han tenido un proceso con FUNDASER? Pues porque los educadores pares nos conocen nuestra vida y nos pueden ayudar en cambio los nuevos no conocen bien las cosas de nosotros

¿Cuáles crees que son las prácticas pedagógicas que han ayudado en tu proceso formativo y por qué? Pues los educadores que hemos tenido en las ayudas y nos quedan de experiencia. Las practicas el aseo de la casa, el comedor la cocina.

¿De las practicas pedagógicas formativas que elementos han sido indispensables para continuar con tu proceso académico? Los de por ejemplo cuando nos mandaban para cocina que no me gustaba y aprendía a hacer cosas-

¿Que marca la diferencia entre las dos prácticas educativas, entre educadores pares y los educadores que no han tenido un proceso con FUNDASER? Que ellos nos comprenden más por q nos entienden y vivieron lo que nosotros vivimos aquí.



Entrevista 3.

¿Hola me puedes decir tu nombre? GM

¿Tú qué piensas que cual es la diferencia entre los educadores pares y los educadores que no han tenido un proceso con FUNDASER? Los educadores que han tenido un proceso con FUNDASER ya saben cómo se desenvuelven, entienden más las prácticas de los jóvenes que están aquí, porque ellos han hecho un proceso académico formativo. Entonces pasa a ser más interactivo con los jóvenes que están aquí.

¿Cuáles crees que son las prácticas pedagógicas que han ayudado en tu proceso formativo y por qué? Me han hecho intervenciones, me han servido de motivación, los coloquios con los educadores, y que ellos lo escuchan mucho a uno.

¿De las prácticas pedagógicas formativas que elementos han sido indispensables para continuar con tu proceso académico? La motivación, el proyecto de vida, que es en donde planteamos metas, me planteo metas en cuatro años terminar mis estudios, estoy estudiando ingeniería biomédica, estoy en cuarto semestre, se están cumpliendo las metas a corto y a mediano plazo. Ahora voy a cumplir mis metas a largo plazo.

¿Crees que hay alguna diferencia entre tú y los jóvenes con los que estudias? Si

¿Que marca la diferencia entre las dos prácticas educativas, entre educadores pares y los educadores que no han tenido un proceso con FUNDASER? Para un educador que no ha estado aquí y que no entiende como ha sido el proceso y no sabe cómo se desenvuelve acá, que lleva un proceso 365 días al año, no es lo mismo que alguien que solo hace un turno de 8 horas, si van a haber similitudes y van a intentar entenderlo, pero lo que marca la diferencia es que un educador par ha tenido experiencias similares y puede ponerse en nuestros zapatos como lo han hecho algunos de los educadores que están aquí.

¿Seguirías los mismos pasos de un educador par? No, no me gustaría, porque considero que es una labor que debe nacer y se debe tener la capacidad de escucha y en este momento no es mi prioridad.



Anexo 8: Registro fotográfico

