



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores.

CONFIGURACIÓN DE LAS INSTRUCTORAS EN EL ROL DE MAESTRAS EN LA MODALIDAD FAMILIAR

Centro Proteger Antonia Santos

DARLY JOHANNA VELASCO RAMÍREZ

**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL**

CONFIGURACIÓN DE LAS INSTRUCTORAS EN EL ROL DE MAESTRAS EN LA
MODALIDAD FAMILIAR

Centro Proteger Antonia Santos

AUTORA
DARLY JOHANNA VELASCO RAMÍREZ
2018290023

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA


ASESORA
GLORIA JANNETH ORJUELA SANCHEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD PRESENCIAL

LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN PEDAGOGÍA


BOGOTÁ

2019

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Secretaría de Integración Social</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 6 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Configuración de las instructoras en el rol de maestras en la modalidad familiar Centro Proteger Antonia Santos |
| Autor(es) | Velasco Ramírez, Darly Johanna |
| Director | Orjuela Sánchez, Gloria Janneth |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 81p |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional UPN |
| Palabras Claves | MAESTRA/MADRE; MODALIDAD FAMILIAR; PRACTICA PEDAGÓGICA. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>El presente trabajo de grado analiza el rol de las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, quienes son un grupo de mujeres que, con formación en educación, o no, asumen el rol de maestras para el acompañamiento y formación de niños y niñas que se encuentran dentro del sistema de protección de la Secretaría de Integración Social (en adelante SDIS).</p> <p>Dentro de sus funciones deben realizar actividades de refuerzo y planeación pedagógica, informes técnicos y evaluaciones de los avances y debilidades en el desarrollo y otras actividades propias de un profesional en educación, para ello, siguiendo las orientaciones de; la pedagoga, las directrices del proyecto pedagógico de los Centros Proteger y el proyecto educativo institucional del Centro Proteger Antonia Santos.</p> <p>En este sentido, es importante indagar ¿por qué estas funcionarias públicas, a quienes se les adjudica en su cargo cómo instructoras, desarrollan un trabajo de base pedagógica? y ¿por qué, si esto es así, no se les denomina maestras? O ¿por qué solo se resalta sus funciones asistenciales, desconociendo su saber y trabajo pedagógico? Más aún, si son ellas, quienes cumplen el objetivo de servicio de los Centros Proteger, y por tanto deberían ser reconocidas como profesionales idóneas para dicho cargo.</p> |

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 6 | |


3. Fuentes

Fuentes Primarias


- Instructoras Centro Proteger Antonia Santos

Fuentes Bibliográficas.

- Cárdenas S., Quintero O. y Peláez F. (2014). Un acercamiento al pensamiento del maestro en la modalidad familiar, universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Abdala C., Borda M., Gómez Y. (2018). Caracterización de las modalidades de educación familiar en documentos oficiales de cuatro instituciones gubernamentales colombianas, Universidad de la Salle, Bogotá.
- Novaes M. (1986) Professora primaria, maestra ou tia, Cortez Editora – Autores Associados, São Paulo, Brasil.
- Novaes M. (1982) Talentosa Demais para ser Professora, Educar, Curitiba, Brasil.
- Freire P. (2008) Maestra si tía no: Cartas a quien pretende enseñar. Bueno Aires, Argentina.
- Vasco E. (1996) Maestros, Alumnos y Saberes, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá DC, Colombia.
- Documentos oficiales de los Centros Proteger.
- Triana L. (2017) Reflexiones en torno al rol que desempeña la mujer – madre, una mirada desde el programa de atención integral a la primera infancia, modalidad familiar de la SDIS, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Noguera, C., Álvarez A. y Herrera X., (Ed). (2015). Lecciones de historia de la pedagógica en Colombia escuela, maestro e infancia (s). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldarriaga O. (2003). Del oficio de Maestro prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Freire P. (2015). pedagogía del oprimido. Sao paulo, Brasil: Siglo veintiuno Editores.
- Palancia M. (2001). La maternidad y sus Extensiones: el caso de las educadoras. *La ventana*, nº13, p, 23.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Formación</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 6 | |

- Carvalho M. (2004). Enseñanza y Relaciones de Género. *Revista electrónica de educación y psicología*, nº 2, p, 21.
- Porcher R. (2017). A Precarização do trabalho docente e a feminização do magisterio na educação do Brasil: un estudo da obra “mestra ou tia”, Formação & pedagógica pensamento nômade: currículo, criação e heterotopias, Seminario nacional (II), p,10.
- Calvo G., Camargo M. y Pineda C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, p, 163-173.
- Páramo P. y Otálvaro G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta Moebio*, Volumen (25), p, 1-7.
- Padrón J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio*, Volumen (28), p, 1-28.
- Cornejo M., Mendoza F. y Rojas R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Pontificia Universidad Católica de Chile, Volumen 17, p, 29 -39.
- Nieto P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de Estudios Sociales*, Volumen (36), p, 76-85.
- Torres L. (2018). Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar.... Narrativas infantiles en la escuela. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Marguerat.D. & Bourquin. Y. (2006). Cómo leer los relatos bíblicos Iniciación al análisis narrativo. Santander, España: Editorial Sal Terrae.
- Bolivar A., Domingo J y Fernandez M. (2001). LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN. Enfoque y metodología. Madrid, España: La Muralla S.A
- Bonilla E. y Rodríguez P. (1997). Más allá del dilema de los métodos La investigación en Ciencias Sociales, Grupo editorial Norma, Santa de Bogotá, DC, Colombia.
- Vasco E. (1995). Maestros, Alumnos y Saberes Investigación y Docencia En El Aula. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Bacca A. (2014). La educación no formal contextualizada: huellas de su desarrollo y transformación en Cúcuta. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 6 | |

- POLÍTICA PÚBLICA PARA LAS FAMILIAS DE BOGOTÁ. (2011 – 2025). Alcaldía Mayor de Bogotá DC, Bogotá, Colombia.


4. Contenidos

El presente trabajo se divide en 4 capítulos, el primero corresponde a un esbozo de manera sintética de los preliminares de la propuesta investigativa, empezando por una breve reseña del contexto de los Centros Proteger donde se llevó a cabo el proceso de indagación y análisis, situando luego los objetivos propuestos que orientaron la caracterización de las maestras que desarrollan su práctica en estas instituciones de educación no formal, las motivaciones que llevaron a plantear este problema en el marco de una investigación pedagógica y finalmente, los resultados del rastreo documental o antecedentes, que guiaron y dieron estructura a la construcción conceptual y búsqueda de la metodología a trabajar.

El segundo capítulo presenta la ruta metodológica utilizada para dar respuesta a los objetivos planteados, ubicando el tipo de investigación a desarrollar (pedagógica o educativa); la apuesta epistemológica a partir de la cual se enfoca la perspectiva de análisis; la presentación de la metodología en sí, los instrumentos construidos para la recolección de la información y los procedimientos mediante los cuales se obtuvieron los resultados a confrontar en el siguiente capítulo con los marcos conceptuales propuestos.

El tercero, presenta el marco teórico desde el cual se analizan las tres categorías propuestas para indagar por el lugar del maestro (a), en espacios no convencionales de educación, en este caso no formales y en Modalidad Familiar, en los que factores como las relaciones de afecto Maestra/Madre, el contexto socioeconómico, histórico-político y cultural, la infraestructura y sus funciones mismas, le implican configurar un tipo particular de educador (a) y de ejercicio de Práctica de Enseñanza que responda a garantizar, los objetivos institucionales de una entidad del distrito no educativa, que vela por la garantía, protección y restablecimiento de derechos de la infancia y las necesidades educativas.

Finalmente, el cuarto apartado da lugar al análisis e interpretación de la información recolectada mediante los instrumentos aplicados con las Instructoras del Centro Proteger Antonia Santos y las categorías conceptuales desarrolladas en el capítulo anterior, respondiendo a los objetivos general y específicos propuestos.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 5 de 6 | |

5. Metodología


Para dar desarrollo a este trabajo se eligió los relatos e historias de vida, que se puede comprender como el uso de las narrativas, a fin de auto representar lo que somos, de narrar la experiencia a través de un relato que cuenta a partir de una secuencia cronológica y temática particular, la perspectiva propia de los acontecimiento vividos, es la construcción de significado desde la reflexión que tiene lugar en el ejercicio dialógico e interactivo, que puede ser contada o leída por los sujetos, sujetos que provienen de estas mismas narraciones o referidos por aquellas que otros cuentan de sí, desde la narración se configura la identidad, se produce la vida como resultado de una enunciación poderosa, enmarcando el gobierno propio como otra forma de lo político.

La narración biográfica entonces, convierte al sujeto en objeto de saber, donde el relato tiene por función objetivar al sujeto, es un saber legítimo que proviene de la experiencia y en el caso de los maestros (as) de su praxis educativa, en la que solo ellos (ellas) son autores (as) y protagonistas, donde tienen autoridad y conciencia de su desarrollo profesional.

Los pasos de la metodología elegida fueron: solicitar los permisos correspondientes tanto en la secretaría de Integración Social, como los consentimientos informados de las instructoras seguido a esto la presentación del proyecto en el centro proteger Antonia Santos. En segundo lugar, el desarrollo de un análisis documental de las hojas de vida de las instructoras en su totalidad para hacer un primer acercamiento al perfil de las maestras que se desenvuelven en este rol de educadoras en modalidad familiar, para ello se construyó una rejilla en la cual ubicar la información de manera organizada para su posterior revisión. El tercer paso correspondió a la aplicación de una entrevista grupal, cuyo objetivo tiene cuatro ejes temáticos que pretenden hacer un acercamiento a la vida personal de las instructoras, su formación como maestras, su experiencia práctica y finalmente su posición frente al mundo de lo pedagógico. El cuarto punto, fue la realización de una entrevista a profundidad con un grupo más reducido de instructoras (3), elegidas de acuerdo con los resultados de la entrevista grupal. Finalmente se terminó la ruta con la organización de la información de la rejilla, la Transcripción de las entrevistas focales y las entrevistas individuales a profundidad, para proceder al análisis de la información a través de matrices verticales, horizontales y hermenéuticas.

6. Conclusiones

Luego de contrastar los análisis del trabajo, es posible concluir que las instructoras en el rol de maestras del C.P Antonia Santos, son desvalorizadas como profesionales en educación, debido a que sus funciones relacionas con los trabajos domésticos y como referentes afectivos de los niños/as en protección, las ubican en un lugar de cuidadoras al margen del trabajo pedagógico aun cuando es uno de los componentes de su cargo, es decir, a pesar de desarrollar actividades propias de este campo y construir un saber pedagógico propio como profesionales en este escenario no formal de educación, su trabajo es desdibujado por las acciones que desarrollan en

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excelencia en la Educación</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 6 de 6 | |

el marco de lo asistencial y por tal motivo, son tratadas como mujeres en condición de madres sustitutas y no como profesionales en capacidad de hacer aportes como parte importante del equipo de académico.

Lo problemático de este asunto, es que muchas de ellas terminan aceptando esta condición al no reconocer su potencial pedagógico en este escenario particular, donde tiene toda la idoneidad para ser agentes de transformaciones sociales a partir de su práctica docente.

El saber pedagógico propio, cada una de ellas lo construye a partir de su experiencia y de la lectura contextual del escenario a intervenir, que bien puede ser con los niños/as en protección o con sus familias, normalmente educadas por profesionales de otras áreas.

Las maestras están en plena capacidad de desarrollar su práctica desde el afecto, sin que esto las despoje de su lugar como educadoras, puesto que el amor es un factor inherente a su labor de maestras y no por ello están destinadas a ser convertidas en parientes de sus estudiantes, es posible educar y amar a sus estudiantes desde el lugar de sujetos políticos y agentes transformadoras que incidan en las realidades que afronta la niñez de nuestra ciudad.

| | |
|-----------------------|---------------------------------|
| Elaborado por: | Velasco Ramírez, Darly Johanna |
| Revisado por: | Orjuela Sánchez, Gloria Janneth |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 13 | 11 | 2019 |
|--|----|----|------|

“Porque nos recuerda que el apelativo de *profesora*, - *maestra*, *educadora*-, tiene valor y dignidad por sí mismo, y no necesita ni de símiles grandilocuentes ni de apodos ni de disfraces vergonzantes -*facilitador*, *monitor*, *coordinador*, *organizador del aprendizaje*, *gestor pedagógico*. Porque, al desenmascarar a la tía y restituir a la profesora su derecho de dar y recibir afecto en tanto *profesora*, nos permite reconocer que el amor es parte integral de la calidad tanto del educador como de la educación.”

Cartas a quién pretende enseñar, Prólogo Rosa María Torres
Nueva York, octubre 1994

AGRADECIMIENTOS

A mi familia

A mis padres, que siempre han sido un apoyo y motor en cada una de mis metas propuestas a alcanzar

A mi hermana, quien siempre ha sido ejemplo para seguir y la mujer que más admiro, cómplice leal e incondicional en mi vida.

Y a mi compañero de vida, por su apoyo, amor y paciencia, para acompañarme en los momentos de mayor tensión que viví durante el desarrollo de este proyecto, regalándome palabras y abrazos fuertes de aliento para poder continuar

A mi asesora

Por su confianza, trabajo comprometido en el acompañamiento y compartir de conocimientos, saberes y experiencias, que me permitieron crecer en los propios para desarrollar este proyecto.

Gracias a todos

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 1 |
| CAPITULO I | 3 |
| CONFIGURACIÓN DE LAS MAESTRAS EN LA MODALIDAD FAMILIAR | 3 |
| OBJETIVOS | 8 |
| OBJETIVO GENERAL | 8 |
| OBJETIVOS ESPECIFICOS | 8 |
| JUSTIFICACIÓN | 9 |
| ANTECEDENTES | 10 |
| CAPITULO II | 11 |
| FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 11 |
| COMO ENTENDER LAS NARRATIVAS | 13 |
| ¿RELATOS DE VIDA O HISTORIAS DE VIDA? | 14 |
| IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CON RELATOS DE VIDA | 17 |
| MODALIDAD DE TRABAJO | 18 |
| LOS ENCUENTROS | 18 |
| LOS PARTICIPANTES | 18 |
| LA PRESENTACIÓN DEL INVESTIGADOR | 18 |
| EL ENFRENTAMIENTO AL SUFRIMIENTO | 19 |
| LA RECOLECCIÓN DE LOS RELATOS (ENTREVISTAS) | 19 |
| REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS | 19 |
| IMPLICACIONES DE LA METODOLOGÍA BIOGRAFICA – NARRATIVA | 20 |
| REFERENTES PARA EL DISEÑO DE LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO - NARRATIVA EN EL PRESENTE TRABAJO | 20 |
| RUTA METODOLÓGICA | 25 |
| INSTRUMENTOS | 27 |
| CAPITULO III | 29 |
| CENTROS PROTEGER DE LA SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL (SDIS) | 29 |
| CENTRO PROTEGER ANTONIA SANTOS | 30 |
| EDUCACIÓN NO FORMAL | 33 |
| MODALIDAD FAMILIAR | 35 |
| MODALIDAD FAMILIAR EN EL CENTRO PROTEGER ANTONIA SANTOS | 38 |
| MAESTRA OU TÍA... MADRE O MAESTRA | 39 |

| | |
|--|----|
| PRÁCTICA PEDAGÓGICA | 43 |
| PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA MODALIDAD FAMILIAR EN EL C.P ANTONIA SANTOS | 45 |
| CAPITULO IV | 47 |
| ¿QUIÉNES SON LAS INSTRUCTORAS DEL CENTROS PROTEGER ANTONIA SANTOS? | 47 |
| MATRICES VERTICALES | 47 |
| ANÁLISIS DE MATRICES VERTICALES | 47 |
| MATRIZ HORIZONTAL | 62 |
| ANÁLISIS DE LA MATRIZ HORIZONTAL | 62 |
| MATRIZ HERMENÉUTICA | 63 |
| ANÁLISIS HERMENÉUTICO | 63 |
| CONCLUSIONES | 65 |
| BIBLIOGRAFÍA | 68 |

PRESENTACIÓN

Las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos son un grupo de mujeres que, con formación en educación, o no, asumen el rol de maestras para el acompañamiento y formación de niños y niñas que se encuentran dentro del sistema de protección de la Secretaría de Integración Social (en adelante SDIS).

Dentro de sus funciones deben realizar actividades de refuerzo y planeación pedagógica, informes técnicos y evaluaciones de los avances y debilidades en el desarrollo y otras actividades propias de un profesional en educación, para ello, siguen las orientaciones de; la pedagoga, profesional responsable de esta área administrativa y con ello de todo lo concerniente a la educación de los niños y niñas que se encuentran en el Centro, las directrices del proyecto pedagógico de los Centros Proteger, construido por la mesa de pedagogía de la Secretaria de Integración Social y el proyecto educativo institucional del Centro Proteger Antonia Santos, en el cual se establecen los lineamientos a seguir, de acuerdo a las edades de los menores a quienes se les brinda atención integral.

En este sentido, es importante indagar ¿por qué estas funcionarias públicas, a quienes se les adjudica en su cargo cómo *instructoras*, desarrollan un trabajo de base pedagógica? y ¿por qué, si esto es así, no se les denomina maestras? O ¿por qué solo se resalta sus funciones asistenciales, desconociendo su saber y trabajo pedagógico? Más aún, si son ellas, quienes cumplen el objetivo de servicio de los Centros Proteger, y por tanto deberían ser reconocidas como profesionales idóneas para dicho cargo, teniendo en cuenta que ellas permanecen con los niños y niñas las 24 horas del día, convirtiéndose en sus referentes de formación y crianza más cercanos, así como sus garantes de derechos y restablecimiento de aquellos que se les hayan vulnerado.

Por otro lado, su labor docente en la modalidad familiar se ubica en un lugar difuso entre el ser la madre o la maestra de los menores, debido a que su cercanía con estos conlleva a convertirse en su referente afectivo más próximo y en mayor proporción, teniendo en cuenta las características emocionales de los niños y niñas que ingresan a la medida de protección.

Es, por tanto, un síntoma generalizado en las instructoras que asumen el rol de maestras, el no sentirse reconocidas en su labor educativa, más bien, conciben su trabajo desde un lugar más cercano al cuidado y la protección, haciendo del mismo una práctica mecánica o técnica que las desdibuja como profesionales y las convierte en niñeras o madres calificadas, producto de brindar amor a sus estudiantes y de asumir responsabilidades de asistencia y acompañamiento materno dentro de su quehacer como educadoras.

Este escenario de educación no formal bajo la categoría de modalidad familiar, es sin duda un espacio inexplorado y potente para generar transformaciones sociales de las condiciones de vida de la infancia de la ciudad de Bogotá, a partir de la intervención educativa de la población atendida (niños, niñas, jóvenes y familias). Por tanto, es un reto reconocerlo como un lugar “otro” de intervención del (la) maestro (a) y con ello acompañar su fortalecimiento procurando aportar a la construcción teórica de estas realidades diferentes a la escuela, asumidas por las educadoras formadas en la academia o en la práctica misma de su quehacer como maestras y que no cuentan con referentes para construir una práctica pedagógica que les permita desenvolverse como maestras de esta modalidad y no como instructoras.

CAPITULO I

En el presente capítulo se esbozó de manera sintética los preliminares de la propuesta investigativa, empezando por una breve reseña del contexto de los Centros Proteger donde se llevó a cabo el proceso de indagación y análisis, situando luego los objetivos propuestos que orientaron la caracterización de las maestras que desarrollan su práctica en estas instituciones de educación no formal, las motivaciones que llevaron a plantear este problema en el marco de una investigación pedagógica y finalmente, los resultados del rastreo documental o antecedentes, que guiaron y dieron estructura a la construcción conceptual y búsqueda de la metodología a trabajar.

CONFIGURACIÓN DE LAS MAESTRAS EN LA MODALIDAD FAMILIAR

Centro Proteger Antonia Santos

Los Centros Proteger de la Secretaria de Integración Social (SDIS) tienen por propósito prestar el servicio de protección y restablecimiento de derechos a todos aquellos niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) a quienes se les hayan vulnerado o se encuentren en peligro de inobservancia o amenaza de estos, para ello cuentan con un equipo interdisciplinar compuesto por: la coordinadora de cada centro, la auxiliar administrativa, el equipo psicosocial (trabajadora social y psicóloga) los profesionales en salud (enfermera, nutricionista, terapeuta ocupacional y trámites) y el área de pedagogía (pedagoga e instructoras).

El objeto del presente trabajo se centra en la labor desarrollada por parte de las *instructoras*¹, quienes en su mayoría son mujeres, entre los 20 y 55 años con formación académica o no y que se desempeñan en el papel de maestras, dividiendo sus funciones entre la atención asistencial, protección y cuidado y lo pedagógico.

Es importante primero situar el trabajo de investigación en el Centro Proteger Antonia Santos, ubicado en la ciudad de Bogotá, más propiamente en el barrio Colón, el cual recibe NN entre los 0 - 7 años de edad por motivos de violencia intrafamiliar, violencia sexual, maltrato, abandono, negligencia entre otros, cuenta con un grupo de 10 instructoras quienes

¹ Las (os) funcionarias (os) encargadas (os) de labor asistencial y pedagógica de los Centros Proteger.

son las personas responsables de su atención y acompañamiento las 24 horas, mientras se resuelve su situación legal.

Teniendo en cuenta lo anterior la población que recibe los Centros Proteger se caracteriza por ser de difícil manejo, puesto que por sus condiciones de *rescate familiar*² son NN que ingresan al sistema de protección con total desconocimiento de ¿Por qué están ahí? ¿Quiénes son esas personas que los reciben? ¿Cuánto tiempo van a estar en ese lugar? ¿Por qué no están con su familia? ¿A dónde llevaron a sus hermanos?, entre otros interrogantes. Niños y Niñas con fuertes vacíos y desequilibrios emocionales, separados de sus familias y entornos conocidos, con traumatismos físicos, psicológicos y emocionales, con fuertes necesidades académicas causadas por la desescolarización parcial o total, dificultades de aprendizaje asociadas al maltrato o a la falta de afecto, NN que no reconocen límites, no respetan normas, que no poseen pautas básicas de comportamiento, que no han tenido referentes de autoridad o de crianza, o que han crecido a la deriva sin referentes seguros ni vínculos afectivos sólidos, lo que significa unas implicaciones graves en su proceso de desarrollo. Bajo estas condiciones las instructoras desarrollan su trabajo en función de tres aspectos importantes: 1) el acompañamiento asistencial 2) el refuerzo, nivelación y acompañamiento escolar y 3) el proyecto pedagógico del Centro Proteger.

Acompañamiento asistencial

Corresponden a todas a aquellas que se entienden como necesidades básicas (baño, vestido, lavado de dientes, alimentación, manejo de esfínteres, cambio de pañales, supervisión del sueño, etc.), aquí su responsabilidad es el acompañamiento y supervisión de los NN entre los 4 y 7 años y la asistencia directa a los menores de 3 años. Durante el desarrollo de estas actividades diarias, debe educarlos en rutinas, prácticas saludables, higiene y aseo personal, autocuidado y presentación personal, con el propósito de garantizar que luego de su egreso mantengan estos hábitos de manera autónoma. Seguido a esto también acompañan a los NN en las citas, controles y terapias médicas o en caso de hospitalización, donde las maestras hacen las veces de acudientes.

² Término que se utiliza para referirse a la incorporación de los NNA al sistema de protección luego de ser separados de un medio familiar hostil.

Refuerzo, nivelación y acompañamiento escolar

Las instructoras son responsables de la nivelación de los NN que se encuentran escolarizados, puesto que, como se mencionó anteriormente, en su mayoría ingresan con fuertes deficiencias académicas las cuales no pueden ser trabajadas por los maestros (as) de las instituciones educativas formales, ya que les implicaría realizar clases personalizadas y como es bien sabido, el sistema de educación pública se caracteriza por la masificación educativa, lo que lo imposibilita, tampoco es viable que los menores entren en cursos inferiores debido a que por edad deben ser matriculados según corresponda. En ese orden de ideas, el Centro Proteger es la instancia que asume la responsabilidad de nivelar y lograr que los NN culminen con éxito su año escolar.

Esta labor es puesta en manos de las instructoras, quienes realizan todo lo concerniente a: los deberes escolares, las actividades de refuerzo, material didáctico, la oportuna estimulación temprana, el fortalecimiento de pilares y dimensiones del desarrollo, entre otros, estos últimos deben ser consignados en un formato de planeación mensual que se entrega por instructora, donde se establecen las actividades a trabajar a partir de un eje temático transversal determinado por la pedagoga. Aunque se realiza una evaluación de la actividad en el planeador, esta se enfoca específicamente al oportuno desarrollo de cada taller, ya que en ocasiones se ven aplazados o modificados por motivos como: la falta del material, paseos o salidas lúdicas (museos, cine, parques) o que se presentaran actividades de recreación, celebración, integración, visitas familiares³ entre otras durante el turno, ocupando el tiempo de trabajo destinado para la actividad programada por la instructora, más no al desarrollo, dificultades o avances en el aprendizaje del menor.

Este último, es evaluado y consignados por un grupo de instructoras al mes como aporte a un informe técnico general (PLATIN⁴) que todas las áreas deben realizar de acuerdo con el estudio de caso de un niño (a) específico, de quien se hace seguimiento. Como sucede en el caso de la asistencia, las instructoras también asumen como responsabilidad ser acudientes en los espacios requeridos por las instituciones de educación formal a las que los NN asisten (día de la familia, clausuras, entrega de notas, reuniones de padres, etc.).

³ Los familiares tienen derecho una vez a la semana de visitar a los niños y niñas siempre y cuando se encuentren en el proceso con el equipo psicosocial para optar por la custodia de los estos.

⁴ Es el formato Plan de Atención Integral que maneja el ICBF y la SDIS para el seguimiento de ingreso, permanencia y egreso de los NNA en el sistema de protección.

Proyecto Pedagógico

Responde al proyecto lector titulado “*Sana que sana cuentos que sanan*” donde a través del trabajo de un cuento terapéutico se enseña a los menores, habilidades sociales y para la vida, valores y fortalecimiento de la inteligencia emocional. Las instructoras de manera individual planean y ejecutan una estrategia para dos meses, donde trabajan desde este género literario y tienen como resultado un producto realizado con todos los NN a presentar. Para ello realizan todo el material didáctico necesario para el desarrollo de las actividades, la ambientación del Centro con las escenas o personajes del cuento y el producto en sí.

Partiendo del contexto anteriormente expuesto, y luego de haber sido parte del grupo de instructoras de este Centro de Protección por más de año y medio, y por experiencia propia identificar como problemática la inexistencia de preparación para desenvolverse como profesional de la educación en este espacio formativo, aun cuando es evidente la necesidad y pertinencia de la pedagogía para el restablecimiento de derechos, atención y formación de los niños y niñas que viven en protección, surge como inquietud investigativa ¿cómo se configuran y se desempeñan en el rol de maestras las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, un escenario de educación no formal bajo la categoría de modalidad familiar⁵?

Por tanto, el presente estudio es una contribución para comprender el rol que desempeñan las instructoras y cómo se configuran como maestras, teniendo en cuenta que no existe en la actualidad ninguna preparación para el tipo de maestro (a) o trabajo profesional que requiere estos Centros y cuya población presenta unas particularidades concretas que implican desafíos significativos para la práctica educativa.

Por otro lado, el paso por la institución me cuestiona el lugar profesional y político del maestro (a) en la modalidad familiar y por ende posiciono mi lugar desde las pedagogías críticas y particularmente desde Freire, quien sitúa en sus discursos la importancia del lugar político del maestro (a) para la transformación, pero sin que esto implique la distancia emocional como profesional sobre los sujetos en quienes interfiere. Cabe destacar, que una de las situaciones problemáticas para asumirse como maestro (a) en los Centros de Protección, está vinculada estrechamente a las condiciones de carencia afectiva y

⁵ Este concepto es tomado del trabajo de grado, para la maestría en DESARROLLO EDUCATIVO y SOCIAL de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL de Cárdenas, S. Quintero, O y Peláez, F.

necesidades de asistencia básica de los niños y niñas en atención, lo que les da un carácter a las maestras de madres calificadas poniendo en una línea muy delgada su rol como educadoras.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Comprender cómo se configuran y desempeñan en el rol de maestras las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, un escenario de educación no formal conocido bajo la categoría de modalidad familiar.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Caracterizar a las instructoras que se asumen como maestras en el Centro de Protección Antonia Santos.
- Reflexionar el sentido que le dan las instructoras del Centro de Protección Antonia Santos, a ser maestras de la modalidad familiar.
- Problematizar la pertinencia del maestro(a) al interior del Centro de Protección Antonia Santos.

JUSTIFICACIÓN

La pertinencia de trabajar esta problemática de investigación, está inmersa en la necesidad de abrir la discusión frente a una realidad profesional de los (las) maestros (as) en otros escenarios de educación, concretamente en la modalidad familiar y cuyo material académico ha sido poco desarrollado; labor que pasa por responder a unas dificultades evidentes del desarrollo de su práctica en estos espacios, la inexistencia de la reflexión docente, la responsabilidad social y política que tienen como profesionales en la intervención de esta población particular para contribuir a una transformación que asegure, no solo un egreso positivo de los niños y niñas en protección, sino la disminución de la necesidad de existencia de instituciones como estas que interfieren de forma negativa en el desarrollo cognitivo, emocional, psicológico, relacional (entre otros), de dichos menores.

Siendo el maestro (a) el profesional idóneo para aportar a la configuración de familia en la sociedad colombiana, entendiendo la familia desde la multiplicidad de familias posibles, es importante ahondar en las condiciones de desarrollo profesional diferentes a las correspondientes a la educación formal y propiamente bajo la modalidad familiar, teniendo en cuenta aspectos como la evaluación de su desempeño por parte de una institución no educativa y la problemática entre las relaciones maestra-madre o maestra de preescolar-madre calificada, y finalmente la profesionalización de los (las) maestros (as) y sus proyecciones de especialización como objetivo profesional y de vida.

Por tanto, esta investigación es pedagógica y con profundización en el mismo énfasis de la especialización, busca situar al maestro (a) como profesional en consonancia con su espacio práctico de mediación, enmarcado en las condiciones de sus estudiantes que se encuentran al margen de un núcleo familiar y que por tanto traen consigo dificultades, propias de su contexto y deficiencias agudas que ponen en tensión su desempeño como educador (a).

Finalmente, esta investigación es solo un aporte a esos lugares “otros” en los cuales se desenvuelve el (la) maestro (a), diferentes a la escuela, que también hacen parte de sus espacios de acción transformadora y que muchas veces se invisibilizan y dejan al maestro desvirtuado como profesional, aun cuando es completamente pertinente su intervención para cambiar las realidades sociales y políticas de la sociedad colombiana, sin que esto implique convertirse en instructoras o madres, puesto que como lo plantea Freire es posible ser profesional en educación y mantener una relación de amor con sus educandos.

ANTECEDENTES

Para el desarrollo de esta investigación se rastrearon antecedentes en tres vías:

- 1) Los trabajos de investigación existentes sobre espacios no formales de educación en modalidad familiar donde interviene el docente, que permitieran ubicar elementos comunes al contexto del Centro Proteger Antonia Santos, en la búsqueda se encontraron dos tesis:
 - Cárdenas S., Quintero O. y Peláez F. (2014). Un acercamiento al pensamiento del maestro en la modalidad familiar, universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
 - Abdala C., Borda M., Gómez Y. (2018). Caracterización de las modalidades de educación familiar en documentos oficiales de cuatro instituciones gubernamentales colombianas, Universidad de la Salle, Bogotá.
- 2) En un segundo momento se indagó por trabajos que problematizaran la relación entre el trabajo de docentes mujeres y su estrecha relación en el cuidado, protección y atención desde el afecto; como resultado del rastreo se encontró el trabajo de:
 - Novaes M. (1986) Professora primaria, maestra ou tia, Cortez Editora – Autores Associados, São Paulo, Brasil.
 - Novaes M. (1982) Talentosa Demais para ser Professora, Educar, Curitiba, Brasil.
 - Freire P. (2008) Maestra si tía no: Cartas a quien pretende enseñar. Bueno Aires, Argentina.
- 3) Y finalmente se indagó por trabajos sobre el quehacer del maestro (a) de donde se eligió solo un referente: la profesora Eloísa Vasco Montoya y su trabajo:
 - Vasco E. (1996) Maestros, Alumnos y Saberes, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá DC, Colombia.

CAPITULO II

Este apartado presenta la ruta metodológica utilizada para dar respuesta a los objetivos planteados, ubicando el tipo de investigación a desarrollar (pedagógica o educativa); la apuesta epistemológica a partir de la cual se enfoca la perspectiva de análisis; la presentación de la metodología en sí, los instrumentos construidos para la recolección de la información y los procedimientos mediante los cuales se obtuvieron los resultados a confrontar en el siguiente capítulo con los marcos conceptuales propuestos.

FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se trabajó en un primer momento el documento *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*, de las profesoras Gloria Calvo, Marina Camargo Abello y Clelia Pineda Báez; de la revisión de este documento se esclareció la diferencia entre los lugares del conocimiento desde los cuales se sitúan cada una de estas posibilidades de investigación y los aportes en cuanto a temas, métodos y resultados. Aclarada esta dicotomía, se hizo posible situar el presente trabajo como un aporte a la construcción de saber pedagógico, que, según las autoras, se diferencia del educativo en cuanto a que:

Los maestros que llevan a cabo investigación pedagógica lo hacen bajo la forma de reflexión colectiva, innovación, sistematización de experiencias y prácticas e investigación en el aula. Lo común es que estos procesos quedan escritos por ellos mismos y de esta manera, permiten avanzar en la construcción y circulación del saber pedagógico, encontrar nuevos caminos que apunten hacia una mejor calidad de la enseñanza a las poblaciones infantiles y juveniles y reivindicar su estatuto de investigadores. (Calvo, Camargo y Pineda, 2008, p.5)

Es decir, la investigación pedagógica es producto de la reflexión de la experiencia práctica de los maestros (as) de la cual toman distancia para interrogarla, describirla y sistematizarla, con el fin de producir un saber pedagógico, que, además, propende a la búsqueda de propuestas que enriquezcan el quehacer profesional del maestro (a) apuntándole a mejorar la calidad de la enseñanza y a empoderar a este (a) como profesional investigador (a).

Teniendo en cuenta lo expuesto por las autoras, la presente investigación, cuya preocupación radica en tres aspectos centrales 1) la caracterización de las maestras a partir de las particularidades propias de la modalidad familiar 2) la reflexión del ejercicio práctico

que adelantan las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos y 3) la posible incidencia en la transformación de su quehacer; que el interés del presente trabajo está en relación con las especificidades que comprende una investigación pedagógica, en tanto pone en el centro del análisis al maestro (a), se pregunta por su práctica, lo implica en el ejercicio de reflexión sobre la misma, e intenta incidir en el fortalecimiento del ejercicio mismo de enseñanza.

Seguido a esto, dentro de los cinco énfasis de profundización propuestos por la Especialización, se encuentra la línea de pedagogía, a la cual se inscribe este ejercicio, manteniendo la coherencia con lo anteriormente presentado frente a la investigación pedagógica y cruzándolo con la propuesta propiamente de dicho énfasis.

La pertinencia de trabajar desde esta línea de profundización, está vinculada a varios ejes 1) la pregunta de indagación, que surge como una reflexión propia, como maestra del Centro Proteger Antonia Santos, y a partir de la cual se pretende hacer un rastreo a profundidad en la configuración de las maestras que responden como educadoras a las necesidades que presentan estas instituciones de educación no formal, 2) analizar el desarrollo de su práctica de enseñanza, asumiendo que para algunas de ellas este espacio ha sido el único escenario de formación en educación, lo que implica, que algunas sean educadoras empíricas y no producto de los diferentes niveles de formación académica, 3) las relaciones que se establecen entre ellas y sus estudiantes en un contexto de modalidad familiar y 4) como lo plantea el énfasis, este análisis se sitúa desde una lectura crítica de la realidad vivida por los maestros (as) en este país, problematizando este “lugar otro” poco explorado al que se enfrentan en su quehacer.

Para nutrir este enfoque crítico se revisó el trabajo de los profesores: Pablo Páramo y Gabriel Otálvaro, *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos* y José Padrón, *Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI*. El estudio de estos documentos dilucidó los supuestos que dieron estructura al ejercicio investigativo, donde el maestro cuya praxis se desarrolla en una “realidad otra” a la escuela se situó como la base ontológica, el ejercicio educativo, en todas sus esferas, como transformador de las realidades sociales y precursor de soluciones acordes a las problemáticas que le aquejan impidiéndole ser libre, como la epistemología desde la cual se estableció el enfoque de observación, definido con más claridad por Padrón, desde su contextualización de la teoría crítica y finalmente las narrativas como apuesta metodológica idónea por su raíz hermenéutica, el marxismo y el

existencialismo para rastrear e incidir en las configuraciones de las maestras que hoy, educan en instituciones de protección de la infancia.

COMO ENTENDER LAS NARRATIVAS

Se puede comprender la narrativa como una manera de auto representar lo que somos, de narrar la experiencia a través de un relato que cuenta a partir de una secuencia cronológica y temática particular, la perspectiva propia de los acontecimiento vividos, es la construcción de significado desde la reflexión que tiene lugar en el ejercicio dialógico e interactivo, que puede ser contada o leída por los sujetos, sujetos que provienen de estas mismas narraciones o referidos por aquellas que otros cuentan de sí, desde la narración se configura la identidad, se produce la vida como resultado de una enunciación poderosa, enmarcando el gobierno propio como otra forma de lo político.

La narración biográfica entonces, convierte al sujeto en objeto de saber, donde el relato tiene por función objetivar al sujeto, es un saber legítimo que proviene de la experiencia y en el caso de los maestros (as) de su praxis educativa, en la que solo ellos (ellas) son autores (as) y protagonistas, donde tienen autoridad y conciencia de su desarrollo profesional.

Las nuevas configuraciones del pensamiento social, el “giro hermenéutico” ha provocado entender los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado primariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona. (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.15)

Por tanto, la biografía narrativa es una metodología de investigación propicia para indagar en los maestros (as) el fenómeno mismo de la educación, tal y como ellos lo interpretan y sitúan desde la acción de enseñanza, dotando de sentido no solo su vida personal, sino también la realidad de los educadores. Se construye con el relato de las experiencias propias y también en colectivo, tomando como punto de partida los hechos temporales que tienen origen en la cultura; las relaciones interpersonales; la historia; en sí, en el contexto, donde los seres humanos dan vida a la realidad y sentido al mundo. La elaboración de la autobiografía permite a los (las) maestros (as) comprender y evaluar su proyecto ético y político como educadores.

La narrativa es el relato mismo, pero también los modos de recordar, construir y reconstruir o el dispositivo para promover el cambio en los sujetos, la narrativa es, el relato contado, la investigación de las representaciones y significados y el uso de la experiencia estructurada, como método de recapitular y redefinirse a través del lenguaje.

¿RELATOS DE VIDA O HISTORIAS DE VIDA?

AUTOBIOGRAFÍA O BIOGRAFÍA

En el documento revisado de Cornejo, Mendoza y Rojas, estos hacen una diferenciación entre lo que es un relato de vida y la historia de vida propiamente de cada sujeto, de este trabajo se toman las siguientes ideas:

El relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella. La historia de vida, por su parte, es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras. (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p.30)

Dicho de otra manera, el relato de vida es una narración autobiográfica contada en retrospectiva por el protagonista, de su propia existencia, ya sea por iniciativa propia o por requerimiento de un interlocutor, la historia contada es tal cual como se ha vivido, mientras que el relato de vida es producto de la elaboración y análisis del relato inicial y otros documentos, testimonios, documentales, transcripciones o archivos que sirvan para complementarlo y triangular conceptualmente, arrojando como resultado una producción biográfica del narrador.

En ambos casos se trata de convertir la vida en texto, la construcción autobiográfica implica unos efectos cognoscitivos sobre el autor, construirse identitariamente, dotar de sentido su experiencia, establecer conexiones coherentes entre los sucesos de la vida relevantes, al menos para él y darle un lugar de autoría sobre los hechos de su pasado y las actuaciones futuras, permitiéndole auto crearse. Por su parte el trabajo biográfico conlleva una profunda reflexión sobre la vida, que le permita según Bolívar y otros “penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que se quieren estudiar” es un proceso de análisis, interpretación y síntesis, una investigación desde donde se construye sentido partiendo de los hechos personales vividos en un determinado espacio temporal.

Puede entenderse la construcción de relatos de vida como la posibilidad de visibilizar puntos nodales o patrones de las relaciones sociales, lo que Bolívar, Domingo y Fernández denominan una “genealogía del contexto” a partir de una “narrativa de acciones”. Por tanto, por medio de las narrativas se pretende el estudio de la biografía de una persona a través del relato de la misma vida.

Esta especificación permite establecer un orden en la ruta metodológica de la presente investigación que implica, construir dos tipos de instrumentos, los primeros que posibiliten la recolección de los relatos de vida de las maestras y en un segundo momento aquellos que faciliten la reconstrucción de las historias de vida poniendo en discusión las categorías propuestas en el marco conceptual.

Para los autores Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas, los relatos de vida son un material discursivo que ha servido principalmente en la investigación social para la comprensión de los significados subjetivos, producto de las experiencias prácticas sociales; surgen de diferentes corrientes de pensamiento como el psicoanálisis, el marxismo, el estructuralismo, el existencialismo y la hermenéutica. También presenta un enfoque interdisciplinario, con influencias tanto de la antropología, la sociología, la psicología, la historia, la educación, entre otras ciencias sociales.

Los autores proporcionan una caracterización de los relatos de vida aclarando, cómo cada una de las corrientes antes mencionadas nutre el proceso de análisis, en primer lugar, exponen la pertinencia de abordar la hermenéutica, a la que consideran el piso ontológico de la metodología, pues es precisamente esta la que define los relatos de vida como un **enfoque biográfico**, que ubica al sujeto de estudio como poseedor de una identidad, que lo define frente a lo que es y lo que lo diferencia de los otros, plasmada en una narrativa normalmente cotidiana, dichos relatos para Ricoeur “dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global y un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática”.

El existencialismo, se contempla como una dimensión ética, responde a la pregunta por “lo que somos”, y dentro de la narrativa se identifica en la posición que el narrador⁶ tiene frente a la vida, la manera como enuncia las decisiones que asume, por el sentimiento de

⁶ El narrador es el sujeto que cuenta o escribe su relato, el dueño de la historia de vida.

aceptación frente a algo y el descontento con las cosas que desconoce o le resultan ajenas, es decir, su posicionamiento como opción ética.

También permite acercarse a la lectura y apropiación que tiene el sujeto de su realidad material, uniendo su discurso con el de la corriente marxista, analizando cómo se ha construido en un contexto histórico y cómo a partir de este ha significado, resignificado y transformado su vida. La idea anterior para los autores se traduce de la siguiente manera: “La producción de un relato de vida es capaz de generar efectos en el narrador, permitiendo significar, resignificar, y dar sentido a la experiencia”. Partiendo del hecho de que los relatos se construyen desde la memoria, el recuerdo y la evocación de momentos específicos de la vida, el narrador está sujeto a experimentar lecturas de su propia narrativa desde las cuales puede replantearse, enfrentarse al dolor o decidir transformarse.

Finalmente la dialéctica estructurante o sistema de comunicación, comprende para los autores la dimensión epistemológica desde el cual se establece la construcción de los relatos de vida como un proceso dialogante, en el que ninguno de los dos participantes, narrador/narratario (investigado/investigador), tiene mayor conocimiento sobre el otro, más bien, son complemento en tanto el narrador, es dueño de su relato de vida y el narratario, de los conceptos que permiten hacer una interpretación de este.

Estos elementos propios de la metodología con relatos de vida, ubica la pertinencia de desarrollar el presente ejercicio de investigación a través de ella, pues permite construir un perfil de las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, desde su propio puño y letra, acercándose de manera más directa a las interpretaciones que estas le dan a ser maestras de la modalidad familiar y del desarrollo y lectura que hacen de sus prácticas, posicionándolas primero en un plano como sujetos atravesados y definidos por unos contextos y posteriormente, su configuración como educadoras luego de su experiencia en los Centros Proteger. Por otro lado, pero no al margen de lo anterior, esta metodología es también una posibilidad de transformación o fortalecimiento de su práctica, puesto que una característica adicional de esta metodología es el poder que tiene para incidir directamente sobre los sujetos implicados en el ejercicio, tanto narradores como narratarios.

En general esta metodología permite identificar las variables contextuales vividas por las maestras, que den cuenta de los elementos que las han convertido en un tipo de educadoras determinado, para desenvolverse en un espacio de formación no convencional, como por ejemplo experiencia en aulas escolares, centros educativos, estudiantes,

currículos o incluso esperanzas e incertidumbres que también hacen parte de la construcción de sus historias de vida como profesionales. Sumado a lo anterior, otro aspecto determinante y sumamente importante corresponde a los autos construidos por ellas de sí mismas: “autoimagen, autoestima, autopercepción en el desarrollo de su labor docente, motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.44)

Lo anterior nos permite acercarnos a las subjetividades de las maestras como respuesta de las propias lecturas de sus experiencias atravesadas por un contexto social y una cultura que determinan su conducta individual, donde además confluyen aspectos personales como la vida familiar, desarrollo profesional, sus relaciones afectivas y lo concerniente a sus emociones, aspecto directamente proporcional a su desempeño como maestra.

Finalmente, considero necesario resaltar el carácter que se le adjudica, desde los discursos feministas, a las narrativas, como una forma propia de conocer de las mujeres, “un yo dialógico que siente y ama; frente al modo dominante de discurso sobre la enseñanza”. Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.67)

IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CON RELATOS DE VIDA

Esta metodología no cuenta con unos pasos específicos que delimiten el proceso de implementación, sin embargo, los investigadores Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas en su trabajo *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*, hacen un acercamiento a la estructura que debe orientarla.

Es de importancia primero precisar, que “el relato de vida debe ser considerado como el estudio del modo en que un fenómeno se constituye biográficamente en la forma del individuo” (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p.33), como una práctica social que define y configura al sujeto mismo. También que pueden tener diferentes objetivos de uso 1) como metodología investigativa, 2) como herramienta testimonial de intervención o 3) como técnica de recolección de la información. Para el caso puntual de este trabajo se toma como la base metodológica al resultar idónea para conocer las perspectivas de las maestras que trabajan en el Centro Proteger, y analizarlas a la luz de las categorías teóricas que se desarrollan a profundidad en el siguiente capítulo. En otras palabras, “interpretamos una producción del narrador, que, a su vez, es una interpretación que hace de su propia vida”. (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p.30)

MODALIDAD DE TRABAJO

Para el desarrollo de la metodología con relatos de vida existen cinco aspectos esenciales que deben ser tenidos en cuenta antes de iniciar la investigación, estos aspectos son: los encuentros, los participantes, la presentación del investigador, el enfrentamiento al sufrimiento y la recolección de los relatos. Es clave realizar mínimo 12 relatos que permitan responder a los interrogantes de la investigación.

LOS ENCUENTROS

Antes de iniciar con la reconstrucción del relato hay que ubicar a narrador en cuanto su papel en la investigación, por tanto, se debe ser claro en que lo que nos interesa es el lugar que ha ocupado o el sentido que ha tenido un hecho en su historia de vida, el cual queremos reconstruir. Se debe hacer un cronograma con los participantes en los que se especifique la manera en que se hará el registro (fotos, video, grabación de audio, etc.) con consentimiento de ellos, establecer el número de encuentros, la frecuencia con la que se desarrollarán, el tiempo o duración de cada encuentro y el lugar para ello.

LOS PARTICIPANTES

Es importante iniciar por diligenciar el consentimiento informado, donde de manera voluntaria aceptan participar de la investigación y donde el investigador se compromete a mantener la confidencialidad y anonimato de los participantes. No debe forzarse bajo ningún motivo a participar al sujeto de la investigación, ya que, de ser así, no se conseguirá que se apropie del proyecto, por lo cual no tendrá un rol activo en el proceso de recolección de los relatos, se sentirá obligado o forzado a narrar. Es vital definir criterios con relación al tema de interés para hacer una convocatoria acertada de los participantes, no todos pueden tener información útil o que aporte a la investigación.

LA PRESENTACIÓN DEL INVESTIGADOR

El investigador tendrá que hacer una presentación previa a la reconstrucción de los relatos donde precise su intención, de dónde viene, qué pretende alcanzar con la investigación, entre otros aspectos que quieran o deban saber los participantes, lo que contribuye a que se generen lazos de confianza y el interés de estos por participar del proyecto, por tanto,

este aspecto es de vital importancia, debido a que es el espacio para cautivar al participante a contribuir con su relato.

EL ENFRENTAMIENTO AL SUFRIMIENTO

La reconstrucción de los relatos tiene una doble implicación, en el narrador y en el narratario, a partir de la manera como se vean comprometidos con la narración, hecha o escuchada, es por esto por lo que el investigador debe estar preparado para afrontar las posibles respuestas desde el sentimiento o la emoción, especialmente, en aquellos recuerdos ocupados de fuertes cargas de sufrimiento o dolor. No quiere decir esto que el investigador haga las veces de terapeuta o profesional de apoyo, ya que su lugar es como investigador.

LA RECOLECCIÓN DE LOS RELATOS (ENTREVISTAS)

Cuando se trabaja desde la reconstrucción de los relatos se debe partir de la idea de que no existe una verdad absoluta, es decir, los relatos son una posible versión de la historia que un narrador narra a un narratario, pero esta es dinámica, puesto que los sujetos se reconfiguran con el tiempo y con cada experiencia vivida.

REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas son parte fundamental de la recolección de información en la metodología biográfica narrativa, por ello es muy importante tener en cuenta algunos aspectos que potencien su construcción y desarrollo de manera eficiente, para lograr excelentes resultados en el análisis de la investigación, dentro de estos aspectos claves se puede destacar, como ya se había mencionado antes: la necesidad de acordar con los participantes el número de encuentros que se van a adelantar, es importante tener un encuentro de apertura, uno de profundización y uno de cierre que ubiquen al narrador dentro de la secuencia de la construcción de los relatos, el ritmo de los encuentros debe ser claro y mantener una continuidad que logre la participación activa de cada uno durante el proceso y asumir una duración de no más de 1 hora y media, evitando que los entrevistados se cansen o estén dispersos en la entrevista lo que implicaría la pérdida de la escucha y la obtención de material significativo.

En el desarrollo de las entrevistas no puede existir directividad por parte del narratario, por el contrario, la escucha debe ser calurosa, empática y neutral para garantizar la limpieza en los relatos, el investigador debe llevar un diario de campo que le permita registrar aquellas

cosas importantes que se presenten en los encuentros, sobre todo las respuestas emotivas, la postura o incomodidad frente a alguna pregunta.

Finalizadas las entrevistas el proceso de análisis se trabaja desde dos lógicas, la primera el inter-análisis (se realiza y trabaja en profundidad cada historia relatada de manera singular) y la segunda el inter-caso (a partir de categorías conceptuales de análisis) de donde se establecen ejes temáticos o hipótesis transversales que permitan comprender el fenómeno en estudio desde la narración, de la cual se deriva tanto el discurso como los contenidos de dicho material discursivo. Las entrevistas luego de realizadas deben transcribirse en su totalidad en el documento final.

IMPLICACIONES DE LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICA – NARRATIVA

Al trabajar desde esta metodología de investigación se debe tener en cuenta que bajo ninguna circunstancia busca o pretende dar ilusión de verdad o certeza, su desarrollo está determinado por la intención de acercarse a la complejidad de los sujetos, quienes además están expuestos a posibles afectaciones producto de la intervención; no siempre esta metodología es oportuna, por tanto su efectividad radica en la claridad que se tenga frente a la pertinencia y hasta qué punto podemos llegar con las técnicas de recolección de la información biográfico – narrativas, por otro lado, dichas técnicas tienen que ser construidas teniendo en cuenta las singularidades de cada participante y el investigador debe asumir un lugar ético en el manejo de la información dada en cada una de ellas.

REFERENTES PARA EL DISEÑO DE LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO - NARRATIVA EN EL PRESENTE TRABAJO.

En primera instancia se toma como referente los elementos antes expuestos por los profesores Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas, quienes hacen un primer ejercicio descriptivo del paso a paso a tener en cuenta para la utilización de la presente metodología de investigación, considero importante usar este significativo aporte que se cuida de ser muy minucioso en el desarrollo de dicha metodología, lo que implica como resultado un trabajo construido cuidadosamente, con el propósito de aportar en el desarrollo de relatos claros, precisos, rigurosos y oportunos en la investigación social, esto no quiere decir que sea suficiente, pues es necesario recurrir a otros autores que den complemento a este trabajo, aun cuando resulta ser un buen referente para elaborar la ruta metodológica de la investigación. Sin embargo, quisiera resaltar de este trabajo en particular, el lugar que

le dan a la incidencia que puede tener en las instructoras la metodología de reconstrucción de relatos de vida, ya que según los profesores, al confrontar a los narradores (as) con su propia experiencia vivida, es posible dar lugar a cuestionamientos, reflexiones y resignificaciones personales o profesionales, en este caso a su labor como educadoras, lo que puede quizá incidir positivamente en el fortalecimiento de su quehacer diario o negativamente en cuanto a que alguna (s) instructora (s) en su relato reafirme no estar en el lugar donde quiere estar o no sentirse satisfecha (s) con cómo se ha configurado personal o profesionalmente, lo que implica una preparación por parte del investigador (a) para asumir esta respuesta.

En Segundo lugar, se aborda el trabajo de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández: ***La investigación Biográfico-Narrativa en Educación enfoque y metodología***, en este libro los autores dan una amplia definición de la narrativa, establecen sus características y su importancia en la investigación y producción de conocimiento académico social. Sin embargo, el aspecto expuesto en este documento de mayor utilidad para el presente trabajo, es el desarrollo que estos autores proporcionan a la investigación Biográfico-Narrativa en el espacio educativo, principalmente con maestros y la relevancia que le adjudican a este enfoque para comprender la dimensión de dicha esfera desde la reconstrucción de los relatos de vida de sus participantes primarios, (maestros y estudiantes), por tanto, teniendo en cuenta las intenciones intelectuales de este ejercicio investigativo, es un insumo valioso que orienta la pertinencia y eficacia de emplear dicha metodología para indagar la problemática a tratar, aclarando los elementos que usualmente se pueden evidenciar durante la aplicación de los instrumentos para la recolección de los relatos, lo que permitirá construir el perfil de las maestras de los Centros Proteger.

También se toma como referente el trabajo de Patricia Nieto titulado: ***Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica***. Este artículo amplía la posibilidad de desarrollo de las entrevistas, ya que la autora sitúa el trabajo grupal como un espacio propicio para la recolección de información y reconstrucción de los relatos, partiendo de la noción de la construcción social de los sujetos.

Dar lugar a la reflexión sobre el cómo se configuran las maestras del centro proteger Antonia santos, es permitirles revelar las subjetividades que como individuos han construido a lo largo de su vida, teniendo como escenario un contexto socio-histórico y cultural que alimenta también de manera fehaciente el ser maestras. Es decir, la construcción de sus

relatos de vida permite interpretar cómo de manera individual y colectiva en su espacio de trabajo y entre compañeras construyen una significación de lo qué es ser maestras de niños y niñas en protección y a partir de la cual construyen su práctica educativa.

Este documento aporta elementos conceptuales como: la memoria individual, colectiva o social; individuo y colectivo; el contexto; la identidad y el olvido. Por otro lado, hace énfasis en el lugar que debe dársele a la voz del narrador, diferente a la de anexo o soporte del análisis académico, la autora invita a posicionar al narrador cómo protagonista de su propio relato de vida, no solo desde el recurso narratorio de contar lo sucedido, sino desde el empoderamiento de la escritura del relato mismo, es decir, la construcción literaria de su propio relato.

Este documento sirve de insumo de la investigación propuesta, en cuanto a que establece como posibilidad de construcción de los relatos diferentes instrumentos, dentro de los que se incluyen, talleres grupales, talleres de escritura, construcción de dibujos o el uso de objetos que puedan contener algún tipo de carga simbólica o afectiva por parte de los narradores, esta perspectiva de investigación evidencia la necesidad de poner en dialogo los relatos individuales en un tejido colectivo, que demuestran la incidencia del contexto en la construcción de subjetividades y con ello de configuraciones y reconfiguraciones personales de los sujetos.

Luisa Fernanda Torres, egresada de la Maestría en Educación, también resulta un referente significativo para situar la importancia del uso de las narrativas como metodología investigativa de las prácticas sociales, específicamente en la relación maestro/estudiante. Ella centra su trabajo en las narrativas de los niños y niñas en su escenario escolar, pero como marco de análisis caracteriza la niñez en el contexto colombiano.

El documento de Torres, ***Te regalo un pájaro por si algún día decides volar... Narrativas Infantiles en la Escuela***, de manera clara y fehaciente pone sobre la mesa la problemática educativa de fondo, situándola en el marco de la voluntad política por querer generar transformaciones, asegura que el lugar de la infancia y el maestro es relegada a la transmisión de saberes que le permitan al niño (a) adaptarse a su contexto social y económico, donde no se espera que tenga una incidencia real y al maestro como protector y cuidador de estos, desde una enseñanza básica de alfabetización y desarrollo integral de habilidades. Este sentido elimina toda posibilidad de formar políticamente a los educandos manteniéndolos como sujetos futuros en una ceguera colectiva, propicia para el modelo

económico imperante, que casualmente es el mismo que lleva a la infancia a condiciones de marginalidad, exclusión, abandono entre otras formas de violencia. El maestro (a) a su vez es anulado como profesional crítico y emancipador capaz de gestar en las nuevas generaciones, acciones de cambio y transformación social.

Sin embargo, este no puede ser un panorama desolador, más bien reflexivo desde las posibilidades que tiene el educador para desarrollar en sus espacios de intervención, primeras estrategias que apunten a desmontar la escuela, como escenario reproductor de mentes vacías y propenda hacia una educación ético-política eficaz.

La autora elabora un marco contextual oportuno para el análisis de la aparición de instituciones de cuidado y protección de la primera infancia y con ellas de nuevos espacios educativos donde el maestro entra en acción.

En sus reflexiones hace hincapié en la urgencia de abordar las pedagogías críticas como combustible esencial para llevar al aula estrategias educativas que garanticen una transformación real de los contextos de vida de los niños y niñas, también de aquellos que habitan en los centros de protección y donde el maestro es protagonista indispensable para lograr agenciar la formación política y ética que los movilice a participar de manera activa en la construcción de país.

Finalmente este trabajo nutre el análisis de las posibilidades de acción que pueden tener las maestras vinculadas a los centros de protección diferentes al cuidado y la atención básica de quienes residen allí, su lugar como educadoras es fundamental para generar procesos reales de transformación social que lleguen incluso al desmonte de estas instituciones, debido a que ya no sea necesario rescatar a nuestra infancia de su propio núcleo familiar y que por el contrario goce de las garantías suficientes para su desarrollo. En pocas palabras la autora reafirma que el lugar del maestro si puede ser otro.

Por último, me recojo en el libro de Daniel Marguerat e Yvan Bourquin, **CÓMO LEER LOS RELATOS BÍBLICOS *Iniciación al Análisis Narrativo***, donde de manera sistemática hacen una contribución al análisis narratológico, utilizando como referente para ello los relatos bíblicos, dotados de un sin número de riquezas literarias oportunas para el análisis y exaltación de aquellos elementos que dan rigurosidad, delimitan y diferencian dichos relatos de otro tipo de composiciones narrativas.

Para ello los autores dividen el libro en 11 capítulos organizados de la siguiente manera: el primer capítulo titulado, *entrar en el mundo del relato*, hace un balance de las implicaciones

que tiene el relato sobre el lector, es decir, el efecto que espera lograr sobre este, estudiando las señales o códigos que el autor utiliza para orientar su lectura.

El capítulo 2, titulado *historia y enunciación*, establece las diferencias concretas entre estos dos conceptos ubicando en ellos, la historia como la narración propiamente contada y la enunciación a manera de cómo se cuenta lo sucedido.

Los capítulos: 3 *límites del relato*; 4 *la trama*; 5 *los personajes*; 6 *el marco* y 7 *el tiempo narrativo*, presentan los elementos que componen la estructura del relato, marcando la importancia de cada uno, su modo de empleo y las repercusiones mismas de usarlas o no dentro de la narración.

Los capítulos: 8 *voz narrativa y sus cuchicheos*; 9 *papel del texto y papel del lector* y 10 *el acto de lectura*, contribuyen al análisis de las intenciones propias del escritor puestas de manera camuflada en la escritura del relato, materializadas en el texto, que funciona como vehículo hacia el lector, quien, a partir de su adecuada lectura e interpretación de los códigos narrativos, decodifica el mensaje del autor o no.

Finalmente, el capítulo 11 *como preguntar al texto*, contiene un ejercicio práctico propuesto por los autores, el cual consta de un grupo de preguntas por capítulo, cuya intención es comprobar en los relatos construidos la correcta utilización de cada uno de los elementos arriba mencionados, proporcionando así una guía metodológica de construcción de estos.

“El eje de la comunicación alinea los tres polos sin los cuales es imposible transmisión alguna: el autor (emisor), el mensaje, el lector (destinatario). La lectura histórico-crítica se orienta hacia el polo del autor, intentando saber qué tradiciones recogió y cómo las transmitió e interpretó. La lectura semiótica se dirige al texto y examina con detenimiento sus códigos de comunicación; es el mensaje lo que le interesa. El análisis narrativo se orienta de forma prioritaria, no hacia el autor, ni hacia el mensaje, sino hacia el lector; considera el efecto del relato sobre el lector o la lectora, y el modo en que el texto les hace cooperar en el desciframiento del sentido”. (Marguerat & Bourquin, 2000, p. 17)

Teniendo en cuenta la idea anterior, la narrativa tiene como propósito incidir de manera significativa en el lector, es decir, es una característica propia de la construcción de relatos dejar en el destinatario un mensaje que genere reflexiones, las cuales contribuyan a la transformación de sí, de su quehacer, de la forma de ver el mundo o de interactuar en él,

por tanto, en lugar del relato en lo educativo se centra en las posibilidades de cambio que presenta este.

Este libro es una extraordinaria contribución para la reconstrucción de los relatos de vida de la presente investigación, puesto que esboza de manera detallada los elementos constitutivos del relato, desde el análisis semiótico, brindando herramientas claves para la construcción de instrumentos y orientación del ejercicio mismo de escritura; de estos por parte de las instructoras del centro de protección a intervenir.

Este libro sentó las bases de la estructura del relato, la intencionalidad implícita de este y la rigurosidad narrativa que implica el ejercicio mismo de su escritura; tomar como referente los aspectos desarrollados por los autores del libro, permitió elaborar relatos de vida dotados de una riqueza literaria propia del trabajo disciplinado y minucioso, que a su vez arrojara como resultado una intervención real en el ejercicio de reflexión docente, por parte de las instructoras del centro proteger *Antonia Santos*.

Este copilado de trabajos son en suma, los recursos académicos desde los cuales se comprende la metodología biográfico – narrativa, sus elementos constitutivos para desarrollar técnicas de recolección de la información que sean eficaces y pertinentes, la importancia que tiene en la reconstrucción del tejido social desde la memoria, tanto individual como colectiva, que incida de manera determinante en la praxis de los sujetos intervenidos, así como en las construcciones subjetivas del quehacer de las maestras, quienes se deben situar en un contexto socio-historio, político-cultural y económico, donde como educadoras tienen una responsabilidad innegable en la transformación de las realidades de la infancia, así como un lugar activo en la construcción de una sociedad distinta. Este trabajo es un aporte desde la lingüística y el estudio narratológico que permite la comprensión de las diferentes maneras que los seres humanos utilizamos para enunciarlos frente al mundo.

RUTA METODOLÓGICA

- En un primer momento se programó solicitar los permisos correspondientes tanto en la secretaría de Integración Social (Ver Anexo N° 1 Permiso SDIS), como los consentimientos informados de las instructoras (Ver Anexos del N° 2 al N° 23 Consentimientos Informados), para contar con el aval de intervención de ambas partes. Unido a esto la presentación del proyecto tanto con la coordinadora del centro proteger *Antonia Santos*, como con el grupo de instructoras para ubicar la

pertinencia de su intervención (sin hacer énfasis en la intencionalidad de la investigación, impidiendo que esto tuviera repercusiones en la información a recolectar) también la debida presentación de la investigadora procurando generar el clima de confianza propicio para la posterior realización de las entrevistas, dando cumplimiento a lo establecido por Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas.

- En segundo lugar el desarrollo de un análisis documental de las hojas de vida de las instructoras en su totalidad para hacer un primer acercamiento al perfil de las maestras que se desenvuelven en este rol de educadoras en modalidad familiar, esta información permite, si se quiere un análisis más estadístico, de las frecuencias existentes entre el grupo de maestras, para ello se construyó una rejilla en la cual ubicar la información de manera organizada para su posterior revisión, (Ver Anexo N° 24 Rejilla Documental)
- El tercer paso correspondió a la aplicación de una entrevista grupal, cuyo objetivo tiene cuatro ejes temáticos que pretenden hacer un acercamiento a la vida personal de las instructoras, su formación como maestras, su experiencia práctica y finalmente su posición frente al mundo de lo pedagógico. (Ver anexo N° 25 entrevista grupal)
- El cuarto punto, fue la realización de una entrevista a profundidad con un grupo más reducido de instructoras (3), elegidas de acuerdo con los resultados de la entrevista grupal, en la que se evidenció quiénes de ellas tenían una información más enriquecedora para la investigación (Ver anexo N° 26 entrevista a profundidad).
- Finalmente se terminó la ruta con la organización de la información de la rejilla, la Transcripción de las entrevistas focales y las entrevistas individuales a profundidad, para proceder al análisis e interpretación de la información, que se presenta en el siguiente capítulo.

INSTRUMENTOS

REJILLA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Por medio de este instrumento se sintetizó la información registrada en las hojas de vida de las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, en una tabla en Excel, donde de manera organizada se estandarizaron los datos básicos de la vida personal, estudios y formación profesional, experiencia laboral como docente y tiempo de trabajo tanto en la secretaria como con los centros de protección. (Ver Anexo N° 27 Rejilla de Análisis Documental Diligenciada)

ENTREVISTA FOCAL

Se realiza con las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, por grupos de binas o trinas de trabajo, según como se encuentran establecidos por la institución, en esta entrevista se plantearon cuatro ejes de consulta que son los siguientes: vida personal, Formación docente, experiencia docente y experiencia en los Centros Proteger. En el primer eje se plantea un trabajo en grupos con la intención de utilizar como herramienta la narrativa, donde a partir de un ejercicio dialógico las instructoras relaten sus experiencias de vida compartiendo con sus compañeras la manera como se identifican y construyen como sujetos individuales y sociales, las representaciones que tienen del mundo y de ser maestras. Transitando en un ejercicio de memoria, que les permita comprender desde el análisis en retrospectiva de sus vidas ¿Quiénes son?, ¿Por qué lo son? ¿Era lo que querían ser? ¿Quieren ser algo más, O quizá algo diferente?

Para la elaboración de este instrumento se tiene en cuenta el trabajo de Elssy Bonilla Castro y Penélope Rodríguez Sehk titulado, *Más allá del dilema de los métodos La investigación en ciencias sociales*, donde se define como una herramienta capaz de recolectar información a profundidad y en poco tiempo para comprender las percepciones, actitudes, las creencias o saber cultural de un grupo de personas sobre un aspecto particular del problema situado, también establecen los parámetros para la construcción y sentido de aplicación de este instrumento en una investigación social. (Ver Anexos N° 29 y N° 30 Entrevistas Focales o Grupales adelantadas)

ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

Teniendo en cuenta el anterior trabajo mencionado de Elssy Bonilla Castro y Penélope Rodríguez Sehk, se construyó una entrevista individual a profundidad que fue aplicada a un grupo más selecto que no sobrepasó de tres instructoras, con este se indagó sobre sus percepciones de ser instructoras en el rol de maestras en la modalidad familiar más propiamente.

La información recolectada por medio de preguntas pretende ser una conversación que apunte a la reconstrucción de su relato de vida tomando como periodo de tiempo, el vivido por las maestras desde su llegada a los Centros Proteger hasta la fecha de donde se pueda extraer lo que piensan y sienten de su espacio de intervención, como educadoras. (Ver Anexos N° 31, 32, 33 y 34 Entrevistas a Profundidad adelantadas)

CAPITULO III

Este capítulo presenta el marco teórico desde el cual se analizan las tres categorías propuestas para indagar por el lugar del maestro (a), en espacios no convencionales de educación, en este caso no formales y en **Modalidad Familiar**, en los que factores como las relaciones de afecto **Maestra/Madre**, el contexto socioeconómico, histórico-político y cultural, la infraestructura y sus funciones mismas, le implican configurar un tipo particular de educador (a) y de ejercicio de **Práctica de Enseñanza** que responda a garantizar, los objetivos institucionales de una entidad del distrito no educativa, que vela por la garantía, protección y restablecimiento de derechos de la infancia y las necesidades educativas

CENTROS PROTEGER DE LA SECRETARÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL⁷ (SDIS)

Los centros proteger, responden a la necesidad Estatal y del Distrito de “Promover el reconocimiento y garantía de derechos al interior de las familias de la ciudad de Bogotá”⁸, con la intención de dar cumplimiento a la política pública para las familias por medio de la implementación de diferentes estrategias, con ello, también se pretende disminuir o en su defecto erradicar la violencia al interior de las mismas y como mecanismo principal de atención a las víctimas menores de edad que se encuentren en estos espacios hostiles de desarrollo, estas instituciones velan por su oportuna atención y protección.

En ese orden de ideas, los centros proteger de la Secretaria de Integración Social, son centros cuyo propósito es ser instituciones de cuidado y protección de los niños, niñas y adolescente que se encuentren bajo medida de protección legal, al tiempo que se brinda la asesoría jurídica a través de las comisarías de familia, para restituir las condiciones adecuadas de cumplimiento de sus derechos al interior de su núcleo familiar.

La población que atiende se centra en los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en condiciones de abandono, situación de peligro físico, moral o afectivo y a quienes se les

⁷ El artículo 87 del Acuerdo 257 del 30 de noviembre de 2006, transformó al Departamento Administrativo de Bienestar Social en la Secretaría Distrital de Integración Social y mediante el decreto 607 de 2007 se estableció el objeto, la estructura organizacional y las funciones de la secretaria distrital de integración social, con la misión de “orientar y liderar la formulación y el desarrollo de políticas de promoción, prevención, protección, restablecimiento y garantía de los derechos de los distintos grupos poblacionales, familias y comunidades, con especial énfasis en la prestación de servicios sociales básicos para quienes enfrentan una mayor situación de pobreza y vulnerabilidad.

⁸ Esta idea es tomada literalmente del portal web de la Secretaría de Integración Social”

han vulnerado sus derechos o se encuentra en alto riesgo o condiciones de vulnerabilidad, por tanto de la mano del ICBF⁹, unen esfuerzos para garantizar una atención integral a menores que son institucionalizados, por situaciones de maltrato, abandono, abuso sexual, calamidad, drogadicción de los padres, detención de los padres, violencia intrafamiliar, entre otros, tal como está establecido en el artículo 41 de la Ley 1098 de 2006 del Código de la Infancia y adolescencia.

CENTRO PROTEGER ANTONIA SANTOS¹⁰

Ubicado en la Calle 4 # 53 F – 18, en el barrio Colón de la Localidad de Puente Aranda, surge al igual que otras instituciones del Estado, en los inicios del Departamento Administrativo de Bienestar Social, que plantea y promueve los Centros Juveniles: Álvaro López Pardo, Rafael Pombo, Simón Bolívar y Antonia Santos mediante Resolución No 27 de 1978, como alternativa gubernamental para reducir las necesidades sociales de grupos poblacionales especiales en condición de vulnerabilidad, puntualmente de aquellos niños, niñas y jóvenes que por diferentes razones resultaban víctimas de abuso o violación de sus derechos.

Su accionar no ha sido el mismo desde que abre sus puertas, puesto que ha estado sujeto a las particularidades sociales del momento, a las políticas públicas del gobierno de turno y claro está, de las directrices internacionales que desde la aparición de los derechos de los niños y niñas han procurado orientar el cuidado y protección de la infancia.

En este sentido, el hogar Antonia Santos, inicia como un lugar de recepción de niños y niñas en condición de discapacidad, quienes serán reubicados con el tiempo en los programas específicos creados para atender sus particularidades de salud.

Posteriormente pasa a ser Centro Juvenil, donde prima el cuidado y la preparación para la vida de los (las) jóvenes, a partir de la implementación de talleres técnicos, los participantes, como se les llamaba en ese entonces a los niños, niñas y jóvenes en cuidado, contaban con espacios de formación indispensables para su desarrollo, si bien, no suplían la

⁹ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

¹⁰ Esta caracterización del centro proteger fue construida por mi persona durante el tiempo que estuve vinculada a la secretaría de integración social como instructora de este Centro Proteger. Se puede consultar en el proyecto pedagógico del centro.

educación formal, proporcionaban herramientas útiles para su proyecto de vida, a la vez que ocupara positivamente el tiempo libre al interior de los centros.

Este proyecto evoluciona hasta convertirse en el año 2001 en el Proyecto 7309 denominado “Protejamos la vida de las niñas y niños menores de 18 años en alto riesgo de vulnerabilidad”, como lo señala el documento de Servicios Sociales de los Centros de Protección de la Secretaría Distrital de Integración Social. Se incorpora la doctrina de Protección Integral ¹¹ en donde los niños, niñas y jóvenes son reconocidos como sujetos de derechos, protegiendo, defendiendo y restituyendo los derechos que les fueron vulnerados. La modificación más sustancial para esta etapa fue el desarrollo de procedimientos articulados entre autoridades judiciales y los Centros Juveniles.

Con el inicio de un proceso de adaptación de todas las instituciones existentes de cuidado de la infancia, para brindar una atención que no solo vele por el cuidado básico de los menores (alimentación e higiene) sino, que sea integral en el seguimiento requerido por los mismos en términos psicosociales, familiares y pedagógicos; este hogar se transforma en un Centro Integral de la Familia, que como su nombre lo indica, recibe grupos familiares en protección, con la intención de mantener el vínculo entre hermanos en condición de vulnerabilidad.

Durante la permanencia se mantienen las capacitaciones, se escolariza a quienes estaban en edad para ello, se materializan los discursos de género¹² en el cotidiano de las actividades y se intenta prepararlos para el reintegro por primera vez, es decir, la incorporación de la niñez institucionalizada a un entorno familiar y social, convirtiéndose en un eje central de trabajo, por medio de actividades adecuadas para su edad, como lo son las concernientes al aseo del hogar, se asignaba roles y responsabilidades básicas a los mismos convirtiendo al centro Antonia Santos en un hogar como cualquier otro, formador de sujetos socialmente activos en su medio y haciendo de sus habitantes una gran familia sin importar su procedencia.

¹¹ Artículo 6 del código de infancia y adolescencia

¹² Entendida ésta por UNICEF como un aspecto integral en todas las esferas de trabajo con niños y niñas que asegura que se esté haciendo frente a las necesidades básicas de los mismos, permitiéndoles su sano desarrollo y satisfacción de sus derechos, en el marco de la eliminación de todo tipo de discriminación contra la mujer.

Con la implementación de la Ley de Infancia y Adolescencia¹³ y el fortalecimiento de los Derechos de los Niños y Niñas, se institucionaliza más la atención en los centros, ahora denominados Centros Integrales de Protección, surgen los PAI (Proyecto de Atención Integral) en cada uno de ellos, como instrumento orientador del tratamiento a prestar durante el Ingreso, Permanencia y Egreso de los menores, respondiendo a las exigencias del proyecto de fortalecimiento institucional propuesto por UNICEF. También se implementan los manuales de convivencia al interior de estos y se inicia el trabajo pedagógico a partir de la articulación de los pilares de la educación inicial y las dimensiones de desarrollo infantil¹⁴ avalados por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Integración Social, al igual que las políticas de primera infancia desarrolladas por las mismas entidades.

Desde el año 2015 hasta hoy, el Centro Proteger Antonia Santos, es una institución de cuidado y restablecimiento de derechos de la primera infancia, que atiende a niños y niñas que se encuentran bajo medida de protección o en procesos de restablecimiento de derechos.

Para la prestación del servicio, el Centro cuenta con un equipo interdisciplinar, el cual consta de enfermera, nutricionista, terapeuta ocupacional, pedagogo, trabajadora social, psicóloga, instructoras y su Coordinadora, quienes apoyan el proceso mediante diferentes programas institucionales acordes a las necesidades de la población que recibe, mediante los cuales se implementan estrategias que les ayude a interiorizar las habilidades para la vida¹⁵ dando lugar a su formación como sujetos responsables y conscientes de su autocuidado, de la

¹³ Desde el 8 de noviembre del año 2006 Colombia cuenta con Código de La Infancia y la Adolescencia. A través de la ley 1098 de 2008, se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de derechos. Esta ley está dirigida a todos los niños y niñas hasta la edad de 18 años, y también a aquellos que han llegado a esta edad y se encuentran bajo medida especial de protección del Estado. Todos cobijados bajo los principios universales de igualdad, dignidad, solidaridad, equidad y justicia social (Equipo Uniderecho.com, 2009).

¹⁴ Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial, Política pública de educación inicial de la alcaldía distrital de Gustavo Petro, que consta de 4 ejes: El juego, La literatura, La exploración del medio y El arte.

¹⁵ La educación en Habilidades para la Vida persigue mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas (Habilidades para la vida).

Junto con las destrezas cognitivas básicas necesarias para leer, escribir y hacer cálculos matemáticos, la educación en Habilidades para la Vida es un componente central de la calidad de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida.

debida higiene, los hábitos alimenticios, los deberes académicos, los valores¹⁶, el respeto y cuidado del entorno, las habilidades sociales¹⁷ entre otras, haciendo del centro un espacio de educación no formal, de seres humanos integrales capaces de aportar a la sociedad a partir de la potencialización de las cualidades específicas de cada uno.

EDUCACIÓN NO FORMAL

Esta modalidad de educación está más fuertemente marcada por un rol social aislado de la educación regular y definido por características propias del contexto en el que se desarrolla, como campo de la educación ha sido poco trabajado en comparación con la educación formal y su relación con esta es más de tensión, su historia en Colombia presenta fuertes vacíos que la ubican en una modalidad aún desconocida.

La educación no formal aparece reglamentada en la ley general de educación 115 de 1994 como:

“La que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley (...) Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria”. (Capítulo 2, artículos, 36 y 37)

Es decir, es una modalidad de educación que surge como respuesta a un cambio global en la educación, vinculado a la necesidad de adaptarse a la exigencias de un mundo más moderno, el cual, en medio de su desarrollo, ha desatado transformaciones sociales importantes donde la educación no formal da solución a temas diversos de ese nuevo orden

¹⁶ Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro (Jiménez).

¹⁷ Las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social. Estas habilidades sociales en niños son algo complejo ya que están formadas por un amplio abanico de ideas, sentimientos, creencias y valores que son fruto del aprendizaje y de la experiencia. Todo esto va a provocar una gran influencia en las conductas y actitudes que tenga la persona en su relación e interacción con los demás (Rodríguez).

social, en el trabajo de Aramis Bacca, aparece citado como: “un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos” que aparece en Colombia a finales de los años 60s y principios de los 70s como un nuevo paradigma educativo, creando diferentes procesos experienciales y educativos más allá del escenario escolar, que dieron respuesta a la misma crisis que enfrentaba la educación regular, al ser un espacio educativo más flexible, dinámico y versátil. Sin embargo, la educación formal en medio de su rigidez y forma más estática de ser, continúa invisibilizando los aportes de la educación no formal desde otras prácticas, espacios, contextos y escenarios sociales para la formación de las personas, incluso cuando sus aportes han sido de suma importancia al integrar en sus procesos aspectos que la escuela convencional tarda o quizá jamás llega a incorporar, saliéndose del aula y llegando a todos los rincones donde sea posible educar.

La educación no formal entonces, tiene como función educativa suplir a la educación formal frente a las problemáticas sociales producto de la pobreza, la desigualdad, la inequidad, la expansión demográfica descontrolada, el auge de la tecnología, el restringido acceso a la educación y una economía centralizada en unos pocos (Bacca, 2014).

Esta modalidad educativa incidió en la solución de la formación en corto plazo y de manera competente para las nuevas condiciones laborales, contribuyendo como una oportunidad de educarse, particularmente para los jóvenes que no podían acceder a una educación superior, para que desde sus posibilidades pudieran adaptarse a las condiciones del mercado laboral y la apropiación de la tecnología por parte de los sectores más pobres que viabilizara el desarrollo (por tanto se vincula directamente con la atención de los sectores menos favorecidos), estas se convirtieron el medio moderno de transformación de los aspectos cotidianos y en general de la vida de los sujetos y en sí de la sociedad, lo que las llevo a penetrar todas las estructuras sociales incluida la educación, tanto en sus formas de saber, aprender y enseñar.

(...) todo proceso que implique la formación o preparación de un sujeto para mejorar sus condiciones de vida necesariamente involucra el acto de educar, por tanto, la formación adquirida dentro de este tipo de educación tiene ese carácter de acción educadora inherente a toda institución, persona u organización, pues la educación se ha evidenciado como un proceso que surge de las realidades y los cambios sociales. (Bacca, 2014, p.79)

Este es en suma y sentido amplio, el lugar de la educación no formal en Colombia, por su parte el maestro que se desenvuelve en este escenario debe desarrollar unas estrategias, didácticas, metodologías y relaciones diferentes, lo que lo lleva muchas veces a “que se encuentre poco definido su rol profesional, especialmente en lo que se refiere a la delimitación respecto de las tareas que se supone propias de otras profesiones que también intervienen en el campo social”(Cárdenas S., Quintero O. y Peláez F, 2014, P. 51). Es por ello por lo que en esta modalidad su práctica y construcciones conceptuales son completamente dependientes del contexto en el cual los desarrolla, por ejemplo, el trabajo de planeación deja de ser un fin y se convierte en un medio al servicio de la comunidad a intervenir (Cárdenas S., Quintero O. y Peláez F, 2014).

El maestro como educador no formal debe desarrollar entonces con anterioridad, una especificidad en cuanto a los aprendizajes que se quieren trabajar, siempre teniendo en cuenta el contexto, caracterizar el tipo de población con la que va a adelantar el proceso educativo, delimitar las tareas educativas, tener claridad en las actividades a desarrollar de orden administrativo, determinar los ritmos de aprendizaje de la comunidad, preparar el material didáctico para cada sesión, contar con los recursos humanos necesarios, determinar las técnicas de evaluación que den cuenta del proceso, en este espacio es indispensable partir de las características del contexto y finalmente la aplicación de dichas técnicas.

MODALIDAD FAMILIAR

Las familias¹⁸ son el escenario primordial de desarrollo de cualquier ser humano, en Colombia estas se encuentran atravesadas de manera significativa por diferentes manifestaciones de violencia intrafamiliar, dentro de las que se encuentran: el maltrato físico, verbal y psicológico, el abuso sexual o acoso, las relaciones interpersonales basadas en antivalores, la desintegración de sus miembros y los hábitos negativos que influyen de manera determinante en la configuración de los sujetos y en general de la sociedad.

¹⁸ No existe un solo tipo de familia, en la Política Pública para las familias se resalta la necesidad de reconocer los diferentes tipos de familias para poder garantizar y proteger sus derechos.

Por ello, el Estado colombiano como máximo responsable de la protección, cuidado, orientación y prevención de sus derechos ha instaurado políticas públicas sumando esfuerzos para rescatarlas de la crisis en la que se encuentran, trazando como objetivos su fortalecimiento, formación y desarrollo, en un intento por mejorar la calidad de vida y bienestar de todos los ciudadanos. Dichas Políticas son, la Política Pública para las familias de Bogotá 2011-2025, y la propuesta de la Política Pública Nacional para las Familias Colombianas 2012-2022 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012).

Estos referentes normativos establecen la importancia que tiene para el Estado, reconocer a las familias como la organización de sujetos colectivos de derecho a quienes no solo se les deben reconocer, sin importar las diferencias estructurales que presenten, sino también garantizar, proteger y orientar. Las define como organizaciones autónomas capaces de configurarse y transformar su entorno, al encontrarse constantemente en una relación dialógica con su contexto, en donde este las determina, al tiempo ellas agencian transformaciones sociales sobre él.

El plan de acción propuesto para la implementación de estas políticas públicas se divide en tres ejes: uno, los diferentes niveles educativos en donde la escuela regular tiene un papel crucial en la incorporación de saberes, en cuanto a la promoción y reconocimiento de las familias, dos, las instituciones del distrito capital que prestan diferentes tipos de servicios a las familias y finalmente, los programas distritales que influyen en las transformaciones culturales.

Para el caso puntual de este trabajo, la educación familiar se centra en el segundo aspecto, el de las instituciones distritales, pero antes quisiera señalar la escasa participación de la escuela regular en cuanto a la implementación de la normatividad para las familias, y reconocer que a pesar del llamado a las diferentes instituciones sociales para contribuir en esta labor, nada menor, si tenemos en cuenta su determinación en la construcción de la sociedad colombiana, ha recaído en las instituciones estatales que realizan su trabajo desde la intervención directa sobre ellas.

La respuesta desde la educación a esta problemática tiene toda la pertinencia del caso, puesto que educar a las familias implica la enseñanza y aprendizaje de aspectos enmarcados en el derecho que conlleven afianzar unas relaciones interpersonales propicias para la sana convivencia y el reconocimiento por parte de sus integrantes de sus deberes, tanto al interior como fuera de ellas.

Es necesario señalar, que aunque se les ha designado la atención de las familias a profesionales de otros campos como la psicología y el trabajo social, la tarea de la educación familiar es el lugar del maestro, profesional que cuenta con un Saber Pedagógico oportuno para generar estrategias que nutran la formación, desarrollo y protección de las familias como lo estipula la ley, construyendo didácticas propicias para generar un impacto real de cambio en estas, pues es precisamente su labor social como profesional en educación lo que lo define como un transformador de las realidades sociales, que en este caso, están desestructurando las bases de las familias.

Otro aspecto importante es que el trabajo adelantado por parte de las instituciones del distrito en la prevención y orientación de las familias, ha dejado un poco de lado el componente de la educación familiar, no se ha desarrollado en el sentido amplio en el que lo establece la ley, siendo que en la mayoría de los casos los profesionales en educación hacen parte de los equipos de trabajo interdisciplinarios conformados por las instituciones o programas que trabajan sobre todo con familias en considerables condiciones de vulnerabilidad.

Esta modalidad se inscribe dentro de la educación no formal ya que es una “actividad organizada, sistémica, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Cárdenas S., Quintero O. y Peláez F, 2014, P .54); es decir, que se basa en prácticas de enseñanza y aprendizaje desde las que se intenta brindar las herramientas necesarias para la sana convivencia al tiempo que se satisface las necesidades educativas en lo que respecta a los derechos y deberes de las familias, al estar enmarcada dentro de la educación no formal, se caracteriza por presentar horarios, espacios y contenidos flexibles que responden a las condiciones de la institución, la población atendida y los objetivos direccionados hacia la educación familiar, establece unas características metodológicas propias en cuanto a las estrategias de planeación, desarrollo y evaluación que parten de las condiciones mismas del contexto y las necesidades de la población.

La educación familiar es un escenario ideal para potenciar el desarrollo personal, familiar, y social, también para promover y fortalecer valores en la familia como el respeto y la solidaridad que conlleven relaciones de afecto entre sus integrantes, rompiendo con los círculos generacionales de violencia intrafamiliar y edificando unas familias más sanas y constructoras de sujetos integrales que aporten a una sociedad mejor.

Por otro lado, la formación familiar toma un lugar protagónico en el cuidado y protección de los NN de nuestro país, si tenemos en cuenta que es en ella donde están expuestos a diferentes problemáticas que no solo vulneran sus derechos, sino que también determinan su nivel de desarrollo, al dar cumplimiento a lo estipulado por la Constitución Política de Colombia en cuanto a garantizar la protección integral de la familia también se estarían promoviendo los hogares saludables para nuestras infancias.

MODALIDAD FAMILIAR EN EL CENTRO PROTEGER ANTONIA SANTOS

El Centro Proteger Antonia Santos adelanta un trabajo social que, enmarcado en las políticas públicas para la familia, intenta identificar aquellas que se encuentran en condiciones de peligro o circunstancias de violencia intrafamiliar, principalmente cuando en medio de estos contextos se encuentran menores de edad, su función es salvaguardar a estos NN garantizando sus derechos fundamentales y en caso de haber sido vulnerados restablecerlos para proporcionarles su bienestar.

En ese sentido, las maestras participan de este proceso en: la recepción en la institución, el proceso de adaptación, la asistencia básica, el acompañamiento escolar y como referente afectivo de NN que ingresan al sistema de protección, completamente al margen del trabajo adelantado con las familias por parte del equipo psicosocial, el área de salud y la coordinación del mismo Centro.

Como se mencionó en el anterior apartado, la educación familiar no es en sí un componente trabajado por las maestras y muy superficialmente por las otras profesionales no educadoras, en tanto que, la educación familiar podría entenderse en este caso como la adjudicación de las instructoras como parientes lejanos, **madres**, de los NN que ingresan a los Centros, asumiendo responsabilidades propias de sus padres como llevarlos al médico, hacer tareas, asistirlos en las actividades básicas de higiene, dormirlos, enseñarles a usar el baño, alimentarlos, asistir a las reuniones del colegio entre otras.

El trabajo desarrollado por el equipo psicosocial, quienes asesoran en términos jurídicos, evalúan y hacen seguimiento de las condiciones sociales de existencia de las familias para determinar si es viable el reintegro de los NN a estos hogares, también realizan capacitaciones a padres y madres sobre temáticas relacionadas con sus contextos como: el abuso sexual, el maltrato, la comunicación asertiva, los hábitos de higiene, el cuidado, apoyadas por las profesionales en el área de salud, pero nunca por las maestras.

En este caso se anula el potencial de las maestras en la construcción de actividades donde puedan desde su formación profesional contribuir con actividades didácticas que fortalezcan y transformen las condiciones de las familias atendidas en función de aportar a unas condiciones dignas de vida de cada uno de sus integrantes, realizar actividades familiares entre padres e hijos (as) aprovechando el conocimiento sobre el desarrollo y condiciones afectivas adquirido sobre los NN, aportar a las valoraciones hechas por el equipo psicosocial en cuanto al tipo de relación que se observa en cada familia y desde ahí determinar las estrategias de trabajo o quizá argumentar las razones por las cuales no es posible adelantar un proceso de reintegro de los NN velando por su seguridad, desarrollar habilidades para el fortalecimiento de las relaciones al interior de las familias y finalmente de capacitarse y ser referentes de la educación familiar como educadoras no formales, permitiéndoles participar de manera más activa como profesionales en los procesos adelantados por la Subdirección para la familia de la SDIS y no relegadas a un trabajo asistencial que a pesar de su Saber Pedagógico las ubica en un rol de niñeras calificadas, en vez de fomentar dicho Saber en beneficio de la educación de las familias en atención.

MAESTRA OU TÍA... MADRE O MAESTRA

El desarrollo de esta categoría se basa en los trabajos de la profesora María Eliana Novaes, ***Professora primaria, maestra ou tia?*** y ***Talentosa Demais para ser Professora***, en ellos problematiza de manera detallada las razones por las cuales el trabajo de las maestras se ha venido precarizado, ya sea por las funciones que realiza, las condiciones de control sobre su quehacer, la naturalización frente a su lugar social de *madres calificadas*, vinculado a su rol de género como profesionales y la división del trabajo entre intelectual y manual.

En primera instancia es importante ubicar el trabajo de la profesora Novaes a finales de la década del siglo XX, más exactamente para el año de 1982, sus inquietudes investigativas se movilizaron en comprender la inserción de la mujer al mundo profesional, la feminización del magisterio, la jerarquización dentro de la carrera magisterial y las intenciones del sistema capitalista por apropiarse de la fuerza laboral de las mujeres, en función de su consolidación desde la mercantilización de la educación.

Desde estas perspectivas, desarrolló las siguientes construcciones intelectuales; primero vincula el ingreso de las mujeres a la vida laboral bajo condicionamientos delimitados desde

los niveles iniciales de educación, donde sus contenidos se relacionaban con la economía doméstica, el bordado, el cuidado, la preparación de alimentos y la crianza de los niños (as).

Esto desembocó en la identificación de espacios de profesionalización para las mujeres que les permitiera mantenerse en el desarrollo de las actividades, a ellas atribuidas y propias de su condición social de mujeres, garantizando el mantenimiento del hogar, tanto en su vida marital como en el cuidado y crianza de los niños (as).

De ahí que la docencia que convirtiera en una profesión mayoritariamente femenina, lo que la autora denomina *feminización del magisterio*, movimiento que generó unas repercusiones significativas en la escuela.

Novaes señala como importante, la introducción de la enseñanza desde el amor, el afecto, el cariño, la sensibilidad entre otros, para Freire y Piza una “contaminación de la práctica”, asociada a un *instinto femenino*, construido en la historia como un atributo natural de la mujer, de donde establece el discernimiento entre *¿maestra ou tía?*, atribuyendo a la maestra un *Saber Pedagógico* y a la tía una condición de parentesco con sus sobrinos, critica esta interpretación de la condición de la profesionalización de las maestras en tanto que aceptarla, elimina por completo su *saber pedagógico* y las sitúa en un lugar inferior como profesional más cercano a la tía de sus estudiantes.

Assim, esse discurso pedagógico parece ter contribuído para uma separação entre, de um lado, o trabalho docente e os saberes oriundo dessa tarefa, e de outro os atributos de cuidado, amor e carinho que agora passaram a ser considerados como características que prejudicariam a tarefa pedagógica e contribuiriam para a desvalorização da profissões. (Porcher, 2017, p.4)

Es este sentido mientras las maestras acogieron como aspecto esencial de su profesión, el convertirse en parientes lejanos de sus estudiantes, en la esfera académica se incentivaron los cursos de especialización de la carrera magisterial más o menos para 1906; este segundo aspecto agudizó la imagen de la maestra de base como cuidadora o tía y creó la figura de control sobre su quehacer pedagógico, los coordinadores, supervisores u orientadores técnicos de la escuela, facultados para valorar y orientar su trabajo estableciendo una fuerte jerarquía y división entre la maestra especializada y la maestra operaria de una labor técnica.

En ese sentido la maestra es quién carece de preparación, su lugar como educadora es fuertemente juzgado en cuanto a la pertinencia de su titulación o el cuestionamiento sobre su mala formación, sin permitírsele crecer en su labor desde la acción educativa misma, por su parte las especialistas son vistas como las profesionales dotadas de conocimiento academizado, “Resolvi ser supervisora porque todo mundo me achava muito competente para ficar sò na regência” (Novaes, 1982, p. 97), en la cita anterior se puede evidenciar cómo el ser maestra termina siendo un lugar menor en la carrera docente y quienes tienen facultades o formación especializada son impulsados socialmente a ocupar cargos de mayor reconocimiento, en la siguiente referencia dicha afirmación se evidencia con más fuerza, “sou dinâmica, sei de tudo, faço de tudo, não tenho preguiça, porisso fico sempre fora da regência ”(Novaes, 1982, p.97) .

Con este cambio, también se instaura la idea del trabajo intelectual y el trabajo manual en donde las maestras se posicionan en este último respondiendo a las exigencias y controles del trabajo especializado e intelectual, incluso frente a las determinaciones sobre el qué y cómo enseñar, limitadas a seguir órdenes y aplicar contenidos construidos por los agentes de control, perdiendo su autonomía profesional y en muchos casos llegando a un alto nivel de dependencia como si no estuvieran capaces para asumir el proceso de enseñanza sin la orientación y aprobación de los coordinadores, “a supervisora é uma mãe: já entrega o planejamento prohtinhoe tão simples, tão detalhado, que a professora não tem trabalho nenhum” (Novaes, 1982, p.104). Son un significativo número de maestras quienes se sienten incapacitadas para desempeñar su función, ellas mismas refuerzan la necesidad de ser supervisadas y direccionadas por las maestras especializadas.

Esta distinción entre unas y otras tensiona las relaciones de trabajo afectando el “sistema de engranaje” de la escuela y generando un conflicto que finalmente repercute en los estudiantes, en este enfrenamiento muchas veces se afianzan sentimientos de rencor “As supervisoras e professoras especializadas se acham melhores que as regêntes – só por que têm curso superior?” (Novaes, 1982. P.97). o como se puede ver en el siguiente fragmento, de resignación “Não tenho condições nem físicas nem mentais, nem culturais para outra profissão. Não faço nada sem ser mandada. É preferível ser soldado raso que general” (Novaes, 1982, p.103). dicha lectura de sí elimina la posibilidad de posicionarse al mismo nivel de mujeres profesionales de otros campos.

Se despoja de esta manera a la maestra de su profesión y se reduce al lugar de la cuidadora, socialmente se concibe que cualquier persona puede trabajar como maestro (a)

con o sin ningún tipo de formación, es decir, en su mayoría mujeres que cumplen con el requisito de ser tías. Su quehacer está estrechamente relacionado con las labores domésticas, lo que significa una pérdida trascendental de la profesión docente en cuanto a su *Saber Pedagógico*, producto de la experiencia misma generada en el ejercicio de enseñar.

Esta división del trabajo ha contribuido a la desvalorización y precarización del trabajo de las maestras y la intromisión del capitalismo ha ampliado considerablemente la diferencia salarial entre estos dos tipos de maestras, puesto que las especializadas devengan mejor en cuanto a la valoración de su titulación, aun cuando su intervención no es en las aulas. Desde esta lógica se evalúa mejor a las maestras por el número de horas y cursos pagos que por su *Saber Pedagógico*.

há uma relação entre a divisão do trabalho na unidade escolar e na modernização dos cursos de pedagogia, entre a estruturação destes cursos como centros de titulação e qualificação de especialistas e as condições da exploração e depreciação do trabalho do docente de base. (Novaes, 1982, p.101- 102)

En el contexto del “capitalismo cognitivo”, la promoción de estos cursos de especialización está sujeta a la mercantilización de la educación, convirtiendo la escuela una gran empresa pública y los maestros (as) en clientes que adquieren títulos para avanzar en su carrera profesional, sin embargo, quienes no entran en esta dinámica, en ocasiones por sus condiciones socio-económicas, son despojados de su condición académica como si no tuvieran formación o un *Saber Pedagógico* construido.

El trabajo de la profesora Novaes, problematiza un asunto muy importante para nuestro tiempo y en el caso particular de esta investigación, frente al cuestionamiento sobre el lugar de las maestras de los Centros Proteger, identificadas como maestras/madres a partir del contexto de enseñanza en el que se desenvuelven y la relación que la autora establece en cuanto a si no es posible desempeñarse como maestra desde el afecto sin que esto implique su desprofesionalización o si en efecto su labor puede ser desempeñada por cualquier persona sin formación docente, ya que si es demasiado talentosa para ser maestra, no tiene razón de ser.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Esta categoría se desarrolla a partir de los aportes que hace la profesora Eloísa vasco Montoya sobre el *saber pedagógico*, en su trabajo titulado ***Maestros, Alumnos y Saberes Investigación y Docencia En El Aula***, la autora establece que los procesos de enseñanza no se desarrollan explícitamente en las instituciones de educación formal y, por tanto, que el *saber pedagógico* tampoco se gesta exclusivamente en lo que concierne a la institución educativa regular.

Sin embargo, resalta cuatro aspectos cruciales para la construcción de dicho saber, que son ineludibles en cualquier espacio educativo ya sea formal o no, pero identificables con mayor frecuencia en la escuela, por ser característicos de ella, determinando las condiciones concretas de su trabajo como maestro, estos aspectos son: las exigencias, las restricciones, las limitaciones e incertidumbres a las que responde desde su quehacer. Según Vasco, estos aspectos posibilitan al maestro la reflexión sobre su práctica pedagógica y construir un *Saber Pedagógico* complejo, que se hace explícito en su labor diaria de enseñanza.

Para la construcción del *Saber Pedagógico*, el maestro parte por responderse los siguientes interrogantes: ¿qué enseño? ¿A quién enseño? ¿Para qué se lo enseño? Y ¿cómo se lo enseño?, las respuestas a estos, le permite orientar la labor educativa de manera efectiva y oportuna.

El primer interrogante que responde al *qué*, corresponde a la selección de contenidos acordes a la producción académica de cada disciplina, es decir, el saber científico que debe ser enseñado, estos contenidos son seleccionados por el maestro a partir de las comprensiones mismas que tiene él del campo de saber, de las formas en que se trabaja, se investiga y se piensa desde sus particularidades disciplinares y finalmente de las perspectivas desde las cuales se ha construido un saber específico sobre las maneras de enseñarse dichos contenidos.

La respuesta del *A quién*, esta mediada por las relaciones interpersonales entre el maestro y el alumno, donde estos últimos son los “interlocutores diarios,” en palabras de Vasco, por tanto, conocerlos resulta una tarea primordial para el maestro, ya que este saber determinará su manera de asumir el enseñar. Una de las perspectivas desde las cuales puede construir este saber son los estudios sobre el aprendizaje y los niveles de desarrollo

del niño (a), trabajados por la psicología, lo que le permitirá hacer una adecuada selección de los contenidos de la asignatura teniendo en cuenta las capacidades de comprensión de sus estudiantes. Por otro lado, la afectividad del maestro hacia su quehacer genera que sus alumnos la perciban e interfiera en la forma en que estos se relacionan con la signatura y que se muestren interesados en las estrategias creativas que usa su maestro para enseñar, configurando una relación constante de afecto entre el maestro, los estudiantes y los saberes.

El aspecto socio-cultural, también es un elemento importante en la construcción del saber, pues el maestro reconoce la influencia que tiene en el proceso escolar la vida familiar y el contexto en el que se desarrollan sus estudiantes, identificar estos factores puede enriquecer su práctica y con ello, la aprensión de los temas trabajados durante la clase.

El *para qué*, otorga el sentido de la labor docente, este interrogante presenta una relación estrecha con la noción del aprendizaje desarrollada por la psicología, sin embargo, no se reduce a responder a las elaboraciones conductuales que logra el maestro durante la enseñanza, también abarca la motivación y cariño que debe despertarse en los alumnos hacia el saber, el aprender, la materia en sí y el manejo adecuado de los términos o conceptos propios de ella. Unido a esto, el maestro también se pregunta el *para qué*, con el ánimo de asegurarse de que los contenidos ofrecidos en su asignatura no solo aporten a sus estudiantes un acervo de conocimientos sino también herramientas que contribuyan a su formación escolar, teniendo en cuenta todas sus dimensiones personales que se encuentran involucradas en lo que Vasco denomina el "ambiente escolar".

Finalmente la pregunta por el *cómo*, recoge los otros tres interrogantes y representa en mayor medida el Saber pedagógico del maestro, puesto que dicho cuestionamiento mantiene una fuerte relación con el *Saber Enseñar*, que es la principal labor de su profesión, este cuestionamiento surge de la necesidad del proceso metodológico y didáctico del ejercicio de enseñanza en el que se establece una relación con el saber aprender del alumno, el *cómo* es una construcción propia del maestro a partir de su formación, la cual incide directamente en la reproducción metodológica de estrategias de enseñanza y sus construcciones personales, producto de la reflexión de su práctica.

Abordando ahora el tema de las limitaciones y dificultades que asume el profesor en la construcción de su *Saber Pedagógico*, Vasco propone tres grandes ejes: 1) la crisis de identidad del maestro, que corresponde a las inseguridades que presenta este sobre su

quehacer, la concepción del oficio mismo de lo que implica ser maestro, sumado a la imagen social negativa del oficio que influye en que no se sienta al nivel de otros profesionales, 2) las presiones recibidas por la institución, los padres de familia, los alumnos y las entidades de control frente al cumplimiento de los tiempos y contenidos de enseñanza establecidos en el currículo, lo que los lleva muchas veces a una práctica monótona a causa de la falta de tiempo para detenerse en los procesos de construcción de conocimiento de sus alumnos centrando su trabajo en la reproducción de contenidos establecidos en los programas de estudio y 3), la rutina escolar, que por estar anclada a horarios, calendarios académicos y ciclos escolares, sume al maestro en la posibilidad de enseñar todos los años los mismos contenidos de la misma manera.

La autora finaliza haciendo énfasis en la importancia de constituir dentro de las prácticas del maestro la continua investigación en el aula, lo que lo llevaría a una reflexión constante de su labor y con ello de la producción académica de un conocimiento profesional y del fortalecimiento de su *Saber Pedagógico*, contribuyendo al cambio de la imagen social del maestro y de las percepciones propias de su quehacer, esto no implica que tenga que buscar espacios académicos externos al aula, puesto que su mayor aporte al Saber Pedagógico está en su cotidianidad, del ejercicio diario de enseñar.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA MODALIDAD FAMILIAR EN EL C.P ANTONIA SANTOS.

El Centro Proteger Antonia Santos cuenta con un grupo de Instructoras, casi en su totalidad con formación profesional en educación y en algunos casos más esporádicos, con especialización en la misma área, estas maestras cumplen con el desarrollo de unas funciones asistenciales para garantizar el acompañamiento y cuidado de NN entre los 0 – 7 años, en este espacio educativo no formal en modalidad familiar. Seguido a esto, también construyen y aplican estrategias educativas que les permitan fortalecer y afianzar tanto las habilidades propias de los niveles de desarrollo de esta población y los conceptos a manejar en las edades ya mencionadas.

Partiendo de las categorías desarrolladas por la profesora Eloísa Vasco, a continuación, enumero los aspectos que determinan la práctica pedagógica de las maestras, que se desenvuelven como educadoras en los Centros de Protección de las SDIS.

Para el desarrollo de dicha práctica se basan en su *Saber Pedagógico*, construido desde la experiencia misma de este escenario particular de educación, respondiéndose al **qué**,

desde la comprensión de las necesidades educativas con las que llegan estos NN, el **quién**, desde la caracterización de las problemáticas agudas tanto de aprendizaje, emocionalidad, como de comportamiento y conducta presentes en los NN, el **Cómo**, haciendo una transposición didáctica adecuada de unos contenidos establecidos dentro de lo que podría considerarse un currículo alternativo de acuerdo a las circunstancias mismas de aprendizaje en las que se encuentran estos y las condiciones de enseñanza a grupos homogéneos que no tienen una diferenciación por niveles y finalmente el **para qué**, respondiendo las urgencias de aprendizaje, desarrollo, adaptación social y familiar.

Es importante no perder de vista que este *Saber Pedagógico*, propio de las instructoras es construido desde: su práctica, las particularidades ya expuestas de estos Centros, las condiciones de ingreso de los NN, las características de las familias en atención, la infraestructura de las instituciones, y modalidad de trabajo entre otras.

Estas dinámicas agudizan las limitaciones y dificultades planteadas por Vasco, frente a al quehacer de las maestras, puesto que su **identidad** se ve modificada de raíz, al ser denominadas como Instructoras y no como maestras, las **presiones** ahora son más intensas puesto que son responsables durante su turno del cuidado atención, protección, acompañamiento y educación de en promedio 15 vidas entre los 0 – 7 años, supervisadas por la SDIS, la coordinación de cada Centro, las familias, los docentes de las aulas regulares a las que asisten los NN durante su permanencia, los vecinos del Centro, las instituciones de control etc., y finalmente las **rutinas**, en este caso enmarcadas en el desarrollo de unas funciones técnicas, donde no se valora el trabajo pedagógico que desarrollan y las condiciones laborales no son las más adecuadas para su salud y contexto personal y familiar.

CAPITULO IV

En este apartado se dará lugar al análisis e interpretación de la información recolectada mediante los instrumentos aplicados con las Instructoras del Centro Proteger Antonia Santos y las categorías conceptuales desarrolladas en el capítulo anterior, respondiendo al objetivo general planteado: ¿Comprender cómo se configuran y desempeñan en el rol de maestras las instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, un escenario de educación no formal conocido bajo la categoría de modalidad familiar? y los específicos: caracterizar a las instructoras que se asumen como maestras en el Centro de Protección Antonia Santos, reflexionar el sentido que le dan las instructoras del Centro de Protección Antonia Santos a ser maestras de la modalidad familiar y Problematicar la pertinencia del maestro (a) al interior del Centro de Protección Antonia Santos.

¿QUIÉNES SON LAS INSTRUCTORAS DEL CENTROS PROTEGER ANTONIA SANTOS?

MATRICES VERTICALES

Para la construcción del perfil profesional de las Instructoras en el rol de maestras del Centro Proteger Antonia Santos se aplicó el **análisis vertical** propuesto por Bolívar A., Domingo J y Fernández M. (2001). El cual, consiste en “analizar los soportes estructurales”, de los relatos de vida recogidos de cada una de las instructoras a través de la aplicación de los instrumentos construidos, al igual que la información pertinente obtenida de las hojas de vida y documentos oficiales de la Secretaría de Integración Social. En las 10 matrices que se presentan a continuación, se evidencia los análisis y resultados obtenidos de los relatos de vida y de la información recogida de la revisión documental, a la luz de los objetivos específicos propuestos para este ejercicio investigativo.

ANÁLISIS DE MATRICES VERTICALES

En las tablas anteriores se ubicó los fragmentos de las entrevistas grupales y a profundidad, así como la información encontrada en el análisis documental y consignada en las tablas de recopilación, de acuerdo con cada uno de los objetivos propuestos para dar respuesta a la pregunta de investigación, de esta manera se construye un perfil Profesional de cada

una de las Instructoras que permita identificar sus particularidades identitarias con las que discursivamente se han construido.

Como resultado de este análisis se obtuvo los siguientes perfiles:

En primer lugar, es importante resaltar que, en la revisión documental se evidenció que solo una de las instructoras no es profesional y solo una no tienen formación académica en educación, dos son especializadas y en los contratos de todas aparecen actividades y funciones que corresponden al desarrollo o acompañamiento en el trabajo pedagógico.

Instructora 1:

Mujer de 50 años que proviene de una familia disfuncional donde el progenitor es un agente violento, razón por la cual la maestra dice no haberlo querido, es asesinado cuando ella aun es una niña, lo que marca su infancia de manera determinante, a raíz de ello debe hacerse responsable de apoyar a su mamá con las actividades domésticas y el cuidado de sus hermanos, su madre se organiza con una nueva pareja sentimental, a la que la maestra recuerda como lo peor que le pasó en la vida, por eso no está de acuerdo con ponerle padrastros a los hijos, sus responsabilidades la hicieron una niña muy seria y disciplinada, recuerda su infancia con tristeza y evita hablar de algunos recuerdos que marcaron su vida.

El colegio, fue un espacio en el que podía crear una realidad diferente a la que vivía, particularmente cuando le leían historias, allí tenía sus amigos y era el único momento en el que podía jugar de manera libre, le gustaba estudiar y era muy responsable con sus deberes, recuerda con cariño a la profesora *esperanza*, quien la resaltaba de sus compañeros por llevar muy organizados y bonitos sus cuadernos, ella motivo su deseo de ser maestra de aula regular. En el colegio también cultivo uno de sus miedos actuales, el de expresar, proponer o participar, pues, siempre le llamaron la atención por hablar mucho en clase, ahora siento temor de hacerlo. Tuvo dificultades para terminar sus estudios debido a sus problemas familiares y condición económica, sin embargo, siempre tuvo claro que tenía que estudiar y por ello a pesar de las adversidades salió bachiller. Su principal motivación luego de acabar el colegio fue construir un hogar, quería casarse y tener 4 hijos, para salir de su casa y construir una familia diferente.

Queda en embarazo sin haberlo planeado a sus 31 años, lo que la obliga a buscar una estabilidad para sacar adelante a su hija ella sola, llega a la modalidad familiar inicialmente con el ICBF, allí empieza a trabajar sin haber estudiado ni tener experiencia alguna, durante su estadía en ese lugar desarrolla un profundo miedo por la responsabilidad que a diario

tiene entre manos, pues sus compañeras se encargan de recordarle que cualquier error que cometa puede hacer que vaya a la cárcel. Pasa luego a los C.P, para cumplir con sus turnos debe dejar a su hija pequeñita al cuidado de una señora, la pérdida de tiempo con su hija hoy se hace visible en la distancia que existe entre ellas, por otro lado, decidió hacer su Lic. En Educación Preescolar mientras está trabajando, lo que implicaba perderse más etapas de crecimiento de su hija, sin embargo, se siente satisfecha de haberse titulado, pues siempre quiso estudiar algo relacionado con la educación.

Luego de 15 años como instructora se siente un poco insatisfecha por haber dejado pasar su vida en estos centros y no haberse abierto a otras posibilidades laborales, debido a la estabilidad económica que temía perder, también reconoce que haberse quedado trabajando en esta modalidad acabo con su vida social.

La instructora define hoy el ser maestra, como el formador imprescindible, que lleva un proceso y obtiene unos resultados, no obstante, no se siente maestra en los C.P porque allí no es posible llevar dicho proceso, los C.P son a su manera de ver lugares donde el lugar del maestro es más de salvavidas de los niños/as, pero mientras se intenta hacer algo porque ellos/as tengan una mejor calidad de vida, también hay que ganarse su respeto y lograr que sigan las instrucciones que las maestras dan, a mayor edad de los menores mayor el reto de lograr que las sigan en las rutinas formativas, esto en medio de condiciones de trabajo muy adversas, por la cantidad de niños/as, las responsabilidades que implica su cuidado y las exigencias institucionales como instructoras.

Le gusta y se siente orgullosa cuando los menores le reconocen como un ser humano, afectivo, que los escuchaba y les daba ejemplo y eso la motiva a seguir dando lo mejor de ella, para que sus estudiantes no la vean como un ogro sino como la persona que les ayudo a cambiar su vida. Sin embargo, a veces siente que las maestras están por debajo de las demás profesionales, de los cargos técnicos o incluso de los padres de familia. Se siente trabajando en una cárcel por las condiciones en que reglamentan algunas cosas, la rutina la agobia y en ocasiones se siente un poco insensible con las historias de los menores luego de escucharlas por años. Hoy le gustaría un cambio de vida del 100%.

Instructora 2:

Mujer de 44 años, que proviene de una infancia en la que tuvo que evidenciar fuertes escenas de maltrato, por parte de su padre hacia su madre, razón por la que su mayor temor de infancia fue su progenitor, no le gusta hablar de esta etapa de su vida, pues le

causa mucha nostalgia, pero la describe como una temporada de muchas tristezas. A los 5 años su mamá cansada del maltrato se separa de su padre, situación que le marca la vida, ahora debe asumir responsabilidades domésticas y hacerse cargo del cuidado de sus hermanos para apoyar a su mamá, quien trabaja todo el día para mantener su hogar, esto la hace una niña solitaria muy responsable y estricta, su madre se organiza con una nueva pareja sentimental a quien ella vio como su papá.

Le gustaba mucho el colegio, se caracterizó por ocupar los primeros puestos, le gustaba ser muy cumplida con sus deberes y participar de las actividades culturales, especialmente en las danzas, era muy amiguera y noviera, recuerda haber sentido el deseo de ser maestra desde que estaba en transición, donde tuvo una maestra muy dulce que le hacía sentir el deseo de ser como ella, sin embargo, aclara que en ese momento se imaginaba en un aula regular y no en un espacio como el de los C.P. Estando en grado 10° queda en embarazo lo que la obliga a culminar su bachillerato 2 años después en la nocturna.

Las relaciones de pareja no han sido muy favorables para ella, del padre de su hija se separa por una infidelidad que ella no le pudo perdonar, luego conoce a quine ella considera su primer amor, él es asesinado mientras son pareja, golpe emocional del que le costó reponerse, finalmente conoce a su actual esposo, quien aprovechando los turnos de la noche también le ha sido infiel y en algunas ocasiones ha ejercido violencia física contra ella.

Ingresa a los C.P debido a que su madre era instructora en uno de ellos y fallece luego de firmar la continuación de su contrato, este es cedido a ella siendo bachiller, lo que le implicó un ingreso traumático, pues no solo no tenía conocimientos ni experiencia, sino también por la dificultad de llevar el duelo de su madre mientras trabajaba con sus uniformes, el mismo grupo de niños/as y compañeros de Centro, quienes todo el tiempo le hablaban de ella. Siempre fue muy unida a su madre lo que significó para ella una pérdida muy grande, al poco tiempo su papá biológico es asesinado, lo que terminó de completar su tristeza, pues, aunque su relación con él fue completamente distante, sintió remordimiento de no haber podido decirle que lo perdonaba por todo lo que le había hecho a su madre mientras ella era niña.

La falta de apoyo por parte de las pedagogas para la elaboración de sus planeadores la motiva a estudiar su Lic. en educación preescolar, al mismo tiempo que asumía sus responsabilidades maternas, domésticas y como esposa, a pesar de ello, manifiesta no

haber tenido el respaldo de su familia, por el contrario, sus hijos le reprochaban su ausencia en el hogar y su esposo salía con otras mujeres, lo que hace que hoy día, ella se culpe por haber abandonado su hogar, aun cuando siempre ha pensado que la única forma de superarse y ser alguien en la vida es estudiando. Hoy es especialista en Planeación Educativa y Planes de Desarrollo y quiere seguir estudiando, a futuro se ve haciendo carrera administrativa y en un cargo como coordinadora de un C.P, pues tiene 17 años de experiencia que está segura le permitirán darles a las maestras un lugar como profesionales. También desea trabajar en horario de oficina y descansar de los turnos, por los cuales tuvo que dejar muchas veces sus hijos solos o al cuidado de otras personas, en el presente su relación con ellos es muy fracturada pues constantemente le recalcan su ausencia y carencias afectivas producto de su trabajo y deseo de estudiar.

Resalta que la mayoría de las instructoras son el principal sustento económico de sus hogares y ella no es la excepción, motivo por el cual deciden permanecer en los C.P, pues necesitan de la estabilidad económica que estos representan, a su vez las mujeres que están de planta provisional como ella, regresan siempre a los turnos y dejan los encargos administrativos, así tengan horarios que les permitan estar más tiempo en familia, pues los recargos nocturnos y dominicales les ayudan a cuadrar un dinero extra para su hogar.

Cuando la instructora habla de su rutina en casa, es exactamente igual a la que tiene en el C.P, centrada en el trabajo doméstico y el cuidado y asistencia de sus hijos y esposo, poco habla de tiempo que dedique para ella.

Dice sentirse desperdiciada como profesional, a menudo se reprocha por haber elegido esta carrera, a pesar de que ama lo que hace, no obstante, manifiesta que no le recomendaría a nadie que estudie para ser maestro/a. A pesar de su inconformidad no se retira, debido a que no le certifican su trabajo como maestra, es decir que tendría que salir luego de 17 años de trabajo como educadora a buscar un trabajo con más de 40 años y sin experiencia alguna.

Asegura que en los C.P la maestra no está en igualdad de condiciones con las otras profesionales, empezando por no tener derecho a almorzar, en el concurso el distrito las maestras que trabajan en jardines de la SDIS son reconocidas como tal, lo que conlleva a que tengan ventaja en el concurso sobre las instructoras de protección así, desarrollen muchas veces las mismas funciones.

En su paso por los C.P a aprendido a ser más tolerante, menos impulsiva, a escuchar mejor, a ser más sensible y a dar segundas oportunidades como estrategia de formación.

Considera que el trabajo que realiza como instructora, cualquier bachiller o técnico esta capacidad de realizarlo y es enfática en que no se necesita profesionales para este cargo, puesto que es, a su juicio un trabajo solo asistencial, domestico, donde no existen posibilidades de crecer profesionalmente, se realiza una planeación pedagógica que casi nunca se cumple, por tanto debería ser reemplazada por una bitácora, o ser entregada por la pedagoga especificando los días en los que se puede desarrollar, no se lleva ningún proceso, no es posible tener un currículo y su única arma de trabajo es su voz, aparte de eso no tiene nada más para ganarse el respeto y tener autoridad sobre el grupo. Sin embargo, hoy día todo es maltrato, no se puede llamar la atención a los niños/as porque puede ser objeto de investigación o incluso cárcel y entre instructoras no existe apoyo alguno, más bien señalamientos y juicios cuando alguna esta en aprietos. En los C.P todo es rutina, es un encierro y no se es maestra, sino mamá, por ende, su labor no es reconocida.

Define el ser maestra como el todo, pues es el maestro quien da las bases para la vida, por tanto, es una labor muy importante, llena de responsabilidades, pues cada cosa que hace o dice deja marcas positivas o negativas en sus estudiantes, el maestro debe contar con un saber interdisciplinar, se describe como una maestra lúdica, pues prefiere el juego y las actividades motoras que el uso de cuadernos, se considera muy profesional por su nivel de entrega y compromiso con su trabajo y ve pertinente hacer evaluaciones alternativas.

Instructora 3:

Mujer de 27 años, que proviene de una familia nuclear, recuerda su infancia como una época feliz de juegos tradicionales en la calle. Su principal referente de admiración es su padre, a quien ve como una persona muy responsable.

Recuerda su colegio con cariño, pero no por los espacios académicos sino por ser un lugar en el que tenía muchas amigas. Era una estudiante responsable con sus deberes y nunca faltaba a clases.

Cuando salió de bachiller no tenía un proyecto de vida claro, pensó en estudiar psicología, pero finalmente se inclinó por un técnico en promoción social, motivaba por un gusto personal de ayudar a las personas.

Hoy se siente una persona poco feliz, el trabajo en los C.P ha hecho que reduzca su círculo social, que sea más prevenida con las personas que conoce, que ya no salga a bailar, actividad que disfrutaba mucho, que no comparta tiempo con su familia y que no pueda viajar seguido, que es lo que más le gustaba hacer.

Ingreso sin tener experiencia ni conocimientos como maestra y considera que es un trabajo de mucha responsabilidad, por eso se esfuerza más por el cuidado de los niños/as del C.P, que por los de su familia, no le gustan los turnos de la noche y menos ahora que se encuentra en estado de embarazo de su primer bebé, para lo que se siente muy preparada, pues en su trabajo a aprendido mucho sobre el cuidado y la asistencia. Su hijo que viene en camino, es el mayor motivo para querer seguir estudiando y salir del “este hueco” como ella lo define. En este momento siente miedo de tener que dejarlo solo, al cuidado de otras personas luego que finalice su licencia.

Su experiencia como maestra le ha dejado claro que no quiere dedicarse a esto toda su vida, tal vez le gustaría probar un aula regular, más, sin embargo, se inclina más por estudiar otra cosa, en estos años como maestra se ha sentido muy feliz cuando su trabajo es reconocido o cuando los niño/as agradecen lo que ella hace por ellos/as. Ser maestra y más de los C.P, le ha representado asumir retos difíciles, aprender a lidiar con los señalamientos de sus compañeras, aceptar la falta de respaldo institucional en caso de alguna dificultad o con el miedo a ir a la cárcel por cualquier error en su trabajo. No obstante, se esfuerza por ser cariñosa con los niños/as al mismo tiempo que les exige. Resalta que después de 4 años de servicio ya no se conmueve igual por las historias de ingreso.

Ella cree que ser maestra es enseñar, pero para la SDIS, ella percibe que el maestro es cualquier persona X, a la que no se le valora como profesional y que no se le remunera bien por todo lo que hace.

Instructora 4:

Mujer de 40 años que proviene de una familia nuclear, se recuerda como una niña muy feliz y traviesa, su mayor figura de admiración es su padre, a quien ve como una persona muy correcta, también recuerda con cariño que les contaba muchas historias de fantasía a ella sus hermanos y que se esforzaba por mostrarles, a pesar de las dificultades, una vida perfecta.

Recuerda de su colegio con cariño, a una maestra que era muy exigente, le hacía repetir varias veces la misma tarea hasta que le quedara bien, le golpeaba con delicadeza la mano

cuando cogía el lápiz antes de leer detenidamente lo que tenía que hacer o no le pasaba ningún error de ortografía, en su momento la odiaba, pero hoy le da gracias porque por ella aprendió a ser muy pulida y elegante con la entrega de sus trabajos. No tenía amigas en el colegio, era muy juiciosa y responsable con sus deberes y se caracterizaba por ser muy colaboradora con todo lo que los maestros le pedían, pues le gustaba mucho aprender de ellos.

Salió bachiller queriendo estudiar medicina, sin embargo, no tuvo las posibilidades económicas para hacerlo, estudia para ser analista y programadora e inicia a trabajar en ello, se casa y a sus 24 años tiene a su hija quien nació con unas delicadas afecciones de salud, que la obligan a dejar su trabajo y dedicarse a su cuidado, como siempre le ha gustado estudiar, decide buscar otra opción que le permita trabajar y estar con su hija, así que inicia un técnico en Primera Infancia, pensando que sería algo pasajero, al darse cuenta que la enfermedad de su hija sería por un tiempo prolongado decide hacer su Lic. En Pedagogía Infantil y empezar a trabajar de manera más formal como maestra, siempre llevando su hija a la institución donde laboraba. Descubrió de esta manera que le apasiona trabajar con niños que presentan algún tipo de discapacidad.

Después de 14 años como maestra se siente orgullosa de serlo, pues piensa que es una profesión transformadora, que no se reduce solo a enseñar, sino que es algo más integral, pues se debe orientar procesos, orientar niños/as, orientar padres de familia y tener una imagen pública, como modelo a seguir. Cuando inicio pensaba en tener su jardín propio y hoy día piensa en un colegio.

Cuando compara su trabajo en el aula regular, con el de los C.P, resalta que en los establecimientos de educación donde estuvo siempre se sintió respetada como profesional, cosa que en protección no pasa, que el propósito de estos últimos es proteger a los niños/as mientras su hija se queda sola sin la protección de su mamá. Cuando llego por primera vez se sintió frustrada cuando le dijeron que no iba a llevar un proceso de los niños/as y que solo se haría una labor asistencial, se preguntó ¿entonces qué voy a hacer? Ya luego sobre la marcha vio que si era posible hacerlo y por tanto apoyo la construcción del proyecto pedagógico institucional e insiste en hacer trabajo pedagógico, pues es para lo que estudio, resalta que, aunque sus funciones están direccionadas al cuidado y asistencia el personal contratado es docente y que por tanto se desperdicia su saber, lustrando zapatos y doblando ropa y que el tiempo que dedica para eso podría planear y ejecutar actividades que sirvieran para fortalecer las habilidades y desarrollos de los niños/as. Así mismo,

cuando por diferentes factores no se da prioridad a su planeación siente que es tiempo de descanso o que pudo compartir con su hija y que ha perdido.

Durante estos 2 años como instructora, perdió su hogar, pues su esposo aprovechó los turnos de la noche para entablar una relación sentimental con otra mujer, lo que llevó a que se divorciaran, ahora que no cuenta con el apoyo de él, debe dejar a su hija adolescente sola cuando tiene estos mismos turnos, a pesar de que estos no le gustan trata de vendérselos a las personas como algo muy normal, para no hacer sentir a su hija responsable por hacer algo que a ella no le gusta. Su rutina en casa es doméstica y de cuidado de su hija, pero a diferencia de otras maestras ella narra que dedica parte de su tiempo a estudiar.

Este tiempo en los C.P. aprendió nuevas cosas a través de las capacitaciones a las que le gusta asistir, es un espacio que proporciona escenarios diferentes de formación a los que existen en el aula regular, como por ejemplo, en los turnos de la noche, que posibilitan otro tipo de actividades, no obstante, no le gusta que su labor asistencial opaque o invisibilice su potencial como docente, le gustaría ser más tenida en cuenta como profesional, considera que el/la maestro/a es el/la profesional idóneo para este cargo y encuentra completamente pertinente el trabajo pedagógico, ve posible la creación de un currículo para este tipo de escenario, la evaluación alternativa y también expresa la importancia de que sean reconocidas las maestras como profesionales al igual que las otras compañeras de otras áreas y como parte importante del equipo de trabajo. Siente que realiza labores de madre pero piensa que esto no implica en que la hagan ver como una mamá todo el tiempo, por ella tiene un saber pedagógico.

Su trabajo como instructora la ha hecho más sensible y capaz de ponerse en los zapatos del otro.

Quiere a futuro hacer una especialización, avanzar en la carrera administrativa y materializar su colegio.

Instructora 5:

Mujer de 28 años, que proviene de una familia nuclear y de una infancia saludable, su mayor figura de admiración es su padre, a quien ve como una persona muy correcta, confiable y en quien tiene su apoyo incondicional.

En el colegio se caracterizó por ser una niña muy tranquila, responsable y juiciosa, recuerda haber tenido dos maestras a quienes admiraba por su dulzura y creatividad e innovación para crear actividades a través de las cuales hacían aprender los diferentes temas trabajados, así como despertar el interés en los niños/as por lo visto en clase.

Al poco tiempo de salir del colegio y mientras estudiaba primer semestre de administración, quedó en embarazo, esta situación marco su vida y por tanto no le gusta hablar del tema ya que significo un momento emocional muy fuerte tanto para ella como para su familia, no vive con el papá de la niña, por tanto, como madre soltera intenta darle lo mejor posible a su hija. No continuó la carrera por falta de recursos económicos y como segunda opción se presentó a la Lic. En Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que es de carácter público y donde está en proceso de grado.

Se siente orgullosa de ser maestra y quiere continuar sus estudios, así como explorar otros posibles campos de la educación.

En el tiempo que lleva como instructora, se ha sentido frustrada y estancada profesionalmente y por tanto, espera poder salir de ahí para hacer algo más, por ahora la detiene el factor económico, pues en los C.P pagan un poco mejor que los jardines infantiles y eso le permite darle a su hija una mejor calidad de vida.

Instructora 6:

Mujer de 41 años, su infancia se encuentra marcada por la violencia por parte de su progenitor hacia ella y su madre, reconoce como figura paterna a su abuelo debido a que su papá desde que ella nació negó su paternidad, ella le atribuye al hecho de ser mujer el rechazo de su padre. Desde muy niña se vio en la obligación de asumir labores domésticas para ayudar a su mamá, por lo que ella dice que no tenía derecho a jugar ni a divertirse.

Considera que desde niña ha sido muy sumisa y educada, que sus únicos espacios de diversión eran jugar en la calle con complicidad de su mamá o el colegio, donde era muy juiciosa y responsable con sus deberes, resalta que le gustaba participar en todas las actividades propuestas y ser nombrada monitora, siempre fue muy amiguera y líder en su grupo. Recuerda con cariño a su profe *Ángela*, a quien admira por su dulzura, ella le enseñó a tener una bonita caligrafía y el amor por ser maestra, la admiraba y quería ser como ella.

Cuando termina el colegio se escapa con su novio, en medio de una rebeldía producto de la edad, pero también motivada por querer huir de su hogar, cansada del maltrato, al poco

tiempo termina embarazada y su novio quien le había prometido un futuro prometedor la deja sola, obligándola a volver a la casa de sus papás, cuando su bebé tenía 6 meses su papá la hecha y con el niño en brazos y sin nada más que él, tuvo que buscar donde vivir, fue recibida por una amiga de su mamá quien no solo le daba de comer a los dos, sino que también le cuidaba su hijo, mientras ella trabajaba haciendo aseo.

Cumplió su sueño de ser maestra, luego que uno de los jefes que tuvo le pagara su primer semestre y le ayudara a conseguir una beca, para profesionalizarse, desde ese momento, se vio en la obligación de trabajar, sacar a delante sola a su hijo y estudiar.

Regresa con el papá de su hijo y luego de vivir juntos 12 años y de ser ella quien sostenía el hogar económicamente, doblándose en varias jornadas como maestra, queda embarazada por segunda vez, al poco tiempo su pareja la deja por otra mujer y desde entonces es madre soltera.

Se siente muy feliz de haber cumplido su sueño y que le digan profe en todos los lugares a los que va, es tan orgullosa de serlo, que incluso sus hijos quieren profesionalizarse, así como ella, en educación, debido a que la ven muy feliz haciendo lo que le gusta. De las mayores satisfacciones que tiene, es encontrarse con sus estudiantes en la calle y que la saluden con mucho cariño y alegría de volver a verla.

Considera que ser maestra una labor muy importante, puesto que se puede incidir positiva o negativamente en una persona, también a veces siente que es una profesión muy desagradecida, tanto por sus estudiantes como por los padres de familia y eso la desmotiva. No obstante, le gusta mucho su profesión y le gustaría complementarla con saberes de otras disciplinas para poder hacer una mejor intervención en los niños/as que llegan con historias de vida tan difíciles.

Desde que trabaja en los C.P cuenta con el apoyo y admiración de sus hijos y demás familiares, al ser una mujer muy extrovertida y alegre su familia cree que está bien que ella trabaje como instructora, pues lleva alegría a todos los niños/as que están en protección. También ha sido positivo de trabajar allí, el tener un mejor ingreso que le ha facilito salir de la casa de sus papás e independizarse, así como empezar a comprar sus propias cosas y ahorrar para en un futuro viajar y tener su propia empresa. Siente miedo que la rutina la haga perder su vocación, de olvidar cosas importantes de su profesión por no ponerlas en práctica en los C.P y extraña mucho su trabajo en aula, dar clases y calificar. Por otro lado, tampoco está tranquila dejando su hija sola durante los turnos de la noche, aunque esta

modalidad de turnos ha hecho que ella y su hija afiancen su relación familiar y ahora siente un poco más de respaldo y apoyo de parte de ella. Desde que está en los C.P ha disminuido el tiempo que le dedicaba a salir de fiesta y con hombres, ha elegido pasar tiempo de calidad con su hija, lo que la hace sentir feliz, sin embargo, a veces que siente encerrada trabajando en esta modalidad.

Instructora 7:

Mujer de 53 años, proveniente de una familia nuclear, que recuerda la infancia como su mejor época de vida, puesto a que todo el tiempo estaba jugando con sus hermanos y amigos en la calle, tiene pocos recuerdos de su padre, ya que él siempre estaba viajando, pero cuando estaba en la casa todo tenía que estar en silencio porque él era muy estricto, no podía jugar, ni hacer ruido. No recuerda que hubiera maltratado a su mamá, pero sí que ella era muy sumisa y siempre estaba pendiente de atenderlo a él, cuando llegaba de sus viajes le traía cosas muy bonitas, como si con eso compraría su cariño, hasta ahora qué es adulta se ha acercado más a él y ha podido compartir un poco más de tiempo. Con su mamá tiene muchos recuerdos felices y a pesar de las dificultades económicas, ella siempre les hacía ver la vida de manera diferente, una vida feliz, manteniéndolas al margen de estas situaciones de escasez, recuerda que fue por ella que todos son profesionales, pues su papá pensaba que ella y sus hermanas debían ser modistas como todas las otras chicas que vivía cerca.

Del colegio dice no tener muy buenos recuerdos, lo poco que narra es que todas las tardes peleada con su mamá para hacer tareas, aunque siempre terminaba llevando todo hecho. Cuando estaba en el colegio quería estudiar lenguas modernas y nunca se visualizó como maestra de preescolar que su profesión actual.

Estando en primer semestre de la universidad añora conformar un hogar, al poco tiempo conoció a quien hoy es su esposo y a sus 23 años queda en embarazo es su primer hija, luego, tendría dos más, mientras terminaba la universidad y finalmente se gradúa como licenciada en educación preescolar, lo eligió por azar, al no pasar a la carrera que quería. En primer semestre no se sentía del todo a gusto, pero decidió terminar la carrera porque ya había pagado dos semestres, poco a poco se fue enamorando de la carrera, su familia no la apoyó nunca con que fuera maestra, era la oveja negra de la familia por haber elegido esta carrera, lo que la marcó también durante mucho tiempo.

Cuando se profesionalizo monto un jardín en colaboración con su esposo, pero este se vino en quiebra y desde entonces no quiere volver a saber nada sobre jardines infantiles, hizo su especialización en desarrollo integral de la infancia y la adolescencia y ha trabajado siempre en colegios muy grandes donde ha manejado grupos de hasta 40 y 42 niños, tiene una amplia experiencia como maestra, así como muchas anécdotas de situaciones difíciles en el ejercicio docente.

Siente satisfacción cuando se encuentra con sus estudiantes en la calle y la recuerdan con cariño o con los padres de familia. Es una maestra comprometida, a quién le importa dar herramientas a los niños para la vida y más ahora en los Centros Proteger, Que les sirvan para cuando regresen a sus hogares, no le gustaría ser la maestra que marca los niños con cosas negativas, se siente orgullosa de haber elegido ser maestra, le parece una carrera muy bonita, pero, sin embargo, resalta haberles dicho a sus hijos que nunca estudiaron para ser maestros, porque busca lo mejor para ellos.

Cuando Ingreso a los Centros Proteger fue una experiencia difícil y frustrante, lo primero que recuerda es que su mamá le dijo que iba a perder su hogar por estar quedándose fuera de casa en las noches, pero poco a poco su familia y ella se han venido adaptando. Procuran organizar las actividades familiares de acuerdo a los turnos que ella tiene para que puedan compartir en familia, aunque de vez en cuando existen algunos reclamos porque su trabajo no le permite asistir a algunos de ellos. Le gusta el trabajo que desarrolla por qué le parece importante poder aportar a los niños/as que reciben los C.P y siente que su familia la admira por la labor que hace, en ocasiones siente un poco de frustración porque su trabajo sea solo asistencial.

Instructora 8:

Mujer de 37 años, de familia nuclear y que recuerda su infancia como la etapa más bonita de su vida, a pesar de que no experimenta violencia entre sus papás, si sucede desde su abuela paterna hacia su mamá, incluso narra que está la golpeaba estando embarazada incluso en una oportunidad la votó por las escaleras. También su tía utiliza violencia verbal en contra de su mamá durante la misma época.

Era una niña callada y tímida, que en el colegio andaba sola, sus amigas eran sus hermanas, las personas que más admiraba están su hermana mayor, su papá, quien la consentía mucho y su mamá. Recuerda a una maestra que tuvo en el colegio por ser muy estricta y muy organizada en sus cosas. Cuando terminó su bachillerato entró a trabajar

como encuadernadora, ella dice que nunca le inculcaron en casa el estudiar, que por el contrario le dijeron que tenía que hacer lo primero que le saliera. Pero ella quería estudiar algo relacionado con sistemas.

Antes de finalizar su bachillerato conoce su actual esposo, con quien vive en unión libre, cuando tenía 24 años queda en embarazo y desde entonces viven juntos.

Donde trabajaba como encuadernadora conoció una persona que le inculcaba que continuara sus estudios, este le paga a su primer semestre e inicia un técnico laboral en atención integral a la primera infancia. Estudiaba mientras estaba en embarazo de su tercer hijo, seguía trabajando y se hacía cargo de su hogar, sus hijos y de su esposo que se encontraba en difíciles condiciones de salud.

Ingresa al Centro Proteger Antonio Santos y la coordinadora de este la impulsa a ser su profesionalización, inicia en el 2017 y en diciembre del 2019 se gradúa como profesional de la licenciatura de educación infantil, es la primera profesional de la familia, así que todos se sienten muy orgullosos de ella.

Se siente satisfecha de haber elegido esta profesión y en un primer momento se sintió feliz de entrar a los Centros Proteger porque como encuadernadora no tenía tiempo para compartir con sus hijos, sin embargo, en los años de trabajo como instructora ha tenido experiencias difíciles, al principio se la pasó llorando todas las noches por las historias de los niños/as, incluso su esposo le exigió que se retirara porque no podía seguir así. El trabajo en el Centro la ha hecho más sensible, pero también más irritable, en muchas ocasiones cuando llega a su casa después de estar con los niños del centro, no tiene paciencia con sus hijos, es mucho más exigente y estricta con ellos e incluso su esposo tuvo que pedirle una vez que cambiará su manera de reprenderlos, pues le estaban cogiendo miedo.

También ha sido difícil acostumbrarse a dejarlos solos en las noches, a veces su hijo menor se para en la puerta y le pide que no se vaya cuando tiene turno, eso ha generado en ella fuerte choques emocionales, porque siente que los abandona, por su parte, su esposo durante los turnos de la noche, en los que ella no está, se ha acercado al alcohol. Hoy tiene fuertes problemas de alcoholismo y esto la hace sufrir, sobre todo cuando él no está y ella está trabajando, sabiendo que sus hijos están solos en su casa. Esta situación también ha traído problemas de pareja.

Instructora 9:

Mujer de 31 años, de profesión diseñadora industrial vive con su esposo y sus tres hijos, su trabajo en los Centros Proteger es su primera experiencia como maestra, considera que en este trabajo aprendió a ser mejor mamá y a fortalecerse como mujer, en su aspecto profesional por el contrario estuvo estancada y durante estos años de servicio no creció como diseñadora, solamente en el plano personal.

Le sirvió su paso por los C.P para incorporar prácticas y rutinas con sus hijos en casa y copiar algunas de las pautas y protocolos que establecen para el cuidado y la protección.

El periodo más difícil durante el tiempo de trabajo en los centros proteger fue cuando tuvo que hacerse cargo de sus dos hijos, al tiempo que estaba embarazada, se hacía cargo del hogar y de su esposo que se encontraba en difíciles condiciones de salud, lo que le hizo hacerse muy fuerte.

Cuando entra a los Centros Proteger su hija pequeñita estaba recién nacida no puedo alimentarla con leche materna y siente que la descuido por estar cumpliendo en su trabajo, considera que la SDIS debería dar la posibilidad de llevar a los niños menores de un año a turno los fines de semana o en las noches.

Su esposo le reclamaba por pasar más tiempo con niños ajenos que con sus propios hijos y cuando estaba en casa está contestando el WhatsApp o a veces llegaba luego de su turno porque tenía reuniones de equipo, paseos y salidas entre otras que también eran menos tiempo con su familia.

Básicamente la maestra realizaba las labores domésticas en los C.P que no realizaba en su casa y luego de haber renunciado a retomado las responsabilidades repartidas con su esposo, quien tuvo que hacerse cargo solo del hogar. Al principio fue difícil adaptarse a su hogar porque no era tolerante con sus propios hijos, lo que fue frustrante y tuvo que aprender a conocerlos poco a poco. También adaptarse a cumplir varias tareas al mismo tiempo que los atiende.

Se siente feliz porque ha sido un cambio para mejorar las condiciones de su familia, a pesar de que nunca sintió que los turnos la afectarían, sí reconoce que se había perdido cosas de los niños y que había cosas de ellos que no sabía.

Ahora juntos trabajan en su empresa personal que es una joyería desde la tradición muisca, comunidad a qué pertenece su esposo.

Para sus amigos y familia trabajaba como niñera, le decían que se retirara porque era peligroso, que podía meterse en problemas legales por estar con esos niños/as y que pensara en sus hijos, le decían que era un trabajo muy pesado y que no le dejaba nada.

Dentro de sus aprendizajes está el fortalecimiento como madre, el valorar a su familia a sus hijos y a su esposo.

Su proyección es lograr hacer crecer su joyería Zasqa y más adelante ve posible hacer talleres o capacitaciones sobre joyería, de pronto cátedras en las universidades retomando el rol docente.

Considera que el trabajo en los C.P es muy asistencial, que no se trabaja pedagógicamente, que cualquier persona está en capacidad de hacerlo y que es hacer las veces de mamá.

Instructora 10:

Mujer de 40 años Técnica laboral en inglés del Centro Electrónico de Idiomas, Lic. En pedagogía Infantil del CINDE, hizo un curso en Fortalecimiento a una Segunda Lengua en la Universidad Distrital, casada, tiene una hija y se encuentra en estado de embarazo, vive en un estrato 2 o 3. Tiene experiencia como maestra en el Colegio Campestre Jaime Garzón 2004 – 2010, Lleva 7 años con los C.P de los cuales 3 años y un mes ha estado en el C.P Antonia Santos, el resto del tiempo estuvo en el C.P

MATRIZ HORIZONTAL

La matriz horizontal propuesta por Bolívar A., Domingo J y Fernández M. (2001). que corresponde al segundo nivel de análisis, consiste en un trabajo comparativo de los perfiles de las maestras construidos en el nivel anterior, identificando en ellos patrones o temas comunes y divergentes frente al tema de interés investigativo que permitan construir un nuevo relato o informe investigativo.

ANÁLISIS DE LA MATRIZ HORIZONTAL

Se comparó las recurrencias y divergencia encontradas en los relatos de vida de las Instructoras del Centro Proteger Antonia Santos, con la intención de identificar las temáticas que permitan organizar los sucesos de las narraciones en un nuevo relato, donde confluyan las regularidades y contrastes de manera cronológica y significativa para el pertinente análisis del tema de investigación propiamente dicho.

Las recurrencias fueron elegidas de los relatos teniendo en cuenta la importancia o trascendencia del tema en estos y/o la frecuencia con que fue enunciado en las historias de vida, por su parte las divergencias, corresponden a las particularidades encontradas en contraposición a las recurrencias anteriormente identificadas.

Finalmente, los temas emergentes se construyeron a partir de las características propias de cada recurrencia o divergencia dentro del relato de vida.

El resultado obtenido de este análisis es homogenizar un discurso donde se pone en evidencia las características de vida en común que determinan la identidad y tipo de maestras que se asumen en el rol de instructoras, sus lecturas frente a las condiciones laborales que enfrentan a diario en los C.P, así como la manera en que estas influyen en su proyección profesional y las representaciones que hacen de su labor docente en esta modalidad.

Vale la pena resaltar que siempre fueron más frecuentes las recurrencias en las narrativas, que las divergencias, lo que demuestra la construcción de un discurso en común, así como una manera de enunciarse y reconocerse como maestras de esta modalidad a partir de unas temáticas concretas.

MATRIZ HERMENÉUTICA

Finalmente, se presenta la última matriz correspondiente al tercer nivel de observación y también propuesto por Bolívar A., Domingo J y Fernández M. (2001). En ella se plantea un trabajo de análisis genético y temático que combina la reconstrucción del significado del relato de vida dado por las instructoras del centro proteger Antonia Santos, como narradoras cronológicas de los sucesos y el análisis temático hecho por la investigadora a la luz del marco teórico presentado en este trabajo, para así darle un significado biográfico a los relatos.

ANÁLISIS HERMENÉUTICO

En la anterior matriz, se analizó el perfil biográfico construido en el nivel horizontal, que consiste en un cuerpo temático que reconstruye los puntos centrales del problema de investigación planteado en contraposición a las categorías del marco conceptual propuesto, en un dialogo entre las narraciones y discursos a partir de los cuales se configuran las Instructoras del Centro Proteger

Antonia Santos y los discursos de los autores que a su vez dan significado a los relatos de vida compartidos por las maestras, para ello se utilizó como medio articulador los objetivos específicos previamente presentados en este trabajo, con la intención de orientar el análisis a dar respuesta de la pregunta con la cual inicio este proyecto de investigación

Finalmente, al poner en dialogo los temas emergentes extraídos de los relatos, con las categorías desarrolladas y las narrativas de las maestras, es posible evidenciar una perfecta coherencia entre lo que establecen los autores y las representaciones que hacen las instructoras para enunciarse como sujetos concretos, tanto en su vida personal, como en su práctica docente y su rol como maestras en los C.P.

CONCLUSIONES

Partiendo de las tres categorías utilizadas para dar estructura conceptual a este trabajo se presentan los resultados logrados en el transcurso de su desarrollo.

En primera instancia es importante empezar por resaltar los valiosos resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos construidos para tal fin. De las preguntas orientadas a conocer las características del tipo de familia del que proviene cada instructora y las condiciones que determinaron la etapa de su infancia y juventud, se obtuvo una lectura más específica de cada una de ellas, comprendiendo las razones que las motivaron a formarse como maestras y también como sus historias de vida influyen de manera determinante en la manera en que hoy, asumen su rol como maestras, fue muy enriquecedor conocer los niveles de violencia intrafamiliar que en un número significativo de ellas presento en su niñez, así como la determinante relación que existe entre todas las Instructoras entrevistadas y su figura paterna. Otras situaciones que también aportaron un resultado importante fueron los aspectos relacionados a embarazos prematuros, condiciones económicas difíciles, oportunidades de estudio, asignación de responsabilidades domésticas desde muy niñas, incluyendo el cuidado de hermanos menores entre otras.

Todos estos factores dan argumento a la promulgación de las políticas públicas que pretenden formar, fortalecer y proteger las familias, debido a los altos índices de violencia que se viven al interior de estas, los relatos de vida de las Instructoras, no son más que el reflejo de la aguda situación de viven cientos de hogares colombianos, en los que producto de un sistema económico predador, las condiciones de analfabetismo, marginalidad, pobreza, desigualdad, falta de oportunidad entre otros factores, conlleven a la reproducción de círculos interminables de familias disfuncionales, de donde provienen los niños/as que luego irán a parar en los Centros de Protección. En el caso puntual de las maestras que trabajan en la modalidad familiar, son las profesionales llamadas por su idoneidad para trabajar en la educación de las familias bogotanas, en cumplimiento de dichas políticas y con la firme intención de generar transformaciones sociales reales en los contextos de los niños/as que se encuentran con medida de protección.

Es de vital importancia señalar que hasta este momento se encuentran relegadas de estos escenarios de formación, puesto que otras profesionales como psicólogas, trabajadoras sociales y hasta enfermeras asumen las responsabilidades de capacitación, debido a que

las maestras son subestimadas y subvaloradas como profesionales, siendo relegadas al trabajo estrictamente asistencial y de cuidado de los menores, manteniéndolas al margen de un potencial escenario educativo, donde tienen todo el lugar de aportar desde su saber pedagógico, sin embargo, la responsabilidad frente esta situación es en gran medida de las maestras, quienes en sus discursos se limitan a sí mismas a labores completamente domésticas y maternas, que desdibujan su lugar profesional despojándolas de su saber pedagógico y atribuyéndoles un lugar estrictamente maternal. En este sentido, es importante reconocer que aunque las maestras están en completa capacidad de asumir su rol como agentes de transformación social, tanto con los niños con quienes están las 24 horas como con sus núcleos familiares, la falta de rigurosidad, compromiso y reconocimiento de sus alcances profesionales dificulta su empoderamiento y como educadoras de esta modalidad.

Sumado a ello, las marcadas construcciones sociales de la inherente naturaleza entre la mujer y lo afectivo, le atribuyen desde un discurso patriarcal unas supuestas condiciones propicias para el cuidado y realización actividades domésticas, que la mantiene en la esfera de lo privado, limitando su intervención como profesional, todas las Instructoras que narraron sus vidas, tuvieron como concurrencia las rutinas del C.P a su casa y de su casa al C.P donde además, realizan exactamente estas mismas funciones domésticas y de cuidado, lo que las lleva a presentar frustraciones, una vida rutinaria, a sentirse encerradas, entre otras.

Las características de estos modelos de educación no formal en modalidad familiar, operan en unas condiciones desiguales entre profesionales, lo que ayuda a profundizar los sentimientos de desvalorización de las maestras lo que no les permite estar insatisfechas con su lugar profesional, además de reconocer que los C.P también condicionan los espacios familiares o tiempo personal, viéndose afectados por los turnos establecidos por la institución, lo que desemboca en un distanciamiento tanto con sus hijos y pareja agudizando su sentimiento de inconformidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la SDIS como institución debe buscar estrategias que le permitan a las Instructoras no poner en riesgo sus familias y vida personal a cambio de acompañar a los niños/as en protección que se encuentran esperando resolver su situación, fortalecer los espacios de capacitación frente a temas que se presentan de manera recurrente en el servicio de los C.P, frente a los que muchas veces las maestras no saben como enfrentarse, abrir espacios de mayor participación de las maestras como

profesionales parte de un equipo de trabajo, dándoles un estatus como tal y generando en ellas un sentimiento de seguridad y satisfacción consigo mismas, permitiéndoles crecer a través de la implementación de su práctica y por supuesto, en concordancia con sus objetos contractuales, cuyos perfiles corresponden a educadoras, que deben ser denominadas y remuneradas como corresponde, puesto que no adelantan labores estrictamente vinculadas al cuidado, sino también las concernientes a las del rol de maestras, como lo exigen sus contratos y las necesidades de los niños/as.

Las maestras pueden enseñar desde el afecto sin perder su lugar profesional y ser convertidas en las madres sustitutas de los niños/as, ni tampoco tiene porque perder su saber pedagógico por el hecho de trabajar con amor, que es una cualidad inherente al rol del maestro y que no implica bajo ninguna circunstancia que se convierta en el pariente de sus estudiantes, puesto que tiene unos saberes y conocimientos que le permiten por ejemplo crear actividades idóneas para las particularidades contextuales de cada uno de ellos.

Finalmente, permitir que las maestras tengan un lugar como maestras en los C.P, garantiza un crecimiento profesional en ellas y por ende un mayor impacto en la atención de los niños/as debido a su continua intervención práctica, lo que conlleva a un aumento de su saber pedagógico. La SDIS no es una institución avalada como una entidad de educación formal, pero si adelanta un importante trabajo desde la educación no formal, que por no estar dentro de la regularidad de las instituciones educativas, no implica que no pueda permitir a las maestras la creación de herramientas pedagógicas que ayuden a fortalecer los procesos de formación de la población atendida, conservando cada centro un lineamiento de acuerdo a sus particularidades y permitiendo a las maestras crear proyectos y estrategias que puedan ser aplicables de manera esporádica para dar respuesta a las diferentes circunstancias que se den en los C.P, esto contribuiría a mejorar las condiciones de vida, de trabajo y de concebirse profesionalmente de las maestras, además de una contribución importante a la dignificación de la mujer dentro de un sistema económico completamente lesivo laboralmente con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Documentos oficiales de los Centros Proteger.
- Triana L. (2017) Reflexiones en torno al rol que desempeña la mujer – madre, una mirada desde el programa de atención integral a la primera infancia, modalidad familiar de la SDIS, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Noguera, C., Álvarez A. y Herrera X., (Ed). (2015). Lecciones de historia de la pedagógica en Colombia escuela, maestro e infancia (s). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saldarriaga O. (2003). Del oficio de Maestro prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Freire P. (2015). pedagogía del oprimido. Sao paulo, Brasil: Siglo veintiuno Editores.
- Palancia M. (2001). La maternidad y sus Extensiones: el caso de las educadoras. *La ventana, nº13, p, 23.*
- Carvalho M. (2004). Enseñanza y Relaciones de Género. *Revista electrónica de educación y psicología, nº 2, p, 21.*
- Porcher R. (2017). A Precarização do trabalho docente e a feminização do magisterio na educação do Brasil: un estudo da obra “mestra ou tia”, Formação & pedagógica pensamento nômade: currículo, criação e heterotopias, Seminario nacional (II), p,10.
- Calvo G., Camargo M. y Pineda C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 1, p, 163-173.*
- Páramo P. y Otálvaro G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta Moebio, Volumen (25), p, 1-7.*
- Padrón J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio, Volumen (28), p, 1-28.*
- Cornejo M., Mendoza F. y Rojas R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Volumen 17, p, 29 -39.*
- Nieto P. (2010). Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica. *Revista de Estudios Sociales, Volumen (36), p, 76-85.*
- Torres L. (2018). Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar.... Narrativas infantiles en la escuela. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

- Marguerat.D. & Bourquin. Y. (2006). Cómo leer los relatos bíblicos Iniciación al análisis narrativo. Santander, España: Editorial Sal Terrae.
- Bolívar A., Domingo J y Fernández M. (2001). LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN. Enfoque y metodología. Madrid, España: La Muralla S.A
- Bonilla E. y Rodríguez P. (1997). Más allá del dilema de los métodos La investigación en Ciencias Sociales, Grupo editorial Norma, Santa de Bogotá, DC, Colombia.
- Vasco E. (1995). Maestros, Alumnos y Saberes Investigación y Docencia En El Aula. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Bacca A. (2014). La educación no formal contextualizada: huellas de su desarrollo y transformación en Cúcuta. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia.
- POLÍTICA PÚBLICA PARA LAS FAMILIAS DE BOGOTÁ. (2011 – 2025). Alcaldía Mayor de Bogotá DC, Bogotá, Colombia