



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

UN, DOS, TRES POR LA ESCUELA QUE NO VES

Autores

Juliana Arias Suárez

Johanna Cristina Díaz Restrepo

Yuliana Mora Jiménez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2018



UN, DOS, TRES POR LA ESCUELA QUE NO VES

Juliana Arias Suárez

Johanna Cristina Díaz Restrepo

Yuliana Mora Jiménez

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesora:

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Violencias y culturas escolares

Grupo de Investigación:

DIVERSER

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2018

Índice

Componente	Página
Sumérgete entre líneas	3
¿Qué problemática encontramos?	4
¿Qué nos motiva a realizar este trabajo?	11
¿Qué se ha indagado hasta ahora?	15
¿Qué nos proponemos?	21
Precisamente queremos... ..	21
Los conceptos que nos interesan	21
¿En quiénes nos apoyamos y qué aportan a estas categorías?	22
Escuela	22
Subjetividad	26
Diversidad.....	29
La Otra Mirada	33
El camino que trazamos	36
Paradigma de investigación.....	36
Enfoque de investigación	41
¿Qué herramientas usamos?	46
1. Observación Participante.....	46
2. Entrevista	48
3. Historia de vida	49
4. Grupo focal	51
El lugar de nuestra experiencia	53
¿Quiénes participan?	55
¿Cómo lo relacionamos?.....	56
Nuestro compromiso	58

Un, dos, tres... por la escuela que ahora ves	60
<i>¿Nada nuevo...?</i>	60
<i>“Esta escuela, pulgar arriba” (Carlos, 7 años)</i>	64
<i>"Todos tenemos sangre de embera y de negritos" (Martin, 8 años)</i>	67
<i>Mirada esperanzadora</i>	70
<i>El contexto y la construcción de subjetividades</i>	72
Narrativa de Ramón.....	78
Su Refugio	81
Conclusiones.....	88
Material consultado.....	91
Nuestras Evidencias.....	100
ANEXO 1. Entrevistas a la comunidad educativa	100
<i>Entrevista 1: Egresado de la I.E HAG sede DLC</i>	100
<i>Entrevista 2: Docentes y personal del aseso</i>	101
<i>Entrevista 3: Madre de familia</i>	102
ANEXO 2. Planeación de Grupos Focales	102
Grupo Focal 1.....	102
Grupo Focal 2.....	105
Grupo Focal 3.....	107
Grupo Focal 4.....	109
Grupo Focal 5.....	112
ANEXO 3. Registros Fotográficos.....	115
ANEXO 4. Consentimiento informado	118

Sumérgete entre líneas

(...) Vivimos por medio del relato que hacemos de nuestra vida;
por tanto, todo depende del relato que construimos.
(Rivas-Flores, 2014, p.103)

La presente propuesta investigativa se lleva a cabo durante el año 2017 y 2018-I en el espacio de formación: Práctica Pedagógica, ofertado para la Licenciatura en pedagogía infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Este trabajo se encuentra adscrito al proyecto *Escuela, subjetividad y culturas escolares* del grupo de investigación DIVERSER en la línea de violencias y culturas escolares.

Si bien el grupo de investigación ha tenido una trayectoria encaminada a indagar problemáticas relacionadas con violencias en el ámbito escolar, el interés que nos convoca como futuras maestras es rastrear las miradas que se han construido sobre la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona y analizar la posible incidencia del contexto en la subjetividad de los estudiantes teniendo en cuenta la diversidad que allí confluye.

A lo largo de este trabajo exponemos la problemática sobre la mirada que se ha tenido de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona (En adelante I.E HAG sede DLC), también damos cuenta sobre lo que nos motiva a realizar esta investigación, qué se ha indagado hasta ahora sobre dicha escuela¹ para así plantear lo que nos proponemos en este escrito. Asimismo, hacemos una aproximación a los conceptos que nos interesan como punto de partida para trazar el camino que nos permite delimitar el horizonte de la investigación, luego presentamos las herramientas que direccionan nuestro rumbo para contar un, dos, tres... por la escuela que ahora ves.

¹ Los conceptos *escuela* e *Institución* harán alusión a la I.E HAG sede DLC.

¿Qué problemática encontramos?

Este ejercicio se desarrolla en la I.E HAG sede DLC ubicada en la Ciudad de Medellín en el barrio Colón, más conocido como Niquitao, un lugar que ha sido nombrado de múltiples maneras, para ejemplo de ello “Niquitao ha sido estigmatizado por la existencia de inquilinatos y por contener una aguda problemática de drogas, mendicidad y prostitución. De ahí que las metodologías de enseñanza apuntan a contrarrestar la marginalidad (...)” (El tiempo, 2009)

Por tanto, nos hemos interesado en identificar las otras miradas que podría tener la I.E HAG sede DLC reconociendo qué es lo que los estudiantes² piensan acerca de la escuela y de qué manera esto aporta a la construcción de subjetividades. En la apreciación otorgada por el periódico El Tiempo nos llama la atención que en la descripción se destacan problemáticas de *drogas, mendicidad y prostitución*, así como el uso de términos: *estigmatización y marginalidad*, ya que no se hace mención a otras percepciones frente al contexto de la institución. Por ello, consideramos que no es adecuado tener un acercamiento a un lugar con prejuicios y predisposiciones, sin haber vivenciado y observado realmente las dinámicas y culturas de las personas que lo habitan.

Teniendo en cuenta lo anterior, realizamos un rastreo de algunas investigaciones desarrolladas en el contexto de la institución, con el fin de conocer más sobre esta e identificar los tópicos que se han construido alrededor de ella. Durante la búsqueda evidenciamos que la mayoría de los ejercicios investigativos se han referido a la población como *vulnerable, conflictiva, agresiva e incluso violenta* y por consiguiente han abordado temáticas relacionadas con *el castigo, la exclusión, la deserción escolar, el acoso, bullying e intimidación*, entre otras del mismo orden, puesto que las investigadoras afirman que estas conductas son recurrentes en la jornada escolar y en general es usual evidenciar dichas prácticas³ por parte de los estudiantes. De este modo, retomamos algunos apartados de proyectos de investigación elaborados en la I.E HAG sede DLC

² En el presente trabajo los términos *ellos, compañeros, estudiantes, docentes, investigadores y participantes* harán alusión al género tanto femenino como masculino.

³ En el transcurso del presente ejercicio investigativo encontraremos los términos *práctica y praxis* los cuales tendrán el mismo sentido, entendiendo que “Praxis, del griego antiguo “*πρᾶξις*”, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión “práctica”” (Runge y Muñoz, 2012, p.78)

que describen lo anteriormente planteado. En las siguientes líneas se dará cuenta de cada uno de éstos:

Amador, Arango, Castaño, Ceballos, Gómez, Loaiza y Osorio en *Bullying-Intimidación Escolar. Horizontes estratégicos para la sana convivencia* argumentaron que durante la observación

Se encontraron en los comportamientos de los estudiantes conductas de agresiones físicas, psicológicas y verbales, entre otras, donde lo social juega un papel trascendental en dicha problemática, ya que, el consumo de sustancias psicoactivas, la delincuencia, la discriminación, entre otras, conlleva a que esta sea su realidad y sea su forma de relacionarse, pues los y las estudiantes al observar estas problemáticas desde su contexto lo adoptan y reproducen, situación que influye directamente en su proceso académico. (2011, p.8)

Marín y Sepúlveda en su proyecto de investigación *Violencia, cultura y contexto en el mundo escolar* lograron evidenciar

(...) que muchos que muchos de los estudiantes reaccionan de manera agresiva ante situaciones que para ellos no son las adecuadas, en muchos de los casos cuando no hay un adulto para intervenir trascienden a la violencia dejando marcas en sus cuerpos y en sus relaciones. (2015, p.4)

García, Restrepo y Vélez en su trabajo investigativo *Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje* afirmaron que

La cotidianidad de la escuela está permeada por diferentes situaciones que generan tensiones a la comunidad académica, una de ellas son las agresiones que se presenta en el interior de la institución en casi todos los momentos del día, manifestándose en forma de juego o de forma directa, siendo en su mayoría la principal alternativa por la que optan los estudiantes para solucionar sus conflictos, esta “violencia cotidiana” hace que los actores, en este caso directivos, docentes y estudiantes se familiaricen con estos hechos, sin embargo esta familiarización no implica tener conocimiento de cómo actuar frente a ello, sino que por el contrario admite la indiferencia ante los hechos, indiferencia marcada en unos casos por el temor a no saber qué hacer, tal como lo han manifestado algunas maestras en formación. (2016, p.23)

Guerra y López en su ejercicio de investigación *Castigar para formar o castigar para controlar: Dilemas de la escuela en contextos vulnerables* en una de sus conclusiones plantean que

Los docentes dentro de su ejercicio de enseñanza y dentro de sus prácticas pedagógicas algunas veces terminan limitando a los niños, niñas y jóvenes en sus proyecciones a futuro ya que los condicionan a ciertas expectativas de vida, debido a las características del contexto, pues no les muestran otras opciones del mundo, que puedan despertar interés en los estudiantes, también se encuentra que hay algunos estudiantes que dicen: “Yo no soy nadie, yo no soy nadie y nunca voy a ser nadie, yo nací pobre y pobre me voy a quedar”. (2016, p.57)

Arroyave y Baena en su proyecto de investigación *Escuela, Familia y Castigo* destacan en una de las conclusiones que en el contexto de la institución

A nivel social se nota que las prácticas cotidianas de castigo físico se traducen en problemáticas sociales como el consumo de alcohol y sustancias desde tempranas edades, violencia intrafamiliar, indicando en general como el uso de la violencia física es acogido como la principal vía de resolución de conflictos. (2016, p.20)

Por último, Arteaga, García y Quintero en su proyecto investigativo *Percepciones de las figuras de autoridad en la cotidianidad de la escuela, de la básica primaria en la I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona* presentan diferentes percepciones respecto a las relaciones interpersonales, diciendo que

Entre las dificultades que se presentan al interior de la escuela, se visualiza que la relación entre estudiante-estudiante, está fuertemente cargada de situaciones de agresividad, contacto físico, palabras soeces e insultos en donde los procesos de socialización y encuentro, muchas veces se ven afectados por la poca capacidad de tolerancia hacia la actitud que algún niño y niña manifiesta de irrespeto por otra persona, generalmente entre pares, y por consiguiente la poca aceptación que tienen frente a las diferencias físicas, económicas, étnicas y/o de discriminación (...). (2016, p.9)

De acuerdo con los argumentos presentados por las investigadoras y las premisas que esboza el periódico El Tiempo sobre la percepción de Niquitao, podría decirse que la I.E HAG sede DLC se encuentra ubicada en un contexto en el que se presentan diferentes problemáticas. Ahora bien, no puede desconocerse que el contexto tiene una gran influencia en las prácticas y subjetividades de los estudiantes, sin embargo, éste no tiene porqué determinar el devenir de las nuevas generaciones, ya que si bien los estudiantes de este sector están permeados por un contexto en el cual se observan índices de vulnerabilidad y condiciones adversas para el desarrollo integral de sus habitantes, esto no significa que todos tengan que seguir las mismas prácticas, por ejemplo, el consumo de sustancias psicoactivas o la mendicidad. Al contrario, pueden existir niños y niñas que decidan dar otro sentido a su vida, mediante la educación y prácticas culturales como las artes y los deportes, que les permitan participar en escenarios que enriquezcan su autonomía y toma de decisiones, como lo expresa Bedmar

El contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no

han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes. (2009, p.1)

Según el autor, el contexto influye en sus habitantes, sin embargo, éste no determina completamente el desarrollo de los mismos en la sociedad. Por este motivo, surge el interés de trabajar en el tema de la subjetividad y diversidad, ya que pensamos que estas se relacionan con la otra mirada que queremos destacar de esta institución, porque cada sujeto en medio de su particularidad puede hacer construcciones totalmente diversas, diferenciándose así del entorno común que lo rodea e incluso ir en contravía de lo que ofrece el contexto. La problemática que percibimos se enmarca en la posible relación entre el contexto y la construcción de subjetividades de los estudiantes, las cuales los moviliza a posicionarse frente a las miradas de la Institución.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, es importante mencionar que durante el desarrollo del ejercicio de investigación se tienen en cuenta tres ejes temáticos que demarcan el camino a seguir. Inicialmente tenemos en cuenta la *escuela* como espacio en el que confluyen diferentes sujetos y que permite la construcción de conocimientos, valores, y habilidades sociales reflejadas en relaciones personales las cuales propician la convivencia entre los estudiantes, sin embargo, como veremos en el desarrollo de esta categoría en algunas ocasiones homogeniza a los mismos, dejando de lado la diversidad que caracteriza a sus estudiantes, por ello, queremos indagar la concepción de escuela y la influencia de ésta en la comunidad educativa. Del mismo modo, destacamos la *diversidad* como una categoría necesaria, ya que en la I.E hemos percibido multiplicidad de culturas, pensamientos y prácticas que consideramos pertinente tenerlas en cuenta en este ejercicio de investigación, con la intención de valorar las diferencias que caracterizan a los estudiantes participantes, reconociendo a su vez que todos tienen puntos de encuentro (gustos, cualidades, formas de ser, entre otras) que les permite construir lazos afectivos basados en la comprensión, la solidaridad y el respeto.

En este orden de ideas, planteamos la *subjetividad* como otra categoría, puesto que la complejidad del contexto de la institución influye de alguna manera en la construcción de pensamientos y en la toma de decisiones de los estudiantes. Por ende, pretendemos identificar las diferentes maneras de pensar de la comunidad educativa en relación a las experiencias que han

vivido y cómo estas se configuran en sus prácticas cotidianas. Por último, abordamos la categoría transversal *la otra mirada*, porque las concepciones que se tienen de la I.E HAG sede DLC apuntan a representaciones adversas que sesgan y limitan las perspectivas de otros, por esa razón lo que buscamos con este componente es lograr visibilizar diferentes posturas que resalten aspectos significativos de la escuela.

El primer eje que abordamos hace referencia a *la escuela*, en este tendremos en cuenta las concepciones que a lo largo de la historia se han configurado desde muchas miradas y diferentes teorías. Concordamos con la idea de Martínez (s.f) al decir que la escuela es un “epicentro cultural”, es decir, que es un espacio que posibilita el encuentro entre varias culturas, pensamientos, formas de ser y actuar, las cuales ponen en diálogo tanto sus semejanzas como sus diferencias. De acuerdo con ello, la escuela tiene en cuenta el contexto de los sujetos que la habitan y parte de éste para la construcción de prácticas pedagógicas flexibles y acordes a las necesidades y gustos que en ella se evidencian, puesto que lo más importante es la comunidad educativa que confluye en ella y son ellos quienes le dan vida al entorno escolar. Por ende, resaltaremos las voces de algunos integrantes de la comunidad educativa en cuanto a la visión que tienen de la escuela.

El segundo eje temático es *la subjetividad*, consideramos pertinente abordar este tópico, ya que percibimos que constantemente nos olvidamos de las particularidades y tendemos a generalizar, entonces ya no se piensa en el sujeto como tal y en la subjetividad del mismo, sino que se realiza una mirada global, es decir, el grupo, la institución y el contexto; desconociendo así que para la configuración de ese grupo, de esa institución o de ese contexto, habitaron inicialmente diferentes personas, cada una de ellas con realidades y experiencias diversas, que en últimas hacen que actúen y se desenvuelvan en la sociedad de determinado modo, pero que este actuar no se corresponde estrictamente con lo cotidiano de la colectividad.

Es así como Alvarado expresa que los niños y niñas continuamente son evaluados de acuerdo a referentes preestablecidos por la sociedad. Entonces, en el proceso educativo específicamente, los docentes esperan que sus estudiantes desarrollen unas habilidades globales, que todo el grupo

alcance las metas propuestas y los objetivos trazados al iniciar, sea el año, semestre, trimestre o la semana como tal. En palabras de Alvarado

Desde esta perspectiva, nuestras maneras de valorar y medir estas metas de desarrollo se expresan en parámetros universales, desde los cuales recuperamos precisamente a ese niño o niña universal de la modernidad, y perdemos el análisis de las particularidades propias de la subjetividad y de las distintas identidades culturales que definen la condición vital de estos seres humanos. (2009, p.151)

El tercer eje temático a tratar es el de *diversidad*, ya que se enmarca a nuestro parecer como un pilar fundamental en el acto educativo, pues reconoce y resalta la multiplicidad de personas e interacciones que se entablan entre las mismas. Por ello, consideramos que “La institución educativa podría enriquecer sus prácticas reconociendo la inmensa diversidad cultural del país y construyendo vínculos que admitan y promuevan relaciones interculturales también con el conocimiento.” (Rojas y Henao, 2004, p.109) Por tanto, tener en cuenta la diversidad de los estudiantes que convergen en la escuela, permite destacar las potencialidades de cada uno ellos en pro de mejorar el encuentro pedagógico. Asimismo, estar adscritas al grupo *DIVERSER* en la línea de trabajo: violencias y culturas escolares nos permite pensar el quehacer como maestros en contextos diversos, ya que como lo plantea Ramírez (2016) estos nos proporcionan las herramientas para resignificar la práctica pedagógica⁴. En este sentido, nuestro proyecto investigativo abre la posibilidad de conocer lo que sucede en esta escuela en relación a la diversidad y poder reflexionar acerca de estas dinámicas.

De acuerdo a lo anterior, podríamos decir que la escuela tiene un gran reto, pues debe conocer y admitir la diversidad existente en los estudiantes, ya que a partir de esta se pueden comprender las realidades de los mismos y buscar las mejores estrategias de acompañamiento pedagógico para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, intentando potenciar las distintas habilidades, características y costumbres que traen consigo los niños y niñas a partir de su diversidad.

⁴ Para efectos del trabajo investigativo comprenderemos la práctica o praxis pedagógica como “La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos (...)” (Díaz, 2006, p.90)

Por último, la categoría que consideramos transversal a las anteriores es *la otra mirada*, la cual proporciona las bases necesarias para alcanzar los objetivos que nos proponemos. Es así como Masschelein (2006) explica que, para lograr otra mirada durante una investigación, es necesario prestar la suficiente atención a todo lo que ocurre alrededor, pues “la investigación pedagógica crítica no trata sobre cómo tomar conciencia o ser consciente, sino sobre la atención y cómo estar atentos. Estar atentos es estar abierto al mundo.” (Masschelein, 2006, p.5) Ahora bien, no sólo se requiere de una constante atención sino también de educar la mirada, según Masschelein “educar la mirada, entonces, será aprender a ser conscientes y a estar atentos. Se trata de comprender mejor.” (2006, p.1). De este modo, estar atentos no es suficiente, es indispensable además saber mirar y comprender mejor aquello que se mira, “Y no se trata de la revelación de una verdad oculta tras aquello que estamos habituados a ver. Abrir los ojos es mirar lo que es evidente cuando estamos atentos o expuestos.” (Masschelein, 2006, p.3)

Con el fin de visibilizar otras perspectivas de la I.E HAG sede DLC es necesario educar la mirada, para ser conscientes de aquello que se mira y estar atentos a lo que pasa en el ámbito educativo. Como se explicó no se trata de visiones que no han estado presentes, sino que simplemente no se han hecho evidentes. Así pues, al prestar la suficiente atención a los detalles de los acontecimientos que se vivencian en la cotidianidad de la escuela, es posible visibilizar la otra mirada de la misma.

Teniendo en cuenta estas categorías, consideramos que la escuela desde su ejercicio pedagógico posibilita una mediación con la comunidad, con el fin de trabajar en la construcción de oportunidades apropiadas y acordes para las personas que habitan en ella. En este orden de ideas, Ortega (2013) afirma que educar es responder a la pregunta del otro, y por lo tanto, es necesario partir de lo que el otro es, para poder encontrar el camino a seguir en el proceso educativo. La acción de educar, de acuerdo con dicho autor, no va entonces, ni se da en una sola dirección, sino que exige “situarse en la realidad del otro” (Ortega, 2013, p.16), y posicionarse en el lugar del otro implica considerarlo, reconocerlo y acogerlo con todo lo que es, es decir, con “la singularidad de su existencia” (Ortega, 2013, p.20). Por lo anterior, mediante las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes se busca “(...) ayudar a alguien concreto a recorrer un

camino que arranca en algún lugar, viene de algún sitio, y lleva hacia algún destino como meta y finalidad del trayecto.” (Ortega, 2013, p.21)

Al reflexionar sobre los referentes hasta aquí explorados, nos formulamos algunas preguntas: ¿Qué otras miradas pueden surgir de la I.E HAG sede DLC? y, si ¿será adecuado pensar que un contexto, en este caso considerado vulnerable y en condiciones socioeconómicas desiguales, determina el devenir de los estudiantes? Al condensar estas preguntas surge un interrogante principal que consideramos fundamental en nuestra praxis pedagógica, ya que tiene como interés visibilizar la otra mirada de la escuela y la incidencia del entorno del que provienen los estudiantes en la construcción de sus subjetividades:

¿Qué otra mirada puede concebirse de la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona y cómo ésta influye en la construcción de subjetividades teniendo en cuenta la diversidad de los niños y niñas que en ella habitan?

¿Qué nos motiva a realizar este trabajo?

Esta investigación resulta relevante puesto que posibilita el reconocimiento de otras miradas de la I.E HAG sede DLC, diferentes a las que ya se han configurado desde su surgimiento. Las miradas a las que hacemos referencia pretenden destacar tanto características de la comunidad educativa como del contexto de la escuela que aún no se han resaltado, porque de algún modo han sido opacadas por miradas generalizadas de personas tanto internas como externas a la I.E. Por lo anterior, consideramos necesario problematizar las miradas que se han instaurado en el imaginario colectivo tanto de las personas que hacen parte de la escuela como aquellas que rodean el entorno institucional. En concordancia con Delval (2000) citado por Bedmar (2009, p.4)

La escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria.

Por otro lado, es interesante llevar a cabo la presente investigación, ya que nos proporciona un crecimiento personal y profesional, amparado bajo los lineamientos que orientan nuestra práctica

pedagógica, la cual se enmarcan en principios como: *la formación, cooperación, producción de saber pedagógico e impacto académico, social y cultural* (Consejo de Facultad de Educación, 2005), que permiten desarrollar habilidades tanto académicas como personales en una I.E, propiciando la reflexión, la experiencia docente, el saber pedagógico, didáctico e investigativo, puesto que al integrar los principios a nuestra praxis se logra una interrelación teórico-práctica que favorece el desarrollo de la investigación. La práctica pedagógica comprende un

(...) conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar. Esta relación, dinámica y compleja, está cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucra la lógica social, institucional y personal que le permite al maestro(a) en formación, desde una actitud crítica y reflexiva, consolidarse como un intelectual de la pedagogía. (Consejo de Facultad de Educación 2005, p.8)

De acuerdo con lo anterior, tenemos un compromiso social, profesional y personal que nos convoca a interactuar con la comunidad educativa, a conocer algunas de sus historias y las experiencias que han vivido en lo escolar, pues de acuerdo con Ortega “La institución escolar no puede ni debe vivir de espaldas a la realidad de su entorno.” (2013, p.27) es necesario entonces que se conozcan las vivencias, pensamientos y sentires de la comunidad educativa y de los estudiantes especialmente, ya que estos aspectos influyen en cómo actúan o se comportan en la escuela y en la cotidianidad. De este modo, no es debido que el docente sea “ajeno o indiferente a la realidad de la vida del educando, a su circunstancia y contexto.” (Ortega, 2013, p.17) sino que debe tener en cuenta dichos compromisos (social, profesional y personal) para que en su praxis pedagógica sea posible conocer los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Respecto al ámbito social, considerando que nuestra labor está permeada por múltiples realidades, diversos escenarios de acción y principalmente por diferentes individuos, concluimos que tenemos un *compromiso social* ya que, como lo plantea Martínez, nos encontramos cara a cara con la singularidad de cada persona con la que interactuamos, por lo cual debemos comprometernos a desarrollar un pensamiento cada vez más crítico y reflexivo, para crear habilidades e implementar estrategias de acompañamiento con estas comunidades y sectores afectados por políticas de desigualdad. Se trata pues, de poder contribuir desde el aula y la práctica

pedagógica con otras posibilidades donde primen las relaciones interpersonales de respeto, tolerancia y afecto, porque

El compromiso, pues, atañe a todos. Quien diga “yo no puedo hacer nada” está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distinta, es una lucha que a todos compromete. Palacios (1989, p.644) citado por Martínez (2001, p.3)

De otro lado, desde el ámbito profesional consideramos que los estudiantes de dicha institución pueden ser vistos de otra manera, para que sean reconocidos de una forma diferente, es decir, que los docentes tengan en cuenta las diversas facetas de los niños y niñas, o sea, tanto en el entorno educativo como estudiantes, en el social como ciudadanos y en el familiar como hijos, hermanos, etc, puesto que cada sujeto vivencia experiencias según el escenario en el cual se desenvuelve que transforman su manera de relacionarse con la realidad. Es importante entonces que en la práctica pedagógica se tengan en cuenta dichos entornos de los que los niños y niñas proceden, para permitirles reconstruir nuevas experiencias significativas vinculadas con otras formas de ser, hacer y especialmente de relacionarse con el otro.

Por ende, en este ejercicio de investigación pretendemos escuchar a la comunidad educativa en cuanto a las visiones, sentimientos o representaciones que tienen sobre la escuela. En consecuencia, nuestra *labor profesional* como maestras nos permite acercarnos a otros y a sus realidades, para lograr conocer la otra mirada de la escuela y aportar por medio de herramientas pedagógicas a una posible transformación y de esta manera abrir caminos para que los estudiantes actúen crítica y reflexivamente ante las situaciones que se les presenten y tomen decisiones acertadas frente a los sucesos que vivencian.

El último componente que suscita nuestro interés es el *personal*, en este caso, la formación del docente no tanto a nivel académico, sino como un proceso personal, ya que todo maestro además de su profesión, es un sujeto con sueños, intereses, motivaciones, preocupaciones y demás sentimientos propios de su personalidad. De ahí, la premisa *antes que nada somos personas*, y el ser maestros trae consigo un gran compromiso, ya que la formación personal que tenga el profesor puede influir en su práctica pedagógica.

En concordancia con Quiceno (2010) antes de realizar un acompañamiento a cualquier comunidad educativa en un primer momento se debe conocer la población que la integran, y de este modo, poder llegar a conocerse a sí mismo como profesional de acuerdo a los alcances que se pueden lograr en dicha comunidad, a este proceso de conocer a la población y a sí mismo como maestro se denomina formación. Por ello, se trata de ser maestros tanto de sí como de otros, por lo que educamos con el testimonio y no es posible darle a los demás de lo que no tenemos. Aunque a través de un proceso de análisis contextualizado, es decir, pensando cómo es su entorno y cuál es la mejor manera para acompañarlos se puede aportar en su proceso formativo, por consiguiente, debe existir una coherencia en los propósitos y actos para así dotar de sentido dicha formación. De este modo Esteve explica que

(...) para tener éxito como profesor, lo primero que uno necesita es encontrar una respuesta personal y coherente a esas cuestiones básicas que orientan toda actuación posterior: ¿quiénes somos?, ¿para qué vamos a clase?, ¿cuáles son nuestros objetivos?, ¿qué sentido tiene lo que hacemos? Una respuesta clara a estas cuestiones es fundamental (...) (2005, p.118)

Sin embargo, si no se tienen respuestas claras a estos cuestionamientos, esta situación puede traer consecuencias negativas tanto a los estudiantes como al mismo docente, al no encontrar el sentido de su praxis pedagógica. Es necesario entonces clarificar que no se puede dissociar el componente personal del profesional, ya que ambos aportan al quehacer pedagógico en el ambiente escolar y a la vida del maestro en general.

En resumen, el maestro no se limita a planear y ejecutar actividades de manera mecánica, sino que su labor trasciende a un proceso constante de movilización personal, capacitación profesional y responsabilidad social, que articuladas tienen un impacto relevante en sus estudiantes. Por ende, “Una perspectiva integral implica considerar en forma conjunta las diversas dimensiones del desempeño docente: personal, profesional y social, lo cual sólo puede ser alcanzado a través de una intervención intersectorial” (Robalino, 2005, p.21), es decir, de diferentes sectores o entidades interesadas en mejorar las prácticas educativas.

¿Qué se ha indagado hasta ahora?

En este apartado realizamos una revisión de fuentes bibliográficas relacionadas con la mirada que se ha tenido sobre la escuela. Es importante resaltar que las investigaciones a las que nos acercaremos serán exclusivamente de énfasis local, ya que estas se llevaron a cabo en el mismo establecimiento en el que se realiza nuestro ejercicio investigativo, es decir, en la I.E HAG sede DLC, ubicada en la comuna 10 de Medellín. Consideramos pertinente enfocar este marco de antecedentes en el mismo lugar donde se desarrolla nuestra investigación, pues nos interesa conocer a profundidad las temáticas tratadas, conclusiones y concepciones encontradas, por las otras profesionales que realizaron sus trabajos allí.

Este rastreo nos permitirá entonces, tener un conocimiento más detallado sobre lo estudiado acerca de la I.E HAG sede DLC, para identificar los planteamientos específicos que han surgido de la producción documental en el objeto de investigación. Además, acercarnos a estos antecedentes nos permite una confrontación con los enfoques de las temáticas abordadas para así generar nuevas interpretaciones. Durante el proceso de búsqueda, encontramos algunos trabajos de investigación que se articulan con el tema de interés y que permiten ver los hallazgos que se obtuvieron en las indagaciones realizadas durante los últimos seis años.

Se parte de la investigación que lleva por nombre “*Violencia, cultura y contexto en el mundo escolar*” realizada por Marín y Sepúlveda en el año 2015. El propósito de este estudio fue analizar cómo el contexto genera violencia y de qué manera esta puede influir en la instauración de la cultura escolar; para dar respuesta al interrogante planteado en la investigación, hicieron uso de instrumentos de recolección de información como: observación participante, talleres reflexivos, técnicas interactivas y entrevistas semi-estructuradas, realizadas al contexto educativo, específicamente a los estudiantes entre 7 y 9 años del grado primero.

Uno de sus análisis en las conclusiones llama la atención, ya que la voz de las personas de la comunidad se hace presente, permitiendo vislumbrar su pensamiento frente a la problemática de la violencia; en este caso, se demuestra además, que reconocen la importancia de la escuela y de

algún modo invitan a reflexionar sobre la concepción de la misma, en relación a las vivencias de estos sujetos que se encuentran inmersos en el contexto ya expuesto. Así las investigadoras afirman que aunque el contexto social es considerado vulnerable, vale la pena resaltar que la escuela se ve como una posibilidad para el cambio de vida, esto lo exponen a partir de argumentos como

“La escuela sirve para que los niños no cojan malos rumbos, para que aprendan lo que uno no pudo, porque ellos no tienen por qué pagar los platos rotos” (Vendedora ambulante marzo 2-2015) Lo que deja ver a la institución como un lugar donde se debe partir del reconocimiento del contexto, ambiente familiar y social de sus estudiantes para poder brindar nuevas visiones del mundo (...) (Marín y Sepúlveda, 2015, p.57)

En segundo lugar, se destaca la investigación de Amador, Arango, Castaño, Ceballos, Gómez, Loaiza y Osorio, llamada “***Bullying-Intimidación escolar. Horizontes estratégicos para la sana convivencia***”. Dicha investigación se llevó a cabo en el año 2011, con el propósito de generar estrategias de acompañamiento e intervención que pudieran de algún modo mediar el fenómeno del bullying y la intimidación escolar que los estudiantes evidenciaron durante el proceso de observación.

Para alcanzar el objetivo propuesto las investigadoras trazaron una ruta de actuación mediada por instrumentos para recolectar la información tales como: la observación participante, la reflexión pedagógica, la entrevista, episodios de vida y algunas técnicas interactivas. La población directa con la que se realizó el trabajo fueron estudiantes de los grados preescolar y primero, es decir niños y niñas en edades entre los 4 y 8 años. Sin embargo, las investigadoras explicaron que de forma indirecta también hubo participantes tales como: los docentes, las familias, la comunidad y la institución educativa en general, pues, aunque no se pretendía implementar un trabajo con estos, al estar presentes y presenciar las intervenciones, según ellas se tuvo una influencia en los mismos. Llama la atención que durante su práctica pedagógica, evidenciaron que

La mayoría de los estudiantes carecen de habilidades para solucionar conflictos, notándose en la facilidad con que agreden a sus compañeros y docentes, el irrespeto por las pertenencias del otro, los juegos de contacto físico como peleas, puños “Al papa pegón, al policía y el ladrón, a la requisa entre otros”. (Amador et al. 2011, p.13)

En tercer lugar, se presenta la investigación de García, Restrepo y Vélez titulada como *“Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje.”* Dicha investigación se realizó en el año 2016 con estudiantes de los grados preescolar, primero y tercero, se enmarca en el enfoque fenomenológico, en donde se expone la problemática de naturalizar los eventos, situaciones y acciones tanto de docentes como estudiantes, las cuales hacen parte del currículo oculto, en otras palabras, los docentes naturalizan las acciones violentas de los estudiantes creyendo que es “normal” el desarrollo de esas prácticas, ya que el contexto que los rodea responde a dichas características.

De este modo, las estudiantes resaltan que la problemática se refiere a la naturalización del currículo y cómo esta afecta los ambientes de aprendizaje. Por lo cual, consideran importante reconocer, analizar y actuar sobre esta problemática, desde diferentes acciones pedagógicas y preventivas que den lugar a los contenidos académicos. Para el desarrollo de la investigación las maestras se apoyaron en instrumentos de recolección de información e intervención tales como: la observación participante, talleres, notas informales, entrevistas y grupos focales. Herramientas que les permitieron identificar qué aspectos del currículo oculto eran naturalizados en la institución educativa tanto por los docentes como por los estudiantes.

El currículo oculto es inherente al campo educativo ya que gran parte de él se manifiesta en la cotidianidad de la escuela mediante expresiones, actitudes y comportamientos, lo que refleja lo que transita por la vida de los estudiantes y los docentes, además da cuenta del qué y cómo se dan los procesos de enseñanza- aprendizaje, en esa medida se hace fundamental identificar lo que compone este currículo de forma que se pueda actuar sobre él y no llegue a afectar los ambientes de aprendizaje. (García, Restrepo y Vélez, 2016, p.43)

Por tanto, las investigadoras contemplan la importancia de comprender el contexto del cual vienen sus estudiantes, de estar atentos a las prácticas que estos desempeñan, sin ignorar o naturalizar diferentes comportamientos que de algún modo obstaculizan los procesos de aprendizaje y la socialización entre pares.

Como cuarto antecedente se retoma la investigación *“Castigar para formar o castigar para controlar: Dilemas de la escuela en contextos vulnerables”* realizado por Guerra y López en el año 2016. La intención de su trabajo fue analizar las prácticas de castigo-sanción como mediación

a los comportamientos que ejercen los estudiantes en la I.E HAG, puesto que durante su práctica evidenciaron que ante situaciones de violencia física y verbal, los maestros utilizaban la sanción o castigo como un medio de control, es decir, como una herramienta reguladora, pero que no trascendían de forma reparadora o educativa para los estudiantes implicados.

Por lo anterior, las autoras se interesaron en caracterizar las prácticas de castigo, sus manifestaciones, causas y factores que desencadenan los comportamientos de los estudiantes como respuesta social en la escuela; para el desarrollo de dicho interés, llevaron a cabo instrumentos de recolección de información tales como: la observación participante, técnicas interactivas, entrevista y el relato pedagógico. Estas herramientas les permitieron encontrar aspectos relevantes para justificar su trabajo de grado. Un apartado que llama la atención se encuentra en el planteamiento del problema donde las autoras afirman que en la Institución Educativa

...naturalizan comportamientos violentos como normales debido al contexto donde se desenvuelven los estudiantes y sus dinámicas, situación que se evidenció cuando una docente comentaba con una practicante mientras observaban un momento de juego entre los niños:

-¡Ayyy profe cómo están jugando de violento!"

-“No, ellos no están jugando violento, ELLOS SON VIOLENTOS”.

Podemos entender entonces que los docentes al asumir que los niños son violentos por sus condiciones y prácticas contextuales no esperan comportamientos adecuados en el aula, por el solo hecho de naturalizar sus conductas (...). (2016, p.16)

Por asuntos como estos las autoras recalcan en su trabajo investigativo que la naturalización de la violencia en este contexto debe replantearse para así tomar medidas adecuadas, ya que muestran que se conciben de manera “normal” ciertas acciones porque hacen parte de las dinámicas y prácticas socioculturales del contexto.

En quinto lugar, abordamos el proyecto de investigación “*Escuela, familia y castigo*” el cual fue desarrollado por Arroyave y Baena en el año 2016. Lo que se pretendía con esta investigación era describir cuáles eran las prácticas de castigo que ejecutaban las familias con los estudiantes de I.E HAG sede DLC cuando consideraban que estos habían hecho algo indebido. Dicho interés surge porque evidenciaron incongruencias entre el castigo o sanción ejercido sobre los estudiantes, con la causa que motivó la ejecución de los mismos, argumentando que estos castigos se propiciaban de forma indiscriminada y sin ninguna intencionalidad que trascendiera hacia el

entendimiento de los mismos para modificar conscientemente la conducta que según los adultos fue inadecuada.

Para llevar a cabo el ejercicio investigativo las maestras usaron instrumentos de investigación tales como: la observación participante, la entrevista, los diarios de campo y planeaciones semanales, con las cuales además de caracterizar las prácticas de castigo, pretenden visibilizar las concepciones castigo/sanción que tenían los padres y madres de familia. Una de las razones principales evidenciadas por las cuales los niños y niñas eran castigados en sus hogares se relacionaba con el bajo rendimiento escolar.

Existe entonces una relación entre el comportamiento de los estudiantes en la institución, con las “quejas” o notas que envían los docentes y las concepciones de castigo que se tienen en las familias. Dicha relación según las investigadoras, desencadenan las prácticas agresivas contra los estudiantes en sus familias, y de estos a su vez con los compañeros de la institución educativa, afirmando en este sentido, que las relaciones interpersonales que se visibilizan en el contexto de I.E HAG sede DLC “se dan de forma conflictiva, a través de juegos bruscos, estrategias basadas en los golpes a la hora de solucionar los conflictos que se presentan y agresión verbal” (2016, p.29) lo cual de acuerdo con las autoras del ejercicio investigativo, se reproduce por las vivencias que los estudiantes han tenido inicialmente en sus hogares.

Por último, retomamos el proyecto de investigación elaborado por Arteaga, García y Quintero, en el año 2016 *“Percepciones de las figuras de autoridad en la cotidianidad de la escuela, de la básica primaria en la I.E. Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona.”* Lo que las maestras pretendían con este ejercicio investigativo era conocer y caracterizar lo que maestros y estudiantes perciben como figuras de autoridad. Destacan así, que existen diferentes formas de entender e interactuar con las figuras de autoridad que se tejen tanto en la familia como la escuela y que estas están mediadas por la carga emocional, la lógica individual y social de cada sujeto.

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque etnometodológico, lo cual les permitió dirigir su ejercicio investigativo a través de instrumentos de recolección de información como: la

observación participante, la entrevista y los talleres. En esta medida, el deseo de las estudiantes surge a partir del interrogante que encuentran en relación a la función que tiene la escuela frente a las relaciones interpersonales y las figuras de autoridad que emergen en ella. Finalmente argumentan que existen diferentes formas de entender y relacionarse con la figura de autoridad que se construye dentro de la escuela, en donde exponen

(...) encontramos que en la cotidianidad de la I.E. HAG Sede DLC se evidencian relaciones de ambivalencia entre maestro–estudiante, donde se logran visualizar momentos tensos generados por desacuerdos frente al desacato de la norma, dado que hay resistencia por parte del estudiante para cumplir con estas tanto en el aula de clase como fuera de ella (...). (Arteaga, García y Quintero, 2016, p.5)

Así mismo, las autoras en una de sus conclusiones expresan que la labor del maestro es fundamental, en la medida que este actúa como mediador en las relaciones interpersonales que se van creando con los estudiantes y las que se crean a su vez entre ellos mismos. Por ello, es considerado importante que los maestros se despojen de prejuicios y problemáticas personales para que la relación con sus estudiantes sea armónica y constructiva.

De este modo, las seis investigaciones abordadas nos permiten dar cuenta de las problemáticas tratadas en la I.E HAG sede DLC y por ende, conocer las visiones que se le han otorgado a esta escuela. Así, concluimos que dichas visiones se han enmarcado en los aspectos más generales del contexto que rodea a la institución, es decir, desde el conflicto, la violencia y la vulnerabilidad. Por ello, en el presente ejercicio de investigación pretendemos indagar otras miradas, más allá de las problemáticas ya mencionadas, reconociendo las cualidades y habilidades que tienen los estudiantes para construir día a día aprendizajes y experiencias significativas para su vida, por medio de los espacios que le brinda la I.E y las prácticas pedagógicas que desempeñan los docentes como actores significativos en los procesos formativos de cada sujeto.

¿Qué nos proponemos?

- Describir la otra mirada de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona en relación a la escuela como un espacio diverso que influye en la construcción de subjetividades de niños y niñas.

Precisamente queremos...

- Señalar las miradas, y sus transformaciones, que sobre la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona tiene la comunidad educativa.
- Identificar la relación que existe entre el contexto y la construcción de subjetividades de los niños y niñas.
- Describir los factores protectores que sobre las miradas tienen los niños y niñas.

Los conceptos que nos interesan

Para el desarrollo del presente ejercicio de investigación se abordarán tres categorías de análisis: *escuela, subjetividad y diversidad*, además de una categoría transversal denominada *la otra mirada*. Estas aportan a la construcción de la respuesta a la pregunta planteada. Para ello se tendrán en cuenta las siguientes definiciones de cada una de las categorías a desarrollar.

- **Escuela:** La escuela como epicentro cultural. Si los fenómenos culturales se crean por fuera de la escuela esta tiene la oportunidad de ser el espacio de encuentro y de síntesis de la vida cultural de municipios y provincias, desde donde se pulsarían y expresarían las necesidades particulares de cada región. La escuela se convertiría en lugar de confluencia de todo tipo de tradiciones orales y de quehaceres, de diversos saberes no académicos, de manifestaciones artísticas populares... en fin de la vida misma de vastos espacios. (Martínez, s.f, p.25-26)

- **Subjetividad:** La subjetividad es una entidad cambiante, en permanente proceso de constituirse y transformarse en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y con las propias experiencias de conocer y de ser, aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales. Hernández (2010) citado por Espinosa (2013, p.19)

- **Diversidad:** (...) El pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la Escuela. Este mensaje requiere que, si la Escuela está decidida a dar una respuesta a todos los niños y niñas que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la Escuela. Todo ello permitirá que el alumnado vaya adquiriendo una cultura distinta, al vivir las diferencias de las personas como algo valioso, solidario y democrático. (Soriano, Zapata, y González, 2009, p.496)

¿En quiénes nos apoyamos y qué aportan a estas categorías?

Escuela

*La escuela es un medio sin un fin
y un vehículo sin un destino determinado*
(Larrosa y Skliar, 2014, p.37)

Antes de indagar sobre el concepto de escuela que deseamos abordar en la presente investigación, nos acercaremos a algunas de las razones que fundamentan el surgimiento de la escuela y las transformaciones que ha tenido. Para ello, es necesario reconocer las diversas percepciones que han marcado la visión de ésta durante el transcurso de la historia, haciendo referencia a los fines que se ha trazado y las miradas que se le han otorgado. En este sentido, según Mejía, Muñoz y Moreno (2015), abordar la temática de escuela permite descubrir qué aspectos la han mantenido vigente con el paso de los años y cómo ha permanecido en la sociedad, como una institución valiosa y significativa. Es importante entonces analizar la escuela desde una mirada crítica y reflexiva, sólo así será posible despojarnos de estereotipos e imaginarios que a lo largo del tiempo

se han configurado, para así lograr reconocer los cambios que ha vivido, como también su tenacidad en proponer espacios y experiencias significativas para los niños y niñas.

En un primer momento se plantea que la educación se llevaba a cabo en espacios informales los cuales se encargaban de realizar prácticas de enseñanza, basadas en actividades estrechamente relacionadas con lo laboral. Dichos espacios, tenían como propósito desempeñar prácticas culturales con personas que no tenían la posibilidad de acceder a una educación personalizada. Así, “La escuela surge entonces como la primera institución estatal del saber que se funda por fuera de las corporaciones que por mucho tiempo habían sido las únicas instituciones del saber” (Martínez, s.f, p.3), esto permitió que la mayoría del pueblo tuviese la oportunidad de acceder a ciertos conocimientos y al desarrollo de algunas habilidades útiles, conforme a la demanda de la propia sociedad.

En este orden de ideas, la escuela surge como una institución que responde exclusivamente a las demandas de la sociedad e inicia procesos de homogeneización con los sujetos que se alojan en ella, es decir, que su principal objetivo inicialmente era determinado por los requerimientos socio-culturales y económicos, teniendo en cuenta lo que en el momento fuera importante. De este modo, la educación se pensaba más para la preparación de los futuros ciudadanos, los cuales al salir de la escuela debían ocupar cierto rol social y para ello era preciso controlar lo que debían saber, cómo se debían comportar y para qué específicamente eran formados. En relación con lo anterior, Martínez expresa que la escuela se entiende “como el escenario de la normalización y la homogeneización de la población... como una de las formas de las que se vale el Estado para disponer a la masa de tal suerte que se haga gobernable” (2012, p.65), pues el interés no radica en disponer de escuelas para formar personas críticas y reflexivas frente a la sociedad, sino en una escuela con un único fin, el de unificar y homogeneizar a la población.

Asimismo, podríamos decir que “(...) La escuela no surge como un hecho educativo sino como un acontecimiento moral y político; si la ubicamos en el orden educativo sería sólo a condición de entender lo educativo como un conjunto de pautas de comportamiento y disciplinamiento.” (Martínez, 2006, p.24) La función principal que tenía la escuela no era en torno a la educación

como lo hoy la concebimos, es decir, de una manera integral que se interesa por formar al sujeto en sus diferentes dimensiones, sino que eran prácticas dirigidas al establecimiento de patrones de conductas tales como el desarrollo de individuos útiles para la sociedad, además, como buenos ciudadanos y buenos cristianos. Sin embargo, dicho discurso se transforma y empieza a reconocer que se deben separar las instituciones de acuerdo a las actividades que realizaban, es decir, que las funciones y los lugares debían distinguirse con claridad, por tanto "...debe haber lugares y tiempos diferenciados para el culto, para el castigo, para la enfermedad, para los saberes y para la enseñanza" (Martínez, 1986, p.25) En este sentido, la escuela empieza a visualizarse como un espacio autónomo y formal para la enseñanza de ciertos saberes y habilidades que los sujetos requerían para su vida cotidiana.

Por otro lado, en concordancia con Mejía, Muñoz y Moreno (2015), es importante tener en cuenta que más allá de impartir conocimientos, regular comportamientos o formar en competencias, la escuela de un tiempo para acá, se ha encargado de generar, desde un lugar social, formas de percibir el entorno que rodea a cada sujeto, como también posibilitar espacios en donde las múltiples infancias se relacionan entre sí, logrando crear diálogos entre diferentes culturas, experiencias, creencias y saberes. Es pertinente visibilizar que la escuela ha logrado que la comunidad educativa construya una visión crítica del mundo y reflexione sobre su accionar. Así, la escuela ha pretendido otorgarle gran valor a lo que cada estudiante desea y se proyecta desde sus necesidades e intereses, pues ésta pretende aportar en la construcción del ser de cada uno de ellos, para que tengan claridad y seguridad del lugar que quieren ocupar en la vida y la dirección a donde quieren ir. De ahí que se argumente que

En la actualidad, la escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio. (Crespillo, 2010, p. 257)

De este modo, se piensa la escuela como un espacio que tiene en cuenta las necesidades y aspiraciones de los estudiantes y que reconoce la importancia de conocer y analizar el contexto del que provienen, puesto que es a partir de allí donde los contenidos, saberes, experiencias y habilidades cobran sentido. Por tanto, se espera que las prácticas que se ejercen en la escuela para

determinada comunidad estén contextualizadas y dirigidas acorde a la población que habita la escuela misma.

Es necesario, pues, hacer una lectura de los contextos para lograr acercarse a la comprensión del otro, encontrar una manera diferente de educar donde se escuche a los niños y adolescentes y, a partir de ahí, la escuela permita la exploración de aquellos asuntos que ellos saben, de aquello que les interesa, de las habilidades y destrezas que poseen y también de aquellas cosas que necesitan aprender para afrontar las condiciones emocionales, intelectuales y socioeconómicas de su cotidianidad. Cajiao Restrepo (2011) citado por Mejía, Muñoz y Moreno (2015, p.149)

Aunque la escuela tiene el deber de pensar y repensar prácticas que contribuyan a las necesidades de la sociedad, es importante reconocer que no es su única función, pues creemos fielmente que la escuela es un lugar más allá de lo mecánico, memorístico y sistemático, concebimos la escuela como un escenario potenciador de la palabra, de la reflexión, en donde cada sujeto encuentra la posibilidad de construir su identidad según sus expectativas, deseos y necesidades para lograr ser quien realmente quiere ser. En este sentido, de acuerdo con Larrosa y Skliar “Creemos que la forma concreta de la escuela puede desempeñar un importante papel en la posibilidad de aligerar el peso del orden social (suspensión) en aras de producir tiempo libre.” (2014, p.34) Con tiempo libre los autores no se refieren a un tiempo de ocio, sino que con esta expresión resaltan el tiempo en donde los niños y niñas se liberan de sus obligaciones como hijos, nietos, vecinos, sobrinos, ciudadanos, etc y por ende, se alejan del espacio social, económico, familiar y cultural en el cual poseen roles y deberes específicos.

Así pues, al llegar a la escuela y ocupar el lugar de estudiantes, los niños y niñas adquieren un tiempo libre que les permite vivir el presente, sin pensar en lo que ha pasado o en lo que puede suceder en el futuro, les da la posibilidad de hacer, como lo plantean los autores “una suspensión” y olvidar por un tiempo las preocupaciones y las expectativas que tienen los demás sobre ellos como el “futuro de la sociedad”, lo anterior se fundamenta en que “La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre, es decir, en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así una brecha en el tiempo lineal.” (Larrosa y Skliar, 2014, p.37)

Concluimos que la escuela tiene en su camino aún muchos retos que asumir, pues debe resignificar sus prácticas para posibilitar espacios en donde la formación de sujetos no se limite a la enseñanza de técnicas rudimentarias, sino que estos tengan la oportunidad de vivir su aprendizaje con experiencias significativas. Coincidimos en pensar la escuela como un espacio en que tiene en cuenta múltiples escenarios, tan diversos como los niños y niñas que llegan a esta; convirtiéndose así, en una oportunidad de expresión y de construcción de saberes y experiencias, que promueve la creatividad, la reflexión, el sentido crítico, la toma de decisiones y la formación integral de cada uno de los estudiantes. Entonces

La escuela es el tiempo y el espacio en el que los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas con lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural. En otras palabras, dar forma a la escuela (hacer la escuela) tiene que ver con una especie de suspensión del peso de todas esas reglas. (Larrosa y Skliar, 2014, p.36)

Subjetividad

La subjetividad como un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo y un modo de hacerse en el mundo, es un modo de hacer con lo real y con la experiencia.
(Espinosa, 2013, p.19)

El concepto de subjetividad que se trabaja en este apartado se encuentra transversalizado por la infancia, es decir, que se encuentra enfocado en el campo de lo infantil, precisamente se quiere identificar mediante qué procesos los niños y niñas logran construir la subjetividad en los primeros años de vida. Para empezar, es importante tener presente que la infancia, así como cualquier otro estadio del desarrollo de una persona, supone una etapa de la vida cambiante y dinámica de acuerdo a las experiencias que se vayan vivenciando. En dicho transcurso vivencial los sujetos responden a las relaciones con otros, a lo que el contexto les ofrece, a sus realidades sociales, culturales y educativas y, por ende, van configurando sus ideas, intereses y prácticas. Debe considerarse que

Entender la subjetividad infantil implica comprender un campo de tensiones, en el cual los discursos, las prácticas, las instituciones, las disciplinas, los saberes entran en lucha por legitimar formas de definir la realidad social y los procesos de subjetividad en un marco histórico y social. (Espinosa, 2013, p.19)

Pensar entonces en niños y niñas, es pensar también en sujetos históricos que se van constituyendo en relación con todo aquello que les acontece, con todo aquello y aquellos que los

rodea, pues finalmente esas experiencias tempranas o las relaciones que establecen tanto con el medio como con otras personas van configurando su entretejido interno, es decir su propia subjetividad. De este modo, “la subjetividad se construye en situación, pues se construye a partir de prácticas de los sujetos según circunstancias que determinan su manera de ser, desde sus territorios existenciales, posibilidades económicas, sus luchas sociales, políticas, de género, sus contextos particulares.” (Espinosa, 2013, p.19)

Como se ha establecido, en el proceso que llevan a cabo los niños y niñas para construir su subjetividad intervienen no solo sus pares, sino instituciones como la escuela, la familia y la sociedad, las cuales posibilitan dicha construcción mediante sus intervenciones y relaciones directas con ellos. “De esta forma, el sujeto “niño-niña” es producto del vínculo intersubjetivo y a la vez productor de subjetividad, constituyéndose en la relación con la subjetividad de los otros.” (Espinosa, 2013, p.19)

Aunque hasta este punto se han abordado algunos conceptos en torno al tema de la subjetividad y algunas situaciones que inciden en la construcción de la misma, nos seguimos cuestionando realmente qué es lo que hace que los niños y niñas construyan dicha subjetividad; teniendo en cuenta o a pesar de los acontecimientos que presencian, las experiencias que vivencian y los vínculos que establecen con otras personas. En este sentido, Espinosa afirma que “La configuración de la subjetividad infantil está atravesada por el juego” (2013, p.25), ya que, según esta, el juego en los niños y niñas se convierte en “(...) un espacio fundante en su subjetividad es en sí mismo la manera como ellos y ellas habitan su mundo, lo conocen, lo construyen y se relacionan con él.” (2013, p.26) De igual manera, Alvarado argumenta que

La formación de las subjetividades y las identidades ético-políticas en la niñez temprana se relaciona fundamentalmente con dos cosas: por una parte, con las maneras como los niños y niñas pueden participar activamente en los procesos de toma de decisiones que determinan su vida y sus maneras particulares de estar en el mundo y, por otra parte, con el marco valorativo que construyen los niños y niñas como referentes de su relación ética, política y moral con el mundo. (2009, p.150)

Vemos entonces que tanto el juego como los dos aspectos que resalta Alvarado son fundamentales en el proceso de construcción de las subjetividades de los niños y niñas, por un lado se afirma que es importante que se posibiliten espacios donde estos puedan jugar y por ende donde

también puedan tomar sus propias decisiones, pues esto los lleva a reflexionar frente a una situación concreta, a analizar las posibilidades y a elegir de acuerdo a sus necesidades e intereses la opción que consideren correcta y por otro lado, se habla de la existencia de otro, es decir los niños y niñas ya no solo consideran las posibles opciones que surgen de determinadas situaciones, sino que tienen en cuenta también la existencia del otro, la relación con los mismos y el mundo en general. Estas dos relaciones que establece el niño o niña en el mundo (sujeto – situaciones y sujeto – personas) se entretajan para posibilitar finalmente la construcción de su subjetividad.

Sin embargo, se debe tener presente que las vivencias que experimenta un niño o niña, ya sea en una situación concreta o con una persona específica; así sean las mismas que hayan tenido otros niños o niñas, no se generarán los mismos resultados o efectos, es decir, un sujeto que en algún momento fue maltratado por ejemplo, no reaccionará de la misma manera, ni hará las mismas construcciones para su vida, en relación a otro individuo que haya estado en la misma situación y, son precisamente esas diferencias que caracterizan a cada persona y que las hacen únicas, a las que se les llama subjetividad.

De igual manera, Alvarado expresa que “nosotros no podemos pensar en ellos como si todos fuesen iguales, como si al reconocerlos como sujetos de derechos, los hiciéramos sujetos universales” (2009, p.152) puesto que, cada persona posee una individualidad que la lleva a interactuar de determinada forma en su entorno familiar, en la institución escolar o en su contexto en general. En este sentido, las realidades que conforman la vida de los niños y niñas dice la autora tienen un carácter múltiple, pues

Además de cognición, razón y lenguaje... también son sensibilidad, son cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, historia en construcción, experiencia vital; y esa experiencia vital de nuestros niños es una experiencia impermanente, siempre en transformación; a veces bastante compleja, conflictiva, muy imperfecta, es una experiencia que siempre es con otros, es en referencia a otros o por otros (2009, p.152)

Ahora bien, no se debe desconocer ni olvidar también que los niños y niñas poseen diversas realidades, y son esas singularidades que hacen parte de su vida las que producen construcciones subjetivas totalmente diferentes a las de otros. De este modo sin querer entrar a “categorizar”, se puede afirmar que existen varias condiciones que diversifican la subjetividad

Porque hay niños y niñas callejeros y los hay trabajadores y con capacidades educativas especiales, o desplazados en Colombia por el conflicto armado o hijos de la pobreza extrema o niños y niñas indígenas o de la etnias afrodescendientes, discriminados precisamente por su carácter ético. Todos estos niños y niñas diversos, son aquellos de quienes hoy quiero hablar, quiero referirme al sujeto con rostro, a ese sujeto de carne y hueso, a esos niños y niñas que se escapan un poco de las dimensiones universales que les hemos dado. (Alvarado, 2009, p.152)

No se deben esconder entonces las particularidades que caracterizan a cada niño o niña, sus propias maneras de ver el mundo, de interactuar con él, las formas de sentir, pensar y configurar su subjetividad. Debe hacerse visible que en las prácticas cotidianas que desempeñan los niños y niñas, es donde se establecen vínculos con el entorno y con los otros para resignificar sus experiencias, producir sus construcciones mentales y definir la subjetividad que los acompañará por el resto de su vida. Ello implica, por parte del adulto “el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos, con pensamientos propios, autónomos frente a sus decisiones... el reconocimiento a la legitimidad de sus voces y de sus prácticas infantiles (...)” (Alvarado, 2009, p.154)

Se podría concluir que para que los niños y niñas alcancen un desarrollo óptimo en lo que concierne a la construcción de la subjetividad, se requiere que por parte de los adultos haya un “reconocimiento de que la sociedad y la cultura no están dadas, sino que las vamos haciendo en procesos de intersubjetividad e institucionalización” (Alvarado, 2009, p.155) Por ende, si los maestros tienen esto presente, los estudiantes no se considerarían más como sujetos pasivos, sino que ya pasarían a ser sujetos activos en las construcciones que hacen a nivel mental, en el posicionamiento frente a las realidades de su cotidianidad y por consiguiente empezarán a tener un papel protagónico en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Diversidad

*En educación no contemplamos al hombre universal,
sino a este individuo concreto que vive, siente y piensa
en un espacio y tiempo también concretos.
(Ortega, 2013, p.18)*

En la actualidad el tema de la diversidad está en auge por el hecho que muchas instituciones educativas le apuestan a la “inclusión”, por ende, el término se ha reducido a niños o niñas con alguna discapacidad, o como lo menciona Skliar la diversidad se ha entendido desde su sentido más estricto, es decir, desde su origen latín que quiere decir “los que se apartan del camino y deben ser reconducidos” (2013). Vemos entonces cómo se empiezan a deformar los conceptos, puesto que el uso del término diversidad, por ejemplo, ya no sólo se tiene en cuenta para reconocer la heterogeneidad de las personas, sino que también se usa para señalar a quienes están en falta o se consideran “diferentes” por razones físicas o cognitivas. Sin embargo, en este apartado nos referimos a la diversidad en relación a la multiplicidad, a la diferencia y lo distinto, pero no desde un modo peyorativo, sino con la intención de resaltar las particularidades de lo que caracteriza a cada individuo.

Es importante tener cuidado entonces con la implementación del término “diverso” pues en muchas ocasiones al tener en cuenta la diversidad lo que se termina haciendo es crear barreras entre los individuos y fragmentar las relaciones que se han establecido entre los mismos debido a una jerarquización de acuerdo con las habilidades que cada uno posee. Por ello, el uso de este concepto debe delimitarse claramente y esclarecerse estrictamente el sentido que tendrá para cada caso. De esta forma, Duschatzky y Skliar (2001) citados por Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz (2016, p.15) explican que “(...) su empleo arrastra efectos clasificadores y catalogadores de determinados sujetos y grupos a partir de la tipificación de ciertas diferencias.” Lo cual no debería ocurrir en las instituciones educativas, pues si bien se pretenden resaltar las características propias que hacen único a cada estudiante, no se espera en ningún caso clasificar al estudiantado a través de etiquetajes o señalamientos impetuosos que afecten el adecuado desarrollo de su personalidad.

Por tanto, la diversidad no debería ser entendida como la percepción que permite señalar al otro como alguien que carece de ciertas capacidades físicas o intelectuales, lo ideal sería reconocerlos a todos y cada uno de los estudiantes como diferentes, independientemente de las habilidades físicas o cognitivas que poseen, pues las experiencias que cada uno ha tenido los convierten en seres únicos, con ideas particulares de la vida y por ende, aptos para construir y aportar al entorno en el que se desenvuelven. La idea de diversidad que se quiere resaltar en este

sentido, es aquella que “remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades” (de Rendo y Vega, 2006, p.18) Por ello, es de gran importancia que como docentes emprendamos la tarea de formar en y para la diversidad, ofreciéndoles a los estudiantes espacios libres de prejuicios y actividades que permitan contemplar lo singular que cada uno de ellos, sus personalidades y las diversas formas de aprender, de conocer, de explorar y construir.

Ahora bien, hablar de diversidad desde el punto de vista educativo nos invita a trabajar también el concepto de *escuela abierta a la diversidad*. Es importante saber que la diversidad es un componente inherente al acto de educar, por esto, los maestros deben tener en cuenta en su praxis pedagógica, un proceso de enseñanza y aprendizaje diversificado que permita la participación de todos los estudiantes. Como lo plantea de Rendo y Vega,

Si la escuela reconoce la diversidad de su población, de las problemáticas de esta, se podrá garantizar la posibilidad de que, al finalizar el período de obligatoriedad de la enseñanza, todos los alumnos puedan elegir -en igualdad de oportunidades y en función de sus intereses y aptitudes- su futuro proyecto de vida. (2006, p.9)

Lo anterior permite comprender que independientemente del contexto, cultura o estrato socioeconómico, en la escuela se deben brindar un sin número de oportunidades que favorezcan a cada tipo de población que se encuentre en la misma, valorando la heterogeneidad de las personas que la conforman, ya que es a través de esas peculiaridades que representan a cada comunidad con las cuales se van constituyendo las prácticas, hábitos y pensamientos que los va a caracterizar. Se trata entonces de acuerdo con de Rendo y Vega (2006) de enriquecer el espacio dispuesto para la formación mediante el reconocimiento de la diferencia y la aceptación de los otros, considerando la pluralidad como un rasgo positivo para el desarrollo favorable de la identidad de los individuos. Por esto,

No corresponde a la escuela determinar cuál es la identidad de los alumnos ni elegir para ellos una identidad. Pero es importante que les de los medios para diversificar sus marcos referenciales, para que puedan vivir con plena legitimidad las diversas modalidades culturales de su medio ambiente. (de Rendo y Vega, 2006, p.16)

Así mismo, nos parece adecuado concebir, en el campo educativo, la diversidad como la singularidad de cada sujeto, porque en la praxis pedagógica se tiende a homogeneizar a los

estudiantes y no se reconoce la diferencia de cada uno, ya que al tratarlos con “igualdad” se pierde la riqueza de lo diverso, como lo plantea Contreras “el lenguaje de la igualdad no corresponde al mundo de lo educativo. En la distancia corta, la de la relación personal, la que sostiene la práctica educativa, uno no es ni igual ni desigual; uno es quien es.” (2002, p.61). Es por ello que sostenemos la premisa de que no existen dos sujetos iguales, a pesar de que provengan de un mismo contexto o grupo sociocultural y vivencien situaciones similares en su cotidianidad, así compartan características físicas, ideológicas, cronológicas, de género o sexo, nadie es igual a otra persona, todos son seres únicos y es indispensable en el acto de educar tener presente las particularidades de cada uno de los estudiantes que convergen en la escuela. Se trata entonces de reconocer la singularidad de los niños y niñas, entendiendo la diferencia como una posibilidad, pues como lo expresa Contreras

Si no hay, pues, dos iguales, la auténtica relación educativa se mueve desde esa constatación, pero para significarla como posibilidad: el deseo de que cada cual siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizador, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cada uno y cada una manifieste, desarrolle y ponga en juego su singularidad (2002, p.64)

Así pues, las diferencias biológicas o psicológicas que se puedan percibir en cada sujeto hace parte precisamente de su identidad y unicidad, motivo por el cual no deben ser abordadas desde una mirada excluyente, sino que por el contrario deben potenciar la participación de todos a partir de sus capacidades singulares e impulsar el aprendizaje equitativo, no igualitario, sino en términos de equidad, o sea aportando a cada uno de los estudiantes de acuerdo a lo que estos son y necesitan. Debe tenerse en cuenta que ““la atención a la diversidad” debería entender que todos los alumnos y alumnas son “especiales”, señalando aquellas “diferencias que hacen que cada ser humano sea único”” Méndez y Del Pino (2016) citados por Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz (2016, p.23)

En este orden de ideas, es necesario tener presente que la escuela es una institución en la cual confluyen diferentes sujetos y cada uno trae consigo una singularidad e identidad que hace posible la convergencia de múltiples diversidades. Esto resulta relevante para nuestra práctica ya que especialmente en la I.E HAG sede DLC acuden diversos estudiantes, o sea, pertenecientes a diferentes comunidades como afrodescendientes, indígenas, desplazados, etc que si bien, viven en un contexto similar cada uno es singular debido a la pertenencia de estos grupos poblacionales y

porque además, han realizado construcciones subjetivas a partir de las experiencias que han vivido desde su crianza, situación familiar, económica y cultural.

En definitiva, la diversidad es una condición que como seres humanos debemos contemplar, vivir y apreciar. El ser diferentes nos permite comprender desde muchas miradas las situaciones que vivenciamos, los espacios que frecuentamos y las personas con las que interactuamos y que hacen parte de la cotidianidad, lo cual enriquece sin duda alguna la vida de cada sujeto, ya que es a partir de ello, que será posible sensibilizar la mirada en cuanto a la interpretación de los sucesos y la acciones de los demás. En otras palabras, la diversidad nos invita a reflexionar acerca de sí mismos, la complejidad que me constituye y que me hace valioso así como cualquier otro individuo en el mundo, sin desconocer lo que nos diferencia, los factores que nos alejan y nos acercan, pero que en últimas nos complementan como sujetos pertenecientes a un mundo, un mundo diverso pero que al final es un mundo que todos compartimos y en el cual todos tenemos algo que aportar.

La Otra Mirada

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta.
(Gentili, 2001, p.11)

Resulta relevante abordar la otra mirada porque según cómo observamos y consideramos al Otro podremos comprender su realidad. A partir de la conferencia “*Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación*” que realizó Carlos Skliar, retomamos aportes que consideramos importantes para tener en cuenta en este apartado, pues sirven de insumos para desarrollar esta categoría de análisis transversal a las demás y aproximarnos a la *otra mirada* que se pretende destacar de la I.E HAG sede DLC. En esta conferencia se reflexiona sobre temas como la educación, la pedagogía y principalmente la mirada, los cuales nos interesan para interrelacionar todas las categorías que abordamos en el presente ejercicio de investigación.

Inicialmente debemos cuestionarnos ¿A que hace referencia la mirada?, ¿Qué significa mirar?, ¿Cómo debemos mirar?, ¿Qué entendemos por “otra mirada”?, ¿Cómo miramos a los otros?, entre otros. Ante estos cuestionamientos, respondemos que mirar es hacer visible algo o a alguien, pero

dicha mirada no es sólo observación o la acción de ver, sino que implica hacer sentido de ese algo o alguien que se mira. Skliar (2013) expresa en este sentido, que “Las formas de mirar determinan las formas de relación” lo cual indica que las relaciones que se establecen con los demás, dependen en gran medida de la forma en que los miramos y los ojos con los que los vemos, es decir con ojos de amor, de reconocimiento, de perdón o con ojos de rencor, de envidia y miedo. En palabras de Skliar

(...) la mirada –a nuestra mirada– existe, sobre todo, una regulación y un control que define hacia dónde mirar, cómo miramos a quienes somos nosotros y quienes son los otros y, finalmente, cómo nuestro mirar acaba por sentenciar cómo somos nosotros y cómo son los otros (2011, p.57-58)

Por lo cual, el autor plantea que la primera mirada que se debe dar a las personas que hacen parte de la comunidad educativa, es de igualdad, es decir, que allí donde convergen tantas diferencias y subjetividades se torna indispensable hacer pleitesía a la igualdad. Dicha igualdad se entiende en términos de reconocer a los otros como pares, dejando de lado prejuicios y miradas altivas que afectan las relaciones con los otros y las percepciones que se tienen de los demás. Se busca no juzgar al otro por el lugar de procedencia o por sus rasgos característicos, sino intentar verlo como un ser humano que merece un trato digno.

En este sentido, Skliar (2013) manifiesta que en el primer encuentro con el otro es fundamental *mirarnos y reconocernos como iguales* lo cual implica aceptar la diversidad de los demás, reconocer su propia subjetividad, identificar las habilidades y rasgos distintivos que caracterizan a cada individuo, tener en cuenta sus opiniones, pero sobretodo entender que es un ser humano como cualquier otro y que por ende merece ser escuchado, entendido y respetado.

Así pues, para Skliar (2013) *educar es un gesto inicial de igualdad*, ya que al emprender el acto educativo se está dando un reconocimiento al otro, se están visibilizando los estudiantes y se están haciendo partícipes de su propia formación, así, considerar al otro como un igual es la piedra angular que debería direccionar la praxis pedagógica de todos los implicados en el arte de educar, reconociendo a los estudiantes como personas que tienen mucho por aprender, pero que también tiene mucho que enseñar. Ahora bien, entender al otro como un igual nos lleva visibilizarlo, a

tenerlo en cuenta y a hacerlo parte de nuestro mundo. Así pues, la mirada no solo es la que puede favorecer o dificultar la interacción que tengamos con otras personas, sino que también puede marcar la vida de estas personas, tanto en el presente como en el futuro.

Por otro lado, Skliar explica que no mirar al otro es una forma lacerante de no reconocerlo, sin embargo, manifiesta que más que invisibilizar a alguien es más grave aún mirarlo con malos ojos. Para desarrollar este planteamiento Skliar trae a colación una frase del matemático Georg Lichtenberg quien postula “Allí donde el ojo ve borrosamente ya hay una especie de muerte”, lo cual significa para Skliar (2013) “matar al otro con la mirada”. Lo que expresa en este sentido, es que en las instituciones educativas constantemente estamos mirando a los estudiantes, miramos sus comportamientos, sus aprendizajes, sus modos de relación con los otros, etc. Y en ese incesante ver, usualmente se tiende a resaltar más lo “negativo” que lo “positivo”, lo cual es una mirada poco favorable hacia el estudiante, en tanto lo miro como el que no presta atención, como el que no hace las tareas, como el que constantemente pelea, etc. Y estas miradas tienen implicaciones en cómo me relaciono con él y en cómo lo empiezan a ver los demás. Por ello, Skliar (2013) nos invita a “prevenir las miradas que matan” aclarando que “formarse como educadores consistiría en no matar con la mirada.”

Se debe partir entonces desde una perspectiva, podríamos llamar en blanco, puesto que cómo concibamos al Otro influirá como maestros al momento de acompañar el proceso formativo de los estudiantes. Pensamos entonces, que la mirada hacia el otro tiene que ver con la subjetividad y la diversidad, pues es a partir de esta que se pueden identificar las construcciones que cada uno ha hecho de las experiencias que ha vivenciado, así como también reconocer la esencia de cada uno y las singularidades que los caracteriza.

Por otra parte, nos hemos acostumbrado, principalmente en el ámbito educativo, a acercarnos al Otro con imaginarios, pues creemos que como maestros sabemos cómo es alguien antes de mirar, lo que se traduce en una mirada poco objetiva, pues se está pensando en el Otro con prejuicios antes de tener un primer acercamiento. De estas previas interpretaciones aparece un diagnóstico, en el cual inicialmente se “juzga” al Otro y se cree saber quién es, por ello en este

trabajo de investigación intentamos abrir la mirada, despojarnos de prejuicios y prevenciones para poder mirar la escuela como es, pues como plantea Contreras

Necesitamos, por tanto, educar la mirada, mirar de otro modo, para ver la posibilidad, junto con lo que es, con lo que se manifiesta. Si, como ha escrito Milagros Rivera (2000), “lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace”, nuestra mirada tiene que estar sensible a percibir esa singularidad (2002, p.64)

De acuerdo con lo expuesto hemos llegado a considerar que las miradas que tenemos en la cotidianidad hacia los demás tienden a ser nocivas, lo cual hace que nos acerquemos con prejuicios a Otros y no nos demos la oportunidad de conocerlos sin previas representaciones de lo que son. De ahí el interés de la otra mirada de la I.E HAG sede DLC pues como lo afirma Skliar (2013) “hay que aprender a mirar con buenos ojos, con mirada limpia” y es lo que en últimas se propone este proyecto de investigación, una aproximación al contexto escolar y a la comunidad educativa sin ideas predeterminadas sino con una mirada que permita visibilizar lo que ha sido desconocido o develar lo que ha estado oculto.

El camino que trazamos

Paradigma de investigación

El paradigma que se aborda en el presente trabajo investigativo es de corte *cuantitativo*. Hemos elegido este tipo de paradigma, puesto que permite acercarnos a las realidades de los diversos sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, con la intención de comprender y profundizar en el fenómeno de estudio, es decir, sobre la otra mirada de la escuela. De este modo, se busca explorar, comprender y describir los sucesos, conductas, sentimientos y opiniones que individual y subjetivamente aporta cada participante a la investigación y no presentar datos determinados que se puedan contabilizar y comprobar estadísticamente, sino que se pueda indagar cómo los sujetos de un contexto particular perciben de una manera subjetiva su realidad, a partir de las experiencias que han tenido. Así, Sampieri, Collado, Lucio y Pérez explican que “el investigador se interesa por el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado” (1998, p.367)

Entendemos el paradigma cualitativo como una categoría de investigación que permite describir las situaciones observadas directamente o indagar información concreta mediante instrumentos que posibilitan la recolección de datos necesarios para el desarrollo del ejercicio de investigación. Así pues, Sampieri et al., afirman que desde el paradigma cualitativo “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).” (1998, p.9) Es por esto que el investigador debe ser observador, atento y perceptivo, un sujeto que sabe escuchar y a la vez propiciar espacios de interacción espontánea que le permitan adquirir información real, por ello, su interés debe ser siempre identificar las actuaciones de los participantes de la manera más fiel posible a la realidad que estos vivencian en la cotidianidad.

En este orden de ideas, este paradigma permite analizar a los individuos en su propio contexto, es decir, la recolección de información se lleva a cabo en sus ambientes cotidianos, en donde habitan día a día y desarrollan sus actividades periódicas. Por consiguiente, los investigadores pueden apoyarse en los diferentes instrumentos de recolección de información que les permitan acercarse a las múltiples perspectivas de los participantes frente a la temática que se aborde. Algunas de estas herramientas podrían ser: la observación, la entrevista o grupos focales que ayudan a centralizar la temática de la investigación en un encuentro con varias personas. Sin embargo, la comprensión de este paradigma de investigación no se debe reducir a la implementación instrumental de estas herramientas, que si bien son importantes, son sólo una parte que complementa las características de este tipo de investigación. Por ello, Galeano afirma que

La metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales. (2004, p.16)

Como se ha expresado este paradigma “hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación” (Galeano, 2004, p.18) pues su existencia y utilidad radica en el reconocimiento de las percepciones y significados que las personas atribuyen a su propia realidad. Así mismo, como lo plantea Deslauriers “La investigación

qualitativa se amplía si orienta su mirada hacia la praxis de las personas y de los grupos” (2004, p.17). En consecuencia, se plantea que no basta sólo con investigar, sino que al hacerlo se debe analizar a la luz de una reflexión constante donde se pongan a dialogar la teoría con la práctica.

Ahora bien, cuando se haya recolectado cierta información el paradigma en cuestión admite que los investigadores realicen inferencias de lo evidenciado, no obstante, de acuerdo con Galeano (2004) el investigador posee una responsabilidad ética, que lo convoca a acogerse lo que más pueda al hecho real y a intentar controlar o reducir interpretaciones que no concuerden con los acontecimientos observados. Se busca restringir así las propias creencias y predisposiciones de las diversas situaciones que se presencian, para concentrarse concretamente en obtener información auténtica y genuina de los participantes y sus acontecimientos en contextos particulares. De este modo, Sampieri et al., explican que

Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (1998, p.409)

En concordancia con lo anterior, Galeano explica que la investigación cualitativa “Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (2004, p.19). Algo interesante de este paradigma es que el escenario de acción, es un lugar cotidiano, un espacio habitado por otros con sus características propias, cualidades y defectos que es en últimas lo que hace que la I.E HAG sede DLC sea tan diversa y enriquecedora. Así pues, no se requiere un lugar estructurado como un laboratorio o un estudio para llevar a cabo la acción investigativa, sino que cualquier escenario donde se puedan encontrar dos o más sujetos se convierte en el lugar ideal para propiciar y conocer las experiencias significativas, las concepciones y conocimientos que poseen los actores de la interacción. Por esa razón, “la perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad” (Galeano, 2004, p.19)

Por otra parte, es importante resaltar que la investigación de carácter cualitativo atiende específicamente a los intereses de cada proyecto investigativo, es decir, que no es un proceso lineal o secuencial en el que se tengan que seguir unos pasos específicos en su ejecución, sino que posee variaciones según el interés particular de cada trabajo de investigación y de acuerdo a lo que se vaya visibilizando en la población. Teniendo en cuenta entonces, que la investigación cualitativa se lleva a cabo en un ambiente natural, la población y los contextos son cambiantes y siempre atienden a realidades diferentes en cada proyecto, por lo tanto, el diseño debe ajustarse a las necesidades de los participantes y a los intereses de los investigadores.

El hecho que el paradigma cualitativo pueda estar sujeto a cambios durante el desarrollo del ejercicio de investigación proporciona beneficios a quienes dirigen el trabajo investigativo, puesto que tienen la posibilidad de hacer modificaciones en el transcurso de la ejecución en pro de mejorar el adecuado progreso del estudio. De ahí que Sampieri et al., afirman que “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (1998, p.7) lo cual permite un desarrollo metodológico en la investigación más natural y fluido.

Ahora bien, es habitual que se intente subvalorar el paradigma cualitativo, pues según algunas posturas sus medios de recolección y análisis de la información no son válidos científicamente al no poderse comprobar o demostrar. Sin embargo, Galeano (2004) argumenta que la investigación cualitativa es tan válida científicamente como la cuantitativa, pues en primer lugar ninguna investigación posee una “objetividad plena” y en segundo lugar, aunque la cualitativa es una investigación más subjetiva, eso es precisamente lo que la enriquece, ya que gracias al proceso de construcción histórica de las experiencias de los sujetos es que se comprenden los fenómenos sociales. Añadiendo además, que las conclusiones y hallazgos que en esta se presenta son veraces en tanto es la realidad y lo verdadero para cada uno de los participantes que hacen parte de la investigación. En este sentido, Galeano explica que “El enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científicos.” (2004, p.18) Esto porque concibe la realidad social de los individuos como una fuente confiable y real del conocimiento.

Otro aspecto relevante de este paradigma es que a diferencia del cuantitativo, nos permite recolectar información y al mismo tiempo analizarla, es decir que, no es necesario un proceso fragmentado, primero la recolección y luego el análisis, sino que ambos procesos se pueden hacer de manera simultánea, así, a medida que se van adquiriendo los datos se va estructurando y construyendo el cuerpo del conocimiento.

Lo mencionado en líneas anteriores sobre el paradigma cualitativo resulta relevante en la presente investigación ya que nos ilustra sobre cómo llevar a cabo la misma y que aspectos debemos tener en cuenta al momento de recolectar la información. Además, nos indica cuál es el foco de interés, es decir, en qué nos debemos centrar con mayor ahínco y sobre todo, permite aproximarnos a los sujetos que viven la experiencia de una forma directa para lograr comprender sus realidades y analizar la información obtenida.

Por lo tanto, es importante resaltar que el paradigma cualitativo nos posibilita desde la interacción de los participantes presentar las representaciones simbólicas que cada uno de estos tiene sobre su realidad, sus experiencias y emociones en relación al interés que se pretende abordar, es decir, la otra mirada de la I.E HAG sede DLC. Así, “La interacción simbólica es un proceso entre humanos para construir significados a través del lenguaje, el cual sirve como medio de articulación y negociación” (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 71), es decir, que a través de este paradigma se logra la configuración y relación de significados cercanos al contexto sociocultural de cada participante. Además, otra de las cualidades que resaltamos de la investigación cualitativa hace referencia a que al ser ésta un proceso dinámico, permite que los significados se transformen en la medida en que los sujetos interactúan, puesto que cada persona tiene formas distintas de entender, apropiarse y construir los sentidos de lo que sucede en el entorno.

De igual modo, otra de las ventajas que este paradigma comprende para la presente investigación, radica en la importancia del principio dialógico, entendido este desde las concepciones de García et al., (2002) como la posibilidad de reconocer las múltiples lógicas que

tiene la realidad, pues estudiarlas desde una sola posición resulta insuficiente, ya que invisibiliza otros elementos del contexto que guardan la misma importancia de los que ya han sido reconocidos. Finalmente, el principio dialógico que se da desde el paradigma cualitativo permite que los objetivos de nuestra investigación sean posibles de lograr, puesto que permite contemplar las diversas miradas la escuela, cómo estas se han construido y han logrado a su vez marcar y transformar la vida de cada una de las personas que allí se encuentran.

Enfoque de investigación

El enfoque de investigación que se tiene en cuenta en este trabajo es el de *narrativas*. Consideramos que dicho enfoque se ajusta a los objetivos del ejercicio investigativo, ya que permite describir experiencias y acontecimientos que vivencian los sujetos en la cotidianidad. De este modo, la narrativa constituye una manera distinta de conocer el mundo, ya que el narrar o contar historias no sólo es un medio para hacer la investigación, sino que se convierte en un “método de investigación”. El objetivo de la investigación narrativa es analizar la experiencia humana, con la intención de comprender y *hacer sentido* de dicha experiencia, además de tener un acercamiento desde lo específico, cotidiano e individual por su imprescindible inclusión del ámbito subjetivo.

Según Suárez este enfoque “se reconoce como una forma de indagación narrativa del mundo y la experiencia escolares y se proyecta y articula con una modalidad específica de etnografía de la educación: la auto-etnografía.” (2007, p.33) De la misma manera, Bolívar manifiesta que “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (2002, p.3). En concordancia con este autor

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. (2007, p.5)

Así pues, la narrativa constituye un enfoque pertinente para el presente ejercicio de investigación, puesto que a partir de los discursos que ofrecen diversos sujetos, se conforman y

presentan las historias que estos han construido a través del tiempo, en torno a hechos representativos que se relacionan con el tema de interés. De ahí que se afirme, que “La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de práctica acumulativa que es también compartida por los otros.” (Gudmundsdottir, 1998, p.9), es decir, que las experiencias de vida de una persona permiten entender realidades y otorgarle sentido a las actuaciones de determinado grupo social o comunidad en general. Por ende, el uso de este enfoque se basa en el argumento de que la experiencia de los seres humanos, tanto individual como social, son vivencias que pueden historiarse, de este modo Blanco afirma que

Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quienes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias (...). La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia (2011, p. 139)

Este enfoque se fundamenta en la premisa que todas las personas tienen algo para contar y por ende, lo que se propone es escuchar estas historias, posibilitar un espacio abierto al diálogo en donde emerjan diferentes concepciones y pensamientos en torno al tema de interés. Aunado a esto Suárez argumenta que “Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo.” (2007, p.11). Evidenciamos entonces que el enfoque se relaciona con las pretensiones del presente ejercicio de investigación, puesto que se propone recuperar las voces de los participantes, destacar su participación en las discusiones para lograr así una construcción colectiva de experiencias y percepciones, siempre teniendo presente el respeto por la subjetividad.

Ahora bien, la narrativa como enfoque de la propuesta investigativa involucra la intención de conocer y comprender diversas realidades. Por consiguiente, para lograr el acercamiento a estas realidades se requieren lecturas contextualizadas, es decir, de una persona específica, en un escenario concreto y con una situación particular que cobra relevancia en el ejercicio de investigación. De este modo, Gudmundsdottir, explica que “(...) el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador

y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa(...)" (1998, p.6)

Por otro lado, el autor anterior expone que el contenido de la narrativa está compuesta por dos elementos: la historia y el discurso. La primera se refiere al suceso como tal que describe la persona o el acontecimiento vivenciado por la misma, mientras que el segundo, hace referencia a la expresión mediante la cual se conocen los hechos de la historia que se narra, es decir, lo que describe un sujeto, sea de forma oral o escrita. Además de ello, Gudmundsdottir afirma que el enfoque facilita la organización de la información recolectada y permite la secuencialidad, orden y coherencia de la misma, ya que "el esquema narrativo clasifica y asigna significación a la información y la sitúa dentro de la narrativa." (1998, p.11)

En este sentido, la narrativa se contempla como un proceso dinámico, en tanto se requiere de la interacción con otros mediante el diálogo y la comunicación para la construcción y reconstrucción de historias. Dichas narraciones permitirán posteriormente visibilizar las experiencias que han vivido los participantes en relación a un tópico específico. Gudmundsdottir, argumenta de esta manera que "el funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien." (1998, p.9). Vemos pues, que dentro de este enfoque se destaca principalmente la habilidad para escuchar por parte de quienes investigan, por lo cual, estos se configuran como sujetos atentos al discurso del otro, con la capacidad para interpretar la historia y luego reproducirla sin modificar las intencionalidades del narrador, teniendo en cuenta que "la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad." (Bolívar, 2002, p.3)

Hasta este punto se ha sugerido la importancia de la interpretación en las narrativas, siempre y cuando el sujeto que las escucha sea fiel a lo que plantean las personas que esbozan dichas historias. Sin embargo, es necesario tener presente que las narraciones tienen una carga alta de subjetividad, en tanto son las personas, quienes desde sus propios puntos de vista, experiencias y sentimientos expresan lo vivido. En consecuencia, Gudmundsdottir explica que "Los relatos no

son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones.” (1998, p.11) queriendo decir con esto, no que son poco fiables, sino que precisamente atienden al orden subjetivo de cada individuo y a las representaciones que estos hayan construido sobre su realidad, lo cual se traduce de acuerdo con Bolívar, en que “El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.” (2002, p.3)

En este orden de ideas, Bolívar añade que “El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad.” (2002, p.2). Con ello, es posible afirmar que se han venido transformando las perspectivas que concebían la investigación como algo rígido y estricto, que debía seguir a cabalidad ciertas reglas y procedimientos para que la información o datos obtenidos y posteriormente presentados fueran verídicos y confiables, o como comúnmente se les ha llamado “científicos”, para pasar en este sentido, a comprender que la investigación es un proceso subjetivo en tanto intervienen personas que no pueden separar lo que son, piensan y sienten a la hora de interactuar con otros y con un contexto singular.

De esta manera, conocer las narrativas que las personas tienen para contar, posibilita la aproximación a un mundo de saber más amplio en torno al tema de interés, ya que es a partir de estos relatos que se empiezan a entrelazar diferentes concepciones y realidades que dan pie a la configuración de una historia, que finalmente no es una única historia, sino una versión más de la misma u otras posibles historias. Como lo plantea Bolívar “El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor.” (2002, p.7). Desde la narrativa es posible reconocer diferentes recursos culturales propios de cada persona, lo cual les otorga sentido y significación al mundo que habitan. En nuestro ejercicio de investigación este enfoque brinda entonces la posibilidad de comprender cómo los sujetos construyen sus identidades en relación con su entorno, además del sentido que le dan a sus experiencias de acuerdo a los lugares que habitan, como la escuela, el papel que la educación cumple para sobreponerse a diferentes adversidades y situaciones problemas que se le presentan en el diario vivir.

La narrativa propicia entonces un estado de reflexión en las personas que las lleva a repensar las situaciones que han vivenciado y por ende a erigir sobre estas representaciones, nuevos significados y valores que transformarán sus prácticas futuras, pues “como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida.” (Suárez, 2007, p.15). De esta forma, al acceder y comprender estas narrativas, es posible que se empiecen a diversificar las prácticas y percepciones de los sujetos que se acercan a las mismas, de ahí que se afirme que “Las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás (...)” (Gudmundsdottir, 1998, p.13)

En efecto, las narrativas suponen un enfoque de investigación dinámico y reflexivo que moviliza a las personas implicadas, es decir, tanto los investigadores como a los participantes, porque los primeros se involucran con las historias que relatan los últimos a través de los sucesos que les han acontecido en su vida, para luego reflexionar en torno estos y así dar a conocer sus puntos de vista. Así pues, “Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social.” (Bolívar, 2002, p.5), pues como se ha mencionado, no es solo una realidad, sino una parte de ella, puesto que el pensamiento narrativo según Bolívar se expresa mediante “(...) descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen.” (2002, p.10) y son esos hechos, en circunstancias peculiares los que configuran la esencia y el ser de cada quien.

De este modo, contemplamos la importancia de la narrativa, puesto que “Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, 2002 p.44) es así como las personas logran tener cierta libertad de argumentar sus experiencias a través de personajes, tramas y secuencias configuradas desde su hacer y pensar. Aparte de eso, desde la narrativa es posible contemplar la subjetividad de cada sujeto para la construcción de significados, los cuales le darán valor a sus experiencias y el sentido que van adquiriendo sus palabras, dibujos o historias personales, en otras palabras “es posible leer una sociedad a través de una biografía” (Blanco, 2011, p.140)

¿Qué herramientas usamos?

La recolección de información y datos posibilita al investigador un conocimiento acerca de los pensamientos, sentimientos y acciones de los participantes. En el proceso de investigación cualitativa existen varios métodos para recolectar la información y así generar conceptos, categorías, temas, hipótesis y teorías referidas a los datos obtenidos. Los instrumentos de recolección de información que usaremos en este caso serán: la observación participante, la entrevista semi-estructurada y la historia de vida temática, las cuales están dirigidas a la comunidad educativa; y los grupos focales orientado a algunos estudiantes desde el grado preescolar hasta quinto.

1. Observación Participante

La observación participante invita a tener un foco de análisis, es decir, “No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”) implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Sampieri et al. 1998, p.411). Es importante reconocer que la observación no solo apunta a lo físico del espacio, sino que tiene en cuenta el ambiente social, es decir, las relaciones que se establecen entre las personas, las actividades y hechos relevantes que suceden en un contexto específico, por ello, la observación participante según Sampieri et al. (1998) tiene unos propósitos esenciales a realizar, los cuales son: explorar los ambientes o contextos de la vida social, describir las actividades de quienes participan y lo que significa para los mismos; para así, comprender las vinculaciones entre las personas y las situaciones que acontecen, identificar la problemática y por último, generar hipótesis.

Paralelamente se concibe la importancia del papel del observador en la indagación cualitativa, el cual puede tener diferentes niveles de participación en la misma, en este caso, se escogerá una observación con participación completa, lo que quiere decir que el investigador se vincula en las actividades cotidianas de los participantes, siendo así, el observador se convierte en un participante más en las actividades, por ello, “Un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar

todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones (...)” (Sampieri et al., 1998, p.418)

En este sentido, en la medida que el observador se integra con el grupo poblacional que pretende conocer, se hace responsable de los diferentes aspectos éticos e íntimos que se establecen por medio de las interacciones sociales, tales como: tradiciones, ideas, emociones y costumbres propias de cada sujeto; de esta manera es preciso reconocer lo significativo de dichos aspectos, los cuales son características propias de cada grupo, con el fin de que conozca la totalidad de la realidad de la vida que atraviesa a cada uno de los participantes. Esta modalidad de relación debe ser utilizada sin una estructura predeterminada para que la recolección de información emerja desde los espacios de forma natural, es así, cómo será posible que posterior al registro, el análisis de la información pueda ser estudiada completamente.

Es pertinente resaltar que la observación participativa se lleva a cabo durante todo el desarrollo del ejercicio investigativo, ya que es un instrumento que posibilita el reconocimiento del contexto y los sujetos que lo habitan, así como sus características y particularidades, lo que nos permite un acercamiento a la otra mirada de la institución que se pretende visibilizar desde las diversas manifestaciones de la comunidad educativa.

En este punto, es debido esclarecer que para la sistematización de la observación participante se tienen en cuenta las *notas de campo*, estas son una herramienta que permite recolectar información significativa que surge en el momento en que el que se logra identificar características de los participantes, situaciones e ideas de interés para la investigación. En este sentido como lo expone Navarro “Las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre lo observado; incluyen descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como los sentimientos, intuiciones e hipótesis de trabajo del observador” (2007, p.12). Así mismo, para la realización de las notas de campo es preciso establecer aspectos que orientan al investigador tales como: el espacio, actores, acontecimientos, sensaciones, actividades, objetos, tiempo y metas los cuales dan cuenta de acciones interesantes que se despliegan de los participantes.

Finalmente, las notas de campo pretenden resaltar los acontecimientos más importantes que son observados y que se pueden recordar. Por ello su objetivo principal es recolectar la información con el máximo detalle, en donde, el observador logra detectar aquello que es de su interés y útil para la investigación. Otro punto fundamental, es que las notas de alguna manera describen los sentires e ideas que el investigador construye a lo largo del ejercicio investigativo, en otras palabras, “Es como si las notas de campo tuviesen la misión de subrayar el grado de integración de quien las escribe integrándolo en lo escrito. El observador se proyecta en las notas y, a su vez, las notas proyectan al observador” (Callejo, 2002, p.414)

2. Entrevista

Este segundo instrumento posibilita en nuestra investigación la aproximación a algunas perspectivas y experiencias de los participantes que sugieren interés respecto a las categorías que se abordan. En este caso, tendremos en cuenta las entrevistas cualitativas, ya que son más flexibles, según Sampieri, et al. “Ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (1998, p.418). Nos interesa esta herramienta pues de acuerdo con Janesick (1998) por medio de preguntas y respuestas se tiene una comunicación eficaz y se construyen significados sobre un tema. (Citado por Sampieri et al., 1998).

Es importante mencionar que la investigación se desarrolla en un principio a partir de la entrevista informal conversacional entendiendo esta, de acuerdo con Bonilla (1995) como aquella que posibilita una interacción directa con el otro mediante el diálogo, por ende, se espera encontrar diferentes respuestas, de acuerdo a lo que cada uno de los participantes a vivenciado o considera sobre los temas a tratar. Por ello, para efectos del presente ejercicio de investigación hemos elegido las entrevistas semi-estructuradas, precisamente porque otorgan cierta libertad al entrevistador al momento de efectuar las preguntas a los participantes, esto significa que el entrevistador posee una guía de preguntas que le permiten orientar la entrevista, pero a medida que se realiza el intercambio de información puede incluir interrogantes que antes no había considerado. En este caso, Sampieri,

et al., explican que en la entrevista semi-estructurada “(...) el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).” (1998, p.418)

En la realización de las entrevistas, existen diferentes tipologías para formular las preguntas, autores como Bonilla (1995) y Sampieri et al (1998) coinciden en que las preguntas para las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, o sea, que no se establecen previas categorías en relación a estas, puesto que el propósito es que la población entrevistada responda a partir de sus criterios personales, es decir, que desde su subjetividad puedan expresar sus percepciones frente al tema. En concordancia con lo anterior hemos elegido tres tipos de preguntas, de las seis que presenta Bonilla (1995). La primera hace referencia a las preguntas sobre experiencias o comportamientos, las cuales se enfocan en las acciones que ha llevado a cabo una persona a lo largo de su vida; la segunda son preguntas sobre opiniones, estas se refieren a lo que cada una de las personas considera sobre algún tema específico, y la tercera son preguntas de carácter histórico o demográfico, las cuales describen datos personales de los participantes.

Para finalizar, consideramos que la entrevista es una herramienta que permite la proximidad con los participantes de una manera directa pero no predecible, es decir, que a través de este instrumento se propicia un espacio de diálogo y reflexión con las personas, mas no se determinan o establecen parámetros específicos en la conversación, ya que es un flujo constante de información subjetiva en donde el intercambio espontáneo de experiencias mediante preguntas y respuestas es el hilo conductor que dirige el momento de indagación. **Ver ANEXO 1**

3. Historia de vida

Esta técnica de investigación cualitativa permite que los investigadores conozcan principalmente cómo las personas crean y reflejan el mundo social en el que viven. De esta manera, la historia de vida se centra en un asunto individual, perteneciente a cada sujeto, en palabras de Acevedo “la historia de vida es la narrativa trascendental de una persona, escrita a un lenguaje que llega a todo público y que incorpora el medio social, su dialéctica y los actores secundarios como parte de una aventura colectiva”. (2013, p.141) Para efectos de este ejercicio investigativo se tiene en cuenta la

historia de vida temática, la cual se centra en un sólo aspecto de la vida de una persona, es decir se profundiza en un ámbito específico de su historia con la intención de puntualizar la vivencia y ahondar en el tema de interés para así poder analizar con mayor detalle dicho apartado.

En este sentido, el investigador parte de la narración que el grupo o el sujeto expone a partir de sus experiencias, para luego reflexionar y analizar aquello que le interesa. Por tanto, dicha técnica prioriza la historia de vida de cada persona y así mismo pretende otorgarle importancia al contexto en donde las vivencias tienen lugar y sentido, tanto para las personas que las expresan, como para el investigador que las escucha. De esta manera, el lenguaje se configura como el vehículo de la comunicación, pues a partir de este es posible la expresión de pensamientos, recuerdos, problemáticas, representaciones sociales y emociones importantes que han marcado la vida de cada persona, como lo expone Acevedo “La claridad de la expresión es un recurso poderoso capaz de mover el mundo” (2013, p.142)

El investigador en este caso debe tener conciencia de la ignorancia que posee frente a la historia de vida de los otros, pues no comprende muchos de los aspectos que afectan el diario vivir de dichas personas, sin embargo, éste tiene el deber de indagar para llegar a entender o por lo menos conocer y por consiguiente respetar la vida de los participantes. En este sentido, “el objetivo de la historia de vida es el de comprender el de la vida social y el despliegue de los grandes procesos sociales a partir de una experiencia individual concreta” (Acevedo, 2013, p.143)

Por otro lado, retomamos el texto “Guía para trabajar la historia de vida con niños y niñas” el cual permite que algunos niños y niñas expresen desde su historia de vida los pensamientos, ideales y sentimientos en torno a un tema. Se sugiere entonces que este instrumento se encuentre mediado por el juego, el arte, la música y la literatura, los cuales constituyen una relación entre los investigadores y los participantes, pues no se trata solamente de recolectar cierta información, sino de configurar una interacción en donde estos al recordar sus vivencias y compartir la historia de su vida, experimenten una sensación liberadora, gratificante y reconfortante.

Dicho instrumento además, provee información subjetiva de la vida de una persona y también permite vislumbrar la relación con su realidad social, los contextos o situaciones donde el individuo ha participado; lo cual es trascendental para nuestro ejercicio de investigación puesto que no sólo se conoce la historia de la persona que narra, sino que se evidencia la realidad de cierto contexto y tiempo determinado, en tanto las “historias de vida hacen que lo implícito, sea explícito, lo escondido sea visible (...)” Lucca y Berrios (2003) citados por Cordero (2012, p.54)

Por último, debemos resaltar que la historia de vida no tiene una estructura específica para su elaboración, pero sí tiene algunos lineamientos para llevarse a cabo como por ejemplo: definir el objetivo o tema, identificar los participantes potenciales, reunirse con los mismos, recolectar información y finalmente transcribir de la forma más fiel sus palabras para que estas puedan ser analizadas. Teniendo en cuenta lo anterior hemos optado por implementar la historia de vida con la mediación de la entrevista semi-estructurada y conversaciones informales, para que a través del diálogo espontáneo con los participantes se logre un intercambio de información real y auténtica.

4. Grupo focal

El grupo focal o llamado también grupo de enfoque, de acuerdo con Sampieri et al., (1998) es un conjunto de personas que se reúnen a hablar de un tema particular bajo la dirección de un moderador, el cual es el encargado de dirigir el encuentro en base a preguntas orientadoras o proponiendo temáticas de discusión concernientes al tema de investigación. En palabras de Sampieri et al., en un grupo focal “Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación.” (1998, p.426). Además, como lo plantea Aigner (2002), lo que se busca con esta estrategia es que los participantes elaboren y reconstruyan de manera conjunta su realidad y vivencias.

Asimismo, el grupo focal se debe desarrollar en un ambiente tranquilo en donde los participantes se sientan cómodos y así puedan realizar aportes útiles para el ejercicio de investigación. La intención con este instrumento es que las personas puedan interactuar con otros

participantes, exponer sus puntos de vista y generar discusiones en torno al tema que se esté trabajando, por lo cual, Aigner plantea que una ventaja de la investigación a través de grupos focales “es la de obtener una descripción global de los conocimientos, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social y la forma en que cada individuo es influenciado por otro en una situación de grupo.” (2002, p.9)

Para obtener información con esta técnica no se requiere una estructura rígida, sino que se acomoda a las necesidades investigativas. El concordancia con Mella (2002) los grupos focales permiten considerablemente la flexibilidad en cuanto a la estructura, es decir, las actividades que se proponen, así como los interrogantes que se formulan para los participantes. Por ende, Sampieri et al., establece que con el uso de este instrumento “Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se busca explorar a detalle las narrativas individuales.” (1998, p.426)

En esta medida, consideramos importante abordar los grupos focales, ya que estos permiten reconstruir la información que los participantes comparten en los diferentes encuentros, además, este instrumento brinda un ambiente agradable para que los participantes se sientan cómodos en el momento de exponer sus ideas, sentimientos, experiencias y creencias. De esta manera es relevante reconocer que la participación con otras personas que han vivido o presenciado situaciones similares puede significar una motivación para la expresión y la construcción de nuevos significados.

En vista de lo anterior, debemos exponer que para el desarrollo del presente instrumento es necesario recurrir a otras estrategias que nos permitan recolectar información y a su vez conocer y acercarnos a las realidades de los participantes. Para ello tendremos en cuenta las técnicas interactivas, entendiendo estas como “dispositivos que activan la expresión de las personas y facilitan el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, y hacer analizar; son mecanismos que permiten visibilizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, pensar, actuar y relacionar” (García et al., 2002, p.71). En este sentido, su importancia radica en que su uso permite generar información consensuada y validada por los sujetos que participan, en donde éstos tienen la posibilidad de

elaborar narraciones con sentido logrando así expresarse desde de su subjetividad. Además, por medio de dichas técnicas es factible construir procesos interactivos entre los mismos participantes poniendo en relación conocimientos, saberes y reflexiones para construir y deconstruir diversos sentidos y comprensiones de la realidad que tienen en común. **Ver ANEXO 2**

El lugar de nuestra experiencia

El presente trabajo de investigación se construye a partir de experiencias y prácticas dadas en la *Institución Educativa Héctor Abad Gómez, Sede Darío Londoño Cardona*. Históricamente esta I.E surge a partir de la unión de las escuelas Simón Bolívar, República del Brasil, República Argentina y Estanislao Gómez Barrientos, al igual que el Colegio Nocturno del Centro.



I.E HAG sede DLC. *Elaboración propia 2018.*

Las instituciones nombradas configuran lo que hoy es la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, la cual presta sus servicios a la comunidad de forma legal desde el 27 de noviembre del 2012 mediante la resolución 16285. Sin embargo, sus acciones educativas ya se habían puesto en marcha desde el mes de marzo del 2003, ya que la Alcaldía tenía como propósito

(...) transformar el Barrio Colón y generar impacto en los barrios cercanos San Diego y Las Palmas; es decir, se trata de un espacio pensado con la intención de generar ambientes de aprendizaje y prácticas pedagógicas tendientes a enfrentar la marginalidad, el desfase cultural y social, y la vulnerabilidad social que afecta esta parte del corazón de la ciudad. (García, et al., 2012, p.10)

Según García et al (2012) en la administración de Sergio Fajardo se apuesta a una estrategia llamada *Antioquia la más educada*, la cual tenía como fin facilitar el acceso a mejores

oportunidades de ciertas comunidades consideradas con altos niveles de vulnerabilidad y exclusión, como se considera por ejemplo al barrio Colón, más nombrado como Niquitao. Bajo esta estrategia se construyó entonces este espacio escolar para que la comunidad pudiera acceder a la educación, al conocimiento y la cultura, contribuyendo en este sentido al cambio social. Por tanto

Se trata de un espacio pensado con la intención de generar ambientes de aprendizaje y prácticas pedagógicas tendientes a enfrentar la marginalidad, el desfase cultural y social, y la vulnerabilidad social que afecta a la población que habita esta parte del corazón de la ciudad, que se considera “un sector estigmatizado por la existencia de inquilinatos y por contener una aguda problemática de drogas, mendicidad y prostitución. (García et al., 2012, p.10)

Es importante mencionar que si bien la I.E HAG empieza a funcionar en las fechas antes mencionadas, la sede DLC inicia sus actividades académicas en el año 2009. Esta última se encuentra ubicada en la comuna 10 de la ciudad de Medellín, Antioquia, exactamente en la calle 44 San Juan, número 43-96; el nombre de la sede Darío Londoño Cardona se otorga para dar reconocimiento a un senador que luchó por la defensa de los derechos humanos.

La población que asiste a la I.E pertenece a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y generalmente son familias indígenas, afrodescendientes, que han sido desplazadas, o que por fuerzas mayores abandonaron sus tierras. Por ende, la situación económica de estas familias se encuentra sustentada por empleos informales de la ciudad, tales como: cuidadoras, lavadores de carro, vendedores ambulantes, aseadores en casa, recicladores, entre otros.

En este orden de ideas, resulta relevante el contexto en el cual se instaura I.E, ya que esto también influye en cómo la comunidad educativa nombra la escuela. En concordancia con ello, es a partir del punto de vista de la comunidad educativa que es posible encontrar la otra mirada que tienen de la misma, pues “la síntesis de la mirada de todos nos da aquello que es único pero colectivo y que expresa la idiosincrasia del establecimiento” (Fernández, 1995, p.23) y la mirada que se le atribuya a la escuela influirá en la manera en la que llevan a cabo su praxis pedagógica, como lo plantea Ascorra, Arias y Graff

La forma en la cual se va construyendo la práctica pedagógica y el clima de aula, se encuentra en estrecha relación con las percepciones y expectativas que posee la profesora acerca de la escuela y acerca de los alumnos, las cuales se basan fundamentalmente en el contexto sociocultural en el que éstos se encuentran inmersos. Tales percepciones inciden en la construcción que realiza la profesora acerca de su rol como pedagoga. (2003, p.130)

Por otro lado, la institución plantea sus principios pedagógicos de acuerdo a lo establecido por la UNESCO, los cuales se clasifican en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, esto con el fin de brindar espacios significativos acordes a los intereses y necesidades de los estudiantes, para que sean protagonistas en la construcción de saberes y a su vez, vivenciar experiencias significativas. De igual forma, la I.E HAG sede DLC direcciona sus prácticas pedagógicas basándose en la inclusión, ya que su intención es llevar a cabo un proceso de análisis para la construcción de modelos pedagógicos pertinentes, flexibles y participativos. Es así, como su objetivo es brindarle a los estudiantes autonomía y comprensión frente a la realidad social que atraviesan, para así lograr transformaciones en relación a lo político, económico, cultural y social.

Finalmente, el rol que desempeña el docente dentro de esta I.E es de ser un agente que acompaña y orienta a cada uno de los estudiantes, fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, el perfil que se proyecta de los estudiantes es que estos demuestren respeto y valor por la diferencia, que sean líderes, autónomos y que constantemente se sientan motivados por su aprendizaje y el de los demás. En este sentido, la I.E HAG sede DLC pretende que los niños y niñas reconozcan, acepten y respeten la diversidad, por lo cual en el PEI se plantea “Ellos y ellas llegan de muchas formas y con muchas diferencias y así los y las aceptamos (...)” (2012, p.29)

¿Quiénes participan?

La comunidad educativa de la I.E HAG sede DLC es la población participante en el presente ejercicio investigativo, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional una comunidad educativa “está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares” (Ley 115, 1994, art.6). Concretamente, en las actividades programadas para el desarrollo de los grupos focales participan dos estudiantes por cada grupo, los cuales comprenden edades entre los 5 y 11

años, estos se encuentran cursando los grados: preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, además dos de los catorce estudiantes hacen parte del grupo embera de la I.E HAG sede DLC.

Dicha comunidad educativa tiene la posibilidad de expresar sus pensamientos y sentimientos frente a la I.E y el contexto que la rodea por medio de las narrativas, posibilitar espacios donde se establezcan diálogos con mediación de la entrevista, permitirá un acercamiento a sus historias para comprender las percepciones que han construido frente a estos espacios y conocer las posibles transformaciones que han dado lugar a una constante resignificación sobre la mirada de la Institución. El enfoque de *narrativas* realza las voces de la comunidad educativa y le otorga protagonismo y valor a sus ideas, puesto que reconoce que al estar inmersos en el contexto tanto del barrio como de la I.E, han adquirido experiencias y perspectivas que configuran sus miradas, las cuales enriquecen la construcción del presente trabajo de investigación.

¿Cómo lo relacionamos?

El plan de análisis se realiza teniendo en cuenta los ejes temáticos. Dichas categorías de análisis o ejes temáticos se enmarcan en los objetivos específicos, los cuales se desarrollan a partir de la observación, la entrevista, la narración de historias de vida y los grupos focales, ya que estos instrumentos de recolección de información permiten señalar la otra mirada de la escuela, algunas transformaciones en torno a la misma, identificar la relación que existe entre el contexto y la construcción de subjetividades de los niños y niñas, así como describir algunos factores protectores.

Objetivos	Observación	Entrevista	Historia de vida	Grupo focal
Señalar	Esta primera estrategia permite señalar las miradas que existen sobre la I.E HAG sede DLC, mediante una observación participante,	Por medio de este instrumento podemos conocer las transformaciones que se han tenido de la Institución educativa y lo que significa la	La historia de vida focal nos permite señalar las miradas que los participantes han construido acerca de la I.E HAG sede DLC, ya que las	Mediante los grupos focales nos acercamos a las miradas y algunas de las transformaciones que sobre la I.E tienen los estudiantes, de

	<p>continua y reflexiva de las dinámicas que llevan a cabo los integrantes de la comunidad educativa. Además, con la implementación de esta se pueden señalar algunas transformaciones frente a la concepción de la I.E, teniendo en cuenta que observar no es solo mirar sino escuchar e interactuar con los participantes.</p>	<p>construcción de ésta para la comunidad educativa.</p> <p>Así, interactuar con la comunidad educativa a través de entrevistas nos posibilita un acercamiento a sus testimonios, ejemplos y experiencias en relación a otras miradas de la I.E HAG sede DLC.</p>	<p>vivencias de las personas que se han vinculado con esta dan cuenta de lo que para ellos ha significado la institución a lo largo de su vida, el impacto que ésta ha tenido en sus experiencias y la importancia en cuanto a su función en la comunidad y el contexto del barrio en general.</p>	<p>acuerdo con lo expresado por los mismos. El hecho de haber contado con la participación de estudiantes desde el grado preescolar hasta quinto posibilitó señalar diferentes miradas acerca de la I.E y por ende tener un conocimiento más amplio sobre dicha escuela.</p>
Identificar	<p>Mediante la observación se logra identificar la relación existente entre el contexto que permea la I.E y la construcción de subjetividades por parte de los estudiantes. Observar detalladamente la relación que existe entre el entorno de los niños y niñas participantes con la construcción de sus subjetividades permite identificar la correspondencia o no entre ambos y obtener así conclusiones significativas en torno al tema.</p>	<p>Se identifica por medio de la entrevista no estructurada, cómo los estudiantes relatan lo que significa para ellos la I.E y a partir de lo expresado se analiza la incidencia de la Institución en la construcción de sus subjetividades. También, se reconocen las perspectivas de algunos docentes respecto a lo que piensan de esta escuela y cómo perciben la construcción de subjetividades de los estudiantes.</p>	<p>Desde este instrumento es posible reconocer las relaciones que se establecen directa e indirectamente entre el contexto y la construcción de subjetividades de los niños y niñas, a partir de la elaboración de diferentes narrativas. La información para realizar dichas narraciones es recolectada por medio de la entrevista, la cual permite identificar experiencias significativas que posibilitan la construcción de la subjetividad y a su vez la narración de la historia de vida.</p>	<p>Por medio de los grupos focales se identifica la relación que existe entre el contexto y la construcción de subjetividades de los niños y niñas, puesto que ellos mismos manifiestan a través de los encuentros sus vivencias tanto experimentadas en la escuela como en el entorno que los rodea. Las manifestaciones de los estudiantes durante las sesiones evidencian entonces la relación presente entre ambos espacios y cómo inciden en la construcción de sus subjetividades.</p>

<p>Describir</p>	<p>A partir de la observación hecha en torno a las relaciones que establecen los estudiantes con las diferentes dinámicas y actividades que se llevan a cabo en la I.E se pueden describir los factores protectores que para ellos son significativos en su cotidianidad. Observar dicha relación permite hallar y por tanto describir los factores que los niños y niñas consideran que benefician su desarrollo académico, personal y social.</p>	<p>Las entrevistas efectuadas nos facilitan la descripción objetiva acerca de las perspectivas, sentires y criterios que tiene la comunidad educativa para resaltar ciertos factores protectores, es decir que a través de dicho instrumento ratificamos los factores evidenciados inicialmente y además corroboramos aquellos que los participantes consideran protectores o beneficiosos para los estudiantes.</p>	<p>Por medio de este instrumento es posible describir los factores protectores que algunos integrantes de la comunidad educativa han resaltado y consideran como fortalezas para el desarrollo de habilidades, la construcción de conocimientos, la formación y permanencia de los estudiantes en la I.E HAG sede DLC.</p>	<p>Desde los grupos focales es posible reconocer y describir los factores protectores que los estudiantes rescatan durante las sesiones, ya que es un espacio pensado para que los participantes puedan reflexionar y expresar sus pensamientos y sentires frente a diversos temas, en este caso específico sobre los factores que consideran protectores en su proceso formativo.</p>
-------------------------	---	--	--	--

Nuestro compromiso

Durante el desarrollo de este ejercicio investigativo se tendrán en cuenta algunos aspectos éticos que direccionarán el trabajo y otorgarán una especie de respaldo a cada una de las actividades que se desarrollen con los participantes. Es importante considerar que la ética además de ser un componente fundamental en el campo de la investigación, cobra aún más relevancia al estar dirigida a poblaciones de estudiantes que se encuentran en primera infancia como es el caso de la presente investigación. Cómo sabemos entonces, al trabajar con menores de edad se requiere un cuidado especial al tratar los datos personales, la información proporcionada por los mismos y las diferentes evidencias que se obtienen en el transcurso de la investigación.

La manipulación de la información que se obtendrá mediante los diferentes instrumentos de recolección y la adquisición de las evidencias, sean fotografías, vídeos o audios se tendrán bajo la regulación del consentimiento informado. Por tanto, el manejo de este material será de forma

exclusiva para la presente investigación, siempre y cuando, tanto los niños y niñas como sus acudientes estén de acuerdo con el proyecto y las actividades que se ejecutarán dentro del mismo. **Ver anexo 4.** Dicha aceptación se verá reflejada con la firma del consentimiento informado, el cual, según Graham, Powell, Taylor, Anderson y Fitzgerald

Es la piedra angular de la relación de investigación y el reflejo de importantes consideraciones éticas subyacentes, incluyendo la muestra de respeto a la dignidad individual del participante en la investigación; es decir, su capacidad y derecho a tomar decisiones sobre los asuntos que le afecten. (2013, p.56)

De este modo, la intención que se traza el proyecto internacional de investigación ética con niños y niñas es “garantizar el respeto de la dignidad humana de los niños, al igual que sus derechos y el bienestar en todo estudio de investigación, independientemente del contexto.” (2013, p.2) En este sentido, las consideraciones éticas que se plantean desde el ERIC (Ethical Research Involving Children) se configuran en una guía de acción para quienes desarrollan procesos de indagación en los que se involucra a la primera infancia, como lo es nuestro caso.

Ahora bien, de acuerdo con este proyecto de investigación, el respeto al que se ha hecho referencia se relacionará con el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos autónomos y partícipes activos del ejercicio investigativo, con una mirada particular de la vida, de la realidad y de las temáticas que se desarrollarán. Por otro lado, como lo plantean Graham et al “El respeto de la privacidad y confidencialidad de los niños y de todas las demás personas que participen en la investigación requiere de vigilancia y sensibilidad durante las fases de planificación y recopilación de datos” (2013, p.74).

En consecuencia, resulta fundamental exponer que el ejercicio de investigación no supone ningún tipo de riesgo para los estudiantes, ni existen daños potenciales en ningún sentido, por el contrario, se espera aportar significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que estos llevan a cabo en la I.E HAG sede DLC. En concordancia con Graham et al “La investigación ética se fundamenta en los principios de justicia, beneficencia y no maleficencia, procurando esencialmente garantizar que la actividad investigativa haga el bien y no cause ningún daño.” (2013, p.31). Finalmente, para cumplir con lo planteado previamente se retoma el capítulo III. De

las investigaciones en menores de edad o discapacitados de la resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, en el cual se presentan los siguientes artículos:

- **ARTÍCULO 23.** Además de las disposiciones generales de ética que deben cumplirse en toda investigación en seres humanos, aquella que se realice en menores de edad o en discapacitados físicos y mentales, deberá satisfacer plenamente todas las exigencias que se establecen en este capítulo.
- **ARTÍCULO 25.** Para la realización de investigaciones en menores o en discapacitados físicos y mentales deberá, en todo caso, obtenerse, además del Consentimiento Informado de quienes ejerzan la patria potestad o la representación legal del menor o del discapacitado de que se trate, certificación de un neurólogo, siquiátra o sicólogo, sobre la capacidad de entendimiento, razonamiento y lógica del sujeto.
- **ARTÍCULO 26.** Cuando la capacidad mental y el estado psicológico del menor o del discapacitado lo permitan, deberá obtenerse, además, su aceptación para ser sujeto de investigación después de explicarle lo que se pretende hacer. El Comité de Ética en Investigación de la respectiva entidad de salud deberá velar por el cumplimiento de éstos requisitos.

Un, dos, tres... por la escuela que ahora ves

¿Nada nuevo...?

Aunque el objetivo de nuestra investigación se propone señalar otras miradas sobre la I.E HAG sede DLC, inicialmente identificamos que han perdurado en el tiempo miradas que reseñan una escuela difícil, con problemáticas sociales y académicas que dificultan el adecuado desarrollo de las prácticas educativas al interior de la misma, resurge la mirada de la escuela en falta, es decir, una escuela deudora que aún tiene el desafío de superar los obstáculos que le han impedido ser vista como una escuela que aporta al desarrollo integral de los estudiantes y la comunidad educativa en general. Lo anterior se sustenta en la visión de una de las madres de familia que relata *“Como siempre decían es que esa escuela en Niquitao... porque cuando esto empezó eran niños muy tremendos y eso así, entonces decían que es que no ese colegio tan malo que tal cosa qué tal otra”* (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017)⁵. Ello evidencia una mirada poco

⁵ Los nombres que se emplean para resaltar los aportes hechos por la comunidad educativa son ficticios atendiendo al componente ético del presente trabajo.

favorable no solo de los niños y niñas al catalogarlos como “tremendos” sino también de la escuela al calificarla como “mala”.

Y así como la anterior, vemos que persisten miradas de otras personas de la comunidad educativa que describen esta escuela como un lugar complicado “...*lo que me dijo mi jefe fue: es muy duro, lo voy a mandar pa un lugar que es duro, y ya, fue la única percepción que tuve*” (Pacho, notas de campo, 9 de noviembre de 2017). Ahora bien, de las afirmaciones presentadas por algunos de los participantes se puede deducir que la mirada desfavorable que se le ha otorgado a esta institución educativa se debe en gran medida al sector en el cual se encuentra ubicada, y es precisamente por esta razón que las miradas hasta ahora señaladas no dan cuenta de la riqueza que en la institución se podría encontrar. Durante una de las entrevistas una maestra explica, por ejemplo

Ustedes saben que Niquitao ha sido un sector muy deprimido de la ciudad de Medellín a pesar de que está en el centro, es un sector que se caracteriza por sus altos índices de exclusión social, en Niquitao existen todo tipo de barreras sociales, y de problemáticas sociales que son las que crean esas barreras; hay mucho analfabetismo, hay mucha población desplazada, hay problema de microtráfico, el problema de los grupos armados, la descomposición social, con fenómenos como el de la prostitución, la drogadicción, la violencia intrafamiliar, la violencia barrial, entonces el contexto es un contexto difícil en general. (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

El hecho entonces de que la institución se encuentre ubicada en este sector hace que muchas de las miradas que se erigen sobre ella no sean muy amables. Aunado al contexto que permea la institución educativa, la maestra resalta también la influencia perjudicial de algunas familias sobre los niños y niñas, afirmando que estos vivencian problemáticas al interior de sus hogares que hacen que adquieran comportamientos lesivos para la interacción con los demás. Lo cual indica que no sólo el sector ha influido en la mirada que se ha tenido sobre la I.E HAG sede DLC, sino también algunas de las prácticas que las familias llevan a cabo en sus hogares y que son presenciadas por sus hijos, afectando de algún modo las relaciones de estos en la escuela.

Los niños provienen de hogares o de estructuras familiares muy poco convencionales en donde ellos están expuestos a todo, allí ellos ven sexo explícito, ven consumo de drogas, ven violencia verbal psicológica, y el tipo de población, si, son madres cabeza de familia por lo general, hay una ausencia total del tejido familiar, porque son familias destruidas por la droga, el alcohol, la

prostitución, la violencia, por todos estos fenómenos que destruyen el tejido familiar (...). (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Si bien la escuela se ha consolidado en diversas perspectivas que sostienen una mirada adversa hacia la misma, durante el rastreo de información hemos encontrado otras miradas que visibilizan una escuela acogedora, para la convivencia, que además de posibilitar aprendizajes académicos también desarrolla y fortalece habilidades sociales para la vida en comunidad. Así pues, nueve años después de la construcción de la institución, encontramos que aunque han permanecido miradas que resaltan la complejidad del contexto y las dificultades que se presentan al interior de la familia y la escuela misma, estas se han empezado a transformar mostrando que hay otras perspectivas de la escuela.

De este modo, Pacho, el encargado de oficios varios en la institución, al posicionarse frente a la mirada que tiene actualmente sobre la escuela dice *“¿qué pienso? Es muy agradable la escuela como tal, es demasiado agradable, tiene muy buenos espacios, los salones... los espacios de zonas verdes también son muy buenos, muy agradables”* (Notas de campo, 9 de noviembre de 2017). Por otro lado, la madre de familia antes mencionada afirmó *“Es que primero cuando empezó el colegio si era bravo”* (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017) argumentando que antes evidenciaba muchas problemáticas en la escuela, pero que al ingresar a su hijo se dio cuenta que era un lugar diferente en relación a lo que pensaba *“Desde el año pasado que el niño está estudiando aquí me parece bien... mire que aquí el niño si me está estudiando”* (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017).

En este sentido, consideramos que la mirada que le han otorgado a esta escuela se ha encontrado mediada por las representaciones sociales que las personas han construido sobre el sector, las familias y la escuela misma. De acuerdo con Umaña las representaciones sociales *“constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa.”* (2002, p.11) Así pues, la creación de las representaciones sociales tienen su origen en el fondo de cada sociedad, cultura o comunidad, es decir, que las ideas o percepciones sobre algo surgen a partir de la construcción histórica que los sujetos van haciendo a través de los años, y en

la cual se encuentran las creencias compartidas, valores, reglas e identidades de dicho grupo de personas. Las representaciones sociales en últimas son las que configuran lo que las personas piensan sobre algo. Para ilustrar esto, retomamos la narrativa de la madre de familia en la que ella misma decía que la percepción que tenía de la escuela inicialmente se debía a lo que había escuchado de otras personas, pero al momento de ingresar a su hijo encuentra una mirada diferente de la escuela “*Ya veo que todo me gusta, ya que tengo al niño estudiando aquí, todo*” (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017).

De igual modo, una maestra afirma que debido a las diferentes dinámicas que se presentan en la escuela por parte de los estudiantes las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los maestros se transforman, así expresa que “*la educación por competencias o al menos por las competencias del ministerio, no, aquí los maestros tenemos que tener una amplitud de criterio pedagógico muy notoria*” (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017). Esto permite visibilizar una mirada de escuela diferente, es decir, una escuela que se reinventa cada día y principalmente que se ha organizado para atender las necesidades que traen consigo los niños y niñas, lo cual nos parece muy importante en el acto educativo. En este punto, podríamos retomar el concepto de *idiosincrasia escolar* que trabaja Fernández (1995) pues se refiere a este como la cualidad característica o modo de ser de cada establecimiento educativo, destacando que a pesar de tener semejanzas con otros de la misma índole, siempre se diferenciará por proponer y llevar a cabo prácticas singulares.

Así pues, reconocer la idiosincrasia escolar que caracteriza a la institución educativa HAG sede DLC, es decir, la identidad particular que la mueve a desempeñar prácticas educativas singulares, que realmente son cercanas a las dinámicas de la comunidad educativa, tiene efectos en una nueva mirada de la escuela, una visión de escuela como aquella capaz de transformarse y renovarse en pro de atender a los requerimientos que tanto el contexto como la familias demandan para los niños y niñas que llegan hasta el establecimiento educativo. De este modo, la maestra Elena explica “*...aquí el tipo de intervención pedagógica que se da es distinta, los maestros somos distintos...*” (Comunicación personal, 4 de diciembre de 2017) exponiendo además

(...) aquí funciona el abrazo, el diálogo, el juego, el hacer, el construir, aquí funcionan otros espacios, otro tipo de intervención, aquí como te digo esa intervención pedagógica que por logros que por competencias, indicadores de desempeño, eso aquí no se da porque es que aquí los niños aprenden a otro ritmo y aprenden otras cosas y les gusta hacer otras cosas, entonces a través de eso ellos construyen el conocimiento de una manera distinta. (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017).

Hasta este punto, hemos retomado algunas percepciones de maestras, madres de familia y otros integrantes de la comunidad educativa en relación a la mirada que tienen de la I.E, y aunque consideramos positivo el hecho de ver cambios significativos en la mirada actual de la institución, nos parece fundamental resaltar lo que piensan los niños y niñas que habitan este espacio día a día, ya que en muchas ocasiones nos centramos en las posturas que poseen los adultos frente a diversos temas y nos olvidamos de resaltar las voces de los estudiantes.

Por lo anterior, nos hemos permitido realizar una categorización de las miradas que encontramos en las posturas que tienen los niños y niñas sobre la institución. Cabe mencionar que dichas miradas afloran a partir de las actividades programadas para los talleres que se llevaron a cabo en los grupos focales, en cada uno de los cinco encuentros los niños y niñas hicieron explícitas sus opiniones frente a esta escuela. Entre las posiciones que más se destacan hallamos en primer lugar los aprendizajes académicos *“Yo me siento bien al estar en este colegio, porque siento que aprendo más aquí”* (Valeria, 7 años) *“la escuela me gusta porque nos enseñan”* (Sol, 5 años), *“Porque acá le enseñan a uno con mucho esfuerzo”* (Luis, 11 años) en segundo lugar los aprendizajes sociales *“Yo aprendí a respetar a mis amigos y aportarme bien”* (Mariana, 10 años) *“Mi mayor experiencia en la escuela es que es divertida”* (Marlon, 8 años) y en tercer lugar una mirada de escuela diversa en donde todos son diferentes y bien recibidos *“Todos somos de diferente color, diferentes ojos, diferente pelo, todos somos diferentes y todos tenemos diferentes gustos y yo no la tengo que discriminar por ser diferente”* (Damian, 9 años).

“Esta escuela, pulgar arriba” (Carlos, 7 años)

Una de las miradas que se resaltan de la I.E HAG sede DLC devela la escuela como un lugar en el que los estudiantes se apropian de un cúmulo de contenidos y aprendizajes académicos que los

maestros les proporcionan durante los encuentros. De acuerdo a lo evidenciado, estos aprendizajes se dividen en académicos y sociales. El primero de ellos son contenidos académicos que la escuela elige a partir de lo que plantea el Ministerio de Educación y que considera pertinente que los niños y niñas adquieran en su formación, en concordancia con Pineau “La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos” (2009, p.37), en relación a lo anterior, los niños y niñas señalan que la escuela es un lugar para aprender contenidos “*sobre matemáticas, ciencias naturales, a leer, escribir*” (Andrea, 9 años), como también para desarrollar actividades de “*teatro, manualidades, baile y zancos*” (Cristian, 7 años). Además manifiestan alegría con los resultados que obtienen al destacarse en una clase o en alguna tarea escolar “*Mi momento feliz fue cuando me saque mi primer 5*” (Lucas, 8 años)

Así pues, los aprendizajes académicos que alcanzan los estudiantes son reconocidos y valorados, ya que son contenidos que a su modo de ver les permitirá “*Ser alguien en la vida*” (Carolina, 9 años) y llegar a “*Ser un profesional*” (Emiliana, 11 años). Del mismo modo, la apropiación de estos saberes los conciben como una garantía para inscribirse en el escenario laboral, puesto que visualizan en la educación una forma de tener un futuro mejor, manifestando así que los aprendizajes académicos les posibilitará tener “*Un futuro adelante*” (Viviana, 9 años).

Sin embargo, en relación a la construcción del ser social, coincidimos en que “la escuela no es únicamente un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, es también y sobre todo, un espacio de prácticas sociales (Fernández Enguita, 1990. Citado por Unda, Llanos y Herrera, s.f, p.53) que permiten poner en acto el origen socio-cultural de cada sujeto”, por lo cual la escuela también enseña valores y habilidades para relacionarse y convivir con el Otro, logrando así la inscripción en el mundo social. Esto se afirma, teniendo en cuenta expresiones de los niños y niñas como “*Aprendí a trabajar en equipo,*” (Viviana, 9 años), “*A ser generosa, amable, a compartir*” (Andrea, 9 años) y “*Acá yo aprendí muchas cosas, valores, Todo. Yo acá era muy desatinado, ya gracias a Dios he ido cambiando todo eso*” (Ricardo, 20 años, notas de campo).

Estas expresiones muestran cómo la I.E HAG sede DLC es un ambiente que se preocupa por la importancia del crecimiento personal de los niños y niñas y la construcción de sus relaciones interpersonales; esto en relación con lo que propone Berger (1989) ya que “la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad” (citado por Unda, Llanos y Herrera, s.f, p. 53) y es la escuela la que debe encargarse, como lo plantea Echavarría (2003) del proceso democrático mediante el cual se educa y cuál es su intención formativa respecto a los educandos que está acompañando, ya que en concordancia con García educar es participar en el proceso de socialización de niños y niñas “ayudándolos a ser individuos capaces de convivir de manera saludable con los demás” (2009, p.16)

En otro sentido, la escuela también se define en repetidos enunciados de los estudiantes como un espacio *divertido*, en las afirmaciones se evidencia la importancia que tiene para ellos el juego, ya que lo destacan constantemente entre las actividades favoritas que llevan a cabo en la institución educativa, además consideran buenos amigos y amigas a aquellos que juegan y comparten tiempo con ellos. Dentro de las expresiones que llaman la atención sobre lo que más les gusta de la escuela es que pueden “*Jugar, escuchar música y jugar balón*” (Julieta, 6 años) también donde aprenden a “*no tener miedo y no tener pena*” (María, 8 años) demostrando así, que para ellos la escuela es más que un lugar donde se adquieren conocimientos específicos, es un lugar que permite el disfrute y el desarrollo de actividades lúdicas, lo cual permite que los estudiantes desarrollen todas sus dimensiones y expresen sus sentimientos, emociones y percepciones frente a sus realidades, ya que como lo plantea Echavarría, “la escuela como escenario de socialización deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos(...)” (2003, p.5)

Es así como las presentes miradas de la escuela muestran que la comunidad educativa se siente satisfecha con la labor que se realiza, ya que se sienten a gusto con las acciones que llevan a cabo los estudiantes, y por la calidad tanto académica como humana que logran cada día. Lo anterior se refleja en enunciados como “*esto es un lugar muy bueno porque aprendo mucho*” (Rubén, 7 años), así mismo una madre de familia dice “*Yo describiría este lugar como un lugar que aman a los niños*” (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017) siendo esta última postura la

explicación que da al exponer que en la institución educativa en cuestión las profesoras respetan a los estudiantes y hacen todo lo posible para que aprendan, expresando “*aunque no sean inteligentes intentan que ellos aprendan, ellas no se rinden por los niños*” (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017).

Por otra parte, una mirada que llama la atención es la de Pacho, pues considera esta escuela como una *familia* argumentando que “*son más de siete horas diarias donde todos nos vemos y compartimos...cuando están de buen humor, cuando están de mal humor... cuando están tristes o cuando están contentos... entonces es como si fuera una familia, estamos conviviendo todos aquí*” (Notas de campo, 9 de noviembre de 2017). Esto demuestra que las personas que convergen allí entablan relaciones que están cargadas por la personalidad de cada uno, sus pensamientos, opiniones y sentires, lo cual complejiza en ciertas ocasiones las relaciones interpersonales, sin embargo, también demuestra que es en el mismo espacio escolar donde se resuelven las diferencias y problemáticas como lo realiza una familia, pues sin importar las diferencias que se presenten entre los miembros de la comunidad educativa van a respetarse y protegerse, pues como lo plantea García “en la escuela se pasa definitivamente del yo al nosotros” (2009, p.10)

"Todos tenemos sangre de embera y de negritos" (Martin, 8 años)

Otra de las miradas que se destacan a lo largo de la presente investigación hace referencia a la escuela como un lugar abierto, o a lo que podría llamarse *escuela abierta*, entendida como “un lugar que permita el acceso a actividades culturales, recreativas y educativas abiertas para toda la comunidad, derribando los límites físicos y mentales, haciendo parte de un conjunto de intervenciones a nivel urbano y arquitectónico. (comunicación personal, 4 de marzo de 2009)” (Betancur, 2011, p.37) es decir, que la escuela se encuentra dispuesta a brindarle a la comunidad un espacio al que los niños y niñas pueden acceder para aprender, construir y que a su vez se desarrollen de forma integral sin importar sus características o procedencia. Esta escuela se identifica entonces, como un espacio donde se reconoce la diversidad, donde se visibilizan, aceptan y fortalecen las diferentes identidades de los estudiantes, un lugar en el que a pesar de los inconvenientes -agresiones verbales y físicas-, como se pueden presentar en cualquier otro lugar,

se percibe una convivencia armoniosa, solidaria y justa, donde la mayoría de los estudiantes se preocupa por el bienestar de los demás.

En este sentido, una de las maestras resalta *“Pienso que es una institución de inclusión, hasta el momento nunca hemos tenido problemas de exclusión aquí, o sea, no nos hemos sentido excluidos tanto los chicos Embera como los docentes indígenas tampoco, entonces hasta el momento me siento bien”* (Nancy, notas de campo, 4 de diciembre de 2017). Podríamos decir que *“La inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a todos los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia”* (González, 2008, p.3) lo cual permite que cada niño y niña tenga la oportunidad de disfrutar del derecho que por ley le pertenece, el derecho a la educación.

En este orden de ideas, es de gran importancia comprender que el contexto en el cual está ubicada la escuela es señalado por tener ciertas características que denotan vulnerabilidad, pobreza, drogadicción, etc. Fenómenos sociales que no pretendemos ocultar, pero si resaltar el papel que cumple en especial esta escuela, pues ella trabaja día a día desde la inclusión para que cada sujeto pueda formarse, construir experiencias, saberes y valores que les permitan convertirse en personas únicas capaces de tomar sus propias decisiones y cumplir sus sueños, lo cual se relaciona estrechamente con lo que expresa Infante al decir

Así, el concepto de inclusión hace referencia a la construcción de un ‘Otro’ (alumno que sale de los límites de la norma), a uno que no ha tenido el privilegio o, en palabras actuales, el derecho de estar en esos espacios educativos. Se busca, por tanto, aproximar a esos Otros a estos espacios regulares construidos social y culturalmente como centros. (2010, p.289)

Desde otro punto de vista, algunos de los estudiantes que asisten a la institución cada día, expresan que la escuela es un lugar en donde se sienten bien al convivir con otras culturas, formas de ser y entender el mundo, lo cual lo manifiestan al decir *“Yo pienso que es muy buena porque podemos compartir con otras culturas y compartimos todos”* (Felipe, 9 años) *“Aquí hay Emberas, negros, blancos y algunos monos”* (Antonio, 7 años) *“aprendo mucho de todos”* (Mariana, 6 años). Sin embargo, los niños y niñas reconocen que las diferencias pueden presentarse más allá de lo físico, lo cual es esencial para llegar a comprender la importancia de respetar lo que el otro

piensa o siente, en ese sentido Darío de 8 años afirma que *"Pa unas cosas sí. Son iguales, por ejemplo que salen gemelos y son iguales pero no piensan lo mismo, todos tienen un pensamiento diferente"*.

Por otro lado, es importante reconocer que, aunque la institución es considerada como un lugar que tiene las puertas abiertas, en el sentido que brinda educación para todos sin discriminación social, económica o cultural, algunos de los estudiantes expresan *"Aquí no hay diversidad porque a toda hora mantienen criticando a los negritos, que salen del carbón, que yo no sé qué...entonces no hay diversidad. Hay gente diferente pero los critican"* (Sebastián, 9 años) es decir, entonces que "La escuela debe convertirse en crisol de toda esta pluralidad, el reto de esta escuela es precisamente asumir todo lo que llega diferente y hacerlo compatible y enriquecedor evitando al máximo la exclusión" (García, 2009, p.13) y con esto no se trata de hacer de aquel que llega, igual a ti o a mí, sino de permitir que ese Otro que llegue a la escuela tenga la oportunidad de mostrar y expresar todo aquello que lo hace único, pero que así mismo eso que lo identifica permite conocer nuevas miradas, posturas y soluciones frente al diario vivir.

En este sentido, la escuela aún tiene un largo camino por recorrer en cuanto a los prejuicios, pensamientos e imaginarios que se convierten en una brecha al momento de construir lazos con el Otro. Aun cuando lo anterior es un reto que la escuela día a día asume, es posible permitirnos reconocer que sus prácticas han logrado evocar en los sujetos que la habitan reflexiones frente al ser del Otro y de sí mismos, lo cual se expresa cuando Simón de 7 años dice *"Yo me siento diferente porque hay gente negrita y uno hay veces se quiere sentir qué se siente ser negrito"*. En términos de Durkheim (1976), la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación. Esta transformación se debe evidenciar en "(...) la estructuración de nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad." (Echavarría, 2003, p.5) De alguna manera la expresión que evoca Simón, nos da indicios que las escuela de alguna manera logra que niños y niñas reflexionen frente a sí mismos y frente aquellos que se caracterizan por algo en particular, logrando así situarse en el lugar del Otro cuando es

señalado por su apariencia, su condición o aquello que es singular, por tanto logra comprender la situación por la cual determinado sujeto atraviesa, lo que puede sentir y lo que puede pensar ante tal señalamiento.

Mirada esperanzadora

Para concluir este apartado queremos resaltar otra mirada de la escuela que llamaremos *mirada esperanzadora*, la cual hace referencia al camino que se ha ido construyendo para transformar las percepciones que se han tenido sobre la institución. En otras palabras, esta mirada permite reconocer la esencia del espacio educativo como aquel que favorece de alguna manera a los sujetos que la habitan, pues desde este punto podemos contemplar no sólo una mirada, que además ha sido peyorativa, sino otras más que nos permiten visualizar el futuro con una mirada esperanzadora.

Haciendo alusión al sentir de los estudiantes hacia su escuela, resaltamos que para algunos representa un lugar que les permite expresarse desde sus experiencias y saberes, en donde además se sienten protegidos, lo que les posibilita apreciar dicho espacio como un refugio que los acoge para que sean aquello que desean ser. Por tanto, la escuela a pesar de sus limitaciones económicas, pedagógicas, sociales, culturales y las impuestas por el sistema que no le permiten responder a las demandas de cada uno de los estudiantes, sin embargo, logra lo impensado, puesto que los niños y niñas recrean y retan el quehacer de esta misma tomando lo mucho o lo poco que esta les ofrece para transformarla en un lugar mejor, en últimas la “La escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado” (Skliar, 2014, p.37) Lo anterior se relaciona estrechamente cuando se dice que

Esta escuela se constituye, en ese lar, en ese hogar, en ese refugio, en esa posibilidad de vivir cosas diferentes, en la posibilidad de aprender, aportando de pronto todo eso que ellos traen pero de una manera constructiva y esa sagacidad que ellos traen de la calle, aquí la pueden expresar resolviendo un problema matemático, o construyendo una manualidad (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Es importante reconocer que las representaciones sobre la escuela se han ido desplazando hacia senderos que permiten contemplar otras formas de ser y estar mediadas por la educación, que

posibilitan el enriquecimiento de los sujetos por diferentes vías, es decir, a través de la apropiación de saberes, de la interacción con otros y con el entorno escolar de ahí que *“...la percepción ya no es del caos, la percepción es de la formación, a mí me parece que a estos niños si los ha permeado la educación, mala o buena no sé, pero en todo caso es todo, el contacto con el otro el contacto con uno mismo, el contacto con el conocimiento, eso permea a las personas y eso los transforma”* (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Las diferentes visiones hasta aquí presentes dan cuenta de la trayectoria que ha tenido que transitar la I.E HAG sede DLC para ubicarse en el lugar que hoy ocupa. Desde nuestra mirada seguimos apostando por una visión de escuela en donde todos pueden encontrar un lugar, una escuela que se ha reconfigurado de una u otra manera a través del tiempo de acuerdo con los aciertos y desaciertos que ha tenido. Desde el año 2009 momento en el que empieza a prestar su servicio educativo hasta hoy se ha posicionado de diversas maneras y ha encontrado varios sentidos, definiciones, formas de actuar, diferentes modos de estructurarse y reinventarse, y todas las miradas que ha tenido y que puede llegar a tener se resumen en que siempre ha sido y será una *“Esperanza de transformación”* (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017).

De esta manera, nos parece importante, desde nuestra posición como maestras, resaltar las experiencias que nos han permitido crear y a su vez transformar la propia mirada que teníamos de la I.E HAG sede DLC. A continuación se presenta la narrativa que hemos reconstruido a partir de las diferentes situaciones y sentires que vivenciamos las tres integrantes del presente ejercicio investigativo en el transcurso de la práctica.

De camino a la escuela, transitando las calles de Niquitao me asaltaban pensamientos que reflejaban inseguridad y temor por todo lo que en aquel momento me rodeaba; pasajes colmados, aparentemente, de carencia, necesidad y angustia. Sin embargo, durante este recorrido lo que más me inquietaba era el lugar al que me aproximaba; me abrumaba el hecho de pensar en los niños y niñas con los que me encontraría, en la maestra que me acompañaría y en las libertades que tendría para explorar el mundo en compañía de los estudiantes. Todo en aquel momento era un misterio.

Al pasar las puertas de la escuela, mis pensamientos se entrecruzaban y estaban en un vaivén de emociones que me generaban inseguridad como maestra. Los estudiantes me observaban con gran intriga, deseosos de conocerme y yo ansiosa por el hecho. Observar tanta diversidad en un sólo espacio, las culturas, colores, pensamientos y acciones permitió cuestionarme frente a las percepciones que ya habían sido instauradas en mí, sin embargo, se volvieron reiterativas las frases que expresaban “ellos son así”, “no hay nada que hacer”, “siempre pelean entre sí”, “que más se puede esperar”, etc. lo cual hizo que mis ideas se tornaran confusas.

Y me acerque... con ternura múltiples sonrisas y palabras cálidas apaciguaron la tormenta a la cual creí que me debía enfrentar, no era lo que imaginaba... La verdadera tormenta eran las miradas manchadas, aquellas que en un inicio no me permitieron ver de manera genuina la esencia de la escuela, lo que es y lo que podría llegar a ser. Cuando menos pensé era momento de salir de aquel lugar lleno de vida y esperanza... Y en el camino, recorriendo nuevamente las calles de Niquitao todo era diferente, me cruzaba con rostros que dibujaban en su sonrisa optimismo y el brillo en su mirada reflejaba que no todo estaba perdido, que se puede luchar, que se vale soñar...

Esta narrativa invita a reflexionar sobre las miradas que tenemos de los lugares a los que nos acercamos y de las personas que los habitan, comprendiendo que debemos despojarnos de prejuicios para así darnos la oportunidad de conocer otras realidades y perspectivas. Ahora bien, desde lo propuesto en el ejercicio investigativo, reconocer que existen diferentes miradas de la I.E HAG sede DLC nos posibilita suponer que éstas se edifican a partir de la construcción de subjetividades y su relación con el contexto, entendiendo que en éste se hallan factores protectores que favorecen las condiciones de vida de los estudiantes.

El contexto y la construcción de subjetividades

En la presente categoría de análisis estableceremos la relación evidenciada entre el contexto en el cual está ubicada la I.E HAG sede DLC y las subjetividades de los estudiantes, nos interesa identificar dicha relación, ya que ellos se encuentran permeados de alguna forma por lo que

observan, escuchan y vivencian en el contexto del barrio Colón. Inicialmente encontramos que los niños y niñas resaltan aspectos positivos o que les gusta del contexto, lo cual llama la atención pues no sólo destacan lo evidente; habitantes de calle y problemáticas sociales como la prostitución, la droga u otras situaciones que ya se han descrito y que se visibilizan en la cotidianidad del barrio, sino que rescatan aspectos que desde sus perspectivas sobresalen incluso ante las problemáticas antes mencionadas. Así, por ejemplo, manifiestan *“este lugar me gusta porque no hay basuras”* (Jonas, 6 años) o *“me gusta porque mi mamita vive por ahí”* (Lina, 5 años) demostrando con ello, que se vinculan con el sector por medio de las relaciones afectivas que establecen o el agrado que les genera estar en ese lugar.

Existe entonces, primero un gusto por el orden y la limpieza que los motiva a hacer énfasis en ello y segundo una relación afectiva con dichos espacios, pues los hace sentir cómodos determinado lugar por el hecho que ahí viva un ser querido. Además, evidenciamos que los espacios cercanos a los cuales los niños y niñas tienen acceso mientras no están en la institución, también son reconocidos y se significan como lugares agradables donde se pueden divertir, así Luna explica que el barrio le gusta *“porque hay lugares divertidos como la iglesia”* (10 años). De este modo, para los estudiantes participantes tanto la limpieza, el afecto y la diversión se convierten en aspectos determinantes a la hora de exponer sus puntos de vista sobre un lugar y demuestran que no solo existe el camino despectivo o de la falta para referirse a un espacio, sino que también existen otras relaciones que entretejen nuevos caminos que pueden ayudar a definir dichos espacios desde una perspectiva diferente. Por ello, coincidimos con Croso y Modé en que

La escucha a los niños y niñas es fundamental para conocer cómo se van construyendo las prácticas sociales, esquemas mentales y percepciones. En la base de esta esencialidad está la consideración de que los niños y las niñas son actores sociales activos en la legitimación y reproducción del orden social, pero también en su cuestionamiento y cambio. (2013, p.35)

Por otro lado, encontramos que muchos de los estudiantes destacaron la presencia de la escuela como un aspecto positivo para el sector, resaltando que es uno de sus lugares favoritos en Niquitao. Esto evidencia de alguna manera el impacto favorable que está teniendo la I.E HAG sede DLC para los niños y niñas en el contexto mencionado, en sus palabras manifiestan *“a mí me gusta del*

barrio venir a estudiar” (Juan, 11 años), *“del barrio me gusta el colegio”* (John, 8 años) proyectando que la escuela se convierte en ese espacio que pueden y les gusta habitar y que la posibilidad de estudiar representa más que una obligación, una oportunidad y elección para sus vidas. Además, el hecho de asistir a la institución se convierte para los niños y niñas en una elección, también se puede considerar fruto de lo que en muchos hogares se inculca, puesto que una madre de familia explica

Estudiar es importante, porque uno aprende a seguir sus sueños (...). Es que esa es la herencia que uno le deja a ellos, uno no les deja plata pero esa es la herencia que uno le deja a ustedes el estudio, pa poder que lleguen algún día a ser como uno y la puedan trabajar honradamente. (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017)

De esta forma, es importante repensar los motivos que incentivaron la construcción de la I.E HAG sede DLC, teniendo en cuenta lo que esta representa actualmente para los estudiantes. Dentro de las causas que motivaron la construcción de la I.E HAG sede DLC se encuentra principalmente el “cambio social”, es decir, la transformación del contexto a través de la educación, sin embargo, como lo plantean Martínez, Castro y Noguera (1999) más que levantar una edificación escolar, la intención real es pensar sobre la praxis pedagógica que allí se tiene en cuenta, para así conocer qué efectos están generando dichas prácticas en la comunidad y el contexto en general. De este modo, se puede inferir de acuerdo a lo observado, que si bien la escuela no ha logrado transformaciones evidentes en lo que concierne su contexto externo, si ha logrado permear los pensamientos y opiniones de la comunidad educativa en relación a lo que significa tener este espacio educativo en medio de un lugar como el barrio Colón. Este supuesto se soporta en expresiones como *“La escuela si ha hecho algo bueno en el barrio, aquí sí, porque muchos niños que se mantenían en la calle ya están aquí estudiando”* (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017)

De acuerdo a lo anterior, la escuela cumple un papel importante en el contexto, esto es posible afirmarlo cuando una de las maestras entrevistadas afirma que *“esta escuela en este contexto es ese territorio de paz, ese territorio distinto, es como esa zona de distensión”* (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017) lo que nos permite resaltar la escuela como una de los elementos positivos que se encuentran en la zona, en donde es posible vivenciar dinámicas, relaciones y

espacios mucho más amables para la comunidad en general, en especial para los niños y niñas, puesto que finalmente es un espacio creado para ellos, así

Esta escuela es un refugio y es ese lar; el hogar, es ese casa que los niños no tienen, es ese espacio en donde ellos comparten, donde ellos, sí, tienen sus dificultades, se contradicen con la norma pero en general es eso, es su refugio, porque aquí es otra dinámica, aquí se vive lo que ellos no viven afuera, en ese contexto tan caótico, tan fuerte para ellos, porque es que son niños, ustedes saben que los niños no deben estar en estado de vulnerabilidad. (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Por lo tanto, la escuela juega un papel primordial tanto en las personas que se encuentran a su alrededor como dentro de ella. En esta medida, existen miradas sobre la escuela y el vínculo que ésta crea con el contexto, pues muchos de los hábitos que se desarrollan a su alrededor llegan a ser parte de esta a través de los sujetos que converge en su interior, sin embargo, la escuela logra transformar dichas prácticas, y a su vez a quienes la habitan. Lo anterior se conecta directamente con las percepciones que podemos tener de la escuela como del contexto en el cual esta se desarrolla, una de estas apreciaciones es

La percepción que yo tenía era que de pronto el colegio era el reflejo del caos del contexto, pero eso ha cambiado, porque a los niños si los permea el contacto con la educación, los niños a pesar de que se confrontan y tienen contradicciones con la norma, ellos la asumen y de pronto aquí van ganando ese espacio que los lleva asumir la norma, porque dicen que no hay norma sin sujeto, entonces de eso se trata de subjetivizar a estos pequeños individuos, o sea la educación si los permea” (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

En relación a lo anterior, la escuela contribuye en la construcción de subjetividades de los estudiantes a través de prácticas, normas, valores, saberes, espacios y experiencias que les permiten a los niños y niñas conocer otras formas de ser y estar en el mundo, es decir, que “cuando un niño ingresa a la escuela se encuentra y construye una realidad distinta a la familiar. Halla en su interior, una variedad de reglas y códigos de coparticipación igualitaria que lo fuerzan a la sustitución de lo exclusivo conocido, por lo compartido ignorado” (Schlemenson, 2000, p.85). En otras palabras, los niños y niñas logran comprender y construir diversas formas de habitar los espacios que antes del ingreso a la escuela ya conocían, así como a su vez la nuevas formas de relacionarse con sus

familiares, maestros y pares, en este sentido como lo afirma una de las docentes es oportuno decir que

la escuela contribuye a la formación de subjetividad a través del conocimiento, pero no solo del conocimiento que está en los libros, no, a través de conocer que hay otras formas de integrarse, de interactuar con el otro, de ver al otro, a través de esa práctica de valores, como la solidaridad, el respeto, la tolerancia. Enseñarles que aunque aquel piense distinto a mí, puedo convivir con esa persona” (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Es a partir de las descripciones o narraciones de los estudiantes que hemos logrado identificar aspectos divergentes de sus pensamientos sobre lo que representa para ellos el contexto en el cual habitan. Desde la apariencia del contexto se suscitan diferentes posturas como *“no, no me gusta el lugar porque es feo”* (Miriam, 8 años) y *“me gustan las casas porque son lindas”* (Jacobo, 7 años) mostrando así que debemos despojarnos de una visión única y homogeneizadora de los contextos, de una sola representación social del medio ambiente, ya que depende de las vivencias de cada sujeto en el sitio en cuestión que determinarán su percepción frente al mismo. Como se expresó anteriormente las representaciones sociales determinan la manera en que las personas piensan, estas se definen como unas guías para la acción, puesto que *“construyen nuestros gustos y nuestros disgustos con respecto a nuestro medio ambiente y nos inducen a rechazar o aceptar determinadas cosas.”* (García, 2008, p.7)

En esta misma línea, se presenta la apreciación de James (10 años) quien afirma *“a mí me gusta Medellín, pero no me gusta estudiar en una escuela que hay gamines afuera”* demostrando que la mirada naturalizada de la existencia de “gamines” en el contexto evoca malestares en algunos estudiantes, pues pareciera estar en su deseo querer estudiar en esta institución pero que esos sujetos no hicieran parte del contexto externo que la rodea. Quizá entonces dicha apreciación nos invita a desnaturalizar lo naturalizado, ya que como lo plantea Galeano *“(…)la intencionalidad, no es desvirtuar los condicionantes que caracterizan un contexto adverso, tampoco negarlos o no verlos, sino efectuar otras miradas”* (2011, p.18) y comenzar a hacer actos que cambien la percepción de esta escuela y eso se podría lograr por medio de la educación como aquella que

posibilita la diversificación de los caminos que los niños y niñas pueden transitar para visibilizar su contexto. En este sentido coincidimos en que

(...) Desnaturalizar ciertos patrones es el propósito de no tomarlos como situaciones inamovibles, estancas, a las que debemos aceptar sin capacidad de reacción, de manera pasiva y predeterminada, sino con la convicción de cuestionarlas, problematizarlas, descomponerlas para entonces sí hacer el intento de comprender para recomponer y así poder accionar(...). (Galeano, 2011, p.18)

Por otra parte, Pacho plantea que si bien el contexto permea a los niños y niñas a partir de las prácticas que genera, comentando *“el exterior (...) de alguna manera u otra están desviando a los niños y desde muy jóvenes empiezan a saber que es la marihuana, el sacol, que es consumir”* (Notas de campo, 9 de noviembre de 2017) por otro lado considera que la escuela ha cambiado el pensamiento de la comunidad en cuanto a la relevancia e incidencia que puede tener la educación en un contexto circundado por diferentes problemáticas, trayendo consigo beneficios para cambiar las prácticas sociales, esto se evidencia cuando responde a la pregunta *¿esta escuela ha cambiado algo en el barrio? “Mucho...uy, creo que demasiado, en cuanto a salir adelante, al progreso... porque incluso he visto gente adulta estudiando aquí...los jueves en la tarde”* (Notas de campo, 9 de noviembre de 2017)

Desde otro punto de vista, es preciso resaltar que los niños y niñas al habitar y recorrer las calles del barrio, observan las actividades que se llevan a cabo en el sector que llamamos Niquitao, comprendiendo que en el diario vivir las personas desarrollan ciertas ocupaciones que permiten que el sector tenga cierto dinamismo. En este sentido, algunas parcelas son para ellos agradables puesto que expresan lo siguiente; *“Me gusta porque venden cosas”* (Samuel 5 años) *“Me gusta utilizar este lugar porque venden comida”* (Alejandra, 7 años) y *“Me gusta porque hay tiendas”* (Salomón, 6 años) tales afirmaciones están estrechamente relacionadas con el comercio popular actividad que es considerada *“como una parte de las expresiones socioeconómicas denominadas generalmente como informales”* (Vázquez, 2014, p.140) y otro tipo de comercio más formal puesto que se trata de establecimientos que cuentan con una estructura física más estable y segura, como lo son las tiendas y panaderías. De este modo, los niños y niñas rescatan del sector esta actividad que de algún modo les permite acceder aquello que en su momento necesitan o es útil para su día a día, como lo es en este caso ciertos alimentos.

Por último, deducimos que al estar en contacto con las dinámicas del comercio -compra y venta de diferentes productos-, los niños y niñas van construyendo ideas frente a lo que implica hacer parte de tal actividad, lo que los lleva a cuestionarse por el mundo laboral y las dificultades que éste representa. Esto se confirma cuando Marcela dice *“Me da miedo crecer porque no sé si pueda cargar con la responsabilidad, la vida es muy dura”* (9 años), mostrando las construcciones que ha hecho a su corta edad sobre lo que le significa la vida adulta y el hecho de crecer. Ahora bien, los estudiantes han manifestado una notoria preocupación por las responsabilidades futuras, lo cual, al parecer tiene relación con las experiencias laborales que no sólo tienen sus familias, sino ellos mismos, además comprenden que dicha vida laboral en el contexto del barrio requiere esfuerzos físicos, jornadas extensas de trabajo y gran sacrificio para conseguir el sustento económico.

Finalizamos este apartado presentando una narrativa construida a partir de una entrevista realizada a un estudiante egresado de la I.E HAG sede DLC, dicha reconstrucción tiene en cuenta la información y datos reales presentados por el entrevistado. Lo que se pretende con esta narrativa es dar cuenta de que el contexto no es un determinante en la subjetividad de los estudiantes, si bien los permea, no condiciona necesariamente su devenir, su personalidad o sus metas. De modo similar García expresa *“individuo y medio: yo y los otros son diadas inseparables. Cualquier individuo es, en cada momento de su historia, el resultado de la interacción dialéctica entre él mismo y el mundo que lo rodea”* (2002, p.10) es decir, que aunque existe un entorno y condiciones sociales que influyen al sujeto, estas se ponen a prueba ante la subjetividad y construcciones que la persona haya hecho en el transcurso de su vida.

Narrativa de Ramón

Ramón era un niño que vivía en Urrao pero un día él, su mamá y su hermana fueron desplazados, así fue que llegaron a la ciudad de Medellín, momento en el cual su padre desaparece. Este acontecimiento causó problemas en sus vidas, pues no tenían nada que comer ni donde quedarse, pues su familia era nueva en dicha ciudad y no tenían cómo

ganarse la vida. Además de eso la madre de Ramón comenzó a comportarse de una manera extraña, uno de esos comportamientos era levantarse en la madrugada y tirarle agua helada mientras él dormía; por situaciones como esta tuvo que alejarse de sus hijos e internarse en un manicomio. Así fue como Ramón conoció varios internados en Medellín y en Bogotá.

Después de un tiempo, a la edad de 13 años Ramón motivado por su hermana ingresó a la I.E HAG sede DLC ubicada en el sector del barrio Colón, allí lo recibieron con mucho aprecio y después de un diagnóstico realizado por sus maestras, estas coincidieron en ubicarlo en el curso de aceleración, para él significaba un grado donde llegan los niños que no saben leer, ni escribir, o sea que no han hecho ni primero, ni segundo, ni tercero y las maestras los ayudan a alcanzar los logros de estos grados, además se hace cuarto y quinto, así Ramón pudo cursar en años posteriores sexto y séptimo en esta escuela. Su comportamiento no era muy bueno, pues peleaba con sus compañeros y se enfrentaba con sus profesores, él se hacía llamar “el desatinado”. Pero esto no se mantuvo siempre así, él fue cambiando esas actitudes y comportamientos que de algún modo lo separaban de las personas que le dieron cabida en este espacio.

A pesar de ello, Ramón decide dejar de estudiar en esta escuela y recurre a otra para validar los siguientes años, pero en ese momento de su vida hubo otra dificultad. A sus 17 años, en el edificio en el cual vivía con su hermana tuvieron ciertos problemas que los obligaron a separarse, ella se fue del lugar y Ramón sin tener donde quedarse se vio obligado a vivir por algún tiempo en el cuarto de servicios de dicho edificio. Allí pasó malos ratos, pues no tenía donde secar la ropa y mucho menos donde dormir pero esto a él lo llenaba cada vez más de valor para luchar por sus sueños, los cuales eran terminar el bachillerato y más adelante poder ingresar al SENA (servicio nacional de aprendizaje) a estudiar entrenamiento deportivo o quizá algo relacionado con sistemas.

Su suerte fue cambiando gracias a un proyecto del gobierno llamado “vivienda compartida”, este le brinda la oportunidad de sentirse parte de un nuevo hogar, así mismo,

reanuda sus estudios por medio de la validación, en donde tiene la tarea de cumplir con ciertas horas de alfabetización, motivo por el cual regresa a la escuela donde inició sus primeros pasos escolares. Lo que él no sabía, es que ese lugar que le abrió las puertas hace un tiempo se convertiría nuevamente en su hogar, ya que ahí pasaba la mayor parte del tiempo, disfrutaba ayudando a las maestras y compartiendo experiencias con los estudiantes de la institución educativa. Al culminar las horas de alfabetización, Ramón decide quedarse más tiempo en este espacio porque se siente a gusto, apreciado, reconocido, valorado y útil.

En el barrio donde Ramón vivía habitaban personas que consumían droga y delinúan, lo cual lo obligaba a relacionarse con estas, incluso un día incitado por algunos amigos probó la marihuana, la verdad, es que esto no le llamó mucho la atención y jamás volvió a consumir esta sustancia ni ninguna otra. Ramón se distinguía por ser un chico diferente pues no estaba en sus planes sumergirse en el mundo de la droga y la delincuencia, él optaba por ir a espacios culturales que le pudieran enseñar algo para la vida, y en ese ir y venir llegó una persona que le presentó un abanico de oportunidades que le darían aún más sentido a su vida. Fue un entrenador de capoeira quien hizo que Ramón encontrara en el deporte una posibilidad para salir adelante, gracias a este tuvo la oportunidad de conocer varias ciudades de Colombia e incluso visitar otros países. Fue así como su pasión lo motivó a soñar con un proyecto de capoeira con niños y niñas de la escuela. Hoy en día Ramón es un joven que piensa que para evitar malas andanzas hay que estudiar, portarse bien, ayudar a las personas que más lo necesitan y sobre todo soñar. Y al final... nos deja una gran enseñanza “Yo recuerdo las cosas buenas, las cosas malas las voy borrando”

La narrativa ilustra entonces que a pesar de las fuertes experiencias que Ramón vivió no sólo en el contexto de Niquitao, sino en el transcurso de su vida, no lo marcaron negativamente ni lo llevaron a repetir las mismas prácticas que vivenció, sino que por el contrario lo motivaron a querer ser diferente y proyectarse en otros rumbos. En sintonía con Croso y Modé “niños, niñas y adultos negocian sus identidades sociales en medio de contextos locales particulares” (2013, p.29) y en

medio de dicha negociación estos pueden escoger sus propios términos, tienen la posibilidad de elegir y decidir por sí mismos sin esperar ser definidos por Otros o por el mismo contexto.

Esta historia de vida nos muestra que la construcción subjetiva de una persona puede ser mucho más fuerte que la influencia del contexto que lo permea, pues si bien la mayoría de sujetos que hacen parte de Niquitao tienen en común pensamientos, prácticas e ideales que se encuentran encaminadas a las demandas del lugar, incitando a las personas a tener una única visión del mundo y por tanto dificultando el acceso a otras posibilidades que permitan ampliar el horizonte de esta perspectiva, concluimos que la experiencia de Ramón nos demuestra que se pueden construir subjetividades diferentes a aquellas que preexisten en el barrio y que dichas construcciones les han permitido tomar distancia de lo que a simple vista ofrece el contexto y hacer otro tipo de elecciones. Lo cual nos permite afirmar que no todos tenemos el camino ya trazado, pues siempre tendremos la posibilidad de decidir lo que somos y queremos llegar a ser.

Su Refugio

En esta última categoría de análisis pretendemos hacer énfasis en el refugio que los estudiantes encuentran en algunos factores protectores que la comunidad educativa destaca y cómo estos contribuyen a la transformación de la mirada de la I.E HAG sede DLC. Es relevante aclarar que los factores protectores surgen con la intención de prevenir o disminuir riesgos, es decir, si se manifiestan factores protectores es porque los individuos de alguna u otra manera están en riesgo por razones sociales, familiares o del entorno. Entonces, entenderemos factores protectores como lo plantea Manciaux (1994) al decir que “los factores protectores son los que ayudarían a los individuos a enfrentarse y superar las adversidades” (Citado por Fullana, 1998, p.50)

El primer factor protector que encontramos presente en el contexto del barrio es la misma I.E HAG sede DLC. Destacamos esto porque la escuela ha permitido que los niños y niñas de este sector tengan la oportunidad de estudiar, y así precisamente lo expresa una madre de familia “*la escuela si ha hecho algo bueno en el barrio, porque muchos niños que se mantenían en la calle ya están aquí estudiando*” (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017) mostrando que la

Institución Educativa a transformado algunas prácticas en el barrio y posibilita que los niños y niñas tengan acceso a la educación, evitando así que permanezcan más tiempo en las calles.

En este sentido, la I.E HAG sede DLC como un factor protector contribuye a que los estudiantes tengan más oportunidades por medio de la educación, ya que les propicia otra forma de ver y actuar en el mundo que los rodea, mostrándoles que mediante el estudio tienen otras posibilidades de ser en el futuro, pues como lo considera la maestra Elena lo más importante de esta escuela es que a los estudiantes se les enseña “*el respeto a sus derechos y que ellos sepan que tienen derechos a ejercer otras individuales diferentes a las que les ha ofrecido el contexto*” (comunicación personal, 4 de diciembre de 2017). Así, ellos podrán hacer frente a las adversidades que en el contexto han vivenciado y poder alcanzar otras oportunidades diferentes.

Es así que la labor realizada dentro de la I.E HAG sede DLC promueve factores por medio de la intervención educativa que protegen a las personas de un entorno vulnerable ya que “la escolarización y las experiencias escolares son también factores protectores para niños de riesgo procedentes de ambientes familiares conflictivos y entornos sociales desfavorecidos y puede contribuir al desarrollo de una madurez personal para afrontar las dificultades futuras” (Uriarte, 2006, p.14). Por lo cual, el acompañamiento que realiza la I.E HAG sede DLC a los estudiantes permite que muestre su esencia de *humanismo y sensibilidad* como lo describe la maestra Elena, pues su función como factor protector es concientizar a sus estudiantes para que comprendan que la educación es un camino que les otorga otras formas de ser y actuar en la cotidianidad.

Además de que la escuela proporciona experiencias significativas que enriquecen la vida de los estudiantes, también es un espacio que otorga tranquilidad frente a ciertas necesidades, una de ellas se relaciona con la alimentación, ya que por medio del restaurante escolar se les proporciona a los estudiantes una de las tres comidas principales del día para que así sea posible una buena alimentación, lo cual permite que los índices de desnutrición sean más bajos y los niños y niñas puedan desarrollarse de manera satisfactoria tanto física y mentalmente . De esta forma, los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar sus actividades académicas sin preocuparse por

el almuerzo que, tal vez, algunos de ellos mismos tendrían que conseguir al terminar su jornada escolar.

En concordancia con lo anterior, Ramón expresa que una de las fortalezas que tiene la I.E HAG sede DLC es que *“los niños ya tienen almuerzo (...), esto va creciendo y lo van a poner de 7 a 3 de la tarde”* (comunicación personal, 23 de agosto de 2017) refiriéndose a la ampliación del horario escolar y recalando el valor que tiene el hecho de que los estudiantes no van a permanecer tanto tiempo en las calles. Se alude entonces a la jornada única, la cual está establecida por el Ministerio de Educación Nacional como *“el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo a sus estudiantes para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las asignaturas optativas, así como el tiempo destinado al descanso y almuerzo de los estudiantes.”* (Ley 1753, 2015, art. 2.3.3.6.1.4.) y que entre sus objetivos plantea *“Reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.”* (Ley 1753, 2015, art. 2.3.3.6.1.5.)

Por otra parte, la I.E HAG sede DLC se convierte en un factor protector, puesto que les propicia a los estudiantes una infraestructura con amplios espacios académicos y recreativos, de este modo Pacho afirma *“la escuela como tal, es demasiado agradable, tiene muy buenos espacios, los salones, los espacios de zonas verdes también son muy buenos”* (Notas de campo, 9 de noviembre de 2017), mostrando así que la escuela permite que los niños y niñas estén en un escenario diferente al que les ofrece el contexto, ya que en este disfrutan de espacios deportivos como la cancha o recreativos como la ludoteca los cuales expresan que son de sus favoritos, y donde pueden disfrutar de actividades que les permitan interesarse por el deporte o la cultura como mecanismos protectores. Aunque estos espacios son significativos y actúan como factores protectores, la escuela no es solo la estructura física sino también la praxis pedagógica que desempeñan los maestros en la cotidianidad.

Por ello, desde otro punto de vista, uno de los factores protectores que brinda la I.E HAG sede DLC hace referencia a los maestros y a las funciones que estos cumplen en la escuela. Algunos familiares de los estudiantes resaltan a los maestros como una de las cualidades que tiene la escuela

“Me parece que algo bueno son los profesores que son como tan entregados a los niños, pero hay unos niños que le provocan a uno como cógelos, porque hay unos que son muy groseros, y eso no debería ser así.” (Doris, comunicación personal, 11 de Octubre de 2017) Se reconoce además que la labor docente es compleja, pues su oficio amerita paciencia, amor y comprensión, frente a ciertas situaciones que ponen a prueba sus habilidades y sentires frente al acto de educar. Lo anterior, se relaciona estrechamente con lo expuesto por una de las maestras, quien resalta la importancia de la labor de ella y la de sus compañeros al decir que

Los profesores, como les decía aquí no trabaja cualquiera, porque son maestros entregados, son maestros abiertos que tienen una apertura que son maestros sensibles, que son maestros que de pronto venimos de condiciones totalmente distintas pero que aquí nos hemos dado cuenta que la sociedad es diversa, que la sociedad es excluyente, entonces a partir de eso la labor del maestro, pues es fundamental. (Elena, comunicación personal, 4 de diciembre de 2017)

Tal como lo menciona la maestra, los docentes que trabajan en esta escuela tienden a asumir diversos retos, tales como el hecho de comprender que los estudiantes traen consigo características, condiciones, experiencias y saberes que desde su individualidad los hacen únicos, en este sentido, atender a las necesidades de cada uno de ellos se torna complejo, pero que sin duda cada uno de los docentes se esfuerza por hacer su labor lo mejor posible. Lo anterior, es reconocido por algunos de los estudiantes, pues exponen que les agrada permanecer en la escuela y quienes los acompañan día a día les demuestran con el trato que le brindan que son acogidos en este lugar *“Me sentí feliz y no me quiero ir de esta escuela porque me han tratado bien”* (Ángel, 7 años).

Otro aspecto a tener en cuenta desde el lugar que ocupa el maestro en la escuela, es que éste no es visto únicamente como aquel que transmite conocimientos desde diferentes áreas, sino que representa mucho más para los estudiantes, pues estos a través de comentarios y relatos exponen que los docentes velan por su seguridad y bienestar. Es así como algunos estudiantes y docentes han creado fuertes vínculos afectivos, pues los niños y niñas confían en ellos; lo cual puede evidenciarse en la construcción de dos historias realizadas por los estudiantes que participaron en los grupos focales de la presente investigación:

La niña robada: Había una vez un colegio donde estudiaban unos emberas. Ellos salieron al descanso y una embera se encontró con un señor que llevaba una carreta con piedras y el señor tiró

las piedras y se iba a llevar la niña, pero un niño fue a decirle a **la maestra y la maestra llamó a la policía. Cuando la policía llegó capturó al señor**, en ese momento pasó el señor de la basura y sacó a la niña de la carreta, se la dio a la profesora y fin. (Construcción colectiva, grupo focal 5, 27 de Noviembre de 2018)

Mi barrio: Yo me llamo embera chami y mi profesora se llama Salomé, la de la tienda se llama Paola y la policía se llama Sofía, y hay un señor que se llama Rogelio y el que recoge la basura. El señor que recogía la basura estaba barriendo la calle y una embera estaba bailando en la calle, el recogedor de basura le dijo !chu chu chu! entonces la embera no le entendió, así que el recolector le metió un puño y ahí llegó la policía y le dijo que estaba arrestado. Entonces la policía le dijo "si vuelves a hacer eso te vuelvo a meter a la cárcel" y el recolector de basura siguió recogiendo la basura. Luego llegó Rogelio el recolector de chatarra y le dijo ¿tu porque estas recogiendo mi basura? y el señor le dijo no recojas la basura que este es mi trabajo entonces llegó el carpintero y todos se pusieron a jugar futbol felices. Al otro día **la profesora fue a la tienda de paola buscando a la niña embera para enseñarle a hablar español y que no tuviera más problemas** (Construcción colectiva, grupo focal 5, 27 de Noviembre de 2018))

Ambas historias presentan diversas problemáticas del contexto, como también otros actores que se encuentran presentes en la vida de los estudiantes, pero más que eso es importante resaltar que el desenlace de cada historia es protagonizado por una maestra, pues es ésta la que trae consigo la solución del problema o la dificultad en la que se encuentra inmerso uno de los personajes. Lo anterior demuestra que el maestro cumple un rol más allá de la transmisión, pues logra conectarse con los estudiantes, proteger su integridad y colmar algunas de las necesidades que en ellos se encuentran presentes.

Además de ser un factor protector, el maestro logra que las dinámicas de la escuela sean diferentes, se tornen amenas, pues la forma como los maestros se desenvuelven en el aula, y cómo interactúan con sus estudiantes permite la construcción de una escuela en donde se practican valores como el respeto y la solidaridad, teniendo esto efectos positivos en los estudiantes, en cuanto al trato entre pares y por ende el desempeño académico mejora notablemente. Por ello el papel de los docentes es fundamental, como lo explica Uriarte al decir que

Si los educadores son receptivos y sensibles, los alumnos acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés infantil. (2006, p.14)

Finalmente, otro de los factores protectores que rescatamos es la inclusión. Es evidente que una de las características distintivas de esta escuela es la inclusión, puesto que acoge a diferentes niños y niñas y no solo les facilita el acceso a la educación, sino que se preocupa por llevar a cabo prácticas educativas que realmente acojan a todos y cada uno de los estudiantes que hace parte de la misma. Así, las mismas maestras que laboran allí destacan la inclusión como una cualidad significativa de esta escuela, argumentando *“Lo más importante en esta escuela es que uno ve la inclusión.”* (Nancy, notas de campo, 4 de diciembre de 2017). De acuerdo con Juárez, Comboni y Garnique una escuela se considera inclusiva cuando *“acoge en su seno sin reservas a todos los candidatos independientemente de su origen social, cultural, etnia o capacidades físicas, brindándoles una educación de calidad para fortalecer las posibilidades sociales de equidad y oportunidades de desarrollo humano equivalentes”* (2010, p.71)

De esta manera, es posible afirmar que la I.E HAG sede DLC emprende acciones que la han llevado a ser reconocida como una escuela que tiene en cuenta la inclusión, lo cual se visibiliza desde el acceso que posibilita a diferentes poblaciones de niños y niñas, en relación con su origen, cultura y estrato socioeconómico, hasta las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en su quehacer cotidiano. Sin embargo, esta posición inclusiva que hoy caracteriza a la institución educativa implica un trabajo colaborativo y continuo de toda la comunidad educativa, pues gracias a la contribución de cada uno es que se puede lograr que la inclusión se siga considerando una particularidad sobresaliente y diferenciadora de esta escuela. Es decir, se requiere un compromiso familiar, del cuerpo docente, del personal administrativo y de los mismos estudiantes para que la inclusión sea y siga siendo un factor protector de esta escuela. En palabras de Juárez, Comboni y Garnique *“(…) la educación inclusiva implica la responsabilidad de todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje (…)”* (2010, p.46) así pues, si la unión hace la fuerza, es necesario que alrededor del escenario educativo se establezca y mantenga una unión que permita la permanencia de la inclusión en la I.E HAG sede DLC.

Según Fullana *“Las intervenciones educativas deberán ir destinadas a promover los factores protectores, tanto personales como del entorno”* (1998, p.66) en este caso la inclusión se ha

convertido en un factor protector para esta escuela, en tanto se reconocen, aceptan y respetan las diferencias de los demás y se acoge una amplia población de estudiantes que han llegado hasta allí porque fue una elección o simplemente porque tuvieron que tomar esta decisión por circunstancias ajenas a ellos, es decir, porque han sido desplazados de sus lugares de origen, porque se han cambiado de residencia dentro la misma ciudad, etc. A pesar de las diferencias no solo físicas sino culturales, sociales y emocionales de los estudiantes que convergen en la I.E HAG sede DLC, en el ambiente escolar se generan estrechas relaciones afectivas, se percibe comprensión y solidaridad con respecto a los demás y existe sensibilidad hacia las situaciones que se presentan. Esto demuestra que el reconocimiento y respeto de las diferencias hace que la inclusión se resalte como un rasgo característico de esta escuela, ya que incluir no es solo recibir a los niños y niñas que hasta allí llegan, sino que la verdadera inclusión se presenta a través de las prácticas y relaciones que se gestan entre la comunidad educativa una vez están interactuando en la institución educativa.

Una educación inclusiva implica entonces “(...) asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración de todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/Sida, y otros.” (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p.51) En relación a este aspecto, es pertinente mencionar que una población sobresaliente en la I.E HAG sede DLC son los Embera, y aunque muchos de ellos aún no hablan muy bien el español, se relacionan con otros estudiantes y docentes, lo cual indica la aceptación que tienen por parte de sus compañeros. En este sentido, la profesora Nancy manifiesta que una de las fortalezas que posee la institución es la inclusión de residentes Embera explicando *“en otras instituciones no se acoge a los chicos Emberas tan fácilmente pero aquí sí.”* (Notas de campo, 4 de diciembre de 2017) como se expresó anteriormente acoger se entiende no sólo en términos de acceso sino de aceptación y respeto, y este lugar que los “chicos Embera”, como ella los llama, se han ganado en el corazón de sus compañeros se evidencia por ejemplo en el hecho que, en las historias destacadas anteriormente, producto de uno de los grupos focales, los protagonistas sean Emberas.

Vemos entonces que al interior de esta escuela encontramos una gran riqueza, pues además de proporcionar apoyos académicos y de alimentación, espacios físicos que estimulan y potencian el

desarrollo corporal y cognitivo de sus estudiantes y un personal docente que acompaña los procesos educativos, también tiene en cuenta la inclusión como un valor agregado que le permite recibir los diversos niños y niñas, que hasta allí llegan, independientemente de sus condiciones, ya que “Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad” (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p.69).

Conclusiones

De acuerdo con los resultados del ejercicio de investigación, es posible concluir que el contexto no determina necesariamente la vida de los sujetos. Basadas en la historia de vida de Ramón y en las diferentes aproximaciones que tuvimos con los estudiantes de la I.E HAG sede DLC, nos permitimos afirmar que las condiciones sociales que ofrece un contexto, en este caso el del barrio Colón, no son características que condicionan al sujeto a reproducir ciertas prácticas, sino que este se puede distanciar de esas ofertas para crear sus propias demandas y hacer otras elecciones que considere más apropiadas para su vida. Si bien el contexto puede generar cierta influencia en los estudiantes, no es un factor determinante en el desarrollo de los mismos, en las decisiones que toman, en las elecciones que hacen y principalmente en los sueños que tienen y las metas que se proponen alcanzar en el futuro, esto debido a las diversas construcciones subjetivas que cada uno elabora de acuerdo a las experiencias que tiene en su cotidianidad, generando así un posicionamiento frente a sus pensamientos y acciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, deducimos que la construcción de la subjetividad es un proceso individual que le permite a cada sujeto trazar su propio camino. Generalmente las construcciones que hace una persona son a partir de la relación con otros y con el entorno más cercano, sin embargo, el desarrollo de la subjetividad es una construcción estrictamente personal, donde si bien inciden las experiencias que ha tenido el sujeto, las elaboraciones que realiza atienden a un proceso íntimo de reflexión consigo mismo. Por ello, la subjetividad que caracteriza a cada estudiante es finalmente la que lo acompaña en su devenir y la que lo motiva a tomar o no ciertas decisiones y a hacer ciertas elecciones, que serán en últimas las que determinarán sus prácticas cotidianas, su posición frente al mundo y su desenvolvimiento en la vida.

Por otro lado, consideramos que esta escuela actúa como un factor protector, ya que es un escenario que brinda acogida a todos los niños y niñas que desean hacer parte de la misma. Este espacio institucional además de velar por la protección y cuidado de los estudiantes, también satisface algunas necesidades como lo es la alimentación, pero esencialmente es un lugar en el que los estudiantes tienen la posibilidad de ser escuchados, son tomados en cuenta y se consideran como sujetos activos, que tienen derecho a participar y a expresar sus ideas y pensamientos libremente. Asimismo, esta I.E se considera como un factor protector porque permite que sus estudiantes permanezcan allí gran parte del tiempo desarrollando y potenciando habilidades, tanto personales como académicas, que los favorecerá en distintos ámbitos de sus vidas, como puede ser en la forma de relacionarse con otros y en la posición que asumen frente a la toma de decisiones.

Poder acceder a la I.E HAG sede DLC se convierte entonces para los estudiantes en una oportunidad para llevar a cabo su proceso educativo, así, tienen en cuenta que tomar la decisión de estudiar les posibilitará otras oportunidades en el futuro respecto a ofertas laborales distintas que les permita poder progresar en sus condiciones socioeconómicas. La relevancia que le otorgan al estudio demuestra que esta institución propicia en los estudiantes otras formas de estar en el mundo, pues reconocen la educación como una alternativa que les generará a largo plazo beneficios tanto personales como académicos para sobrellevar las diferentes circunstancias que en sus caminos pueden presentarse.

De igual modo, concluimos que la I.E HAG sede DLC es una escuela comprometida con la diversidad, ya que dispone espacios y genera prácticas que propician la convergencia de estudiantes de diferentes culturas, lo cual posibilita procesos de inclusión y por tanto el intercambio de experiencias, saberes y formas de entender el mundo. La riqueza cultural que se encuentra entonces en esta escuela permite que los estudiantes tengan experiencias significativas no sólo cercanas a su propia cultura sino a las de sus demás compañeros y por ende pueden realizar construcciones conceptuales, académicas y personales desde diferentes perspectivas y teniendo en cuenta los distintos matices culturales que se encuentran en la sociedad.

A lo largo de la presente investigación es posible apreciar las diversas miradas que se han construido de la I.E HAG sede DLC, entre ellas encontramos que existe una mirada de esperanza, gratificación, respeto, amor y admiración, puesto que las personas que se encuentran comprometidas con la formación de los estudiantes resaltan que es un espacio en donde a la mayoría de los niños y niñas les agrada estar, además de aprender se divierten y tienen la posibilidad de suplir ciertas necesidades como lo es la alimentación. En este sentido, la comunidad educativa siente admiración y respeto por las acciones que genera la escuela para ser cada día un lugar mejor, reconociendo así mismo que aunque ciertas problemáticas están presentes, ésta no se rinde por construir un espacio mejor para quienes día a día llegan y permanecen allí.

En relación a lo anterior, resaltamos la importancia de tener en cuenta la mirada que los estudiantes construyen acerca de esta escuela, puesto que son ellos quienes la habitan cotidianamente. En determinadas ocasiones se le pregunta a expertos, docentes o personas externas a la escuela qué es lo que piensan de la dicha Institución, si bien sus aportes dan cuenta de lo que opinan de ésta, creemos que los estudiantes tienen aportes aún más significativos, puesto que son ellos quienes responden a las prácticas y acciones que la escuela genera para su formación y pueden detectar con mayor facilidad tanto las falencias como los aciertos que se logran. En otras palabras, la voz de los estudiantes permite valorar el trabajo y esfuerzo que la institución encauza para estos mismos, por ello es fundamental escucharlos y conocer aquello que tienen para decir.

En esta misma línea, la mirada que personas externas tengan del contexto donde está ubicada la I.E HAG sede DLC influye en la mirada que se construye y se difunde de la escuela, ya que es a partir de observaciones poco favorecedoras respecto a las dinámicas que se ejercen alrededor de esta escuela que llena de miradas prejuiciosas y arbitrarias el cómo concebirla. Es por ello que hasta que no se transforme la mirada del contexto no se lograra un cambio significativo en la concepción de la escuela a pesar de que esta tenga diversos aspectos positivos que han sido reconocidos por quienes la han habitado.

Otra de las conclusiones a la que llegamos es que las prácticas docentes son siempre contextualizadas de acuerdo con el entorno y a los procesos que traen consigo los niños y niñas.

Si bien, tal afirmación se emplea para cualquier Institución Educativa, más aún para la I.E HAG sede DLC, puesto que ésta se ve en la tarea de transformar sus prácticas pedagógicas debido a las necesidades que el lugar presenta, por ende se prioriza realizar actividades que permitan construir nuevas formas de relacionarse con el otro, tal vez diferentes a las que los niños y niñas están acostumbrados. Finalmente, es preciso decir que si bien los contenidos y procesos académicos son importantes, son las formas de relación, valores y necesidades los que priman en esta escuela, pues su mayor apuesta está en que los estudiantes aprendan a convivir entre sí, respetando sus diferencias y construyendo a partir de sus semejanzas.

Material consultado

Acevedo, A. (2013). Tradición y palabra: el santo oficio de la memoria (la historia de vida y el método biográfico). En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2), p. 137-147.

Recuperado el 21 de Noviembre de 2017 de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4607590.pdf>

Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. En: *La Sociología en sus Escenarios*, (6). Recuperado el 1 de Septiembre de 2017 de:

<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264>

Alvarado, S. (2009). Procesos de formación de la subjetividad y la identidad ético-políticas en la primera infancia. Foro Regional de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil-Estado. Nodo Eje Cafetero. En: *Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: sociedad civil y estado*. Recuperado el 20 de marzo de 2017 de:

[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf)

[177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf)

Arteaga, M., García, G., y Quintero, M. (2016). *Percepciones de las figuras de autoridad en la cotidianidad de la escuela, de la básica primaria en la I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 19 de Agosto de 2017 de:

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2378/1/CA0451_monica_greis_monica.pdf

- Arroyave, V., y Baena, E. (2016). *Escuela, Familia y Castigo*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado 19 de Agosto de 2017 de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2238/1/D0153.pdf>
- Ascorra, P., Arias, H., y Graff, C. (2003). La Escuela como contexto de contención social y afectiva. En: *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), p. 117- 135. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado el 10 de Septiembre de 2017 de:
http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf
- Bedmar, S. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: *Temas para la educación*, (5), p. 1-7. Recuperado el 25 de marzo de 2017 de:
<https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3784&s=5&ind=178>
- Betancur, C. (2011). *La Caja de Cristal: una escuela abierta como espacio para reflexionar las prácticas y los discursos pedagógicos*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 26 de Febrero de 2018 de:
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7009/1/CarmenBetancur_2011_escuela%20abierta.pdf
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado el 13 de septiembre de 2017 de:
<https://redie.uabc.mx/redie/article/download/49/91>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995) Estrategias metodológicas cualitativas. En: *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. p. 92-97. Grupo editorial Norma.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. En: *Argumentos*, 24(67), p. 135-156. México. Recuperado el 10 de Noviembre de 2017 de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Campoy, T., y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En: *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Editorial

- EOS. Recuperado el 15 de Mayo de 2017 de: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. En: *Revista española de salud pública*, 76(5), p. 409-422. Recuperado el 10 de Noviembre de 2017 de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500004
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. En: *Cuadernos de Pedagogía*. (311), p. 61-65. Recuperado el 13 de Noviembre de 2017 de: https://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf
- Consejo de facultad de Educación (2005). Reglamento Interno y de funcionamiento de la Práctica Pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. En: *Revista Griot (Etapa IV-Colección completa)*, 5(1), p. 50-67.
- Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., y Zapiola, M. (2011). Infancia y educación en diálogo: Un campo de posibilidades para la reflexión teórica y renovadas perspectivas de análisis. En: *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Siglos XIX y XX. Editorial: teseo. Buenos Aires.
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. En: *Pedagogía magna*, (5), p. 257-261. Recuperado el 22 de Mayo de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- Deslauriers, J-P. (2004). *Investigación cualitativa guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro. Recuperado el 15 de Septiembre de 2017 de: http://www.academia.edu/27006173/Investigaci%C3%B3n-Cualitativa.pdf_GUIA
- De Rendo, A., y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, p. 88-103. Recuperado el 13 de abril de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), p. 18-28. Recuperado el 23 de abril de 2017 de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5446/9193>
- Esteve, J. (2005). Bienestar y salud DOCENTE. En: *Revista PRELAC*, (1), p. 117-133. Recuperado el 14 de febrero de 2018 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- El Tiempo (2009, 3 de Marzo). Nuevo colegio transforma el sector Niquitao. *EL TIEMPO*. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4853246>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. En: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), p. 1-26. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>
- Fernández, L. (1995). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. En: *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), p. 47-70. Recuperado el 17 de marzo de 2018 de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/122411>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, F. (2011). *La desnaturalización del contexto socio-cultural adverso desde los modos de Gestión Institucional* (Tesis de pregrado). Universidad abierta Interamericana, Argentina. Recuperado el 24 de febrero de 2018 de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC106430.pdf>
- García, M., Restrepo, L., y Vélez, N. (2016). *Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 19 de Agosto de 2017 de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2377/1/CA0448_alejandra_leon_ela_nataly.pdf

- García, L., Obando, A., Gallego, C., Ramírez, Y., Betancur, C., Zapata, M... Berrío, A. (2012). *Laboratorio Pedagógico Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona*. Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín. Recuperado el 7 de marzo de 2017 de: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_756.pdf
- García, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18(2). Recuperado el 28 de febrero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/181/18101812.pdf>
- García, P. (2009). La escuela en el proceso de socialización. En: *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (117), p. 10-17.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En: *Revista Docencia*, (15), p. 4-11. Recuperado el 13 de abril de 2018 de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100719021236.pdf>
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE. En: *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), p. 82-99. Recuperado el 8 de febrero de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H., y Egan, K. (Eds). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guerra, B., y López, J. (2016). *Castigar para formar o castigar para controlar: Dilemas de la escuela en contextos vulnerables*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. En: *Estudios pedagógicos*, 36(1), p. 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016
- Jiménez, J. Martínez, R. y Mata, E. (2010). *Guía para trabajar la historia de vida con niños y niñas. Acogimiento familiar y residencial*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado el 05 de Septiembre de 2017 de: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/15884.pdf>

- Jiménez-Rodrigo, M., y Guzmán-Ordaz, R. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. En: *Convergencia*, 23(71), p. 13-40. Recuperado el 17 de noviembre de 2017 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v23n71/1405-1435-conver-23-71-00013.pdf>
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. En: *Argumentos*, 23(62), p. 41-83. Recuperado el 24 de marzo de 2018 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. En: *Forum: qualitative social research*, 6(2), p. 1-32. Recuperado el 14 de octubre de 2017 de: <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Larrosa, J., y Skliar, C. (2014). ¿Qué es lo escolar?. En Masschelein, J., y Simons, M. (Ed.) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. p. 28-96. España y Argentina: Miño y Dávila
- Marín, J., y Sepúlveda, J. (2015). *Violencia, cultura y contexto en el mundo escolar* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 19 de Agosto de 2017 de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1866/3/CA0706_julieth_jenny.pdf
- Martínez, J. (2001). Arqueología del concepto “compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Recuperado el 28 de Marzo de 2017 de: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Martínez, A. (2012). La escuela principal ramo de la policía. En: *Verdades y mentiras sobre la escuela*. p. 65-95. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Martínez, A. (s.f). La escuela, los procesos de la enseñanza y la alternativa del movimiento pedagógico.
- Martínez, A. (1998). La escuela: primera institución estatal del saber en el nuevo reino de granada. (Ed) *Escuela, Maestro y Métodos en Colombia 1750-1820*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Martínez, A. (2006). Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia. En Opina, H., Narodowski, M., y Martínez, A. (Ed.), *La escuela frente al límite: Actores emergentes y transformaciones estructurales contingencias e intereses*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Martínez, A., Castro, O., y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonia*. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía (SOCOLPE)
- Mejía, B., Muñoz, C., y Moreno, N. (2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. En: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), p. 136-157.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En: *Ética y educación*, 5(1). Buenos Aires: Manantial. Recuperado el 16 de Octubre de 2017 de: <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/jan-masschelein-educar-la-mirada.pdf>
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Groups"): técnica de investigación cualitativa*. Santiago: CIDE. Recuperado el 14 de Julio de 2017 de: <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de Febrero de 1994). Artículo 6 [Título I]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado el 18 de Mayo de 2017 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de salud. (1993). Resolución número 8430 de 1993 (octubre 4) Recuperado el 18 de Mayo de 2017 de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Recuperado el 17 de marzo de 2018 de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-352626_recurso_1.pdf
- Navarro, A. (2007). *Documento de Cátedra 40: NOTAS DE CAMPO: EL REGISTRO Y LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA MEDIANTE OBSERVACIONES*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 10 de Noviembre de 2017 de: http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2015/03/DC_40_Navarro_2007.pdf

- Ortega, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. En: *Edetania*, (2256-1536), p.15-28. Recuperado el 26 de Marzo de 2017 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752613>
- Osorio, L., Amador, M., Arango, A., Castaño, D., Ceballos, H., Gómez, S., y Loaiza, M. (2011). *BULLYING-INTIMIDACIÓN ESCOLAR. Horizontes estratégicos para la sana convivencia*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 19 de Agosto de 2017 de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/284/1/PB0697.pdf>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, p. 27-52. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. *Figuras contemporáneas del maestro en américa latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica* [Comp. Martínez, A. y Álvarez, A.]. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. p. 53-83
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B., y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Editorial: FUNLAM.
- Ramírez, Y. (2016). *Escuela, Subjetividad y Culturas Escolares*. DIVERSER. Violencias y culturas escolares.
- Rivas-Flores, J. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), p. 99-112.
- Rojas, A., y Henao, A. (2004). Para ser... en tanto somos un cambalache de sentidos. Pedagogía intercultural, una contribución para la equidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(39), p. 105-119.
- Robalino, M. (2005). ¿ACTOR O PROTAGONISTA? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En Reimers, F., Carnoy, M., Brunner, J., Panneflek, A., Marchesi, Á., Namó, G., y Machado, A. *Protagonismo docente en el cambio educativo. Prelac*. p. 3-193. Recuperado el 23 de abril de 2017 de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

- Runge, A., y Muñoz, D. (2012). PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA NECESARIA. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2). Recuperado el 13 de abril de 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P., y Pérez, M. (1998). *Metodología de la investigación*, 1. México: Mcgraw-hill.
- Skliar, C. (2011). Acerca de las representaciones del otro y de la mismidad. Notas para volver a mirar bien lo que ya fue (apenas) mirado. En Skliar, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. p. 53-77. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2013). Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Málaga, España. Recuperado el 9 de Noviembre de 2017 de: <https://www.youtube.com/watch?v=KIZ8WkuEXnc>
- Soriano, E., Zapata, R., y González, A. (2009). *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*, 52. Universidad Almería.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Schlemenson, S. (2000). Subjetividad y escuela. En Frigerio, G., Poggi, M., y Gianonni, M. *Políticas, instituciones y actores en educación*. p. 85-90.
- Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Recuperado el 14 de Noviembre de 2017 de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Unda Lara, R., Llanos Erazo, D., y Herrera Montero, L. (2014). *Espacios de socialización de niños, niñas y adolescentes en el Centro del Muchacho Trabajador. Ámbitos: familia, escuela y trabajo*. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/7928>

Uriarte, J. (2006). CONSTRUIR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA. Building resilience in school. En: *Revista de Psicodidáctica*, 11(1). p. 7-24. Universidad del País Vasco.

Recuperado el 17 de marzo de 2018 de: <http://www.redalyc.org/html/175/17514747002/>

Vázquez, C., González, R., Quevedo, J., y Barrios, P. (2014). ESPACIO PÚBLICO E INFORMALIDAD: El caso del programa de apoyo para la reubicación del comercio popular en la ciudad de México. *Antropología Experimental*, (11).

Nuestras Evidencias

ANEXO 1. Entrevistas a la comunidad educativa

Entrevista 1: Egresado de la I.E HAG sede DLC

- ¿Cuál es tu nombre? y ¿Cuántos años tienes?
- ¿Dónde vives?
- ¿Con quién vives?
- ¿Qué haces en los tiempos libres?
- ¿Estudias?
- ¿Porque vienes a esta escuela?
- ¿Cómo llegaste a esta institución?
- ¿Qué era lo que más te gustaba de la escuela?
- ¿Crees que es importante estudiar, Por qué?
- ¿Qué te motivó a seguir estudiando?
- ¿Actualmente trabajas?
- ¿Porque vienes a ayudar en la institución?
- ¿Qué fortalezas consideras que tiene esta escuela?
- ¿Vienes todos los días a la escuela?
- ¿Qué crees que le falta a la escuela o que te gustaría cambiar de ella?
- ¿Dentro de esta escuela que personas han sido significativas para ti?
- ¿Qué significa para ti vivir en un lugar como Niquitao?
- ¿Para ti qué significa esta escuela?

- ¿Crees que la escuela ha transformado el barrio, que esta escuela ha cambiado algo en el sector?
- ¿Qué le faltaría a la escuela pero que no sea algo material, sino algo más de las personas, de la comunidad, de las personas que la rodean?
- ¿Qué crees que significa para los niños el colegio?
- ¿Para ellos es importante estar aquí en la escuela?
- ¿Qué tiene que tener esta escuela para ser completa?
- ¿Qué ha pasado en tu vida que te ha marcado; que puedes recordar con mucha felicidad o con mucha tristeza?
- ¿Tú crees que este colegio se debería enseñar algún deporte o algo de arte?
- ¿Si tuvieras que hablarles a todos los niños del colegio en este momento qué les dirías o aconsejarías?

Entrevista 2: Docentes y personal del aseo

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Hace cuánto haces parte de esta I.E.?
- ¿Qué piensas de esta escuela?
- ¿Has trabajado en otra escuela? Entonces, ¿Qué diferencias encuentras entre la otra escuela y esta?
- ¿Cuál es la historia de cuando llegaste a esta escuela?
- Cuando llegaste a trabajar ¿Qué percepción tenías de esta escuela y cual tienes ahora?
- ¿Qué crees que es lo más importante de esta escuela?
- ¿Qué fortalezas piensas que tiene esta escuela?
- ¿Qué debilidades piensas que tiene esta escuela?
- ¿Qué te gustaría cambiar de esta escuela?
- ¿Qué crees que le falta a esta escuela?
- ¿Cuál crees que es la esencia de esta escuela?
- ¿Esta escuela ha cambiado algo en el barrio?
- ¿De qué manera contribuye la escuela en la subjetividad de niños y niñas?
- ¿En una palabra o frase cómo definirías esta escuela?

Entrevista 3: Madre de familia

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Actualmente trabajas? ¿en qué laboras?
- ¿Dónde vives? ¿cómo te sientes en el sector?
- ¿Quiénes conformar tu hogar?
- ¿Dónde estudió antes tu hijo?
- ¿Qué experiencia tuviste en esa otra escuela?
- ¿crees que es importante el estudio? ¿por qué?
- ¿por qué escogieron esta institución para tu hijo?
- ¿Qué pensabas antes de esta escuela?
- ¿Qué piensas ahora de esta escuela?
- ¿qué crees que es lo más importante de esta escuela?
- ¿Qué fortalezas piensas que tiene esta escuela?
- ¿Qué debilidades piensas que tiene esta escuela?
- ¿Qué te gustaría cambiar de esta escuela?
- ¿Qué crees que le falta a la escuela?
- ¿Qué cambios has notado en tu hijo desde que está en esta escuela?
- ¿Esta escuela ha cambiado algo en el barrio?
- ¿En una palabra o frase cómo definirías esta escuela?
- ¿Tu hijo en algún momento te ha dicho algo de esta escuela?

ANEXO 2. Planeación de Grupos Focales

Grupo Focal 1

Fecha	06 de Octubre de 2017
Tiempo	Una hora y treinta minutos

Responsable	Juliana Arias, Johanna Díaz y Yuliana Mora
Lugar de aplicación	I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona
Población	Dos niños y niñas por cada grupo desde el grado preescolar a quinto.
Tema	Concepciones de escuela
Objetivo General	Identificar las concepciones de escuela que emergen de los y las estudiantes de la I.E HAG sede DLC.
Técnica Interactiva	<i>Siluetas:</i> Es una técnica que posibilita que los participantes puedan plasmar la silueta de su cuerpo, para el reconocimiento del mismo y de los otros. Esto permite recordar y manifestar historias significativas que hayan traspasado su corporalidad, es decir, hechos relacionados no sólo con su pensamiento sino con su experiencia en la cotidianidad.
Materiales	Pliegos de papel bond, marcadores y cinta.
Encuadre: acuerdos	<p>En un primer momento las maestras en formación que serán las mediadoras del grupo focal se presentarán y darán a conocer de qué se trata el encuentro y las próximas sesiones. Además de establecer acuerdos relacionados con los comportamientos que se deben tener en cuenta para el adecuado desarrollo de las actividades, en este sentido se tendrán en cuenta normas como: escuchar a los demás, respetar y pedir la palabra (levantando la mano).</p> <p>Para iniciar, se llevará cabo la presentación de los participantes a través de una dinámica llamada “de donde vienen mis zapatos”. Inicialmente los niños y niñas dirán su nombre, la edad y el grado que están cursando, luego se dará inicio a la dinámica, la cual consiste en cada participante cuenta de historia del origen de los zapatos que en el momento está usando, ello con la intención de armonizar el encuentro.</p>

<p>Recolección de datos</p>	<p>La recolección de datos se realizará mediante la construcción de la silueta de cada integrante, para esto se harán en parejas y plasmarán el contorno de su cuerpo teniendo encuento los rasgos más característicos de cada uno, luego las maestras darán indicaciones para que los participantes dispongan en diferentes partes de la silueta sus sentimiento y opiniones frente a temas relacionados con la escuela.</p> <p>Ejemplo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sitúa en la cabeza lo que has aprendido en la escuela -Pon una palabra o frase corta en la boca que describa lo que significa para tí la escuela -Sitúa en el pecho los sentimientos que te genera asistir a la escuela -Sitúa en el estómago los temores que te despierta la escuela -Sitúa en las manos que es lo que más te gusta hacer en la escuela -Sitúa en las piernas los problemas que has tenido para venir a la escuela
<p>Plenaria</p>	<p>La plenaria se realizará por medio de la socialización de las siluetas por parte de algunos integrantes del grupo, para lo cual estas se ubicaran por el espacio de tal manera que todos visibilicen las construcciones realizadas. Una vez dispuestas en el suelo, todo el grupo pasará por cada una de las siluetas para que la persona que la realizó exponga ante todos las posturas que tiene frente a las orientaciones dadas.</p>
<p>Cierre</p>	<p>Luego de la socialización, todos los integrantes nos dispondremos en un círculo en el cual se invitará a que reflexionen sobre la actividad. Para la reflexión pedagógica las maestras en formación realizarán preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué semejanzas o diferencias se encuentran en las respuestas de sus compañeros. • Qué dificultades encontraron en el momento de responder las preguntas propuestas por el facilitador. • <p>En este sentido, las maestras expresarán algunas de las conclusiones que se evidencian durante la construcción de la técnica interactiva la silueta y el conversatorio. Además resaltará los aspectos que consideren los más relevantes como las relaciones que se encontraron y las nuevas compresiones que se construyen a partir de la participación de cada uno de los integrantes.</p> <p>Finalmente, se les preguntara cómo les pareció la sesión, qué recomendaciones tienen para los próximos encuentros, cómo se sintieron desarrollando la actividad, qué les gustaría destacar o cambiar y qué actividades sugerirían.</p>

Bibliografía referenciada	Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., González, S. (s.f.). <i>Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa</i> . Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
----------------------------------	---

Grupo Focal 2

Fecha	25 de Octubre de 2017
Tiempo	Una hora y treinta minutos
Responsable	Juliana Arias, Johanna Díaz y Yuliana Mora
Lugar de aplicación	I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona
Población	Dos niños y niñas por cada grupo desde el grado preescolar a quinto.
Tema	¿Iguales o diferentes?
Objetivo General	Reconocer las concepciones sobre diversidad que tienen los y las estudiantes de la I.E HAG sede DLG
Técnica Interactiva	<i>Colcha de retazos</i> : Esta técnica permite develar a los sujetos las representaciones, sentimientos y experiencias que han construido en relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social. La colcha de retazos permite que se evidencien las emociones, sensaciones y percepciones frente a diversas situaciones.
Materiales	Papel craft hojas de bloc, revistas, periódico, lápices, colores, marcadores, colbón y cinta.
Encuadre: acuerdos	Teniendo en cuenta que esta será la segunda sesión, iniciaremos recordando los nombres de cada uno de los participantes y las maestras en formación. Luego se recordarán los acuerdos establecidos en la sesión anterior, invitando en el este momento a que sean los mismos niños y niñas quienes anuncien los acuerdos a los cuales se habían llegado como: escuchar a los demás, respetar y pedir la palabra (levantando la mano), y se les preguntaran que otros son necesarios para el óptimo desarrollo de las actividades.

	<p>Para iniciar se leerá el cuento “Orejas de mariposa” con la intención de activar saberes previos acerca del tema, posibilitando así una participación más activa de los niños y niñas a partir de sus vivencias.</p>
<p>Recolección de datos</p>	<p>Para el desarrollo de la técnica interactiva cada uno de los participantes tendrá una hoja, colores y materiales con los cuales elaborará su propio retazo, en el cual plasmarán una frase, una palabra o un dibujo acerca de lo que conciben como diverso o diversidad. Cuando todos los participantes tengan su elaboración individual, pasará a pegar en el papel periódico su retazo, de este modo, cuando todos hayan pegado sus creaciones se podrán visualizar la elaboración de sus pares, lo que dará como resultado la colcha de retazos. Cada uno de los participantes contará qué fue lo que quiso expresar con su retazo, asimismo, aquellos que quieran, podrán expresar que es lo que perciben en las elaboraciones de los demás compañeros respondiendo a preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se observa? • ¿Qué imágenes o palabras crees que se relacionan o se parecen? • ¿Qué sensaciones o sentimientos genera lo expresado? • ¿Qué es lo más importante que logras percibir en la colcha de retazos? • ¿A qué conclusión podemos llegar? <p>Para profundizar un poco sobre el tema en cuestión se implementará el juego nombrado popularmente como “tingo, tingo, tango”. En un principio los niños y niñas se encontrarán sentados en un círculo y uno de ellos tendrá una pequeña pelota. Después de que todas y todos estén dispuestos, una de las moderadoras cantará tingo, tingo, tango mientras que los participantes se van pasando la pelota, cuando esta de repente cante “tango” quien tenga la pelota tendrá la oportunidad de responder una pregunta o llevar a cabo una penitencia (realizar una creación, ejecutar una acción) las cuales podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiendes por diversidad? • ¿Crees que todos somos diferentes, por qué? • ¿Crees que todos somos iguales, por qué? • ¿Consideras que en tu escuela hay diversidad, por qué? • ¿Te sientes diferente, crees que no eres igual a tus compañeros, por qué? • ¿Crees que en la escuela tanto niños como niñas son tratados igual?
<p>Plenaria</p>	<p>Para este momento nos dispondremos en un círculo para dar lugar al diálogo entre los participantes y las maestras en formación. En este momento las maestras en formación realizarán aclaraciones frente al término Diversidad para luego darle la voz a los participantes y que estos tengan la oportunidad de expresar sus percepciones en relación al tema de diversidad, como ha sido comprendida y de qué manera se relacionan con ella, es decir, como se relacionan con niños y niñas de vienen de otros lugares o que pertenecen a otras</p>

	culturas. Además de los sentimientos que experimentan cuando se sienten diferentes y cuando no encajan en lugar determinado o al contrario.
Cierre	<p>Para la reflexión pedagógica las maestras en formación realizarán preguntas al final de la plenaria como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué fue lo que más les gusto. • Qué semejanzas o diferencias se encuentran en las respuestas de sus compañeros. • Qué dificultades encontraron en el momento de responder las preguntas propuestas por el facilitador. <p>En este sentido, las maestras expresarán algunas de las conclusiones que se evidencian durante la construcción de la técnica interactiva colcha de retazos y el conversatorio. Además resaltarán los aspectos que consideren los más relevantes como las relaciones que se encontraron y las nuevas comprensiones que se construyen a partir de la participación de cada uno de los integrantes.</p> <p>Finalmente, se les preguntará cómo les pareció la sesión, qué recomendaciones tienen para los próximos encuentros, cómo se sintieron desarrollando la actividad, qué les gustaría destacar o cambiar.</p>
Bibliografía referenciada	Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., González, S. (s.f.). <i>Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa</i> . Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf

Grupo Focal 3

Fecha	1 de Noviembre de 2017
Tiempo	Una hora y treinta minutos
Responsable	Juliana Arias, Johanna Díaz y Yuliana Mora
Lugar de aplicación	I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona
Población	Dos niños y niñas por cada grupo desde el grado preescolar a quinto.

Tema	¿Cuál es tu historia en la escuela?
Objetivo General	Identificar la experiencia que los niños y niñas han vivido en la I.E HAG sede DLG
Técnica Interactiva	<u>Zoom</u> : Esta técnica permite recrear situaciones, hechos y construcciones simbólicas de cada sujeto por medio de imágenes las cuales de forma secuencial permiten ilustrar y relatar una historia. Estas imágenes tienen la intención de motivar a los participantes a generar diversas interpretaciones y percepciones en torno al tema que se esté tratando.
Materiales	Colores, hojas de bloc, tijeras, colon, fichas bibliográficas, esferas de icopor, cartulina y cinta.
Encuadre: acuerdos	<p>Teniendo en cuenta que esta será la tercera sesión, se iniciará recordando únicamente los acuerdos establecidos en las sesiones anteriores. (Escuchar a los demás, respetar y pedir la palabra, levantando la mano), y se les preguntaran que otros acuerdos son necesarios para el óptimo desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta la experiencia de las anteriores.</p> <p>Para empezar, las maestras en formación llevarán una corta historia, sobre cómo fue nuestra llegada a esta escuela, que impresiones tuvimos y cómo se ha transformado esa concepción. Dicha historia se realizará por medio de cuatro imágenes que ilustran lo expuesto. Esto con la intención de que los niños y niñas generen hipótesis y relatos sobre las situaciones que se presentan en las imágenes.</p>
Recolección de datos	<p>En un segundo momento, se les indicará a cada uno de los niños y niñas que debe construir su historia frente a esta escuela, con las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dibujar el por qué llegaron a estudiar a esta escuela -Dibujar cómo les pareció en un primer momento la escuela -Dibujar una experiencia positiva vivida en la misma -Dibujar que piensan y cómo se sienten hoy en la escuela <p>Culminada la elaboración los niños y niñas tendrán la oportunidad de exponer sus dibujos mediante un friso. Para ello, cada uno mostrará la secuencia de su historia y los demás construirán hipótesis a cerca de la misma.</p>
Plenaria	Para la socialización de los trabajos elaborados se llevará a cabo un reportaje. Dicha actividad se realizará dividiendo el grupo focal en dos equipos, los cuales estarán acompañados por una maestra en formación que se encargará de grabar el reportaje. Dentro de cada subgrupo los niños y niñas se organizarán en parejas para hacer la construcción de un micrófono, que será la herramienta que

	<p>dinamizadora del reportaje. De este modo, un niño se apropiará del papel de entrevistador, otro de entrevistado y luego intercambiarán los papeles para que todos participen de la plenaria. Las preguntas que se tendrán en cuenta para la ejecución del reportaje son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Por qué llegaste a estudiar a esta escuela -Cómo te pareció en un primer momento la escuela -Cuéntanos una experiencia positiva vivida en la misma -Cómo te sientes hoy en la escuela
Cierre	<p>Para la reflexión pedagógica las maestras en formación realizarán preguntas al final de la plenaria como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué fue lo que más les gusto. • Qué semejanzas o diferencias se encuentran en las respuestas de sus compañeros. • Qué dificultades encontraron en el momento de responder las preguntas propuestas por el facilitador. <p>En este sentido, las maestras expresarán algunas de las conclusiones que se evidencian durante la construcción de la técnica zoom y el conversatorio. Además se resaltarán los aspectos que se consideren más relevantes como las relaciones que se encontraron y las nuevas comprensiones que se construyen a partir de la participación de cada uno de los integrantes. Finalmente, se les preguntará cómo les pareció la sesión, qué recomendaciones tienen para los próximos encuentros y cómo se sintieron desarrollando la actividad.</p>
Bibliografía referenciada	<p>Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., González, S. (s.f.). <i>Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa</i>. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf</p>

Grupo Focal 4

Fecha	20 de Noviembre de 2017
Tiempo	Una hora y treinta minutos
Responsable	Juliana Arias, Johanna Díaz y Yuliana Mora

Lugar de aplicación	I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona
Población	Dos niños y niñas por cada grupo desde el grado preescolar a quinto.
Tema	¿Y tú qué piensas?
Objetivo General	Identificar las diferentes posturas que tienen los niños y niñas sobre el contexto de la escuela
Técnica Interactiva	<i>Fotolenguaje:</i> Esta técnica posibilita la expresión de ideas, pensamientos y sentires que tienen los participantes en relación a un lugar específico representado a través de fotografías. El uso de imágenes, en este caso, permite evocar momentos, sensaciones, recuerdos y experiencias que hayan sucedido en los espacios que se observan mediante las ilustraciones o con las personas que allí se presentan. Las percepciones que se manifiesten ante estas fotografías vislumbrarán las posturas de los y las estudiantes y sus vivencias cotidianas en estos lugares y con los sujetos que los habitan.
Materiales	Fotografías del entorno que rodea la institución educativa
Encuadre: acuerdos	Inicialmente se recordará de una manera breve los acuerdos establecidos en las sesiones anteriores. (Escuchar a los demás, respetar y pedir la palabra, levantando la mano), y se les preguntarán que otros acuerdos son necesarios para el óptimo desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta la experiencia de las anteriores.
Recolección de datos	<p>En un primer momento se dividirá al grupo en 4 subgrupos a los cuales se les entregará diferentes imágenes del contexto que permea la Institución Educativa (ver anexos). La dinámica consiste en que cada integrante de los subgrupos pueda visualizar la fotografía, identificar sus elementos y los rasgos que más le llaman la atención y luego de eso, proceder a pasársela a otro compañero del grupo. Para la identificación de algunos pensamientos y sentires, se tendrán en cuenta algunas preguntas orientadoras que permitan visibilizar dichos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lugar es? • ¿Te gusta utilizar este lugar? • ¿Qué actividades se desarrollan allí? • ¿Qué tipo de problemas se presentan allí? • ¿Qué es lo que más te gusta de este lugar?

	<p>Para dar por terminado este momento, se le solicitara a los niños y niñas que por los grupos ya conformados elijan una de las fotografías, para que con ésta realicen un pequeño cuento en relación con la imagen y a las experiencias que han vivenciado en dicho lugar. Cuando hayan terminado su creación cada subgrupo nombrara un representante para que narre el cuento previamente elaborado.</p>
Plenaria	<p>Para socializar los pequeños cuentos realizados cada subgrupo relatara su elaboración contándole a sus compañeros que imagen les correspondió y de acuerdo experiencias las vivencias dadas en el escenario que les presenta la imagen. Así se dará un espacio para preguntarles a los demás participantes que piensan del micro-cuento de sus compañeros, si se sienten identificados con la historia relatada, que más le agregarían o en que difieren.</p>
Cierre	<p>Para terminar la sesión, las maestras en formación realizarán con los niños y niñas el juego tradicionalmente llamado “Pañuelito”, aunque este tendrá algunas variaciones para que su desarrollo sea acorde con la temática abordada. Antes de iniciar el juego el grupo se divide en dos subgrupos, los cuales estarán separados por una línea, en donde a su vez, se situará un pañuelo. Luego de la organización en los dos grupos, cada integrante de cada subgrupo se enumerará del 1 al 5.</p> <p>Cuando una de las maestras en formación nombre uno de los números, quienes representan el mismos saldrán rápidamente a tomar el pañuelo, el niño o la niña que logre sujetarlo tendrá la oportunidad de responder una pregunta, si responde se le otorgará un punto a su equipo, de lo contrario el otro equipo tendrá la posibilidad de responder el interrogante en cuestión y ganar el punto. Las preguntas que se formularán durante el juego se presentan a continuación, es importante tener en cuenta que estas se encuentran basadas en las imágenes de la actividad inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que más te llamó la atención de la imagen que le correspondió inicialmente a tu equipo? • ¿Qué experiencias positivas has vivido en el lugar que representa la imagen? • ¿Qué crees que podría cambiar del lugar expuesto en la imagen para que sea más amistoso? • ¿Si tú fueras el alcalde, que harías para mejorar el lugar representado en una de las fotografías expuestas? • ¿Crees que ese lugar invita a hacer a los niños y niñas? • ¿Cuál de las imágenes presentes fue más significativa para ti y por qué?
Bibliografía referenciada	<p>Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., González, S. (s.f.). <i>Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa</i>. Recuperado de</p>

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf

Anexos



Grupo Focal 5

Fecha	27 de Noviembre de 2017
Tiempo	Una hora y treinta minutos
Responsable	Juliana Arias, Johanna Díaz y Yuliana Mora

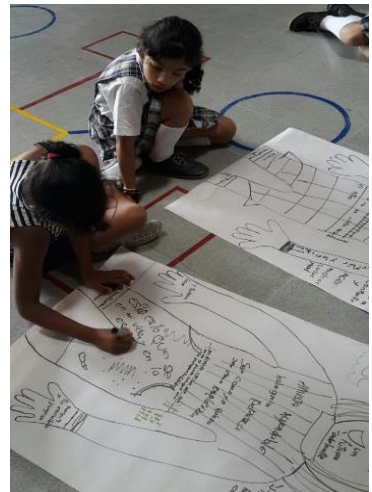
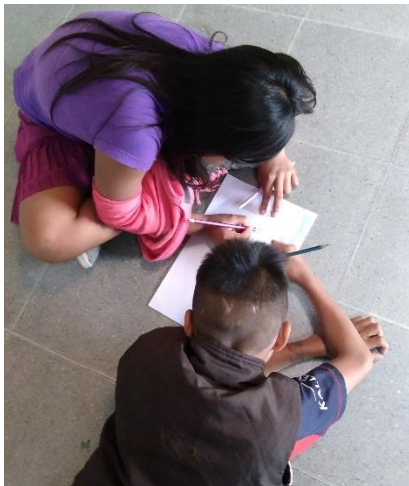
Lugar de aplicación	I.E Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona
Población	Dos niños y niñas por cada grupo desde el grado preescolar a quinto.
Tema	Represento mi contexto
Objetivo General	Identificar la incidencia del contexto en la subjetividad de los niños y niñas a través de la representación de situaciones y personas del contexto institucional.
Técnica Interactiva	<i>Sociodrama:</i> Esta técnica permite representar con gestos, acciones y palabras acontecimientos específicos de la vida cotidiana de las personas en un lugar determinado. Así pues, lo que busca esta técnica, además de la puesta en escena del tema que se esté trabajando, es analizar la situación representada y reflexionar sobre las ideas, expresiones y conceptos allí expuestos. En síntesis, el sociodrama posibilita la identificación de los modos de interacción de los diferentes integrantes de una comunidad, las perspectivas que estos tienen frente a las situaciones que se les presentan en la cotidianidad, las problemáticas que vivencian y las posibles soluciones que tienen en cuenta para resolver dichos inconvenientes.
Materiales	Imágenes de ocupaciones y profesiones que se visibilizan en la cotidianidad del contexto institucional, vestimentas, accesorios y objetos para personificar la ocupación o profesión.
Encuadre: acuerdos	Inicialmente se recordará de una manera breve los acuerdos establecidos en las sesiones anteriores. Además se informará que es el último encuentro de los grupos focales por lo cual al finalizar el mismo, se llevará a cabo un compartir y se efectuará la entrega de unos certificados para reconocer la participación y aporte que cada uno posibilitó en cada uno de los encuentros.
Recolección de datos	En un primer momento se les solicitará a los participantes que se dividan en tres equipos. Una vez se hayan distribuido en los mismos cada uno sacará de una bolsa sin mirar uno de los personajes que representan una ocupación o profesión para que lo personifiquen durante el desarrollo de la puesta en escena. Cuando cada uno de los integrantes de cada grupo tenga el personaje que le correspondió procederá a entablar un diálogo con sus demás compañeros para que todos se pongan de acuerdo sobre qué historia representarán, qué lugar será en el que transcurren los hechos y que papel desarrollará cada uno en la historia, es decir que acciones tendrán en cuenta, que gestos harán y qué dirán en las situaciones que planteen.

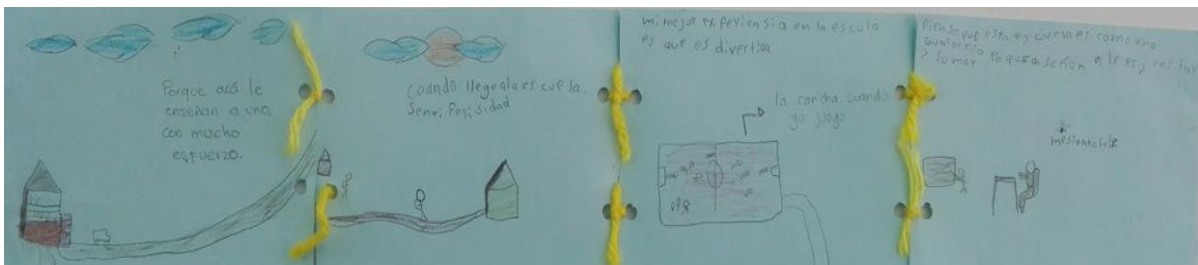
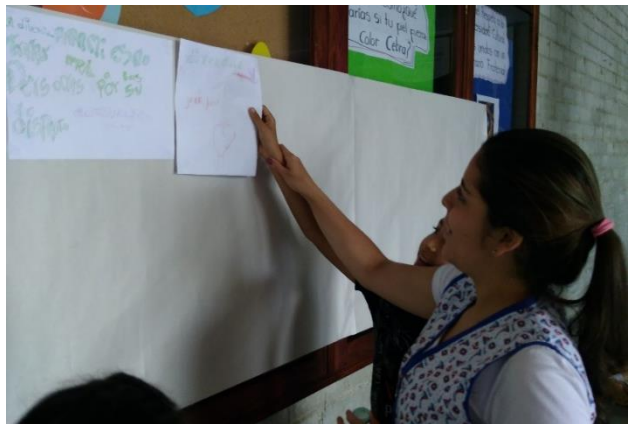
	<p>Luego de que todos se hayan puesto de acuerdo sobre lo que representarán, pasarán al lugar donde se encuentra la vestimenta, accesorios y objetos para que elijan aquello que les puede ser útil para su presentación. Después de acordar la historia y haber escogido los elementos necesarios para la presentación, se dará paso a la representación de cada grupo, es importante señalar que los demás equipos deben estar atentos a la puesta en escena de sus demás compañeros para que posteriormente se pueda llevar a cabo el análisis y reflexión de cada una de las representaciones.</p>
Plenaria	<p>Para este momento nos dispondremos en un círculo para dar lugar al diálogo entre los participantes y las maestras en formación. En este momento las maestras en formación realizarán aclaraciones frente al término Contexto para luego darle la voz a los participantes y que estos tengan la oportunidad de expresar sus percepciones en relación al tema del contexto, como ha sido comprendida y de qué manera se relacionan con él, es decir, cómo se relacionan con las diferentes situaciones, problemáticas, personas y dinámicas que se presentan en los diferentes lugares que normalmente habitan. Además de los sentimientos y pensamientos que experimentan cuando se llegan a determinados espacios y participan en las actividades que ellos se desarrollan.</p>
Cierre	<p>Para el cierre cada estudiante deberá dibujar la emoción con la cual se identificó en las pequeñas obras que realizaron sus compañeros, es decir, qué les género haber visualizado la representación (miedo, angustia, felicidad, etc.) y explicar el por qué, esto con la intención de poder señalar cuales emociones predominan en ellos frente a diversas situaciones cotidianas.</p>
Bibliografía referenciada	<p>Quiroz, A., Velásquez, A., García, B., González, S. (s.f.). <i>Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa</i>. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf</p>

Anexos



ANEXO 3. Registros Fotográficos





ANEXO 4. Consentimiento informado

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HÉCTOR ABAD GÓMEZ
Sede Dario Londoño Cardona

En el marco del seminario de practica pedagógica, brindado por la Universidad de Antioquia, se encuentra en proceso de formulación un proyecto de investigación que tiene por nombre: "Un, dos, tres por la escuela que no ves", el cual pretende describir las miradas que emergen de la IE Héctor Abad Gómez, sede Dario Londoño Cardona en relación a la escuela, y cómo estas contribuyen en la constitución de subjetividades de niños y niñas.

Dentro de la investigación, se realizarán diversas actividades con las que se pretende indagar sobre el tema en cuestión, por lo que se abrirán espacios en los cuales se dialogarán sobre asuntos del diario vivir en el espacio personal, familiar y en especial el escolar.

Esta investigación se encuentra a cargo de las maestras en formación: Yuliana Mora Jiménez, Juliana Añas Suarez, Johanna Cristina Diaz Restrepo, aspirantes al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil.

Por lo cual, por medio de este consentimiento, se les solicita a los padres y madres de familia la autorización para que su hijo o hija haga parte de dichas actividades las cuales contarán con registros manuales, fotográficos, de video y audio, que serán usados únicamente dentro del marco de la investigación anteriormente planteada.

Acepto que mi hija o hijo participe en el desarrollo de las actividades propuestas y que se haga uso de las evidencias para el trabajo antes descrito.

Nombre del niño o niña participante	Firma del acudiente
Anderson	Elizabeth M.C
Elizabeth MARTINEZ	JAN CARLOS AVILA
Dylan Corca	Deisy Pulgarin G
Camila maria G	Lina Maria G.R.
Jhennifer Ortiz G. L.	Carmen Reyler
Shelday Barbosa R.	ALEXANDRA MARIN
Draunson RAMIREZ	MÓNICA ANDREA S-
Juan Angel Ayudata	Alexandria Maria palacio
MANICA ANDREA	Paola Andreea R.M
Yoselin Gavarria palacio	PAOLA ANDREA
Samuel Pulgarin R.	Berta Miraf
Luis Carlos.	Lina Andrea (Pab) pulgarin
Juan Diego Mesa	
Lina Marcela Pacheco	