



# Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada<sup>1</sup>

ERIKA PALECHOR JIMÉNEZ<sup>2</sup>, PAOLA ANDREA MERA MEDINA<sup>3</sup>,  
CRISTINA ANDREA ZÚÑIGA QUILINDO<sup>4</sup>

## 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.

1 Recibido: 16 de abril de 2016. Aceptado: 30 de julio de 2016.

2 Erika Palechor Jiménez. Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa agropecuaria Valencia- San Sebastián. Correo electrónico: erikapjimenez@hotmail.com

3 Paola Andrea Mera Medina. Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Universidad del Cauca. Docente de la Fundación FUNDASER, Popayán. Correo electrónico: paolamera06@gmail.com

4 Cristina Andrea Zúñiga Quilindo. Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa Holanda, Padilla. Correo electrónico: andreazuniga09@gmail.com

## *Emerging Pedagogical Practices: Challenges for a Situated Teaching*

### Abstract

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.

### Justificación<sup>5</sup>

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 lo cual 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 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 (Cerde, 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

5 La investigación fue asesorada por María Carmenza Grisales Grisales. Docente investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad.



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 son escasas o nulas. En la escuela, 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, o sea 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.

## Antecedentes

Se presentan varias investigaciones que abordan 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

En cuanto a las investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas con poblaciones vulnerables, se encuentra 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*", a Mosquera, Rengifo y Vidal (2012), con el estudio: "*Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad*", a Quiñonez, Solarte y Ospina (2013), con la investigación: "*La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad*" y a 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*". Estos estudios buscaron analizar las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden población vulnerable y la capacidad de los estudiantes de enfrentar estas situaciones.

Entre los hallazgos encontraron que los ambientes escolares para este tipo de población deben responder a sus necesidades específicas por lo tanto desde la labor docente se deben iniciar procesos de sensibilización para cambiar percepciones y esquemas establecidos. Para ello se requiere valorar la diversidad como un componente social que permite a los estudiantes encontrar soluciones a las realidades que debe enfrentar en su diario vivir.

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. Se analizaron las investigaciones de Enríquez y Díaz (2013); con un estudio sobre: "*La formación religiosa,*

como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes”, Gómez, Agudelo y Ruiz (2014), con su investigación: “*Huellas vitales que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes del área pecuaria del politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid*” y Burbano y Cortez (2013), con su estudio titulado: “*Prácticas pedagógicas y huellas vitales*” quienes se plantearon como propósito general comprender como las huellas vitales de los docentes influyen en sus prácticas pedagógicas.

Entre los hallazgos de estas investigaciones se encontró que sin lugar a dudas existe una estrecha relación entre las huellas vitales de los maestros y sus prácticas pedagógicas ya que trabajar desde sus vivencias y realidades al igual que la de sus estudiantes provoca cambios que se irradian en el contexto social.

## Problema de investigación

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 desinformación, 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, Burbano y Cortez (2013, p. 15) citando a Romero, afirman: “*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, deben cumplir con ciertas características, aquellos que se salgan de la “norma” son 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.

**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?

## Objetivo

Identificar 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.

## Descripción teórica

### 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.

### 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 quo<sup>6</sup> 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 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 cons-

6 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.



truir 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, plantear estrategias adecuadas de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes. 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 docente 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, 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 señala:

*“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” (Freire 1990, p. 42)*

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.

### 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.”*

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 pases 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.

## **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)*

Lo anterior requiere inevitablemente pensar apasionadamente la praxis de ser maestro como un acto de educar para la vida; necesariamente esto no puede caer en el abismo del olvido o un estado de confort; dejando la práctica pedagógica como una acción aislada del contexto social; una verdadera educación no trata solo las capacidades individuales, sino aportar a una formación centrada en lo colectivo, como lo postula Zemelman y Gómez (2006, p. 24) citando a Panza, es *“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”*.

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.

### **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.

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 promulgue 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. Filgueira (2001), 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”.*

Kaztman (2013, p. 87), 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.

## 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 (1986, p. 4), 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 autodependencia 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”.*

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 pa-



cífica. Es a partir de aquí desde donde se construye 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.

## Metodología

La investigación fue realizada 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 otorgan”.*

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 (2003) 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 se basó en 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 sus 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.

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. Se les denomina Educadores pares ya que estuvieron internos en esta institución por haber tenido 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 biográficas muestran como su vida desde pequeños fue muy traumática:

*“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)<sup>7</sup>.

“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 la 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)

<sup>7</sup> En adelante se encontrarán los siguientes códigos: HV: historia de vida. EP: Educador par. JV, CC, CA, CS, OB, GM. Inicial del nombre y apellido de cada educador



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.

### Construcción de sentido



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 tam-

bién colectiva para que pueda construir sus proyectos de vida y puedan ejercer una ciudadanía responsable.

### 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 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 acade-

micista 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 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, Pozner (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 ense-

ñanza -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 reconoce 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 benefician a él sino también a su comunidad.

### **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 por ende 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 rela-*

*ción 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.

Los relatos de uno de los educadores pares, demuestra que la práctica pedagógica desde esta visión, en FUNDASER se convierte en un elemento indispensable para sacar adelante a los estudiantes, más aún cuando por sus condiciones de vulnerabilidad requieren de esa educación más humana, más cercana a la unión del conocimiento con su realidad:

*“Considero que apoyar los procesos de formación y reivindicación de este grupo de muchachos es importante, me nace ayudarlos como me ayudaron a mí, ya que 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”*

Como se puede percibir, es innegable la influencia del maestro en la vida personal y social de cada uno de sus estudiantes. El maestro comparte con los estudiantes gran parte del tiempo y establece vínculos afectivos los cuales dejan huellas. Este tipo de maestros asumen su labor con amor porque reconocen en ella la esencia de su vida, por eso inculcan valores, tienen claros sus ideales, luchan por alcanzar grandes metas. Lamentablemente son muy pocos los que ejercen su misión desde esta óptica, porque marcar huellas de vida es una tarea de titanes, para ello se requiere sujetos decididos, con voluntad y más que todo con deseos de transformar la realidad del entorno en que se encuentra. Es decir, que asuman el reto

de “*formar sujetos que no solo entiendan el mundo en que viven, sino que, además lo transformen*” (Taeli, 2010, p. 196).

### **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:

*“Porque a mí me toca salir de del hueco desesperante del rechazo y*



*la marginalidad (...) es por eso que 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 esté 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 ha-*

*cer 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.”*

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 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.

## 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 “tú” 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, que sienten, como 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 afirmarían 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 FUN-DASER, 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. Es decir, se deja a un lado los viejos esquemas rígidos que impone el sistema y se centra la atención en el recurso humano estableciendo nexos con el contexto social que es 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 las instituciones educativas al igual que lo hace la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser, FUNDASER, tomen 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 so-

cial y la igualdad de derechos entre los miembros de su comunidad, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

## Bibliografía

- 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/MIGUELFLZ/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. F. (2002). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. En: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IisScript=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: [www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200006&script=sci\\_arttext&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200006&script=sci_arttext&lng=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, León Argiro. Ruiz Ospina, Jairo de Jesús. (2014). *Huellas vitales que subyacen en las prácticas peda-*





- gógicas 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; Baptista L (2010) Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México 2010
- Katzman, 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](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\\_escal\\_a\\_humana.pdf](http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escal_a_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=0CC8QFjAC&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=DjjbQF38Zc&sig=EmvosmVA4zPeQYNBBN yJjpqa0XY#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=DjjbQF38Zc&sig=EmvosmVA4zPeQYNBBN yJjpqa0XY#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/practicas-pedagogicas--mi-practica-cecarense2010](http://studylib.es/doc/621954/practicas-pedagogicas--mi-practica-cecarense2010). (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.
- 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; 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\\_ar](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_ar) ttext&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](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; Gómez, M. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México.