

**La práctica pedagógica como un escenario para la reproducción y transformación de  
imaginarios sociales sobre normalidad.**

Fabra Zapata Rodrigo David

Molano Lagos Marisol

Velásquez Rincón Jeimy Lorena

Universidad Pedagógica Nacional

Fundación centro internacional de educación y desarrollo. Cinde

Bogotá, 2021

**La práctica pedagógica como un escenario para la reproducción y transformación de  
imaginarios sociales sobre normalidad.**

Fabra Zapata Rodrigo David

Molano Lagos Marisol

Velásquez Rincón Jeimy Lorena

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Directora: Edna Patricia López

Universidad Pedagógica Nacional

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo. Cinde

Bogotá, 2021

## Tabla de contenido

|   |    |
|---|----|
| Introducción.....   | 1  |
| Capítulo 1. Marco general del proyecto .....  | 3  |
| 1.1. Planteamiento del problema .....   | 3  |
| 1.2. Objetivo general.....  | 7  |
| 1.2.1. Objetivos específicos .....  | 7  |
| Capítulo 2. Marco teórico .....   | 7  |
| 2.1. Antecedentes .....   | 7  |
| 2.2. Concepción del imaginario social .....   | 14 |
| 2.3. La normalidad imaginada en la escuela.....   | 18 |
| 2.3.1. <i>Una mirada a las prácticas de normalización en Colombia</i> .....                         | 22 |
| 2.4. La práctica pedagógica desde la normalidad: Entre el saber técnico y el agenciamiento .....    | 25 |
| Capítulo 3. Diseño metodológico.....  | 31 |
| 3.1. Ruta metodológica .....  | 31 |
| Capítulo 4. Análisis de la información.....   | 34 |
| 4.1. Técnica de análisis de la información .....  | 34 |
| 4.2. La subjetividad del docente en la configuración de la normalidad .....                         | 36 |
| 4.3. Mecanismos normalizadores de la escuela que permean la práctica pedagógica de los docentes ... | 43 |
| 4.4. Pensar otra escuela, transitando entre la normalidad y la diferencia.....                      | 53 |
| Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones .....  | 63 |
| 5.1. Las prácticas pedagógicas: Tensiones entre la normalidad y la diferencia. ....                 | 63 |
| Referencias bibliográficas.....   | 68 |
| Anexos.....   | 67 |
| Anexo A. Guía de preguntas orientadoras.....  | 67 |
| Anexo B. Matriz de análisis. Codificación abierta .....   | 69 |
| Anexo C. Matriz de análisis. Codificación axial y selectiva .....                                   | 94 |

## Introducción

La escuela es una institución que se articula con ideales científicos, económicos, políticos y culturales, determinando qué, cómo, para qué y por qué de la enseñanza y el aprendizaje, para a su vez establecer a docentes y estudiantes parámetros en las formas de ser y estar, los cuales se han instalado en la sociedad moderna desde un concepto de normalidad basado en la visión que las ciencias médicas construyeron a partir del siglo XVIII, sustentadas desde los postulados cartesianos de Descartes que constituyeron la noción de objetividad en las ciencias. De acuerdo con Caponi (1997), estos sucesos son objeto de reflexión filosófica y epistemológica para Canguilhem, quien estudia la construcción histórica del concepto de salud en la medicina a través del análisis de las nociones de lo normal y lo patológico. Para Canguilhem, lo “normal” presenta dos perspectivas: el estadístico-cualitativo (norma o distribución normal) y el estado “ideal” o de perfección (Bacarlett y Lechuga, 2009), perspectivas que han ido transformando el concepto de normalidad presente en la escuela como un elemento que regula y controla los sujetos para adaptarlos a la sociedad.

Como institución de la sociedad, la escuela acoge individuos provenientes de distintos contextos, sus características y experiencias los constituyen como únicos e irrepetibles, desestabilizando la normalidad establecida socialmente y desde la cual la noción de diferencia se ha transformado y construido históricamente como antagónica de la “norma”, a partir de esto, la sociedad y, específicamente, la escuela han mantenido formas de exclusión y discriminación que tensionan con los propósitos de reconocimiento y reivindicación de sujetos y poblaciones marginadas. Lo anterior, lleva a esta investigación a interrogarse por cómo los imaginarios sociales de normalidad instituidos en el contexto escolar se relacionan con la práctica pedagógica que los docentes desarrollan con sus estudiantes.

Los imaginarios sociales representan la capacidad imaginativa de los sujetos y la sociedad, desde los cuales se establecen normas, conductas, lenguajes que instituyen sentidos y significados, uno de los imaginarios establecidos socialmente que han permeado la escuela proviene de un ideal de sujeto heredado del pensamiento moderno, configurando prácticas pedagógicas que también buscan un ideal de estudiante que encaje en la estructura homogenizante.

Desde la normalidad, la diferencia es leída como carencia e incompletud, configurando un binarismo desde el cual el estudiante es catalogado como bueno-malo, competente-no competente, aplicado-difícil, normal-anormal. La condición de “anormal” exige a las instituciones la aplicación de una ortopedia social en la que se le minimice y encasille de acuerdo con lo instituido.

La práctica pedagógica al ser permeada por los factores macro y micro ubica al docente en un magma de lo instituido e instituyente tensionando su subjetividad, aquí, el agenciamiento lo lleva a reflexionar sobre su quehacer y a transformar desde lo instituyente su lugar y el de los estudiantes, así como también, su praxis.

Se planteó esta investigación de corte cualitativo, desde el método hermenéutico dado que permite develar los sentidos y significados que subyacen en los discursos y prácticas de los docentes. Para recoger la voz de los sujetos investigados se usa la técnica de recolección datos de grupo focal en modalidad virtual, con la participación de 5 docentes de aula de dos colegios oficiales en la ciudad de Bogotá, abordado desde una guía de preguntas orientadoras en torno a los imaginarios sociales sobre normalidad presentes en la escuela.

La recolección y organización de la información permitió desarrollar el análisis a partir de tres categorías, la primera, *la subjetividad del docente en la configuración de la normalidad*,

en donde se describe como los imaginarios sociales instituidos e instituyentes influyen en la subjetividad del docente llevándolo a construir y resignificar la concepción de normalidad en su práctica pedagógica y en la escuela, la segunda, *los mecanismos normalizadores de la escuela que permean la práctica pedagógica de los docentes*, en la cual se definen los mecanismos normalizadores que orientados por el ideal de sociedad, en la escuela regulan contenidos, conductas y relaciones de los estudiantes desde el discurso instituido de calidad, competencias y estándares, así, el docente como parte de esta dinámica es reproductor de los mecanismos perpetuando pedagogías de control.

La última categoría, *pensar otra escuela, transitando entre la normalidad y la diferencia*, se reflexiona sobre cómo la capacidad de agencia del docente posibilita la transformación de la práctica pedagógica en el encuentro con el otro. Finalmente, el documento concluye cuestiones sobre el lugar de la diferencia en la escuela y la ubicación del problema en la normalidad o la anormalidad.

## **Capítulo 1. Marco general del proyecto**

### **1.1. Planteamiento del problema**

La escuela como institución es un reflejo del pensamiento moderno civilizador, que según Dussel (2000) sitúa a Europa en el centro de la historia mundial y constituye a las otras culturas como su “periferia”, instaurando un proyecto de sociedad a partir de imaginarios de un sujeto ideal: hombre, blanco, católico, letrado, heterosexual, etcétera, al igual que prácticas, discursos y conocimientos sustentados desde la racionalidad europea como “único” argumento válido, objetivo y universal justificando desde su superioridad la dominación de los *otros* que “obliga a desarrollar a los primitivos, rudos, barbaros” (Dussel, 2000, p. 49). Este pensamiento enraizado en la cultura occidental desarrolló ideales y prácticas homogenizantes en todas las

instituciones de la sociedad, originando una clasificación binaria entre lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, que tienen su génesis más relevante en las nociones estadísticas de “norma” o “distribución normal”, Skliar (2015) considera la estadística como movimiento ideológico europeo usado por los eugenistas-evolucionistas quienes perseguían la idea de que la “población puede y debe ser normal”, desde las nociones darwinistas de ventaja evolutiva de especies superiores, que dio como resultado una obsesión por desarrollar prácticas para erradicar a los defectuosos.

Así pues, la normalidad se instala en la cultura como un mecanismo que permite, tanto a individuos como a instituciones, definir las conductas y los saberes condicionados por un ideal de sujeto, a partir de esto, se extienden discursos de la deficiencia en distintos ámbitos de la sociedad pretendiendo determinar las características de los indeseables.

La existencia de otros nombrados como distintos, diferentes y diversos en la escuela, tensiona constantemente con lo establecido según los parámetros de la estructura social, esto genera un desajuste en las prácticas instituidas y requiere una transformación en las dinámicas sociales, culturales y políticas con el fin de vincular al “otro”, a los “otros distintos”, sin embargo, la mirada sobre la diferencia continúa siendo pensada desde un sistema homogenizante, Matus y Haye (2015) afirman que:

la diferencia no es una construcción aislada ni natural, sino que es una producción que se realiza en función de una normalidad imaginada y sostenida por instituciones, discursos y prácticas específicas que se pueden rastrear para comprender sus efectos y operaciones.

(p. 144)

Partiendo de los significados y sentidos de una hegemonía de normalidad, se han venido posicionando discursos y prácticas en relación con el *otro* para constituir nociones de diversidad

y diferencia. De acuerdo con los autores, estos significados y sentidos construidos a partir de una normalidad imaginada produce en la escuela prácticas estandarizadas, encaminadas a la configuración de individuos ideales, ya que desde su inicio ha sido la encargada de normalizar a quienes asisten a ella, inculcando normas, conocimientos, conductas y valores indispensables para la sociedad de la que hacen parte, llevando implícitamente algunas formas de exclusión y discriminación.

En una escuela sustentada en un ideal de sujeto blanco, intelectual, hombre, burgués, católico y heterosexual, cualquier desviación implica una división punitiva e imaginaria de los estudiantes entre buenos-malos, inteligentes-brutos, rápidos-lentos, blancos-negros, homosexuales-heterosexuales, mujeres-hombres, indígenas-mestizos, pobres-ricos; por tanto los “defectuosos”, nombrados así históricamente, deben ser observados para encontrar el origen de su déficit, intensidad en que afecta su funcionamiento, el tratamiento y posible cura; reforzándose la noción de mentes estandarizadas, enraizada en los discursos de competencias que invaden la escuela. (Matus y Haye, 2015, p. 122)

La diferencia leída desde la normalidad será entendida como deficitaria, los sujetos catalogados como diferentes son caracterizados desde lo que les falta para ser “normales”, sometidos a evaluación de sus carencias para definir las estrategias de atención que los ayuden a acercarse a la normalidad, para Skliar (2000), “el discurso de la deficiencia tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia; (...) mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad” (p. 6). En este sentido, la diferencia es sometida a cánones elaborados por las instituciones, la sociedad y la cultura, encubiertas bajo la creación de acciones para mitigar y contener todo aquello que está fuera de la estructura social vigente.



El orden social, político y económico tiene una fuerte influencia en el moldeamiento de las dinámicas sociales a nivel macro y micro, donde los imaginarios sociales instalan colectiva e individualmente formas de pensar, decir, actuar frente a los distintos fenómenos de la vida. De este modo, abordar los imaginarios sociales sobre normalidad que han permanecido fruto del pensamiento imperante, así como los nuevos imaginarios que han emergido de las luchas de los *otros*, de las minorías, son un camino para entender y asumir nuevas formas de relación en la diferencia, no desde la carencia y el déficit, sino desde las cualidades y potencialidades que caracterizan a los individuos.

Sin lugar a duda, en las últimas décadas se han evidenciado cambios paradigmáticos con relación a las poblaciones históricamente segregadas a partir de las luchas de sus comunidades e integrantes, la apertura de su participación en los distintos ámbitos sociales es cada vez más latente, sin embargo, en la escuela confluyen discursos y prácticas que mantienen aún la mirada binarista sobre los estudiantes, llevando a situaciones problemáticas que develan formas de exclusión cada vez más difusas y sutiles, así mismo, la normatividad que regula al sistema educativo, a las instituciones y a los docentes pretende erradicar las desigualdades a las que se ven expuestas estas poblaciones, pero no termina de resolver las cuestiones éticas y prácticas a las que los docentes se ven abocados al referirse al proceso de enseñanza aprendizaje, en ese mismo sentido, las relaciones de poder entre docentes y estudiantes sustentadas en prácticas normalizadoras están latentes y abren aún más la brecha de participación social.

El docente en la escuela es un actor social que transmite conocimientos de acuerdo con los parámetros científicos, políticos, económicos y culturales, abordados en los contenidos y replicados a través de las distintas metodologías, no obstante, desde la capacidad de agencia puede convertirse en un agente transformador de la dinámica impuesta, por lo tanto, identificar la

vigencia y transformación de los imaginarios sociales de normalidad desde la voz de los docentes resulta relevante.

La presente investigación se encamina a comprender los imaginarios sociales de normalidad en los docentes a través del discurso sobre su práctica pedagógica, en la formulación de la siguiente pregunta problema:

¿Cómo los imaginarios sociales de normalidad se relacionan con la práctica pedagógica de los docentes?

## **1.2. Objetivo general**

Comprender los imaginarios sociales sobre normalidad y su relación con la práctica pedagógica de los docentes.

### **1.2.1. Objetivos específicos**

- Identificar en los discursos de los docentes sobre su práctica pedagógica los imaginarios sociales de normalidad.
- Analizar los imaginarios sociales de normalidad que circulan en la escuela a partir del discurso de los docentes.
- Visibilizar la relación entre los imaginarios sociales de normalidad y la práctica pedagógica de los docentes.

## **Capítulo 2. Marco teórico**

### **2.1. Antecedentes**

En concordancia con el interés investigativo y el planteamiento del problema del presente trabajo, se llevó a cabo la revisión de investigaciones de posgrado y artículos científicos de los repositorios de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE, la Maestría en

Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la producción literaria de investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle y los buscadores académicos SCIELO y Redalyc alrededor de temáticas como la normalidad en la escuela, las prácticas pedagógicas y los imaginarios sociales relacionados con la diversidad, la diferencia, la normalidad y la anormalidad, por tanto, a continuación se desglosan 6 trabajos investigativos que aportan significativamente desde lo teórico y metodológico.

En la investigación *La normalidad entre comillas: Estudio de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad* realizada por Acosta y Sierra (2020), los autores buscan analizar las dinámicas de violencias escolares en las que se ven involucrados estudiantes con discapacidad en la I. E. D Julio Garavito Armero, tiene como fundamento epistemológico la postura hermenéutico-interpretativo ya que permite acercarse a la realidad social buscando un entendimiento de los sentidos que otorgan los sujetos al contexto en el cual se encuentran, así pues, la relevancia que se le otorga al lenguaje, la comunicación, la comprensión y el contexto les permitió utilizar metodológicamente distintas técnicas e instrumentos de construcción de la información, entre las que se encuentra la entrevista, la revisión documental, la observación y el diario de campo, la cartografía social pedagógica, la redacción abierta y la encuesta. Para la construcción de las categorías conceptuales y con el fin de identificar puntos de encuentro y discusión, realizaron revisión documental de normas y políticas en Bogotá y Colombia, además de un análisis de 20 tesis acordes a sus intereses de investigación sobre la escuela, la discapacidad y la violencia escolar.

Dentro de los hallazgos que aportan al actual trabajo, se encuentra que en la escuela se institucionalizan discursos y prácticas sobre estudiantes con discapacidad provenientes de ámbitos políticos, sociales y culturales. La diversidad y la diferencia es abordada por los autores

dentro de la construcción social de la discapacidad que la ubica en un lugar segregación y marginación, mirada que reconocen y sugieren poner en cuestión la normalidad instalada en las instituciones educativas y la sociedad.

Matus y Haye (2015), en el artículo *Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico* exponen una reflexión sobre la articulación entre lo político y lo epistemológico encontrado en la investigación sobre la producción de la normalidad y la diferencia en entornos escolares, a partir de la pregunta cómo las formas de razonar sobre sí mismo y las dinámicas sociales y culturales en la sociedad son aprendidas y enseñadas en la escuela, desde allí, la investigación busca dar cuenta de la producción de la normalidad y la transformación de prácticas en la escuela alrededor de la diferencia. Los fundamentos empíricos utilizados fueron las estadísticas de situaciones en que predominaban los estereotipos, los prejuicios y la discriminación alrededor de la raza, la discapacidad, la sexualidad y las políticas educativas recientes en Chile. El diseño metodológico de este trabajo es etnográfico y se resaltan 3 aspectos: El primero la idea que el conocimiento es producido según el instrumento utilizado, el cual permite reconocer cómo las políticas culturales y de investigación posibilitan procesos de indagación; el segundo, la cuestión de la propia producción etnográfica a partir de la reflexión entre los etnógrafos/as de acuerdo a los espacios abordados en distintas escuelas, y el tercero, desde la base de los análisis se desarrolló un trabajo en terreno con una modalidad participativa de profesores e investigadores desde la experiencia singular de las prácticas escolares. El trabajo de campo se llevó a cabo en 6 instituciones con poblaciones distintas y la participación voluntaria de los docentes. En la investigación se encuentra que las prácticas instalan la producción de sujetos catalogados como desviados,

marginales o indeseables y se entrenan a los otros para tolerar, también, que las formas de organizar la diferencia y la normalidad reproducen sistemas desiguales.

Este trabajo orienta la presente investigación en el abordaje teórico del binarismo normalidad –anormalidad, el cuestionamiento de la normalidad, así como, las formas de pensar la diferencia, y el papel de la escuela en la reproducción de discursos y prácticas.

Jaramillo y Murcia (2014) presentan en su artículo *Educabilidad y normalidad: Imaginarios de maestros en formación* los resultados de la investigación *la Educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación*, la cual tuvo como propósito comprender los imaginarios sociales de los docentes sobre el concepto de educabilidad, metodológicamente los autores proponen la *complementariedad* como una forma de estructurar los estudios de corte cualitativo tomando elementos de varias tendencias investigativas. La recolección de información se realizó a través de entrevistas a profundidad y para el procesamiento de la misma se usó Atlas Ti. En los resultados de este trabajo, la normalidad es asociada a los imaginarios instituidos en las prácticas sociales de la Educabilidad, entre los cuales se encuentran conceptos como: control, planeación, herramientas didácticas, evaluación, momentos de clase y tareas escolares, en cuanto a los imaginarios radicales e instituyentes, estos se asocian a conceptos como: relación docente-estudiante, extracurriculares, contenidos de clase, reconocimiento del otro, entre otros. Esta investigación da luces sobre el uso de la teoría de los imaginarios sociales de Castoriadis como ruta metodológica para identificar significaciones instituidas e instituyentes en las prácticas pedagógicas de los docentes.

La investigación de Orjuela (2014) *los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX* tuvo el propósito de evidenciar el primer momento del proceso de institucionalización de la educación de los

anormales en Colombia como antesala a lo que se denominará “educación especial”. Este trabajo investigativo de corte histórico y enfoque arqueológico-genealógico utiliza la caja de herramientas de Foucault, la autora revisó archivos que incluyen normatividad educativa, revistas de educación, derecho y medicina producidos en Colombia entre años 1920 y 1945. Los resultados dan cuenta de cómo en la primera mitad del siglo XX, especialmente, en la década de los 40 se empezaron a fijar formas de corrección, encauzamiento y cura para los “anormales” desde postulados médicos y psicológicos, posibilitando la reflexión sobre la “educabilidad” y el surgimiento de instituciones especializadas para la normalización del niño “anormal”. Esta investigación es preámbulo al abordaje de posteriores trabajos académicos de la autora, aportando al presente estudio una valiosa información sobre diferentes momentos de la institucionalización de las prácticas de normalización en Colombia que han dejado huella en las prácticas de los docentes.

Herrera (2013) en el libro *Pensar la Educación, hacer investigación*, en su capítulo *caracterización de las prácticas pedagógicas*, socializa los resultados del trabajo investigativo realizado en el departamento de Cundinamarca con el proyecto “mejoramiento de la calidad de la educación, desde el subcomponente transformación de las prácticas pedagógicas” desarrollado metodológicamente en 5 sesiones desde la reflexión-acción-participativa con 220 docentes y el equipo técnico de la Secretaría de Educación, los relatos escritos por los participantes fueron insumo para construir las categorías de análisis haciendo uso de la lógica emergente, la cual permitió caracterizar las prácticas pedagógicas a través de las metodologías de enseñanza de los docentes y las formas de relación con los estudiantes.

Los investigadores analizan la información mediante matrices en las cuales se encuentran las siguientes categorías y conceptos: las características de la relación pedagógica según los

tiempos del aula de clase (relación pedagógica, inicio del trabajo de clase, formación en valores, comunicación, trabajo curricular); la alternancia entre cotidianidad del estudiante y tiempos curriculares en la relación pedagógica (primaria, secundaria); la relación pedagógica y procesos generados en el aula de clase (metodología relación pedagógica, metodología de enseñanza, técnica de trabajo privilegiadas en el aula, tecnologías de circulación del saber) finalmente, las prácticas pedagógicas y saberes en el aula de clase (tipologías del saber, apropiación de conceptos algoritmos y reglas, niveles de formalización del mundo empírico, productos resultantes de procesos).

Los resultados obtenidos en este estudio develan que la práctica pedagógica es una práctica social en la cual se reconocen formas de ser y actuar del docente, por medio de las relaciones que establece con los estudiantes y con la escuela, donde son regulados por dispositivos institucionales que controlan su relación, pero también, un lugar de encuentro con el otro en donde el docente puede consolidar la comunicación y la afectividad como otra forma de relación con los estudiantes. En este sentido, proponen recomendaciones para orientar los diagnósticos y las estrategias de intervención para fortalecer y transformar las prácticas pedagógicas. Este artículo investigativo resulta relevante en la elección conceptual de las categorías abordadas en el presente trabajo, develando que la práctica pedagógica del docente es un escenario donde los mecanismos institucionales que regulan su quehacer tensionan con nuevas formas de relación con los estudiantes por medio de la comunicación y afectividad.

Finalmente, Rosato et al (2009), en el artículo: *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad*, exponen inicialmente la noción de discapacidad haciendo un rastreo teórico de cómo históricamente se ha entendido, y la disputa de los sentidos construidos en torno a la discapacidad referida como un problema individual transitando hacia una

producción social del término, posteriormente, el artículo retoma un material obtenido de la facultad de Trabajo Social en Argentina, del seminario de *discapacidad* impartido a estudiantes de distintas formaciones profesionales y en el que se abordan las preguntas sobre la comprensión y conceptualización de normalidad – anormalidad. Esto, facilita el análisis para rastrear los efectos de la teoría - efectos de ideología, lo anterior, permite a los investigadores problematizar los procesos de naturalización y legitimación de la normalidad, por último, se exponen los hallazgos teóricos de la categoría de ideología e ideología de la normalidad en el análisis de los procesos de producción de discapacidad, aquí, se articulan procesos de naturalización en el campo de la discapacidad que, por efecto de la ideología de la normalidad, inscriben modos únicos y rígidos de pensar y abordar la discapacidad, desde el papel del Estado y las políticas estatales sostenidas y legitimadas por modos hegemónicos, se encuentra que los procesos de exclusión/ inclusión construidos históricamente producen la discapacidad desde su invención, finalmente, la normalidad y la desigualdad están altamente relacionadas en prácticas y discursos.

La revisión de estos antecedentes permitió consolidar una ventana de observación conceptual, en primera instancia, la “normalidad entre comillas” trabajo de tesis de Acosta y Sierra (2020), debate la normalidad desde el lugar de la discapacidad, mirada que muestra solamente una de las aristas de la diferencia, concuerda con el trabajo de Rosato et al (2009) en el cual abordan históricamente los sentidos construidos socialmente de la noción de discapacidad, lo que permitió consolidar teóricamente desde Skliar el abordaje y debate de conceptos construidos socialmente sobre la diferencia, normalidad-anormalidad, diferencialismo, diversidad y discapacidad.

En cuanto al trabajo de Jaramillo y Murcia (2014), proporcionó una mirada metodológica para la codificación de primer nivel, así como también apoya la comprensión del concepto de



imaginarios sociales de Castoriadis, en el cual lo instituido e instituyente fue pieza clave para la construcción de la matriz de organización de la información recabada a través del grupo focal, el cual generó resonancia con la investigación de Herrera (2013), permitiendo develar que en la práctica pedagógica de los docentes se gestan imaginarios sociales que permiten una articulación con los estudiantes. Finalmente, en cuanto a los estudios de Orjuela (2014), Matus y Haye (2015), facilitaron la comprensión y abordaje del concepto normalidad manifestado en la escuela a través de prácticas de institucionalización.

## **2.2. Concepción del imaginario social**

*“El que tiene imaginación, con qué facilidad saca de la nada un mundo”  
Gustavo Adolfo Bécquer*

*“La historia humana es creación, es antes que nada auto creación”  
Cornelius Castoriadis*

La capacidad de imaginación y creación de la especie humana ha concebido al mundo tal y como se conoce, las ideas se han consolidado y al mismo tiempo constituido en formas de ser, estar y representar el mundo, las normas, las conductas, el lenguaje, los pensamientos colectivos, las estructuras sociales desde lo económico, político, social y cultural, abarcan todo aquello que constituye y configura a los individuos, su subjetividad, sus dogmas y convicciones; toda esta creación del ser humano surge desde la necesidad de adaptar el mundo y encontrar sentidos y significados para sí, sostenido socialmente en lo que se consolida como imaginario social.

Castoriadis (2008) desarrolla el concepto de significaciones imaginarias desde dos órdenes inseparables e irreductibles, el orden de la psique y el orden de lo histórico-social, son inseparables ya que la psique es creada y socializada por el colectivo, a su vez, el orden de lo histórico-social configura la psique del sujeto y al mismo tiempo los individuos lo conforman y sostienen, por otro lado, al referirse a lo irreductible se entiende que no se puede explicar a la

psique a partir del orden histórico-social y en ese sentido lo histórico-social no puede ser explicado a partir de la psique.

El orden de la psique se refiere a un flujo incesante de imágenes, representaciones o concepciones del individuo, como la capacidad imaginativa atribuida a la especie humana, con una constitución abstracta transformando las imágenes en símbolos, por tanto, no se logra ubicar en lo concreto o lo real, esta capacidad transforma y reconstruye en un vínculo socializador, lo que para Castoriadis (2008) es *imaginación radical*.

El orden histórico-social es entendido como la forma en la que se representa la relación entre los grupos humanos que crean un mundo social para sí, como refiere Anzaldúa y Ramírez (2016) estas agrupaciones producen construcciones de sentido que cohesionan a los sujetos, dan una lógica a sus acciones y configuran unas normas reflejadas en las formas de decir, de ser y las prácticas aceptadas, todo ello consolidado en instituciones encargadas de mantener la estructura social.

Castoriadis (2008) sostiene que la institución es materialización de lo imaginado, es decir, esas normas, valores, creencias y formas de relación se convierten en algo instituido, estas instituciones son una creación imaginaria que contienen significados y sentidos legitimando las formas de ser y estar en la sociedad. Para perdurar, la institución requiere de unos individuos sociales que la reproduzcan y la sostengan, en esta dinámica social convergen dos fuerzas, por un lado, la fuerza de lo instituido dada en la repetición constante de formas de decir/representar social y hacer social, por otro lado, la fuerza de la creación instituyente, donde la psique del sujeto social es potencia de lo nuevo.

Se entretienen en el orden lo histórico-social dos dimensiones representadas en la fuerza de lo instituido y la fuerza de lo instituyente, es decir, la sociedad se encuentra en una tensión

permanente entre imaginarios sociales instituidos e imaginarios sociales instituyentes que se fusionan en un continuo social histórico, denominado por Castoriadis *magma de significaciones*. Los imaginarios sociales van transmutando con el paso del tiempo, susceptibles a los sucesos relevantes y la conformación de las nuevas sociedades, de modo tal, que no tienden a ser estáticos, sino que son cambiantes, se transforman, se adaptan y renuevan de acuerdo con las necesidades y la relación entre sujetos.

En este sentido, se constituyen dos dimensiones de los imaginarios sociales, los imaginarios instituidos representados por las significaciones colectivas establecidas hegemonícamente, donde lo sancionado socialmente se encarga de ordenar, controlar y regular las distintas relaciones, conductas y acciones de los individuos dentro de la sociedad para mantenerla unida y cohesionada y por otro lado, los imaginarios instituyentes que surgen como una nueva forma de ver y pensar lo que se ha instalado en la sociedad, estos emergen desde la psique creando un desajuste en relación con lo que está establecido en búsqueda de la transformación de lo instituido.

Por lo anterior, toda sociedad instauro su propio mundo como un sistema de construcción para sí misma, donde la institución es representada en símbolos, comportamientos, formas, pensamientos y decires, consolida en los sujetos sentidos y significados requeridos para su continuidad, Murcia (2012) expone que “la sociedad, asumiendo estas convicciones y creencias sobre el mundo y el ser humano, creó un esquema de acuerdos funcionales para hacer una institución que pudiera llevar a cabo las aspiraciones que se habían trazado” (p. 56), la escuela como parte de la estructura social consolida los imaginarios sociales instituidos definiéndose a partir de las intenciones, intereses y propósitos que se le han asignado, es este aspecto, la

sociedad y la institución entretejen el ideal de sujeto a partir de prácticas y discursos aceptados socialmente.

De otro lado, los procesos colonizadores del continente europeo originaron una transformación social de gran amplitud siendo visible en América Latina a finales del siglo XV, en Colombia, influenció la disputa de la formación de estado- nación al consolidar las instituciones como organismos que orientan las relaciones de los sujetos y los intereses de la sociedad, de manera que, la escuela continúa siendo un escenario que conserva imaginarios sociales de sujeto acorde a las leyes, el ideal, lo “normal”, acogiendo también, una perspectiva industrializada que requiere de habilidades individuales para la competitividad y el mercado.

Justamente, Murcia (2012) refiere que “una escuela competitiva, cuyo imaginario central es la perspectiva industrial y funcionalista, desde la cual se empujan otros imaginarios subyacentes o segundos, como el de la competencia, la producción y el mercado” (p. 59) por consiguiente, los sujetos que se forman y relacionan en la escuela son atravesados por estos imaginarios sociales instituidos del ideal proyectado para la sociedad, los cuales se concretan en formas de hacer social y decir/representar social.

La interacción entre imaginarios instituidos e instituyentes en la escuela propicia un flujo y una tensión constante, específicamente, en la visión idealista los roles en la escuela en la que se concibe al docente como técnico en los procesos de enseñanza y al estudiante que debe adquirir habilidades y competencias para lograr su inserción en la sociedad, los nuevos sentidos y significados crean prácticas, discursos y roles que irrumpen con la normalidad del proyecto de sociedad instaurado.

### 2.3. La normalidad imaginada en la escuela

*Las diferencias no dependen de una autorización o de un permiso otorgado desde la normalidad sino de un reconocimiento político y de su práctica.*  
Carlos Skliar

La modernidad impuso una lógica de racionalidad, homogeneidad y pensamiento científico en la conformación de una sociedad en la que las instituciones regulan y cohesionan a los individuos, la prevalencia de la razón sobre cualquier otra forma de pensamiento influyó en la radicalización de los postulados científicos en todos los ámbitos de la vida humana. Foucault (1996) postula en algunos de sus planteamientos que todo aquello y aquel distinto era sujeto de mecanismos de vigilancia, control y corrección para normalizar a los individuos, al respecto, se toman acciones para encasillar y encaminar hacia un sujeto ideal de acuerdo con la cultura y la sociedad que impera históricamente, por tanto, se consolidan saberes y prácticas sociales que se institucionalizan para lograr la normalización.

En la idea de individuo impuesta por el modelo social emergieron especialidades, instituciones y sujetos que sustentan un poder normalizador sobre aquellos individuos que están por fuera del canon, constituyéndolos como objeto de estudio en prácticas y discursos que buscan la existencia de una normalidad imaginada, así, tanto el saber como el objeto de estudio configuraron la existencia de disciplinas y profesiones para regular la presencia de ese “otro” y su vinculación en la sociedad productiva, de este modo, la normalidad se establece a partir de imaginarios sociales reproducidos por las instituciones y los sujetos, instaurando normas desde lo biológico, lo jurídico y lo moral que permean todos los ámbitos de la sociedad, como refiere Foucault (1996):

Es éste un saber que no se caracteriza ya por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no, o, etcétera. [...] no se ordena en términos de presencia o

ausencia, existencia o no– existencia, se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer. (pp. 90-91)

Al emerger estos saberes aparece el binarismo que justifica la existencia de lo bueno y malo, lo normal y lo anormal y alrededor de ello se confirma la relación de dependencia y coexistencia ajustados al ideal de la sociedad imaginada. Así, la normalidad nace y se manifiesta a partir de la noción inalcanzable del *ideal*, para Skliar (2015), “es junto al concepto de norma como sobrevino la vaga noción de desvío, de patología.” (p.121), por ende, la lógica social está puesta en la norma y lo distinto, extraño, desviado requiere de observación, diagnóstico y tratamiento para su mejora, el individuo debe normalizarse y formar parte de la cohesión social.

En este sentido, los imaginarios instituidos sobre normalidad subordinan aquello que rompe con el esquema social imaginado, dejando la anormalidad bajo la mirada de una ortopedia social, por esa razón, desde distintos campos e instituciones se han generado disciplinas y prácticas para alinear a los individuos a partir de los discursos de racionalidad y científicidad que llegaron a la educación, la anormalidad se constituyó como su campo de acción, lo anormal sería entendido entonces como una desviación, una patología, algo extraño, diferente que requiere de un saber y un proceder para su corrección.

Las diferencias incomodan y abruma, por tanto, desde los lentes de la normalidad se hacen visible fragmentándolas, siendo necesaria la participación de expertos para moldear y acercar a “los diferentes” al ideal aceptable creado socialmente, Skliar, (2012) expone que, “la descripción que se hace del diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes son los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a

dotar (...)” (p. 185) las diferencias de los sujetos configuran y determinan la asignación del concepto “diferente” a aquellos que poseen rasgos contrarios a los de la mayoría en la sociedad.

Desde lo patológico la diferencia es leída como deficiente e incompleta, a partir de esta mirada surge lo que Skliar (2005) denomina *diferencialismo*, entendido este como la actitud de separar y clasificar de forma peyorativa los rasgos que configuran al otro, por lo cual, aquello que no está en el rango de lo bueno o lo positivo en relación a lo socialmente instaurado como norma/normal, es catalogado o señalado como fuente del mal y origen del problema, y a partir ello, se inventan y reinventan discursos de científicidad y neutralidad, Skliar (2005) expone que:

El discurso de la deficiencia tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia; en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad. (p. 6)

Para el autor, la diferencia es construida social, cultural y políticamente que bajo la mirada de diversidad requiere un reconocimiento tanto en el discurso como en la práctica, el “otro” es encaminado para vincularse a las dinámicas de la sociedad orientado por las normas, pautas y requisitos.

Skliar (2005) indica que “la diversidad en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro”. (p. 19), en sí, la diversidad no es más que el discurso social y político aceptable que hace alusión a la diferencia, manteniéndola en un lugar de subordinación frente a lo que se ha instituido como normal, es así como, los “diferentes” son incluidos a las instituciones para su normalización bajo premisas de tolerancia y aceptación convertidas en virtudes de quienes ocupan lugares privilegiados dentro de la sociedad. Esta perspectiva ética que asume la palabra diversidad decanta en formas de categorizar la constitución de la condición biológica, las construcciones identitarias, la

discapacidad, la procedencia, las experiencias, entre otros, como elementos marginales aceptables bajo el concepto de diversidad.

En este sentido, la diversidad se convierte en un término que encierra aquellas diferencias de los sujetos con discursos inclinados en la aceptación de los “otros” con enfoque de integración e inclusión que mantienen mecanismos para acercarlos a la normalidad. Skliar, (2012), expone que:

“la diversidad provoca una inclinación hacia la desigualdad y la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso acaba por ser otro desigual. Ocurre con la diversidad aquello que antes había sucedido con otros eufemismos que suelen surgir en contextos de reformas y contra reformas educativas” (p. 187)

En educación, aunque se han ido transformando las políticas públicas acerca de la vinculación de la diversidad de la escuela, conserva desde décadas atrás el “vago” fin de acercarlos a la normalidad, un claro ejemplo, es la educación especial, institucionalizando y localizando a los “deficientes” en el sistema escolar. Skliar (2000) amplía la concepción de que en “el proceso de inclusión/integración, se advierte en los discursos dominantes la intención de reducir ese complejo proceso a una experiencia escolar, a una mera contigüidad física de las diferencias con aquellos llamados normales en el contexto del aula.” Así, la vinculación de los “otros” diferentes en la escuela termina siendo el escenario dispuesto para alcanzar las competencias establecidas a los llamados “normales en la escuela” y aumentar las brechas.

Por consiguiente, al reflexionar sobre las acciones y discursos que a partir del binarismo normal-anormal circulan en la sociedad es necesario transformar los imaginarios sociales que los sustentan, Skliar (2015) expresa que “habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la



"anormalidad" de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la "normalidad" el problema. (p.15), por ende, la diferencia debe ser resignificada como experiencia de alteridad que no requiere ser controlada, otorgándole valor en sí misma al no regirse de la normalidad para su reconocimiento y aceptación, la educación en la diferencia no requiere hacer distinciones ni domesticación entre un "nosotros" y "ellos" puesto que, las diferencias nos constituyen como seres humanos incomprensibles y misteriosos.

Por otro lado, Foucault (1996) señala que las instituciones de la sociedad hacen parte de una maquinaria de control y de normalización, la escuela como parte de esta, reproduce imaginarios sociales de normalidad desarrollando técnicas y prácticas a fin de lograr que el individuo se engrane a un mundo productivo, para lo cual, utiliza el disciplinamiento, la docilidad, la observación, la regulación, la inclusión de individualidades diferenciales y el control configurando prácticas de normalización. De este modo, los individuos que componen la escuela, al estar bajo la lógica de vigilancia, control y corrección, reproducen prácticas de normalización y relaciones de poder impuestas sobre los sujetos para moldear las formas de ser y estar en ella.

### ***2.3.1. Una mirada a las prácticas de normalización en Colombia***

De acuerdo con Orjuela (2017), las prácticas de normalización en el sistema educativo colombiano han permeado la atención a distintas poblaciones, siendo visible el control que se ejerce sobre las formas de ser y estar de los individuos a través de la homogenización de prácticas y discursos en la escuela.

La autora, plantea tres etapas en el proceso de institucionalización de la educación de los "anormales" en Colombia a lo largo del siglo XX, mediante las cuales se visibiliza el tránsito entre dos momentos del ejercicio de biopoder planteados por Foucault que han configurado las

formas de saber y de poder en relación con la diferencia. El primero, anatomo-político caracterizado por prácticas de normalización desde el disciplinamiento en los cuerpos de los sujetos y, el segundo, el biopolítico referido a las formas progresivas y cambiantes de inserción de grupos excluidos a distintos escenarios sociales mediante prácticas de control y regulación.

Durante la primera mitad del siglo XX, se desarrolla la primera etapa centrada en el ejercicio anatomo-político al referirse específicamente a la corrección y disciplinamiento de los individuos, entremezclado con ideas de purificación de la raza y regeneración de la cultura bajo parámetro europeos y anglosajones; apoyándose en disciplinas como la psicología, la medicina y la fisiología, el Estado se centra en la infancia como potencia del tan anhelado futuro de progreso y modernidad desarrollando un sistema educativo con marcados mecanismos de control y vigilancia de las prácticas de los docentes, así, la escuela se convierte en el escenario propicio para alcanzar la homogenización del educador y estudiante en concordancia con los objetivos de modernización.

En la segunda etapa, la política educativa nacional se caracteriza por la diversificación de las modalidades de atención en la educación, como parte del resultado al momento histórico mundial de posguerra y de los tratados internacionales que pusieron en la mira a diversos grupos y poblaciones antes invisibilizados y excluidos del sistema de educación. Surgen modelos y/o instituciones de etnoeducación, educación especial, educación preescolar, comunitaria, entre otros, y se reglamenta que los docentes y profesionales de apoyo que están a cargo deben tener una formación específica de las “anormalidades” según las categorías dentro de las cuales se clasifican los sujetos y poblaciones. Actualmente, sigue vigente el enunciado de modernización, el cual ya no está centrado en la corrección y vigilancia de los individuos sino en el control y

supervisión de grupos poblacionales, a quienes se les atiende desde sus deficiencias y carencias con el fin de subsanarlas para lograr la tan anhelada modernización social.

Finalmente, Orjuela (2017) expresa que en las tres últimas décadas del siglo XX surge la tercera etapa, en la que emergen fenómenos como los avances tecnológicos y de medios de comunicación, la unificación de un mercado mundial, la integración económica, social y política, la desaparición de fronteras de mercado, etcétera, que caracterizan a esta nueva fase del capitalismo globalizado bajo promesas de desarrollo y progreso influenciado nuevas formas de política pública en áreas como la salud, la economía y la educación, entre otras.

Bajo premisas como *educación para todos*, *integración* y *necesidades educativas*, *multiculturalidad* y *respeto por la diferencia*, se superponen dos modelos de atención a la diversidad y la diferencia, por un lado, la *integración* centra las acciones en los sujetos, es decir, en procesos de normalización que le permita a los diferentes, deficientes, anormales, integrarse al contexto y socializar, de manera parcial el sujeto participa en el escenario social toda vez que sus condiciones lo permitan; por otro lado, la *inclusión* centra sus acciones en los contextos, los entornos y cómo estos se adaptan a las capacidades y características de las poblaciones o personas catalogadas como diferentes, los nivel de apoyo que el entorno despliega para que el sujeto participe de los distintos escenarios sin discriminación y restricción alguna, bajo la premisa de los derecho humanos, el entorno se transforma y modifica para responder a sus condiciones particulares, en todo caso, en la práctica las huellas tanto del disciplinamiento del modelo anatómo-político como la del control en el modelo del biopoder están vigentes en las prácticas de la escuela.

De esta forma, bajo la idea de normalidad en las instituciones escolares se encuentran huellas que dan cuenta de la inserción de los saberes de normalización sobre los sujetos, como

también, los aportes de los discursos en las disciplinas que permean a los docentes, la presencia de individuos que rompen con lo establecido socialmente en la escuela posibilita la creación de nuevos imaginarios en relación con la diferencia en la práctica pedagógica.

#### **2.4. La práctica pedagógica desde la normalidad: Entre el saber técnico y el agenciamiento**

*No nací marcado para ser un profesor, así me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de las prácticas de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de los textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos.*

*Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias con quienes y con los cuales es probable que aprendamos.*

*Paulo Freire*

La educación en Colombia ha tenido notables transformaciones en la década de los 90° y los 2000, la inserción de políticas neoconservadoras en la administración de los recursos, la delimitación del rol de los docentes y la calidad educativa, han configurado unas formas de ser, actuar y generar sentido a la labor docente desde la organización del currículo, los estándares de enseñanza y los denominados derechos básicos de aprendizaje, entre otros, han convergido con la vinculación de estudiantes históricamente excluidos de los contextos educativos formales, esto representa para los docentes grandes desafíos, en vista de ello, se desarrollan multiplicidad de procederes desde lo práctico y experiencial en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Ortega y Fonseca (2008) la práctica pedagógica se puede entender desde dos niveles de actuación, el macro y el micro, el primero referido a los factores económicos, políticos y socioculturales y el segundo, a la experiencia vivida por el docente en relación con cada actor que se encuentra en la escuela, donde interactúan de forma dinámica con los saberes construidos en distintos contextos, en los docentes se constituyen cualidades que hacen singular cada práctica pedagógica siendo potenciada en tanto sea dinámica, cognitiva y reflexiva.

El nivel de actuación macro refiere entre otros elementos, a la formación que desde distintos contextos y vivencias han permeado la forma de pensar y actuar de los docentes, el quehacer pedagógico refiere, entre otros aspectos, al proceder ético y político en el acto de enseñanza, Bárcena (2005) explica la construcción del docente y su subjetividad como un momento activo a través de las relaciones con las tradiciones heredadas, a partir de las cuales reinterpreta, recrea y reelabora para dar orden de sentido a su proceso de enseñanza, de acuerdo a lo anterior, se entretajan relaciones e imaginarios en los contextos culturales, sociales y políticos donde el docente consolida en cada uno de los momentos o escenarios su práctica en la escuela.

Otro elemento está relacionado con las problemáticas sociales en Colombia producto del modelo económico actual se hacen cada vez más latentes en las vidas de las personas, con fenómenos relacionados a la pobreza, el bajo nivel cultural de la población, la baja inversión estatal en la educación, la migración, las brechas existentes en la educación rural y urbana permean las dinámicas de la escuela, específicamente, las prácticas que se desarrollan en ella.

Para complementar, es importante reconocer que existe una cultura dominante producto de la ideología hegemónica que se ha mantenido con el paso del tiempo en la escuela y se ha instalado en las comprensiones de los docentes en su práctica, para Bárcena (2005):

Nuestra cultura es cada vez más normativa. Como una especie de “ortodoxia no impuesta”, la “normalidad” penetra todos los sectores de nuestra vida. Se instala en el precepto de las “conveniencias”, las “buenas costumbres”, los reglamentos no escritos que dictan las formas adecuadas de mirar, sentir, pensar y hablar. (p. 73)

Por tanto, la normalidad se entiende como un elemento instituido socialmente en la escuela, que cumple la función de mantener una cohesión entre la sociedad, así, el ejercicio docente es direccionado por políticas educativas encargadas de vigilar y controlar su actividad, la

escuela entonces es un escenario con una estructura disciplinaria que reproduce imaginarios normalizadores sobre quienes asisten a ella.

Por otro lado, desde el nivel micro la práctica docente como actividad humana es atravesada constantemente por las decisiones de carácter práctico, alusivo a las discusiones por los contenidos y el aprendizaje, la evaluación de los mismos mediante mecanismos estandarizados, la participación y permanencia en el sistema escolar de los estudiantes, entre otros, siendo visibles en la práctica pedagógica las intencionalidades éticas y políticas afines con la construcción de significados y la comprensión del mundo que le rodea.

Ortega (2012) y Bárcena (2005) coinciden en que uno de los componentes de la práctica pedagógica es la *phrónesis*, entendida como un saber práctico para resolver problemas a través de la toma de decisiones metodológicas, en las que entra en tensión la racionalidad construida colectiva e individualmente y la intencionalidad ética y política que se devela en cada discusión y experiencia, todo ello, hacia la búsqueda de un sentido de saber práctico con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Todo ello, encamina al docente a enfrentarse a tensiones provistas por las relaciones con los otros, consigo mismo y con las condiciones que provienen desde el nivel de actuación macro presentes en el momento histórico en el cual se encuentra, en este sentido, Ortega (2012) propone:

Desde estas situaciones se reconoce a un sujeto mucho más frágil, más quebradizo, pero paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber como el ético, o el político, son cada vez menores. (p.131)

Así, en el agenciamiento el docente controla sus funciones en distintos eventos o situaciones que influyen en su práctica, reflexionando desde la experiencia y la subjetividad puestas en tensión con una jerarquización de las relaciones sociales, explicitadas en formas de interacción por medio de rituales, lenguajes y modos de comunicación que delimitan los comportamientos en el aula, las metas y propósitos que el docente construye desde la relación con sus pares y estudiantes, lo anterior, es una fracción del proceso transformativo en su subjetividad, que genera cambios en su entorno cercano con la conformación de espacios críticos y reflexivos en donde la enunciación y el actuar del docente son el epicentro del agenciamiento.

El desarrollo de esta capacidad de agencia tiene sentido en tanto el docente comprenda y reconozca al otro, no obstante, las ideologías heredadas toman fuerza en la interacción entre los niveles de actuación macro y micro de la práctica pedagógica, constituyendo formas de actuación en la escuela, Ortega (2006) expresa:

En la escuela se vive una explosión de voces culturales, de narrativas que se expresan desde múltiples lugares, (desde el lugar del maestro, del estudiante, del directivo, del legislador, de la madre o padre de familia); por ello, la intención de abordar los sentidos y las nuevas configuraciones de la cultura escolar en los procesos de constitución de subjetividades en relación con la *semiotización* de la vida cotidiana, los dispositivos simbólicos, la dinamización de nuevas grupalidades escolares y las negociaciones culturales, entre sujetos que son distintos y plurales, pero que se demandan mutuamente en sus reconocimientos (pp. 58-59)

Por lo tanto, la existencia de estas voces genera en la escuela choques de sentido y significado en el docente y en su práctica, emergiendo nuevos imaginarios sobre los *otros* que se configuran en la institucionalidad y se instalan en las subjetividades de los actores de la escuela.

En este contexto, los grupos poblacionales gestan su lugar en una lucha histórica por el reconocimiento social, enunciándose constitucionalmente como sujetos de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social, pero en la escuela confluyen en un contexto de tolerancia y celebración como forma de romantizar su existencia con acciones pedagógicas orientadas hacia la participación y la educación inclusiva, “Desde esta perspectiva se problematizan las concepciones de sujetos sobre las cuales se diseñan las políticas de bienestar, seguridad, educativas y los proyectos de formación, asumiéndoles como “pobres”, “necesitados”, “en alto riesgo”, “marginales”, “minorías”, “minusválidos”, “discapacitados”, “en vulnerabilidad”. (Ortega. 2012. p. 137). En esta sociedad con múltiples formas de exclusión y desigualdad, producto de las condiciones que provienen del contexto macro, se reflejan en la escuela y el aula realidades como desplazamiento forzado, reducción de los recursos económicos de las familias aumentado la pobreza, discapacidad en sus distintas manifestaciones, formas de violencia, problemáticas psicosociales, individuales y familiares, entre otros.

Para atender las poblaciones descritas anteriormente, en las instituciones escolares se desarrollan proyectos educativos, currículos y manuales de convivencia como mecanismos de control y vigilancia, de acuerdo con Ortega, “se imponen en el país unas pedagogías para el control, relacionadas desde lo técnico- instrumental, desde los discursos modernos de la calidad, las competencias y los estándares” (2009, p. 27), en este sentido, el docente es permeado por mecanismos instituidos en la práctica pedagógica que le llevan a replicar una normalidad en la escuela.

Este abordaje, invita a construir una práctica pedagógica que reconozca al otro desde la diferencia y la alteridad como una acción de compromiso y hospitalidad, donde la capacidad de agencia del docente permita la transformación de imaginarios sociales en la escuela sobre



normalidad como parte de esa ideología heredada. Así, “otorgar un sentido a la presencia del otro es un acontecimiento ético y una experiencia de novedad” (Ortega. 2006, p. 59), de esta forma, la práctica pedagógica como acto ético y político está encaminada a reconocer la diferencia.

Pensar y practicar desde una *pedagogía de las diferencias* (Pascual, 2014) contribuye en la erradicación las desigualdades, la exclusión y la discriminación al centrar sus acciones en la potencia de la diferencia donde el acto reflexivo del docente responde al reconocimiento de una relación en y con los otros, que rompe con la estructura y desestabiliza lo instituido en la sociedad uniformadora, la misión homogenizante en la escuela es transformada por las relaciones dialógicas, equitativas y de confianza, la adaptación de contenidos, el diseño de estrategias didácticas y la evaluación diferencial respondan al contexto de sus estudiantes y no a los requerimientos de las políticas educativas neoliberales centradas en las competencias y en la estandarización del aprendizaje y la evaluación.

Para Pascual, (2014), la pedagogía de las diferencias ha tenido distintas vertientes, una de ellas, la “educación diferenciada” tiene varias corrientes que han surgido con el fin de atender algunas poblaciones que por las condiciones de exclusión y desigualdad, presentan situaciones de vulnerabilidad y requieren atención diferenciada; la autora resalta también el aporte de la “educación liberadora”, desde las pedagogías críticas, dialógicas y emancipadoras, en torno a la intersubjetividad y ambientes que rompan con las tradicionales relaciones de autoritarismo, opresión y poder, potenciando métodos participativos y problematizadores capaces de generar transformación desde de las experiencias y saberes de “educadores-educandos; son en resumen pedagogías que surgen en un magma de imaginarios instituidos e instituyentes, “pedagogías de las multiplicidades”, “pedagogías de lo plural”, “pedagogías de las singularidades”, “pedagogías por nacer, por venir”.

## Capítulo 3. Diseño metodológico

### 3.1. Ruta metodológica

La presente investigación *la práctica pedagógica como un escenario para la reproducción y transformación de imaginarios sociales sobre normalidad*, se desarrolla por medio de un diseño cualitativo que permite acercarse a los imaginarios, discursos y prácticas en las múltiples realidades y contextos. Vasilachis (2006), refiere que los estudios cualitativos se centran en la comprensión, en el significado de la palabra y de la acción, este diseño privilegia lo profundo del fenómeno, su intensidad, la particularidad, la captación de significados y sentidos internos y subjetivos, por tanto, se ubica en el paradigma interpretativo que según la autora busca establecer una relación entre el sujeto cognoscente (investigador) con el sujeto conocido (participante) y el fenómeno a estudiar, al eliminar las brechas entre estos sujetos el investigador profundiza en la acción social desde la mirada de los participantes por medio del lenguaje que produce y reproduce el mundo social y desde el cual se enuncian; la comprensión de esta realidad simbólica construida por los participantes es base para que el investigador utilice la doble hermenéutica con el fin de crear conceptos que reinterpretan la situación abordada.

Por ello, esta investigación se fundamenta metodológicamente en la hermenéutica, al tratarse de un ejercicio de comprensión de la acción humana a través de la búsqueda de sentido que le confiere la intención del actor (Bauman, 2007), en este caso, de la comprensión de los imaginarios de los docentes desde de los significados y sentidos de su práctica pedagógica. Para Herrera (2013) la hermenéutica es la tarea de comprensión de cómo los otros comprenden el mundo, lo que implica realizar un acercamiento e interpretación del relato que los sujetos hacen de su propia acción, teniendo en cuenta los contextos sociales e históricos que lo determinan. El investigador desde su rol “cuenta con una carga ineludible que no puede ponerse entre paréntesis, porque la pretensión de dejar que *la cosa hable* sólo es posible para unos oídos que

escuchan, y esos oídos escuchan según lo que ya han escuchado” (Ángel y Herrera, 2011, p.25), por lo tanto, en la hermenéutica la verdad y el conocimiento son siempre acciones de interpretación del mundo social al que pertenecen el investigador y el investigado.

Vasilachis (2006) propone una reflexión epistemológica que vincula al sujeto cognoscente y al sujeto conocido, reconociendo que la voz del sujeto conocido es preponderante en la construcción de conocimiento, en este sentido, su comprensión del fenómeno social es importante en el proceso investigativo, ello, brinda mayor validez al abordaje metodológico que el investigador propone para tal fin, por lo tanto, la técnica de recolección de información acorde para identificar y reconocer los imaginarios sociales sobre la normalidad de los docentes es el grupo focal, puesto que permite que en la conversación emerjan las múltiples interpretaciones la normalidad implícitas en las prácticas pedagógicas. Esta técnica posibilita la interacción entre los participantes entorno al tópico, llevando a descartar otras técnicas como la observación, las entrevistas individuales o las encuestas, así pues, el grupo focal es la técnica pertinente que nos acerca a los sentidos y significados que se han construido alrededor de la normalidad.

Para Escobar y Bonilla (2011), los grupos focales son una técnica que mediante una entrevista grupal semi estructurada permiten intercambiar actitudes, sentimientos, imaginarios, experiencias y discursos en torno a un tema específico, así como sistematizar la información en relación a conocimientos y prácticas sociales, por esta razón, para identificar los imaginarios sociales sobre normalidad en la escuela, los actores principales en esta investigación son docentes de aula pertenecientes al sector público.

El confinamiento de la población en el mundo a causa de la pandemia por el COVID -19 mantuvo restricciones de distanciamiento físico desde el año 2020 y gran parte del 2021, llevando a replantear y reinventar las tradicionales formas de acercarse a los fenómenos en los

ejercicios investigativos, razón por la cual, el grupo focal se ajustó a un entorno virtual realizándose a través de un encuentro remoto sincrónico en la plataforma de videoconferencia Zoom, trayendo consigo asuntos operativos distintos a la presencialidad, como por ejemplo, la coordinación de la disponibilidad en tiempos de los participantes, el uso de equipos y conexión a internet estable para disminuir posibles fallas técnicas que generaran interrupciones y afectaran la comunicación, participación y desarrollo del ejercicio. Cabe resaltar que, durante el ejercicio virtual hubo situaciones que estaban fuera del alcance del equipo investigador, tales como, el control de los sonidos del entorno, la intervención de terceros, los cuerpos y miradas de los docentes estuvieron casi estáticos frente a un punto fijo de la cámara del computador, limitando la visión en la expresividad y la oportunidad de capturar algunos gestos y posturas corporales que complementan la comunicación humana.

El grupo focal se desarrolló a partir de la aplicación de una guía de preguntas orientadoras elaborada previamente (ver Anexo A) que surgen del abordaje teórico en relación con los imaginarios sociales, la normalidad y la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que los 5 participantes se desempeñan en el rol de docentes de aula vinculados a dos instituciones de la Secretaría de Educación del Distrito.

Uno de los colegios está ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe, el cual tuvo la participación de dos docentes de primaria de las asignaturas de sociales y ciencias naturales, el otro colegio se encuentra en la localidad de Engativá, con la participación de tres docentes, uno de matemáticas y dos de ciencias sociales. La población que reciben estas instituciones proviene de barrios y localidades aledañas pertenecientes a estratos 1, 2 y 3, acogen a población migrante a nivel nacional y regional, víctima de conflicto y brindan atención a estudiantes con discapacidad física, cognitiva, sensorial, entre otros.

Los instrumentos que dieron sustento a la presente investigación fueron en primera instancia, la guía de preguntas orientadoras desde la que se direccionó la participación de los docentes en torno al tema de investigación, para Escobar y Bonilla, (2011) “las preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles y, en lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico” (p. 56), permitiendo la recolección de información pertinente, válida y rigurosa. Otro instrumento fue la grabación de audio y video desde la cual se facilitó la revisión posterior del ejercicio, para escudriñar detalles y recapitular lo expuesto por cada uno de los participantes. A partir de este, se construye el instrumento de transcripción, según los autores “se debe transcribir de inmediato las grabaciones, para permitir que se reconstruya no sólo la atmósfera de la reunión, sino también lo tratado pregunta por pregunta” (p. 57) de manera que, la información recolectada estuviera acorde al sentido y significado dado por cada participante en sus discursos. Por último, se utilizó la pizarra de interacción colaborativa PADLET permitiendo que los docentes respondieran algunas preguntas de forma escrita para complementar el diálogo construido en el espacio grupal.

## **Capítulo 4. Análisis de la información**

### **4.1. Técnica de análisis de la información**

Como técnica de análisis de la información, se utilizó el análisis del discurso con algunos aspectos relevantes desde la tradición francesa, Íniguez, (2006) expresa que, a partir de la influencia del estructuralismo, psicoanálisis y el marxismo se configuraron distintas tradiciones de análisis del discurso. Se abordan elementos procedimentales de la sociolingüística interaccional que se soporta en distintas disciplinas como la antropología, la sociología y la lingüística, puesto que comprenden la construcción cultural, la influencia de la sociedad y el desarrollo del lenguaje que otorga distintos significados al contexto, siendo las implicaturas

inferencias que se realizan a partir de enunciados en los cuales se encuentran sentidos y significados que están en marcos normativos conversacionales y pertenecen a un contexto particular.

Siendo el propósito adentrarse en los imaginarios sociales que los docentes han construido sobre normalidad, a partir de la transcripción del grupo focal se obtuvo un documento escrito con las intervenciones de cada uno de los participantes, desde esta fuente de datos primaria se inició la organización y codificación de la información. De acuerdo con Hernández et al. (2014), para el análisis de datos cualitativos se implementan dos niveles de codificación, el primero, la codificación abierta donde se identifican las unidades de datos y se nominan en conceptos de acuerdo con el significado que subyace en su interior, el segundo, la codificación selectiva y axial en la cual se interpreta y agrupan los conceptos emergentes.

En el nivel de codificación abierta se segmentó la transcripción en unidades de análisis de libre flujo, es decir, su tamaño variaba de acuerdo con el significado y naturaleza de la información que otorgaban los docentes, al identificar las propiedades de sentido de cada unidad se asociaban en conceptos emergentes, es decir, sin importar lo extenso de las líneas que configuran los párrafos que contenían la idea expuesta por el docente, se seleccionaba y ubicaba de acuerdo al concepto que emergía de su interior; toda la información fue organizada en una matriz construida a partir de las categorías teóricas que fundamentaron esta investigación (ver Anexo B).

Siguiendo al autor, en el segundo nivel se inició con la codificación selectiva agrupando los conceptos emergentes en temáticas generales para un posterior ejercicio descriptivo-interpretativo a partir de la revisión de la estructura retórica implícita en las unidades de análisis. Teniendo en cuenta lo anterior, se dio paso a la codificación axial con los análisis de los

conceptos y las temáticas entre sí, en donde se visibilizaron las relaciones y posibles vínculos estructurados en 3 categorías centrales emergentes que responden a los objetivos e interrogantes de esta investigación. Todo ello, plasmado en una matriz asignando un color y número a cada concepto emergente (ver Anexo C).

#### **4.2. La subjetividad del docente en la configuración de la normalidad**

Entender los imaginarios sociales sobre normalidad de los docentes implica escuchar sus sentires, voces, experiencias y concepciones de lo que es denominado normal en la escuela, dichos imaginarios traen consigo una construcción histórico social que ha permeado la psique, en este sentido, la subjetividad del docente abarca aquellos elementos de su historia y experiencia personal que lo configuran como uno de los sujetos pedagógicos (Ortega, 2006), determinando las formas de encuentro y relación con los otros, el reconocimiento o la invisibilización de las diferencias manifestadas en relaciones de poder que se consolidan en los discursos y las prácticas pedagógicas.

Un elemento relevante en la constitución de la subjetividad del docente es su proceso de formación como profesional o licenciado en los campos de la educación y la pedagogía, al considerar este escenario como el responsable inicial de brindarle los saberes y técnicas necesarias para “atender” poblaciones diversas, entre ellas, estudiantes con discapacidad:

"porque a veces uno de maestro no está preparado para ese... ese tipo de población, en la Universidad, por ejemplo, a mí no me enseñaron a manejar un niño de inclusión” (NP, p. 33) (L:1408-1411)

Si bien los espacios de formación profesional de los docentes deberían ser lugares para la reflexión sobre la diferencia, en los discursos de algunos participantes del grupo focal expresaron falencias o vacíos sobre saberes específicos y técnicas o herramientas procedimentales que les

permitieran desarrollar su práctica en atención a los estudiantes que los docentes denominan de “inclusión”. Esto refleja la mirada que muchos docentes mantienen del modelo de “integración” que por varias décadas en Colombia se mantuvo como práctica normalizadora, mirada que demanda mecanismos específicos para determinados sujetos, con el fin de “manejarlos”, de moldearlo a un estándar establecido.

"(...) me impacta mucho (...) la población en condición de inclusión o en programas de inclusión, mal llamada discapacidad, a mí esa población... yo no sé, por qué se me dificulta, no tengo las herramientas didácticas para trabajar con, con este tipo de población, entonces cuando yo tengo ese tipo de chicos, yo personalmente me siento mal (risas) porque yo digo que lo estoy robando, o sea, yo no tengo las herramientas para tratar con, con estos pelados y, y éticamente a mí me pesa mucho y aparte porque es población re-victimizada, es decir, la sociedad los excluye y llegan a la escuela y, y los acaba de excluir, entonces, el niño especial, es el niño de discapacidad, ese chico que está por allá en la esquinita haciendo rayones, (...) no tengo las herramientas y me ha costado, éticamente me pesa mucho" (JDM, p .32)(L: 1368-1378)

Esta postura hace que el docente se vea así mismo como un “técnico” que aplica determinadas “herramientas didácticas” hacia el estudiante que se sale de los parámetros establecidos culturalmente, en este caso, el docente reflexiona sobre el impacto que le genera la población con discapacidad ya que no logra desarrollar los contenidos y actividades propuestas, confirmando la ausencia de un saber específico que le permita desplegar su práctica pedagógica con determinados estudiantes, de esta manera, se puede interpretar que la postura del docente se encuentra en lo que Skliar, (2005) define como diferencialismo hacia sus estudiantes, reafirmando una normalidad que pone en evidencia las deficiencias de algunos estudiantes en la



ejecución de actividades y contenidos escolares, lo que justifica el argumento de la necesidad de adquirir y ejecutar didácticas específicas para los estudiantes.

A partir de este diferencialismo, el docente desarrolla una postura ética desde la cual despliega unas expectativas frente a su propia práctica pedagógica, llevándolo a pensar que vulnera el derecho a la educación del estudiante en condición de discapacidad, visible en expresiones como: *“yo personalmente me siento mal (risas) porque yo digo que lo estoy robando (...) no tengo las herramientas y me ha costado, éticamente me pesa mucho”* lo anterior, expresa un malestar emocional de impotencia al no poder responder a las especificidades y dar cuenta de procesos académicos, como también se evidencia en la siguiente intervención en relación a una estudiante con discapacidad:

*"yo generaba actividades (...) y llegaba toda emocionada a mi clase, voy a hacerle esto, pero cuando... le proponía la clase, la niña obviamente reaccionaba, pues desde su mundo y aunque claro, yo me leí el informe (...) de orientación, de qué tenía la niña, vi unos videos que me recomendaron sobre (...) ese tipo de situaciones particulares, ¡uy no! me sentí muy impotente (...) pero desde mi punto profesional siento (...) que no, logré avanzar, ni darle como un aporte (...) la verdad, el sentimiento de impotencia frente al caso lo tengo ahí guardado(...)"* (NP, p. 33)(L:1399-1406)

Lo anterior indica que en el docente se gestan emociones de impotencia ante la presencia en la escuela del estudiante que se sale de su comprensión pedagógica, estas emociones se adhieren a los imaginarios sociales instituidos sobre normalidad, desde donde las deficiencias del estudiante son una barrera que impide la participación y goce de la escuela. Esto refleja que los docentes continúan sustentándose en la visión normalizadora, resaltando lo que le falta, lo que no tiene el estudiante, dejando de lado la búsqueda y el ajuste en el uso de estrategias y herramientas

que den cabida a una atención a población diversa y diferente, en el que se centre la práctica pedagógica en reforzar las potencialidades y eliminar las barreras actitudinales.

En la constitución de la subjetividad del docente, la normalidad también se forja desde el lugar de la historia de vida, de las experiencias que han marcado su labor docente y los imaginarios sociales instituidos en los escenarios en los que se desenvuelve, por tanto, cada sujeto entiende por “normal” asuntos que pueden parecer disimiles:

"una categoría que identifica a la media ¿Sí? o lo esperado por una autoridad referente a unas características (...) entonces es la autoridad sea cual sea (...) el referente de que usted es la autoridad, la misma vez que se le aplica el juzgamiento de, de otra autoridad, uno juzga también porque no y eso está como raro, uno dice, no, eso no debiera ser así, uno juzga, entonces en ese sentido, pues uno también, eh identifica como anormal cosas que uno no, no concilia en su conciencia o en su comprensión. (JAM, p. 35) (L:1481-1490)

"lo que para mí es normal puede que para otra persona no lo sea, como individuo y también como sociedad, a veces se pretende como, como buscar una, una normalidad"(NP, p. 34) (L:1465-1466)

Los docentes reconocen que su forma de entender lo “normal” puede ser distinta a la de otros, por lo cual, se puede determinar que alrededor de los imaginarios instituidos sobre normalidad se encuentran diversas interpretaciones según las experiencias de vida de cada sujeto, el docente al realizar el agenciamiento constituye su subjetividad de una manera particular, única, con similitudes y diferencias acorde a sucesos cercanos, hechos impactantes y relaciones con los otros, sin embargo, los discursos evidencian que se mantiene uno de los componentes de la normalidad, el binarismo de normalidad- anormalidad, establecido de forma implícita a lo

largo de la historia y reproducido por distintas instituciones que apropian imaginarios sociales en torno a él, específicamente, en la escuela se hace evidente este componente con concepciones como el estudiante bueno- malo, competente – no competente, educado-mal educado, entre otros.

El quehacer del docente está constantemente permeado por las dinámicas y relaciones que se tejen en la escuela, el encuentro con el otro implica un encuentro con otras formas de ser y estar en el mundo, con otras significaciones que influyen en la forma de interpretar las realidades a medida que el docente transita entre ellas, logrando comparar y diferenciar a los sujetos con los cuales estableció algún tipo de relación:

"allá nosotros parecíamos en algunos momentos... árbitros, pues de... éramos el mediador en el ring de boxeo porque tocaba esperar a que ellos se cansaran para sostenerlos o si no ellos no, o sea, la presencia del docente allá no importaba porque ellos se seguían dando golpes (...) llegue a un proceso acá al Colegio donde era más tranquilo, pero de todas formas venía naturalizado de esa manera y si me di cuenta de eso, o sea aquí en el colegio (...) pero yo venía del otro lado, donde esto me parecía pues eeeh similar, o sea, no era algo que estuviera rompiendo con la normalidad" (AD, p. 9) (L:320-329)

La subjetividad del docente también se ve influenciada por los contextos escolares en los cuales desempeña su rol, las formas de relación, los rituales, las conductas propias de lugares y culturas que terminan replicándose al interior de la escuela, se convierten en acontecimientos habituales que impactan y transforman la percepción de la realidad, el anterior segmento, refleja cómo las conductas violentas reiteradas de los estudiantes dan cabida a ambientes conflictivos siendo naturalizados por la comunidad educativa y así mismo, por el docente. En este sentido, atraviesa su subjetividad por medio de la interacción en vivencias, emociones y saberes con otros sujetos incidiendo en su práctica pedagógica.

Por lo tanto, estos factores macro que experimenta el docente desde su subjetividad potencian su capacidad de agencia transformando la práctica pedagógica, esto devela una tensión constante en el quehacer docente y la normalidad instituida en la escuela, así como también, en las distintas entidades que la regulan, los discursos dan cuenta de las siguientes reflexiones:

"(...)yo me veo (...) como en un dilema, yo cómo voy a enseñar muchas cosas que me obliga la Secretaría como historia de Colombia, "la colonia" a otros niños de otro (...)  
(AT, pp.12-13) (L:491:493)

"yo decía qué pasa, ¿seré yo?, ¿será él?, ¿será la forma en que estoy haciendo las cosas?, ¿será la forma en que le llegó?, ¿cómo le estoy llegando? estoy llegando como yo soy el profesor, entonces yo soy profesor y yo sé más que usted C, ¿cómo le estoy llegando?, entonces es importante, es una cuestión de cómo (...) reflexionar sobre las actitudes "  
(AT, p.26) (L:1100-1103)

El dilema ético sobre lo pedagógico al que el docente se ve abocado se alivia en la medida en la que se establezcan preguntas sobre su rol como sujeto pedagógico, así como la subjetividad interpreta una normalidad, ella misma busca rutas de escape mediante el auto cuestionamiento, desde la psique el sujeto se interpela para crear y recrear imaginarios instituyentes, de tal forma que logre romper con la normalidad instituida.

Por tanto, estas preguntas que el docente realiza sobre las situaciones del contexto vinculadas a su rol permiten que su subjetividad se nutra de sentido y significado, para Bárcenas, (2005) el sentido recoge nuevas posibilidades de interpretación de la realidad donde el pensamiento humano es en sí mismo un acontecimiento, los significados surgen de los sentidos ya dados, interpretados e instalados.

La reflexión sobre su rol permite efectuar una crítica, autoevaluación y reconstrucción del mismo, siendo evidente a nivel individual como colectivo en la labor docente, así, que al pensarse en relación con el quehacer de los otros el docente expone:

"los maestros debemos dejar unas actitudes (...) que no nos ayudan (...) esa actitud de que yo tengo todo el conocimiento del mundo y nadie más sabe que yo, es esa, o como yo soy el profesor, entonces “usted cállese y escúcheme y si yo le voy a llamar la atención usted (cállese) y escuche, no diga nada porque es que yo tengo la razón”, y esa es la actitud que tampoco ayuda en esto, en la educación colombiana, porque seguimos colocando una división (...) para mí sigue siendo una división piramidal la escuela (...)" (AT, p. 26)(L:1082-1088)

Lo anterior señala que el docente examina su quehacer con el fin de romper con la normalidad asumida en su subjetividad, a partir de ella, cuestiona las relaciones de poder latentes en la escuela, identificando que en la práctica pedagógica el rol docente ejerce una autoridad sobre el estudiante concebido como sujeto pasivo, el cual será objeto de prácticas de vigilancia, control y corrección evidenciadas en la interacción con la comunidad educativa, el currículo, el manual de convivencia, la familia, entre otros, tema que serán expuestos en la siguiente categoría de análisis.

De manera que, la subjetividad del docente refleja lo que ha sido construido social y culturalmente, la apropiación desde la cual el individuo da sentido al mundo y a las interacciones con los otros, si bien la normalidad ha sido definida por unos saberes y disciplinas que a su vez se sustentan en una estructura social homogenizante, el individuo reinterpreta permanentemente lo socialmente instituido y el docente como sujeto pedagógico continúa reproduciendo

mecanismos de normalización que tensionan a su vez con su subjetividad propiciando la creación de imaginarios instituyentes.

Se comprende así que, los sentidos y significados que el docente construye en su subjetividad se conjugan desde lo que Castoriadis (2008) denomina magma de significaciones, que de manera permanente fluyen amalgamados entre los imaginarios instituidos y los imaginarios instituyentes, así, su coexistencia permite que se constituya y se resignifique la normalidad en la escuela.

#### **4.3. Mecanismos normalizadores de la escuela que permean la práctica pedagógica de los docentes**

La escuela sustentada por imaginarios instituidos de la sociedad moderna, se consolida a partir de prácticas y discursos que moldean a los sujetos que allí se encuentran, su función surge de intereses políticos, culturales y económicos que históricamente han influenciado las dinámicas que acontecen en ella, delimitando los procesos de enseñanza-aprendizaje que configuran sentidos y significados en el rol docente fijando formas de ser y estar, estos procesos develan un panoptismo en las prácticas que buscan la construcción de una normalidad en los cuerpos y en los comportamientos de los estudiantes.

Los docentes reconocen la escuela como una estructura inflexible de la cual ellos también hacen parte reproduciendo los mecanismos que la han constituido históricamente, controlando, orientando y delimitando las acciones que despliegan en su práctica pedagógica y desde las cuales establecen diversas formas de relación con los estudiantes.

“hay personas que van a la escuela, y van un poco más enfocada en términos, pues de digamos, de, de aceptar las formas de la escuela (...) pues hay que reconocer que la escuela es un (constructor) rígido, que a veces los profesores no salen de su norma (AD, p. 24) (L:1021-1025)

Las instituciones educativas despliegan un poder normalizador sobre los sujetos, definen normas desde las cuales se instalan criterios que regulan y cohesionan las individualidades, en consecuencia, los sujetos que no se ajustan a la norma de la escuela son susceptibles de ser catalogados con etiquetas que denotan un desvío o patología (Skliar, 2015), lo cual, conduce a reconocer desde la voz del docente la existencia de estudiantes que se adaptan a las instrucciones del contexto normativo, develando así que en la escuela se configura una normalidad de acuerdo al grado de aceptación de las reglas que allí emergen.

"hay ciertas normas en la escuela, y pues una norma que casualmente era la profesora que estaba en la puerta, solo le hizo el comentario y él de una forma muy agresiva, pues se le fue encima con todo y papá (...) hay unas autoridades, si usted sigue pues con ese comportamiento se llaman (...)" (AD, p. 21) (L: 873-877)

"(...) acá los procesos de contención se... se hacían por medio de la amenaza o de... de empezar a ejecutarlo... la ruta en el manual de convivencia" (AD, p. 9) (L:319-320)

Aquí, se hace evidente que el poder normalizador de la escuela, sobre las formas de ser y estar de los sujetos, se logra por medio del manual de convivencia como un mecanismo que vincula al estudiante con los propósitos establecidos en el modelo de sociedad imperante, el cual se convierte en un dispositivo de control y vigilancia ejecutado por el docente sobre los cuerpos y las conductas de aquellos que no logran aceptar o adaptarse a esta lógica.

El manual de convivencia es usado como una forma de "contención" y de "amenaza" lo cual establece relaciones de poder que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes, develando así la persistencia del imaginario social donde las prácticas de normalización siguen centradas en lo sancionatorio y disciplinario, pese a que, en los últimos

años el manual de convivencia se ha reformulado hacia procesos pedagógicos de reparación y restauración en el marco de una convivencia escolar.

Otro mecanismo normalizador es el currículo a través del cual se determinan los contenidos que el docente debe desarrollar, imponiendo un marco de referencia para la implementación de las áreas de saber obligatorias en tiempos determinados, con el fin de lograr las competencias en cada estudiante de acuerdo con la edad y grado correspondiente.

“en las escuelas dónde estamos, en un sistema que, pues a pesar de que suene que no es así, es cuadriculado, o sea, nos impusieron unas asignaturas y esas son las del currículo base y toca verlas” (AD, p.25) (L:1035-1037)

El docente reconoce que también hace parte del dispositivo de disciplinamiento que condiciona su rol y limita la capacidad de decisión sobre las asignaturas que orienta, su labor está ligada a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, por tanto, tienen poca margen para decidir contenidos y temáticas acordes a las características de los grupos y contextos específicos, de esta manera, se predetermina el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de parámetros homogenizantes.

Desde las funciones de enseñanza y aprendizaje que tiene la escuela, se han instituido imaginarios sociales sobre los roles que deben desempeñar el docente y el estudiante, estableciendo formas de relación y actuación.

"el ejercicio de enseñanza, (...) es de una pata de la mesa y el aprendizaje también es otra pata de la mesa, es decir, el docente es responsable por su labor profesional, que sea una labor profesional, (...) y el estudiante también como un estudiante que es, pues su función es estudiar" (JAM, pp. 18-19) (L761-764)



Esta postura da cuenta de la asignación de funciones delimitadas a cada rol en la práctica pedagógica, uno encargado de enseñar y otro de aprender, constata la visión que el docente tiene de sí mismo como poseedor del conocimiento que debe ser transmitido al estudiante, quien es carente de este, por lo cual, se mantiene en la escuela una relación de poder en función de los saberes que históricamente han sido validados como importantes y necesarios, el docente en su rol de enseñanza es el encargado de llenar los vacíos del estudiante, una vez más, el educando es leído únicamente desde sus carencias y los saberes que este pueda tener no son legítimos.

A partir de los contenidos instaurados en el sistema educativo se establecen parámetros que el docente debe apropiarse en su rol, de donde emergen expectativas hacia los estudiantes en el desarrollo de un mínimo de habilidades y competencias.

"una niña que académicamente, pues no tenía un rendimiento (...) que uno espera (...) cuando supimos como su historia de vida, pues nos dimos cuenta que eso le había marcado tanto que quizás su (...) rendimiento académico no era el que uno espera" (NP, p. 29) (L:1229-1240)

“pero también hay chicos que tienen unos procesos bastante mmm, digamos o que no dan frente a unas competencias mínimas de... digamos de (...) para abordar los cursos, entonces ahí... pues, es decir, uno no puede ... venir a generalizar a decir que todos vienen mal preparados o que todos vienen muy bien preparados, (...) es muy diversa situación” (JDM, p. 10) (L:385-390)

El docente desarrolla su práctica pedagógica partiendo de estándares que impone la sociedad a las individualidades, traducidos en competencias y habilidades requeridas en la escuela, desde las cuales se agrupan los estudiantes y se asigna una valoración acorde al ideal del rendimiento académico esperado. De esta forma, la expresión “*no dan frente a unas*

*competencias mínimas*” segmenta a los estudiantes de acuerdo con el conocimiento y habilidades que poseen, afirmando el binarismo bueno- malo por medio de un mínimo aceptable.

Las competencias y las habilidades se materializan en prácticas normalizadoras que van dejando huellas en los estudiantes, así, las posturas, las formas de hablar y escribir junto con el comportamiento, dan cuenta de la aceptación de las normas que establece la escuela.

"(...)era uno de los mejores de, de del curso, una letra impecable, una participación (...) muy crítico en su forma de pensar(...)"(NP, p. 29) (L:1244-1245)

"si se ha notado un cambio, y, y mm lo que dice AT, me parece que, que sí, ah eh depende también de la... de dónde proceden los niños y de, de la base educativa con la que vienen, ¿si? algunos toman las ideas rápido tienen un... unas técnicas de estudio, mmm afines a lo que uno más o menos les enseña aquí, pero hay otros niños que se sienten... perdidos" (NP, p.11) (L:422-425)

Para los docentes, los estudiantes deben cumplir con unos comportamientos verificables y observables que han ido apropiando según el grado y la edad, por lo cual, el rendimiento académico se asocia a imaginarios que giran en torno a la adquisición de habilidades y competencias visibles en una buena letra, alta participación, apropiación de hábitos de estudio y el desarrollo de destrezas cognitivas, así, el estudiante que cumpla con estos criterios de normalidad garantiza un éxito escolar.

El rendimiento académico es medido a través de mecanismos que evalúan las competencias esperadas en los estudiantes, se representa en valoraciones cuantitativas y cualitativas de los procesos de aprendizaje, permitiendo comparar individual y colectivamente los avances o retrocesos según el sistema institucional de evaluación escolar, sin embargo, existen factores que alteran los resultados ligados a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

“(…) en el colegio rural donde estaba, pues tenía niños de edad no... normales y los niños de ruralidad, (...) la ruralidad genera una cosa bien chévere en la cabeza de los muchachos, porque pues no es tan... tan... quieren aprender y eso es bien raro, quieren aprender, están pilosos, están listos y, y, los niños más pequeños, pues, los niños en su edad, en su curso, pues están como prestos a eso. En el colegio IED-1, me tocó como un poquito más lento porque el tema que yo daba... la unidad didáctica... que presentaba en el rural en un, en una clase, .(...) me daba cuenta que en la IED-1 me tocaba hacerlo en dos, tres clases, precisamente porque hay niños extra-edad (suspiro), no sé porque eso genera como que ellos no... no sé... iban... no sé por qué iban... en otro proceso, entonces como que sí, ese fue como mi choque al llegar al IED-1, como que... eh los procesos se volvieron un poco más eeh lentos pero no ineficaces, solo lentos, distintos, diría yo, es que ni lentos, como de otra forma (...)” (AT, p.13)(L:520-530)

Dentro de su práctica pedagógica el docente realiza una diferenciación entre la población estudiantil según la ubicación geográfica, específicamente en instituciones urbanas y rurales, enfatizando que el tiempo utilizado para el desarrollo de la unidad didáctica está fijado por el currículo como criterio para medir los ritmos aprendizajes. Desde la voz del docente, los ritmos de los estudiantes de la escuela rural favorecen el cumplimiento de la unidad didáctica en comparación a la escuela urbana, en donde la misma requiere de mayor tiempo. Dicha diferenciación está sustentada por la presencia de estudiantes en condición de extra-edad, es decir, niños, niñas y jóvenes que no cumplen con el requerimiento etario según el grado dentro del sistema educativo, por ende, los elementos como las unidades didácticas y la organización por niveles y ciclos escolares definen los ritmos y los rangos de edad normales en la escuela.

"tú tenías estudiantes en séptimo con 15-16 años, de pronto chicos muy solos, ahora pues hay extra-edad, pero digamos tú entras a séptimo, por ejemplo, tú tienes chicos de 12-13 años que... digamos, responden a la lógica de que el séptimo tenga estudiantes de tales edades (...)" (JAM, p.8) (L:291-294)

Por tanto, la consolidación del imaginario social de normalidad en el sistema educativo delimita entre otros aspectos, los tiempos y ritmos de los sujetos, determina quien no cumplen con estos criterios como fuentes de conflictos y tensiones en el desarrollo de la práctica pedagógica, la extra-edad es leída como una carencia constitutiva del sujeto, donde las técnicas y las prácticas tendrán como finalidad que el individuo sea normalizado para cumplir con determinados fines y metas en los ciclos de vida establecidos socialmente, por ejemplo, tiempos para culminar la etapa de formación, vincularse al mundo laboral, conformar una familia, entre otros, en síntesis, tiempos requeridos para engranarse al mundo productivo.

Por otro lado, desde la visión de los docentes, la capacidad de autoregulación de las acciones y emociones en los estudiantes es un elemento que hace parte del ideal de normalidad, esta capacidad debe responder a las demandas que las normas sociales han establecido como adecuadas en el contexto educativo.

"uno de maestro espera que si me llama el coordinador un momentico y tengo que dejar solo al grupo, pues esa autonomía le permita a los niños que puedan quedarse charlando un ratico, pero que no van a generar un, un conflicto"(NP, p.27) (L:1144-1146)

"(...)que tenga (...) respeto con el prójimo, y es que sepa manejar sus conflictos de forma pacífica y dialogada, (...) el niño también tiene que comprender que (...)parte de tener conflictos y poder manejarlos cotidianamente, está por vía del diálogo, no por el puño (...)

que el niño sepa, digamos que, trazar pacíficamente sus emociones"(JDM, p.23) (L:956-962)

Con la finalidad de conservar un clima convivencial que facilite el desarrollo de la práctica pedagógica, se requiere que el estudiante mantenga un control de sus emociones e impulsos minimizando la posibilidad de conflictos en la escuela, para el docente la autonomía y madurez emocional es entendida como docilidad y disciplinamiento legitimando el imaginario social del “buen estudiante”.

"en ese grupo había unos niños que eran unos caballeros, (...) era como un quinto si no estoy mal, pero eran unos niños muy, muy bien, muy bien educaditos, diría uno, en lo común "(NP, p.29) (L:1230-1232)

"(...)pero eso depende de cómo de cada personita, lo que mencionaban eh el, el impacto que, que traen la familia de, de si el niño es educado con ciertas normas o, o de pronto, esas normas (..) son muy distintas a las que uno esperaría" (NP, p.27) (L:1144-1149)

La escuela requiere del control y disciplinamiento sobre las emociones de los individuos, exigiendo que determinados comportamientos no irrumpen en la convivencia y el quehacer docente, sin embargo, dichas conductas son construidas en distintos escenarios por los que transitan los estudiantes, haciéndose visibles en las interacciones y relaciones en la escuela, por ello, el docente reconoce a la familia como uno de los escenarios donde se interiorizan normas, pautas y hábitos.

"(...) siento que los que más aceptan esos comportamientos de entrada, es decir, aceptan los criterios que le pone la escuela para los procesos de aprobación, son aquellas personas que tienen un acompañamiento mayor de parte de los papás, ¿sí? o sea, la familia juega

un aspecto crucial, allá en ese detrás de cámaras, en la casa, en el seguimiento" (AD, p.24) (L:1021-1031)

“muchos muchachos eehh viven o sólo con la mamá o sólo con el papá o bien con un tío o con un abuelo o algo así, entonces son chicos que no tienen casi acompañamiento (JAM, p.7) (L:257-259)

Los docentes expresan la necesidad del acompañamiento familiar para una adecuada adaptación y rendimiento escolar, en este sentido, la escuela requiere de la familia con el fin de facilitar la normalización del estudiante, en el seguimiento de instrucciones, respeto de las normas, cumplimiento de tareas, desarrollo de habilidades y competencias que le permitan desenvolverse en la escuela y encaminarse hacia el ideal de estudiante que el docente ha contemplado.

Además de la corresponsabilidad familiar, los docentes buscan apoyo en distintos profesionales para dar manejo a estudiantes con dificultades en sus procesos académicos y/o comportamentales que irrumpen en su práctica pedagógica, en tales casos, acuden principalmente a docentes orientadores y de apoyo pedagógico a la discapacidad.

"(...) yo llego con el propósito todos los años de llegar a un cien por ciento de aprobación (...) En el camino (...) lo voy perdiendo (...) cuando (...) hay chicos que veo que definitivamente no, pues apelo como a nivel axiológico y a la perseverancia “del definitivamente no pudo”, pues sí, no pudo y encontramos situaciones que yo no puedo leer lo que hago es una remisión con la educadora especial o con la orientadora (...) (AD, p.18) (L:707-719)

"cuando ya definitivamente (...) siento que, que pues me quedo como corta en estrategias (...) entonces empiezo a indagar si de pronto la situación puede ser macro y entonces ahí

ya uno comienza a remitir el caso, o por ejemplo (a) orientación para que ellos también nos den (...) un apoyo de cómo manejar esa situación con el niño o si ya toca, por ejemplo, hablar con los padres, bueno, hay como un conducto regular" (NP, p. 22) (L:910-916)

El sistema educativo instituyó en la escuela conductos regulares para atender estudiantes que los docentes de aula no pueden “manejar”, es decir, educandos que a través de la práctica pedagógica no se han logrado normalizar, la expresión “*definitivamente no pudo*” denota la valoración que el docente realiza antes de transferir el caso a otro profesional, quien desde su especialidad es un soporte y direcciona el cumplimiento de los objetivos escolares.

“entablar un diálogo con los otros profesores (...) para ver díganos si es una dificultad centrada en el área que yo enseño o si son dificultades que son generales a todas las asignaturas. La otra, (...) tratar de, de construir un material que para él sea llamativo, si no entonces ya comunicarlo a la dirección, al director de grupo o la orientadora(...)" (JDM, p.17) (L:695-702)

"en cuanto a los niños que, que manejamos de inclusión el, el grupo de inclusión dentro del colegio está organizado, nos presentan el caso del niño, que situación en particular se trabaja con él y pues en, eh en mi parte laboral o personal yo busco eh dialogar con esas personas para que me comenten más o menos, cómo yo podría acercarme al niño sin que yo, ni lo esté... ni excluyendo, ni lo esté mmm teniendo así como un punto aparte, sino que yo pueda llevar un trabajo como tal de inclusión dentro del aula, aunque la verdad no es fácil, (NP, pp. 15-16)(L:626-631)

En estos casos, la búsqueda del apoyo de profesionales se da cuando hay estudiantes con dificultades de aprendizaje, comportamentales o algún tipo de discapacidad; el docente reconoce

la ausencia de herramientas didácticas para el desarrollo de su práctica pedagógica acorde a las particularidades de los sujetos, por tanto, la articulación con otros profesionales puede ser vista como apoyo para sumar acciones que favorezcan la normalización, con estrategias y directrices puntuales para ejecutar en el aula, estas acciones minimizan el acercamiento directo, la interacción y la exploración de habilidades y potencialidades de los estudiantes que presentan dificultades. Para los docentes la presencia de los orientadores y docentes de apoyo pedagógico, constituyen un factor que refuerza el imaginario de un conocimiento normalizador instalado a través de disciplinas que cumplen con la función de una ortopedia social, como la medicina, la psicología, la psiquiatría, entre otras, a las cuales se podrá acudir en tanto el educando se encuentre por fuera de los parámetros.

En síntesis, en la escuela se instituyen prácticas normalizadoras para los estudiantes y los docentes sobre qué aprender, qué enseñar, qué sentir, cómo comportarse, el sistema educativo por un lado, instrumentaliza el rol docente para perpetuar formas control y vigilancia en su práctica pedagógica, y por otro lado, promueve lo que Ortega (2009) denomina “pedagogías para el control” materializadas en el currículo, el manual de convivencia, los sistemas de evaluación, la articulación con otros profesionales para regular el rendimiento académico, los ritmos de aprendizaje, las conductas y los roles de cada sujeto respondiendo a los discursos de calidad, competencias y estándares que se condensan en los Proyectos Educativos Institucionales.

#### **4.4. Pensar otra escuela, transitando entre la normalidad y la diferencia**

La normalidad se ha instalado en la escuela a través de imaginarios contruidos socialmente a partir saberes y disciplinas que, orientados por ideales de la modernidad, determinan los parámetros de comportamiento en los cuales se consolidan prácticas normalizadoras, los docentes reproducen mecanismos que regulan las conductas, relaciones,



contenidos y habilidades legitimados por los intereses políticos y económicos de la sociedad moderna.

Por otro lado, el docente como sujeto pedagógico, que construye su práctica pedagógica a partir de las experiencias personales y profesionales, ve confrontada su subjetividad por diversos factores como las prácticas normalizadoras que se han perpetuado en la escuela y lo ponen en un lugar de técnico que reproduce mecanismos de control y disciplinamiento, pero al mismo tiempo, se ve abocado a desplegar en su papel ético, una praxis que le permita desempeñar un rol formador acorde a las características de los sujetos y poblaciones con las que se relaciona en su labor desde su capacidad de agencia.

El dinamismo de la sociedad trajo consigo la visibilización de otros sujetos, su inserción en la escuela exigió pensar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje al encontrar estudiantes diferentes que irrumpen con la cotidianidad, los discursos de los docentes dan cuenta de la existencia de resquicios en el sistema escolar normalizador que permite cuestionar su quehacer para empezar a desligarse de la tradición heredada. La presencia de sujetos distintos por su procedencia, ritmos de aprendizaje, costumbres, identidades, entre otros, confrontan los imaginarios de normalidad que se han instituido en la escuela a través de discursos y prácticas.

"(...)tenemos una población bastante diversa en todo sentido, primero, pues la procedencia, y segundo, pues la edad (...)" (AD, p. 14) (L: 581-582)

"la migración venezolana y creo que ese ha sido en el caso, digamos de la institución en la que yo trabajo ha sido el cambio más (...) significativo en cambios poblacionales que ha tenido la institución, o sea, si uno ve del año 2017 -2018 hacia acá, dígame hace 3-4 años, (...) evidente,(...) la inclusión de, de niños en condición de migración (...) en la dimensión social tiene ciertas implicaciones que puede ser el asunto, pues de... una... un

diferente entorno cultural y social que... digamos, por dificultades económicas han tenido que llegar a Colombia" (JDM, p.10) (L:376-382)

Los factores culturales, sociales y políticos en el plano nacional e internacional están en constante movimiento, incluyendo nuevos fenómenos y situaciones a la escuela como lo son: la discapacidad, la migración, el desplazamiento, crisis económicas, sociales y de salubridad, entre otros. Desde la voz del docente se reconocen los cambios contextuales que traen consigo el ingreso a la escuela de nuevos estudiantes, el educador al asumir estos retos y realidades debe continuar su rol articulado con la sociedad, de acuerdo con Skliar (2005) la inclusión ha sido la estrategia para regular y controlar la diferencia.

"(...) en el proceso de enseñanza de la geografía, hoy la historia llega a un punto en que, en que como que, uno cae en cuenta y dice “juepucha”, ¡o sea no! ... estoy con 33 niños colombianos y dos venezolanos, eso le hace... digamos eh... plantearse una ruptura epistemológica frente a lo que uno está enseñando, porque claro, uno puede hablar de los 32 departamentos de Colombia, pero dice “juemadre”, pero es que también hay niños que el concepto “departamento” no lo tienen, sino el concepto “estado” pues es la división territorial de Venezuela" (JDM, p.12) (L:455-461)

La escuela se convierte en un escenario de acogida para niños, niñas, jóvenes y adultos de distintos orígenes, habilidades y condiciones, la distinción de las características y necesidades específicas exige al docente la búsqueda de estrategias para integrar las particularidades e implementar lenguajes acordes, aquí, la “*ruptura epistemológica*” a la que se hace referencia, proviene de una tensión latente entre los contenidos que establece el currículo y el reconocimiento de la diferencia que irrumpe con el imaginario de normalidad instalado en su subjetividad y en la institución de la que hace parte.

"(...) ese factor social material determina mucho que el chico quiera o no estudiar (...) muchos chicos que están entre (la) adolescencia (...) (el) factor social económico influye mucho, y obviamente si usted tiene problemas familiares y de pronto la casa es (...) un problema y todo eso, pues obviamente el chino, con qué cabeza va al colegio? (...) todos esos elementos (...) generan una conducta específica a los estudiantes y obviamente afecta lógica de la escuela (JAM, p. 23)(L:976-989)

Los estudiantes permeados por los contextos en los que se han formado traen consigo comportamientos, caracteres, saberes y visiones del mundo y de la realidad, estas diferencias constituyen una condición de alteridad que, el sentir del docente confronta con la "*lógica de la escuela*", quien al leer las realidades de los estudiantes le hacen cuestionar las dinámicas escolares instituidas.

"hay chicos que desafortunadamente o no pudieron, o se salieron o de pronto no querían, o de pronto no podían o de pronto, eeh digamos un sinfín de factores, pues uno desafortunadamente no puede hacer más mmm uno hace lo humanamente posible y lo profesionalmente posible, ahora, pues se ha abierto, pues la veta también en el Colegio de mirar, digamos algunas excepciones eeh, notas y todo eso, precisamente atendiendo a circunstancias digamos individuales, ¿cierto? dificultades familiares" (JAM, p.19)  
(L:775-777)

En la reflexión del docente como sujeto ético- político identifica las condiciones con las que llegan los estudiantes a la escuela, ese acercamiento con la diferencia le genera nuevos sentidos y significados que se ven reflejados en su práctica pedagógica, desde la cual hace lo "*humanamente posible y profesionalmente posible*", dando cuenta de la manera como concibe y se relaciona con la alteridad. El quehacer del docente permea el ámbito escolar posibilitando una

ruptura con lo instituido, para ajustar determinadas acciones institucionales en la acogida de los estudiantes, así como también, crear alternativas que respondan a las experiencias y circunstancias de alteridad provistas en el encuentro con el otro.

El reconocimiento de la diferencia exhorta a desnaturalizar la relación vertical entre docente- estudiante, teniendo en cuenta que, se ha invisibilizado históricamente el rol del estudiante como un sujeto activo del proceso enseñanza-aprendizaje, sus habilidades y saberes pueden enriquecer la práctica pedagógica del docente.

"(...) Dentro de, (...) la otredad, (...) reconocer al estudiante como un sujeto lleno de cosas, (...) como que tienen un mundo aparte, que a veces el profesor en su "ajh", no sé, en su pedestal, nos olvidamos, (...) a veces, pues ganar esos espacios de confianza con los estudiantes es bien importante, saber qué les gusta, qué no les gusta, cómo les gusta, qué quieren, cómo les va la vida, qué quieren de la vida(...)" (AT, p. 31) (L:1335-1342)

La relación tradicional entre docente- estudiante se diluye hacia la horizontalidad fundamentada en la "confianza" como componente que genera y refuerza los lazos sociales, posibilitando el acercamiento y la comprensión del otro, todo ello, contribuye en la construcción de espacios educativos que dan un lugar relevante al vínculo humano, considerando aspectos socioemocionales que atraviesan la práctica pedagógica y a su vez, la escuela.

"las actitudes son de ambos bandos, (...) hay que dejar unas actitudes de parte de docentes y estudiantes, es cierto, los estudiantes tienden a faltar el respeto, tienden a ser irreverentes, tienden... y bueno ¿si usamos eso a nuestro favor de alguna manera? (...)yo opto por usar eso a mí favor, pues con los estudiantes difíciles, a mí me parece que es más fácil, o sea, porque uno se gana ese espacio entre ellos..." (AT, p. 25) (L:1055-1063)

Ubicar el vínculo con el estudiante en el centro de la acción educativa a través del ejercicio de confianza, requiere inicialmente de parte del docente, repensar su lugar de autoridad y las formas de control tradicionalmente sancionatorias y disciplinarias, con las cuales ha respondido a las conductas propias de los niños, niñas y jóvenes que irrumpen con la normalidad, denominados por el docente como “*estudiantes difíciles*”.

“Creo que entramos en procesos dialógicos con los chicos, una confianza un poco mayor y es posible conocerlos por medio de ese diálogo que se da, (...) conozcamos, conozcámonos entre todos, ¿sí? Y, y para ello y para ser empático tiene uno que soltar algunas perlas, pues de uno, porque ellos fácilmente no rompen el hielo" (AD, p.14) (L:575-579)

"(...)el establecer esa posibilidad de diálogo y confianza, de cercanía de ser docente figura de autoridad, pero sin... ser sin dejar de ser, ser humano, le permitía a ella tener la confianza suficiente hacia mí (...)para mí eso fue muy valioso porque si uno, uno de pronto dice, bueno, aquí algo se hace bien y se trata de(...) pues de mejorar ese trato con los estudiantes y eso obviamente va a redundar en el bienestar de ellos mismos"(JDM, p. 30) (L:1271-1276)

Los docentes comienzan a darle mayor relevancia al vínculo humano a través de ejercicios de diálogo y confianza que permiten a los estudiantes expresarse y romper con la brecha entre roles, posibilitando una mejor comunicación y cercanía en el desarrollo del trabajo pedagógico, así, se potencian otros aprendizajes priorizando el factor humano en la escuela. De este modo, la confianza y el compromiso mutuo son una forma de romper con la competitividad y el individualismo heredados socialmente, trayendo implícitos aspectos de respeto, empatía y afecto que “*redundan*” en el bienestar de los estudiantes.

"pero con el paso del tiempo creo que si se le ha apostado de pronto a... al factor humano, creo que el colegio pues no tiene un avance en resultados académicos o es lo que yo visto en 8- 9 años, que... los que hemos estado, pero en el... en, en esas, pues no sé emocionalmente y habilidades para la vida podemos decirlo así, hemos evolucionado bastante, digamos que allá hay que resaltar el proceso que hacen las orientadoras junto con los docentes" (AD, p.9) (L: 329-333)

"(...) aprende es por emocionalidad (...) el niño para estar concentrado o estar atento tiene que estar emocionalmente conectado con lo que uno está enseñando, si uno no entabla esa relación emocional con los niños, es difícil (...)influye en el comportamiento es que emocionalmente el chino está conectado con el aprendizaje"(JDM, p.23) (L:947-955)

En esa escuela que piensa la emocionalidad, los vínculos, el diálogo, la confianza y el trabajo colaborativo se manifiestan nuevos sentidos y significados de una educación que reconoce la diferencia inherente del ser humano, sus características, intereses y potencialidades, otorgando valor a los procesos de formación socioemocional hasta ahora relegados por la imposición de los estándares curriculares. La diferencia implica no hacer una distinción entre “nosotros” y “ellos”, Skliar (2005), por lo que, pensar otra escuela se convierte en vivir la experiencia de la alteridad, donde las diferencias son potencia que transforman los procesos de enseñanza aprendizaje.

Si bien, la escuela ha sido considerada por los docentes como un escenario rígido que impone imaginarios sociales de normalidad en las formas de ser, actuar, decir y representar de los sujetos, la reflexión del docente convoca a transformarla mediante el reconocimiento de los saberes construidos por los estudiantes a lo largo de su trayecto de vida.

“si los maestros no la vemos (escuela) como un espacio donde todos somos iguales, todos aprendemos, todos (...) enseñamos, todos vamos aprendiendo algo nuevo porque había cosas que... hay cosas que yo no sé y esos muchachos hoy día me enseñan”(AT, p. 26) (L:1088-1091)

En este escenario formativo anhelado, el docente propone transmutar el imaginario social que otorga preponderancia al conocimiento curricularmente establecido y a la relación de poder entre docente-estudiante que éste conlleva, en este sentido, en la escuela se empieza a valorar otros aprendizajes que poseen los niños, niñas y jóvenes, en donde cada sujeto tiene la capacidad de enseñar y aprender.

"yo por eso he decidido muchas veces pasar a la mayoría de mis estudiantes... que me demuestran que (...) conocen, que aprenden lo que de alguna manera en el diario vivir me muestra que aprendieron algo lo que se les enseña (...) a veces los estudiantes aprenden otras cosas dentro de lo que uno les está enseñando, no siempre aprenden lo específicamente lo que uno les quiere enseñar (AT, p.19) (L:792-800)

“C aunque no era muy buen estudiante en mi clase... hacía cosas que no hacían en otros espacios y no (hacía) (...) y daba unas respuestas que los otros no las daban, hacia una reflexión profunda de la sociedad, hablaba de, de cosas que uno como adulto está reflexionando, los otros, los muchachos, estaban como en su Facebook, en sus cosas de moda, en las cosas del contexto, más C estaba, a pesar de su consumo, reflexionando sobre la vida, sobre lo que pasa, sobre la realidad, sobre su entorno, entonces yo a C lo pasé y no me entrego muchos trabajos”(AT, p.19) (L:813-819)

En el agenciamiento que el docente despliega en su contexto cercano a partir del encuentro con el otro, comprende que en su nivel de actuación micro tiene la libertad de tomar

decisiones de carácter metodológico, esta autonomía le permite legitimar los saberes construidos por los estudiantes dentro y fuera de la escuela, así, los aprendizajes construidos en y para la vida son un elemento que transforma la visión de una escuela rígida.

Más allá de lo visible en el currículo, el agenciamiento direcciona iniciativas para pensar otra escuela, por medio de la vinculación de los estudiantes a proyectos extracurriculares que fomenten un sentido de vida y una visión crítica de la realidad.

"entre mayor confianza con el estudiante, uno genera bases para empezar a crear proyectos (...) digamos que la apropiación de proyectos y desarrollo transversal permite generar o buscar liderazgos en los estudiantes para que ellos sean los que empiecen a propiciar espacios, (...) yo le he apostado bastante, a buscar que los chicos son los que lideren los procesos, más en ese sentido, ¿sí?, o sea, no sentarme en un salón de cuatro paredes, sino en buscar alternativas para sacarlos de allí, que se den cuenta de que la escuela no es solo la parte académica, sino también podemos nosotros desarrollar desde nuestros, pues... se habla mucho de nuestros intereses, se habla mucho de eso, pero ellos pueden crear, lo importante es que ellos pueden liderar procesos, independientemente de, ellos siguen sujetos al brazo del docente, definitivamente, si el docente no propone, ellos... O es lo que yo veo, ellos no hacen, pero ya se están soltando, ya veo que pues empieza ... en, en esa relación dialógica de, de conversar con el docente, una forma más amable, pues a soltarse, a decir lo que ellos piensan, a buscar alternativas." (AD, p. 9)  
(L:357-371)

Los proyectos extracurriculares tienen como finalidad propiciar espacios alternos a los convencionales, la intención formativa está puesta en fomentar el liderazgo en los estudiantes, en esta práctica pedagógica de las diferencias, se promueve el desarrollo humano con base en los



intereses, la creatividad y la autonomía, con la meta de aportar en la formación de estudiantes críticos y propositivos, donde los sujetos construyen y reconstruyen la escuela desde sus miradas.

"(...)la situación es que quería sacarla, yo quería sacarla, pues de, de, de, de esa visión de escolaridad así tan cerrada y la empecé a vincular a procesos, la metí en proyectos(...)la estábamos como buscando movilizar en otro sentido, o sea, reconfigurar, pues lo que tenía de escuela(...)"(AD, p. 30) (L:1285-1298)

"ojalá alguien cambie la dinámica que no sea el docente líder, sino que en algún momento, sean los estudiantes que se apropien de esos espacios" (AD, p. 9) (L:339-341)

El docente tiene el propósito de mostrar otras realidades con el fin de romper la visión de una escuela normalizadora que ha permeado la subjetividad de los estudiantes, “*movilizar en otro sentido*” implica buscar estrategias y medios que modifiquen el imaginario social instituido de éxito escolar, partiendo de una nueva configuración sobre la función de la escuela. Por lo tanto, el agenciamiento del docente se potencia en tanto identifica y valora la existencia del estudiante como un sujeto activo de una escuela transformadora.

Pensar otra escuela es un llamado a otorgar valor a la presencia y el encuentro permanente con el otro, rescatar valores que permitan consolidar los lazos sociales, la confianza, el afecto y la hospitalidad, son elementos desde los cuales se vive plenamente la *experiencia de la alteridad* y del reconocimiento de la diferencia como una condición de la que todos hacemos parte.

“estamos en una escuela (...) llena de unas cuestiones de doble moral, (...) deberíamos optar por una total honestidad en nuestros procesos, no digo que no se hagan, pero muchas veces no se hacen completos,(...) lo mismo, los muchachos, entonces hacen las cosas por hacerlas, (...) hay que trabajar (...) una serie de actitudes que en Colombia no se

trabajan, no se fortalecen, la ética, la ética (...) del cuidado y del autocuidado y, (...) de estar juntos, o sea, hay una serie de cosas que, no nos han enseñado a reconocer al otro no como competencia, sino como importante, a reconocer que la idea del otro no está errada, sino que es distinta, (...) entender que no somos más que el otro, eso es una actitud bien importante en la educación, lo mismo lo digo tanto para los estudiantes como para los profesores” (AT, p.25) (L:1064-1076)

La escuela es una amalgama entre lo instituido y lo instituyente, por un lado, están los imaginarios sociales instituidos de una normalidad que homogeniza los sujetos y ve en la diferencia un peligro latente, que controvierte las leyes, los parámetros, los lenguajes, las acciones y los discursos que giran en torno a un ideal inalcanzable, por otro lado, los imaginarios sociales instituyentes que traen consigo la oportunidad de edificar una escuela que reconoce lo insondable del ser humano, están presentes en el agenciamiento del docente transformando la práctica pedagógica, la expresión “*estar juntos*” encuentra sustento en la ética del cuidado trasgrediendo el imaginario de racionalidad que ha relegado la emocionalidad y el vínculo con el otro, la reflexión del docente “*no nos han enseñado a reconocer al otro no como competencia, sino como importante*”, demuestra nuevos sentidos y significados centrados en el desarrollo humano como un factor preponderante en la construcción de una sociedad que puede ver la diferencia a partir de sus atributos y posibilidades para enriquecer los distintos procesos en la educación.

## **Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones**

### **5.1. Las prácticas pedagógicas: Tensiones entre la normalidad y la diferencia.**

Esta investigación tuvo como propósito realizar un acercamiento a los imaginarios sociales sobre normalidad que han permeado la escuela, la relación de éstos con la práctica

pedagógica de docentes de aula vinculados a dos colegios oficiales en la ciudad de Bogotá, en donde a partir de sus voces se logró identificar y analizar algunos rasgos de las prácticas que desde la sociedad se han impuesto sobre el rol docente y visibilizar cómo la diferencia transforma los sentidos y significados que sustentan nuevas formas de ser y estar.

La escuela es producto de un continuo socio histórico en el que se entre mezclan sentidos y significados heredados de la sociedad y la cultura, en esta institución también emerge lo nuevo como potencia de la capacidad imaginativa de los sujetos, es así como, los imaginarios sociales instituidos e instituyentes en relación con la normalidad permean la subjetividad del docente y el estudiante incidiendo en la reproducción, transformación y renovación de las prácticas pedagógicas.

Como producto del ideal de sujeto, en la escuela se ha instituido el imaginario de estudiante *normal*, el cual debe adquirir las competencias para adaptarse a las normas, regular su conducta y emociones, cumplir con los ritmos y tiempos establecidos en cada ciclo escolar, esto sustenta los mecanismos normalizadores que la escuela despliega sobre los sujetos, configurándose como dispositivos de control y vigilancia sobre los roles de los docentes y estudiantes, así, el currículo, el manual de convivencia, los sistemas de evaluación y la articulación con otros profesionales determinan y mantienen prácticas encaminadas a la normalización.

Sin embargo, la escuela al estar permeada por factores sociales, culturales, políticos, entre otros, se convierte en un escenario que acoge a poblaciones con distintas condiciones y características, es decir, a sujetos con ritmos, procedencias, habilidades y emocionalidades diferentes, el encuentro con el otro genera una experiencia de alteridad creando nuevos sentidos y significados que le exigen al docente examinar su quehacer y repensar las estrategias

utilizadas, consolidando una tensión con las prácticas y mecanismos normalizadores impuestos en la escuela.

Por otro lado, el docente desde sus experiencias personales, su formación y trayectoria profesional, interioriza el imaginario social instituido sobre su rol técnico-instrumental con la función de reproducir los mecanismos normalizadores que delimitan su actuación en la escuela, reflejando tradiciones heredadas que permean su práctica pedagógica. No obstante, desde la capacidad de agencia, la experiencia de alteridad lleva a la transformación de la acción educativa y a su vez, las dinámicas institucionales, esta capacidad potencia la creación de imaginarios instituyentes que pueden ubicar a la diferencia en el centro de la educación, flexibilizando las formas rígidas de la escuela con base en el reconocimiento de las individualidades y particularidades en los estudiantes.

Otro rasgo de los imaginarios sociales instituidos presente en los discursos de los docentes, es el conocimiento legitimado por la racionalidad y materializado en el currículo, sobre la base de este imaginario se establecen prácticas homogenizantes y relaciones de poder entre docente-estudiante que, por un lado, comprende al docente como poseedor del conocimiento sobre un estudiante carente del mismo, estableciendo una relación vertical en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, determina los aprendizajes que el estudiante debe adquirir para su vinculación con la sociedad productiva.

En contraposición, emergen sentidos y significados que reconocen los aprendizajes que los estudiantes construyen en escenarios distintos a la escuela, otros saberes y factores socioemocionales empiezan a ser legitimados por el docente como parte del proceso formativo integral que orienta, de este modo, al repensar su lugar de autoridad rompe la relación vertical

heredada dando apertura a una horizontalidad que da valor a los vínculos, los lazos y la confianza.

Otro imaginario que la normalidad ha instituido en escuela está referido a la atención que se debe brindar a los estudiantes denominados “anormales”, en los discursos de los docentes prevalece la concepción de carencia e incompletud, y a partir de ello, se estructuran conductos regulares y procedimientos que determinan tiempos y acciones para encaminar a los estudiantes, en tanto no cumplan con los parámetros y normas de la institución, los docentes orientadores y de apoyo pedagógico a la discapacidad son algunos de los profesionales especializados para atender la anormalidad en la escuela, reforzando la noción de ortopedia social.

En contraste con lo anterior, los discursos alrededor de la diferencia han empezado a circular en los escenarios educativos acompañados de una fuerte necesidad ética y política por el reconocimiento de sujetos y poblaciones antes invisibilizados, estos nuevos sentidos y significados que se están construyendo son producto de la lucha por reivindicar histórica y socialmente sus formas de ser y estar en el mundo, bajo las premisas de aceptación, tolerancia y de “educación para todos” el sistema vincula a los diferentes en distintos escenarios adoptando discursos como la inclusión, conservando de manera implícita formas sutiles de diferencialismo que segregan a los sujetos; la inclusión, es entonces, un mecanismo que regula y controla la diferencia para normalizarla.

La cuestión de la normalidad referida en esta investigación deja abiertos otros interrogantes sobre los sentidos y significados que de esta se mantienen, a pesar de las transformaciones sociales y culturales en un mundo cada vez más globalizado, la diferencia no ha logrado escapar del binarismo normal-anormal privilegiando la homogenización y problematizando la diferencia, es decir, es entendida como una anormalidad que deber ser

erradicada, llevando a vislumbrar que el problema no está en lo “*anormal*”, sino en la pretensión de una normalidad única, pensar otra escuela en la diferencia requiere establecer prácticas pedagógicas agenciadas por docentes críticos y reflexivos dando un lugar y valor a la cuestión del *otro*, de este modo, se invita a discutir las formas de exclusión y segregación encubiertos en los términos de inclusión, integración, diferencia y diversidad.

Para futuros estudios e investigaciones a partir de los hallazgos de la presente investigación, se sugiere indagar y debatir la comprensión de la *diferencia* y la *normalidad* desde la voz de otros actores educativos como las familias y los estudiantes, los profesionales específicamente contratados para trabajar con determinadas poblaciones en los contextos escolares, como orientadores, docentes de apoyo pedagógico a la discapacidad, mediadores, directivos de las instituciones y de las secretarías de educación, entre otros, con el fin de complementar la pregunta por el lugar de la diferencia en la sociedad moderna, puesto que, es una oportunidad para develar las formas de exclusión y discriminación que la normalidad ha instalado en la educación.

De otro lado, se hace necesario continuar en la identificación y comprensión de las nociones de los términos diversidad, diferencia y normalidad que circulan en documentos institucionales y políticas públicas relacionados con el campo educativo, de igual manera, ampliar e indagar cómo estos conceptos son abordados en los programas de formación de profesionales de la educación.

Y finalmente, cómo el modelo de atención actual de *inclusión* y los enfoques que se han construido desde lo social, político, económico y cultural logran responder a las poblacionales vigentes posibilitando transformaciones sociales, por lo cual, sería interesante indagar el impacto de estos en la comprensión de la diferencia.

## Referencias bibliográficas

- Acosta Daza, D, y Sierra Forero, L. (2020). *La normalidad entre comillas: estudio de las violencias escolares en estudiantes con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional CINDE  
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2703>
- Ángel, D, y Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía*, (42), 9-29.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n43/n43a02.pdf>
- Anzaldúa, R y Ramírez, B (2016). Reflexiones sobre la investigación de lo imaginario. En Alvarez, L, y Enríquez, G. (Comps). *Imaginario social y representaciones sociales: Teorías sobre el saber cotidiano*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Bacarlett, M. y Lechuga, A. (2009). Canguilhem y Foucault: de la normatividad a la normalización. *Ludus Vitalis*, 17(31), 65-85. [http://ludus-vitalis.org/html/textos/31/31-04\\_bacarlett\\_lechuga.pdf](http://ludus-vitalis.org/html/textos/31/31-04_bacarlett_lechuga.pdf)
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación*. Paidós. España.
- Bauman, Z. (2007). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. [Traducido al español de Hermeneutics and social science]. Buenos aires: Nueva visión.
- Caponi, S. (1997). Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de Salud. *Historia, Ciencia, Salud -Manguinbos*, IV (2), 287-307.
- Castoriadis, C. (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*. Vol. 1. Ediciones Proyecto Revolucionario.

- Castoriadis, C. (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*. Vol. 2. Ediciones Proyecto Revolucionario
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 41-53). Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).  
[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4\\_dussel.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf)
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Universidad del Bosque. *Cuadernillos hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Foucault, M., y Pons, H. (2011). *Los anormales* (1a. ed. --.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. [Traducido al español de A verdae e as formas jurídicas] Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Acme Saci. Santa Magdalena. Capital Federal.
- García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Revista Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31-42.  
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a08>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C, y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill. México.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.



- Iñiguez, L. (2006). Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial UOC.
- Matus, C, y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. En *Estudios Pedagógicos*, 41, (Especial), 135-146.
- <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41nespecial/art09.pdf>
- Murcia N, y Jaramillo D. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Revista Sophia*, 10(2), 169-182.
- Murcia, N. (2012). La Escuela como Imaginario Social. Apuntes para una Escuela Dinámica. En *Magistro*, 6(12), 53-70.
- Orjuela, Sánchez, G. J. (2017). Tres momentos de institucionalización de la educación de anormales en Colombia: análisis desde las políticas educativas. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(1), 69-98.
- <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4744>
- Orjuela, Sánchez, G. J. (2014). *Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN
- <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9097>
- Ortega, P. (2006). Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones. *Nodos y Nudos*, 3(21), 57- 63.
- <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1287/1273>

- Ortega, P. y Fonseca, G. (2008). El proceso investigativo: una construcción reflexiva. En *Contextos y pretextos sobre la pedagogía*. Colección Instituto de Tecnología Abiertas en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 127-139)
- Ortega, P. (2009). La pedagogía Crítica. Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.
- <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35) 128-143.
- <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/355/690>
- Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10(2), 50-63.
- <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255>
- Pascual, A. (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía*, 47(1), 10-30. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16322>
- Rosato, A. Angelino, A. Almeida M. Angelino, C. Kippen, E. Sánchez, C. Spadillero, A. Vallejos, I. Priolo, M. (2009) El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(39), 87-105.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En Gentili, P. (coord.): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Santillana. (Pp. 109-122)

[https://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf](https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf)

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, 17(41), 11-22.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>

Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de los educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Almeida y Angelino. (Comp). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. (1). 180-195.

Skliar, C. (2015). Saber, Mito y Sentido: entre la normalidad y la alteridad. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(1),117-126.

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5297>

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa S.A.

## Anexos

### Anexo A. Guía de preguntas orientadoras

| FICHA TÉCNICA DEL GRUPO FOCAL   |   |                                  |   |
|---|---|----------------------------------|---|
| <b>DESCRIPCIÓN DEL GRUPO</b>  | Docentes de aula de colegio distritales |                                  |   |
| <b>NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>  | 5- 6 participantes                      |                                  |   |
| <b>TIEMPO ESTIMADO DE APLICACIÓN</b>  | 2 a 3 horas                             |                                  |   |
| <b>FECHA Y HORA ESTIMADAS</b>   | Febrero 8 - 2021- jornada tarde         |                                  |   |
| <b>LUGAR</b>  | Plataforma zoom                         |                                  |   |
| <p><b>OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN:</b> Comprender los imaginarios sociales sobre normalidad y su relación con la práctica pedagógica de los docentes.</p>  |   |                                  |   |
| <p><b>OBJETIVO DEL GRUPO FOCAL:</b> Generar un espacio de intercambio de experiencias y discusión alrededor de los significados y concepciones sobre normalidad</p> |   |                                  |   |
| OBJETIVOS OPERACIONALES   | EJES TEMÁTICOS                          | CATEGORIAS DE ANÁLISIS           | PREGUNTAS ORIENTADORAS  |
| Indagar sobre los sentidos y significados que los participantes tienen sobre el concepto de normalidad.   | IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE NORMALIDAD   | Clasificación de estudiantes     | Describe la IED en donde labora actualmente<br>¿En qué momento, de qué manera y cómo caracteriza los grupos de estudiantes? ¿qué han encontrado? (ampliar respuestas)   |
|   |   | Descripción estudiante "normal"  | ¿Desde su percepción cómo entiende el enfoque diferencial?<br>¿Desde su percepción cómo entiende la inclusión en la escuela?  |
|   |   | Descripción estudiante "anormal" | ¿Qué entiende usted por normal? Cuando usted piensa en una persona normal, ¿en qué piensa?<br>¿Qué necesita una persona para entrar en la categoría de normal?<br>¿Qué tipo de población le ha generado mayor impacto o tensión en su trabajo pedagógico, como, |

|  |                                  |                              |  |
|--|----------------------------------|------------------------------|--|
|  |                                  |                              | por ejemplo: los afrodescendientes, los indígenas o personas con discapacidad, migrantes, ¿entre otras? y por qué?   |
| Indagar el concepto de normalidad y su relación con la práctica pedagógica | NORMALIDAD Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA | Contexto                     | Presentación de los participantes<br>¿de qué manera ha cambiado la realidad de la población estudiantil en los últimos 5-10 años? ¿Y cómo esa realidad ha influenciado su práctica pedagógica?                 |
|  |                                  | Prácticas de normalización   | ¿Qué haría o ha hecho usted para cumplir los objetivos de su asignatura (a cargo) cuando un estudiante o varios no alcanzan los logros mínimos?  |
|  |                                  | Pedagogía de las diferencias | ¿Cómo te has preparado para atender las diferentes condiciones y características de los estudiantes?<br>¿Qué conductas o comportamientos de los estudiantes consideran que influyen en la convivencia escolar? |
|  |                                  | Intención formativa          | ¿Cómo desde su práctica pedagógica aporta en la formación integral de sus estudiantes?   |

Anexo B. Matriz de análisis. Codificación abierta

| Categoría                          | Imaginario instituyente | Imaginario instituido  | Conceptos emergentes                         |
|------------------------------------|-------------------------|--|--|
| IMAGINARIO SOCIAL SOBRE NORMALIDAD | IDEAL DE SUJETO         | "a pesar de que están grandes, hay un interés de como de... no irse de la diurna porque... o sea de... de hacer algo antes de irse, porque ellos saben que si los pasan para la noche es muy poco lo que se puede hacer porque en la noche ya toca trabajar y el tiempo es distinto" (AT, p 7) (L:233-235)   | Rango de edad en la escuela                  |
|                                    |                         | (...)un fenómeno que sumado a la extra-edad que mencionaba AT, eso hace que el asunto a veces con los estudiantes sea complejo a nivel académico, tal vez en el manejo con los chicos" (JAM, p7) (L:260-262)   | Rango de edad en la escuela                  |
|                                    |                         | muchos muchachos eehh viven o sólo con la mamá o sólo con el papá o bien con un tío o con un abuelo o algo así, entonces son chicos que no tienen casi acompañamiento (JAM, p7) (L:257-259)  | Composición familiar/Acompañamiento familiar |
|                                    |                         | "tú tenías estudiantes en séptimo con 15-16 años, de pronto chicos muy solos, ahora pues hay extra-edad, pero digamos tu entras a séptimo, por ejemplo, tú tienes chicos de 12-13 años que... digamos, responden a la lógica de que el séptimo tenga estudiantes de tales edades, entonces, si las dinámicas han cambiado, obviamente." (JAM, p8) (L291-294) | Rango edad en la escuela                     |
|                                    |                         | " si tenemos el chico que tiene las competencias, tiene todo, le es muy fácil acabar con, por ejemplo, las actividades dentro de la dinámica de la clase y también podemos tener el adulto mayor que no sabe leer."(AD, p8) (L:303-305)  | Estudiantes con competencias                 |
|                                    |                         | "ojalá alguien cambie la dinámica que no sea el docente líder, sino que, en algún momento, sean los estudiantes que se apropien de esos espacios" (AD, p9) (L:339-341)   |  |

|  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
|  |  | <p>"entre mayor confianza ya con el estudiante, uno genera bases para empezar a crear proyectos (...)digamos que la apropiación de proyectos permite y, y desarrollo transversal, permite generar o buscar liderazgos en los estudiantes para que ellos sean los que empiecen a propiciar espacios,(...)yo le he apostado bastante aaah, a buscar que los chicos son los que lideren los procesos, más en ese sentido ¿sí?, o sea, no sentarme eehh en los, que un salón de cuatro paredes, sino en buscar alternativas para sacarlos de allí, que se den cuenta de que la escuela no es solo la parte académica, sino también podemos nosotros desarrollar desde nuestros, eehh, pues... se habla mucho de nuestros intereses, se habla mucho de eso, pero ellos pueden crear, o sea, lo importante es que ellos pueden liderar procesos, independientemente de, ellos siguen sujetos al brazo del docente, definitivamente, si el docente no propone, ellos... O es lo que yo veo, ellos no hacen, pero ya se están soltando, ya veo que pues empieza un... en, en esa relación dialógica de, de conversar con el docente, una forma más amable, pues a soltarse, a decir lo que ellos piensan, a buscar alternativas." (AD, p9) (L:357-371)</p> |   | Liderazgo en los estudiantes  |
|  |  |  | <p>" se ve el abandono de la educación estatal venezolana, ¿no? porque los niños que vienen de colegio privado en Venezuela se les nota cierto grado de... de... apres.. de como que tienen una aprehensión a la... tienen más atención a la, a la... como a la instrucción, tienen un poquito más de conocimiento de lo que se les habla, pero los niños que vienen de Educación Pública en Venezuela vienen con otra idea," (AT, p11) (L:407-411)</p> | Habilidades escolares de estudiantes Colegio Privado vs Colegio Público |
|  |  |  | <p>""si se ha notado un cambio, y, y mm lo que dice AT, me parece que, que sí, ah eh depende también de la... de dónde proceden los niños y de, de la base educativa con la que vienen, ¿sí? algunos toman las ideas rápido tienen un... unas técnicas de estudio, mmm afines a lo que uno más o menos les enseña aquí, pero hay otros niños que se sienten... perdidos" (NP, p11) (L:422-425)</p>  | Habilidades escolares de estudiantes                                    |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | "si a eso se le suma el entorno familiar y la situación que, que ha generado la pandemia (...) entonces es una cuestión bastante, bastante delicada porque va, tiene un trasfondo muy, muy fuerte, en donde, en donde la familia también tiene un, un papel muy importante. (NP, p11) (L:425-431)  | Acompañamiento familiar                             |
|  |  | "es el acompañamiento familiar, no sé si es por... por una condición de, de migración y como que hace que los, que las familias estén muy centradas en los niños todavía, pero si el acompañamiento casi en todos los casos y yo lo he visto bastante regular, () se nota el acompañamiento. Yo no sé si es que solo he dado solamente con estudiantes que estén.... que afortunadamente tiene un acompañamiento familiar regular, pero si es una constante que yo he visto," (JDM, p12) (L:462-467) | Acompañamiento familiar                             |
|  | (...) en el colegio rural donde estaba, pues tenía niños de edad no... normales y los niños de ruralidad, (...) la ruralidad genera una cosa bien chévere en la cabeza de los muchachos, porque pues no es tan... tan... quieren aprender y eso es bien raro, quieren aprender, están pilosos, están listos y, y, los niños más pequeños, pues, los niños en su edad, en su curso, pues están como prestos a eso. En el, en, en el colegio IED-1, me tocó como un poquito más lento porque el tema que yo daba lo... La unidad didáctica, p... que presentaba en el rural en un, en una clase, me tocaba da... (.) hacerlo en 2- 3 clases, precisamente porque hay niños extra-edad (suspiro), no sé porque eso genera como que ellos no... iban... no sé por qué iban... en otro proceso, (...) como que... eh los procesos se volvieron un poco más eeh, lentos pero no ineficaces, solo lentos, distintos, diría yo, es que ni lentos, como de otra forma, (...) como que los muchachos no, no es que no quieran aprender, es que están en otro ritmo." (AT, p13) (L:520-337) |  | Rango de edad en la escuela<br>ritmo de aprendizaje |
|  |  | "(...)no tenía un núcleo familiar conformado desde el principio, es decir, (...) el papá que él daba, no le cuadra el apellido, (...) (AD, p15) (L:591-593)  | Composición familiar                                |
|  |  | "uno (...) busca que el estudiante sea crítico, propositivo o que evalúe y analice, como que sea autónomo" (JAM, p18) (L:750-751)  | Habilidades del estudiante                          |
|  |  | "(...)que tenga (...) respeto con el prójimo, y es que sepa manejar sus conflictos de forma pacífica y dialogada, (...) el niño también tiene que comprender que (...)parte de tener conflictos y poder manejarlos cotidianamente, está por vía del diálogo, no por el puño (...) que el niño sepa, digamos que, tranzar pacíficamente sus emociones"(JDM, p23) (L:956-962)  | Gestión de emociones adecuada                       |



|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | "un factor importante es (...) qué tanto interés hay por el estudio, qué tanto... se ama el conocimiento del saber (...)<br>(JAM, p 23) (L:965-967)   | Interés por el conocimiento                                       |
|  |  | "hay personas que van a la escuela, y van un poco más enfocada en términos, pues de digamos, de, de aceptar las formas de la escuela (...) siento que los que más aceptan esos comportamientos de entrada, es decir, aceptan los criterios que le pone la escuela para los procesos de aprobación, son aquellas personas, que tienen un acompañamiento mayor de parte de los papás sí? o sea, la familia juega un aspecto crucial, allá en ese detrás de cámaras, en la casa, en el seguimiento" (AD, p24)(L:1021-1031) | Aceptación de las normas de la escuela<br>Acompañamiento familiar |
|  |  | "(...) el estudiante que no presta atención, ya lo haga, o ese estudiante que venía a jugar al colegio, sólo a jugar, pues de pronto ya también tenga ese, ese objetivo de aprender, entonces yo pienso que también (...), esta virtualidad, nos va a dar como pie para ver si las actitudes de todos cambian, que todos extrañamos la escuela" (AT, p26) (L:1110-1113)   | Interés por el conocimiento                                       |
|  |  | "(...) pero eso depende de como de cada personita, lo que mencionaban eh el, el impacto que, que traen la familia de, de si el niño es educado con ciertas normas o, o de pronto, esas normas (..) son muy distintas a las que uno esperaría" (NP, p27) (L:1144-1149)   | Niño educado con normas   |
|  |  | "en ese grupo había unos niños que eran unos caballeros, (...) era como un quinto si no estoy mal, pero eran unos niños muy, muy bien, muy bien educaditos, diría uno, en lo común "(NP, p29) (L:1230-1232)   | Niño educado con normas   |
|  |  | "una niña que académicamente, pues no tenía un rendimiento (...) que uno espera (...) cuando supimos como su historia de vida, pues nos dimos cuenta que eso le había marcado tanto que quizás su (...) rendimiento académico no era el que uno espera" (NP, p29) (L:1229-1240)   | Rendimiento académico   |
|  |  | "(...)era uno de los mejores de, de del curso, una letra impecable, una participación (...) muy crítico en su forma de pensar(...)"(NP, p 29) (L:1244-1245)   | Rendimiento académico   |
|  |  | "la chica siempre había sido, pues buena estudiante"<br>(JAM, p30) (L:1265)   | Rendimiento académico   |

|  |  |   |                                    |
|--|--|---|------------------------------------|
|  |  | "una chica (...) pues siempre el primer lugar en el salón había un acompañamiento de los padres, era una chica supremamente pila, (...) siempre la pelea de ella fue por ser el primer lugar del salón y su mamá (...) andaba detrás de ella(...) (AD, p30) (L:1281-1284)   | Rendimiento académico              |
|  |  | "es que siempre nos preguntamos ¿qué es normal? yo creo que la forma más fácil de responder es que aquellos que dentro... están parametrizados en las normas socialmente establecidas (...) pues también puede ser de grupos, colectivos, grupos identitarios o pues ya en términos generales, porque los grupos identitarios para ellos ser normal es ser parte de ese colectivo y acudir a esas características es ser normal en cierta comunidad "(AD, p34) (L1470-1475)   | Concepción de Normalidad<br>PADLET |
|  |  | "lo que para mí es normal puede que para otra persona no lo sea, como individuo y también como sociedad, a veces se pretende cómo, cómo buscar una, una normalidad"(NP, p34) (L:1465-1466)  | Concepción de Normalidad<br>PADLET |
|  |  | ¿qué entiende usted por normal? una categoría que identifica a la media ¿Sí? o lo esperado por una autoridad referente a unas características (...) entonces es la autoridad sea cual sea (...) el referente de que usted es la autoridad, la misma vez que se le aplica el juzgamiento de, de otra autoridad, uno juzga también porque no y eso está como raro, uno dice, no, eso no debiera ser así, uno juzga, entonces en ese sentido, pues uno también, eeh identifica como anormal cosas que uno no, no concilia en su conciencia o en su comprensión. (JAM, p35) (L:1481-1490) | Concepción de Normalidad<br>PADLET |
|  |  | qué entiende por normal? es un concepto que niega la diferencia y diversidad, Cuando usted piensa en una persona normal, ¿en qué piensa? en un patrón cultural que le ha sido impuesto, ¿Qué necesita una persona para entrar en la categoría de normal? Necesita ser valorado culturalmente, es decir la normalidad no es una característica "per se", sino validada y construida culturalmente (JDM, Padlet)  | Concepción de Normalidad<br>PADLET |

|                                |  |  |   |
|--------------------------------|--|--|---|
| <b>ANORMALIDAD/ NORMALIDAD</b> |  | ¿Qué entiende usted por normal? Algo que es igual dentro del colectivo de personas, Cuando usted piensa en una persona normal, ¿en qué piensa? En el prototipo que nos vende los medios de comunicación, ¿Qué necesita una persona para entrar en la categoría de normal? Optar por el estereotipo que venden los medios (AT, Padlet)  | Concepción de Normalidad<br>PADLET                          |
|                                |  | "cuando llegue a, al colegio era una población, digamos un poco más complicada en el sentido de que había muchas disputas entre estudiantes, tal vez había mmm un mayor, mmm, unas mayores dinámicas o problemáticas profundas, no significa que en ese momento no existan, pero tal vez se evidencian un poco menos en nuestro colegio" (JAM, p7) (L:243-247)   | Disputas entre estudiantes                                  |
|                                |  | "cuando yo llegué en el 2006 eeh durante muchos años había mucho chico de pandilla yyy había mucho contacto con... no sé, me imagino o será una presunción mía con... con actividades delincuenciales" (JAM, p8) (L:282-284)   | Estudiantes en pandillas - actividades delincuenciales      |
|                                |  | "trabajaba en una localidad difícil donde los circunvecinos eran pandillas, yo salí amenazado de la institución (AD, p8) (L:315-316)   | Población difícil - pandillas                               |
|                                |  | "me gusta es que los chicos no, o de lo que noto en primaria no, no han sido así como tan... renuentes a la presencia de los niños... eeh venezolanos y tampoco que me parece un, un, un punto interesante porque eeh nuestros niños han tenido o han aprendido a convivir tanto con eh personas que no pertenece a nuestro territorio colombiano, como a niños que tienen ciertas formas de aprendizaje diferentes a las que habitualmente están acostumbrados con sus compañeros, entonces, pues en el colegio me ha parecido eeh interesante y positiva esa actitud de los niños" (NP: p11) (L:439-444) | Romantización de la aceptación a la diferencia              |
|                                |  | "puede ser que el niño no tenga las herramientas, o puede que no tenga las competencias" (JDM, p17) (L:691-692)  | Estudiante no competente                                    |
|                                |  | "(...)hay chicos que veo que definitivamente no, pues apelo como a nivel axiológico y a la perseverancia "del definitivamente no pudo (...) que es un chico que puede pero que no quiere y se intentó diversas maneras yo, o sea, ya no insisto" (AD, p18) (L:716-720)   | Desinterés por el aprendizaje<br>Habilidades del estudiante |

|  |  |  |   |   |
|--|--|--|---|---|
|  |  |  | "C era un chico pilo que de pronto en gran parte de sus procesos fueron aprobatorios, pero nos vamos al otro, si dentro de las contradicciones de la escuela, nos vamos a la parte axiológica o al él como persona, entonces era un chico que tenía dificultades había pasado, pues su, su historia de vida es muy dura, pero tenía un consumo agresivo (...)C era un chico, (...), muy crítico de la sociedad, pero también muy liberal, tenía una visión y entonces ese es un debate muy fuerte de frente a los psicoactivos, pero entonces lo volvió a inducir en los psicoactivos,(...)el chico podría ser una persona muy crítica de la sociedad, muy activo hasta piloso, pero se perdió "(AD,p20)(L:847-869) | Adicciones                              |
|  |  |  | "la capacidad de tramitar pacíficamente los conflictos es que hay muchos estudiantes que, que culturalmente, asumen que, que siempre tiene que ser la defensiva, porque el medio es peligroso, y uno lo entiende por familia, barrio y calle, y eso es un comportamiento que influye, sí? y frente a eso ahí hay un problema" (JDM, p24) (L:1003-1008)  | Comportamiento agresivo por su contexto |
|  |  |  | "es evidente cuando un chico no está conectado con, con el conocimiento, entonces el chico tiende a molestar ir pa´ un lado pa´l otro porque no siente que es importante sea y sea llamativo lo que, lo que se está tratando de enseñar" (JDM, p24) (L:1012-1014)   | Desinterés por el aprendizaje           |
|  |  |  | "Frente a las conductas (...), hablo de bachillerato, incide mucho esa situación del estadio en la que pues ellos quieren ser populares y eso lo magnifican las redes   | Aceptación de las normas                |
|  |  |  | Rendimiento académico   |   |

|                                   |  |   |   |
|-----------------------------------|--|---|---|
| <b>DIVERSIDAD/<br/>DIFERENCIA</b> |  | sociales, o sea, el que más gana “likes”, el que más gana “Me gusta”, ellos quieren ser populares y si saben que con la maniobra de pronto, saltándose el manual de convivencia, la maniobra chistosa que pronto cambia la rutina, o que va en contra de algunas normas, y todos estamos en disposición de eso, recordemos que la prohibición es un llamado a hacerlo, aunque o sea no lo aceptemos algunos, entonces la forma de llamar a, a la atención las conductas también se están dando gracias a esa popularidad que se generan por esos espacios, y siento que pues ahí también hay que hablar de, de dominantes y no dominantes, en fin, pero siento que casualmente esas conductas relacionadas con las personas que quieren popularidad, son estudiantes que tienen un proceso académico un poco de menor peso." (AD, p25) L:1041-1051) | Factores macro que afectan la práctica pedagógica |
|                                   |  | " y quizás el estudiante esa actitud que tiene tratando de llamar la atención y buscar un espacio dentro de esa sociedad que lastimosamente no se ganan"(AT,p 25) (1079-1080)   | Estudiante difícil                                |
|                                   |  | "A ese estudiante que les genera problemas a todos los profesores"(AT, p26) (L:1095) (Respuesta del docente aclarando a que se refiere con estudiante difícil)  | Estudiante difícil                                |
|                                   |  | "yo aprendí que bueno, (...) el que un niño no sea bueno en mi clase no significa que de pronto no hay un factor (...) que este causando que ocurra eso" (NP, p29) (L:1241-1242)  | Rendimiento académico                             |
|                                   |  | "gran parte de la población es, es de la costa atlántica, eeh, últimamente a raíz de la migración venezolana hay bastantes venezolanos, digamos en grandes proporciones, mucho mayor que... eeh lo que había, digamos hace al, al principio." (JAM, p7) (L:252-254)   | Origen de los estudiantes                         |
|                                   |  |   | Rango de edad                                     |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   | " puedo decir que hay dos poblaciones muy marcadas (sonido gutural) el estudiante que por X o Y razón no completo en las diurnas su proceso, pero que de todas formas está activo académicamente y que... se equipara pues con las personas que llevan 15- 10-5 años sin estudiar y quieren retomar esos procesos, o con las que definitivamente apenas tienen primaria y también quieren retomar el proceso como por terminar el bachillerato, entonces tenemos eso, parece los salones... parecen una escuela nueva," (AD,p8) (L:298.303)  | Ritmo de aprendizaje -<br>Continuidad escolar |
|  |   | "la migración venezolana y creo que ese ha sido en el caso, digamos de la institución en la que yo trabajo ha sido el cambio más (...) significativo en cambios poblacionales que ha tenido la institución, o sea, si uno ve del año 2017 -2018 hacia acá, dígame hace 3-4 años, (...) evidente,(...) la inclusión de, de niños en condición de migración (...) en la dimensión social tiene ciertas implicaciones que puede ser el asunto, pues de... una... un diferente entorno cultural y social que... digamos, por dificultades económicas ha tenido que llegar a Colombia" (JDM, p10) (L:376-382) | Población migrante                            |
|  | "es importante tener en cuenta todo el proceso de migración, eso no "es cogemos una flota y me fui pa' Colombia," ¡no!, entonces, es evidente que aunque hay niños muy juiciosos o hay niños que no son tan juiciosos, (...), se ve que los procesos educativos de los niños que vienen de Venezuela hay como un corte, como que cortaron en algún momento y tienen que retomar, (...) porque es que el proceso migratorio que ellos hacen dura más o menos en un promedio de 3 a 6 meses, (...) (AT, p10) (L: 396-401)   |  | Migración venezolana                          |
|  |   |  | Factores macro que afectan la práctica        |
|  | "C aunque no era muy buen estudiante en mi clase... hacía cosas que no hacían en otros espacios y no (hacía) (...) y daba unas respuestas que los otros no las daban, hacía una reflexión profunda de la sociedad, hablaba de, de cosas que uno como adulto está reflexionando, los otros, los muchachos, estaban como en su Facebook, en sus cosas de moda, en las cosas del contexto, más C estaba, a pesar de su consumo, reflexionando sobre la vida, sobre lo que pasa, sobre la realidad, sobre su entorno, entonces yo a C lo pasé y no me entrego muchos trabajos"(AT, p19) (L:813-819) |  | Reconocimiento de la diferencia               |
|  |   | "porque pues igual son niños, y, y hay que pensar en eso, en que a los niños no se les puede enseñar, pensando que (...) tiene que actuar como adultos" (NP,22) (L:921-922)  | Concepto infancia                             |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| <b>NORMALIDAD Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b><br><b>PRÁCTICAS DE NORMALIZACIÓN</b> | <p>"C era irreverente, grosero, altanero en muchos casos, pero C nunca me dijo nada feo, C conmigo era "qué hubo cucho, qué más bien y en la buena" y todas las respuestas que daba era la mejor actitud en mi clase, era el que más aporta a mi clase"(AT, p26) (L: 1097-1099)</p>   |   | <p>Reconocimiento de la diferencia</p>           |  |
|  | <p>"(...) los niños en formación a veces su conducta depende de con quién están (...) puede estar condicionada (...) si estoy con mi amigo, (...) con el que me la paso o sea con su grupito(...), con el que casi no me hablo, también puede estar condicionada con el maestro, esa imagen de autoridad que el maestro representa a eso se suma la personalidad, la estrategia (...) la forma como el maestro orienta (NP, p26-27) (1118-1124)</p> |   | <p>Relación docente - estudiante</p>             |  |
|  |   | <p>"el (...) desplazado, desmovilizado, hijo de desplazado, hijo de desmovilizado, hijo de policía eeh e hijo de militar, a mí esa población me marca mucho porque, y el mismo migrante, el hijo o familia quee migra, porque es población que le toca pedalearse muchas circunstancias (...)entonces todo eso impacta mucho (...) y de pronto (...) a mí me da me da temor tocar esos temas, ¿sí? toca hacerlo, pero muy suavcito, porque es que eso genera mucho dolor, entonces a mí me impacta mucho esa, esa población en específico"(JAM, p32)(L:1353-1366)</p> |  | <p>Criterios de diversidad</p>           |
|  |   | <p>"(...)un fenómeno que sumado a la extra-edad que mencionaba AT, eso hace que el asunto a veces con los estudiantes sea complejo a nivel académico, tal vez en el manejo con los chicos" (JAM, p7) (L:260-262)</p>  |  | <p>Rango de edad</p>                     |
|  |   | <p>"entonces, eso hace la, la labor docente un poco, ¡un poco no! mucho más difícil" (JAM, p8) (L:284-285)</p>  |  | <p>Labor docente difícil (fenómenos)</p> |
|  | <p>"(...)lo que de pronto ayuda a llevar esos procesos en la noche, que... si bien son complicados porque no estamos adscritos como escuela nueva, sino como educación por ciclos, es más, vamos acelerados!, lo que ayuda es que la población que se inscribe en la noche, se matricula es menor (...) un promedio de 20" (AD, p8) (L:306-309)</p>   |   | <p>Relación práctica y número de estudiantes</p> |  |
|  | <p>"trabajaba en una localidad difícil donde los circunvecinos eran pandillas, yo salí amenazado de la</p>  |   | <p>Población difícil - pandillas</p>             |  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>institución y, y, y en ese proceso, pues llegué al colegio IED-1 dónde en que la población era más tranquila, pues sí había procesos convivenciales bastante duros, pero yo venía naturalizado del otro lado, en, en esa, en ese, en esa usanza, pues mal hecha de las personas de tratarse mal " (AD, p8-9) (L:315-319)</p>   | Naturalización de la violencia                                 |
|  |  | <p>"... acá los procesos de contención se... se hacían por medio de la amenaza o de... de empezar a ejecutarlo... la ruta en el manual de convivencia" (AD, p9) (L:319-320)</p>   | Manual de convivencia coercitivo                               |
|  |  | <p>"allá nosotros parecíamos en algunos momentos... árbitros, pues de... Ooh, éramos el mediador en el ring de boxeo porque tocaba esperar a que ellos se cansaran para sostenerlos o si no ellos no, o sea, la presencia del docente allá no importaba porque ellos se seguían dando golpes (...) llegue a un proceso acá al Colegio donde era más tranquilo, pero de todas formas venía naturalizado de esa manera y si me di cuenta de eso, o sea aquí en el colegio (...) pero yo venía del otro lado, donde esto me parecía pues eeeh similar, o sea, no era algo que estuviera rompiendo con la normalidad" (AD,p9) (L:320-329)</p>   | <p>Población difícil</p> <p>Naturalización de la violencia</p> |
|  |  | <p>"(...) me ha puesto,(...) a pensar que... que a veces... se pasan por alto los procesos de aprendizaje, es decir, sería bien interesante y creo que no sé si, si se ha hablado mucho de eso en el distrito y es, cómo él... cómo el estado, cómo las instituciones están asumiendo ese proceso de inclusión de poblaciones en migración y es... porque es bastante curioso, personalmente, yo lo que he visto es que son chicos muy pilos... pero también hay chicos también que tienen unos procesos bastante mmmm, digamos o que no dan frente a unas competencias mínimas de... digamos de (...) para abordar los cursos, entonces ahí... pues es decir, uno no puede le... venir a generalizar a decir que todos vienen mal preparados o que todos vienen muy bien preparados, (...) es muy diversa situación, pero sí, me que parece que, que frente a eso si sé...no sé si el estado, los mismos colegios les ha faltado empezar a pensarse ese proceso, de procesos de, de aprendizaje eeeh anclados en la población migrante" (JDM, p10) (L:383-393)</p> | Rendimiento académico  |



|  |  |   |                                      |
|--|--|---|--------------------------------------|
|  |  | "en cuanto a los niños que, que manejamos de inclusión eeh el, el grupo de inclusión dentro del colegio está organizado, eeh nos presentan eeh el caso del niño, que situación en particular se trabaja con él y pues en, eh en mi parte laboral o personal yo busco eh dialogar con esas personas para que me comenten más o menos, cómo yo podría acercarme al niño sin que yo, ni lo esté eehh ...ni excluyendo, ni lo esté mmm teniendo, así como un punto aparte, sino que yo pueda eeh llevar un trabajo como tal de inclusión dentro del aula, aunque la verdad no es fácil, (NP, p 15-16) (L:626-631) | Articulación con otros profesionales |
|  |  | "entablar un diálogo con los otros profesores (...)Para ver digamos si es una dificultad centrada en el área que yo enseño o si son dificultades que son generales a todas las asignaturas. La otra, (...) tratar de, de construir un material que para él sea llamativo, si no entonces ya comunicarlo a la dirección, al director de grupo o la orientadora(...)" (JDM, p17) (L:695-702)  | Articulación con otros profesionales |
|  |  | "(...) yo llego con el propósito todos los años de llegar a un cien por ciento de aprobación (...) En el camino (...) lo voy perdiendo (...) cuando (...) hay chicos que veo que definitivamente no, pues apelo como a nivel axiológico y a la perseverancia “del definitivamente no pudo”, pues sí, no pudo y encontramos situaciones que yo no puedo leer lo que hago es una remisión con la educadora especial o con la orientadora (...) (AD, p18) (L:707-719)  | Articulación con otros profesionales |
|  |  | "el ejercicio de enseñanza, (...) es de una pata de la mesa y el aprendizaje también es otra pata de la mesa, es decir, el docente es responsable por su labor profesional, que sea una labor profesional, (...) y el estudiante también como un estudiante qué es, pues su función es estudiar" (JAM, p18-19) (L761-764)   | Roles en la escuela                  |
|  |  | "déjese ayudar de alguna manera en orientación"(AD, p20) (L:862)  | Articulación con otros profesionales |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | "hay ciertas normas en la escuela, y pues una norma que casualmente era la profesora que estaba en la puerta, solo le hizo el comentario y él de una forma muy agresiva, pues se le fue encima con todo y papá (...) hay unas autoridades si usted sigue, pues con ese comportamiento se llama, entonces el chico prefirió irse y desde ese día no volvió Entonces se perdió comunicación simplemente por un encontrón, o sea uno dice: ¿A qué hemos llegado?" (AD, p 21) (L: 873-879)                         | Normas en la escuela                         |
|  |  | "cuando ya definitivamente (...) siento que, que pues me quedo como cortan estrategias (...) entonces empiezo a indagar si de pronto la situación puede ser macro y entonces ahí ya uno comienza a remitir el caso, o por ejemplo (a) orientación para que ellos también nos den (...) un apoyo de cómo manejar esa situación con el niño o si ya toca, por ejemplo, hablar con los padres, bueno, hay como un conducto regular" (NP: p,22) (L:910-916)  | Articulación con otros profesionales         |
|  |  | "(...) ese factor social material determina mucho que el chico quiera o no estudiar (...) muchos chicos que están entre (la) adolescencia (...) (el) factor social económico influye mucho, y obviamente si usted tiene problemas familiares y de pronto la casa es (...) un problema y todo eso, pues obviamente el chino, con qué cabeza va del colegio? (...) todos esos elementos (...) generan una conducta específica a los estudiantes y obviamente afecta lógica de la escuela (JAM, p 23) (L:976-989) | Factores macro que afectan la práctica       |
|  |  | "y frente a eso ahí hay un problema porque, (...) mientras la escuela le está diciendo trámite de forma, sus conflictos de forma pacífica, la familia le está diciendo, es "no, si a usted le pegan, tiene que pegar más duro porque no puede dejar", esa es una cosa que, que dificulta, la convivencia cotidiana y el, hay un aspecto cultural que influye ahí" (JDM, p 24) (L:1007-1010)  | Factores macro que afectan la práctica       |
|  |  | "hay personas que van a la escuela, y van un poco más enfocada en términos, pues de digamos, de, de <u>aceptar</u> las formas de la escuela (...) pues hay que reconocer que la escuela es un (constructor) rígido, a veces que profesores no salen de su norma" (AD, p24) (L:1021-1025)   | Normas en la escuela<br>Formas de la escuela |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | “en las escuelas dónde estamos, en un sistema que, pues a pesar de que suene que no es así, es cuadriculado, o sea, nos impusieron unas asignaturas y esas son las del currículo base y toca verlas” (AD, p25) (L:1035-1037)   | Currículo                                |
|  |  | "los maestros debemos dejar unas actitudes (...) que no nos ayudan (...) esa actitud de que yo tengo todo el conocimiento del mundo y nadie más sabe que yo, es esa, o como yo soy el profesor, entonces “usted cálese y escúcheme y si yo le voy a llamar la atención usted (cálese) y escuche, no diga nada porque es que yo tengo la razón”, y esa es la actitud que tampoco ayuda en esto, en la educación colombiana, porque seguimos colocando una división (...) para mí sigue siendo una división piramidal la escuela (...)" (AT, p26)(L:1082-1088) | Reflexión a la PP y crítica a la escuela |
|  |  | "(...) puede estar condicionada con el maestro, esa imagen de autoridad que (...) representa a eso se suma la personalidad, la estrategia (...) la forma como el orienta (...) entonces la conducta del chico la verdad está condicionada desde diferentes frentes y por eso es que está en un proceso, un proceso de aprendizaje(...)" (NP, p27) (L:1124-1134)  | Relación docente - estudiante            |
|  |  | "también la conducta está condicionada, pues (...) a la familia, a lo que han aprendido y de lo que se nutren todos los días en su casa, porque (...) nosotros trabajamos una cosa aquí, les estamos tratando de enseñar algo y, a veces, en la en la casa le dicen que pss que eso para qué" (NP, 27) (L:1127-1130)   | Factores macro que afectan la práctica   |
|  |  | "La autonomía, hay muchos niños que están acostumbrados que el profesor es el que le dice qué tiene que hacer, entonces vamos a hacer un dibujo libre, profe, ¿y qué hago? entonces eh no, no, no ha generado en su comportamiento como la idea de que pues sí, sí le están diciendo que es libre y puede hacer lo que, que a él le bien le parezca desde que, pues obviamente, tenga unas ciertas normas de presentación" (NP, p27) (L:1138-1142)   | Autonomía condicionada                   |
|  |  | "después de un proceso largo y bueno, de, de un trabajo mancomunado con orientación nos dimos cuenta de que (...)"(NP, p29) (L1237-1238)   | Articulación con otros profesionales     |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>PRÁCTICAS DESDE LAS PEDAGOGÍAS DE LAS DIFERENCIAS</b> |  | "dependiendo de lo que uno le transmite al niño, puede hacer (...) que vea que, aunque las cosas no le funcionan bien, él puede luchar (..) por obtener pues los resultados (..) que desea"(NP, p29) (L:1246-1247)   | Relación docente - estudiante            |
|  |  | "(...)finalmente la niña entra proceso de orientación en ese momento y todo digamos que transcurre un poco mejor" (JAM, p30) (L:1269-1270)   | Articulación con otros profesionales     |
|  |  | "(...)esta cuestión de que los niños de inclusión estén dentro de las aulas regulares (...) es una situación en la que el Gobierno debería darle más atención" (NP,p 33) (L:1406-1408)   | Factores macro que afectan la práctica   |
|  |  | "o sea el trabajo cambia un poco con la edad porque no es lo mismo cómo aprende un sexto en la edad que está, a sexto de estudiantes extra-edad que muchos están en otras situaciones, entonces eso también invita como que toca hacer otro tipo de actividades didáctico-pedagógicas," (AT, p7) (L:229-232)                                   | Trabajo pedagógico diferenciado por edad |
|  |  | "incluso la, la población venezolana, siento yo que se siente bien dentro de la institución, que ha recibido, digamos cierta acogida, aún cuando no deja de manifestarse a veces casos de xenofobia" (JAM, p7) (L:254-256)   | Acogida a poblaciones                    |
|  |  | "yo siento que nuestro colegio tiene un, un plus, que es el trato hacia el estudiante, que ellos lo, lo añoran mucho y lo quieren mucho y eso uno lo nota con los estudiantes que han salido, qué bueno, no ahora (Habrá) un contacto permanente, () pero lo tienen los estudiantes que han salido en esta institución." (JAM, p7) (L:262-265) | plus/trato a estudiantes                 |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | "un reconocimiento comunitario y zonal, y es que... el colegio es reconocido por tener, digamos, ciertas particularidades formativas que lo hacen... digamos, ser atractivo a la comunidad, en términos de varios proyectos que tiene el colegio, entonces, eso ha permitido que vaya creciendo y será, digamos, eeeh como lo decía hace un momento atractivo comunitariamente, el hecho de tener un restaurante escolar, el hecho de tener proyectos extracurriculares de formación artística y formación técnica, digamos que tiene... que tiene un plus... que digamos a la comunidad y las familias les ha... les ha interesado, eso en términos comunitarios, digamos es... creo yo... creo que lo más rescatable" (JDM, p5) (L:167-174) | Plus: Proyectos Y Programas I E D                   |
|  |   | "no es lo mismo tú tratar con un niño que de pronto tiene un consumo fuerte o que tenga problemas eeh en la casa, que tenga una comunidad o una familia mucho más establecida, donde no viva esas circunstancias. No estoy diciendo que uno prefiera uno u otro, ¿sí? o que sea mejor un tipo de estudiante u otro, pero si cambian las prácticas obviamente porque no es lo mismo tratar con ciertos estudiantes que con otros estudiantes" (JAM, p8) (L:285-290)  | Práctica diferencial - Trato                        |
|  | "sí tenemos el chico que tiene las competencias, tiene todo, le es muy fácil acabar con, por ejemplo, las actividades dentro de la dinámica de la clase y también podemos tener el adulto mayor que no sabe leer. Y toca a otros ritmos con el estudiante" (AD, p8) (L:303-306)   |   | Ritmo de aprendizaje                                |
|  |   |   | Rango de edad                                       |
|  | "pero con el paso del tiempo creo que si se le ha apostado de pronto a ... al factor humano, creo que el colegio pues no tiene un avance en resultados académicos o es lo que yo visto en 8- 9 años, que... los que hemos estado, pero en el... en, en esas, pues no sé emocionalmente y habilidades para la vida podemos decirlo así, hemos evolucionado bastante, digamos que allá hay que resaltar el proceso que hacen las orientadoras junto con los docentes" (AD, p9) (L: 329-333) |   | Prácticas centradas en la dimensión socio emocional |
|  | "con el profesor AT, eeeh cuando él llegó empezamos a hacer equipos, y a raíz del ... de pues todo el tema de la  |   | Articulación con otros profesionales                |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>paz eehh trabajamos en un proyecto que se llamaba eehh "torneo Villantino por la paz y sana convivencia", y la apuesta era que las personas tenían que disminuir el nivel de agresión entre ellos para poder participar y creo que después de 3 o 4 años es que da frutos y ese es el problema de los proyectos en las instituciones" (AD,p) (L:334-338)</p>  |  | <p>Extracurriculares</p>   |
|  | <p>"entre mayor confianza ya con el estudiante, uno genera bases para empezar a crear proyectos (...)digamos que la apropiación de proyectos permite y, y desarrollo transversal, permite generar o buscar liderazgos en los estudiantes para que ellos sean los que empiecen a propiciar espacios,(...)yo le he apostado bastante aaah, a buscar que los chicos son los que lideren los procesos, más en ese sentido ¿sí?, o sea, no sentarme eehh en los, que un salón de cuatro paredes, sino en buscar alternativas para sacarlos de allí, que se den cuenta de que la escuela no es solo la parte académica, sino también podemos nosotros desarrollar desde nuestros, eehh, pues... se habla mucho de nuestros intereses, se habla mucho de eso, pero ellos pueden crear, o sea, lo importante es que ellos pueden liderar procesos, independientemente de, ellos siguen sujetos al brazo del docente, definitivamente, si el docente no propone, ellos... O es lo que yo veo, ellos no hacen, pero ya se están soltando, ya veo que pues empieza un... en, en esa relación dialógica de, de conversar con el docente, una forma más amable, pues a soltarse, a decir lo que ellos piensan, a buscar alternativas." (AD, p9) (L:357-371)</p> |  | <p>Relación docente - estudiante</p> <p>Liderazgo en los estudiantes</p> <p>Proyectos extracurriculares</p> <p>Proceso dialógico</p> |
|  | <p>"el colegio ahí es donde puede, puede de pronto brindar ese, ese respaldo, que el niño no se sienta tan solito" (NP, p11) (L:431-432)</p>   |  | <p>Plus: trato a estudiantes</p>   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | <p>"(...) ese factor social material determina mucho que el chico quiera o no estudiar (...) muchos chicos que están entre (la) adolescencia (...) (el) factor social económico influye mucho, y obviamente si usted tiene problemas familiares y de pronto la casa es (...) un problema y todo eso, pues obviamente el chino, con qué cabeza va del colegio? (...) todos esos elementos (...) generan una conducta específica a los estudiantes y obviamente afecta lógicamente de la escuela (JAM,p 23) (L:976-989)</p>   |  | <p>Reflexión ajustes en contenidos en la PP</p> |
|  | <p>"(...)yo me veo (...) como en un dilema, yo cómo voy a enseñar muchas cosas que me obliga la Secretaría como historia de Colombia, "la colonia" a otros niños de otro (...) a mí me ha ayudado mucho para la caracterización, las encuestas, preguntar qué sabe eeh, es más a mí me gusta caracterizarlos es haciendo un mapa, haga un mapa del recorrido dónde viene desde su casa a su colegio y así más o menos se en qué... espacio geográfico se desarrolla, qué estrato más o menos tiene (...) aunque los venezolanos como ya salieron de su casa y han viajado,(...)entonces ellos si se localizan, si se sitúa, si se ubica, si se emplaza, más los niños (Bogotanos) por ejemplo... niños de noveno, octavo, no saben ni dónde queda el sur, ni el norte, es difícil, es terrible eso (...) la contextualización es a partir de las habilidades que se desarrollan o que tienen, que me demuestran un primer momento en la asignatura (...) es necesario saber que saben si o que tienen (...) O que puedo compartir con ellos, para que ellos también enseñen " (AT,p12-13)(L491:517)</p> |  | <p>Habilidades de los estudiantes</p>           |
|  | <p>"Los procesos se han vuelto un poquito más... eeh estáticos, no. ¿cómo lo digo? lo retrase un poquito, (.). En el, en, en el colegio IED-1, me tocó como un poquito más lento porque el tema que yo daba lo... La unidad didáctica, p... que presentaba en el rural en un, en una clase, me tocaba da... Me daba cuenta que en el I. E. D-1 me tocaba hacerlo en 2- 3 clases, precisamente porque hay niños extra-edad (suspiro), no sé porque eso genera como que ellos no... iban... no sé por qué iban... en otro proceso, entonces como que si, ese fue como mi choque al llegar al IED-1, como que... eh los procesos se volvieron</p>  |  | <p>Reconocimiento ritmo de aprendizaje</p>      |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>un poco más eeh lentos pero no ineficaces, solo lentos, distintos, diría yo, es que ni lentos, como de otra forma, lo dice de otra forma. Pero si me he dado cuenta de que las temáticas iban un poquito más lentas, entonces, me iba al final del año me, me están sobrando temáticas y decía “¡ay juemachica! ¿qué me faltó?, por qué no enseñe esto, qué pasó, eeh no pase por ese tema, no pase por ese contenido”, entonces pues, pero pues aún así me parece que... ¡ahí vamos! como que los muchachos (...) (AT, p13) (L:520-536)</p>  |  |   |
|  | <p>"entonces digamos, uno se queda más bien con algunas categorías en donde uno puede... de pronto recoger a los estudiantes, ¿cierto? y como agruparlos en ciertas ideas, por ejemplo, yo podría contemplar bueno y, y, yo tengo un curso y, “¿cuántos niños son repitentes, ¿sí? y entonces uno dice “amm son cinco repitentes, bueno listo, hay que mirar cuáles son las circunstancias, ¿cuántos chicos vienen de Venezuela?” tatata eeh algo que yo siempre pregunto “¿tú de dónde vienes?” jumm “¿Cuál es tu colegio?, ¿de dónde vienes?” cuando normalmente son nuevos, en nuestro colegio llega mucho chico nuevo cada año,(...)entonces uno empieza como a hacerse sus... sus ideas y empieza un poco de pronto a, a adaptar algunas cosas, de su, de su currículo, de su for... o de lo que uno quiera eeh brindar y de lo que uno pueda enseñar con los estudiantes de acuerdo a esas mm, a esas informaciones (...) pero el hecho es que uno al caracterizar al estudiante con la forma en que uno lo hace, ya uno se acerca a la estudiante y como que trata de adaptar un poquito eeh lo que uno va a trabajar con ellos ” (JAM,p14) (L:549-568)</p> |  | Criterio de diversidad                      |
|  | <p>creo que entramos en procesos dialógicos con los chicos, una confianza un poco mayor y es posible conocerlos por medio de ese diálogo que se da, (...) conozcamos, conozcámonos entre todos, ¿sí? Y, y para ello y para ser empático tiene uno que soltar algunas perlas, pues de uno, eeh porque ellos fácilmente nos rompen el hielo" (AD, p14) (L:575-579)</p>   |  | Criterio de diversidad<br>Proceso dialógico |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>"hay muchas cosas de la caracterización que no se pueden encasillar en un dato y en un papel, sino que se empiezan a conocer es con el contacto con los niños, ¿sí? (...) cuando sienten una actitud eeehh que les permite cierto grado de confianza, ellos a veces dan datos que uno no espera (risas) (...) eso también está como condicionado (...) a la dinámica que cada maestro lleva y pues la afinidad, no sé, la confianza, el gusto por la materia, por el maestro(...) cosas que pronto no están escritas en ese... dentro de ese formato" (NP, p15) (L:615-624)</p>  |   | <p>Proceso dialógico con el estudiante</p>      |
|  | <p>"eso puede ser un error bastante recurrente en la práctica de los profes, siempre pensar que el error es del otro (...)puede ser que el conocimiento del saber que uno está tratando de construir con el niño, no sea lo bastante significativo, llamativo o emocional para que el niño lo construya (...)cuando hay una una dificultad yo... antes de, de cualquier (o sea) lo que trato es ver pa´ dentro, si oiga, será que lo que yo estoy tratando de hacer con un objeto didáctico está siendo llamativo para él porque puede ser que... que no, que los niños puede ser que me estén trabajando por entregar o por una nota. Pero no porque sea algo importante para ellos" (JDM, p17) (L: 681-689)</p> |   | <p>Reflexión frente a su PP</p>                 |
|  |   | <p>(...) el chico no lo logró porque no entendía (...) uno cambia un poco las dinámicas que uno genera (...), tanto el método como la práctica (...) si uno ve, (...) que algo no está funcionando, pues uno lo cambia (...) yo creo que la responsabilidad viene en que uno hace el ejercicio, lo profesionalmente o lo más profesionalmente posible, ¿sí? Con la dedicación total con los cinco sentidos puestos, para que el ejercicio docente sea adecuado (JAM, p19) (L:765-772)</p> | <p>Reflexión ajustes en contenidos en la PP</p> |
|  | <p>"sí hay chicos que desafortunadamente o no pudieron, o se salieron o de pronto no querían, o de pronto no podían o de pronto, eeh digamos un sinfín de factores, pues uno desafortunadamente no puede hacer más mmm uno hace lo humanamente posible y lo profesionalmente posible, ahora, pues se ha abierto, pues la veta también en el Colegio de mirar, digamos algunas excepciones eeh, notas y todo eso precisamente atendiendo a circunstancias digamos individuales, cierto? dificultades familiares" (JAM,p19)(L:775-777)</p>  |   | <p>Reconocimiento a la diferencia</p>           |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>"yo no soy de los que les pasa, pero yo no dejo gente, no me gusta dejar gente porque creo que no hay idea errada en Ciencias Sociales, hay aprendizajes que pronto nos llegan(...)no hay conocimiento no adquirido, se aprenden otras cosas (...), yo por eso he decidido muchas veces pasar a la mayoría de mis estudiantes... que me demuestran que (...) conocen, que aprenden lo que de alguna manera en el diario vivir me muestra que aprendieron algo lo que se les enseña" (AT, p19) (L:786-796)</p> |  | <p>Saber del estudiante<br/>- Otros aprendizajes</p> |
|  | <p>(...) pero hoy día me quedan más difícil hacer esos procesos evaluativos porque pues no solo es sacar una nota o poner números, sino mirar como su proceso (evaluativo) o proceso dentro de lo histórico, lo geográfico político ha venido evolucionando, ha venido generando un proceso de aprehensión de conocimientos, (...) (AT, p20) (L:833-836)</p>   |  | <p>Ritmos de az - Proceso de aprendizaje</p>         |
|  | <p>"(...) de pronto, estoy siendo muy aburrida, estoy muy monótona en la actividad (...) lo que se necesita es que yo cambie la estrategia, (...), en mi caso es de las Ciencias Naturales, (...), me funciona mucho el laboratorio (...)cuando el niño lo dibuja y empieza a explicarme qué fue lo que dibujo (...) puedo notar que si ha aprendido y que no necesariamente tuvo que memorizarse un concepto determinado (...) estoy elaborando unos Juegos didácticos (...) (NP, p21-22) (L:885-906)</p>       |  | <p>Estrategias Pedagógicas</p>                       |
|  | <p>"soy una orientadora del conocimiento, más no soy la que se las sabe todas"(NP,22) (L:921-922)</p>  |  | <p>Reflexión frente a su PP</p>                      |
|  | <p>"Los factores sociales, materiales, económicos, emocionales, todo eso obviamente influye y a veces es una constante para que el niño, ehhh tenga fracasos académicos, pierda o simplemente es un sube y baja que si uno lo sabe manejar, el colegio lo sabe manejar, no va a impactar profundamente en (...) en sus procesos académicos"(JAM, p23) (L:970-974)</p>  |  | <p>Estrategias Pedagógicas diferenciales</p>         |

|   |  |                               |
|---|--|-------------------------------|
| <p>“las actitudes son de ambos bandos, (...) hay que dejar unas actitudes de parte de docentes y estudiantes, es cierto los estudiantes tienden a faltar el respeto, tienden a ser irreverentes, tienden... y bueno ¿si usamos eso a nuestro favor de alguna manera? (...)yo opto por usar eso a mí favor, pues con los estudiantes difíciles, a mí me parece que es más fácil, o sea, porque uno se gana ese espacio entre ellos...” (AT, p25) (L:1055-1063)</p>   |  | Relación docente - estudiante |
| <p>“estamos en una escuela (...) llena de unas cuestiones de doble moral, (...) deberíamos optar por una total honestidad en nuestros procesos, no digo que no se hagan, pero muchas veces no se hacen completos,(...) lo mismo, los muchachos, entonces hacen las cosas por hacerlas, (...) hay que trabajar (...) una serie de actitudes que en Colombia no se trabajan, no se fortalecen, la ética, la ética (...) del cuidado y del autocuidado y, (...) de estar juntos, o sea, hay una serie de cosas que, no nos han enseñado a reconocer al otro no como competencia, sino como importante, a reconocer que la idea del otro no está errada, sino que es distinta, (...) entender que no somos más que el otro, eso es una actitud bien importante en la educación, lo mismo lo digo tanto para los estudiantes como para los profesores” (AT, p25) (L:1064-1076)</p> |  | Otros aprendizajes            |
| <p>"si los maestros no la vemos (escuela) como un espacio donde todos somos iguales, todos aprendemos, todos (...) enseñamos, todos vamos aprendiendo algo nuevo porque había cosas que... hay cosas que yo no sé y esos muchachos hoy día me enseñan"(AT, p26) (L:1088-1091)</p>   |  | Relación docente - estudiante |
| <p>"yo decía qué pasa, ¿seré yo?, ¿será él?, ¿será la forma en que estoy haciendo las cosas?, ¿será la forma en que le llegó?, ¿cómo le estoy llegando? estoy llegando como yo soy el profesor, entonces yo soy profesor y yo sé más que usted C, ¿cómo le estoy llegando?, entonces es importante, es una cuestión de como (...) reflexionar sobre las actitudes " (AT, p26) (L:1100-1103)</p>   |  | Reflexión frente a su PP      |

|             |   |  |                               |
|-------------|---|--|-------------------------------|
| INTE<br>NCI | <p>"(...)el establecer esa posibilidad de diálogo y confianza, de cercanía de ser eeeh de ser docente figura de autoridad, pero sin... ser sin dejar de ser ser humano, le permitía a ella tener la confianza suficiente hacia mí (...)para mí eso fue muy valioso porque si uno, uno de pronto dice, bueno, aquí algo se hace bien y se trata de(...) pues de mejorar ese trato con los estudiantes y eso obviamente va a redundar en el bienestar de ellos mismos"(JDM, p30) (L:1271-1276)</p>  |  | Relación docente - estudiante |
|             | <p>"(...)la situación es que quería sacarla, yo quería sacarla, pues de, de, de, de esa visión de escolaridad así tan cerrada y la empecé a vincular a procesos, la metí en proyecto(...)la estábamos como buscando movilizar en otro sentido, o sea, reconfigurar, pues lo que tenía de escuela(...)"(AD, p30) (L:1285-1298)</p>   |  | Proyectos extracurriculares   |
|             | <p>"(...) Dentro de, (...) la otredad, (...) reconocer al estudiante como un sujeto lleno de cosas, (...) como que tienen un mundo aparte, que a veces el profesor en su "ajh", no sé, en su pedestal, nos olvidamos, (...) a veces, pues ganar esos espacios de confianza con los estudiantes es bien importante, saber qué les gusta qué no les gusta, cómo les gusta, qué quieren cómo les va la vida, qué quieren de la vida(...)" (AT, p31) (L:1335-1342)"</p>   |  | Relación docente - estudiante |
|             | <p>yo generaba actividades (...) y llegaba toda emocionada a mi clase, voy a hacerle esto, pero cuando... le proponía la clase, la niña obviamente reaccionaba, pues desde su mundo y aunque claro, yo me leí el informe (...) de orientación, de que tenía la niña, vi unos videos que me recomendaron sobre (...) ese tipo de situaciones particulares, ¡uy no! me sentí muy impotente (...) pero desde mi punto profesional siento (...) que no, logré avanzar, ni darle como un aporte (...) la verdad, el sentimiento de impotencia frente al caso lo tengo ahí guardado(...)(NP,p33)(L:1399-1406)</p> |  | Reflexión frente a su PP      |
|             | <p>"entre mayor confianza ya con el estudiante, uno genera bases para empezar a crear proyectos (...) digamos que la</p>  |  | Proyectos extracurriculares   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>apropiación de proyectos permite y, y desarrollo transversal, permite generar o buscar liderazgos en los estudiantes para que ellos sean los que empiecen a propiciar espacios,(...) yo le he apostado bastante aah, a buscar que los chicos son los que lideren los procesos, más en ese sentido ¿sí?, o sea, no sentarme eehh en los, que un salón de cuatro paredes, sino en buscar alternativas para sacarlos de allí, que se den cuenta de que la escuela no es solo la parte académica, sino también podemos nosotros desarrollar desde nuestros, eehh, pues... se habla mucho de nuestros intereses, se habla mucho de eso, pero ellos pueden crear, o sea, lo importante es que ellos pueden liderar procesos, independientemente de, ellos siguen sujetos al brazo del docente, definitivamente, si el docente no propone, ellos... O es lo que yo veo, ellos no hacen, pero ya se están soltando, ya veo que pues empieza un... en, en esa relación dialógica de, de conversar con el docente, una forma más amable, pues a soltarse, a decir lo que ellos piensan, a buscar alternativas." (AD, p9) (L:357-371)</p> |   | <p>Liderazgo en los estudiantes</p>               |
|   | <p>"uno (...) busca que el estudiante sea crítico, propositivo o que evalúe y analice, como que sea autónomo, entonces esos procesos uno los logra, tal vez no con el desarrollo de un conjunto de actividades, sino más bien como, una mirada de largo aliento" (JAM, p18) (L:750-753)</p> | <p>Estudiante autónomo, crítico y propositivo</p> |
| <p>"yo por eso he decidido muchas veces pasar a la mayoría de mis estudiantes... que me demuestran que (...) conocen, que aprenden lo que de alguna manera en el diario vivir me muestra que aprendieron algo lo que se les enseña (...) a veces los estudiantes aprenden otras cosas dentro de lo que uno les está enseñando, no siempre aprenden lo específicamente lo que uno les quiere enseñar" (AT, p19) (L:792-800)</p>  |   | <p>Otros aprendizajes</p>                         |
| <p>"(...) aprende es por emocionalidad (...) el niño para estar concentrado o estar atento tiene que estar emocionalmente conectado con lo que uno está enseñando, si uno no entabla esa relación emocional con los niños, es difícil (...)influye en el comportamiento es que emocionalmente el chino está conectado con el aprendizaje"(JDM, p 23) (L:947-955)</p>  |   | <p>Aprendizaje desde la emocionalidad</p>         |

|  |            |  |  |                                 |
|--|------------|--|--|---------------------------------|
|  |            |  | "uno de maestro espera que, si me llama el coordinador un momentico y tengo que dejar solo al grupo, pues esa autonomía les permita a los niños que puedan quedarse charlando un ratico, pero que no van a generar un, un conflicto"(NP, p27) (L:1144-1146)  | Estudiantes autoregulados       |
|  | MISCELANEO |  | "pero el hecho es que digamos, si la mañana y la tarde, si tiene ciertas diferencias, aún cuando la población yo considero que viene después de las, digamos, de las mismas condiciones sociales" (JAM, p7) (L:249-251)  | Diferencia entre jornadas       |
|  |            |  | "si a eso se le suma el entorno familiar y la situación que, que ha generado la pandemia (...)" (NP, p11) (L:425-426)  | Factores macro -<br>Pandemia    |
|  |            |  | "en esta virtualidad si yo no he v.. no he podido (evidenciar) procesos, (...), como los evalué realmente para demostrarme que ellos me demuestren que han aprendido, porque es que esto se volvió entregar trabajos(...)" (AT, p20) (L-827-839)   | Factores macro -<br>Virtualidad |
|  |            |  | "(...) me impacta mucho (...) la población en condición de inclusión o en programas de inclusión, mal llamada discapacidad, a mí esa población... yo no sé, por qué se me dificulta, no tengo las herramientas didácticas para trabajar con, con este tipo de población, entonces cuando yo tengo ese tipo de chicos, yo personalmente me siento mal (risas) porque yo digo que lo estoy robando, o sea, yo no tengo las herramientas para tratar con, con estos pelados y, y éticamente a mí me pesa mucho y aparte porque es población revictimizada, es decir, la sociedad los excluye y llegan a la escuela y, y los acaba de excluir, entonces el niño especial, es el niño de discapacidad, ese chico que está por allá en la esquinita haciendo rayones, (...) no tengo las herramientas y me ha costado, éticamente me pesa mucho" (JDM, p32)(1368-1378) | Formación Docente               |

|  |  |   |                   |
|--|--|---|-------------------|
|  |  | "(...) la parte como (...)de herramientas pedagógicas, de didáctica (...) en mi formación profesional, yo le huyo tremendamente a la primaria, o sea, me siento incapaz de (...) de dictarle, o sea, el compromiso de esas bases del desarrollo en esos primeros años es una cosa que no dimensiono, entonces siempre que me proponen eeh dictar en primaria yo digo siempre, no, no, me siento incapaz, (...) son muy casos contados en donde... le hago proceso a esos estudiantes de sexto porque sé que vienen con las falencias de primaria, entonces es una situación donde huyó completamente.(AD, p32)(L:1381-1390) | Formación Docente |
|  |  | "porque a veces uno de maestro no está preparado para ese, ese tipo de población, en la Universidad por ejemplo a mí no me enseñaron a manejar un niño de inclusión, ¿sí? obviamente, uno pregunta y todo, pero, pero sí a veces le genera o a mí me ha generado impotencia el no poder contribuir en algo con, con casos muy, muy puntuales"(NP, p33) (L:1408-1411)  | Formación Docente |

### Anexo C. Matriz de análisis. Codificación axial y selectiva

| Cód | Conceptos emergentes           | Descripción e interpretación inicial   | Segmento   |
|-----|--------------------------------|--|--|
| 1.1 | Naturalización de la violencia | Los distintos campos de acción y experiencias de algunos docentes exponen claramente la influencia del contexto (ubicación, tradiciones, actividades) de la IED en el comportamiento y manera de relacionarse de los estudiantes con sus pares y docentes, siendo los niños, niñas y jóvenes partícipes en situaciones de conflicto, disputa, pandillas y adicciones. Sin embargo, la actitud y toma de decisiones del docente proporciona herramientas para mitigar el conflicto y encaminarse hacia la solución pacífica de estos. | "trabajaba en una localidad difícil donde los circunvecinos eran pandillas, yo salí amenazado de la institución y, y, y en ese proceso, pues llegué al colegio IED-1 dónde la población era más tranquila, pues sí había procesos convivenciales bastante duros, pero yo venía naturalizado del otro lado, en, en esa, en ese, en esa usanza, pues mal hecha de las personas de tratarse mal " (AD, p8-9) (L:315-319)  |
| 1.2 | Disputas entre estudiantes     | El cambio y rotación de IED del docente, permite hacer una comparación de poblaciones estudiantiles y contextos circunvecinos en las que se elabora una caracterización de la población en general.<br>Las experiencias conflictivas que observan, de las que participan directa o indirectamente los docentes al ser recurrentes pueden   | "allá nosotros parecíamos en algunos momentos... árbitros, pues de...Ooh, éramos el mediador en el ring de boxeo porque tocaba esperar a que ellos se cansaran para sostenerlos o si no ellos no, o sea, la presencia del docente allá no importaba porque ellos se seguían dando golpes (...) Llegue a un proceso acá al Colegio donde era más tranquilo, pero de todas formas venía naturalizado de esa manera y si me di cuenta de eso, o sea aquí en el colegio (...) pero yo venía del otro lado, donde esto me |

|     |   |   |  |
|-----|---|---|--|
|     |   | Llevar a naturalizar actos y sucesos violentos, transformándolo en aceptación de distintos tipos de violencia en la cotidianidad. Los docentes identifican en su aula de clase un grupo   | parecía pues eeeh similar, o sea, no era algo que estuviera rompiendo con la normalidad" (AD, p9) (L:320-329)  |
| 1.3 | Estudiantes en pandillas - actividades delictuicias | minoritario de estudiantes con los cuales no se dan procesos académicos y de socialización (configuración de lo común, quiebre), catalogados como " estudiantes difíciles" que no logran adaptarse a las dinámicas que se han instituido histórica y culturalmente en la escuela. | "cuando llegue a, al colegio era una población, digamos un poco más complicada en el sentido de que había muchas disputas entre estudiantes, tal vez había mmm un mayor, mmm, unas mayores dinámicas o problemáticas profundas, no significa que en ese momento no existan, pero tal vez se evidencian un poco menos en nuestro colegio" (JAM, p7) (L:243-247)   |
| 1.4 | Población difícil                                   |   | " y quizás el estudiante esa actitud que tiene tratando de llamar la atención y buscar un espacio dentro de esa sociedad que lastimosamente no se ganan"(AT,p 25) (1079-1080)  |
| 1.5 | Estudiante difícil                                  |   | "A ese estudiante que le genera problemas a todos los profesores"(AT, p26) (L:1095)  |
| 1.6 | Comportamiento agresivo por su contexto             |   | y frente a eso ahí hay un problema porque, (...) mientras la escuela le está diciendo trámite de forma, sus conflictos de forma pacífica, la familia le está diciendo, es "no, si a usted le pegan, tiene que pegar más duro porque no puede dejar", esa es una cosa que, que dificulta, la convivencia cotidiana y el, hay un aspecto cultural que influye ahí" (JDM,p 24) (L:1007-1010)  |
|     |   |   | "la capacidad de tramitar pacíficamente los conflictos es que hay muchos estudiantes que, que culturalmente, asumen que, que siempre tiene que ser la defensiva, porque el medio es peligroso, y uno lo entiende por familia, barrio y calle, y eso es un comportamiento que influye, sí? y frente a eso ahí hay un problema" (JDM, p24) (L:1003-1008)   |
| 1.7 | Adicciones  |   | "C era un chico pilo que de pronto en gran parte de sus procesos fueron aprobatorios, pero nos vamos al otro, si dentro de las contradicciones de la escuela, nos vamos a la parte axiológica o al él como persona, entonces era un chico que tenía dificultades había pasado, pues su, su historia de vida es muy dura, pero tenía un consumo agresivo (...)C era un chico, (...), muy crítico de la sociedad, pero también muy liberal, tenía una visión y entonces ese es un debate muy fuerte de frente a los psicoactivos, pero entonces lo volvió a inducir en los psicoactivos,(...)el chico podría ser una persona muy crítica de la |



|     |   |  |  |
|-----|---|--|--|
|     |   |  | sociedad, muy activo hasta piloso, pero se perdió<br>"(AD,p20)(L:847-869)  |
| 2.1 | Saber del estudiante / Otros aprendizajes | Reflexión sobre la forma de relación con el conocimiento, sobre el impacto de las estrategias pedagógicas en la motivación a los estudiantes, de relación con el estudiante y, específicamente, se cuestiona sobre el lugar de poder que ha ocupado su rol en el aula. Se evidencia que los docentes no se asumen como poseedores absolutos del conocimiento y una verdad única, por lo cual se permiten hacer ajustes a su propia práctica en razón otras formas de conocimiento y otras formas de aprendizaje, se piensa sobre las formas verticales de relación con sus estudiantes y sobre como las estrategias didácticas pueden influir positiva o negativamente en la motivación a los estudiantes. Todos estos son cuestionamientos que ponen en tensión el lugar de poder que tradicionalmente el docente ha ocupado en el aula, al verse en la necesidad de ajustar sus propias formas de hacer y sus propio saber disciplinar en función de las características de sus estudiantes.<br>Hay un relato más puntual en relación con un caso de discapacidad en donde la docente reconoce que a pesar de conocer la situación de sus estudiantes por los informes de orientación, no logro grandes avances en su enseñanza hacia ella.<br>Más puntualmente sobre los ajustes a las estrategias didácticas, a partir de la observación directa de la motivación de los estudiantes el docente puede hacer ajustes a sus actividades para hacerlas más "llamativas". Por otro lado, se puede presentar factores materiales o emocionales que pueden influir en el fracaso escolar de los estudiantes, pero el docente y el colegio tiene la posibilidad de hacer un manejo de la situación de tal forma que el proceso académico del estudiante mejore y se logre el aprendizaje. Esto significa que hay un reconocimiento de factores internos y externos al estudiante y la adaptación de la PP, teniendo en cuenta estos factores, influye positivamente en los procesos escolares de niños y jóvenes.<br>Adicional, los aprendizajes de los estudiantes no siempre son los esperados, ellos pueden adquirir o traer otros conocimientos que no se ajustan a los que es docente espera que desarrollen en relación a unos contenidos definidos, sino que son producto de | "yo por eso he decidido muchas veces pasar a la mayoría de mis estudiantes... que me demuestran que (...) conocen, que aprenden lo que de alguna manera en el diario vivir me muestra que aprendieron algo lo que se les enseña (...) a veces los estudiantes aprenden otras cosas dentro de lo que uno les está enseñando, no siempre aprenden lo específicamente lo que uno les quiere enseñar (AT, p19) (L:792-800)   |
| 2.2 | Reflexión a la PP y crítica a la escuela  |  |  |
| 2.3 | Reflexión ajustes en contenidos en la PP  |  |  |
| 2.4 | Estrategias Pedagógicas                   |  |  |
|     |   |  | "estamos en una escuela (...) llena de unas cuestiones de doble moral, (...) deberíamos optar por una total honestidad en nuestros procesos, no digo que no se hagan, pero muchas veces no se hacen completos,(...) lo mismo, los muchachos, entonces hacen las cosas por hacerlas, (...) hay que trabajar (...) una serie de actitudes que en Colombia no se trabajan, no se fortalecen, la ética, la ética (...) del cuidado y del autocuidado y, (...) de estar juntos, o sea, hay una serie de cosas que, no nos han enseñado a reconocer al otro no como competencia, sino como importante, a reconocer que la idea del otro no está errada, sino que es distinta, (...) entender que no somos más que el otro, eso es una actitud bien importante en la educación, lo mismo lo digo tanto para los estudiantes como para los profesores" (AT, p25) (L:1064-1076) |

|     |  |  |   |
|-----|--|--|---|
|     |  | <p>sus experiencias previas o de la experiencias diarias y cotidianas, que los docentes identifiquen y validen estos otros aprendizajes no esperados dan cuenta de una actitud de reconocimiento del estudiante como un otro con saberes que les son propios, pero que pueden estar al mismo nivel que los esperados por el docente.</p>   |   |
| 3.1 | Ritmo de aprendizaje - Continuidad escolar | <p>Para los docentes los ritmos de aprendizaje en las escuela rural y ciudadina tienen con fundamento el criterio dado desde el desarrollo de la unidad didáctica, en tanto se logre desarrollar los contenidos construidos desde su plan de estudios en los tiempos establecidos, y al mismo tiempo los estudiantes muestren interés y desarrollen las habilidades propuestas, el ritmo de aprendizaje estará acorde con los presupuestos del docente y la institución, sin embargo, las características de las poblaciones que evidencia en la escuela de la ciudad, como por ejemplo extra edad y adultos en escolarización en el sentido que requieren mayor tiempo para el desarrollo del contenido, así mismo el infante será comprendido desde su desarrollo cronológico. El docente reconocerá que los ritmos de sus estudiantes tendrán una gama de características distintas, así pues, la aprehensión de los conocimientos y las habilidades que desde las competencias se desarrollan están ubicados en los tiempos que requiere un estudiante sea infante, con extra-edad o adulto en proceso de escolarización, así poder observar el proceso individual como sustento de una evaluación por procesos.</p> | <p>"los procesos se han vuelto un poquito más... eeh estáticos, no. ¿cómo lo digo? lo retrase un poquito, (...). En el, en, en el colegio IED-1, me tocó como un poquito más lento porque el tema que yo daba lo... La unidad didáctica, p... que presentaba en el rural en un, en una clase, me tocaba da... Me daba cuenta que en el I. E. D-1 me tocaba hacerlo en 2- 3 clases, precisamente porque hay niños extra-edad (suspiro), no sé porque eso genera como que ellos no... iban... no sé por qué iban... en otro proceso, entonces como que sí, ese fue como mi choque al llegar al IED-1, como que... eh los procesos se volvieron un poco más eeh lentos, pero no ineficaces, solo lentos, distintos, diría yo, es que ni lentos, como de otra forma, lo dice de otra forma. Pero si me he dado cuenta de que las temáticas iban un poquito más lentas, entonces, me iba al final del año me, me están sobrando temáticas y decía "¡ay juemachica! ¿qué me faltó?, por qué no enseñe esto, qué pasó, eeh no pase por ese tema, no pase por ese contenido", entonces pues, pero pues aún así me parece que... ¡ahí vamos! como que los muchachos (...)" (AT, p13) (L:520-536)</p> |
| 3.2 | ritmo de aprendizaje                       |  |   |
| 3.3 | Concepto infancia                          |  |   |
| 4.1 | Proceso dialógico                          | <p>Persiste en la escuela una visión vertical entre el rol del docente, como imagen de autoridad y como profesional con una labor de enseñanza y el rol del estudiante cuya función debe ser aprender, por lo cual la relación que se establezca en uno y otro se mantiene en límites bien definidos según sus funciones. Sin embargo, se encuentran prácticas más centrada en la empatía, en la intención pensada de acercarse al estudiante para generar lazos de confianza que permitan a docentes y estudiantes construir juntos actividades y proyectos, donde la enseñanza y el aprendizaje los ejercen tanto docentes como estudiantes, estos actos de empatía y confianza surgen de una reflexión y transformación del docente de su rol tradicional de</p>  | <p>"Creo que entramos en procesos dialógicos con los chicos, una confianza un poco mayor y es posible conocerlos por medio de ese diálogo que se da, (...) conozcamos, conozcámonos entre todos, ¿sí? Y, y para ello y para ser empático tiene uno que soltar algunas perlas, pues de uno, eeh porque ellos fácilmente no rompen el hielo" (AD, p14) (L:575-579)</p> <p>"si los maestros no la vemos (escuela) como un espacio donde todos somos iguales, todos aprendemos, todos (...) enseñamos, todos vamos aprendiendo algo nuevo porque había cosas que... hay cosas que yo no sé y esos muchachos hoy día me enseñan"(AT, p26) (L:1088-1091)</p>  |
| 4.2 | Relación docente - estudiante              |  |   |
| 4.3 | Labor docente difícil (fenómenos)          |  |   |
| 4.4 | Roles en la escuela                        |  |   |

|     |   |   |  |
|-----|---|---|--|
| 4.5 | Relación práctica y número de estudiantes | autoridad y de ejemplo, hacia una actitud de reconocimiento de las potencialidades del “otro”.  | "(...) Dentro de, (...) la otredad, (...) reconocer al estudiante como un sujeto lleno de cosas, (...) como que tienen un mundo aparte, que a veces el profesor en su “ajh”, no sé, en su pedestal, nos olvidamos, (...) a veces, pues ganar esos espacios de confianza con los estudiantes es bien importante, saber qué les gusta qué no les gusta, cómo les gusta, qué quieren cómo les va la vida, qué quieren de la vida(...) (AT, p31) (L:1335-1342)"  |
| 4.6 | Diferencia entre jornadas                 |   |  |
| 5   | Formación Docente                         | La formación inicial de los docentes incide claramente en las habilidades, destrezas y capacidades que han ido adquiriendo a través de la academia y la experiencia profesional reflejándose en la práctica pedagógica en estrategias, competencias, acciones con los estudiantes dentro y fuera del aula de clase, así como, en sus saberes, conocimientos, discursos e intereses de acuerdo con su campo específico de acción. Las bases académicas de los actores que están en las aulas forjan una identidad profesional permitiendo que se haga una evaluación interna o una reflexión frente a esas bases y cómo se han implementado en el que hacer, de allí que, se lleve a cabo un reconocimiento individual de falencias, vacíos, temores e inseguridades en relación con su práctica pedagógica y los grupos de estudiantes. De tal manera que, los docentes participantes reconocen falencias en su formación académica para atender a la población en condición de discapacidad dado que en ocasiones no logran responder a las necesidades y particularidades de los estudiantes de este grupo poblacional. a pesar de la búsqueda de los medios alternos para suplirlas y el trabajo con otros profesionales en la escuela, expresando abiertamente sus inseguridades al no tener las herramientas pedagógicas para dar una atención y garantía del derecho de la educación. Así como también, dieron a conocer la inclinación para trabajar con determinadas edades en los grupos de estudiantes y de las inseguridades sobre su propia práctica pedagógica al hacer cambio de estos. De tal modo que, se le asigna a la Institución de Educación Superior la responsabilidad de brindar a los docentes las herramientas y estrategias pedagógicas para atender población diversa en el aula. | "porque a veces uno de maestro no está preparado para ese, ese tipo de población, en la Universidad por ejemplo a mí no me enseñaron a manejar un niño de inclusión, ¿sí? obviamente, una pregunta y todo, pero, pero sí a veces le genera o a mí me ha generado impotencia el no poder contribuir en algo con, con casos muy, muy puntuales"(NP, p33) (L:1408-1411)<br><br>"(...) me impacta mucho (...) la población en condición de inclusión o en programas de inclusión, mal llamada discapacidad, a mí esa población... yo no sé, por qué se me dificulta, no tengo las herramientas didácticas para trabajar con, con este tipo de población, entonces cuando yo tengo ese tipo de chicos, yo personalmente me siento mal (risas) porque yo digo que lo estoy robando, o sea, yo no tengo las herramientas para tratar con, con estos pelados y, y éticamente a mí me pesa mucho y aparte porque es población revictimizada, es decir, la sociedad los excluye y llegan a la escuela y, y los acaba de excluir, entonces el niño especial, es el niño de discapacidad, ese chico que está por allá en la esquinita haciendo rayones, (...) no tengo las herramientas y me ha costado, éticamente me pesa mucho" (JDM, p. 32)(1368-1378) |
| 6.1 | Plus: Proyectos Y Programas I E D         | En cuanto a los proyectos o actividades extracurriculares se encuentran dos formas, la primera son los proyectos o clases extracurriculares que la institución educativa organiza en el   | "entre mayor confianza ya con el estudiante, uno genera bases para empezar a crear proyectos (...)digamos que la apropiación de proyectos permite y, y desarrollo transversal, permite generar   |

|     |  |   |  |
|-----|--|---|--|
| 6.2 | Extracurriculares  | <p>marco de programas enmarcados en la implementación de política educativa nacional y distrital, en este caso el proceso de implementación de jornada única que según el docente se convierte en una oferta llamativa a la comunidad que da a la institución un reconocimiento positivo.</p> <p>Una segunda forma son los proyectos que surgen de la iniciativa propia de los docentes que buscan acercarse a los intereses de los estudiantes o brindarles espacios alternativos de aprendizaje, estos proyectos son descritos por los docentes como acciones dentro de su práctica que les permite establecer relaciones de confianza con los estudiantes, promover actividades en procura de una mejor convivencia institucional, con miras a la disminución de conductas de agresión y conflicto entre los estudiantes y, a su vez, promover liderazgos.</p> | <p>o buscar liderazgos en los estudiantes para que ellos sean los que empiecen a propiciar espacios,(...)yo le he apostado bastante aah, a buscar que los chicos son los que lideren los procesos, más en ese sentido ¿sí?, o sea, no sentarme eehh en los, que un salón de cuatro paredes, sino en buscar alternativas para sacarlos de allí, que se den cuenta de que la escuela no es solo la parte académica, sino también podemos nosotros desarrollar desde nuestros, eehh, pues... se habla mucho de nuestros intereses, se habla mucho de eso, pero ellos pueden crear, o sea, lo importante es que ellos pueden liderar procesos, independientemente de, ellos siguen sujetos al brazo del docente, definitivamente, si el docente no propone, ellos... O es lo que yo veo, ellos no hacen, pero ya se están soltando, ya veo que pues empieza un... en, en esa relación dialógica de, de conversar con el docente, una forma más amable, pues a soltarse, a decir lo que ellos piensan, a buscar alternativas." (AD, p9) (L:357-371)</p> <p>"(...)la situación es que quería sacarla, yo quería sacarla, pues de, de, de, de esa visión de escolaridad así tan cerrada y la empecé a vincular a procesos, la metí en proyecto(...)la estábamos como buscando movilizar en otro sentido, o sea, reconfigurar, pues lo que tenía de escuela(...)"(AD, p30) (L:1285-1298)</p> |
| 7.1 | Prácticas centradas en la dimensión socio emocional      | Las escuelas se han convertido en espacio de acogida a estudiantes de todo tipo de poblaciones, pero también como un espacio de protección emocional y que los estudiantes, la escuela también ha empezado a apostar por el desarrollo emocional y las habilidades para la vida de los estudiantes  | "pero con el paso del tiempo creo que si se le ha apostado de pronto a... al factor humano, creo que el colegio pues no tiene un avance en resultados académicos o es lo que yo visto en 8- 9 años, que... los que hemos estado, pero en el... en, en esas, pues no sé emocionalmente y habilidades para la vida podemos decirlo así, hemos evolucionado bastante, digamos que allá hay que resaltar el proceso que hacen las orientadoras junto con los docentes" (AD, p9) (L: 329-333)   |
| 7.2 | Acogida a poblaciones                                    | Por otro lado, la emocionalidad es un factor relevante al momento de generarse procesos de aprendizaje, la conexión de las emociones con el aprendizaje ocupa un lugar importante en la reflexión del docente sobre su proceso de enseñanza.  |  |
| 7.3 | plus/trato a estudiantes<br>Práctica diferencial - Trato | También surgen practicas diferenciales en relación con las condiciones sociales, familiares y emocionales que el estudiante pueda presentar, es decir que para los docentes su práctica pedagógica puede transformarse en razón a estudiantes que presenten condiciones sociales o personales catalogadas como problemáticas.   | "(...) aprende es por emocionalidad (...) el niño para estar concentrado o estar atento tiene que estar emocionalmente conectado con lo que uno está enseñando, si uno no entabla esa relación emocional con los niños, es difícil (...)influye en el comportamiento es que emocionalmente el chino está conectado con el aprendizaje"(JDM, p23) (L:947-955)   |

|      |   |  |  |
|------|---|--|--|
| 8    | Articulación con otros profesionales                                  | <p>Para el docente es relevante el dialogo entre pares, puesto que le amplían su comprensión pedagógica, cuando se presentan escenarios con estudiantes que por su condición lo superan en su saber disciplinar y su experiencia, expresan la necesidad de construir diálogos con docentes que enseñan otras asignaturas del mismo nivel, sumado a los que desarrollan una función distinta a la enseñanza, ya que les permite ampliar su marco de acción pedagógico desde tres componentes, una mirada holística hacia el o la estudiante, poder abordar a la familia para vincularla en el proceso y finalmente trabajar en equipo con los docentes para que los procesos que se lleven a cabo tengan una mejor incidencia en la población estudiantil o en el estudiante que lo requiera.</p> <p>De esta forma, los docentes consideran que existen mejores resultados cuando los educadores con un saber distinto al de las asignaturas de núcleo común aportan y apoyan en su reflexión hacia los estudiantes, así poder superar los panoramas difíciles vinculados a situaciones de convivencia, actitudes, discapacidad o desarrollo de contenidos, como en el caso de los estudiantes de "inclusión" o el que "no pudo".</p> | <p>"en cuanto a los niños que, que manejamos de inclusión eeh el, el grupo de inclusión dentro del colegio está organizado, eeh nos presentan eeh el caso del niño, que situación en particular se trabaja con él y pues en, eh en mi parte laboral o personal yo busco eh dialogar con esas personas para que me comenten más o menos, cómo yo podría acercarme al niño sin que yo, ni lo esté eeh ...ni excluyendo, ni lo esté mmm teniendo así como un punto aparte, sino que yo pueda eeh llevar un trabajo como tal de inclusión dentro del aula, aunque la verdad no es fácil, (NP,p 15-16)(L:626-631)</p> |
| 9.1  | Manual de convivencia coercitivo                                      | <p>Para los docentes la escuela es un constructo rígido en donde se desarrollan una serie de normas que delimitan los comportamientos esperados de las personas, sus preceptos orientan las relaciones docentes-estudiantes de tal forma que al incumplirlas o transgredirlas se toman decisiones que afectan la permanencia en la escuela. Así, el manual de convivencia y el currículo son una forma de control del cuerpo o la conducta para el desarrollo de las habilidades escolares, en el caso de los docentes el currículo es también un encuadre de su rol y su saber para con sus estudiantes.</p>  | <p>hay personas que van a la escuela, y van un poco más enfocada en términos, pues de digamos, de, de aceptar las formas de la escuela (...) pues hay que reconocer que la escuela es un (constructor) rígido, a veces que profesores no salen de su norma (AD, p24) (L:1021-1025)</p> <p>“en las escuelas dónde estamos, en un sistema que pues a pesar de que suene que no es así, es cuadriculado, o sea, nos impusieron unas asignaturas y esas son las del currículo base y toca verlas” (AD, p25) (L:1035-1037)</p>  |
| 9.2  | Normas en la escuela  |  |  |
| 9.3  | Normas en la escuela<br>Formas de la escuela                          |  |  |
| 9.4  | Currículo   |  |  |
| 10.1 | Factores macro que afectan la práctica                                | <p>La escuela está permeada por distintos factores macro que alteran y exigen una transformación de dentro de ella se llevan a cabo, por tanto, en ella se reúnen múltiples situaciones que corroboran el reconocimiento de la diferencia en el aula, aquí el docente en su ejercicio de caracterización de los grupos incluye factores externos como la procedencia, la discapacidad, el rol de la familia, y el ambiente circunvecino, de este modo, claramente en los últimos años ha aumentado hechos sociales que incluyen</p>  | <p>"gran parte de la población es, es de la costa atlántica, eeh, últimamente a raíz de la migración venezolana hay bastantes venezolanos, digamos en grandes proporciones, mucho mayor que... eeh lo que había, digamos hace al, al principio." (JAM, p7) (L:252-254)</p>   |
| 10.2 | Origen de los estudiantes / Población migrante / Migración venezolana |  | <p>"la migración venezolana y creo que ese ha sido en el caso, digamos de la institución en la que yo trabajo ha sido el cambio</p>  |

|      |   |  |  |
|------|---|--|--|
| 10.3 | Factores macro -<br>Pandemia /<br>Factores macro -<br>Virtualidad | <p>el desplazamiento de personas provenientes de la costa atlántica del país, así como, un aumento considerado de población venezolana, de este modo, el docente en su práctica pedagógica debe ajustar contenidos, lenguajes y actividades que respondan a las necesidades de sus estudiantes, de mismo modo, la política pública de inclusión educativa, en especial el decreto 1421 de 2017, ha promocionado la garantía del derecho a la educación a población con discapacidad a partir de herramientas, recursos económicos y humanos que respondan a sus particularidades y requerimientos.</p> <p>la familia como núcleo de la sociedad en sus distintas composiciones se mantiene como primer espacio de enseñanza y aprendizaje, de este modo, se reproducen en la escuela, conductas, comportamientos, valores, lenguajes y acciones que visibilizan el entorno familiar, dinámicas, problemáticas que suceden, la familia continúa siendo un apoyo para el docente y más en época de pandemia, puesto que son el canal de comunicación y el guía de momento en gran mayoría a estudiantes de primaria.</p> <p>el trabajo de los docentes con estudiantes de bachillerato es cambiante, dado que el trabajo a casa y dependiendo el tipo de relación en las familias se encaminan a distintas actividades ya sean económicas, delictivas, o de adicción que interfieren en los procesos de aprendizaje.</p> <p>la virtualidad o el trabajo a distancia de estudiantes y docentes ha propiciado una ruptura en la escuela tradicional, resignificando la virtualidad y el uso adecuado de los recursos, así como el uso de medio tecnológicos y aparatos para continuar con el proceso escolar, de este modo el estudiante debe promover el aprendizaje guiado, autónomo y el docente ajustar su práctica pedagógica al planear guías y clases de manera que sean claras y respondan a los contenidos. así como, modificar los modos de evaluación, comunicación con sus estudiantes y familias.</p> | <p>más (...) significativo en cambios poblacionales que ha tenido la institución, o sea, si uno ve del año 2017 -2018 hacia acá, dígame hace 3-4 años, (...) evidente,(...) la inclusión de, de niños en condición de migración (...) en la dimensión social tiene ciertas implicaciones que puede ser el asunto, pues de... una... un diferente entorno cultural y social que... digamos, por dificultades económicas ha tenido que llegar a Colombia" (JDM, p10) (L:376-382)</p> <p>""(...)tenemos una población bastante diversa en todo sentido, primero, pues la procedencia, y segundo, pues la edad (...) (AD, p. 14, L: 581- 582)</p> <p>""(...) ese factor social material determina mucho que el chico quiera o no estudiar (...) muchos chicos que están entre (la) adolescencia (...) (el) factor social económico influye mucho, y obviamente si usted tiene problemas familiares y de pronto la casa es (...) un problema y todo eso, pues obviamente el chino, con qué cabeza va del colegio? (...)todos esos elementos (...) generan una conducta específica a los estudiantes y obviamente afecta lógica de la escuela (JAM, p 23) (L:976-989)</p> <p>""y frente a eso ahí hay un problema porque, (...) mientras la escuela le está diciendo trámite de forma, sus conflictos de forma pacífica, la familia le está diciendo, es "no, si a usted le pegan, tiene que pegar más duro porque no puede dejar", esa es una cosa que, que dificulta, la convivencia cotidiana y el, hay un aspecto cultural que influye ahí" (JDM, p24) (L:1007-1010)</p> <p>"también la conducta está condicionada, pues (...) a la familia, a lo que han aprendido y de lo que se nutren todos los días en su casa, porque (...) nosotros trabajamos una cosa aquí, les estamos tratando de enseñar algo y, a veces, en la en la casa le dicen que pss que eso para qué" (NP, p27) (L:1127-1130)"</p> <p>"(...)esta cuestión de que los niños de inclusión estén dentro de las aulas regulares (...) es una situación en la que el Gobierno debería darle más atención" (NP, p33) (L:1406-1408)</p> |
|------|---|--|--|

|      |  |  |   |  |
|------|--|--|---|--|
|      |  |  | <p>"si a eso se le suma el entorno familiar y la situación que, que ha generado la pandemia" (...) (NP, p11) (L:425-426)</p> <p>"en esta virtualidad si yo no he v.. no he podido (evidenciar) procesos, (...)como los evaluó realmente para demostrarme que ellos me demuestren que han aprendido, porque es que esto se volvió entregar trabajos(...)" (AT, p 20) (L-827-839)</p>   |  |
| 11.1 | Romantización de la aceptación a la diferencia | <p>La escuela como institución de formación recibe frecuentemente distintos grupos poblaciones de variadas procedencias, edades, habilidades y necesidades, se convierte de este modo en un escenario de acogida para niños, niñas, jóvenes y adultos que quieren fortalecer habilidades y conocimientos, sin embargo, hoy día son más visibles las estrategias y ajustes que se han tenido que realizar en el aula para responder a sus necesidades y requerimientos acorde a las particularidades de quienes allí se encuentran, se da un proceso de reconocimiento de la diversidad y la diferencia</p> <p>la acogida a poblaciones migrantes, en especial de Venezuela, se romantiza a través de la acogida de los estudiantes en el aula, teniendo en cuenta que la educación como derecho fundamental atraviesa fronteras, por tanto, el estado está en la obligación de garantizarla.</p> <p>Por otra parte, hay estudiantes que llaman la atención en el aula, por sus acciones, comportamiento, su físico, el proceso de aprendizaje, modo de decir las cosas y percepción del mundo, propiciando en el docente una reflexión en torno a su práctica, sus saberes y todas las dinámicas que se desarrollan en la escuela, llevándolo a repensar y ajustar su quehacer, las relaciones con los otros y los imaginarios sociales instituidos y construidos a lo largo de su trayectoria.</p> <p>distintos factores sociales, culturales, políticos y patológicos permiten elaborar una caracterización en el aula, a partir de aspectos físicos, comportamentales, de procedencia, de comunicación y familiares que estructuras similitudes y diferencias en este espacio de aprendizaje.</p> <p>la acogida a poblaciones migrantes, en especial de</p> <p>Por otra parte, hay estudiantes que llaman la atención en el aula, por sus acciones, comportamiento, su físico, el proceso de aprendizaje, modo de decir las cosas y percepción del mundo, propiciando en el docente una reflexión</p> | <p>me gusta es que los chicos no, o de lo que noto en primaria no, no han sido así como tan... renuentes a la presencia de los niños... eeh venezolanos y tampoco que me parece un, un, un punto interesante porque eeh nuestros niños han tenido o han aprendido a convivir tanto con eh personas que no pertenece a nuestro territorio colombiano, como a niños que tienen ciertas formas de aprendizaje diferentes a las que habitualmente están acostumbrados con sus compañeros, entonces, pues en el colegio me ha parecido eeh interesante y positiva esa actitud de los niños (NP: p11) (L:439-444)</p> <p>"C aunque no era muy buen estudiante en mi clase... hacía cosas que no hacían en otros espacios y no (hacía) (...) y daba unas respuestas que los otros no las daban, hacia una reflexión profunda de la sociedad, hablaba de, de cosas que uno como adulto está reflexionando, los otros, los muchachos, estaban como en su Facebook, en sus cosas de moda, en las cosas del contexto, más C estaba, a pesar de su consumo, reflexionando sobre la vida, sobre lo que pasa, sobre la realidad, sobre su entorno, entonces yo a C lo pasé y no me entrego muchos trabajos"(AT, p19) (L:813-819)</p> <p>"(...)tenemos una población bastante diversa en todo sentido, primero, pues la procedencia, y segundo, pues la edad (...) (AD, p, 14) (L: 581-582)</p> <p>" si hay chicos que desafortunadamente o no pudieron, o se salieron o de pronto no querían, o de pronto no podían o de pronto, eeh digamos un sinfín de factores, pues uno desafortunadamente no puede hacer más mmm uno hace lo humanamente posible y lo profesionalmente posible, ahora, pues se ha abierto, pues la veta también en el Colegio de mirar,</p> |  |
| 11.2 | Criterios de diversidad                        |  |   |  |
| 11.3 | Reconocimiento de la diferencia                |  |   |  |

|    |                                    |   |   |
|----|------------------------------------|---|---|
|    |                                    | distintos factores sociales, culturales, políticos y patológicos permiten elaborar una caracterización en el aula, a partir de aspectos físicos, comportamentales, de procedencia, de comunicación y familiares que   | digamos algunas excepciones eeh, notas y todo eso precisamente atendiendo a circunstancias digamos individuales, cierto? dificultades familiares" (JAM,p19)(L:775-777)  |
| 12 | Concepción de Normalidad<br>PADLET | Al interrogarse por lo normal surge una variedad de concepciones, sin embargo, a pesar de ser expresadas desde distintos conceptos, argumentos o puntos de vista convergen en que corresponde a aquello que está parametrizado con unas características y atributos de acuerdo a las normas social y culturalmente establecidas, lo normal para una persona no tiene que ser normal para otra, sin embargo, la normalidad es una construcción histórico social impuesta que da pautas a las personas para "encajar en la sociedad", quienes no poseen estas características en común son catalogados como raros y anormales por lo cual reciben juzgamientos, rechazo y señalamiento. | "es que siempre nos preguntamos ¿qué es normal? yo creo que la forma más fácil de responder es que aquellos que dentro... están parametrizados en las normas socialmente establecidas (...) pues también puede ser de grupos, colectivos, grupos identitarios o pues ya en términos generales, porque los grupos identitarios para ellos ser normal es ser parte de ese colectivo y acudir a esas características es ser normal en cierta comunidad "(AD, p34) (L1470-1475)<br>"lo que para mí es normal puede que para otra persona no lo sea, como individuo y también como sociedad, a veces se pretende cómo, cómo buscar una, una normalidad"(NP, p34) (L:1465-1466)<br>"una categoría que identifica a la media ¿Sí? o lo esperado por una autoridad referente a unas características (...) entonces es la autoridad sea cual sea (...) el referente de que usted es la autoridad, la misma vez que se le aplica el juzgamiento de, de otra autoridad, uno juzga también porque no y eso está como raro, uno dice, no, eso no debiera ser así, uno juzga, entonces en ese sentido, pues uno también, eeh identifica como anormal cosas que uno no, no concilia en su conciencia o en su comprensión. (JAM, p35) (L:1481-1490)<br><br>"un concepto que niega la diferencia (...) en un patrón cultural que le ha sido impuesto (...) la normalidad no es una característica perse, sino validada y construida culturalmente" (JDM, Padlet) |
| 13 | Rendimiento académico              | El docente desde su práctica pedagógica establece unas características para describir al estudiante bueno o pilo, en las cuales se encuentra la letra impecable, crítico y participativo, con buen desempeño escolar, la apropiación de los contenidos, el desarrollo de habilidades del pensamiento y las conductas esperadas que se encuentran ubicadas en el estadio de desarrollo, la interacción social, la influencia de los medios de comunicación, la procedencia junto con la histórica de vida, serán insumos para comprender el por qué un estudiante carece de habilidades o no desarrolla las competencias mínimas. Cabe   | "una chica (...) pues siempre el primer lugar en el salón había un acompañamiento de los padres, era una chica supremamente pila, (...) siempre la pelea de ella fue por ser el primer lugar del salón y su mamá (...)andaba detrás de ella(...) (AD, p30) (L:1281-1284)<br><br>"yo aprendí que bueno, (...) el que un niño no sea bueno en mi clase no significa que de pronto no hay un factor (...) que este causando que ocurra eso" (NP, p 29) (L:1241-1242)   |



|      |   |   |   |
|------|---|---|---|
|      |   | resaltar que desde estas características la responsabilidad nacional, distrital, institucional y familiar serán o no fundamentales en que este estudiante logre los objetivos propuestos por el docente.  | "(...)era uno de los mejores de, de del curso, una letra impecable, una participación (...) muy crítico en su forma de pensar(...)<br>"(NP, p 29) (L:1244-1245)   |
| 14.1 | Interés por el conocimiento   | Un aspecto que resulta difícil de superar para los docentes es cuando los estudiantes no tienen interés por el conocimiento o por el aprendizaje, cuanto un estudiante no demuestra un mínimo de disposición por las actividades o contenidos académicos hace más compleja la intervención del docente y por consiguiente se concluye en la pérdida de año y posible deserción de la escuela.   | "es evidente cuando un chico no está conectado con, con el conocimiento, entonces el chico tiende a molestar ir pa' un lado pa'l otro porque no siente que es importante sea y sea llamativo lo que, lo que se está tratando de enseñar" (JDM, p24) (L:1012-1014)   |
| 14.2 | Desinterés por el aprendizaje                                       |   |   |
| 15.1 | Gestión de emociones adecuada                                       | La sociedad y sus instituciones ha ido instituyendo determinadas conductas, comportamientos y normas acorde a lo que se espera de un estudiante en la escuela, claramente, se añora que los estudiantes cumplan las normas, sigan instrucciones, se acojan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también, de la familia se busca la participación y corresponsabilidad en los procesos académicos y en especial, la enseñanza de normas, valores y pautas de socialización, desde los cuales se refuerza la distinción entre los comportamientos y expresiones entre géneros, como debe ser un niño o una niña. | "(...)que tenga (...) respeto con el prójimo, y es que sepa manejar sus conflictos de forma pacífica y dialogada, (...) el niño también tiene que comprender que (...) parte de tener conflictos y poder manejarlos cotidianamente, está por vía del diálogo, no por el puño (...) que el niño sepa, digamos que, tranzar pacíficamente sus emociones"(JDM, p23) (L:956-962)  |
| 15.2 | Aceptación de las normas de la escuela                              |   |   |
| 15.3 | Niño educado con normas   |   |   |
| 15.4 | Etiqueta sexista  | De este modo, se desea que los menores lleguen a la escuela con valores, pautas con las cuales se minimicen los conflictos, haya armonía al relacionarse con otros y se acojan a las normas y requisitos acorde a las dinámicas de la escuela.  | "hay personas que van a la escuela, y van un poco más enfocada en términos, pues de digamos, de, de aceptar las formas de la escuela (...) siento que los que más aceptan esos comportamientos de entrada, es decir, aceptan los criterios que le pone la escuela para los procesos de aprobación, son aquellas personas, que tienen un acompañamiento mayor de parte de los papás sí? o sea, la familia juega un aspecto crucial, allá en ese detrás de cámaras, en la casa, en el seguimiento" (AD, p24)(L:1021-1031) |
| 15.5 | Autonomía condicionada / Estudiante autónomo, crítico y propositivo | Por otra parte, se evidencia algunas expectativas de como el estudiante debe afrontar situaciones de conflictos a través de una gestión de emociones adecuada desde el diálogo, que responda a una autonomía condicionada bajo la cual debe aprender y apropiarse habilidades, competencias y conocimientos.  | "en ese grupo había unos niños que eran unos caballeros, (...) era como un quinto si no estoy mal, pero eran unos niños muy, muy bien, muy bien educaditos, diría uno, en lo común "(NP, p29) (L:1230-1232)<br><br>"(...)pero eso depende de como de cada personita, lo que mencionaban eh el, el impacto que, que traen la familia de, de si el niño es educado con ciertas normas o, o de pronto, esas normas (..) son muy distintas a las que uno esperaría" (NP, p27) (L:1144-1149)                                 |

|    |                              |   |   |
|----|------------------------------|---|---|
|    |                              |   | <p>"La autonomía, hay muchos niños que están acostumbrados que el profesor es el que le dice qué tiene que hacer, entonces vamos a hacer un dibujo libre, profe, ¿y qué hago? entonces eh no, no, no ha generado en su comportamiento como la idea de que pues sí, sí le están diciendo que es libre y puede hacer lo que, que a él le bien le parezca desde que, pues obviamente, tenga unas ciertas normas de presentación" (NP, p27) (L:1138-1142)</p> <p>"uno (...) busca que el estudiante sea crítico, propositivo o que evalúe y analice, como que sea autónomo, entonces esos procesos uno los logra, tal vez no con el desarrollo de un conjunto de actividades, sino más bien como, una mirada de largo aliento" (JAM, p18) (L:750-753)</p> <p>"uno de maestro espera que, si me llama el coordinador un momentico y tengo que dejar solo al grupo, pues esa autonomía les permita a los niños que puedan quedarse charlando un ratico, pero que no van a generar un, un conflicto"(NP, p27) (L:1144-1146)</p>  |
| 16 | Liderazgo en los estudiantes | Los proyectos transversales que el docente logra desarrollar en la escuela tienen como finalidad vincular al estudiante y propiciar espacios alternos a los convencionales donde impera el contenido o la clase magistral, en el desarrollo de estos proyectos la Intención formativa está puesta en buscar el liderazgo en los estudiantes, donde las relaciones sean más horizontales y dialógicas con el docente. En este sentido, como práctica diferencial los proyectos con estudiantes buscan cambiar las dinámicas y relaciones entre docente y estudiante, aunque el proyecto esté bajo el cobijo del docente se busca propiciar espacios que den cuenta de un ideal de sujeto creativo e independiente. | entre mayor confianza ya con el estudiante, uno genera bases para empezar a crear proyectos (...) digamos que la apropiación de proyectos permite y, y desarrollo transversal, permite generar o buscar liderazgos en los estudiantes para que ellos sean los que empiecen a propiciar espacios,(...) yo le he apostado bastante aaah, a buscar que los chicos son los que lideren los procesos, más en ese sentido ¿sí?, o sea, no sentarme eehh en los, que un salón de cuatro paredes, sino en buscar alternativas para sacarlos de allí, que se den cuenta de que la escuela no es solo la parte académica, sino también podemos nosotros desarrollar desde nuestros, eehh, pues... se habla mucho de nuestros intereses, se habla mucho de eso, pero ellos pueden crear, o sea, lo importante es que ellos pueden liderar procesos, independientemente de, ellos siguen sujetos al brazo del docente, definitivamente, si el docente no propone, ellos... O es lo que yo veo, ellos no hacen, pero ya se están soltando, ya veo que pues empieza un... en, en esa relación dialógica de, de conversar con el docente, una forma más amable, pues a soltarse, a decir lo que ellos piensan, a buscar alternativas. (AD, p9) (L:357-371) |

|      |  |   |  |
|------|--|---|--|
| 17.1 | Estudiantes con competencias             | Un estudiante con habilidades y competencias hace fácil las actividades, toman ideas más rápido y tienen hábitos de estudio y son más afines a lo que se les enseña, de lo contrario se les cataloga como “perdidos”, esto significa que en la escuela, las habilidades y competencias requeridas están referidas a las esperadas según un criterio ya establecido por el docente o por el currículo, no por el ejercicio de identificar cuáles son la habilidades y capacidades que cada estudiantes tenga para desenvolverse en su vida cotidiana y en sus contextos, la escuela tiene un repertorio de las habilidades que le son funcionales. Sin embargo, un segmento si se refiere a un ejercicio inicial de reconocimiento de las habilidades con las que el estudiante cuenta, las cuales son resultado de las experiencias vividas por cada uno de ellos.  | "si se ha notado un cambio, y, y mm lo que dice AT, me parece que, que sí, ah eh depende también de la... de dónde proceden los niños y de, de la base educativa con la que vienen, ¿sí? algunos toman las ideas rápido tienen un... unas técnicas de estudio, mmm afines a lo que uno más o menos les enseña aquí, pero hay otros niños que se sienten... perdidos" (NP, p11) (L:422-425)<br><br>(...) la contextualización es a partir de las habilidades que se desarrollan o que tienen, que me demuestran un primer momento en la asignatura (...) es necesario saber que saben si o que tienen (...) O que puedo compartir con ellos, para que ellos también enseñen " (AT, p12-13) (L491:517)                       |
| 17.2 | Habilidades del estudiante               |   |  |
| 17.3 | Estudiante no competente                 |   |  |
| 18.1 | Composición familiar                     | Las familias sin importar su configuración son un eje que posibilita y articula el trabajo propuesto por el docente y por la institución, se reconoce que en la escuela como institución existen unas formas, dentro de ella se contempla a la conformación familiar no sólo como dinamizador de los procesos de sus hijos, si no que su constitución determinará de forma significativa el nivel de desarrollo que el estudiante tenga en su proceso académico, por lo tanto, desde la práctica pedagógica del docente emerge una visión constitutiva de la familia junto con el rol de la mujer y el hombre como elementos fundamentales para poder desarrollar su labor con los estudiantes. De esta forma el rol de la familia, las formas de la escuela y la práctica pedagógica configurarán una triada dialógica sobre los acciones pedagógicas, familiares e institucionales que requiere el estudiante para poder lograr los objetivos propuestos. | "hay personas que van a la escuela, y van un poco más enfocada en términos, pues de digamos, de, de aceptar las formas de la escuela (...) siento que los que más aceptan esos comportamientos de entrada, es decir, aceptan los criterios que le pone la escuela para los procesos de aprobación, son aquellas personas, que tienen un acompañamiento mayor de parte de los papás sí? o sea, la familia juega un aspecto crucial, allá en ese detrás de cámaras, en la casa, en el seguimiento" (AD, p24)(L:1021-1031)<br><br>muchos muchachos eehh viven o sólo con la mamá o sólo con el papá o bien con un tío o con un abuelo o algo así, entonces son chicos que no tienen casi acompañamiento (JAM, p7) (L:257-259) |
| 18.2 | Acompañamiento familiar                  |   |  |
| 19.1 | Rango de edad en la escuela              | La relación entre edad y grado de los estudiantes es un factor que entre otros influye en la práctica pedagógica del docente, lo describen como "la lógica de la escuela", en ésta, la edad del estudiante debe corresponder al grado, donde se podría interpretar que su postura es desde el postulado piagetiano sobre el estadio de desarrollo. Al verse afectado alguno de estos dos componentes, su práctica pedagógica se torna incierta debido a que el desarrollo de los contenidos y el manejo de la conducta o el comportamiento se encuentran en el plano del ajuste y la reflexión constante, en su descripción de estudiantes que deben  | (...) en el colegio rural donde estaba, pues tenía niños de edad no... normales y los niños de ruralidad, (...) la ruralidad genera una cosa bien chévere en la cabeza de los muchachos, porque pues no es tan... tan... quieren aprender y eso es bien raro, quieren aprender, están pilosos, están listos y, y, los niños más pequeños, pues, los niños en su edad, en su curso, pues están como prestos a eso. En el colegio IED-1, me tocó como un poquito más lento porque el tema que yo daba lo... La unidad didáctica, p... que presentaba en el rural en un, en una clase, me tocaba da... (..) hacerlo en 2- 3 clases, precisamente porque hay   |
| 19.2 | Trabajo pedagógico diferenciado por edad |   |  |
| 19.3 | Rango de edad en la escuela rural        |   |  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>tomar la elección de dejar la jornada diurna y asistir a la jornada nocturna, expresa que la extra edad es uno de los componentes que identifica las múltiples situaciones del estudiante, de esta forma las experiencias y aprendizajes serán distintos ya que la realidad que emerge está dada en la productividad e inserción laboral buscada por el estudiante que tensiona con las actividades escolares afectando a las personas involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, para el docente existe una diferencia entre el grupo de estudiantes de la escuela rural ya que se encuentran en su rango de edad y grado escolar en comparación a los estudiantes de la ciudad que en la mayoría de situaciones no lo están, así el proceso será normal y el otro será en algunos momentos, ineficaces, lentos, distintos pero su reflexión final se encontrará desde el reconocimiento de los ritmos de aprendizaje y la conjunción de varios rangos edad se aproximarán a las características de una escuela nueva.</p> | <p>niños extra-edad (suspiro), no sé porque eso genera como que ellos no... iban... no sé por qué iban... en otro proceso, (...) como que... eh los procesos se volvieron un poco más eeh, lentos pero no ineficaces, solo lentos, distintos, diría yo, es que ni lentos, como de otra forma, (...) como que los muchachos no, no es que no quieran aprender, es que están en otro ritmo." (AT, p13) (L:520-337)</p> |
|--|---|--|