UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
REGISTRO SNIES NO. 90692

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS RURALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

TRABAJO DE GRADO
PARA OBTENER EL TÍTULO DE MASTRÍA EN EDUCACIÓN
PRESENTA:

HÉCTOR FRANCISCO AGUIRRE NEIRA

Director de trabajo de grado

ALVARO ANDRÉS RIVERA SEPÚLVEDA, Ph.D

Bogotá, Colombia; 19 de noviembre de 2021

DEDICATORIAS

En todo este proceso de indagación existencial antes que académica, he de reconocer a aquel que es el inicio de todo, la gran explosión de luz, de color, de música y existencia y mi anhelo eterno, ese que me lleva a exclamar “LLÉVAME A CASA”…

… Mientras tanto, tristemente de cuando en vez -y esto debido a la barahúnda humana- de todo corazón…gracias Merceditas por haber escogido ser mi madre.

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud a los colegas que con su testimonio hicieron posible esta investigación, a la IERD el Imparal en cabeza del señor rector Ricardo Andrés Ramírez que permitió la realización de este trabajo investigativo, al tutor asignado doctor Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda y en última instancia, pero por encima de todos, a mi *Gens* y mi raíz, la señora Ana Mercedes Neira Becerra, ya que en ella se tejió mi vida.

Tabla de contenido

Lista de Figuras **6**

Lista de Tablas **6**

INTRODUCCIÓN **9**

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN **12**

1.1 Contexto 12

1.1.1. El municipio de Supatá 12

1.1.2. La vereda el Imparal. 17

1.1.3. Institución Educativa Rural Departamental (IERD) el Imparal. 21

1.2. Problematización de la realidad. 22

1.3. Formulación del problema 44

1.4. Objetivos de la investigación 45

1.4.1. Objetivo general 45

1.4.2. Objetivos específicos 45

1.5. Justificación 45

CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA **50**

2.1 Estado del arte 50

2.1.1 La práctica pedagógica del maestro rural su transformación, reflexiones y la política educativa 51

2.1.2 Estrategias de aula para la enseñanza de las ciencias sociales 58

2.1.3 La práctica pedagógica del maestro rural, sus narrativas y percepciones en el marco del conflicto armado y pos conflicto 63

2.1.4 Articulación con la presente investigación 67

2.2 Marco teórico y conceptual 69

2.2.1 Cecilia Fierro: práctica pedagógica 69

2.2.2 Estela Quintar: pedagogía crítica latinoamericana 77

2.2.3 Edward De Bono: el pensamiento lateral y el pensamiento creativo..... 85

2.3 Marco legal o normativo..... 94

CAPÍTULO III METODOLOGÍA 99

3.1. Paradigma interpretativo..... 99

3.2. Enfoque cualitativo. 103

3.3. Estudio de caso. 108

3.4. Línea investigación Educación y Sociedad 114

3.5 Descripción del escenario de la investigación 115

3.6 Diseño metodológico (fases y técnicas) 125

3.7 Análisis de la información 130

CAPÍTULO IV RESULTADOS 133

4.1 Concepciones de maestros rurales sobre la enseñanza de contenidos disciplinares en las asignaturas de ciencias sociales. 135

4.3 La reflexividad sobre la práctica en la voz de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales. 156

4.4 Aspectos del contexto rural situado que modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales. 178

4.5 DISCUSIÓN..... 187

CONCLUSIONES 191

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 193

ANEXOS 200

Lista de Figuras

Figura 1: mapa del departamento de cundinamarca y sus provincias 13
Figura 2: mapa provincia de gualivá 14
Figura 3: mapa municipio de supatá y sus veredas 15
Figura 4: foto panorámica del municipio 16
Figura 5: mapa municipio de supatá 17
Figura 6: mapa hidrográfico del municipio de supatá 19

Lista de Tablas

Tabla 1: rasgo estudio caso intrínseco 113
Tabla 2: Transversalidad Pilares Temáticos de cada área en Básica Primaria, Secundaria y Educación Media 118
Tabla 3: Productos Esperados por cada fase 130

Lista de Anexos

Anexo 1: Matriz de auto observación Fase 200
Anexo 2: Formato Consentimiento informado 201
Anexo 3: Formato Carta de Presentación 203

RESUMEN

La presente investigación partió de un cuestionamiento primordial en el ejercicio de la profesión docente: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural El Imparal en sus dimensiones epistemológica, histórico-cultural y didáctica? Esta problematización de la realidad educativa se originó en la concepción de que el proceso educativo es complejo y tridimensional; la práctica docente debe ir más allá de la teoría, ser propositiva y con significado histórico-social. Por ello la práctica docente debe propender por la integralidad del pensamiento humano potenciando una creatividad, sólo posible socialmente mediante la pluralidad cultural. Para dar respuesta a la pregunta primordial, el presente trabajo se sirvió de una metodología con paradigma cualitativo, tipo interpretativa, con un método de estudio de caso intrínseco acompañado de las técnicas de matriz de auto-observación, entrevista semiestructurada y grupo focal con una muestra de cinco docentes.

Como resultado cabe mencionar que pese al esfuerzo de los docentes en las fuentes, aún se presentó una fuerte dependencia del material elaborado por el estado y las directrices emanadas de él; además, el uso de internet como fuente y la elaboración propia fueron de escasa incidencia; no hubo suficiente tiempo ni un espacio adecuado para reflexionar sobre la práctica pedagógica y no hubo retroalimentación; se pudo constatar que en la configuración de la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales en ruralidad, intervienen factores y situaciones externas a la IE y a la práctica misma, que entorpecieron el proceso educativo.

Palabras clave: Práctica pedagógica, experticia, didáctica no parametral, pensamiento vertical, lateral y creativo, resonancia didáctica, oferta valoral, racionalidad de subalternización.

ABSTRACT

This research was based on a fundamental question in the teaching profession: How is the pedagogical practice of rural teachers who teach social sciences at the Rural Educational Institution El Imparal configured in its epistemological, historical-cultural and didactic dimensions?

Epistemological, historical-cultural and didactic dimensions? This problem of the educational reality originated in the conception that the educational process is complex and three-dimensional; the teaching practice must go beyond theory, be propositional and with historical-social meaning. For this reason, teaching practice should be geared towards the integrality of human thought, fostering creativity, which is only possible socially through cultural plurality. In order to answer the main question, the present work used a qualitative paradigm methodology, interpretative type, with an intrinsic case study method accompanied by the techniques of self-observation matrix, semi-structured interview and focus group with a sample of five teachers. As a result, it is worth mentioning that despite the effort of the teachers in the sources, there was still a strong dependence on the material prepared by the state and the guidelines emanating from it; in addition, the use of internet as a source and the own elaboration were of little incidence; there was not enough time or adequate space to reflect on the pedagogical practice and there was no feedback; it could be seen that in the configuration of the pedagogical practice of teachers who teach social sciences in rural areas, factors and situations external to the IE and to the practice itself intervene, which hindered the educational process.

Key Words: Pedagogical practice, expertise, non-parametric didactics, vertical, lateral and creative thinking, didactic resonance, value offer, subaltern rationality.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación busca dar respuesta a una cuestión de significado e importancia capital que parte por indagar el cómo dentro de la labor docente; este adverbio interrogativo apunta al *quid* de la práctica pedagógica, se pregunta por el instante, el momento de creación de una sesión de clase y todos los elementos que entran en juego una y otra vez en la cotidianidad del aula y de la IERD (Institución Educativa Rural Departamental) el Imparal, en un escenario rural y en un área específica del saber: Las Ciencias Sociales. La pregunta problema que inspira el presente esfuerzo investigativo es ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural El Imparal en sus dimensiones, epistemológica, histórico-cultural y didáctica?

Para tal propósito, la presente investigación se sirve de una metodología con paradigma cualitativo, tipo interpretativa, con un método de estudio de caso intrínseco acompañado de las técnicas de matriz de auto-observación, entrevista semiestructurada y grupo focal con una muestra de cinco docentes. En la pesquisa realizada en el estado del arte se hallaron 26 documentos de los que emergieron 4 tendencias investigativas en sintonía con los propósitos de la investigación en curso: i. Práctica pedagógica del maestro rural: su transformación, reflexiones y la política educativa; ii. Estrategias de aula para la enseñanza de las ciencias sociales; iii. La práctica pedagógica del maestro rural: sus narrativas y percepciones en el marco del conflicto armado y pos conflicto; iv. La enseñanza de las ciencias sociales con énfasis en la cultura política rural. Para fines prácticos de la investigación las tendencias i y iii fueron fusionadas en el ejercicio analítico y de escritura debido a que los tópicos de percepciones en el marco de conflicto armado y pos conflicto no aplicaban a los docentes entrevistados.

Contrariamente, las tendencias ii y iv resultaron complementarias y de gran ayuda en los aspectos de la didáctica y el acervo cultural rural, temas afines a los autores del marco teórico De Bono y Quintar, respectivamente. La metodología de la investigación se diseñó en tres fases, que responden a la complejidad del ejercicio o práctica pedagógica del docente vista desde tres perspectivas que responden cada una a un autor del marco teórico: la epistemológica (Cecilia Fierro), la didáctica (Edward de Bono) y la histórico-cultural (Estela Quintar). Cada fase se desarrolló con un instrumento investigativo; en la primera fase se implementó una matriz de auto-observación; en la segunda fase el instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada y por último, en la tercera fase, se aplicó el instrumento de grupo focal con una muestra de cinco docentes.

Esta problematización de la realidad educativa parte de concebir que el proceso educativo es complejo y tridimensional; la práctica docente debe ir más allá de la teoría, ser propositiva y con significado histórico-social. Por ello la práctica docente debe propender por la integralidad del pensamiento humano potenciando una creatividad, sólo posible socialmente mediante la pluralidad cultural. Para dar respuesta a la pregunta primordial, el presente trabajo se sirve de una metodología con paradigma cualitativo, tipo interpretativa, con un método de estudio de caso intrínseco acompañado de las técnicas de matriz de auto-observación, entrevista semiestructurada y grupo focal con una muestra de cinco docentes.

La estructura del trabajo consta de cinco capítulos y las conclusiones; en el primer capítulo se hace una contextualización del entorno geográfico rural en donde se ubica la IERD el Imparal, describiéndose las características bioclimáticas y geomorfológicas del municipio de Supatá Cundinamarca y de localización geográfica respecto de la capital. En el segundo capítulo se menciona el marco de referencia o estado del arte que funge como referente y materia prima para el desarrollo de la investigación. En el tercer apartado, se aprecia el diseño metodológico

que guía todo el desarrollo investigativo; en el capítulo cuarto, se despliegan los resultados, análisis e interpretación de la información allegada; y en el capítulo cinco se enumeran las conclusiones a las que se llegó luego de todo el proceso de indagación, con sus anexos y bibliografía.

A manera de conclusión, se puede afirmar que pese al esfuerzo de los docentes en el diseño de sus sesiones de clase, en los criterios de selección de temas y de los contenidos, el uso de su experticia para hacer un primer diagnóstico de las posibilidades y retos de cada estudiante, de intentar nivelar esos retos y convertirlos en posibilidades, en la búsqueda de las fuentes y materia prima para la elaboración de los planes de estudio y la estructura curricular, y el uso del contexto como herramienta pedagógica y de enseñanza aún se presenta una fuerte dependencia del material elaborado por el estado y las directrices emanadas de él; además, el uso de internet como fuente y de elaboración de material propio son de escasa incidencia.

Se evidenció en los testimonios de docentes que no hay suficiente tiempo en el cronograma de actividades institucionales anual, ni un espacio físico adecuado para reflexionar sobre la práctica pedagógica y por tanto no hay la retroalimentación requerida de dicha práctica; en adición, se pudo constatar que en la configuración de la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales en ruralidad, intervienen factores y situaciones externas a la IE y a la práctica misma, pertenecientes al ámbito geográfico, climatológico, económico, social, político, ideológico que entorpecen el proceso educativo y ponen en tensión a la IE y a la comunidad educativa.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo está constituido inicialmente por la formulación del problema investigativo en el cual se hace, una descripción del ámbito en el cual se desarrolla la labor diaria del docente en ruralidad y el propósito principal del trabajo de grado del cual se deriva la pregunta problema. De igual forma se explicitan el objetivo general y los objetivos específicos que dan cuerpo y amplían el horizonte investigativo planteado desde la pregunta de investigación; finalmente, se elabora la justificación que da cimientos a la existencia del presente trabajo investigativo y en donde se hace manifiesta la necesidad imperativa de encontrar respuesta a la pregunta problema.

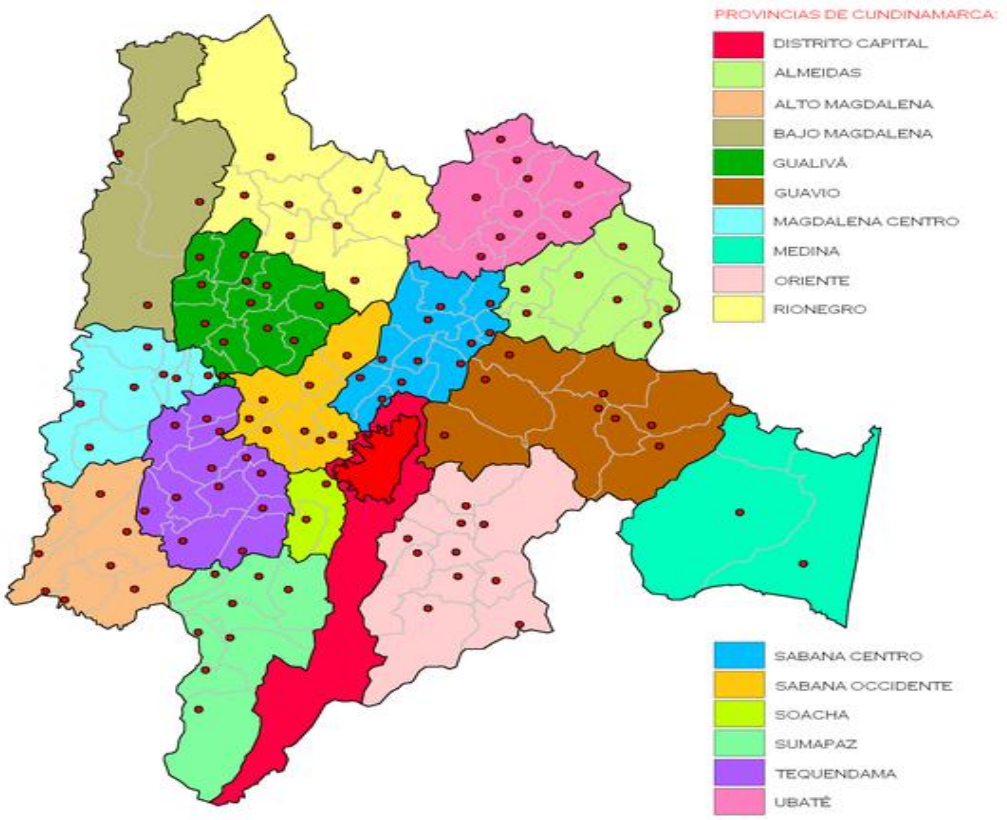
1.1 Contexto

1.1.1. El municipio de Supatá

En el ámbito geográfico, Colombia se encuentra distribuida en seis regiones naturales con características definidas y diferenciables. Localizada en la zona intertropical tiene la enorme ventaja de que gracias a su posición astronómica y geográfica medida en coordenadas (se explaya desde los 4º 13´ 30" de latitud en el sur, hasta los 12º 27´46" de latitud en el norte; y desde los 66º 50´54" al occidente del meridiano de Greenwich por el oriente, hasta los 79º 0´23" del meridiano ya nombrado, por el occidente) los rayos solares caen de manera perpendicular durante todo el año; ello se traduce en que en este territorio se produce alimento muy variado todos los días, durante los doce meses del año sin el inconveniente del cambio extremo de temperatura producido en las estaciones, presentes en los hemisferios norte y sur, sólo están presentes las temporadas de lluvia y de sequía distribuidas a lo largo del año. Su complejo sistema montañoso ofrece gran variedad de pisos bioclimáticos que producen una gran biodiversidad animal, vegetal y paisajística.

En lo que respecta al aspecto político-administrativo Colombia se encuentra dividida en 32 departamentos y un distrito capital. El distrito capital se encuentra en la sabana de Bogotá, una de las más fértiles del planeta con una capa de biomasa de más de ocho metros de profundidad, localizada sobre la Cordillera Oriental, en la parte sur del altiplano Cundiboyacense, es la altiplanicie más extensa de los Andes del territorio colombiano, con una altura más o menos en un promedio de 2650 m s. n. m. Esta meseta se encuentra ubicada en el departamento de Cundinamarca, dividido a su vez en dieciséis provincias (Ver figura 1).

FIGURA 1: MAPA DEL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA Y SUS PROVINCIAS



Fuente: *Google Maps*

De estas dieciséis provincias, la que es relevante en el presente trabajo de investigación es la provincia de Gualivá (Ver figura 2), conformada por doce municipios: Quebradanegra Albán, la Vega, Sasaima san Francisco, Nocaima, Villeta, Útica, Supatá, Nimaima, la Peña y Vergara.

Según el plan de gestión ambiental regional 2001-2010 formulado por la CAR, es decir, por la Corporación autónoma regional, en el departamento de Cundinamarca, la provincia se caracteriza por el desarrollo de una agricultura comercial que se adapta a una topografía quebrada de fuertes desniveles localizada aproximadamente entre los 1.000 a 1.800 m.s.n.m., a su vez, la zona cafetera se encuentra aproximadamente entre los 1.200 y los 1.800 m s. n. m. así mismo, la zona productora de caña panelera se encuentra entre los 1.000 y 1.500 m s. n. m. Es también importante indicar que en la zona cafetera se desarrolla una agricultura comercial variada, intercalada o asociada al café, entre la que se destaca el cultivo de banano, plátano y otros frutos cítricos, además, de una incipiente ganadería de leche y carne. (PGAR, 2004.p.42).

FIGURA 2: MAPA PROVINCIA DE GUALIVÁ

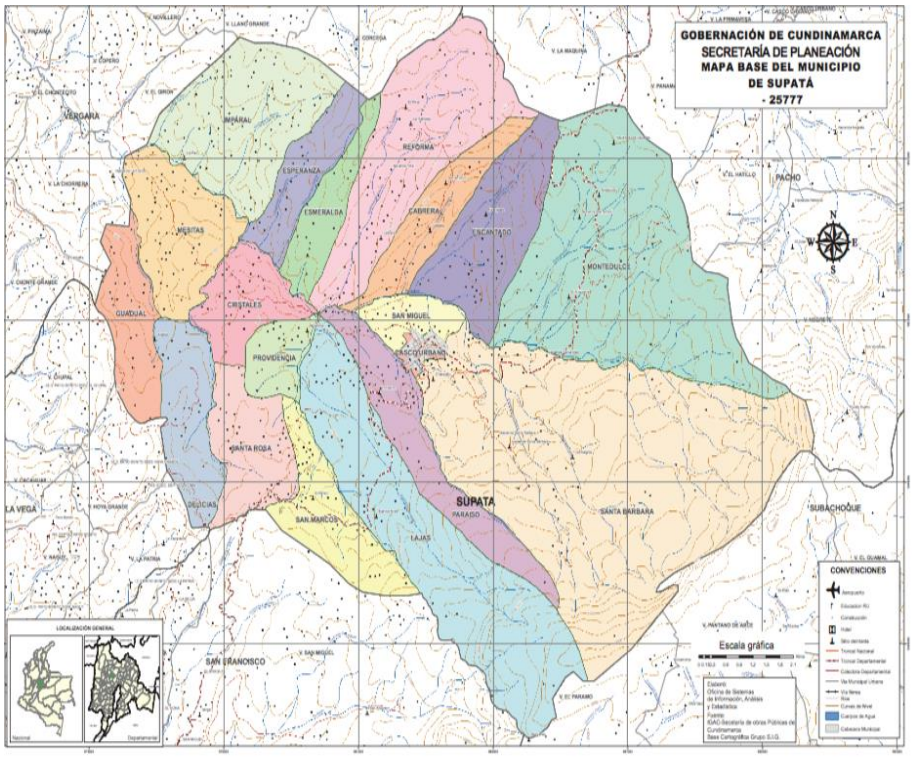


FUENTE: adaptado de Google Maps.

De los municipios ya relacionados de la provincia de Gualivá, se destaca para la presente investigación el municipio de Supatá (Ver figura 3) con 18 veredas.

En la provincia de Gualivá y sus municipios se encuentran rangos de altitud que rondan desde los 800 m.s.n.m., hasta los 2000 m s. n. m., con un clima predominantemente de baja montaña (montano bajo), con dos temporadas de verano, una de enero a marzo y otra de junio a agosto. Su temperatura promedio anual es de 23 ºC, y cuenta con una precipitación de promedio de 1500 mm anualmente con dos fases de lluvia.

FIGURA 3: MAPA MUNICIPIO DE SUPATÁ Y SUS VEREDAS



FUENTE: Google Maps

En el contexto histórico, se puede afirmar que, los primeros pobladores fueron los Panches, una tribu guerrera, orfebre y enemigos tradicionales de los Muiscas.

Como parte de la tradición oral de la región se dice que en las cuevas del cerro "El Tablazo" a 3.285 metros el pueblo chibcha escondió los tesoros de la Diosa Chía (Ver figura 5).
Las ferias y fiestas ocurren en los meses de junio y julio que coinciden con la conmemoración del día del campesino el dos de junio; hay muestra equina y de ganado bovino realizada en la plaza de ferias.

FIGURA 4: FOTO PANORÁMICA DEL MUNICIPIO



Fuente: Archivo particular.

El municipio de Supatá (Ver figura 5) tiene una extensión de 12.800 hectáreas (128,00km$^{2)}$ con una población de 4764 habitantes con una densidad de 37,3 ha/km^2), su casco urbano se encuentra 1.843 msnm sus coordenadas geográficas son: Latitud: 5.05 Longitud: -74.25; Latitud: 5° 3' 0'' Norte; Longitud: 74° 15' 0'' Oeste. Está a una distancia de 53 km de Bogotá, la capital del departamento y de Colombia.

FIGURA 5: MAPA MUNICIPIO DE SUPATÁ



Fuente: Google Maps.

Fisiográficamente, el paisaje predominante lo constituye la gran cantidad de valles (formados por vegas, montañas y abanicos a lo largo del Río Negro y Supatá); la vegetación corresponde a Bosque Secundario con frondas y matorrales; las zonas con actividad agropecuaria constan de pastos naturales, pastos trabajados y cultivos. Por factores especialmente antropogénicos toda la cuenca presenta problemas de inestabilidad con procesos de remoción, deslaves, deslizamientos y desplomes originados por los tipos de suelos, por la humedad, entre otros.

1.1.2. La vereda el Imparal.

La Institución Educativa Rural Departamental (IERD) el Imparal se encuentra en la vereda del mismo nombre, una de las 18 que componen al municipio de Supatá; las sedes satélites que la componen son escuelas unitarias de básica primaria localizadas en las veredas de Mesitas, Guadual y Cristales.

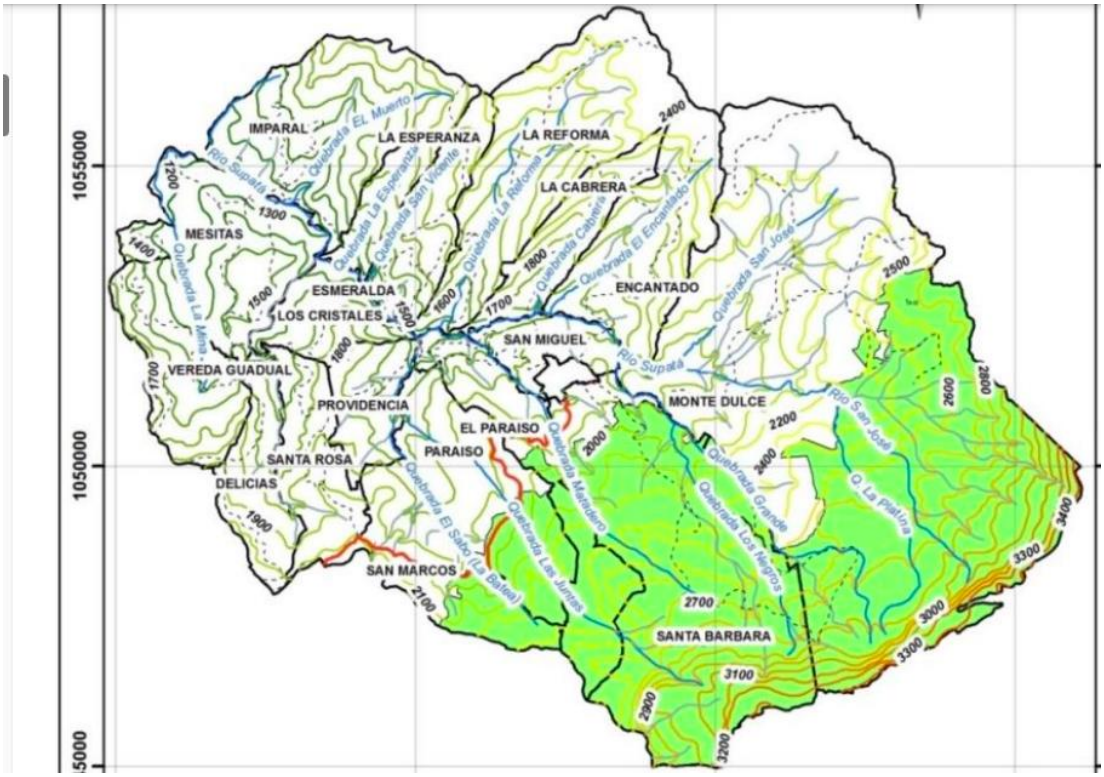
La vereda el Imparal se localiza a 12 kilómetros de la zona urbana del municipio, es de difícil acceso con una carretera sin pavimentar en un 90%, salvo algunos tramos donde se ha construido placa-huellas en concreto y piedra. Los medios de transporte principales son los vehículos tipo cuatro por cuatro, las motos y los vehículos de la empresa de transporte flota Santa Fe con dos rutas, una hasta el casco urbano de Supatá y otra que, de forma muy inconstante, se desplaza hasta el municipio de Vergara pasando por la vereda el Imparal sin entrar al pueblo, ya que hace un desvío por el paso de la Magola, pavimentado en placa-huella solamente unos 100 metros; ambas rutas parten del terminal de transporte de Bogotá y pasan por la avenida Boyacá con calle 80, hasta salir del límite de la ciudad capital o lo que se conoce como puente de madera.

Pese a estar a poco más de 52 kilómetros de distancia de la capital del país, el tiempo estimado de viaje es de 4 a 6 horas dependiendo la hora de abordaje ya que es frecuente que se cancelen rutas o “líneas” por falta de pasajeros u otras circunstancias, por ejemplo, que la ruta sólo llegue hasta la población de San Francisco y de allí se aborde un colectivo hasta Supatá ya que a las empresas de transporte les resulta más rentable desplazarse a la Vega o Villeta por mayor afluencia de pasajeros, o, que por algún derrumbe, hundimiento de la carretera, inundación, accidente o avería se interrumpa el normal desplazamiento. Por conveniencia y experiencia, la mejor opción es tomar una ruta hasta Supatá y de allí pagar una moto que se desplace hasta la vereda el Imparal en treinta minutos aproximadamente y dependiendo de la experticia de conductor; es común encontrarse con motociclistas en estado de embriaguez que ofrecen el servicio y que por tener el casco puesto es muy difícil saber su condición real, este tema es “pura suerte”, por lo tanto conviene tener el número de celular de un conductor probo y ya conocido; no hay control efectivo de la autoridad policial ya que hay sólo 7 agentes de policía una patrulla y dos motos para siete mil habitantes.

Los conductores de todoterreno y motos habitantes de la zona que no prestan servicio de transporte oficialmente, tienen el seguro vencido en muchos casos, algunos la revisión técnico-mecánica y pocos portan el casco y chalecos reflectivos, la accidentalidad es alta, también debido a la presencia de ganado en la vía, pésima iluminación y deficiente infraestructura vial.

En dos tramos de la vía Supatá el Imparal, se pueden distinguir caídas de agua intermitentes según la temporada de lluvias; hay una amplia fauna y flora, sobre todo, en las riberas del río Supatá, el cual es alimentado por el río san José y catorce quebradas: la Platina, los Negros, quebrada grande, Matadero, las Juntas, la Batea, san José, el encantado, cabrera, la reforma, san Vicente, la Esperanza, el Muerto, y la quebrada de la Mina (Ver figura 6).

FIGURA 6: MAPA HIDROGRÁFICO DEL MUNICIPIO DE SUPATÁ



Fuente: Google Maps

La caza ilegal es muy común, igual que la tala de árboles, todo ello a pesar de campañas impulsadas por la alcaldía y la CAR, un motivo es la poca acción legal contra el infractor. El nivel de alcoholismo es alto aún en edad escolar, ya que en época de vacaciones y fiestas patronales los menores de edad tienen acceso a estas sustancias sin un control efectivo, la violencia intrafamiliar es común pese a la gestión de la inspección de policía y la juez de familia; las enfermedades mentales o discapacidades cognitivas están presentes en la población sobre todo en los adultos mayores que son cada vez más numerosos, y en bajo grado se presentan en la franja poblacional infantil y juvenil. La unión marital es cada vez menor y se prefiere la unión libre. La migración a poblaciones vecinas por asuntos laborales de cosechas es un aspecto muy difundido, la crianza la hacen los abuelos, los tíos o los padrinos ya que el divorcio o la separación son muy comunes.

En la comunidad educativa es muy frecuente encontrar hermanos en distintos grados, de la misma madre, pero de distinto padre. Se han presentado casos de hombres mayores cortejando jovencitas o menores de edad; en la IERD el Imparal la deserción escolar principalmente ocurre por embarazo adolescente, separación familiar, trabajo infantil, o por fugas del hogar de niñas o jovencitas (16 años en promedio) con hombres mayores (40, 50 o 60 años en promedio).

Hay franjas de la población que pertenecen a reinsertados de la guerrilla; hay un corredor de tráfico de drogas desde Vergara hasta Pacho Cundinamarca que pasa frente al IERD el Imparal, todos saben quiénes son, hasta el alcalde, pero nadie dice nada. Hubo una docente de primaria amenazada de muerte; tuvo que ser trasladada, los motivos nunca se conocieron a cabalidad (año 2019).

1.1.3. Institución Educativa Rural Departamental (IERD) el Imparal.

La Institución Educativa Rural departamental el Imparal fue construida por la Asociación Nacional de Cafeteros, este es el único dato legible en la placa fundacional incrustada en uno de sus muros y parece que nadie sabe a cabalidad la fecha exacta de su fundación; sus instalaciones constan de cinco bloques, dos de ellos con segundo piso; allí se localizan los salones por áreas; en otro bloque se encuentra la rectoría, una pequeña bodega, una biblioteca, un local donde se venden alimentos al descanso, los baños en mal estado, un pozo séptico que a veces se desborda, un lavadero, el comedor, la cocina, una bodega de alimentos y una bien equipada panadería; son los estudiantes los que rotan por las instalaciones durante la jornada de acuerdo con el horario del día. Cuenta con una cancha de baloncesto sin medidas reglamentarias, que a la vez es cancha de microfútbol y de voleibol, allí se celebran campeonatos, misas izadas de bandera y se llevan a cabo la mayoría de clases de educación física, en otras ocasiones se utiliza un "polideportivo" aledaño unos doscientos metros de la IERD; se practica el atletismo como especialidad deportiva; se ha participado y ganado varios campeonatos regionales y departamentales en este deporte.

La IERD el Imparal en su sede principal se ofrecen los niveles de formación básica y media, cuenta con aproximadamente 143 estudiantes de bachillerato, 30 de primaria y de 15 a 20 estudiantes del SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial) es un programa de educación formal pero desescolarizado instaurado desde 1974 en las zonas rurales de Colombia, que se desarrolla los días jueves en la tarde y los sábados en la mañana y no hay límite de edad. La institución también posee tres sedes satélites unitarias en las veredas del Guadual, Cristales y Mesitas, son del nivel de enseñanza primaria y cuentan con 20 estudiantes aproximadamente. La IERD el Imparal tiene convenio con el SENA en el área de panificación, tiene la mejor infraestructura y capacidad instalada para desarrollar las capacitaciones dos veces por semana

en los grados 10º y 11º. Se hacen ferias al final del año donde los estudiantes presentan su proyecto de emprendimiento y venden sus productos.

La IERD el Imparal en su planta docente dispone de 14 educadores de los cuales 9 están nombrados en propiedad y 5 en provisionalidad, se imparten las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, sistemas e inglés, Lengua Castellana, Ética-religión y filosofía, Matemáticas-física, Proyectos Productivos y Educación Física. En el área de Ciencias Sociales se cuentan con cinco docentes, uno en la sede principal y cuatro en las sedes satélite. El PEI cuya última versión era del año 2019, se encuentra en fase de reelaboración por recomendación de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Cundinamarca.

1.2. Problematización de la realidad.

El interés investigativo y el sentido del presente trabajo de grado se cristalizan en la pregunta problema y, por ende, en el objetivo general y los objetivos específicos; allí se indaga por el oficio del profesional en educación en un escenario y contexto definidos, con características propias y especificidades determinadas y determinantes de su labor dentro y fuera del aula: lo epistemológico, lo histórico social y lo didáctico se entrelazan y parecen señalar que enseñar o compartir conocimientos en Ciencias Sociales, ciencias del ser, del conocimiento, del actuar y de sus consecuencias, no sólo en el ámbito rural sino en cualquier contexto humano, es algo mucho más entreverado de lo que se puede observar a simple vista.

Desde una mirada citadina y con una inherente y romántica ignorancia se puede dar por sentado que, en el contexto campesino tan allegado a la tierra y su cultivo, la ciencia humana se encuentra en el mejor escenario posible para llevar a feliz término el proceso educativo-formativo, basta con exponer eficazmente los contenidos, hacerlos más accesibles, atractivos y

contextualizados y la conexión heredada de los estudiantes con la tierra propiciará frutos a tal esfuerzo.

Pero no es así en muchos casos y por varias razones: la primera obedece a la concepción cultural campesina que se tiene sobre el tiempo, toda actividad está mediada por la velocidad propia del ámbito natural, los tiempos de cosecha, de ordeño, de siembra, de preparación de la tierra, del pastoreo del ganado, el mantenimiento de cercas y demás infraestructura, estas actividades determinan la dinámica diaria, ello causa que la cotidianidad se aprecie y se mida en otro ritmo, mucho más pausado que el ritmo natural de la ciudad, esto determina también el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y la dinámica en el salón de clase y en la totalidad de la IERD el Imparal; la segunda razón generalizada pero con matices en la región de la vereda el Imparal, se resume en las condiciones de pobreza y de miseria que minan la capacidad cognitiva del ser humano, su espíritu, sus expectativas y la perspectiva que se tiene del existir propio y del otro, todo ello influye en las relaciones interpersonales, en la relación consigo mismo y claro, en la relación con el conocimiento y todo el proceso implícito y explícito que conlleva.

La tercera razón es la constante migración hacia la ciudad y la necesidad de viajar debido a temporadas de cosecha en otras poblaciones, que es una consecuencia directa de la situación de escasez generalizada en el agro y por tal razón, todo el proceso educativo-formativo, se reduce a un requisito para irse de casa a buscar mejores posibilidades. Esto se puede comprobar en la actitud de un número significativo de padres y de estudiantes frente al estudio, a la labor académica y sus exigencias; esto no es algo nuevo, todo lo contrario, es una situación desde hace décadas que se ha venido agudizando.

Una cuarta razón derivada de la tercera, consiste en el muy escaso seguimiento del trabajo académico de los estudiantes por parte de sus padres o acudientes, ello se debe además de lo

dicho anteriormente, a que padres y madres dediquen casi todo su tiempo al trabajo dentro y fuera de su parcela para cubrir sus necesidades básicas, ante lo cual, dedicar tiempo de descanso para verificar si se cumplen o no los compromisos académicos de sus hijos e hijas, es algo esporádico y no un hábito diario y constante; una quinta razón es la de recurrir a la mano de obra de los niños y jóvenes para las labores diarias y en temporada de cosecha; por ello son frecuentes los jóvenes trabajadores en soledad o criados por parientes, compadres, comadres y abuelos que no conocen el proceso educativo de los estudiantes así pues, el trabajo tiene prioridad sobre el estudio.

Por tal razón toda la labor académica se realiza en el aula, en el área de Ciencias sociales no existen tareas para la casa, sólo en raras ocasiones; como sexta razón está el hecho incontrovertible y cada vez más frecuente del cierre de escuelas por inasistencia o falta de estudiantes, cuyas familias parten de la región buscando no sólo un mejor nivel de vida sino también un mejor nivel académico y de infraestructura en IE de ciudades intermedias aledañas o de la capital; esta es una de las razones por las cuales el campo se está envejeciendo y escasea el relevo generacional para mantener cierta productividad que garantice un mínimo posible de subsistencia y esto acentúa aún más la pobreza a tal grado que, se presentan casos de ancianos que mueren solos y abandonados en sus ranchos; una séptima razón, es la desnutrición y la malnutrición que ya son crónicas en la región, especialmente en los niños y el adultos mayores.

Como docente que ha convivido cinco días a la semana en esta vereda, pude comprobar que es difícil conseguir leche y carne para el consumo diario, el 100% de la alimentación hay que traerla de la ciudad, con todas las incomodidades que esto tiene ya que no es fácil viajar en moto, por trocha, en temporada de lluvias, de noche, con un morral de campaña lleno de comida, ropa y libros que suman en algunas oportunidades hasta casi los 50 kilogramos; ahora

tristemente se lleva comida al campo y no al contrario, como era costumbre. Los pobladores comen lo que pueden cosechar, crían gallinas para carne y huevos, pocos tienen el dinero para criar cerdos, peces y ganado bovino o lanar, esto aumenta enormemente la caza ilegal, el narcotráfico y la sobre explotación de recursos. Los problemas ente vecinos por linderos, animales u otros asuntos, están a la orden del día.

La situación socio-económica entorpece la labor docente eso es un hecho consumado, pero también lo es, que una inmensa minoría se resiste y sigue luchando para mejorar sus condiciones de vida y tiene perspectivas más amplias y una visión a largo plazo para sí mismos y para sus hijos de manera que, algunos de ellos piensan viajar y capacitarse para volver a su terruño y apoyar a sus padres aplicando lo aprendido; es por ellos que vale la pena todo el esfuerzo docente que se pueda brindar. Es por tal motivo una enorme satisfacción, que en los más de cinco años de labor docente en el municipio de Supatá vereda el Imparal, se destaque una estudiante egresada de nuestra institución, actualmente estudiando una carrera universitaria en educación especial en la Universidad Pedagógica Nacional. Ahora, se puede apreciar en pasado el bagaje adquirido en esos años y parte de ese trasegar es el que se espera investigar, destacar y analizar en este trabajo de grado.

Como punto de partida y sostén de la investigación dentro del marco teórico, tres autores son fundamentales para dar sustancia y rigor académico a esta investigación y al corto esbozo del contexto dado anteriormente: Cecilia Fierro y su aporte al análisis de la práctica pedagógica; Estela Quintar y su contribución desde la pedagogía crítica Latinoamericana y Edward De Bono con su teorización sobre el pensamiento lateral y el pensamiento creativo.

Desde este horizonte teórico tripartito se hace un intento por analizar la realidad de la práctica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales que trabajan en la IERD el Imparal; de los

aportes de Fierro (1999) pueden deducirse dos aspectos: i) el docente debe ser un profesional competente, transdisciplinar, capaz de generar situaciones de aprendizaje y por lo tanto, debe enseñar al estudiante a entrar en contacto con el conocimiento, apropiarlo e interiorizarlo haciéndolo parte de sí; en cuanto al perfil del docente descrito por Fierro, éste puede parecer demasiado ambicioso, pero es del todo necesario para que se puedan dar las condiciones de posibilidad en todo proceso educativo-formativo cabal y eficaz que se precie de serlo; ii) enseñar y aprender son actos claros de la voluntad y determinan la existencia o no, de la autonomía dentro del aula, de la institución educativa, dentro de la comunidad educativa y dentro de la sociedad.

Estos dos aspectos implican en la práctica pedagógica optimizar aún más varios factores como por ejemplo: i) el poco tiempo de trabajo dentro del salón de clase; ii) el uso y aprovechamiento de los materiales didácticos disponibles, iii) las experiencias de los estudiantes y del educador que potencialmente son catalizadores del aprendizaje significativo; iv) el diseño y ejecución de la estructura curricular, los planes de estudio y el diario de clase; v) propiciar y aprovechar la interconexión de las Ciencias Sociales con otras áreas del saber, lo que se denomina la transversalidad; vi) evitar las distracciones o actividades de bajo significado e importancia dentro del proceso educativo.

De otro lado, la definición de docente y el acto de enseñar y aprender dadas por Fierro (1999) se encuentran implícitas de algún modo en el sustento legal de la educación, allí es necesario destacar algo fundamental que la define: la educación es un derecho humano y por cuanto humano, es inviolable, irrenunciable e intransferible, complejo como la naturaleza humana y está protegido por la ley; por ello está contemplado inicialmente en la Carta Magna Colombiana (artículos 27, 67, 69, 70 y 71) y en la Ley General de Educación 115 de 1994 que asevera en su artículo primero: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y

social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" y en su artículo segundo:

> El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

Es posible observar dos aspectos conceptualmente imprecisos de la mencionada ley en comparación con la Carta Política Colombiana en lo que respecta a la educación: i) en la norma de normas la educación es descrita como un derecho de la población, y por ende implica un deber del Estado, mientras que en la ley general de educación se atenúa el peso legal de ese deber cuando sutilmente se cosifica y se cataloga en su artículo primero como un "proceso"; aquí este concepto pasa a ser principal y aunque se encuentra arraigado en los derechos y deberes de la persona humana, toda la enorme carga simbólica y el significado legal del concepto universal de derecho humano pasa a un segundo plano, para luego ser tipificado en el artículo segundo como un "servicio"; es decir, que el cambio primero sutil y luego abrupto de la terminología entre el artículo primero y el artículo segundo de la ley 115 de 1994 invisibiliza el deber del Estado frente a sus gobernados, ya que dicho concepto (el de derecho humano) desaparece del texto legal y con él, las implicaciones legales que le corresponden.

Definido de otro modo, se rompe la correlatividad existente entre un derecho universal adquirido por nacimiento y el deber que le da sentido, es decir, se pasa por alto algo que es de importancia imperativa: esta relación correlativa es la base de toda actividad social, política y

económica del ser humano haciendo posible la existencia de nuestra civilización tal y como la conocemos.

De esta forma, ya desde la propia ley se renuncia a materializar y dar cumplimiento a la educación como un derecho humano, es un servicio y por lo tanto ya no es un deber exclusivo del Estado, ahora el sector privado puede asumir más abiertamente la prestación de ese servicio provocando el aumento del costo de acceso a la educación y la exclusión social; se crea una competencia desleal con el sector público que cede sus activos e infraestructura y debe hacer más con menos recursos; la educación al ser interpretada como un servicio, se cosifica como un producto o una mercancía con consecuencias desfavorables para la educación, el ejercicio y la práctica docente; esto se debe a que el concepto de servicio es un concepto polivalente, borroso en su propia definición, significado y sobre todo, cuando es utilizado para reemplazar disimuladamente la noción básica y fundamental de derecho humano.

Esta circunstancia para el sector rural y público perpetúa e intensifica las condiciones de abandono político y económico de la población campesina que tiene más dificultades en mantenerse a flote y le es mucho más difícil acceder a la promoción social debido a que los departamentos y los municipios reciben progresivamente, menos recursos para el sector educativo y al mismo tiempo se les motiva a generar los propios mediante maniobras privatizadoras.

El segundo aspecto a destacar es que en el artículo primero de la Ley 115 de 1994, la educación se entiende como un sumario, como una secuencia de pasos lógicos, de duración permanente y aunque se defina como personal, cultural, social y fundamentada en la dignidad, los derechos y deberes de la naturaleza humana, en la realidad de la institución educativa en la que se ejerce la profesión docente, es posible evidenciar que no es así, debido a una serie de

inconvenientes producidos por dinámicas internas y externas (intereses políticos, económicos, profesionales y personales) que ponen en tensión a la IERD el Imparal y especialmente a la práctica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales, desfasando la ley respecto a la realidad; así mismo, el proceso educativo-formativo se concibe casi que de forma automática y natural como una estructura secuenciada, lógica y ordenada jerárquicamente de la cual se espera que sea efectiva en la solución pragmática de problemas cotidianos acuciantes a todo nivel, que sea acertada y coherente en sí misma, que dé resultados positivos y respuestas fáciles o forzadamente precisas a problemas densos, complejos y por ello, multicausales; además, se busca que sea rentable para el sector privado y barata para el Estado.

Esta exigencia al sistema educativo, desconoce la complejidad y las múltiples formas que tiene el ser humano para aprender y enseñar y, sobre todo, se obvia la codependencia que existe entre estos dos fenómenos del intelecto humano. Aquí se puede rastrear una primera huella del señorío de lo que define De Bono (1970) como pensamiento vertical. En contraposición al pensamiento vertical que tiende a limitar el horizonte de análisis de la realidad y la asume como un objeto de laboratorio, medible, cuantificable, homogénea y predecible, Fierro (2003) en su texto “El docente y los valores desde su práctica” alude al hecho de que la multiculturalidad es considerada en algunas ocasiones para la práctica docente y la educación tradicional, como una amenaza y no como un trampolín para replantear dicha labor y enriquecerla; todo proceso como tal, es necesario y deseable en el ámbito educativo, pero no puede ser ajeno al cambio permanente de la realidad en especial, del cambio axiológico que le es inherente y *conditio sine qua non* para su existencia.

En el contexto campesino de la vereda el Imparal, es de vital importancia rescatar la identidad propia de la comunidad educativa, sus valores, tradiciones y costumbres que van en pro de mejorar las condiciones de vida no sólo materiales, sino emocionales y espirituales, el PEI y el

manual de convivencia giran en torno a ello, ese debería ser el horizonte institucional que guie la actividad académica y educativa-formativa de la IERD el Imparal. El docente rural tiene como base el ser consciente y coherente con el contexto en el que desarrolla su práctica pedagógica teniendo en cuenta las necesidades, falencias y las especificidades cotidianas de la comunidad en donde se inserta la institución educativa, optimizando tiempo, recursos, diseño de estructuras curriculares, planes de estudio, la experiencia propia y la de los estudiantes y recurrir a las habilidades extra que posea para alimentar los aspectos didáctico, epistemológico e histórico-cultural en el diseño de clase. Sólo de esta manera se puede intentar comprender cómo se configura la práctica pedagógica del maestro rural en la vereda el Imparal, del municipio de Supatá en las tres dimensiones (epistemológica, histórico-social y didáctica).

Es por tal motivo de suma importancia, comprender los valores que se viven y aprecian en la comunidad veredal del Imparal e ir más allá de aplicar a rajatabla los dictámenes del MEN y de la Secretaría de Educación de la gobernación de Cundinamarca. En este aspecto la autora Cecilia Fierro se sirve del aporte conceptual brindado por las perspectivas sociológica de la filósofa húngara Agnes Heller y la psicopedagógica del psicólogo norteamericano Laurence Kohlberg que abordan conceptos como los valores, la interiorización de las normas, la autoridad, la moralidad, su desarrollo y etapas y el conflicto moral, todo ello para cuestionar la práctica docente que limita todo su potencial creador sólo al cumplimiento de las normas concretas mayoritariamente abstractas y renuncia así a la reflexión sobre ellas; para abordar este tema Fierro (2003), plantea el concepto de “oferta valoral del docente” ya que según la perspectiva de la autora toda labor o práctica docente transmite valores y por medio del diálogo entre las corrientes sociológica y psicológica la autora analiza dicho concepto.

De este análisis teórico se obtiene que en la corriente sociológica se especifican qué valores transmite el docente en el aula y qué herramientas utiliza para hacerlo; de igual forma los

valores son asumidos como productos culturales y una exigencia social o un comportamiento esperado que se transmite generacionalmente por agentes socializadores como el docente; en la segunda corriente, el enfoque está en qué posibilidades da el docente en su práctica para promover el desarrollo de la moralidad en sus estudiantes; en esta perspectiva, los valores son construcciones individuales o subjetivas fundamentadas en las preferencias del sujeto al momento de actuar.

En la dinámica de la IERD el Imparal desde la corriente sociológica se ofrece una perspectiva interesante de análisis; desde allí se puede apreciar al docente como producto social: sus creencias, motivaciones, convicciones, y las capacidades innatas usadas por el docente en su práctica pedagógica; desde la corriente psicopedagógica se enfatiza en el docente como individuo, su subjetividad individual, la importancia que éste le da al aporte de los estudiantes en el desarrollo de la moralidad y que propone para motivarla. El concepto de "oferta valoral del docente" combina el aporte de la vertiente sociológica y psicológica haciendo posible la reflexión del ejercicio docente y las consecuencias de ciertas acciones en relación con otras en los contextos social e individual, algo que implica una renovada estructura mental de raciocinio abierto a todas las posibilidades que caracterizan a la realidad, una forma distinta de pensar, multiforme, adaptable y por lo tanto, creativa tendiente al pensamiento lateral definido por De Bono (1970).

Dicha reflexión sobre el actuar propio y en sociedad lleva implícito un ejercicio de autodeterminación, algo totalmente posible, necesario y un requisito dentro de un Estado Social de Derecho, democrático y participativo, donde sus ciudadanos son portadores de derechos y deberes sin importar su procedencia, escolaridad y nivel socio-económico; todo lo contrario ocurre cuando se reduce a la educación a un servicio o un mero proceso, por más que éste sea nominado en la ley como permanente, individual, cultural y social; trastocar la naturaleza del

término legal de derecho humano intercambiándolo por conceptos imprecisos en lo que respecta al ámbito educativo, genera condiciones adversas para el ejercicio de la profesión docente al subestimar la importancia del proceso educativo-formativo (que es un derecho humano), cuando se le reduce a la prestación de un servicio, ya que indica que los profesionales de la educación pueden ser reemplazados por cualquier otro tipo de profesional sin pertenecer a la carrera docente, ello afecta la legitimidad legal que sustenta al escalafón docente que funciona a nivel nacional y pone en duda la respetabilidad del ejercicio docente.

La disquisición anterior se puede constatar en el texto de la ley 715 de 2001 que establece las directrices para la prestación del “servicio” de educación y en su artículo 111 se crea el estatuto de profesionalización decente o decreto 1278 de junio de 2002 en el cual se establece un nuevo perfil del educador y se permite la participación de profesionales no docentes en los concursos públicos para plazas en instituciones educativas con tal que cumplan con el requisito de tener un diplomado de seis meses o un año en educación.

Esta ley tiene el efecto de acentuar la errada creencia que dicta que es lo mismo un matemático que un docente de matemáticas, que un historiador, sociólogo, antropólogo o geógrafo a un docente de ciencias sociales; el aspecto pedagógico de la labor docente se pasa por alto totalmente y esto tiene efectos notables en las prácticas de aula del docente o educador y en la calidad educativa que se ofrece a la sociedad; en lo que Fierro (2003) determina como la praxis social, intencional y objetiva, se alude al olvido de la parte viva que conforma la escuela. Desconocer el contenido pedagógico de la labor educativa-formativa tiene como consecuencia invisibilizar al ser humano que aprende y que enseña de forma simultánea allí donde intervienen lo semiótico, lo conductual, lo cultural y lo sensorial. Estos aspectos son capaces de enriquecer la práctica pedagógica de los docentes, al reconocer la dimensión epistemológica,

facilitar el examen de la dimensión histórico-social y posibilitar el análisis de la dimensión didáctica.

Por lo tanto, y siendo más preciso, el derecho humano a la educación, gira en torno a un profesional especializado que comprenda su complejidad y en la práctica aborde dicha complejidad epistemológicamente, para luego transcribirla o interpretarla histórico-culturalmente en la realidad de la institución educativa y del aula, en un contexto rural-veredal por medio de un aporte didáctico pertinente que optimice los factores ya mencionados de tiempo, recursos, experiencias, las habilidades propias y de sus estudiantes, el diseño de la clase, propiciar y aprovechar la transversalidad y evitar las distracciones o actividades de bajo significado e importancia dentro del proceso educativo.

En el contexto campesino del municipio de Supatá es de suma importancia realizar una práctica pedagógica como la descrita anteriormente; de esta forma es posible brindar una educación de calidad, no sólo a la inmensa minoría de estudiantes, padres o acudientes que aún mantienen una visión en la cual proyectan todos sus esfuerzos en el proceso de formación y educación, sino a la totalidad de la comunidad educativa desencantada y apática con miras a seducirla e involucrarla en un nuevo camino, una nueva actitud y un nuevo pacto hacia el conocimiento y la convivencia logrado de forma mancomunada y democrática.

En el mismo horizonte se puede afirmar que si se cumple con un nuevo pacto democrático de convivencia y una actitud asertiva hacia la educación, es factible concienciar a la comunidad educativa sobre el proceso educativo-formativo y lograr el análisis requerido para llegar a la conclusión de que dicho proceso, es mucho más que transmitir información, datos y conclusiones, que es un proceso de ida y vuelta de compartida retroalimentación maestro-estudiante que implica una interpretación y análisis de lo que se lee, se escucha y se ve

diariamente en lo cotidiano (lo político, lo social y lo económico) así se ejercita una estructura mental que sustenta el criterio del sujeto moral, portador de derechos y deberes para la toma de decisiones (su papel político).

De esta forma, este sujeto moral que se espera forjar en el aula y en la IERD el Imparal estará facultado para hacer su propia interpretación y recreación del sistema normativo-social que le pertenece, que le es propio como campesino, guiado por su propia estructura cognitiva (estructuras cognitivo-evolutivas) que es puesta en juego con las estructuras cognitivas de sus vecinos y allegados; todo aquello sin desconocer la presión social ejercida de forma constante sobre él, la IERD el Imparal y sobre los demás miembros de la comunidad imparaluna, cristalizada en lo que Fierro (2003) denomina como expectativas sociales vigentes (contexto socio-cultural).

Es fundamental que el docente sea sensible al contexto social y cultural en el que vive las expectativas sociales vigentes, a las que se refiere Fierro; de esta manera puede apreciar sus características y por comparación analítica, definir y reflexionar sobre quién es como ser humano y sobre cuál es su práctica formativa y educativa, es decir, su reflexión metacognitiva; además, el contexto hace las veces de espejo en el cual es posible la auto-contemplación y la auto-aceptación como producto social de un ámbito definido, complejo y cambiante; por ello la educación debe estar atenta al entramado relacional humano que la rodea, la compone y le da sentido e identidad; sólo así, es posible que cumpla con su función y objetivos en tiempo real y con proyección al futuro. De esta manera es posible mejorar la interpretación y la contextualización de las leyes en educación focalizadas en la práctica pedagógica desde la perspectiva formativa como por ejemplo la ley 1620 de 2013 sobre la convivencia escolar a su vez reglamentada por el decreto 1965 de 2013 y la ley 1098 de 2006 que expide el código de infancia y adolescencia; de esta forma, la pertinente interpretación y contextualización de este

marco normativo hacen posible la creación de un manual de convivencia acorde con las necesidades de la IERD el Imparal y de la comunidad educativa del municipio de Supatá.

La formación del sujeto con conciencia moral es el propósito fundamental de todo manual de convivencia, en ese proceso son fundamentales los componentes individual y comunitario de la moralidad. Para Fierro (2003) el sujeto pasa por tres etapas en el desarrollo de su moralidad: I) Socialización; II) Interiorización; III) Moral autónoma. Para Fierro el proceso de desarrollo de la moralidad del sujeto se inicia en el contacto con otros, allí al sujeto se le enseñan "valoraciones" o normas con la pretensión de que ese sujeto aprendiz se adapte a esas directrices socialmente aceptadas; luego este sujeto las hace suyas, las normaliza en su ser, su conducta, en su actuar y en la toma de decisiones (principios éticos universales y principios éticos específicos de la sociedad en que vive).

En la tercera etapa el sujeto es capaz de cuestionar la normativa vigente de su propia cultura e identidad; esto es posible ya que prioriza los principios éticos universales, sobre los principios éticos culturales a los que pertenece. Así se logra autonomía y un sustrato para la argumentación y la toma de decisiones de manera seria, responsable e informada, aunque no infalible ya que es necesario el permanente aporte colectivo en el análisis e interpretación del contexto y del marco legal.

El desarrollo moral deseado en el estudiante no puede desconocer el desarrollo moral del docente, del acudiente y de los padres, todos necesitan de una pedagogía centrada en despertar el interés y provocar la reflexión de la totalidad de la comunidad educativa, de este modo se puede influir de manera muy positiva en el comportamiento de todos frente a las normas y su aplicación contextualizada. Es necesario comprender que, del desarrollo cabal de la moral en una comunidad, depende la convivencia veredal y la organización comunal para la

solución de problemas y necesidades del día a día, todo ello con serias repercusiones –para bien o para mal- en la calidad de vida de los habitantes involucrados y no involucrados.

Según la autora, “esta clase de pedagogía integra tres componentes ineludibles y estrechamente ligados en la práctica docente: el comportamiento normativo, el afectivo y la conducción de procesos de enseñanza” que, desde luego, corresponden al campo pedagógico (Fierro, 2003, p. 9). Además, para la consecución de una pedagogía con las características ya mencionadas, se puede deducir que es necesario un trabajo intenso en la práctica pedagógica, su análisis y transformación para fortalecer y enriquecer “la oferta valoral” ofrecida por el docente a sus estudiantes en la IERD el Imparal. El docente da de lo que tiene de su propio desarrollo moral, por ello hay que centrar todos los esfuerzos y los recursos para que se optimice al máximo ese desarrollo en valores. Con ello se busca indagar por los saberes propios que el maestro construye a diario desde su propia reflexión, como sujeto inscrito en un contexto rural campesino y relacionarlos con los contenidos que imparte desde un saber disciplinar.

En la misma dirección Quintar (1998) desde su aporte conceptual, define a la enseñanza como “la promoción del deseo de saber, -de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social- y de expresar ese saber” (p.40). De modo que con Fierro (1999) se coincide en el aspecto del perfil docente requerido en la actualidad en lo que respecta al saber, el conocimiento y los contenidos en relación con el estudiante, ya que se propone desde la transdisciplinariedad, poner en contacto al estudiante con lo que se desea enseñar por medio de la generación de situaciones de aprendizaje que parten de lo cotidiano. Para ello Quintar (1998) propone el concepto de la “didáctica no parametral” que consiste en observar el evento de la enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de discontinuidad o de ruptura de sentidos y significados en el propio acontecer existencial, en la historia propia de cada cual y que por lo tanto se desmarca de los parámetros, medidas y cuantificaciones

tradicionales imperantes. De esta forma se posibilita la búsqueda de la identidad campesina imparaluna y con ello, el diseño de un modelo pedagógico, un PEI y un manual de convivencia pertinentes con las necesidades del contexto rural.

En esta concepción didáctica se tiene en cuenta que la otredad hace parte de la estructuración conjunta de la forma de ver y de actuar en la realidad y lo hace a partir de su complejidad emocional, cognitiva y cultural, componentes de la argamasa con la que se mantiene unido el ámbito social, en este caso, veredal. De igual modo, busca asiduamente transformar la práctica pedagógica logrando que tenga un significado histórico-social, reflexivo del proceso de enseñanza, que sea propositivo por medio de profundizar en la didáctica como campo y nodo. Allí, según la autora, la práctica pedagógica tiene la herramienta fundamental del discurso el cual, puede ser usado como mecanismo de control y poder simbólico para crear o recrear el contexto del oyente o sujeto social, es decir, que el discurso tiene un efecto decisivo en la concepción de la realidad por parte del que escucha, debido a que el que habla, el docente, tiene desde su cargo un poder delegado y aceptado socialmente, una credibilidad frente al educando; es por tanto acertado inferir que, el discurso posee una complejidad subjetiva e intersubjetiva estructurante de la forma de apreciar y de actuar en el mundo en la cual, se naturalizan las conductas sociales y es por ello, que el discurso es un terreno en permanente disputa y el docente desde su práctica debe ser el principal protagonista, el diseñador de realidades, no el *establishment*.

La labor docente gira en torno a rediseñar el discurso propio, sobre su familia, su vida profesional, personal, sus expectativas, sueños, fallos, logros y frustraciones, para luego hacer lo propio con el estudiante y todo su acervo vivencial en ámbito familiar, veredal y municipal, de tal forma que ese discurso motive una reestructuración de la imagen que se tiene de sí mismo para bienestar propio, el de su familia y el de su entorno social. Es indudable que el discurso

propio establece la clase de relación que se tiene con el conocimiento, es por esto que junto con la concepción didáctica que aporta Quintar, también es destacable la noción que brinda sobre el conocimiento: “es construcción de sentidos y significados de redes, de representaciones simbólicas históricas e historizadas. Se encuentra ligado a intereses propios de sí mismo. (Orden técnico, práctico y emancipatorio)” (Quintar, 1998, p. 40).

De manera que se puede aseverar que esta noción es compatible y propia de la pedagogía como ciencia crítica que principalmente, busca transformar la realidad evidenciando las significaciones que han sido naturalizadas por el discurso inconscientemente durante el proceso de desarrollo del ser humano, en estudiantes y docentes de la IERD el Imparal en el cual, se crean conexiones entre el entorno, el territorio y su propia subjetividad; ello hace al habitante de la vereda el Imparal, un sujeto dialéctico en permanente relación con el entorno el cual, determina su identidad, su actuar y su existir en el mundo. De qué manera todo lo anterior deja su impronta en la práctica de los docentes de Ciencias Sociales de la IERD el Imparal, es un propósito fundamental del presente trabajo.

En el mismo sentido Quintar (1998), menciona que es imposible concebir las tradiciones, la costumbre, la cultura y todo el acervo simbólico identitario, sin un territorio al cual remitirse a cada instante, en cada paso del desarrollo del ser humano y ello no puede ser desconocido u obviado por la práctica pedagógica, la didáctica y el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje, hacer lo contrario es perpetuar los valores, concepciones y la estructura de un sistema educativo convencional parametrizado, totalmente ajeno a la problemática social, política, económica y cultural especialmente en el contexto agropecuario. Quintar propone una didáctica no parametral que trastoca los sentidos y significados que se creen inamovibles por que han sido naturalizados en el discurso desde el hogar y la escuela; esta didáctica posibilita reposicionar la idiosincrasia campesina en el lugar que le corresponde profanando la visión

tradicional e histórica que se tiene del campo y de sus habitantes; es por tal motivo que se denomina emancipatoria y critico-social.

Para la autora la didáctica es una disciplina en donde existe un espacio de reflexión-acción de la enseñanza; de la resolución de esa reflexión parte la acción a seguir en armonía con el sentir, el pensar, el hacer y de esta manera, la forma de autorreflexión de la pedagogía se diferencia de la autorreflexión inocua políticamente y propia del psicoanálisis. En este momento cabe preguntarse cómo pueden materializarse en la cotidianidad de la IERD el Imparal a través del documento del PEI y del manual de convivencia escolar, nociones como la de ser humano como sujeto dialéctico y la autorreflexión pedagógica de las que habla Quintar (1998); la noción de oferta valoral del docente Fierro (2003) y las conceptualizaciones compartidas y coincidentes entre estas dos autoras tales como el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía, teniendo en cuenta el poco espacio de discusión del que disponen los docentes en las semanas institucionales destinadas a trabajo administrativo en la IERD el Imparal y de los muy ajustados tiempos de entrega de ese trabajo institucional, debido a que en las directrices emitidas por el MEN consignadas en las circulares, se ordenan los temas a tratar en dichas semanas, tópicos que resultan de carácter más bien técnico que reflexivo.

Es en este punto donde se aprecia que la realidad institucional, condicionada por intereses predominantemente formales, choca con lo planteado en el marco teórico y resulta prácticamente borrosa e incorpórea en el marco legal; la descolonización cultural que plantea Quintar (1998) es del todo imposible en el escenario educativo actual apoyado por una interpretación fragmentada e inconexa del marco legal vigente y la problemática agraria en Colombia; es por ello del todo necesario que el magisterio lidere y proponga mancomunada y organizadamente un nuevo horizonte basado en la autodeterminación por encima de intereses políticos mezquinos, la renuncia al eurocentrismo y toda dependencia intelectual y cultural

extranjera ajena a los intereses propios de la comunidad educativa nacional, departamental, municipal y veredal. La descolonización propuesta debe fundamentarse en un cuestionamiento epistemológico de la práctica docente y en el análisis del aspecto didáctico e histórico-social presente en esa práctica.

Se aprecia en un primer momento que la realidad de la institución educativa pública rural el Imparal, se fundamenta en una tensión entre lo dispuesto por los entes superiores como el MEN, las Secretarías departamentales de educación y la naturaleza misma de la escuela como construcción socio-cultural que está formada por un entramado de sentidos y significados (currículo oculto) que determinan su existencia; esa realidad desafortunadamente desborda el campo formal y técnico expresado en los planes de trabajo institucional, planeados y elaborados de manera jerárquicamente vertical en la cual, el MEN ordena y el magisterio obedece, es decir, hay de forma explícita una relación de patrono-empleado que desconoce el contexto rural campesino y la autoridad académica de los profesionales de la educación, que son reducidos a meros practicantes técnicos o tecnólogos cuya función primordial es desarrollar actividades mecánicas, repetitivas, cíclicas y dispendiosas que impiden una reflexión real y efectiva sobre la labor docente y sus implicaciones.

La sana discusión académica entre pares que es materia prima para la investigación educativa, se reemplaza por un trabajo grupal de entrega de documentos y cumplimiento de requisitos exigidos desde instancias superiores y con tiempos de entrega cortos que acentúan aún más la limitación del margen de reflexión del profesorado y lo recluyen en un estado de repetición de actividades sin objetivos que impacten a la comunidad educativa y a la IERD el Imparal; esto se lleva a cabo con la colaboración de los rectores y del magisterio que se ha resignado a un papel secundario; así se expropia al docente de su saber y la práctica docente sólo se tiene en cuenta, aprecia o valora en lo que respecta a la consecución o no, de resultados en pruebas

estandarizadas nacionales e internacionales; por lo tanto, la labor docente es instrumentalizada y vaciada de sentido.

El aporte del marco teórico ayuda a visibilizar aspectos de la realidad de la IERD el Imparal descritos anteriormente, lo que la autora, califica como la instauración de una “racionalidad de subalternización” (Quintar, 1998, p. 18). Ese sistema de pensamiento subalterno se consolida en las semanas de desarrollo institucional programadas durante el año lectivo, en dichos espacios la actividad principal se centra en el desarrollo y cumplimiento de actividades irrelevantes en el campo educativo, un bucle de nunca acabar, sin lugar a la reflexión y el debate argumentado por parte del grupo docente sobre su quehacer y los saberes que entran en juego en la IERD el Imparal, más bien, son un estorbo a la verdadera misión de la labor educativa, en la cual el docente y el estudiante se van formando constantemente por medio de la retroalimentación de las experiencias vividas cotidianamente dentro y fuera del aula; la forma desplaza permanentemente al fondo.

Por lo tanto, en dicha racionalidad, la IERD el Imparal, como muchas otras instituciones educativas públicas rurales, pierden su carácter humano y se convierten en entes meramente instrumentalizados que, cosifican todo el proceso educativo-formativo ignorándose el aspecto pedagógico, didáctico, de enseñanza-aprendizaje y de creación de conocimiento. Es otro objetivo de esta investigación encontrar hasta qué punto los docentes han renunciado a ser propositivos y si hay mecanismos de resistencia que subvierten las directrices de entes superiores.

En el segundo aspecto, en el marco legal, por obvias razones es imposible determinar con exactitud la realidad cambiante de la IE y toda su complejidad, pero hay que recalcar que la ley, aunque especifica las reglas del juego a grandes rasgos, debería en sus enunciados reconocer

tácitamente la realidad compleja de la dinámica interna de la IERD el Imparal -en lo particular- y de la institución educativa pública rural –en lo general- y la práctica docente que se lleva a cabo en sus instancias; esto evitaría un vacío en la interpretación de la ley que crea dificultades al proceso educativo, la práctica pedagógica y lo más importante el proyecto ético político de la formación de seres humanos con conciencia histórica.

El ser humano es complejo por naturaleza y su formación debe estar en consonancia con esa complejidad, para lograr seres humanos a la altura de las circunstancias y capaces de decidir de forma autónoma. Quintar (1998) le sale al paso a la educación que hace énfasis únicamente a la calidad educativa, su uso instrumental y se olvida de las necesidades materiales de la raza humana. Para evitar ese olvido identitario, la autora propende por la generación de conocimiento propio, nacido en nuestro contexto colombiano, rural y urbano, útil para el diagnóstico y análisis de la realidad continental, nacional y regional sin imposturas, ni prótesis culturales que disfracen, desgasten y distraigan la labor intelectual necesaria para plantear o replantear caminos de solución, en donde emerjan comprensiones autóctonas, propias nuestra cosmovisión como latinoamericanos, colombianos y campesinos mestizos de tres razas; para la autora, esa es la función de una verdadera educación.

En ese mismo horizonte De Bono (1970) plantea la desmedida importancia que se le ha otorgado a la lógica originada desde el raciocinio propio de las ciencias denominadas exactas y se ha impuesto a todas las áreas del saber, como si éstas fueran copias idénticas y no exhibieran especificidades inherentes a su propia naturaleza. Esta apreciación parcializada sobre la lógica es lo que en la labor docente y de la IERD el Imparal, han impuesto a las pruebas estandarizadas, como máxima verdad al momento de analizar y evaluar el sistema educativo y el desempeño de la IE pública y privada, pasando por alto la desigualdad social, el acervo cultural y la precariedad del sector rural en Colombia.

En el marco legal consultado no se hace diferenciación entre el sector urbano y el rural; éstos se asumen como equivalentes, intercambiables y homologables, de tal manera que para estos ámbitos se crean las mismas pruebas estandarizadas en las cuales lo que realmente importa son los resultados esperados y de no lograrse, la misma prueba facilita la interpretación de los datos para hallar mecánicamente un porqué y una razón lógica cuantitativa y coherente que dé razón al porcentaje o puntaje conseguido.

La reflexión epistemológica sobre la prueba, su porqué y para qué, es inexistente, pareciese que no es válida, necesaria ni conveniente. De esta manera se renuncia a apreciar otras perspectivas del proceso educativo-formativo, pertinentes al contexto local, nacional y latinoamericano ya que impera una única manera de interpretar la realidad arraigada a una unívoca estructura simbólica y semiótica que simplifica exageradamente a la realidad, que es siempre compleja y multiforme. Así se genera una miopía no sólo en el análisis del sistema educativo, sino en la búsqueda de soluciones.

No se trata únicamente de hallar respuestas predeterminadas a un problema explícito, también se deben tener en cuenta nuevas formas de ver las cosas e ideas nuevas de toda clase y de todo tipo, que hagan mérito a la realidad educativa rural y campesina y que de forma creativa sea posible plantearse nuevos horizontes teóricos y teorizaciones más completas y ricas que brinden explicaciones pertinentes o cuestionamientos más profundos, que propicien un espacio mayor para la interlocución de distintos puntos de vista de una sociedad pluricultural y pluriétnica, con multiplicidad de formas de ver el tema educativo en ruralidad que ofrecen la valiosa posibilidad, de valerse de un pensamiento creativo multifacético, donde la lógica está al servicio de la mente y no viceversa y en el escenario de la escuela rural departamental el Imparal, sea posible el surgimiento de la pregunta epistemológica derivada de la reflexión sobre

la práctica pedagógica de los docentes de ciencias sociales, y que ésta sea acompañada del cuestionamiento histórico-cultural de la realidad y de una propuesta didáctica seria y contextualizada que aporte sustancialmente al proceso educativo-formativo que necesita la comunidad orgullosamente campesina no sólo de la vereda el Imparal, también del municipio de Supatá Cundinamarca, región del Gualivá, muy rica en recursos hídricos, biológicos y humanos pero que se desconoce a sí misma y ha sido pobremente comprendida. Este tópico será el tema central de la justificación del presente trabajo de grado.

1.3. Formulación del problema

En la labor diaria del docente en ruralidad se encuentran infinidad de factores internos y externos al aula, todos ellos implican grandes desafíos en la cotidianidad (difícil acceso, estado del tiempo, mal estado del material didáctico, escasez de recursos, tensiones de poder y situaciones fortuitas) que deben ser usados -en la medida de lo posible- a favor del proceso educativo. El acervo cultural del docente, las experiencias satisfactorias y no satisfactorias del día a día, tienen gran influjo sobre la práctica docente.

Es un propósito clave del trabajo de grado, comprender tridimensionalmente cómo el maestro crea su práctica reconociendo, examinando y analizando ese trípode que sostiene la realidad educativa en una institución rural departamental de Cundinamarca. Por tal razón la presente investigación indagará por: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural El Imparal en sus dimensiones epistemológica, histórico-cultural y didáctica?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Comprender cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa rural el Imparal en sus dimensiones didáctica, epistemológica, histórico-cultural.

1.4.2. Objetivos específicos

I- Analizar la concepción de los maestros sobre la enseñanza de contenidos disciplinares en las asignaturas de ciencias sociales.

II- Describir los procesos reflexivos sobre su práctica que adelantan los maestros de ciencias sociales y que contribuyen a la construcción de un saber propio.

III- Examinar cómo los aspectos del contexto rural situado modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales.

1.5. Justificación

A todas luces, es innegable el *factum* que se viven tiempos inciertos y difíciles. Las capacidades intelectuales y humanas se valoran de forma diametral y demencialmente asimétrica. Su ponderación estriba en una relación entre opuestos que se comparan de manera interesada y únicamente desde el ámbito económico. Todo lo anterior se evidencia aún más en medio de esta pandemia global que sirve como catalizador: vivimos en un cuarto oscuro en el cual nos es revelado en el papel fotográfico de nuestra propia carne, la realidad.

El estado actual de cosas y el aparataje con el cual se ha tratado de encubrir, ha quedado de forma cruda al desnudo. Esta crisis civilizatoria demuestra hoy más que nunca, el papel irremplazable del Estado y el sistema democrático. La barahúnda neoliberal y todo su credo

demuestran su inoperancia, inutilidad e hipocresía cuando es precisamente el Estado con dinero público el que ha tenido que intervenir para salvar varias veces a la banca internacional de una situación creada por ella misma. La política, la economía y la educación –principalmente- han sido cooptadas, secuestradas por intereses privados sin fronteras, sin rostro, omnipresentes y cuyo poder se incrementa al debilitar a la sociedad civil y a la cosa pública. Décadas atrás se ha venido desmantelando a la educación centrada en la complejidad del ser humano y se ha implantado un sistema de entrenamiento social que legitima y naturaliza el contexto actual, se nos ha preparado para la renuncia a nuestros derechos fundamentales y la claudicación de nuestra humanidad; así se acepta la muerte de la democracia y el surgimiento del totalitarismo y su crédito social planetario.

Con lo anterior, la visión utilitarista y economicista se naturaliza de tal forma que socialmente se aprueba el desmonte del enfoque heurístico, hermenéutico, del humanismo crítico y de la posibilidad de un pensamiento lateral y creativo abierto a todas las posibilidades. Tristemente aún se entiende en una parte importante de la sociedad a la inteligencia como un bien heredado genéticamente; ello implica innegablemente, concepciones de exclusión y segregación que desconocen su verdadera naturaleza como producto de la interacción social; así se hace imposible una sociedad más justa. Dicha biologización y cosificación de la inteligencia son un lastre heredado de la revolución industrial y de la corriente positivista con una perspectiva vertical del conocimiento y de su poder inmanente en los sectores educativo, político, económico, social y cultural. Se ha enseñado con el discurso y con el ejemplo, dos cosas: i) un desprecio soterrado, un escepticismo y un desdén por el pensamiento creativo y toda labor intelectual y material que sea su derivado y ii) una idolatría de occidente por la lógica en desmedro de todo lo demás.

En el pensamiento vertical la lógica lo abarca todo, jerárquicamente subyuga a la mente humana y limita el panorama de análisis; su desarrollo secuencial, sistemático y programado obvia al factor de incertidumbre, siempre presente en la realidad social, cultural, política y económica, a pesar de que ésta, la económica se rija en términos matemáticos y estadísticos que sin embargo deben ser interpretados y allí, el pensamiento lateral puede ser de gran ayuda al análisis pragmático del pensamiento vertical; se deduce por tanto que, estos dos sistemas de pensamiento son complementarios mas no excluyentes por ejemplo, se puede aseverar que el pensamiento vertical es selectivo mientras que el pensamiento lateral es creador.

Con todo lo anterior, es imposible no advertir que la educación es la forma más confiable de fortalecer a la sociedad civil tan golpeada por los círculos de poder mundial. En ella existimos como seres humanos, fuera de ella seremos reducidos a meros agentes económicos. Hoy por hoy la educación y el porvenir de la democracia a nivel mundial penden de un hilo. Para contrarrestar esa tendencia de deshumanización es necesario que en el terreno educativo y de enseñanza de las ciencias en especial de las ciencias sociales, se retome el protagonismo del ámbito rural en lo que respecta a reconectar al ser humano con su entorno para recuperar la identidad y los saberes tradicionales campesinos; el papel del docente, su práctica pedagógica diaria y multidimensional son las herramientas por excelencia para este propósito; es en este aspecto contracultural humanizador donde el presente trabajo de investigación tiene su asidero y aporte principal en el campo del saber de la educación rural, de la enseñanza de las ciencias sociales y el campo de acción de la IERD el Imparal en la comunidad educativa que la rodea.

Igualmente, es en este contexto globalizado con una visión asimétrica de la realidad, donde se incrusta el aporte del presente trabajo de indagación en la línea de investigación educación y sociedad de la maestría en educación ya que, desde esta perspectiva cualitativa, interpretativa y de estudio de caso es posible adentrarse en el quehacer docente de ciencias sociales en el

ámbito rural en todas sus dinámicas internas y externas y en las dimensiones epistemológica, didáctica e histórico-social. Es en este horizonte donde los aportes de Edward De Bono (1970), Quintar (2009) y Fierro (2008), son más actuales que nunca en el cualquier escenario educativo sobre todo al que corresponde la escuela rural departamental el Imparal, donde surge la pregunta epistemológica de la presente investigación derivada de la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente de Ciencias Sociales y que ésta sea complementada por el cuestionamiento histórico-cultural de la realidad y de una oferta didáctica seria y contextualizada que brinde significativamente al proceso educativo-formativo que necesita la comunidad campesina, en este caso, de la vereda el Imparal, del municipio de Supatá, región del Gualivá, departamento de Cundinamarca.

Es de suma importancia destacar la reflexión, (inspirada en el marco teórico consultado) que ofrece el presente trabajo investigativo según la cual, los dos hemisferios del pensamiento humano (vertical y lateral) deberían estar presentes en la creación del marco legal en educación, en las planeaciones, en la estructura curricular de las instituciones educativas a nivel nacional, en los documentos institucionales y sobre todo, en el contenido epistemológico, histórico-social y didáctico de la práctica pedagógica diaria; para ello se hace necesario crear un espacio institucional incluyente de la comunidad educativa para la reflexión conjunta que desemboque en soluciones autóctonas emergidas de los pobladores de la vereda el Imparal, de lo contrario será imposible generar cambios significativos en el sistema educativo local, regional y nacional, -sobre todo en el contexto rural-, que obedezcan a una nueva forma de pensar la educación.

Finalmente, hay que recordar que, para los que ostentan el poder planetario nada mejor que la nada acompañada por la neblina espesa de la ignorancia. Es allí, en medio de esa neblina sofocante, donde la pregunta ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros

rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural El Imparal en sus dimensiones epistemológica, histórico-cultural y didáctica? tiene un espacio e importancia enorme para lograr una identidad integral humana como especie, como ciudadanos de un territorio y como docentes en ejercicio en todo ámbito, en todo saber y en este caso, en el ámbito rural y en el campo del saber de las ciencias sociales en el aula y por supuesto, se aporta un horizonte multidimensional analítico enriquecedor a la línea de investigación educación y sociedad.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

Los aspectos que aborda el presente capítulo, parten de la dimensión epistemológica del ejercicio docente cuando se busca explicitar la práctica pedagógica del maestro rural en su transformación basada en la experiencia; por otro lado, es deseable evidenciar las reflexiones del educador y la política educativa que determina y delimita el quehacer docente. Se continúa con la dimensión didáctica de la práctica pedagógica cuando se hace referencia a las estrategias de aula para la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, especificar qué propuestas son llevadas a cabo por los docentes en ejercicio dentro del salón de clase; con ello se indaga por las narrativas y percepciones del maestro rural en el desarrollo de su práctica pedagógica en un contexto de conflicto armado.

2.1 Estado del arte

Para la reconstrucción de los antecedentes de investigación en el presente estudio se llevó a cabo una exploración en la literatura utilizando como descriptores: Práctica pedagógica, maestro rural y enseñanza en ciencias sociales. El rastreo se adelantó en bases de datos de acceso abierto como google académico, dialnet, scielo, redalyc y scopus, así como en repositorios institucionales de facultades de educación en el país, como por ejemplo, el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, Repositorio Universidad Distrital, repositorio Universidad Nacional de Colombia, repositorio Universidad de la Sabana y el repositorio Universidad de los Andes. El rango de búsqueda fue el periodo de tiempo comprendido entre 2010 y 2020. Producto de este ejercicio se recuperaron 26 documentos, así: 5 artículos científicos, 21 tesis de maestría. Todos están escritos en español. Producto de su revisión se encontraron cuatro tendencias investigativas: i. Práctica pedagógica del maestro rural: su transformación, reflexiones y la política educativa; ii. Estrategias de aula para la enseñanza de las ciencias sociales; iii. La práctica pedagógica del maestro rural: sus narrativas y percepciones

en el marco del conflicto armado y pos conflicto; iv. La enseñanza de las ciencias sociales con énfasis en la cultura política rural.

2.1.1 La práctica pedagógica del maestro rural su transformación, reflexiones y la política educativa

En el rastreo realizado se encontraron cinco autores, todos ellos enmarcados dentro del paradigma cualitativo de la investigación –acción pero con matices. La reflexión sobre la práctica pedagógica es el común denominador; surgen temas como el currículo, la planeación, un espacio de enseñanza adecuado, fortalecimiento de la lecto-escritura y del pensamiento crítico, unidades de comprensión y el bajo desempeño que hay en las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas en pruebas saber de noveno.

Inicialmente con la labor de minería realizada, se pueden destacar los principales aportes de cada autor hallado a continuación. Amaya (2018) en su tesis de maestría y por medio de una investigación-acción de corte cualitativo con alcance descriptivo-correlacional hace mención de la práctica docente de cuatro profesores de distintas áreas –incluidas las ciencias sociales- en el municipio de Maicao la Guajira; aporta comprensiones sobre la importancia de elaborar la planeación tanto para la práctica misma como para el desarrollo de capacidades científicas en los estudiantes, allí se evidencia la necesidad de esta reflexión en el trabajo diario dentro del aula.

Además, el autor afirma que el objetivo que orienta su investigación es comprender que “El ejercicio de la pedagogía, como ciencia, le permite al profesor percibir los procesos que suceden a su alrededor y buscar los mejores procedimientos para intervenir de forma crítica y proactiva a través de la evaluación de su práctica pedagógica” (Amaya, 2018, p 9).

Por su parte, Aponte (2019) en su trabajo de grado de maestría desde el paradigma cualitativo de investigación-acción de alcance descriptivo en el municipio de Suesca, con una muestra de cinco docentes investigadores y desde los intereses y necesidades planteadas por ellos,

propende por el fortalecimiento de la lectura en estudiantes a través de la enseñanza para la comprensión; coincidiendo con Amaya (2018) en la importancia de la reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas dentro del aula para redirigir o resignificar a las mismas, planteando la necesidad de generar espacios de enseñanza adecuados para el aprendizaje de los estudiantes y la labor docente; se enfoca en la lectura inferencial de los educandos, en el marco de la didáctica para el aprendizaje denominada enseñanza para la comprensión. Destaca al docente como sujeto de saber. La práctica pedagógica, la Enseñanza para la comprensión (EPC) y la lectura inferencial son tres engranajes de esta investigación.

Por otra parte, Gordillo (2017) en su tesis de maestría con enfoque cualitativo, investigación-acción en el municipio de Cogua Cundinamarca, destaca la importancia del pensamiento crítico acompañado de la comprensión lectora, apoyado en las habilidades comunicativas de la lectura y la escritura en una doble condición transversal: entre ellas mismas y en una sinergia transversal entre las ciencias sociales y la lengua castellana; propone y hace hincapié en una constante innovación de estas habilidades y del docente como el eje o núcleo del conocimiento en toda disciplina; se comparte el interés con los demás autores, por transformar la práctica pedagógica del docente en pos de sí mismo y del estudiante. Para la autora es importante tejer redes de diálogo y de trabajo entre docentes en beneficio de una estructura más integral de las planeaciones, contenidos enriquecidos e innovadores en conexión con los estudiantes. Para ello, -aquí coincide con Torres (2018)- es de capital importancia el currículo para hacer posible la transversalidad entre saberes disciplinares y su contextualización efectiva para con los educandos.

Paralelamente Gordillo (2017) asevera que la primera experiencia significativa en la investigación realizada referente al rol del docente, es cuando éste se convierte en investigador, allí se apropia de su saber, de su experiencia y sus reflexiones y genera conocimiento sobre su

práctica pedagógica, conocimiento fácilmente compartido a sus pares y estudiantes. Este autor se adentra en la complejidad del rol docente al afirmar que el educador debe "(…) manejar el saber en su cuádruple relación con las personas que aprenden, con la cultura y la sociedad, con las intencionalidades de la pedagogía y con los avances científicos y técnicos de su saber disciplinar específico" (Gordillo, 2017, p. 207).

De igual forma, Torres (2018) en su trabajo de grado de maestría y desde el paradigma investigación acción pedagógica y la didáctica del aprendizaje enseñanza para la comprensión, de enfoque cualitativo, con un alcance investigativo descriptivo, en la vereda Fonquetá, municipio de Chía, se centra en el currículo y su relación con la práctica docente en un proceso colaborativo entre pares en la planeación, implementación, evaluación y reflexión de unidades de comprensión en básica primaria, se revisaron sistemáticamente sus prácticas. Resalta que las actividades deben estar centradas en el estudiante y no en el profesor ya que es aquél el que desarrolla la comprensión. Además deben permitir el trabajo colaborativo, ser evaluables o propensas al seguimiento y mantener una articulación en el tiempo con un hilo conductor y no aisladas. Todo en consonancia con las especificidades de la Epc. También es de destacar que en cuanto a la práctica docente, "ésta debe generar actividades abarcadoras que desde luego, también motiven el trabajo colaborativo" (Torres, 2018, p. 97).

Desde otra perspectiva, Castelblanco (2016) en su tesis de maestría desde el paradigma de la Investigación-acción pedagógica, enfoque cualitativo, alcance explicativo descriptivo, se enfoca en los grados de educación básica séptimo, octavo y noveno y la problemática del bajo desempeño que hay en las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas del 80% de los estudiantes de estos grados; toma como referencia las pruebas saber de grado noveno en las cuales, evidenciando niveles bajos en la competencia de indagación. La autora en sintonía con Amaya (2018), recalca el pensamiento científico social y se pregunta para dar

solución a los problemas presentes en el aula: “¿De qué manera las prácticas pedagógicas promueven la aproximación al conocimiento como científico social y natural en los estudiantes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Ricardo González de Subachoque Cundinamarca?” (Castelblanco, 2016, p. 10). En ese sentido la autora propone cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con nuevas orientaciones pedagógicas y didácticas, a partir de referentes como los estándares básicos de competencias planteados por el Ministerio de Educación Nacional del año 2006, que guía el trabajo del aula (observación, descripción y formulación de preguntas).

Por otra parte, en la exploración de la literatura emergió desde este foco, el concepto de justicia social de Rawls destacado por Acosta et al., (2019) y sobre el cual se describe la problemática que afecta o apoya a la labor y el liderazgo de docentes y directivos docentes en las zonas rurales; describe la brecha cada vez más profunda, que existe entre los estudiantes de educación básica y media del campo y la ciudad: situaciones de inequidad, rezago, falta de oportunidades y deserción escolar. Su intención queda plasmada en la pregunta problema ¿Qué problemáticas enfrentan los directivos escolares y profesores de escuelas rurales en Colombia para el ejercicio de un liderazgo orientado a la justicia social? Para dar respuesta el autor analiza datos recabados en su investigación y éstos reflejan que la distribución de los recursos es ineficiente y limita el desarrollo del proceso educativo de las IE rurales afectando la calidad de la educación. Burocracia, clientelismo y corrupción, según el autor, aparecen como dinámicas de carácter local, departamental y nacional que afectan negativamente a la educación, especialmente a la educación rural.

Pese a lo anterior se destaca el liderazgo de docentes y el trabajo con la comunidad educativa: diálogo entre pares, reconocimiento del territorio y la idiosincrasia regional y veredal, pero la falta de apoyo del Estado, el aislamiento, la sobrecarga laboral y los conflictos de intereses entre miembros de la comunidad y con los entes gubernamentales opacan los logros obtenidos.

En consonancia y complemento con los aportes de Acosta (2019), Penagos (2011) concentra su esfuerzo en hacer visible la dificultad de las prácticas docentes en la construcción de ciudadanía en la zona rural de ciudad bolívar; allí se concretan y cristalizan las desigualdades que van en contravía de la justicia social (Rawls, 1971, citado en Acosta et al., 2019).
Para el autor el concepto ciudadanía es central sobre todo en la actualidad donde la globalización, y las políticas neoliberales, y las desigualdades sociales son predominantes; afirma que el referirse al concepto de ciudadanía, sitúa el asunto en el ámbito democrático participativo más allá de una democracia eminentemente discursiva. De igual forma afirma que "La escuela como marco social en el que se da forma a realidades, a través de documentos, libros de texto, currículos y prácticas pedagógicas juega un papel fundamental en la transmisión y enseñanza del ser ciudadano (…)" (Penagos, 2011, p. 7).

La escuela que está abandonada por el estado, que sufre la burocracia, la corrupción, que ha sido y es objetivo militar en el conflicto armado colombiano aún en posconflicto, es también el antídoto a todo lo anteriormente enumerado, de allí su importancia para garantizar la democracia participativa y una sociedad incluyente, informada, formada políticamente y con un acervo cultural político que la capacite para ejercer su soberanía en el ejercicio del poder en un Estado social de derecho.

Desde otra perspectiva, es una preocupación para Nieto (2018) sacar a la luz los conceptos y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria y secundaria. Hace énfasis en que la comprensión lectora es un hecho complejo que exige al docente una planeación precisa en cuanto al objetivo planteado con la lectura y la evaluación del proceso debe estar en concordancia con lo planeado. La investigación se desarrolla con tres categorías: enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Inicialmente se hace un diagnóstico previo sobre la práctica de enseñanza de la comprensión lectora y luego, se evidencia su cambio y mejoramiento a través del trabajo colaborativo entre pares (escuela multigrado / básica secundaria) con el estilo o la dinámica en espiral de observación, planeación, acción y reflexión. Igualmente, Bastiani (2011) expone que según la experiencia de los docentes se aprecia un desmantelamiento de la lengua y la cultura ch´ol por las contradicciones entre el desarrollo de la política educativa y el desarrollo lingüístico de las comunidades indígenas. Todo ello como herencia del modelo de castellanización del estado nacional mexicano, que buscaba absorber y disolver a la población indígena en vez de incluirla de forma democrática y en condiciones de igualdad.

En la misma dirección, en Mesoamérica (Costa Rica) y al otro extremo del continente americano en Chile, en un artículo Morales (2018) se aprecian y analizan dos investigaciones que tienen como objetivo principal dar cuenta de los fundamentos teóricos y operativos de las prácticas pedagógicas en ruralidad; se advierten en el discurso docente, nuevas preocupaciones: la didáctica y el currículo como condicionantes de la práctica pedagógica del docente. Se evidencian a nivel cognitivo varias nociones interculturales:

> lo juvenil, la diversidad, la cultura y la práctica docente pero no se llega a una reflexión profunda a nivel intercultural ya que el autor no considera a la reflexión como eje transversal a todos los procesos operativos de las prácticas pedagógicas docentes. (Morales, 2018, p. 1)

Además, en su artículo se afirma que la práctica escolar hoy debe ser concebida como acciones multidimensionales que toman o asimilan significados relacionados a múltiples conceptos en los contenidos y en el tema operativo-educativo, autocontenidos e imbricados al igual que lo hacen las muñecas rusas. Se apunta igualmente que, es un deber de los establecimientos educativos ser un lugar de debate, reflexión, convivencia, de interacción y adquisición de saberes donde la

experiencia vital de maestros y estudiantes sean importantes y valoradas. Parece ser que este último aspecto, el de la experiencia vital, está ausente en la investigación de Bastiani (2011), ello podría explicar la inconsistencia entre los modelos de castellanización bilingüe y la práctica docente en la región de Chiapas. Puede que ello se deba a una resistencia social y cultural de estas poblaciones agenciada por los propios maestros en el aula, frente a lo que el autor describe como desmantelamiento de la lengua y la cultura ch´ol.

En lo que respecta a la práctica pedagógica, el autor hace un gran aporte teórico en el que distingue tres niveles reflexivos que fundamentan teóricamente, Manen (1977), citado por Erazo (2011), y citado por Morales (2018): el de la racionalidad técnica (aplicación del conocimiento), la acción práctica (explicar y esclarecer suposiciones en asuntos prácticos) y el de la reflexión crítica (criterios éticos). Este aporte abarca no sólo el aspecto académico sino el de la realidad y contexto de cada estudiante, del maestro y de la comunidad educativa en general.

Es de recalcar a manera de síntesis que, de lo afirmado por los autores Amaya, 2018; Aponte 2018 y Castelblanco 2018), la auto-reflexión del docente además de ser su responsabilidad, debe apoyarse en un proceso colaborativo entre pares para que la transversalidad del conocimiento sea posible (Torres, 2018); además, queda claro el planteamiento acerca del cambio de mentalidad (Amaya, 2018) del maestro para dar la condición de posibilidad a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la IE en beneficio de la comunidad educativa (ambiente de aula y motivación de los estudiantes), es más, los resultados en el desempeño de los educandos, dependen de ello.

Es también importante rescatar el proceso propio de aprendizaje del docente, que en nada se desliga del proceso del estudiante; ambos hacen parte del todo misional de la institución

educativa, su visión, norte y horizonte (Castelblanco, 2016). Así mismo, la Epc aparece en el trabajo de varios autores (Aponte, 2019 y Torres, 2018).

2.1.2 Estrategias de aula para la enseñanza de las ciencias sociales

En la exploración de la literatura llevada a cabo se encontraron nueve autores, ubicados en tres vertientes; la primera de ellas corresponde a los temas de lectoescritura, lectura crítica y la argumentación; a ella corresponden cinco autores los cuales cuatro se enmarcan dentro del paradigma cualitativo, investigación-acción; uno de ellos dentro del paradigma post positivista (mixto) con características y enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos. El tema predominante en los primeros cuatro autores, es el de la lecto-escritura y la lectura crítica con énfasis argumentativo. En el último autor, se propone al aula invertida como escenario de trasfondo para práctica docente. La segunda vertiente enarbola el tópico de las didácticas y los estilos de aprendizaje; a ella corresponden dos autores, ambos identificados con el enfoque cualitativo investigación-acción. Su aporte conceptual consiste en las didácticas del aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (VAK).

Por último, se destaca una tercera vertiente con el interés por la relación entre las instituciones y la cultura política en la institución educativa y el aula; en ella se inscriben dos autores. Los conceptos aportados son el de gobierno escolar como estrategia pedagógica y la cultura política dentro y fuera del aula de clases (entorno institucional, familiar y veredal).

En la exploración realizada, se encontró el aporte del autor Ariño (2018) que en su trabajo de grado de maestría desarrollado en la IE Roque de Alba municipio de la Guajira, busca interpretar la correlación entre las dinámicas propias de la práctica docente y los procesos para potenciar el pensamiento de los estudiantes; el autor afirma que los procesos formativos parten

de la implementación de las competencias de lectura y de escritura para fomentar el pensamiento en los estudiantes y mejorar su desempeño en la vida social. El autor profundiza en el concepto de pensamiento como facultad mental necesaria dentro del proceso educativo, un tema también presente en Nieto (2018) unido a la comprensión lectora.

Para Santrock, citado por Ariño (2018) “El pensamiento implica manipular y transformar información en la memoria. Con frecuencia esto se hace para formar conceptos, razonar, pensar de manera crítica, tomar decisiones, y resolver problemas” (p. 287).
El autor observa una desarticulación entre planes de estudio con los lineamientos institucionales y con el modelo pedagógico de la institución, allí se incrusta el aporte de esta investigación.

En la misma línea, Calderón (2019), en su proyecto investigativo llevado a cabo en la IED La Pradera del municipio de Subachoque (Cundinamarca) y desde la didáctica de la Epc, propende por la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores y por ende el fortalecimiento de los niveles de lectura (literal, inferencial y critica) por medio de la introspección continua del docente en su labor diaria en el aula aunada al análisis de los resultados de las pruebas saber.

En tal sentido, aparece el concepto de trasposición didáctica como resultado en la práctica pedagógica, de esa constante introspección docente; se afirma de forma acertada que “leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas”. (Calderón, 2019, p. 290).

Desde otra perspectiva García (2018) desde su trabajo de maestría en la Institución Educativa Departamental el Carmen del municipio de Guachetá, propone estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la argumentación en estudiantes de quinto y octavo; para ello se hace necesario la transformación de las prácticas pedagógicas.

El cuerpo del trabajo se compartimenta en tres secciones: primero, un análisis del por qué y para qué, transformar la práctica docente hacia la argumentación en el aula; la segunda, consta de los referentes teóricos que sustentan la propuesta; tercero, se enfatiza y justifica la metodología escogida para el desarrollo investigativo a saber: la investigación-acción. El autor comenta que si la sociedad ha cambiado, también debe hacerlo la escuela; es necesario la implementación de nuevas estrategias didácticas y pedagógicas en consonancia con la nueva forma en que los educandos aprenden y se comunican.
Por tanto se requiere de un docente con conocimiento en didáctica, pedagogía, contenidos disciplinares y conocimiento del contexto de la comunidad educativa. Se mide la capacidad de análisis de los estudiantes a través del modelo Toulmin, sobre situaciones controversiales de tipo social y científico. La argumentación es una capacidad para tomar decisiones fundamentada en criterios elaborados lógicamente, esto tiene consecuencias en lo académico y en la vida de los estudiantes.

Se intuye que, la trasposición didáctica de Chevallard (como se citó en García, 2018) es un proceso de sofisticación de la capacidad argumentativa usada –en este caso-, en la comprensión del discurso científico, su consiguiente interpretación y su traducción en términos inteligibles para la audiencia en el aula. Por su parte, Villafuerte (2020) en su artículo busca responder las preguntas siguientes: ¿Cuál es el aporte que hace el aula invertida a la educación básica en el sector rural? ¿Cuáles son las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que pueden ser fortalecidas mediante la metodología Aula Invertida? El autor expone la importancia de su

propuesta para bajar los niveles de deserción, un concepto también referido en Acosta, (2019) y aumentar el interés de los estudiantes por el conocimiento, sin embargo, es -como afirma- un medio y no un fin de la educación.

La tecnología debe ir acompañada de estrategias pedagógicas apropiadas para el logro de tres objetivos: uso racional de la televisión; fomentar el análisis crítico de la información; y potenciar el placer y disfrute de programas televisivos didácticos. Se define el concepto de aula invertida de la siguiente manera: “una metodología que se centra en el estudiante, por ende, resulta imprescindible estimular sus deseos de explorar, surgiendo la oportunidad para que tanto estudiantes como docentes logren nuevos aprendizajes en ambientes diferentes a los espacios tradicionales” Bergman y Sams (2012) citado por Villafuerte (2020, p.121).

Se puede afirmar la notable complementariedad entre los conceptos de pensamiento racional, argumentación, criterio, trasposición didáctica y memoria; los cuatro últimos se conjugan y sintetizan la complejidad del primero; el aula invertida es un buen escenario donde se puede materializar esa interrelación conceptual en la cual, es prerrequisito el ejercicio de lectoescritura. En el ejercicio de minería adelantado, fueron hallados dos autores a saber: Castellanos (2017) y Charris (2019) con dos temas definidos: las didácticas y los estilos de aprendizaje.

En el primero de ellos, en su tesis de maestría busca comprobar los resultados logrados con la implementación de la didáctica de aprendizaje conocida como ABP en los procesos y dinámicas de aprendizaje significativo dentro del aula en estudiantes de básica primaria en la IE Agustín Parra de Simijaca Cundinamarca. El autor encontró en su pesquisa que, es de suma importancia la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes, y que ese acervo vivencial junto con el trabajo colaborativo ayuda a consolidar los saberes específicos de

cualquier área y los valores con impacto en la convivencia dentro y fuera de la institución como el compromiso, la responsabilidad, el liderazgo y la comunicación asertiva.
También es de gran importancia la contextualización del saber, para que éste sea significativo y posicione a los estudiantes como constructores de su propio conocimiento.

En la misma línea, Charris (2019) se refiere a los aspectos encontrados en la IE como el desconocimiento del contexto del aula, de los intereses de los estudiantes y los estilos de aprendizaje que poseen; este último aspecto, es el que destaca la autora ya que fue el producto principal de la reflexión docente en el quehacer profesional en la IE y el aporte propuesto en esa investigación. De igual manera y en consonancia con Ariño (2018) y Amaya (2018), la autora encontró que el eje de cualquier transformación de la practica pedagógica radica en las planeaciones (tema en común con; así mismo, se destaca –en palabras de la autora- que el principal aporte a esta investigación lo dio un instrumento de identificación de los estilos de aprendizaje (test de modelo VAK) y que de allí se partió para la reelaboración de las planeaciones y la consecuente práctica pedagógica del docente en el aula.

De igual forma pero haciendo énfasis en la enseñanza de las ciencias sociales y en la cultura política rural, en el rastreo realizado se hallaron dos autores Gordillo (2020) y Reina (2016). En el primer autor se puede dilucidar que desde una investigación de maestría de enfoque mixto y sistematización de experiencias, se expone el paulatino y constante desdibujamiento del propósito inicial del gobierno escolar sin horizonte formativo ni pedagógico. Se cuestiona si el maestro es reproductor de la realidad o un transformador de la misma. Se plantea un proceso en espiral de educación política donde a partir de la experiencia docente y del estudiante se haga una reflexión sobre lo hecho cada año.

Se inicia con un acercamiento conceptual y se procura analizar cómo se realizan esos conceptos en el día a día. Destaca que es el maestro el encargado de posibilitar espacios de análisis de lo político, de discusión y crecimiento en la cultura política institucional, además de ello depende la participación consciente del estudiantado. Es un propósito y una conclusión de su tesis que la democracia en la escuela no sea considerada como un guion establecido, sino de hacer todo lo posible para que sea una vivencia diaria y real, coherente con los valores democráticos, que los estudiantes experimenten, las promesas de la democracia, con la firme idea de que sean asumidas y pensadas por ellos, para lograr que sean ciudadanos conscientes y participativos.

Desde otra perspectiva, Reina (2016) por medio de una investigación Etnográfica, con un paradigma cualitativo, usando un grupo focal y los instrumentos de la entrevista y de la encuesta busca hacer visibles la interpretación de los discursos y las interacciones frente a la cultura política de jóvenes rurales municipio de Cáqueza, configurados en la familia y la educación y en los dispositivos de la escuela y los medios de comunicación. El autor encuentra que las relaciones intersubjetivas y discursivas entre los jóvenes, la familia y la escuela no permiten una comunicación real y efectiva, la dificultan significativamente; además, la cultura política dominante en este contexto es la tradicional en contraposición a la democracia participativa e incluyente, aquí cabe preguntarse si hay una auto-exclusión de la comunidad o auto censura culturalmente arraigada en este tema.

2.1.3 La práctica pedagógica del maestro rural, sus narrativas y percepciones en el marco del conflicto armado y pos conflicto

En el rastreo realizado, se logró encontrar a cuatro autores: Ballesteros (2020) se enfoca en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes rurales para fortalecer la construcción de paz con un matiz territorial, en medio de un conflicto armado en el cual la escuela ha sido

objetivo militar de los actores armados e invisibilizado por los medios de comunicación y las autoridades locales, departamentales y nacionales; en este tema el autor va más allá de Acosta (2019) porque no es solamente la falta de apoyo del Estado lo que dificulta la calidad educativa y el desempeño de docentes y directivos docentes, es la invisibilización que se ha hecho de la escuela en medio del conflicto armado colombiano, la institución educativa ha sido objetivo militar junto con la comunidad educativa que la conforma y claro, los homicidios cometidos por los actores armados quedan ocultos o disfrazados con tecnicismos, sofismas o desinformación y por lo tanto, impunes. Queda la pregunta: ¿Cómo puede haber calidad educativa en medio de la guerra?

En la misma línea, Díaz (2020) brinda un encuadre en el cual se destacan los atributos del miedo en la memoria reciente y las narrativas de maestros y maestras en territorios del posconflicto en este caso, San Vicente del Caguán departamento del Caquetá. Se busca resignificar los hechos violentos para construir un ambiente de paz así, se identifican las formas de miedo e indignación en la memoria de resistencia presentes desde la misma narración de los hechos y en cada acción transformadora en la escuela. Las categorías que fundamentan la investigación son dos: la memoria del pasado reciente y las emociones centradas en el miedo. Según Bauman (como se citó en Díaz, 2020) el miedo se encuentra muy ligado al mal, puesto como lo indica el autor, miedo y mal son por así decirlo, hermanos siameses tan vinculados que no es viable encontrar el uno sin el otro. Es una investigación narrativa con enfoque cualitativo e interpretativo en la cual se desglosa su contenido en tres dimensiones: la dimensión epistemológica, dimensión sociológica contextual y la dimensión político-social.

En la misma línea, Vallejos (2020) se enfoca en dos objetivos de su tesis de maestría: el primero consistió en develar los sentidos y significados de las emociones presentes en narrativas del mal en la práctica pedagógica en maestros afectados por el conflicto armado; el

segundo en los modos de enunciación y significación del miedo en las narrativas de esos maestros. Surgen tres categorías de análisis a saber: formas de conducta en territorios de conflicto armado y grados de respuesta frente a la guerra; pasado traumático de los docentes y enseñanza de la historia reciente; y violencia política, discursos y prácticas. El autor da un contexto global y complementa lo dicho por Díaz (2020) cuando se refiere “al doble chantaje” al que somos expuestos cuando se manipula el discurso de la guerra por el uso moralizante del “ellos” y de el “nosotros”, que sólo visibiliza los ataques que sufre ese “nosotros” como terrorismo y se hacen invisibles los actos de maldad y de guerra ocurridos fuera de ese ámbito, en el ámbito de “ellos”; Žižek (2016) citado por Vallejos (2020).

Desde otra perspectiva Vera (2005), en su artículo expone el escenario de una escuela rural multigrado de extrema pobreza en México. De acuerdo al paradigma cuantitativo, se lleva a cabo una estrategia de clasificación estadística con el procedimiento por conglomerados, con una muestra poblacional de 206 profesores clasificados en cinco tipos de práctica docente (estrategias didácticas, de manejo de grupo, habilidades de planeación, habilidades de evaluación y habilidades de apoyo). Se analiza el impacto de los mecanismos de incentivos y capacitación docente como elementos para promover habilidades cognitivas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje; igualmente, se resaltan las condiciones de la enseñanza multigrado en zona rural como elemento primordial para mediar la regulación de estrategias de control disciplinario y planeación de la práctica docente. El autor critica que la enseñanza se encuentra supeditada a la visión administrativa.

Se concluye que no es el variable sexo o edad lo que distingue la característica de la práctica docente; el ejercicio equilibrado de la práctica docente en términos del tiempo invertido y variedad de estrategias implementadas, puede promover la posibilidad de éxito al menos en una de las asignaturas básicas de la educación primaria; algunas variables, específicamente la

de apoyo a la gestión escolar y el nivel académico de los profesores, parecen agudizar las deficiencias en la práctica docente; y por último, el equipamiento a las escuelas contribuye a la organización de la infraestructura y provee de espacios más adecuados para el desarrollo cognitivo, no solo en el aula, si no en un ambiente enriquecido con mejores servicios, esto hace posible un desempeño favorable en los estudiantes.

Desde otra perspectiva en la exploración de la literatura llevada a cabo, tres autores resaltaron por su temática. Para Castro (2016) son de suma importancia la tradición oral, las imágenes y la memoria relacionadas con su experiencia vital desde la niñez; su investigación se desarrolla en la vereda de Chizacá en Usme y se focaliza en el tipo de narrativas visuales de los niños de esa zona rural para cristalizar su memoria colectiva, su "sistema mundo rural" (Castro, 2016, p. 51); se produjeron relatos con una técnica de animación por computador cuadro a cuadro. Se busca entender el proceso de construcción de la memoria en esos niños desde narrativas pensadas para ellos y elaboradas por ellos; el autor nota que estas ilustraciones tienen –con evidentes matices- similitudes con los pictogramas indígenas encontrados en la zona conocida como las piedras de Tunja. Para desarrollar la investigación usa la etnografía multisituada (sistema mundo) y la observación participante paradigma cualitativo, holístico-interpretativo.

Para Castro (2016) es evidente el papel secundario que tiene el contexto rural en las políticas estatales. Esta es una afirmación coincidente en otros autores como Acosta (2019), Ballesteros (2020), Bastiani (2011), Juárez (2017), Penagos (2011) y Vera (2005). En el mismo sentido pero haciendo énfasis en cuáles son los retos y las ventajas del trabajo en escuelas multigrado Juárez (2017), en su artículo desde el paradigma etnográfico mixto, da cuenta de su investigación a cuatro docentes rurales de México acerca de en esa modalidad, las estrategias que desarrollan para atender a alumnos de diversos grados y edades en el mismo tiempo y espacio, así como sus necesidades de formación. Destaca que el modo multigrado es para

nada marginal en México ya que entre el período de 2014-2015 el 27.5% de las escuelas preescolares, 43.8 % de las primarias y 9.3 % de las secundarias del país trabajaban con esta modalidad.

El autor especifica los tres subsistemas con los cuales se desarrolla la escuela multigrado (escuelas regulares, planteles indígenas y la educación comunitaria-CONAFE). El artículo se esmera por explicar la estructura de la institución educativa en México y El Salvador. Al igual que los autores como Ballesteros (2020) y Penagos (2011), se adentra en el contexto del conflicto armado cuando adjunta datos de la guerra civil salvadoreña y su impacto en la educación.

En el mismo horizonte, Moyano (2017) desde un paradigma cualitativo, basado en una metodología fenomenológica con perspectiva histórica, busca dar cuenta de las comprensiones existentes en las experiencias de infancia y juego de un grupo de jóvenes que crecieron en un contexto de conflicto armado del entonces, corregimiento de Vega-larga Huila en los años 2000 a 2002. Aquí se entrecruzan en el plano de la infancia, los aportes de Castro (2016) como la tradición oral, (cuentos infantiles) y la memoria colectiva; el aporte del concepto de juego de Moyano (2017), que brinda una valiosa perspectiva, desde la cual se describe mejor y con más precisión el contexto contenedor de la experiencia infantil de Castro (2016). Para la autora las narrativas (relato de vida), y las vivencias originadas por el juego, construyen la identidad del individuo y se concibe a éste como sujeto participante.

2.1.4 Articulación con la presente investigación

Una vez hecha la descripción de las fuentes consultadas y de articularlas por tendencias de investigación, se advierte que la presente investigación se inscribe en la segunda tendencia por cuanto es ésta y no otra, la que aborda con mayor énfasis el quid (las estrategias de aula) de la pregunta problema que origina la presente investigación esto es, la práctica pedagógica del

docente de ciencias sociales en el contexto rural; de allí se puede partir a otros tópicos como la transformación de esas prácticas y las reflexiones que manan de ellas, tópicos presentes en la tendencia número uno. No obstante, es del todo posible que se adopten conceptos y autores de tesis o de revistas de la primera tendencia u otras, si llegara a ser necesario.

Es de esperar que la presente investigación aporte nuevas conexiones entre los autores investigados en cada tendencia, sus vertientes y que esas conexiones brinden –sino una nueva perspectiva- un horizonte conceptual más rico que permita comprender mejor la dinámica y complejidad del oficio y la práctica del docente rural en el aula, es por ello destacable el aporte de la segunda tendencia denominada “Estrategias de aula para la enseñanza de las ciencias sociales”, ya que apunta a intentar dar respuesta a las cuestiones de cuáles son las prácticas, qué actividades proponen los docentes rurales dentro del aula y que las motiva u origina; esto es determinante al momento de escoger los contenidos, diseñar las planeaciones y las estructuras curriculares, determinar el estilo del docente, en qué teoría y didáctica del aprendizaje se inscribe su labor y qué lo motiva a asumir estrategias didácticas; en esta dirección son de especial interés para el trabajo investigativo, por el diálogo que se puede proponer con ellos en la interpretación de resultados, los autores Ariño et al (2018), Calderón (2019), Canastero (2019), García (2018) y Villafuerte (2020), por un lado y Castellanos (2017) y Charris (2019) por el otro.

Inicialmente, en la segunda tendencia ya mencionada se evidencia que en cuanto a la metodología se refiere, en ella predomina un enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, sólo en Villafuerte (2020) se aprecia una metodología mixta pos-positivista. En tal sentido, se tendrá en cuenta el aporte conceptual de esta tendencia a los aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales, de las prácticas docentes que la conforman y lo que se evidencie de éstos en la presente investigación; es de gran interés, pero no es la tarea principal

del trabajo, hacer un intento de constatación de la interacción que pueda encontrarse entre las nociones y los conceptos aportados por estos autores tales como el de lectoescritura, pensamiento, plan de estudio, EPC, tipos de lectura (literal, inferencial y crítica), trasposición didáctica, argumentación, modelo Toulmin, aula invertida, deserción escolar, ABP, aprendizaje significativo, estilos de aprendizaje VAK, trabajo colaborativo, ambiente de aprendizaje, gobierno escolar, educación y cultura políticas.

De igual manera, el aporte conceptual de las tendencias i y iii se enfoca y delimita para el interés del presente trabajo, en las temáticas de la reflexión del docente (metacognición) que posibilitan al docente como sujeto de saber con habilidades y experiencia, poseedor de pensamiento crítico que ejerce influencia en temas fundantes como lo son el currículo, la lúdica, las estrategias didácticas, las narrativas docentes, la escuela multigrado y sus dinámicas, el sentido y significado de su labor; todo ello imbuido por las emociones, los relatos de vida y su identidad como sujeto, que establecen el contexto personal y laboral que le son propios. De este crisol conceptual se espera entablar diálogos, establecer regularidades y antagonismos discursivos que sirvan de ayuda y guía para el propósito de intentar dar respuesta a la pregunta problema, de ello dependerá el grado de aporte de la presente investigación.

2.2 Marco teórico y conceptual

2.2.1 Cecilia Fierro: práctica pedagógica

Cursó la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Panamericana y en Ciencias Religiosas en la Universidad Iberoamericana Cd. De México. Es maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación de la misma Universidad. Es investigadora y académica de la Universidad Iberoamericana León, actualmente responsable de la Dirección de Investigación. Pertenece al sistema nacional de investigadores (SIN) nivel I. Doctora en Ciencias con especialidad en

Investigaciones Educativas por el DIECINVESTAV. Obtuvo el premio internacional en Educación “Brock 2016″ por su trabajo de impacto significativo en el campo de la educación, convirtiéndose en la primera investigadora mexicana en recibir este reconocimiento. Uno de los proyectos que actualmente se encuentra trabajando es la propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables.

En su obra titulada *Transformando la práctica docente* Cecilia Fierro sostiene que la educación actual exige un docente competente para enseñar al estudiante a entrar en contacto con el conocimiento, apropiarlo y que, además, debe generar situaciones de aprendizaje que hagan posible anexar nuevo conocimiento al que ya se tiene; todo desde un enfoque transdisciplinar, donde surge un nuevo campo distinto al de las disciplinas en cuestión, las trasciende. La autora hace una apuesta al cambio educativo apoyado por los docentes desde su conciencia como educadores y de su fuerza individual y colectiva como sujetos de saber y políticos. Acertadamente, indica que el cambio educativo sólo es posible desde los protagonistas del proceso educativo, los docentes y los estudiantes.

La docencia es un acontecimiento propiamente humano interpersonal, en él, todos sus integrantes toman decisiones y actúan según su propio acervo cultural o “saber colectivo” Fierro (2008); la docencia en sí misma exige, que ese saber colectivo esté organizado en la escuela de forma sistemática, planificada y en consonancia con el contexto cultural de quienes participan de dicho acontecer; maestro y alumno son sujetos activos del proceso educativo y no sólo son insumos o productos del mismo.

Esta praxis social, con una intención clara y objetiva, define la naturaleza de la práctica docente: intervenir la realidad en la cual se sumerge la totalidad de la comunidad y de la institución educativa. Por lo tanto, la docencia es un acto de la voluntad planeado y diseñado de

acuerdo con lo que se quiere lograr en el educando y de acuerdo al contexto socio-cultural al que pertenece. Según lo entiende, la docencia por ser una práctica social, también implica que los contextos del docente y del estudiante son inseparables de dicha práctica y se interrelacionan enriqueciéndose mutuamente, allí intervienen lo semiótico, lo conductual y lo sensorial. Ciertamente, la educación es un proceso de ida y vuelta: se ofrecen contenidos que son interpretados según la semiótica, inherente del estudiante y de su acervo cultural, éste ancla el contenido de acuerdo a lo que ya sabe, sus intereses y expectativas (lo sensorial), para luego intentar comprender su realidad y expresar al docente un conocimiento nuevo o una pregunta novedosa que da una perspectiva diferente, enriquecida y significativa que, nuevamente, entra en juego en el aula donde es compartida, se analiza, se comenta y se debate para que de una u otra forma los demás educandos y el docente hagan parte del proceso educativo.

Como lo sostiene la autora, las respuestas a las preguntas que surgen no siempre aparecen, pueden quedar pendientes y eso hace de motor conductual, es decir, genera la posibilidad de acción desde un nuevo horizonte y una intención de acción en busca de respuestas. En este doble proceso intersubjetivo, el trabajo del docente está conectado no sólo con sus valores personales, también lo está con valores sociales e institucionales que hacen más complejo su ejercicio, su labor; la perspectiva de vida que posee y sus características imponderables como sujeto entran en juego con los valores social e institucionalmente aceptados, los marcos normativos no sólo de la escuela donde labora sino de su *alma mater*, la institución educativa que lo formó como profesional docente y el sistema educativo al que pertenece. Claramente la tarea del maestro es, por lo tanto, desarrollada y entra en contacto con lo político, lo social, lo económico, e interinstitucional, factores que vienen conformando el contexto no sólo del hecho educativo sino del docente mismo.

Así mismo, subraya la autora, la labor docente debe tener un horizonte definido, unos propósitos, unos objetivos claramente determinados de índole formativo en lo político, por cuanto se refieren al poder, su uso por medio de instituciones y las consecuencias de índole social, porque se analiza a quien lo ejerce y quien lo sufre; toda relación social es una relación de poder que deja su impronta en el contexto del ser humano; de igual manera, el oficio del docente desde luego contiene al tema económico ya que este factor es determinante del contexto social al que se pertenece.

De forma complementaria a lo ya afirmado, Fierro define seis dimensiones de la práctica docente: la dimensión personal tomada como una práctica humana; la dimensión interpersonal; la dimensión social desarrollada en el contexto; la dimensión didáctica donde aparece el papel del maestro como agente protagonista; la dimensión institucional y la dimensión valoral o axiológica que se caracterizan por no ser neutrales y en éstos, se busca el logro de fines educativos y de los valores seleccionados. Se deduce en Fierro que ninguna práctica educativa es neutral ya que tiene una intención política o de otra naturaleza reflejada en la selección misma de los valores a lograr. De la forma en que se manifiesta esa relación entre las dimensiones ya nombradas, la autora define el concepto de “relación pedagógica”. De esa relación se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador.

De dicha relación interdimensional de la práctica docente surge como propósito de la autora el perfeccionamiento continuo. Para lograr ese perfeccionamiento, es necesario desarrollar en el docente la capacidad de reflexionar sobre su trabajo para despertar y reafirmar el deseo de cambio y la superación personal-profesional del profesorado. Esto sólo es posible si se logra sinergia entre pares para poder comprobar y experimentar la riqueza del trabajo grupal y a sí mismo, ampliar conjuntamente el horizonte de conocimientos sobre la educación, para posibilitar la generación de proyectos de innovación en el aula y la escuela y de esta forma

fortalecer el compromiso docente-alumno-sociedad de tal manera que el poder individual del docente y del estudiante se integren en el poder colectivo y así, impacten el entorno y la comunidad educativa.

Fierro destaca que, “lo que se propone no se limita a un curso, sino una combinación de talleres, de círculos de discusión, seminarios y prácticas para presentar dudas, cuestionar convicciones, problematizar el quehacer cotidiano, ampliando el horizonte del maestro sobre la docencia” (Fierro, 2008, p. 41).

En la misma dirección, la autora apunta que es fundamental que el docente sea sensible al contexto en el que vive, de esta manera puede apreciar sus características y por comparación, definir y reflexionar sobre quién es como ser humano y sobre su práctica formativa; el contexto hace las veces de espejo en el cual nos contemplamos como producto social poco definido, complejo y cambiante; por ello la educación debe estar atenta al entramado relacional humano que la rodea, la compone y le da sentido e identidad; sólo así, es posible que cumpla con su función y objetivos en tiempo real y con proyección al futuro. Igualmente, Fierro destaca que, dentro del contexto del docente, el ámbito institucional genera una dinámica propia de procesos de decisión, negociación y acción para la implementación del proceso educativo de esa institución, lo que se denomina “gestión escolar” Fierro (2008). Este aspecto es tan importante que hace parte de la evaluación docente y define rutas de mejoramiento de la práctica educativa cotidiana.

De esta regulación institucional y de otras regulaciones, surge un concepto clave para la autora: “la moralidad”. Este concepto puede desglosarse como la relación que el sujeto sostiene con el marco normativo presente en cada escenario en donde interactúa, es de carácter individual, pero está mediada por un acervo cultural de tradiciones y costumbres comunes que le dan identidad propia a ese individuo que decide hacerse moral o no. De manera que, este sujeto

moral hace su propia interpretación y recrea el sistema normativo-social guiado por su propia estructura cognitiva, (estructuras cognitivo-evolutivas) ello sin desconocer la presión social ejercida de forma constante sobre él y sobre los demás miembros de una sociedad determinada, presión de grupo cristalizada en lo que la autora denomina “expectativas sociales vigentes” del contexto socio-cultural.

Igualmente, Fierro afirma que los componentes comunitario e individual de la moralidad son la materia prima para la construcción de lo que la autora define como “conciencia moral” del sujeto. La moral, aunque es de carácter individual tiene un componente comunitario ya que lo individual trasciende a lo social por imitación y conveniencia. Por cuanto el docente es sujeto moral, toda práctica docente transmite valores, aun sin que sea su propósito debido al papel de liderazgo discursivo del docente en el aula como agente educativo; su labor implica ejercicio de poder se quiera o no, por ello es importante el esmero en la formación axiológica adecuada de los docentes.

De esta afirmación parten las cuestiones del cómo hacer visibles los valores del docente en su labor diaria, cómo se transmiten y qué mecanismos operan en la interacción cotidiana en la escuela y la comunidad educativa. En esta dirección, Fierro y Carbajal (2003) en su obra “*El docente y los valores desde su práctica*” recurren a dos perspectivas o vertientes teóricas sobre los valores para intentar dar respuesta: la vertiente sociológica y la vertiente psicopedagógica.

La primera, de Agnes Heller, (como se citó en Fierro y Carbajal, 2003) se refiere a qué valores transmite el docente en el aula y qué herramientas utiliza para hacerlo: los valores son asumidos como productos culturales; en la segunda, cuyo representante Lawrence Kohlberg, también citado por Fierro y Carbajal, se centra en qué posibilidades da el docente para promover el desarrollo del ejercicio del componente moral en sus estudiantes; de las autoras se

puede deducir que los valores son construcciones adaptadas a cada cual y por lo tanto, están sometidas a la propia subjetividad de cada ser humano y se fundamentan en las preferencias que éste posee al momento de actuar.

En esa misma dirección, Fierro y Carbajal brindan lo que consideran destacable de la vertiente sociológica al definir los conceptos de exigencia genérica, (abstracta y universal) y exigencia social (comportamiento esperado) como conformadores de la moral. Estas exigencias dan lugar a valores concretos que conforman al sistema normativo social que es transmitido por agentes socializadores, como el educador. La moral del docente y de cualquier agente socializador depende de dos factores determinantes: "los que provienen de su contexto socio-cultural y los factores internos del propio sujeto cuyas estructuras cognitivo–evolutivas le permitirán interpretar, asimilar y finalmente acomodar los estímulos que recibe del exterior, con vistas a construir su propia conciencia moral" (Fierro y Carbajal, 2003, p. 4).

En armonía con este planteamiento, se puede deducir que, de un valor universalmente aceptado, consensuado, brotan los valores socialmente deseados, convenientes y esperados en cualquier miembro de una sociedad; una moral común es, por lo tanto, una parte importante de la identidad de un individuo y de la sociedad a la que pertenece. La moral tiene resonancia en el interior del ser humano, en su *psiquis,* en la forma en que se aprecia y se define a sí mismo.

En sentido complementario a lo ya planteado, y para dar mayor claridad conceptual, las autoras definen que el sujeto pasa por tres etapas en el desarrollo de su moralidad: i Socialización; ii) Interiorización; iii) Moral autónoma. Para Fierro el proceso de desarrollo de la moralidad del sujeto se inicia en el contacto con otros, allí al sujeto se le enseñan "valoraciones" o normas con la pretensión de que ese sujeto aprendiz se adapte a esas directrices socialmente aceptadas;

luego este sujeto las hace suyas (Interiorización), las normaliza en su ser y su conducta, en su actuar y en la toma de decisiones (principios éticos universales y principios éticos específicos de la sociedad en que vive).

En la tercera etapa el sujeto es capaz de cuestionar la normativa vigente de su propia cultura e identidad; esto es posible ya que prioriza los principios éticos universales, sobre los principios éticos culturales a los que pertenece. Así se logra autonomía y un sustrato para la argumentación y la toma de decisiones de manera seria, responsable e informada y por supuesto, no infalible ya que aparece el conflicto moral. Esta tensión interior e individual se exterioriza, se manifiesta, se socializa, se enseña y se aprende. El conflicto moral pareciera ejercer el papel de cuestionar lo establecido con el fin de cambiarlo por algo más conveniente o de reafirmarlo si es beneficioso para el individuo y la sociedad.

La escuela es el crisol por excelencia para llevar a cabo el desarrollo del conflicto moral, de allí parte su labor educativa. Por tal motivo es importante una pedagogía enfocada en avivar el interés e inducir la reflexión diaria de los alumnos para dejar una impronta positiva en el comportamiento de éstos frente a las normas establecidas. Esta clase de pedagogía integra tres componentes ineludibles y estrechamente ligados en la práctica docente: el comportamiento normativo, el afectivo y la conducción de procesos de enseñanza (campo pedagógico). A modo de conclusión, Fierro y Carbajal aseveran que, para la consecución de una pedagogía con las características ya mencionadas, es necesario que se trabaje intensamente en la práctica docente, su análisis y transformación para fortalecer y enriquecer “la oferta valoral” ofrecida por el docente a sus estudiantes, es decir, el docente da de lo que tiene de su propio desarrollo moral y por ello hay que centrar todos los esfuerzos y los recursos para que se optimice al máximo ese desarrollo.

2.2.2 Estela Quintar: pedagogía crítica latinoamericana

Académica argentina residente en México. Profesora en enseñanza primaria y preescolar; Maestra en Investigación Educativa y Doctora en antropología social, orientación antropología médica (salud mental y educación) Secretaria Académica IPECAL. Investigadora con amplio reconocimiento internacional en el área de Didáctica y Formación Docente, Ha desarrollado proyectos de investigación, asesorías y conferencias en distintos países de la región entre los que destacan Argentina, México, Cuba, Chile, Colombia, Venezuela y Bolivia. Ha dedicado gran parte de su quehacer al estudio de la "didáctica no parametral", que considera la práctica de la enseñanza desde una perspectiva centrada en el sujeto y amparada en los principios de circulación de ideas, resonancia didáctica y la didactobiografía. Fundadora de Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina IPECAL.

Estela Quintar en su obra *La enseñanza como puente a la vida*, defiende la postura de que la didáctica denominada por ella como no parametral, comprende el proceso de enseñanza como un hecho intencional, sistemático y diseñado con una constante característica: se motiva a la ruptura de sentidos y significados en el propio acontecer situacional existencial. De otro lado, la enseñanza la concibe como "la promoción del deseo de saber, -de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social- y de expresar ese saber" (Quintar, 2009, p. 40).

La autora bebe de dos fuentes teóricas fundamentales: la Epistemología del presente potencial de Hugo. Zemelman y de la Pedagogía como ciencia crítica de Juan Ruz. En su esfuerzo intelectual, busca asiduamente argumentar su postura respecto a la necesidad de transformar la práctica docente, logrando que tenga un significado histórico-social, y reflexivo del proceso de enseñanza, que sea propositivo por medio de profundizar en la didáctica como campo y nodo en el cual, se evidencie su ámbito de saber y los puntos de origen de las distintas ramificaciones conceptuales que puedan surgir. Además, Quintar afirma que la práctica docente

tiene la herramienta fundamental del discurso; éste puede ser un mecanismo de control y poder simbólico que hace posible crear o recrear el contexto del oyente o sujeto social con una intencionalidad clara o soterrada.

En armonía con el anterior planteamiento, Quintar esgrime el argumento (aportado por Hugo Zemelman) de que el presente y el futuro se configuran los sujetos que hacen la historia lo que se denomina complejidad subjetiva e intersubjetiva; así se estructura la forma de ver y de actuar en el mundo en la cual se naturalizan las conductas sociales. En este caso, los otros hacen parte de esa estructuración conjunta de la forma de ver y de actuar en la realidad y lo hacen a partir de su complejidad emocional, cognitiva y cultural, ingredientes de esa argamasa con la que se conforma y se estructura el ámbito social. En el mismo horizonte, la autora hace mención de otro aporte de Zemelman en lo que respecta a la realidad histórico-contextual en la cual hay un sentido y significado en los sujetos que la construyen. Esa realidad está en constante movimiento y desarrollo en tres momentos: inicialmente como una historia dada, luego como una historia en desarrollo o tiempo real y finalmente como una historia por darse o construirse.

Ese ámbito social es consensuado y se determina en él, lo que se designa como deseable o inaceptable. Según la didáctica no parametral de Quintar, el conocimiento es definido como una construcción de sentidos y de significados relacionados en redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas en donde el sujeto es un ser con nexos al territorio, al contexto y a su subjetividad, lo que lo hace un sujeto dialéctico y complejo. En la dialéctica no parametral se busca humanizar los procesos educativos “como procesos entre personas más que procesos de erudición”. (Quintar, 2009, p. 42).

En el mismo sentido y complementando la conceptualización hasta este momento referida, Quintar aborda a la pedagogía como ciencia crítica, un aporte valioso de Juan Ruz en el cual el reconocimiento de los procesos subjetivos en la construcción de procesos colectivos es de suma importancia y se encuentra asentado en dos orientaciones: primero, la noción de que el conocimiento está ligado a intereses propios de sí mismo (de orden técnico, práctico y emancipatorio) y segundo, se pregunta por ¿Cómo la Pedagogía puede autorreflexionar de forma distinta a la del Psicoanálisis? Para responder la autora analiza los aportes de tres autores al socio-análisis institucional: Freire, Habermas y Mendel.

Los tres autores coinciden en que la recuperación de lo humano, sus posibilidades y capacidades de transformación en los procesos sociales en general y en los procesos pedagógicos en lo particular son de capital importancia para esa autorreflexión pedagógica. Quintar con el aporte de estos tres autores, aborda la cuestión de la autorreflexión en Pedagogía e intenta responderla por medio de reconstruir a la didáctica como un espacio de reflexión-acción de la enseñanza y ésta como una disciplina; de allí se deduce que de la resolución de esa reflexión parte la acción a seguir en armonía con el sentir, el pensar y el hacer del docente y demás agentes educativos. Según la autora, para la resolución de esa reflexión surge como herramienta la pregunta de sentido, que problematiza nuestra existencia material, esa problematización es lo que diferencia a la pedagogía del psicoanálisis, que se limita según su campo de saber, a hacer preguntas de búsqueda en el inconsciente para salir de entrampamientos internos que causan sufrimiento psíquico.

La autora busca crear preguntas que salgan de lo parametrizado a lo desconocido, que cuestionen la realidad y desnaturalicen lo que se piensa que es natural “que rompan lo sabido” (Quintar, 2009, p. 48). La autora ofrece una propuesta didáctica en la cual el sujeto y su subjetividad están presentes en la conformación de lo denominado histórico-social, buscando

una didáctica integradora y problematizadora de la realidad en el cual el sentido del proceso educativo se basa en promover el deseo voluntario e individual por el conocimiento de sí mismo y del mundo con la clara intención de actuar en él de forma autónoma-instrumentada y con sed de cambio, desaprendiendo lo dado como natural dentro de la sociedad, ya que al desnaturalizar se está preparado para transformar. Para lograr esa transformación Quintar propone al deseo como energía de vida como un *eros* creativo, positivo o de muerte, de negación de sí, del otro, de la realidad, de la posibilidad de anestesiar la capacidad de sentir, de silenciar la emoción; ese deseo ya sea de crear positivamente o de negar, produce movimiento, reacciones que nos impulsan al saber de nosotros mismos en la realidad.

La didáctica es dinámica y en ella el docente es catalizador de experiencias significativas por medio de lo que Quintar denomina didactobiografía, es decir, una acción en la cual el docente provoca en los estudiantes evocaciones de su vida (trozos de su propia historia) vinculando desde sus sentimientos la realidad y lo que se quiere enseñar. En consonancia y concretando lo anteriormente afirmado, es necesario destacar lo dicho por Freire, (como se citó en Quintar, 2009):

> Estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognitivo de lo emocional. (Quintar, 2009, p. 48)

En la misma línea, Quintar expone un acervo conceptual que concreta su discurso, conceptos estructurantes que dan sentido a lo expuesto como el de la autorreflexión, la comunicación, la emancipación y la Historicidad. Según la autora estos conceptos forman a la hermenéutica crítica; así se construye conocimiento en el cual lo subjetivo, la ética, la realidad histórico-social, forman un entramado donde se puede identificar a la reflexión, el diálogo, el consenso, la

recreación de sí mismo y la creación de símbolos que logran una comprensión humana del mundo.

El sujeto histórico y su subjetividad son el eje de referencia que se completa con el concepto de realidad y en ella se concreta la situación de enseñanza y aprendizaje. Ciertamente el sujeto histórico, su subjetividad y la realidad que lo contiene, posibilitan el proceso o situación de enseñanza-aprendizaje en donde es factible la generación de conocimiento y éste, concebido como la construcción de sentidos y significados (redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas). El conocimiento se encuentra ligado a intereses propios de sí mismo; según Quintar inspirada por Habermas, son de orden técnico, práctico y emancipatorio. En consonancia con lo anterior, el tipo de conocimiento ya expuesto es propio de la pedagogía como ciencia crítica que busca transformar la realidad y, por lo tanto, evidencia las significaciones que han sido naturalizadas inconscientemente, en el proceso de desarrollo del ser humano.

En el mismo sentido, pero haciendo énfasis en el contexto, Quintar considera al sujeto como ser con nexos al territorio, al contexto y a su subjetividad, lo que lo hace un sujeto dialéctico en permanente relación con el entorno el cual, determina su identidad, su actuar y su existir en el mundo. Es imposible concebir las tradiciones, la costumbre, la cultura y todo el acervo simbólico identitario, sin un territorio al cual remitirse a cada instante, en cada paso del proceso en el que se desarrolla el ser humano.

Ese individuo social está sometido, sujeto inherentemente a un contexto y ello no puede ser desconocido u obviado por la práctica docente, la didáctica, el proceso formativo y de enseñanza-aprendizaje propios de un sistema educativo; si se actúa de manera contraria se atenta contra la identidad del ser humano y se va en contravía del bienestar general; ese

contrasentido es el objetivo del análisis crítico de la didáctica no parametral o didáctica del sentido propuesta por la autora, la cual afirma que su labor es “un desafío en tránsito” (Quintar, 2008, p. 12).

En la misma dirección, la autora en su obra *Didáctica no parametral: sendero a la descolonización (2008)* sostiene que la didáctica no parametral busca detener e intervenir las políticas educativas actuales en América Latina muy en sintonía a los dictámenes del Fondo Monetario Internacional y a los Estados en acuerdo con él, en donde el concepto de calidad es más importante que el sujeto y sus necesidades situacionales y se jerarquiza a la educación de tal forma que vuelve cada vez más excluyente.

Se resignifica a la didáctica como un espacio de reflexión-acción de la enseñanza y ésta como disciplina; esa resignificación disputa el poder y a quienes lo detentan y han sido naturalizados en su actuar en el ámbito educativo; busca reconstruir y reconfigurar el pensamiento y la producción de conocimiento en América Latina. Se parte del supuesto de que la formación de sujetos no es solamente disciplinar, sino un proyecto ético-político con sujetos poseedores de conciencia histórica que mancomunadamente construyen, por ejemplo, su propio espacio en el aula y su grupo de estudio. En esta perspectiva no se subestima al ser humano, se le reconoce como lo que es, complejo por naturaleza y se admite y se propone que su formación debe estar en consonancia con esa complejidad, para lograr seres humanos a la altura de las circunstancias y capaces de decidir de forma autónoma.

En cuanto a la metodología de la didáctica no parametral Quintar sostiene que se trabaja con círculos de reflexión, es decir, se hace una dramatización de las preocupaciones del grupo, de su realidad y con lo que ella llama dispositivos didácticos (capacidad de abrirse a la situación, anclar en territorio para desarrollar la imaginación), se busca la reflexión comunitaria de esa

escena donde la subjetividad es el lenguaje o común denominador de lo que se describe, muy al contrario de usar técnicas que aluden a lo instrumental o estrategias, que son suma de técnicas y de posibilidades y cosifican lo complejo de la situación puesta en común y hacen una lectura muy superficial de lo que se busca comprender. En esa puesta en escena, la autora localiza un espacio cóncavo de contención y de creación: la Resonancia Didáctica. En ese espacio se sopesa conjuntamente las preocupaciones del grupo, se articulan sus significaciones y el diálogo que cada uno de sus miembros sostiene con su propia realidad, con su propio mundo.

En este tópico se incrusta la propuesta de la autora, saliendo al paso a la educación que hace énfasis únicamente a la calidad educativa, su uso instrumental y se olvida de las necesidades materiales de la raza humana. En ese mismo sentido pero focalizada en el docente como agente educativo, Quintar sostiene que los que ejercen la acción de formación, son trabajadores culturales dentro del sistema educativo; ello no es una circunstancia menor, todo lo contrario, es una postura alternativa epistémica, teórica y metodológica de significado medular que hace evidentes a los círculos de poder que controlan a los sistemas educativos; éstos a su vez, emergen por una necesidad político-económica de dominación y los docentes hacen parte de él pero lo pueden subvertir desde su práctica. La autora apunta a que es el diseño curricular el que organiza y condiciona la práctica docente y que responde a un orden diseñado verticalmente, algo así como unas bulas papales contemporáneas.

La cultura es una zona, un ámbito en permanente disputa, muestra de ello lo es el sincretismo religioso que es ejemplo de la resistencia social de los pueblos indígenas frente a la dominación colonial. De acuerdo con la autora, en el evento de la colonización y el saqueo, se instauró una “racionalidad de subalternización”, (Quintar 2008) que se interiorizó, se normalizó y desde allí cada nación inició su proceso de independencia, un asunto arraigado en esa lógica. Y continúa:

“El saqueo continuó, pero ahora agenciado desde las nuevas clases dominantes, los criollos. Esto fue posible a través de instrumentos educativos donde se formaron los nuevos líderes. ´Hay que civilizar al bárbaro´, esa fue su consigna” (Quintar, 2008, p. 18).

En armonía con ese pensamiento y de la resolución de esa reflexión sobre la enseñanza, parte la acción a seguir en sintonía con el sentir, el pensar y el hacer, tres momentos importantes del pensamiento crítico. Ese es el aporte de la pedagogía crítica. De esta manera, según la autora, y ahondando en lo que se ha afirmado anteriormente, la forma de autorreflexión de la pedagogía se diferencia de la autorreflexión propia del psicoanálisis debido a que se hacen cuestionamientos que motivan, activan a la reflexión y, en consecuencia, a la toma de decisiones.

En el mismo sentido, pero haciendo énfasis en las construcciones socio-culturales, Quintar argumenta que éstas estructuras se encuentran atravesadas por un entramado de sentidos y significados entretejidos, que se revelan en un grupo de afirmaciones y creencias que determinan las condiciones de vida, la formación del criterio de cada sujeto y sus prácticas humanas. Éstas, hacen visible a la realidad por medio del discurso que adquiere características de verdad; allí el sujeto desde su propia narrativa, expresa y da sentido a su mundo, su voz y su léxico son su mapa y brújula. En esa dirección, se dan forma a las instituciones o estructuras socio-culturalmente elaboradas y hacen que la existencia de las mismas cobre coherencia.

Como modelo de construcción socio-cultural entre otras, aparece la escuela y en ella en palabras de Quintar se inició “la modernización de la emoción en la cognición y el cuerpo”. (Quintar, 2008, p. 21) y sostiene que el sistema educativo actúa de forma meramente instrumental (planes, programas, currículos, tecnologías, competencias y reformas educativas); tiene un efecto modelizante en el sujeto y de subalternización del mismo. La autora hace un paneo histórico de las reformas educativas que a su juicio fueron las más relevantes en el siglo

XX y que, según sus propias palabras son ejemplo de la pedagogía bonsái: dos reformas educativas desde los años 50 del s. XX que se fueron superponiendo como en capas: educación para todos (alfabetización, educación-acción, aumento de escuelas de nivel básico, auge de la enseñanza para adultos: mano de obra calificada); y la reforma denominada “La tecnología educativa” que abanderó a la profesionalización del docente a la sombra del concepto de calidad educativa.

En contraposición a lo anterior, a la pedagogía del bonsái, donde la educación atrofia la complejidad humana y sólo sirve para ser exhibida como algo eminentemente ornamental, Quintar propone la pedagogía de la potenciación, la cual es una práctica socio-cultural política en donde se propende por historizar, es decir, rescatar y reconocer al ser humano en su propio contexto cultural, social e histórico. Se concibe a la pedagogía como un espacio para elaborar la realidad a partir de la experiencia vivida, recuperar el acervo cultural como un espacio de reelaboración del acto de recordar y del olvido, para llegar a concebir el ahora e imaginar horizontes de futuros únicos y viables históricamente.

2.2.3 Edward De Bono: el pensamiento lateral y el pensamiento creativo

Edward De Bono (Malta, 19 de mayo de 1933) es licenciado en Medicina. Posteriormente se especializó en Psicología y Fisiología en Oxford y Cambridge. Fundador y director del Cognitive Research Trust (1969) y del Center for the pranational Independent Thinking Organization, ha escrito una treintena de libros y ha dirigido dos series de televisión. Psicólogo, entrenador e instructor en el tema del pensamiento y la creatividad, es el padre del concepto "pensamiento lateral". Edward de Bono lleva más de treinta años impartiendo cursos formativos para empresas, instituciones y universidades. Es autor de 68 libros traducidos a 37 idiomas.

El autor haciendo énfasis en el proceso mental del pensamiento humano en sus trabajos *El pensamiento lateral* y *El pensamiento creativo* sostiene que el pensamiento posee una doble naturaleza que es indivisible y complementaria, compuesta por lo que él denomina el pensamiento vertical y el pensamiento lateral. Esa coexistencia no ha sido valorada ni comprendida correctamente y esto debido a que desde antaño el pensamiento vertical siempre ha sido la única vía oficial y admirable de razonamiento humano. Esto ha sido una constante histórica especialmente desde la revolución industrial. Fundamentado exclusivamente en la lógica occidental europea, que nace en la Grecia clásica, es idealizado, deseado e incontrovertible; debido a su enorme carga simbólica legitimada a través de los siglos, independientemente de que se quede corto en el análisis de la realidad compleja. Esa preferencia es consecuencia directa de una pronunciada asimetría valorativa social y culturalmente arraigada en el imaginario individual y colectivo; en otras palabras, se ha sobrevalorado a la lógica formal y clásica con argumentos basados en prejuicios y presupuestos que se han hecho pasar como verdades científicas e incontrovertibles siglo tras siglo permeando la cultura occidental y por lo tanto son poseedoras de un halo de infalibilidad o de certeza consumada por el hecho de ser prácticas y efectivas en la solución de problemas.

Por su parte el pensamiento lateral no cae en la idolatría centrada únicamente la resolución del problema, en los resultados, las cifras y los datos; también está abierto a nuevas formas e ideas de ver las cosas que allanan el camino para encontrar soluciones invisibles dese la perspectiva vertical. El autor afirma que se pasa por alto el aporte del pensamiento lateral a la resolución de problemas y se le indilga o endosa todo el crédito, al pensamiento vertical. Si se tiene por cierto que el concepto de mente existe y es el resultado de decantar toda la labor y el funcionamiento cerebral consciente e inconsciente del ser humano, De Bono toma ese concepto y lo cataloga en dos naturalezas con una orientación espacial distinta para ser comprendido en nuestro plano tridimensional: lo vertical y lo lateral. Esta diferenciación parte de tomar como referencia una

facultad mental inherente, adquirible y educable: la lógica y la manera jerárquica e interesada en que ésta es relacionada con la mente.

Con De bono se puede deducir que la diferencia entre estas dos naturalezas del pensamiento humano radica en la forma cómo se relacionan los conceptos de mente y de lógica, cuál es fundamental y originaria y cuál es derivada o secundaria. Es decir, la lógica baja de su pedestal en el pensamiento lateral, allí es una herramienta y un camino más para llegar a una solución, solución que queda invisible con el solo uso del pensamiento vertical. En el pensamiento vertical la lógica lo abarca todo, jerárquicamente subyuga a la mente humana la tiraniza y limita el panorama de análisis; su desarrollo secuencial, sistemático y programado obvia al factor de incertidumbre, siempre presente en la realidad social, cultural, política y económica, a pesar de que ésta, la económica, se rija en términos matemáticos y estadísticos que sin embargo, deben ser interpretados y allí, en ese paso de la investigación, el pensamiento lateral puede ser de gran ayuda al análisis pragmático del pensamiento vertical; son por lo tanto complementarios y no excluyentes.

Se destaca la situación que expresa el autor en la cual, se le da mayor importancia al pensamiento vertical haciendo caso a una serie de intereses creados que han motivado esa valoración de supremacía sobre el pensamiento lateral. Históricamente, la revolución industrial impulsó la técnica como herramienta para la solución de todo tipo de problemas y de ella y de su aporte al progreso económico e industrial, se crearon toda una serie de supuestos de probada cientificidad o de índole especulativa que, empezaron a dar un desproporcionado prestigio a un tipo de pensamiento que se ajustaba de maravilla al escenario de la máquina; así, el raciocinio sistemático, programado, procesal, jerarquizado, predecible y predictivo denominado por De Bono como pensamiento vertical, fue sobrevalorado en desmedro de otras formas de pensamiento como el pensamiento lateral. En este aspecto el autor centra sus

esfuerzos en que se pueda comprender que ambos tipos de pensamiento son connaturales a la raza humana y están a la entera disposición de todo aquel que se proponga comprender y solucionar su realidad.

El autor sostiene que no es inconveniente ni desacertado racionalizar un procedimiento a través del pensamiento vertical para llegar a la solución, el inconveniente está en pasar por alto el aporte del pensamiento lateral durante ese proceso; la secuencialidad del pensamiento vertical necesita de contexto, de un escenario para comprender a cabalidad el problema a solucionar, cuando se es consciente de ello es fácil comprobar su complementariedad y su natural interacción sinérgica. Pero hay una advertencia por parte del autor, un simplismo que hay que evitar: asumir que, como este procedimiento se puede construir en retrospectiva, todos los problemas se pueden homologar, clasificar, catalogar de igual forma y por lo tanto, solucionar con igual facilidad mediante el pensamiento vertical y el pensamiento lateral. La realidad compleja y variada demuestra lo contrario constantemente; no se puede caer en esa ingenuidad.

De acuerdo con lo aseverado por el autor, la función del pensamiento es descartarse y permitir que tenga lugar directamente la acción cuando se trata de reconocer una situación; y continúa afirmando que “esto sólo es posible si la interpretación más probable de una situación da pie a la acción efectiva más probable” (De Bono, 1970, p. 33). En la misma línea, el autor afirma que el pensamiento vertical es selectivo, es decir, se abroga el derecho de dar legitimidad o no a una posible solución del problema, la solución que más se parezca a su propia naturaleza es la que será elegida para ser desarrollada, el requisito es simple y excluyente: que sea comprobable una corrección lógica del encadenamiento de las ideas; mientras tanto, el pensamiento lateral es creador ya que no busca amoldar las soluciones a sí mismo, a su

imagen y semejanza, sino que genera de cero las posibles soluciones, emanadas de conclusiones efectivas.

La tolerancia al “error” es más apreciable en el pensamiento lateral ya que lo principal es el proceso en sí, no el resultado final. Esto sin desmeritar la importancia del hallazgo de la solución a un problema, ese es el objetivo de toda labor intelectual cerebral humana, ese es el quid de su naturaleza. En el pensamiento lateral el camino para llegar es de importancia secundaria respecto a la meta, el objetivo o la solución, los pasos a seguir en ese derrotero no se siguen secuencialmente; así mismo, el pensamiento lateral está abierto a más opciones y no privilegia solo a una, es por ello que en el pensamiento lateral se buscan nuevos enfoques y se exploran las posibilidades de todas ellas, mientras que, en su antagónico sistema de pensamiento, se selecciona el enfoque más promisorio para la solución de un problema. Como el pensamiento lateral tiene que ver con las ideas nuevas y nuevos horizontes, el autor asevera que parece que está relacionado con el pensamiento creativo.

Debono cree que la creatividad en el pensamiento es una parte especial del pensamiento lateral que cubre un ámbito más amplio, más universal e incluyente del quehacer humano y afirma que, a veces los logros del pensamiento lateral son creaciones genuinas; otras, no son más que una nueva manera de ver las cosas, y de ahí que no lleguen a ser creaciones completas. El pensamiento creativo a menudo requiere un talento que lo exprese, mientras que el pensamiento lateral está abierto a todo aquel que se interese por ideas nuevas”. (De Bono, 1970, p. 67)

En consonancia con lo anterior, De bono permite deducir que la estructura del pensamiento vertical es poco flexible y poco propositiva; requiere de que se le brinde una dirección para producir actividad o movimiento dentro de su estructura y sólo si hay una solución factible; el

pensamiento lateral, por el contrario, se mueve para crear una dirección. Para ser más claro, el pensamiento vertical se mueve en una dirección claramente definida de antemano en la cual se vislumbra una solución. Su naturaleza poco flexible, exige un enfoque y una técnica concretos.

En ese aspecto el pensamiento lateral es proactivo, no depende de que se le proporcione una dirección un norte, ya que lo provoca, lo busca, se mueve, lo diseña, no es pasivo, aspira al cambio y al movimiento como medios para una reestructuración de los modelos de conceptos. No evita la incertidumbre ni se condena al estatismo y las verdades absolutas, no tiene una postura defensiva hacia lo desconocido, todo lo contrario, anhela esa zona oscura confiando en poder explorarla, e iluminarla con nuevos conceptos, nuevas formas de conceptualizar, nuevas perspectivas.

Algo muy importante del pensamiento lateral es que, además de concebir y motivar el movimiento, también considera al alejamiento como un movimiento válido y deseable cuando se quiere analizar algo propende por la objetivación de lo observado desde varios puntos de vista; lo que importa es el movimiento en sí, el cambio. Por lo tanto, con el pensamiento lateral no se sigue una dirección concreta, sino que se genera una dirección y/o se puede divagar o deambular sin dirección en torno a experimentos, modelos, ideas, especulaciones siempre abierto al cambio. El movimiento, la información y los datos en el pensamiento lateral no son un fin en sí mismo, sino una multifacética forma de orientar un replanteamiento de la cuestión de que se investiga.

Otra característica según De bono del pensamiento vertical es que es analítico mientras que el pensamiento lateral es provocativo ya que induce a la reflexión desde distintos puntos de vista. De igual forma De Bono declara que el dato, la cifra, la variable y su desmedida importancia son herencia de la corriente positivista y la experimentación en el laboratorio; es decir, en el pensamiento vertical el experimento sirve para probar el rigor científico de una hipótesis,

mientras que en el pensamiento lateral el experimento posibilita un cambio de las ideas propias, que dan lugar a más hipótesis y mayor probabilidad, el experimento busca estimular la pregunta, desafía a lo desconocido y da más posibilidades de sacarlo a la luz del entendimiento. El pensador vertical busca certezas, se dice a sí mismo: “Sé lo que estoy buscando”. Mientras que el pensamiento lateral no se somete a lo cierto, considera que, como afirma el autor: “Busco, pero no sabré lo que estoy buscando hasta que lo encuentre” (De Bono, 1970, p. 50)

De igual forma, es de destacar que, según el autor el pensamiento vertical se basa en ideas secuenciadas mientras que el pensamiento lateral puede efectuar saltos. Por lo tanto, con el pensamiento vertical se puede avanzar sólo de modo gradual, acumulativo, secuenciado y concatenado ya que cada paso depende directamente del anterior, al cual está firmemente asociado, como los eslabones de una cadena. Cuando se ha llegado a una conclusión se comprueba su validez con la solidez de los pasos seguidos hasta llegar a dicha conclusión. No hay cabos sueltos, no los puede haber o el proceso es nulo. Con el pensamiento lateral los pasos no tienen que seguir un orden determinado; es totalmente factible el salto a una nueva idea y dejar la otra para después. Los cabos o eslabones sueltos son deseables, porque son planteamientos que tienen sentido en sí mismos y son independientes del resto y de ellos puede construirse toda una nueva cadena de pensamiento, una nueva hipótesis y teoría y su validez no depende de lo acertado del camino seguido o recorrido.

Es decir, que según De Bono en el pensamiento lateral en ocasiones, cuando se llega a una idea, es posible construir en reversa un camino lógico que conduzca al punto de partida.
En la realidad hay circunstancias problémicas que deben ser solucionadas de forma rigurosa y con baja probabilidad de error, en ese tipo de situaciones, el pensamiento vertical es de vital importancia ya que debido a su naturaleza de alta probabilidad y en su proceso de llegar a una

solución factible en la que cada paso ha de ser correcto, hay una certeza aceptable de saciar una necesidad apremiante; el pensamiento lateral puede actuar antes, verificando todas las posibilidades, sirviéndose de la creatividad para encontrar la mejor solución, de tal forma que no es preciso que en ese actuar creativo haya secuencialidad, este aspecto lo asume el pensamiento vertical. Es de destacar que sin el pensamiento vertical no podrían existir ni la matemática ni la lógica ni la civilización tal y como la conocemos.

En cambio, en el pensamiento lateral no es necesario este requisito de secuencialidad, con la condición de que la conclusión final sea correcta, es decir, se le da la libertad creativa al pensamiento lateral con tal de que encuentre la mejor solución, lo comunique al pensamiento vertical y éste diseñe el camino para materializar esa solución.
Son dos tipos de pensamiento que surgen de distintas fuentes; el pensamiento lateral no bebe de las fuentes de la lógica formal, bebe de la creatividad y de toda la posibilidad de creación que se desprende de ella. El pensamiento vertical se nutre de la certeza, surge de la lógica, estática, rígida; necesita una dirección para desarrollarse y llegar a buen puerto; por otro lado, la creatividad es movimiento vivo y constante, llena de dudas y de provocación para lograr desvelarlas o dejar un amplio espectro conceptual desde el cual se pueda iniciar todo un proceso investigativo, rico, variado y multiforme.

El antagonismo de la naturaleza del pensamiento vertical y horizontal (lo finito y lo probabilístico), es el responsable de generar una dinámica, una tensión que resulta en movimiento intelectual motivado por necesidades materiales y de variada índole que siempre presentes, originan nuevas posibilidades y horizontes, nuevos retos que deben ser superados, ese sería uno de los motores de la historia humana. Se conjuga la certeza de lo que se conoce, con la incertidumbre de lo desconocido. De Bono deja muy en claro que, con el pensamiento

vertical se crea una especie de certeza en encontrar la solución, por mínima que sea; con el pensamiento lateral se aumenta la posibilidad de encontrar la mejor solución.
Es decir, el pensamiento vertical ofrece al menos una solución mínima, mientras que el pensamiento lateral incrementa sólo la posibilidad de llegar a una mejor solución.

Es de anotar que, según el autor, el pensamiento lateral debido a su nexo con la creatividad, aumenta las probabilidades de una solución sagaz, producto de la intuición, característica que se incrementa con la adquisición de una mayor práctica en su uso; no obstante, el resultado permanece supeditado a la ley de las probabilidades, ya que la lateralidad del pensamiento no se puede definir como caótica y azarosa; no es locura ni esquizofrenia, esa opinión es un mal entendido que raya en el estereotipo. Genialidad y locura no son caras de la misma moneda, creerlo es caer en el reduccionismo inculcado por la cultura pop contemporánea y en una pereza mental que desemboca en el simplismo y la vulgarización. Ciertamente, el pensamiento lateral no es algo que se da de la nada, que se puede aprender de golpe o por coincidencia, es una decisión diaria que a la larga genera un hábito de la mente logrado con el desarrollo de técnicas y de estrategias.

A modo de conclusión, de forma diáfana declara De Bono (2015), que “las diversas técnicas descritas pretenden despertar la conciencia de los procesos de pensamiento lateral; no tienen como objetivo su uso como recetario para la solución de problemas. (…) El pensamiento lateral es cuestión de conciencia y práctica, no de revelación”. (p. 27). Es por ello necesario comprender que, en la labor diaria como docentes se debe decidir el diseño de cada sesión de clase basado en la experiencia, técnicas y estrategias obtenidas en el aula en lo que respecta a la creatividad innata de los estudiantes, una facultad mental manifestada permanentemente por ellos, unida a sus intereses y vivencias estructuradas por su contexto y estructurantes de su realidad presente y futura.

2.3 Marco legal o normativo

De acuerdo al tema de investigación y a la pregunta problema del presente trabajo de grado, es de capital importancia destacar el sustento legal que reglamenta la labor docente en el territorio nacional, en los sectores rural y urbano. En este caso, la norma principal es la Constitución Política de la República de Colombia y la Ley General de Educación 115 de 1994. Por tal razón, la educación es un derecho humano inviolable aceptado universalmente defendido por la carta magna y a su vez, es un proceso formativo integral explícito en la ley general de educación.

En lo que respecta a la ley 115 de 1994, en ella se establece a grandes rasgos que el proceso educativo es, ante todo un proceso de formación permanente, individual, cultural y social fundamentado en una noción integral del ser humano, poseedor de dignidad, de derechos y de deberes consigo mismo y con la sociedad. Por consiguiente, la labor docente se lleva a cabo sobre un derecho humano universal cuyo objetivo es el ser humano en toda su complejidad a través de un proceso educativo-formativo integral que, desde luego, involucra directamente a la práctica docente en los ámbitos urbano y rural. De esta manera, el ejercicio profesional de la docencia es primordial para decantar, mejorar y replantear continuamente el orden social, político y económico establecido.

En el mismo horizonte, pero enfocándose en la ley general de educación se puede aseverar que de ella se desprende la ley 715 de 2001 que establece las directrices para la prestación del servicio de educación y de salud principalmente a nivel departamental, distrital y municipal. En dicha ley, en su artículo 111 se faculta al presidente de la república de Colombia para que decrete o determine la creación del decreto 1278 de junio 19 de 2002 por el cual se establece y expide el estatuto de profesionalización docente. Este estatuto crea y oficializa la profesión y un nuevo perfil docente a partir del año 2002 y se redefinen otros parámetros laborales que directamente impactan a la práctica pedagógica; allí se determina quienes son los profesionales

de la educación (artículo 5), quienes son los docentes y los directivos docentes (artículos 3 y 6), sus funciones respectivas, derechos, deberes, prohibiciones e inhabilidades, (artículos 37, 41, 42 y 44) los requisitos a cumplir para participar del concurso público para ser nombrado docente o directivo docente, (artículos 7 al 10) los ascensos, la evaluación anual de desempeño docente (artículo 26), las clases de nombramiento (artículos 12 al 15), salario e incentivos (artículos 46 al 49) entre otros aspectos técnicos.

Quienes superen el periodo de prueba de cuatro meses quedarán inscritos en el escalafón docente y serán nombrados oficialmente en propiedad con derechos de carrera. Adicionalmente y con el propósito de mejorar la calidad educativa en el país, hace su aparición en la última década del siglo XX, un concepto hasta entonces inexistente: el PEI (proyecto educativo institucional) que establece el horizonte de la institución educativa (IE) y reconoce por primera vez y plenamente a la comunidad educativa como un agente activo en el proceso educativo; dicho proyecto educativo institucional está contemplado en la ley 115 de 1994 que en su artículo 78 reza: “El Proyecto Educativo debe responder a las situaciones y necesidades de los estudiantes, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”. De igual forma y con el fin de reforzar el mejoramiento de la calidad educativa, aparece la autoevaluación institucional que se encuentra implícita en el plan de mejoramiento institucional (PMI) a realizar cada tres años y que es parte importante del trabajo administrativo institucional realizado por la planta docente y la rectoría durante las cuatro semanas institucionales en las instituciones educativas públicas a nivel nacional.

Es de destacar que en el decreto 1278 de 2002, ni la ley 115 general de educación de 1994, ni en la ley 715 de 2001 se hace diferenciación entre los docentes en ruralidad y los docentes que laboran en el casco urbano, salvo en situaciones de difícil acceso. Ahora bien, considerando los temas de la educación rural, la práctica docente y la enseñanza de las ciencias sociales, puede

afirmarse que son de naturaleza mucho más específica y coyuntural; por tal razón se ha ahondado aún más en el marco legal, enfocándose en leyes y decretos con temas específicos que atañen directamente a la labor docente, a la IERD el Imparal y en general, a toda institución educativa (IE) en el territorio nacional, como por ejemplo, la ley 1620 de 2013 que se refiere a la convivencia escolar reglamentada por el decreto 1965 de 2013; la ley 1098 de 2006 que expide el código de infancia y adolescencia, el código de policía de 2019 y el código penal colombiano que son insumo para la elaboración y resignificación del manual de convivencia de cada IE.

En dicho manual no sólo se establecen las reglas del juego institucional, sino también –aunque indirectamente- se dan directrices para la práctica docente dentro y fuera del aula ya que la práctica docente debe influir en la convivencia escolar y tener en cuenta el aspecto legal que rodea al estudiante, al docente y a la comunidad educativa en general; de este modo, la práctica docente se hace más compleja por que desborda lo eminentemente académico y se adentra en el aspecto legal que rodea al docente como funcionario público con todas sus responsabilidades profesionales y legales. En ese sentido y ampliando el panorama normativo, en la investigación realizada se encontró una organización jerarquizada del marco legal educativo inicialmente centrado en la evaluación, con el decreto 1290 de 2009 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media y establece pautas para la creación del sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE) que se elabora conjuntamente entre el profesorado y el director docente.

Se destaca que el proceso evaluativo debe ser integral e incluyente para la totalidad del estudiantado, esto en concordancia con lo dispuesto en el artículo 77 de la ley general de educación donde se otorga autonomía a la IE para la organización de las áreas consideradas fundamentales, la inclusión o no de asignaturas optativas, el ajuste permanente del PEI de acuerdo con las necesidades del contexto, la implementación de métodos de enseñanza

acordes con las necesidades e intereses de la comunidad educativa, y la conformación de actividades deportivas, culturales y formativas.

Seguidamente, aparece el decreto 1075 de mayo 26 de 2015, decreto único reglamentario del sector educación; entre sus objetivos se encuentra groso modo, fomentar la racionalización y la simplificación del ordenamiento jurídico como una de las principales herramientas para asegurar la eficiencia económica y social del sistema legal y para afianzar la seguridad jurídica del sector educativo. Dentro de esa compilación en su artículo 1.1.3.7 se designa la comisión asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia; dicho artículo es adicionado en el artículo 13 del decreto 1660 de 12 de septiembre de 2019 en el cual se reglamenta la composición y funcionamiento de dicha comisión asesora. En consonancia con lo anterior, se considera y menciona al artículo 1 de la ley 1874 de 2017, que modifica parcialmente a la ley general de educación ley 115 de 1994; en dicho artículo se evidencia su objeto principal

> (…) restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, con los siguientes objetivos: a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

En consecuencia, esta legislación y su articulado demarcan el restablecimiento de la ciencia histórica dentro del currículo de las ciencias sociales en el territorio nacional; todo ello demanda un rediseño de la estructura y la planeación curricular institucional, además de redirigir la práctica docente en el aula hacia retomar contenidos historiográficos que habían quedado en el

olvido. Así, con la inclusión de las especificidades del contexto de la IE y toda su complejidad, en 2017 se emite el decreto 1421 cuyo principal objetivo es la educación inclusiva dirigida a estudiantes con discapacidad cognitiva comprobada médicamente; en él se considera al artículo 8 de la ley 1098 de 2006, código de infancia y adolescencia donde se establece la primacía de los derechos de las niñas y los niños sobre los demás miembros de la sociedad y la ley 1618 de 2013 en la cual se establece y garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

De este compendio legal citado, especialmente del decreto 1421 de 2017 surgen dos herramientas diseñadas para llevar a cabo esa inclusión educativa conocidas como PIAR (plan individual de ajustes razonables) y DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). El PIAR está diseñado específicamente para niños y niñas con discapacidad cognitiva mientras que el DUA es para la población de estudiantes en general y busca hacer más significativas y accesibles las experiencias de aprendizaje. Estas dos herramientas entran a hacer parte de la práctica docente y del diseño de clase adaptándose a los planes de estudio y la estructura curricular general de la IE y en este caso, del área de ciencias sociales.

De manera que, en el formato del PIAR se recopila información básica y personal del estudiante, de su familia y el ámbito familiar (entorno salud, entorno hogar, entorno educativo, e información de la IE en la que se matricula) además, se determina el plan individual de ajustes razonables de los contenidos vistos durante el año académico por áreas y asignaturas (objetivos, barreras que se evidencian, ajustes razonables y la evaluación de los mismos), mientras que el formato DUA se elabora a semejanza de una guía didáctica y en él se sintetizan las diferentes opciones para la percepción del estudiante de los contenidos brindados, (pautas de personalización en la presentación de la información, información auditiva, e información visual) además, se describen y se dan ejemplos de cómo implementarlo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este apartado se expone la metodología que siguió para recabar la información en el presente trabajo de grado de acuerdo con el interés, horizonte, objetivos y alcance establecidos desde la problematización de la realidad y la pregunta problema. El paradigma que se seleccionó fue el interpretativo de enfoque cualitativo, con el método de estudio de caso intrínseco por concentrarse en una institución educativa rural específica y en un entorno determinado.

3.1. Paradigma interpretativo

La polivalencia del concepto paradigma es desde todo punto de vista, incontrovertible. Ríos de tinta han sido invertidos en el intento de definirlo y muchos más, en su uso en el ámbito académico y en otras esferas; para el desarrollo del presente trabajo investigativo, se hará referencia al aporte del autor Egon Guba (1924-2008) en definir dicho concepto. El autor de licenció en artes de la universidad de Valparaíso en 1947, culminó estudios de maestría en la misma área en la universidad de Kansas y finalmente, se doctoró en 1952 en la universidad de Chicago. Su aporte es de gran importancia para la presente investigación ya que clarifica de forma sucinta esta noción por momentos etérea, definiéndola como “Un conjunto básico de creencias que guían la acción, ya sea la variedad de acciones comunes de cada día, o la acción relacionada con un inquirir determinado” (Guba, 1991, p.1).

En el mismo horizonte, cabe destacar que este polimorfismo del concepto de paradigma, lejos de ser algo indeseable para el autor es una ventaja, ya que permite –según él- un muy amplio horizonte de aplicación teórica y de interpretaciones y más aún, cuando Guba se define a sí mismo como un constructivista, que renuncia decididamente al objetivismo propio del paradigma positivista y se inclina por el subjetivismo; todo ello desemboca y se materializa en el

relativismo según el cual, hay una actitud de apertura frente a todo concepto con la condición, que sea sensato, de buena fe o con buena intención frente al propósito investigativo.

De igual manera es determinante la caracterización que el autor ofrece sobre los paradigmas, sin importar su naturaleza: están compuestos por tres porciones, la primera, la ontológica, que pregunta ¿Cuál es la naturaleza de lo "conocible"? O ¿Cuál es la naturaleza de la "realidad"?; la porción epistemológica que inquiere por ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido o conocible?; y la porción metodológica, que se cuestiona por ¿Qué debería hacer el investigador para averiguar sobre el conocimiento? Además, Guba afirma que "Las respuestas que se den a estas preguntas pueden considerarse como las creencias básicas o los paradigmas que podrían ser adoptados" (Guba, 1991, p. 2).

Igualmente, es destacable el aspecto de que en cuanto son construcciones humanas, por ser humanas, están lejos de ser perfectas, contienen en sí mismas una tendencia al error, algo que parece no molestar en lo absoluto al autor que está en oposición a esa "ansiedad cartesiana" (Guba, 1991, p.3), una enfermedad –según el autor- del positivismo y el postpositivismo, que subestima al aporte del error a la generación de conocimiento e idolatra a este último; una condición totalmente ausente en el constructivismo relativista que profesa Egon Guba (con una ontología relativista, epistemología subjetivista y metodología hermenéutica-dialéctica).

Finalmente, el autor se decanta por la búsqueda de un nuevo paradigma, producto de los aportes de todos los demás, que a hombros de gigantes logre ser más elaborado, más "sofisticado y más informado" (Guba, 1991, p. 13) y por lo tanto más pertinente a las necesidades del mundo contemporáneo, receptivo a los aportes de la crítica interna y externa, pero nunca proclamado ni considerado infalible.

Interpretar una situación problema no es algo reciente. Ya desde el siglo XVII (el siglo de las guerras de religión) los teólogos protestantes buscaban la interpretación de la biblia directamente del texto, sin intermediaciones del clero, así se desarrolló el método hermenéutico; el conocimiento que manaba de la escritura era un aspecto en pugna, implicaba poder y dominio de aquél que lo ostentara; así nace el enfoque interpretativo disputando el poder al establecimiento, a la institucionalidad dominante, para luego extenderse a la literatura, la música y las obras de arte.

De otro lado, si se asume al paradigma como una agrupación elemental de credos que direccionan la acción, el paradigma interpretativo profesa las nociones de comprensión, significado y acción en contraposición a las nociones positivistas de explicación, control y de explicación; sobre todo cuando estas nociones se incrustan en el campo de saber de la educación y se cristalizan en dos postulados que hicieron escuela y generaron tradición en los cuatro puntos cardinales: “i) Sólo el enfoque científico de la educación garantiza la solución racional a las cuestiones educacionales y ii) sólo las cuestiones instrumentales relativas a los medios educativos podían ser conducidas a una solución científica”. (Carr y Kemmis, 1998, p. 98).

Los autores dan a entender que la investigación educativa basada en esos postulados lejos de ser objetiva, pecó de ideológica, parcial y no neutral. Esa constante actitud excluyente en el ámbito del conocimiento generó -justificadamente- todo tipo de suspicacia que puso en tela de juicio los planteamientos positivistas y generó una búsqueda de nuevas vertientes epistemológicas como las de la administración educativa, la psicología de la educación y la teoría curricular, más allegadas al contexto educativo. Así la ciencia educativa reclamó el terreno que le correspondía y se pudo establecer cierta soberanía sobre conceptos como el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, la inteligencia, la memoria y el comportamiento, entre otros. De esta forma conceptos como el de funcionalismo, (que reza que el comportamiento

humano está determinado por leyes impersonales lejos del control del sujeto) cayeron de su pedestal en la educación y ahora sólo se usan en otros escenarios –más acordes-como el de la biología, la medicina etc. Como respuesta al autoritarismo positivista, se alzaron el planteamiento interpretativo de la Fenomenología social de Alfred Schutz y la sociología del conocimiento de Berger y Luckman. De esta perspectiva sociológica Berger y Luckman (como se citó en Carr y Kemmis, 1988), plantean que

> La organización social no es un sistema independiente mantenido mediante relaciones de factores externos a ella, sino que la característica crucial de la realidad social es la tenencia de una estructura que le es intrínsecamente significativa sostenida por actividades interpretativas rutinarias de sus miembros. (p. 99)

Es en esa visión sociológica donde la investigación interpretativa tiene su asidero y sentido de existencia, allí se debe evidenciar cómo se produce y reproduce el orden social, revelando el entramado de significados que son la materia prima con la que los actores lo construyen cotidianamente. No es suficiente observar el escenario y sus actores, también es fundamental interpretar la intersubjetividad (comportamiento observable, creador de acciones) presente en el tejido social, para llegar a comprender (*verstehen*) los motivos e intenciones de tales acciones. Es por tal motivo que las acciones no pueden observarse del mismo modo que los fenómenos u objetos de la naturaleza. El paradigma interpretativo además de ayudar a comprender, impacta la forma en que los actores entienden su situación y se entienden a sí mismos. Es decir, en palabras de Jürgen Habermas (1997):

> El mundo del sentido recibido por vía de tradición sólo se abre al intérprete en la medida en que tal apertura contribuye también a aclarar el propio mundo de éste. Quien entiende establece una comunicación entre ambos mundos (interpretación y aplicación); aprende el contenido de lo transmitido al aplicarse la tradición a sí mismo y a su propia situación. (p.40)

La investigación interpretativa tiene el interés por mantener y expandir la intersubjetividad de los agentes o actores sociales para brindar luz sobre aspectos poco aparentes de su actuar, de la carga simbólica y de significado que motiva el accionar social y la reflexión sobre sí mismo, su contexto y su situación. A este interés Habermas (1997) lo denomina “interés cognoscitivo práctico” (p. 41); en oposición al concepto de interés técnico positivista. Es por tal razón que para los propósitos de la presente investigación es del todo pertinente el desarrollo del paradigma interpretativo para dar respuesta tentativa a la pregunta: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural El Imparal en sus dimensiones epistemológica, histórico-social y didáctica? Y a propósito del concepto *verstehen*, poder cumplir con el objetivo general propuesto que reza: Comprender cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural Departamental el Imparal en sus dimensiones epistemológica, histórico-cultural y didáctica.

3.2. Enfoque cualitativo.

¿En qué consiste la investigación cualitativa?

En cuanto a la investigación cualitativa se refiere, ésta puede caracterizarse como un abanico de posibilidades que se fundamenta en una postura filosófica interpretativa e interesada por la forma como el mundo social es comprendido, percibido y creado; además, produce información contextualizada y sensible con un método analítico que busca comprender la complejidad, sus bemoles y la realidad. La multiplicidad de definiciones que se evidencian y las perspectivas de investigación que las sustentan señalan según Atkinson (como se citó en Vasilachis, 2006) que “la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones” De manera que, depende del investigador y de sus intereses investigativos, seleccionar la orientación que más le sea conveniente para cumplir con los objetivos general y específicos del trabajo investigativo y se pueda con ello, viabilizar el proceso de investigación y

dar pie a intentar responder la pregunta problema. Igualmente, la legitimidad y solidez en el proceso metodológico y el desarrollo de la investigación, no dependen de una única perspectiva, obedecen más bien a la calidad y a la pertinencia del conocimiento brindado por la labor investigativa en el campo de saber al que pertenece dicha labor y a las decisiones tomadas por el investigador.

En este mismo horizonte y haciendo una ampliación sobre la multiplicidad de enfoques y orientaciones Flick (como se citó en Vasilachis, 2006) expone que entre las más importantes perspectivas y escuelas en la investigación cualitativa, se mencionan: i) la teoría fundamentada, ii) la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género, iii) el análisis narrativo, iv) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica, v) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, vi) la etnografía, vii) los estudios culturales, y viii) los estudios de género. Hay que destacar que también hay diferencias al interior de cada una de dichas orientaciones, lo cual exige del investigador la experticia necesaria para identificarlas y clasificar cuáles le son más útiles y cuáles tienen la potencialidad de dificultar el ejercicio investigativo. Una vez caracterizada la investigación cualitativa, es necesario definirla.

Para ello, Vasilachis ofrece dos definiciones que son de gran ayuda. La expuesta por Creswell (como se citó en Vasilachis 2006), considera que la investigación cualitativa es un proceso binario de interpretación y de pesquisa fundado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que inspecciona un problema humano o social. De otro lado, la enunciación ofrecida por Denzin y Lincoln (como se citó en Vasilachis 2006) expresa que la investigación cualitativa es naturalista, multimetódica, e interpretativa. Es decir, que la investigación cualitativa indaga en situaciones cotidianas, intentando interpretar o dar sentido a los fenómenos de acuerdo al

significado que las personas les otorgan y se sirve de multiplicidad de herramientas que obedecen a la complejidad de lo que se investiga.

Una vez caracterizada y definida, es necesario explicitar los componentes de la investigación cualitativa. Para Strauss y Corbin (como se citó en Vasilachis, 2006), pueden mencionarse tres; i) los datos; ii) los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para llegar a resultados o teorías; y, por último, iii) los informes escritos o verbales. Estos datos deben enriquecer la investigación y centrarse en la vivencia personal, social y en el significado dado al acontecer, a las instituciones, las estructuras y los procesos. Dichos componentes deben coincidir con la finalidad de la investigación cualitativa: comprender significados y el contexto de los mismos. Esta finalidad y los componentes de la investigación cualitativa se fundamentan en razones que le son implícitas. Para Creswell (como se citó en Vasilachis, 2006) hay cinco razones para asumir la investigación cualitativa: i) la pregunta de investigación, la que en una investigación cualitativa comienza habitualmente con el término Cómo o Qué; ii) el tema, que necesita ser explorado; iii) la necesidad de presentar un detallado examen del tema; iv) la exigencia de estudiar a las personas en sus situaciones naturales; y v) la consideración del investigador como alguien que aprende activamente y puede narrar en términos de los actores en lugar de constituirse como un experto que los evalúa.

Estas razones parten de la necesidad acuciante de comprender la bastedad del contexto social, su constante cambio y sus especificidades y exigen del investigador la capacidad de alcanzar el pensamiento abstracto, un atributo para nada exclusivo de las ciencias naturales. Es interesante constatar que para Vasilachis en lo que respecta a la investigación y la metodología cualitativas, nada es nuevo, todo ya ha sido creado desde sus orígenes hasta ahora; sin embargo, a la vez todo puede ser nuevo si se acepta lo propuesto por ella en la *epistemología del sujeto conocido* donde se propone modificar los presupuestos ontológicos acerca de la

identidad del ser humano, su componente existencial y la capacidad de construir cooperativamente el conocimiento, debido a su idéntica capacidad de conocer. En este aspecto hay un nodo de complementariedad ambivalente con Packer (2018) ya que, a esa idéntica facultad de conocer, se le suma a la investigación cualitativa “evidenciar que los seres humanos no son idénticos, que no hay un aparato mental universal y que diferentes tradiciones, costumbre y maneras de vivir han creado variedad de formas de vida, pensamientos, maneras de ver las cosas y de ser” (p. 4); es decir, no hay una mente homogénea pero sí, la capacidad universal de conocer desde distintos horizontes de significado e interpretación de la realidad que son igualmente legítimos.

El acto investigativo debe propender por incentivar una lógica y pensamiento laterales que impulsen a que el ser humano reconozca la variedad de caminos -de ver y de ser- hacia la solución de problemas urgentes y de las perspectivas culturales que los sustentan. La perspectiva lógica vertical, secuencial y rígida no tiene la relevancia que se le ha querido adjudicar tradicionalmente para comprender la naturaleza humana y sus retos diarios.

El pasar por alto este aspecto, provoca que según Packer (2018) “Cada grupo humano tienda a presumir que es internamente homogéneo e idéntico y que las únicas diferencias significativas son aquellas que los diferencian de los demás. Esta actitud fomenta una concepción simplista del bien y del mal y un impulso destructivo a ‘civilizar’ a otras personas e imponerles nuestros valores”.

Por lo tanto, a la creencia ingenua y simplista sobre la naturaleza humana, se adiciona el deseo de erradicar todo lo que se considera ajeno, extraño y por lo tanto inmune de ser controlado a placer; así se legitima la violencia sobre todo aquello que es desconocido; la incertidumbre engendra temor y éste, aniquilación. El ser humano como “producto histórico y evolutivo” (Packer, 2018, p. 4) por medio de su capacidad de crear herramientas, transforma su hábitat de forma irreversible, creando una respuesta -también de transformación- sobre sí mismo por parte

de su entorno y aunque, esta capacidad lo diferencia del resto de los animales, no lo hace mejor, ni señor, sólo un administrador. Este es el potencial enorme que se ha desaprovechado de la investigación cualitativa según Packer (2018):

> Prestarles atención a formas de vida humanas, a detalles sutiles de la manera de hablar y las acciones de las personas, a cuerpos humanos en entornos materiales nos puede abrir los ojos a aspectos no vistos de la vida humana y su aprendizaje, a características no exploradas de las relaciones entre las personas y el mundo en que vivimos y a maneras insospechadas acerca de cómo podemos mejorar nuestra vida en este planeta. (p. 1).

Por cuanto la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en una caja de herramientas o tradiciones metodológicas, que la hace multimetódica y naturalista, indaga en situaciones cotidianas, intenta interpretar o dar sentido a los fenómenos de acuerdo al significado que las personas les otorgan y se sirve de una multiplicidad de herramientas que obedecen a la complejidad de lo que se investiga, -es esta y no otra- la que se ajusta de forma más conveniente y pertinente al intento de cumplir el objetivo general de la investigación y responder a la pregunta problema del presente trabajo investigativo a saber: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural El Imparal en sus dimensiones epistemológica, histórico-social y didáctica?

Esta pluridimensionalidad mana de la complejidad de la práctica pedagógica en ciencias sociales, ciencias que por su naturaleza encajan y pertenecen al ámbito de lo cualitativo-interpretativo. El contexto rural, con todas sus dinámicas, complejidad y especificidades, es el escenario perfecto para emprender un esfuerzo investigativo de corte cualitativo-interpretativo ya que, desde este enfoque es posible evidenciar, recolectar, organizar y analizar toda la información que se pueda recabar sobre la práctica pedagógica en dos niveles: en el nivel meso (la IERD el Imparal y sus sedes) y a nivel micro (el aula como escenario de interacción docente-

estudiante). Estos dos niveles de lectura de la realidad juegan un papel fundamental en la comprensión del sentido y las interpretaciones de la realidad presentes en la institución y la comunidad educativas de la vereda el Imparal, municipio de Supatá.

En esa misma dirección, el papel del investigador dentro de cualquier investigación –en este caso- la investigación cualitativa, es determinante, ya que agrega más tensión, más densidad al oficio investigativo, a su desarrollo y al diseño de esa labor; allí el aporte teórico de los autores -de importancia capital- brinda herramientas para el análisis de la realidad, sus resultados y aportes y proporciona un referente para corregir posibles errores e incoherencias que se puedan presentar durante el proceso de investigación.

3.3. Estudio de caso.

La presente investigación se diseña como un estudio de caso por cuanto es este método el que mayor se ajusta al propósito e intención investigativa que origina el presente trabajo (su pregunta problema y objetivos general y específicos) y el que mejor se adapta a la naturaleza misma del objeto de estudio y su contexto. El estudio de caso puede definírsele como una estrategia o modo de investigación riguroso donde se recogen y analizan los datos de forma muy determinada de fenómenos sociales *in situ* especialmente, si ese fenómeno y su contexto no se encuentran claramente diferenciados o definidos mutuamente; para complementar lo dicho, Stake (como se citó en Simmons, 2009) plantea que lo que define un estudio de caso es su particularidad, es decir, lo que hace singular al fenómeno que se estudia.

Por lo tanto, puede deducirse que el estudio de caso se ajusta al fenómeno investigado, de tal manera que si se presentare un cambio dentro del objeto de estudio se produce en consecuencia el respectivo ajuste para evitar pérdida de datos y mantener la coherencia en todo el proceso investigativo con especial atención en la recolección, el análisis, la clasificación y las conclusiones que se desprendan de los resultados obtenidos.

En ese sentido se puede considerar que en el contexto rural de la vereda el Imparal, municipio de Supatá, el fenómeno de interés para la presente investigación es la práctica pedagógica del docente de ciencias sociales desde las tres dimensiones ya mencionadas anteriormente: la epistemológica, la histórico-social y la didáctica. En ese mismo horizonte, se da por entendido que el estudio de caso es flexible a dicho contexto (su particularidad) y a la manera como se inserta, manifiesta y se desarrolla el fenómeno de la práctica pedagógica docente en ese ámbito rural. Igualmente, es de sumo interés destacar que el investigador es autónomo en cuanto a la manera, la forma, de llevar a cabo esta estrategia o modo de investigación, según Stake (como se citó en Simons 2009) hay tres tipos de estudio de caso: el intrínseco, el instrumental o el colectivo.

A este particular, para el interés del presente trabajo investigativo el tipo que más se ajusta es el tipo de estudio de caso intrínseco por cuanto i) es la IERD el Imparal y sus sedes satélite las que se asumen como caso (docentes de ciencias sociales) y no a cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y ii) la IERD el Imparal por sí misma posee un valor y un peso suficientes para justificar este esfuerzo investigativo en conjunción con la implementación de este método; con ello se intenta hacer una interpretación mancomunada de la pregunta problema a saber: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la Institución Educativa Rural El Imparal en sus dimensiones epistemológica, histórico-social y didáctica? y con ello dar cumplimiento a los objetivos general y específicos que vertebran la investigación. Para ello, es importante descifrar la manera en que se conforma la práctica pedagógica desde esas tres dimensiones.

Hay que aclarar que la presente investigación no es un estudio etnográfico propiamente dicho, aunque se usa el diálogo con los protagonistas de la institución, la observación de su práctica pedagógica y las interacciones y dinámicas que se dan en su interior. Con la aclaración anterior

y de igual forma, se puede precisar que el estudio de caso intrínseco presenta para la presente investigación, varias ventajas, ello debido a que el estudio de caso puede registrar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista distintos, evidenciar a los protagonistas y sus mutuas interacciones. Puede, además, explicar cómo y porqué ocurren las cosas dentro y fuera del aula. Sólo hay que cuidarse de no generar una cantidad desmedida de datos, que generen dificultades de accesibilidad en la lectura de informes y en el procesamiento de la información, mantener controlada la subjetividad y la implicación personal del investigador, aunque, para Simons (2009) la subjetividad no es un problema, es parte de la estructura del estudio de caso.

Para la autora, planificar y definir el caso es lo primero que se debe hacer; se debe comprender la naturaleza del problema para formular en qué se va a enfocar la investigación y el problema que pretende responder, luego, es necesario elegir el caso y fijar los límites del mismo.
En cuanto al diseño, es el emergente, -por encima del diseño preordenado- el que más se ajusta al interés investigativo ya que, es éste el diseño que permite el surgimiento de discursos, y todas las dinámicas propias del objeto de estudio dentro de la investigación, es decir, el proceso de investigación es determinado por el objeto de estudio, por el fenómeno social investigado. Desde luego, las técnicas también deben ser seleccionadas conforme se adecúen a enriquecer las preguntas o la pregunta investigativa.

Por otra parte, en honor a la ética profesional, es indispensable ser claro en las relaciones de investigación que se sostendrán con los participantes durante el proceso investigativo e igualmente definir el rol del investigador que puede ajustarse a las diferentes fases de la investigación (Simons, 2009) esto determina el nivel de acceso a la información y posibilita escuchar, mirar y documentar la investigación de la forma más adecuada a lo planteado en ella. Dentro de las técnicas que se privilegian en el estudio de caso intrínseco se encuentran la entrevista, la observación y la revisión documental. En cuanto a la herramienta de la entrevista,

Simons se inclina por una entrevista no estructurada o abierta, una entrevista en profundidad ya que se puede documentar la postura del entrevistado, la implicación del entrevistado y el entrevistador, la capacidad de flexibilidad que posee y hace posible atender temas emergentes imprevistos, además, saca a la luz aquello que en un comienzo estaba oculto para el entrevistador, lo que para la autora son “sucesos inobservados e inobservables” (Simons, 2009, p. 70). Algo totalmente deseable para los propósitos del presente trabajo investigativo.

En lo que respecta a la observación, ella es omnipresente y útil en cualquier investigación y obviamente, en la investigación con estudio de caso; su utilidad radica en que al observar atentamente un caso específico e interpretar lo que se obtiene de otras fuentes del contexto se logra crear una imagen del escenario de lo que se investiga que va más allá de las palabras y del habla con los protagonistas de la investigación, ahondando su superficie discursiva y con ello se hacen evidentes aspectos antes ocultos como las normas y los valores culturales de la institución educativa investigada.

En lo que respecta a la revisión documental, los hechos, incidencias o acontecimientos que se observan y posteriormente se registran, son una “descripción rica” (Simons 2009, p.80) que funge como la materia prima para el análisis y la interpretación posteriores de la investigación.

Por su parte Oakley (como se citó en Simons, 2009, p. 72) sostiene que “como mejor se consigue informarse de las personas a través de la entrevista es cuando la relación es no jerárquica, y cuando el entrevistador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación”. De esta forma se garantiza un acceso a la información requerida por medio de un puente bidireccional y mancomunado que facilita el tránsito de experiencias, sueños, concepciones, preconceptos, sentimientos y todo tipo de elucubraciones sin perder el norte, el orden y la estructura de la entrevista.

La entrevista en profundidad, permite como ninguna otra llegar a cuestionamientos culturales que apuntan a la autorreflexión y la metacognición del protagonista investigado en este caso, el docente de ciencias sociales en ruralidad como por ejemplo ¿En qué medida la persona que soy, es el profesor que soy? Ser humano y ser docente están en simbiosis y de su equivalencia dependen, por un lado, la coherencia y los valores culturales que ostenta ese ser humano que forma y educa a sus semejantes y por el otro, lo ecuánime y la ética del ejercicio docente.

Este interrogante puede es por sí mismo, una pregunta problema para un trabajo de indagación, muy acorde con el horizonte esbozado en la presente investigación, ya que de forma provocativa se pregunta por la percepción del docente sobre su oficio, su práctica pedagógica y el pensamiento que tiene de sí mismo; la dimensión epistemológica, histórico-social y la didáctica se encuentran implícitas en este juego de palabras y abren un espacio enorme para que los protagonistas se explayen en sus apreciaciones y éstas se puedan interconectar con sus pares, con la comunidad educativa y sea posible generar teoría o partir de ella para abordar dicho interrogante.

En cuanto a la observación y profundizando aún más en este tópico, se puede deducir la observación va más allá de las palabras; es una capacidad con la cual es posible constatar lo que el lenguaje corporal manifiesta, en cada instante y se escapa en primera instancia: el sustrato cultural omnipresente en normas y valores, lo moral y lo ético. En la observación es imperativo poder aislar toda preconcepción o prejuicio de lo que realmente está sucediendo; de esta forma es posible hacer una descripción de forma verosímil y rigurosa. El paso precursor a la entrevista y la observación frecuentemente se encuentra en el análisis de documentos; para Simons (2009, p. 96) el documento como tal es polimorfo: “(…) cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto o el escenario”. El análisis de documentos es imposible

sin la existencia del proceso interpretativo que a su vez se compone por la comprensión y la percepción de información, datos e ideas.

Posterior a la selección de técnicas y el respectivo diseño y aplicación de instrumentos, el estudio de caso intrínseco sugiere el despliegue de procesos de interpretación, los cuales abarcan dos componentes de la psique del ser humano: lo cognitivo y lo intuitivo. Ambos se conjugan para lograr una abstracción altamente compleja posible sólo con una inmersión completa en los datos y la relectura de información ya recabada en diarios de campo, transcripciones, notas o apuntes, que son producto de la observación. La forma de interpretar es el distintivo de cada investigador, es su marca personal e intransferible que lo hacen único y original en el planteamiento de cualquier investigación.

En la siguiente tabla se sintetizan los componentes del proceso de investigación –en este caso- del método de estudio de caso intrínseco expuestos por la autora (Simons 2009) ver tabla 1.

TABLA 1: RASGO ESTUDIO CASO INTRÍNSECO

RASGO ESTUDIO DE CASO INTRÍNSECO	**DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVE**
PLANEAR (formular)	Haber pulido en cierto grado la naturaleza del problema o la actividad que se desea investigar. No es necesario delimitar el estudio con exactitud, sino que hay que ir más allá del interés general por el tema para formular específicamente en qué se va a centrar la investigación. El problema de investigación: supone un reto, algo desconocido o controvertido.
DEFINIR (ventajas)	El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia del programa o la política en acción. Puede explicar cómo y porqué ocurren las cosas.
ESCUCHAR	Escucha activa sin prejuicios de la experiencia de cada docente, sus preconcepciones y acervo cultural.
MIRAR / OBSERVAR	Descripción rigurosa y veraz de la práctica pedagógica del docente de ciencias sociales.
DOCUMENTAR	Análisis de documentos (comprensión y percepción). Contexto de la IERD el Imparal. Cultura institucional. Información recabada del instrumento seleccionado y diseñado.

INTERPRETAR (Cognición e intuición)	El estilo del investigador. Identificar el Currículo oculto, las preconcepciones de los docentes, su acervo cultural, su estilo en el aula, la manera del diseño de la clase, del plan de estudios y la estructura curricular, los recursos didácticos utilizados en clase y los datos recogidos por el instrumento seleccionado.

3.4. Línea investigación Educación y Sociedad

De acuerdo con el Documento maestro de la Maestría en Educación (2016), en la línea de Educación y Sociedad se establece que:

> La pedagogía debe entrar en diálogo con las demás ciencias; en este sentido, el eje de formación en educación y sociedad busca comprender la educación en sus diversas relaciones con el sujeto, la sociedad, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de rastrear las relaciones del entramado cultural con el campo de la educación, lo que permite analizar la pertinencia de la institución educativa para un contexto contemporáneo, lo mismo que ubicar puntos de construcción y de quiebre frente a la validación de su función como espacio público de construcción de ciudadanía y de democracia. Es decir, concebir a la institución educativa como un escenario de socialización válido, pasa inevitablemente por identificar el contexto en el que crece y del que provienen los sujetos que mayoritariamente la habitan. Esta línea acoge los trabajos de grado cuya temática esté orientada al currículo, la pedagogía, la didáctica, la evaluación y las teorías pedagógicas, y su relación con la sociedad, no solo en la docencia universitaria sino en los otros niveles de la educación: preescolar, educación básica primaria, básica secundaria y educación media (p. 51).

Para ello hay que destacar a la educación como una forma de relación del sujeto con el conocimiento y en cómo ésta logra su papel de acercar al ser humano cognoscente a lo inteligible en todos sus niveles y sin privilegiar ninguno de ellos en orden de importancia. Tal y como se define el Documento Maestro, el presente trabajo se inscribe dentro de los temas

acogidos dentro de la línea de investigación de educación y sociedad, por cuanto se pregunta por la práctica pedagógica del docente de ciencias sociales en ruralidad desde las dimensiones epistemológica, histórico-social y didáctica, que de forma inevitable se imbrican con la pedagogía, el currículo, la didáctica y su relación con la sociedad.

Esa tridimensionalidad conceptual, permite un horizonte y perspectiva sensible a lo complejo y multiforme que define a la práctica pedagógica cotidiana y a todo ese currículo oculto que la subyace; hace factible una visión enriquecedora que parte de la pregunta problema y de los objetivos de investigación propuestos que permite un análisis pertinente y riguroso principalmente de la realidad educativa de la IERD el Imparal, luego de sus docentes de ciencias sociales y del contexto social rural que funge como escenario de la comunidad educativa.

3.5 Descripción del escenario de la investigación

La Institución Educativa Rural Departamental (IERD) el Imparal se encuentra en la vereda del mismo nombre, una de las 18 que componen al municipio de Supatá; se localiza en el departamento de Cundinamarca y se encuentra a 65 kilómetros de la ciudad capital de Bogotá; las sedes satélites que la componen son escuelas unitarias de básica primaria localizadas en las veredas de Mesitas, Guadual y Cristales. La vereda el Imparal se localiza a 12 kilómetros de la zona urbana del municipio, es de difícil acceso con una carretera sin pavimentar en un 90%, salvo algunos tramos donde se ha construido placa-huellas en concreto y piedra. En esta institución se ofrecen los niveles de 1º a 5º de primaria y de 6º a 11º grado de bachillerato.

Como principios pedagógicos del PEI (Proyecto Educativo Institucional 2017) son importantes la misión, la visión, los valores y perfil esperado del estudiante; a grandes rasgos, se puede definir que la misión de la Institución Educativa Departamental Rural el Imparal busca contribuir a la

formación integral y permanente del talento humano, con principios y valores de liderazgo que permitan desempeñarse en el campo laboral a través de la implementación de proyectos pedagógicos productivos pertinentes, articulados con el SENA, que a su vez, ayuden a promover y dinamizar el desarrollo local y regional rural para lograr una sociedad crítica, reflexiva, participativa y productiva en armonía con el medio ambiente.

También es importante destacar que en su visión La Institución Educativa Rural Departamental el Imparal tiene la meta de ser reconocida y acreditada a nivel local, regional y nacional por su liderazgo en el campo productivo y competencias laborales fortalecidos con la orientación del SENA; así mismo, es un objetivo importante lograr que la comunidad educativa sea destacada como una comunidad educativa innovadora, trabajadora, calificada y comprometida en la construcción de un nuevo país y con los retos que ofrecen los avances tecnológicos y culturales de una sociedad globalizada, todo ello para el año 2025 en consonancia con lo establecido por el gobierno nacional.

En cuanto a sus valores institucionales, éstos son los siguientes: el desarrollo del ser humano, la autoestima, la autonomía, el sentido de pertenencia a la comunidad, el trabajo en equipo, la solidaridad, y el desarrollo del gusto por la innovación, el estímulo a la investigación y el aprendizaje permanente; todos ellos fundamentados en el trabajo como permanente tarea de transformación del mundo el cual constituye la mayor realización del estudiante como ser humano, siempre apoyado y orientado por el SENA y las capacitaciones en panificación; son también importantes los valores del pensamiento, el razonamiento y la acción para participar de la economía global con miras a ejercer un liderazgo equilibrado con la capacidad creativa para generar ideas de negocio que beneficien a la empresa, la economía y la sociedad, así mismo, fortalecer la cultura y aprovechar la oportunidad, basadas en la experiencia.

Además, la I.E.R.D. el Imparal, del municipio de Supatá, tiene como meta el implementar la política del buen trato en un ambiente de respeto, reconocimiento y tolerancia por los demás, igualmente, la solución pacífica de los conflictos, y el mejoramiento permanente de la calidad de las prácticas educativas para ampliar la cobertura y asegurar la permanencia de los estudiantes, con el fin de obtener una percepción favorable de la comunidad educativa con todo el proceso educativo llevado a cabo en la IE.

En cuanto al perfil esperado del egresado el estudiante de la Institución Educativa Rural Departamental El Imparal debe caracterizarse por opinar y aportar respetuosamente sobre las normas de la Institución ayudando con ello a contribuir condiciones favorables para la convivencia, tener autoestima, ser responsable, honesto, emplear un trato cortes y respetuoso en sus interrelaciones personales, tener anhelo constante de superación, que se distinga por su estabilidad y control emocional y que practique hábitos de aseo y buena presentación personal.

Buscar la excelencia educativa, su crecimiento armónico, creativo, que cultive el espíritu investigativo y laboral, exigente consigo mismo y en constante superación; igualmente, de be estar en capacidad de identificar, exigir y cumplir sus derechos y deberes individuales y colectivos de acuerdo con la constitución nacional y el pacto de convivencia con los criterios de justicia e igualdad. Con ello se busca en el estudiante que sea una persona con sensibilidad ambiental, que reconozca la influencia del medio ambiente para lograr un cambio de actitud frente al manejo y conservación de nuestro entorno.

En consecuencia, con todo lo anterior, se espera en el egresado un grado aceptable de autonomía y de respeto de la libertad, que esté comprometido con su desarrollo integral, que sea perseverante, con objetivos claros y metas a corto, mediano y largo plazo que le permitan afrontar con responsabilidad y madurez sus logros y sus fracasos. Por último y no menos

importante, se busca desarrollar en el estudiante competencias básicas, ciudadanas y productivas para el mejoramiento de sus condiciones de vida y de su entorno.

En lo que atañe al área de ciencias sociales, para el año en curso 2021 se han determinado contenidos clave o pilares temáticos y conceptuales para los grados de 1º a 5º de primaria y los grados 6º a 11º de bachillerato, en consonancia con las guías de posprimaria del Ministerio de Educación Nacional (MEN) distribuidos en tres trimestres. Se propende porque estos temas se desarrollen interconectados de acuerdo al grado y a la tabla de contenido de la guía que corresponde. A modo de ejemplo se anexan las estructuras curriculares de 2º y 3º grado 1º trimestre de Básica Primaria y los pilares temáticos propuestos en los grados 6º a 11º en básica secundaria y educación media en los tres trimestres del año lectivo (Ver tabla 2).

TABLA 2: Transversalidad Pilares Temáticos de cada área en Básica Primaria, Secundaria y Educación Media

2º Grado Básica Primaria. 1º trimestre.
Componente Prácticas Pedagógicas. Estructura Curricular

PROCESOS Y COMPONENTES	**DESEMPEÑO DE COMPETENCIA**	**COMPETENCIA**	**DBA**	**TRANSVERSALIDAD**	
				PROYECTOS PEDAGOGICOS	**PROYECTOS PRODUCTIVOS**
SOMOS PARTE DE UNA COMUNIDAD	-Hago preguntas sobre mí y sobre las organizaciones sociales a las que pertenezco (familia, curso, colegio, barrio...). -Reconozco diversos aspectos míos y de las organizaciones sociales a las que pertenezco, así como los cambios que han ocurrido a través del tiempo.	-Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. -Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente de los demás miembros del grupo. -Identifico las diferencias y semejanzas de	DBA 3: Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva. DBA 7: Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y	Gobierno escolar y formas de organización socio-política.	Conocimiento transmitido de generación en generación por mucho tiempo siembra de cultivos caseros (Huerta escolar)

	-Identifico Características físicas, sociales, acciones culturales y emocionales que hacen de mí un ser único. -Respeto mis rasgos individuales y el de otras personas (género, etnia, religión...). -Reconozco y respeto diferentes puntos de vista.	género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. - Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.	territorios indígenas.		
CONOZCAMOS NUESTROS DERECHOS Y NUESTROS DEBERES	-Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco. -Reconozco y respeto diferentes puntos de vista. -Respeto mis rasgos individuales y los de otras personas (género, etnia, religión...). -Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas. -Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales políticos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...). -Cuido mi cuerpo y mis relaciones con los demás.	Comprendo todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato cuidado y amor. -Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar. -Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se puede evitar. -Identifico las ocasiones en que mis amigos / as o yo he hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodos ofensivos.	DBA 3: Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva. DBA 7: Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas.	Gobierno escolar y formas de organización socio-política.	Conocimiento transmitido de generación en generación por mucho tiempo siembra de cultivos caseros (Huerta escolar)

EN LA ESCUELA O EL COLEGIO APRENDEMOS PRACTICANDO	-Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenecen (familia, colegio, barrio...). - Identifico normas que rigen algunas comunidades a las que pertenezco y explico su utilidad. - Comparo las formas de organización propias de los grupos pequeños (familia, salón de clase, colegio...) con las de los grupos más grandes (resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...). - Reconozco algunas normas que han sido construidas socialmente y distinguen aquellas en cuya construcción puede modificarse en particular (normas del hogar, manual de convivencia escolar, Código de Tránsito...).	-Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar. -Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. -Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar. -Colaboró activamente el logro de metas comunes en mi salón y reconocer la importancia que tienen las normas para lograr metas. -Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir.	DBA 3: Comprende la importancia de las fuentes históricas para la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva. DBA 7: Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas.	Gobierno escolar y formas de organización socio-política.	Conocimiento transmitido de generación en generación por mucho tiempo siembra de cultivos caseros (Huerta escolar)

3º Grado Básica Primaria. 1º trimestre.

PROCESOS Y COMPONENTES	**DESEMPEÑO DE COMPETENCIA**	**COMPETENCIA**	**DBA**	**TRANSVERSALIDAD**	
				PROYECTOS PEDAGOGICOS	**PROYECTOS PRODUCTIVOS**
TODOS ESTAMOS COMPROMETIDOS CON EL CUMPLIMIENTO DELAS NORMAS	"Reconozco algunas normas que han sido construidas socialmente y	"Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan	DBA 4 Comprende el legado de los grupos humanos en la	GOBIERNO ESCOLAR	Conocimiento transmitido de generación en generación por

	distingo aquellas en cuyas construcción y modificación puedo participar (normas del hogar, manual de convivencia escolar, Código de Transito...). -Comparo mis aportes con los de mis compañeros y compañeras e incorporo en mis conocimientos y juicios elementos valiosos aporta dos por otros. -Identifico normas que rigen algunas comunidades a las que pertenezco y explico su utilidad. -Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los pertenezco (familia, colegio, barrio.)	y lo expreso... sin agredir. -Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es o no nos toman en cuenta decir, de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo -Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. -Conozco las señales y las normas de tránsito para desplazarme con seguridad. - Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.	gastronomía, la música y el paisaje de la región, municipio, resguardo o lugar donde vive DBA 6 Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo DBA 7 Comprende la importancia de participar en las decisiones de su comunidad cercana (institución educativa) mediante la elección del gobierno escolar		mucho tiempo siembra de cultivos caseros (Huerta escolar)
SI TRABAJAMOS ORGANIZADOS Y EN EQUIPO, ALCANZAREMOS NUESTRAS METAS	Comparo las formas de organización propias de los grupos pequeños (familia, salón de clase, colegio...) con las de los grupos más grandes (resguardo, territorios afro colombianos, municipio...). -Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocerme como miembro de un grupo regional	"Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir. -Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. - Manifiesto mi punto de vista cuando se toman	"DBA 4 Comprende el legado de los grupos humanos en la gastronomía, la música y el paisaje de la región, municipio, resguardo o lugar donde vive DBA 6 Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o	GOBIERNO ESCOLAR	Conocimiento transmitido de generación en generación por mucho tiempo siembra de cultivos caseros (Huerta escolar)

	y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios...) -Hago preguntas sobre mí y sobre las organizaciones sociales a las que pertenezco (familia, curso, colegio, barrio...). - Valoro aspectos de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno que promueven el desarrollo individual y comunitario.	decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar. -Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.	lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo DBA 7 Comprende la importancia de participar en las decisiones de su comunidad cercana (institución educativa) mediante la elección del gobierno escolar		
VIAJEMOS POR NUUESTRO DEPARTAMENTO	"Me ubico en el entorno físico y de representación (mapas y planos) utilizando referentes espaciales como arriba, abajo, dentro, fuera, derecha, izquierda. -Establezco relaciones entre los espacios físicos que ocupo (salón de clase, colegio, municipio...) y sus representaciones (mapas, planos, maquetas...). -Establezco relaciones entre los accidentes geográficos y su representación gráfica - Reconozco y describo las características físicas de las principales formas del paisaje. -Organizo la información, utilizando	"Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor. Identifico las situaciones de maltrato que se dan en mi entorno (conmigo y con otras personas) y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección. Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se puede evitar.	"DBA 4 Comprende el legado de los grupos humanos en la gastronomía, la música y el paisaje de la región, municipio, resguardo o lugar donde vive DBA 6 Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo DBA 7 Comprende la importancia de participar en las decisiones	GOBIERNO ESCOLAR	Conocimiento transmitido de generación en generación por mucho tiempo siembra de cultivos caseros (Huerta escolar)

	cuadros, gráficas...”		de su comunidad cercana (institución educativa) mediante la elección del gobierno escolar		

Básica Secundaria y Educación Media.

PILARES TEMÁTICOS PARA GRADOS 6º, 7º, 8º, 9º, 10º Y 11º.		
1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
1) (6º y 7º) HISTORIA DE LA AGRICULTURA-REVOLUCIÓN MEGALÍTICA. (La Sociedad EN EL ANTIGÜEDAD/ interrelación historia-cultura)	10) UBICACIÓN GEOGRÁFICA (relaciones espaciales-ambientales)	19) SOCIALISMO Y CAPITALISMO (sistemas económicos). (9º)
2) SISTEMA ESCLAVISTA (6º Y 7º)	11) ESPACIO GEOGRÁFICO. (relaciones sociales-espaciales-ambientales) (6º, 7º 8º)	20) DERECHOS HUMANOS. (Pensamiento crítico). (6º A 11º)
3) SISTEMAS RELIGIOSOS, (creencias, mitos y leyendas, interrelación historia-cultura) (6º Y 7º)	12) ESPACIO NATURAL. (relaciones espaciales-ambientales-accidentes geográficos) (6º, 7º Y 8º)	21) CONFLICTO. (Pensamiento crítico y pensamiento estratégico). (9º, 10º Y 11º)
4) SITEMA FEUDAL (Europa). (7º)	13) PODER. (Economía y comunicación). (9º y 10º)	22) VIOLENCIA (pensamiento crítico y pensamiento estratégico). (10º y 11º)
5) SISTEMA SOCIAL PUEBLOS ORIGINARIOS(América) (6º y 7º)	14) POLÍTICA, (economía y comunicación). (10º)	23) PARTICIPACIÓN. (Pensamiento crítico y pensamiento estratégico). (9º, 10º y 11º)
6) EL RENACIMIENTO (7º)	15) RIQUEZA, POBREZA, DESIGUALDAD (economía y comunicación). (6º A 11º)	24) CIUDADANÍA. (Pensamiento crítico y pensamiento estratégico). (8º, 9º, 10º y 11º)
7) LA REVOLUCIÓN FRANCESA (8º)	16) DEMOCRACIA. (Sistemas políticos). (6º A 11º)	25) IDENTIDAD (pensamiento crítico y pensamiento estratégico). (6º a 11º)
8) LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL (8º y 9º)	17) AUTOCRACIA. (Sistemas políticos). (10º y 11º)	26) MOVIMIENTOS OBREROS (pensamiento crítico y pensamiento estratégico). (10º y 11º)
9) COTEMPORANEIDAD (9º)	18) TOTALITARISMO (sistemas políticos). (10º y 11º)	27) RACISMO / XENOFOBIA (pensamiento crítico y estratégico) (9º, 10º y 11º)

En cuanto al proyecto de área, la ciencia social en la IERD el Imparal no tiene un proyecto propio, ello debido a conflictos internos acaecidos desde el año 2016 en un caso de acoso laboral propiciado desde la rectoría; de otro lado, desafortunadamente desde el MEN se ha priorizado solamente a las áreas de matemáticas y de lengua castellana en búsqueda de

mejorar los pésimos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas estatales (Icfes, saber y saber pro). Actualmente las ciencias sociales en bachillerato, colindan con el proyecto de gestión de riesgo, y se ha dado sólo una capacitación en más de dos años; es el proyecto más nuevo de la IE y se ha implementado de forma incipiente, apenas con la señalización reglamentaria.

Finalmente, como caracterización de los docentes de ciencias sociales de la IERD el Imparal se puede decir que, en las tres sedes satélites de mesitas, cristales y guadual, hasta el momento no se ha oficializado la toma de las plazas de estos docentes, sin embargo, con seguridad se puede afirmar que uno de ellos es docente licenciado en ciencias sociales (2ª); las compañeras docentes de las sedes guadual y cristales son licenciadas en preescolar y primaria (2ª) una de ellas con maestría. De la sede principal hay dos docentes, uno en primaria y otro en bachillerato; el docente de primaria es grado 1A (normalista superior), mientras que el docente de bachillerato es escalafón 2ª (Licenciado o profesional no licenciado).

3.6 Diseño metodológico (fases y técnicas)

Si se concibe al diseño metodológico cabalmente, éste es el conjunto de operaciones o procedimientos indispensables para desarrollar cualquier investigación académica que, a su vez, busca responder a la pregunta problema y cumplir con los objetivos de la investigación, todo ello para dotarla de la rigurosidad necesaria para que sea aceptada en la comunidad científica. En este caso, el diseño metodológico obedece al paradigma cualitativo y a la estrategia o método de estudio de caso intrínseco; dicho diseño se encuadra en una postura filosófica interpretativa interesada por la comprensión del mundo social, cómo se percibe y se crea, muy característico del paradigma cualitativo; para dar condiciones de posibilidad a dicha comprensión de lo social, el método escogido para efectuar el análisis del micro universo social

de la IERD el Imparal, es precisamente, el estudio de caso intrínseco. Hay que acotar que el diseño metodológico del presente trabajo investigativo está estructurado en tres fases en correspondencia con los tres objetivos específicos de la investigación; en la primera se busca analizar la concepción de los maestros sobre la enseñanza de contenidos disciplinares en las asignaturas de ciencias sociales; la fase dos se intenta describir los procesos reflexivos sobre su práctica que adelantan los maestros de ciencias sociales y que contribuyen a la construcción de un saber propio y la tercera fase se propone examinar cómo los aspectos del contexto rural situado modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales.

El diseño metodológico en su primera fase y de acuerdo con el primer objetivo específico, busca analizar la dimensión didáctica de la práctica pedagógica indagando por la relación que establece el maestro con los contenidos en tanto que sujeto que enseña un saber disciplinar. Para ello se determinó como técnica a la auto-observación de las clases de cuatro docentes, usando una matriz como instrumento de recolección de datos en la cual cada docente registra lo que hace en su clase y la respectiva autointerpretación.

Como ya es sabido, la observación es omnipresente en la producción de conocimiento y contiene en este caso, “tres grandes objetivos: la investigación, la formación y la evaluación” (Fernández 2002, p. 119). Para el presente trabajo de investigación interesa solamente el objetivo investigativo centrado en la autoobservación de la práctica pedagógica del docente de ciencias sociales y la investigación participante. La observación se estima -a manera de analogía- como un espejo en el cual, con el análisis de los datos recolectados, se puede hacer una retrospección reflexiva de la propia práctica en orden de entenderla y conceptualizarla; es un ejercicio permanente para desarrollar una postura crítica y reflexiva sobre la labor diaria del docente que lo blinda contra los efectos letárgicos de la rutina.

Los instrumentos de observación garantizan un porcentaje aceptable en la eficacia del proceso de observación, ya que proponen la forma de recolectar, organizar y definir qué información es relevante respecto de la pregunta problema y los objetivos de investigación. En la matriz de auto-observación, la información brindada y recibida debe ser clara, concisa y precisa, palabras vacías de significado o con muchas acepciones que puedan llegar a distraer y dificultarán el análisis posterior, como consecuencia de la vaguedad y la ambigüedad de los datos recabados. El producto esperado de esta primera fase se titula “dimensión didáctica de la práctica pedagógica docente: interiorización y enseñanza de contenidos”.

En el mismo horizonte, la fase dos en consonancia con el objetivo específico que le corresponde (dimensión epistemológica), se empeña por hacer posible la descripción de los procesos reflexivos sobre su práctica que adelantan los maestros de ciencias sociales y que contribuyen a la construcción de un saber propio. Para ese reconocimiento se propone como técnica la entrevista semiestructurada en profundidad a cuatro docentes y con ella, evidenciar la presencia de saberes producidos por el docente en su diario ejercicio pedagógico y determinar la existencia (y el grado de la misma) de la autorreflexión en dicho quehacer docente. A su vez, es de destacar el aporte del autor Valles (2002) en el diseño de la entrevista la cual, pasa por tres etapas secuenciadas, en donde la primera de ellas consta en preguntarse cuándo es viable y conveniente a la investigación el uso o no uso de este recurso.

La entrevista se efectúa por parte del investigador con la plena conciencia de que la entrevista es la antesala para la obtención de documentación y de oportunidades de observación del entrevistado y su discurso, decantando los hechos de su experiencia personal, especialmente su visión sobre lo que acontece; para ello es definitivo la escucha comprensiva del que investiga considerando al entrevistado como un “testigo relevante” (Valles, 2002, p. 54); en la siguiente etapa, se debe distinguir entre las preguntas de investigación –o de teoría- y las

preguntas de entrevista; las primeras se formulan en lenguaje especializado y en las preguntas de conversación o de entrevista, se emplea el vocabulario propio del entrevistado; una vez que se inicia el discurso del entrevistado se debe evitar interrumpir el flujo de ideas expuestas, allí el silencio aparece como una forma de intervención fundamental en el desarrollo de esta técnica.

La tercera etapa de la entrevista -caracterizada por contener un componente metodológico y teórico- consiste en la selección de los entrevistados, el entrevistador y el aspecto logístico para desarrollar la técnica en cuestión. Inicialmente y en el mismo horizonte del aporte del silencio en la entrevista, es muy importante considerar al entrevistado como competente para hablar sobre su vida; igualmente, el concepto de muestreo cualitativo debe entenderse como un proceso inacabado en continua revisión y de carácter temporal que, por lo tanto, no queda totalmente proyectado o terminado en el momento de diseñar y planificar la investigación.

Por lo anterior, se deduce que el muestreo cualitativo está imbricado al modelo flexible, emergente, iterativo y continuo. El producto esperado tiene como acápite “auto-reconocimiento de la práctica pedagógica y sus saberes derivados”. Finalmente, la *fase tres* del diseño metodológico se empalma con el objetivo específico de examinar la dimensión histórico-cultural de la práctica pedagógica es decir, cómo los aspectos del contexto rural situado modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales. Para hacer factible tal objetivo, se pretende implementar la técnica de grupo focal debido a que (entre otros aspectos) éste combina características de las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participativa, algo muy útil en el trabajo de campo.

El grupo focal como técnica, contiene unos objetivos a lograr, una tarea específica por cumplir y una pregunta implícita o explícita que en conjunto pretenden vislumbrar la pregunta problema de la investigación y el objetivo específico que le corresponde. Para ello el grupo focal tiene

como objetivo descubrir una estructura de sentido compartida preferiblemente consensuada y, sobre todo, que esa estructura se encuentre fundada en los aportes de los miembros del grupo.

Un grupo focal como técnica de investigación, se preparada con anterioridad en su estructura metodológica; por lo tanto, no es un grupo de conversación espontánea, ni de aprendizaje, ni de superación o de terapia grupal; se implementa de manera enteramente intencional con unas metas, un lugar, un tiempo, unos objetivos y un producto o resultado esperado. Dicho grupo focal está sujeto a cambios a medida que se desarrolla, cambios deseables que permiten ver la escala de grises existente en la dinámica grupal interna, en el discurso o discursos hallados, el lenguaje utilizado, los silencios ocurridos, el lenguaje corporal, el tono de voz utilizado, las miradas, la dicción y vocabulario encontrados; el investigador sólo interviene cuando el tema central se desvía, cuando aparece un líder impositivo que acalla otras perspectivas, para repetir la pregunta principal u otros cuestionamientos diseñados o que emergen durante el desarrollo de la actividad, es decir funge como guía, como facilitador, da la palabra y permite el desarrollo de la actividad sin saber con certeza a dónde llegará y desconociendo qué aportes serán generados, sin juicios de valor ni intenciones evaluativas.

De igual manera, “la muestra de estudio obedece más a su representatividad e impacto para la investigación, que a intereses o criterios solamente estadísticos” (Martínez, 2004, p.176) Por tal razón se seleccionan docentes de la misma área de conocimiento, pero en distintos niveles educativos (básica primaria y básica secundaria) de origen no necesariamente campesino y por ello con contextos muy diferentes; El producto que se espera construir a partir de la tercera fase investigativa reza “radiografía del contexto de la práctica pedagógica” (ver tabla 3).

TABLA 3: Productos Esperados por cada fase

FASE	TÉCNICAS	PRODUCTO
Fase 1. Analizar la concepción de los maestros sobre la enseñanza de contenidos disciplinares en las asignaturas de ciencias sociales.	Auto observación de las clases de los cuatro docentes vinculados a la investigación.	Dimensión didáctica de la práctica pedagógica docente: interiorización y enseñanza de contenidos
Fase 2. Describir los procesos reflexivos sobre su práctica que adelantan los maestros de ciencias sociales y que contribuyen a la construcción de un saber propio.	Entrevistas individuales cualitativas con cinco docentes de ciencias sociales de la institución educativa.	Auto-reconocimiento de la práctica pedagógica y sus saberes derivados
Fase 3. Examinar cómo los aspectos del contexto rural situado modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales.	Grupo focal con los cuatro docentes participantes en el estudio.	Radiografía del contexto de la práctica pedagógica

3.7 Análisis de la información

En el presente apartado se describe el proceso de análisis de la información recabada en el trabajo de campo en tres fases según la organización metodológica propuesta; en la fase inicial se implementó como instrumento de recopilación una matriz de auto-observación de la práctica pedagógica con diez preguntas, que debían ser respondidas desde la experiencia y la experticia de cada docente en su labor cotidiana dentro del aula, sobre los temas impartidos por grado, las fuentes para seleccionar los temas, los criterios para seleccionar los tiempos de enseñanaza de esos temas, la importancia del contexto en la enseñanza, dificultades encontradas durante el proceso y cómo fueron enfrentadas, los elementos extra que fueron tenidos en cuenta durante la práctica pedagógica, incluyendo otras disciplinas del área de ciencias sociales y se les invitó a determinar la importancia entre lo disciplinar y lo pedagógico y la importancia de los contenidos al momento de evaluar.

Con las contribuciones de los docentes se hizo un primer análisis de lo encontrado en el soporte empírico en cada ítem; luego se contrastaron con el soporte teórico para encontrar categorías emergentes acordes con el objetivo específico (idearios, supuestos, preconcepciones, similitudes y dicotomías); luego, se sistematizó la información en cuatro etapas (fragmentación de los datos, categorización, identificación de subcategorías, identificación y soporte teórico a subcategorías); finalmente partiendo del análisis inicial, se elaboró una interpretación buscando el sentido de los hallazgos que fungió como insumo, para la escritura del apartado correspondiente.

En la segunda fase, se implementó el instrumento de entrevista individual semiestructurada con el porpósito de describir los procesos reflexivos sobre la práctica pedagógica adelantada por los maestros de ciencias sociales y que contribuyen a la construcción de un saber propio, se construyó un cuestionario de seis preguntas para establecer los procesos reflexivos sobre lapráctica pedagógica, su correspondiente registro, la ponderación de la importancia de dicha reflexión y su ausencia, la existencia o no de espacios para tal reflexión y por último, evidenciar los saberes y convicciones interiorizados en el docente. Del soporte empírico recabado en las trasnscripciones, se hizo un análisis inicial para establecer categorías emergentes; igualmente, se sistematizó la información en las mismas cuatro etapas que en la primera fase que fungió como materia prima para la elaboración del apartado correspondiente.

Para la tercera fase, se efectuó el instrumento de grupo focal con seis temas de discusión o focalización con el fin de examinar cómo los aspectos del contexto rural situado modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales. Se elaboró la transcripción del grupo focal y su correspondiente sistematización en cuatro etapas (fragmentación de los datos, categorización, identificación de subcategorías, identificación y

soporte teórico a subcategorías); de la información decantada o soporte empírico, se elaboró un primer análisis y la interpretación a la luz del soporte teórico.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El presente apartado consta de tres capítulos correspondientes a las tres fases de investigación desarrolladas y propuestas en el diseño metodológico. El primero de ellos se refiere a Concepciones de maestros rurales sobre la enseñanza de contenidos disciplinares en las asignaturas de ciencias sociales. En el segundo el tema central es la reflexividad sobre la práctica en la voz de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales y en el tercero se indaga por los aspectos del contexto rural situado que modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales. Se expone el análisis de los resultados fase por fase y como corolario se desarrolla una discusión sintética entre el soporte empírico y el soporte teórico que en cierto modo anticipa y funge como insumo de las conclusiones del presente trabajo investigativo.

El análisis de la información se adelantó sobre los testimonios y declaraciones proferidas por cinco docentes de ciencias sociales en ejercicio en el contexto rural. El corpus empírico de esta primera fase, quedó registrado en una matriz de auto observación en donde cada educador sometió a su criterio y experiencia cada una de las diez preguntas diseñadas, todas ellas, con un ítem, un objetivo claro y determinado en lo que atañe a la práctica docente (temas por grado, fuentes de selección de esos temas, tiempos destinados a la enseñanza de esos temas, criterios de asignación de esos tiempos, importancia del contexto, dificultades percibidas, elementos adicionales incluidos dentro de la práctica pedagógica, transdisciplinariedad, paralelo valorativo entre lo disciplinar y lo pedagógico, e importancia de los contenidos al momento de evaluar).

Un objetivo fundamental en esta primera fase fue el de recabar fielmente lo expresado por cada educador, describir lo encontrado, analizar aquello que fue hallado e interpretarlo a la luz del marco teórico. De esta manera se entrelazó el texto presentado en este apartado siempre en clave de destacar la labor docente y su aspecto positivo, nunca en desmedro del ejercicio educativo de los profesionales de la educación en el ámbito rural. Se espera con ello aportar un panorama del ejercicio docente en la IE y todas sus particularidades dentro y fuera del aula.

Es importante destacar la importancia y protagonismo del educador dentro del modelo pedagógico de escuela nueva y pos primaria, ya que dicho modelo conlleva exigencias en flexibilidad de tiempos de entrega de deberes escolares, (épocas de cosecha) evaluación, inclusión y nivelación de estudiantes con dificultades académicas y de conducta, la variedad de recursos a utilizar, las condiciones geomorfológicas del terreno donde se localiza la IERD el Imparal y la escasez de recursos propios que exigen en muchos casos el aporte y esfuerzo extra por parte del profesional educativo, sin pasar por alto las externalidades de naturaleza política, social y económica que generan una tensión extra sobre la IE.

Igualmente, en honor a la ética e integridad investigativa, es necesario reconocer que pese a la tensión permanente en el análisis y la interpretación de los testimonios recabados, es un interés imperativo de la presente investigación, lograr un diálogo entre los autores del marco teórico y el aporte de los docentes consultados, para así conseguir un rigor balanceado en el proceso investigativo; ese diálogo apenas empieza y se espera que, en la segunda y tercera fases -en donde se implementarán el instrumento de la entrevista semiestructurada y el grupo focal-, se evidencien aspectos que quedaron invisibles, imponderables e implícitos en este apartado, ya que escapan al alcance y la naturaleza del instrumento mismo utilizado en esta primera fase.

4.1 Concepciones de maestros rurales sobre la enseñanza de contenidos disciplinares en las asignaturas de ciencias sociales.

En cuanto a los resultados obtenidos, éstos apuntan a evidenciar que tanto el temario como los tiempos dedicados a enseñarlo y las fuentes utilizadas para seleccionarlo, se encuentran fuertemente influenciadas por las directrices del MEN (Ministerio de Educación Nacional) y demás entes superiores. En cuanto a los criterios utilizados para la asignación del tiempo en el ámbito rural, éstos se encuentran un poco menos influenciados por el MEN; esto se debe al modelo pedagógico utilizado conocido como escuela nueva, en el cual es posible que el docente cuente con cierta autonomía al momento de escoger los criterios a utilizar en el manejo del tiempo, aunque en la estructura curricular y su planeación dicho tiempo se encuentre organizado por semanas, o dimensiones. En lo que respecta a los temas, un docente afirmó que:

> El grado a cargo es preescolar, trabajo por dimensiones, los temas trabajados durante el último periodo académico son los siguientes: plan de área transición tercer periodo, "Hago parte de la naturaleza". Cognitiva: Características físicas de los animales y su clasificación. Las plantas, Noción mayor que, menor que, entre dos números no mayores de 20, Medidas. Comunicativa: Géneros literarios para niños, Lecto- escritura. Corporal: Juegos de recreación con instrumentos como balones, lasos, bolos, botellas. Estética: Técnicas de pintura, Teoría del color, Tradiciones y costumbre. Informática y tecnología: Word- juegos virtuales árbol ABC. Religión: La creación, maravilla de Dios, los valores. Inglés: Animales, Frutas, Comandos, formas. Ética: Utilidad de animales y plantas, Conservación del medio ambiente, Formas de hábitat (vivienda). (MA-DO3)

De esta organización de los contenidos por dimensiones, se destaca la del aspecto cognitivo que relaciona al ser humano con el ámbito natural, su fisiología y la taxonomía animal, y los principios matemáticos; la dimensión de lo comunicativo: lectoescritura-géneros literarios

(preescolar); la dimensión de lo corporal: juegos recreativos; y la dimensión estética: pintura y técnicas, tradiciones y costumbres. Además, se destacan asignaturas como religión (creacionismo) inglés (vocabulario comandos y formas) y ética (utilidad plantas, animales y hábitat). De conformidad con la información analizada, se evidencia en otros docentes que hay en los contenidos un enfoque histórico de índole inductivo secuencial desde el grado primero al grado once -organizado en algunos casos por módulos diseñados por el MEN- además, se aprecia en menor grado un influjo de lo geográfico cartográfico que –como objetivo principal- propende por reafirmar la cultura e identidad de la comunidad educativa y le debe proporcionar un contexto en el cual desarrollarse; siendo así se puede interpretar que la forma de organización de contenidos en dimensiones y módulos tiene más peso y valor que los conceptos fundamentales de identidad y de cultura que parecen indetectables en la matriz de auto observación utilizada.

Es en ese sentido, -lo identitario y lo cultural- que puede afirmarse que la docencia es un acontecimiento propiamente humano interpersonal y en él, todos sus integrantes toman decisiones y actúan según su propio acervo cultural o "saber colectivo" Fierro (2008).
En consonancia con lo anterior, es posible interpretar que existe un consenso implícito entre los maestros en cuanto a contenidos, ya que éstos son organizados en espiral, secuencial e inductivamente; en adición, se observa que en su desarrollo no profundizan de forma suficiente ni explícita en el contexto cultural, ni en la interrelación que existe entre el contexto del docente y del estudiante (docencia como práctica social) lo que puede dificultar el proceso de retroalimentación y de significado (lo semiótico, lo conductual y lo sensorial) del proceso educativo.

En otro sentido y frente a los aportes de Debono (1970) cabe preguntarse cómo sería un currículo, una tabla de contenidos o un silabus diseñado desde la complementariedad del

pensamiento vertical y el pensamiento lateral ya que se observa que el aspecto didáctico, es invisible en el listado de temas enseñados por grado. Con ello no se propende por la ruptura de sentidos y significados, ni en la didáctica no parametral donde se busca humanizar los procesos educativos “como procesos entre personas más que procesos de erudición”. (Quintar, 2009, p. 42). En consecuencia, es notorio encontrar que hay dificultad en lograr otra propuesta de Quintar: crear preguntas que salgan de lo parametrizado a lo desconocido, que cuestionen la realidad y desnaturalicen lo que se piensa que es natural es decir, “que rompan lo sabido” (Quintar, 2009, p. 48). Las nociones de cuestionamiento de la realidad y la pregunta por lo desconocido aparecen más implícita que explícitamente dentro de lo expresado por los docentes.

De acuerdo con la información analizada el uso de internet como fuente y la elaboración propia, son de escasa incidencia, el primero por razones de accesibilidad y en el segundo aspecto, no es claro el motivo de la muy baja creación de contenidos propios, pero ésta situación arroja luz sobre el por qué aún es difícil y poco frecuente un enfoque acorde con la didáctica no parametral expuesta por Quintar (2009) debido a que una falta de creación de material propio implica una falta de reflexión-acción propia de la didáctica expuesta por la autora. En otro sentido, en lo que respecta al factor tiempo en la enseñanza escolar, es destacable la afirmación de un docente:

> Los criterios que tuve en cuenta para la asignación de tiempos en la enseñanza de cada uno de los temas fueron los estándares del área, las competencias, los ejes temáticos, la situación del país, y pues de acuerdo al contexto de la región entonces vamos desarrollando cada uno de los temas que hemos planeado. (MA-DO5)

Aquí es evidente que los ejes temáticos, los estándares de las ciencias sociales, las competencias y el contexto aparecen como pilares referentes en la asignación del tiempo en la enseñanza del área.

En este mismo horizonte se cristalizan los ejes fundamentales ya mencionados con las nociones de el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos; desde ellos se plantearon las diferentes actividades y se tuvo en cuenta el requisito primordial según el cual, se deben utilizar los tiempos necesarios que posibiliten el aprendizaje de estas temáticas. Analizando la información anterior, se puede inferir que pese al esfuerzo de los docentes participantes por elaborar una tabla de contenidos sistemática, inductiva y a grandes rasgos, coherente, son poco evidenciables las características de la práctica pedagógica o "práctica social" (Fierro 2008) y las perspectivas sociológicas (valores transmitidos por el docente en el aula y las herramientas usadas) y psicopedagógicas (posibilidades dadas por el docente para el desarrollo del ejercicio del componente moral en sus estudiantes) de dicha práctica. Ello puede ser posible debido al fuerte influjo del calendario académico estipulado anualmente y las directrices del MEN en este tema.

Es necesario preguntarse cuál es el tiempo necesario para garantizar calidad educativa, sobre todo con la existencia de un calendario académico general e inflexible que parece ser más diseñado para una enseñanza sometida al pensamiento vertical secuenciado, donde el cumplimiento de tiempos y el resultado final tienen un peso definitivo y con ello se excluye toda posibilidad del uso educativo-formativo del error que enriquece indudablemente el "saber cultural" o "saber colectivo" (Fierro 2008) y que además, se ven subsumidos por la premura en la entrega de resultados y el cumplimiento de fechas y plazos. De forma complementaria, en cuanto a los criterios para la asignación de tiempos para enseñanza, un docente declaró que:

> Los criterios que tuve en cuenta para la asignación de tiempos en la enseñanza de cada uno de los temas fueron los estándares del área, las competencias, los ejes temáticos, la

> situación del país, y pues de acuerdo al contexto de la región entonces vamos desarrollando cada uno de los temas que hemos planeado. (MA-DO5)

De este testimonio cabría cuestionarse ese tipo de autonomía descrita por el educador entrevistado, esto debido a que dichos estándares, las competencias, los ejes temáticos y los DBA (derechos básicos de aprendizaje) son instaurados desde el MEN y otros entes administrativos superiores como la Secretaría de Educación de la Gobernación de Cundinamarca que por su naturaleza reguladora –no conciliada con el magisterio- condicionan la práctica y los resultados obtenidos del proceso educativo. En esta misma perspectiva, un docente afirmó que pese a las situaciones ajenas a la IE, los criterios que utilizó para la asignación de tiempos fueron:

> De acuerdo a la complejidad, universalidad e importancia del tema estudiado, el tiempo disponible en la IE (que muchas veces se trastoca por eventos ajenos a la institución de índole política, administrativa o de caso fortuito), los recursos disponibles propios o de la institución, (luz eléctrica, internet, material didáctico etc.). (MA-DO4)

Conforme a este relato se puede deducir que pese a que los tiempos se asignan de forma independiente a los dictámenes del MEN y la SEC (Secretaría de Educación de Cundinamarca) según el criterio profesional del educador, no se puede desconocer la presión ejercida por los entes superiores sobre los criterios para asignar tiempo a la enseñanza, y desde luego, la presión ejercida desde otros sectores ajenos a la IE de naturaleza política, logístico-administrativa, caso fortuito y escasez de recursos.

Siendo así se puede interpretar que la IE está sujeta a tensión de forma permanente debido a factores externos del contexto y de los entes superiores en jerarquía que la supervisan; en consecuencia el desarrollo del proceso de enseñanza es trastocado y se hace difícil lograr la

propuesta según la cual, la enseñanza se concibe como “la promoción del deseo de saber, -de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social- y de expresar ese saber” (Quintar, 2009, p. 40). De igual modo, es influenciada la práctica pedagógica en la cual, la docencia es un acontecimiento propiamente humano interpersonal y en él, todos sus integrantes toman decisiones y actúan según su propio acervo cultural o “saber colectivo” Fierro (2008). Ese saber mancomunado o social, -y con ello la enseñanza- existe anclado a un contexto específico y cambiante en permanente interrelación; se crea y es creado tanto el contexto, su saber cómo sus agentes protagonistas.

En ese mismo sentido se puede afirmar que el acervo social-cultural interactúa en sí mismo y con otros saberes colectivos y en el ámbito educativo el educador es protagonista y se analiza desde dos perspectivas; para su entendimiento se recurre a la Sociología donde se estipula según Fierro y Carvajal (2003):

> (…) se entiende que el docente transmite sus valores en el aula y se pregunta por las herramientas usadas para ello”; Esto está indicando que, desde la Sociología el conocimiento social o colectivo se fundamenta en una transmisión –en este caso- unidireccional maestro-estudiante del acervo de valores propios del docente durante el desarrollo de su práctica pedagógica. De forma complementaria y desde un segundo punto de vista disciplinario se considera también al que es educado: “(…) desde la vertiente psicopedagógica se aborda qué posibilidades da el docente para promover el desarrollo del ejercicio del componente moral en sus estudiantes. (p. 121)

De acuerdo con lo anterior, el docente comparte e imparte consciente o inconscientemente, su sistema de valores y está en la posibilidad de permitir o no, el desarrollo moral de sus alumnos, esa es su prerrogativa. Igualmente, aunque para los docentes entrevistados es importante el contexto, en un número importante de ellos es poco evidenciable esa importancia en los temas,

tabla de contenidos y los tiempos destinados a la enseñanza sobre todo según las características de la práctica pedagógica descritas por Fierro (2008) y las perspectivas sociológicas (valores transmitidos por el docente en el aula y las herramientas usadas) y psicopedagógicas (posibilidades dadas por el docente para el desarrollo del ejercicio del componente moral en sus estudiantes) de dicha práctica Fierro y Carvajal (2003).

De manera que, si la docencia es un evento propiamente humano e intersubjetivo, se puede aseverar también que por cuanto humano, obedece a una psique bidimensional (consciente e inconsciente), por ello hay que considerar que la práctica docente se sirve de esa bidimensionalidad y por ello el contenido y peso de lo inconsciente es de suma importancia en el proceso educativo; lo supuestamente ausente e imponderable, lo oculto en las obras de naturaleza humana, es determinante en el oficio docente; esos silencios conceptuales de contenido epistemológico (conscientes e inconscientes) dicen más que el discurso propio del educador. A este particular, a un educador se le inquirió por la importancia del contexto en su labor docente y éste respondió:

> Pues en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales en mi sede existen mapas en…pues un poco antiguos, pero pues con eso es una herramienta Muy valiosa (…)… se hace el resumen, se hacen los debates con la participación de los estudiantes y en sí se hace un repaso muy minucioso y se he… sobre todo manejado la historia en forma de cuentos y de historietas, entonces pues eso hace más ameno cada una de las clases. (MA-DO5)

En consecuencia a la respuesta dada, se puede deducir que para el docente la pregunta no parece muy clara, ya que su respuesta es incompleta y parece asumir que el material didáctico y las prácticas didácticas son lo mismo que el contexto de enseñanza. No puede descartarse un silencio inconsciente en este tema o una evasión consciente; en el primer caso –el más

intrigante- cabe preguntarse por la concepción individual que el docente en cuestión, tiene del contexto (el tiempo-espacio-cultural), cómo es entendido y la manera como se asume dentro de la práctica docente. En el segundo caso, puede llegar a inferirse que el educador o no conoce el concepto a profundidad, le representa alguna dificultad o le resulta incómodo de alguna manera.

Los sesgos, concepciones, percepciones y silencios conscientes e inconscientes antes, durante y después de la práctica pedagógica pueden hacerse manifiestos especialmente cuando se hace referencia al aspecto de la posible dificultad ya sea en el estudiante o el educador al inicio, durante y al final de todo el proceso educativo. Uno de los docentes participantes afirmó: *Encontré algunas dificultades académicas como retraso en los contenidos de las asignaturas, falta de comprensión en las lecturas, son retos que se están solventando con planes de mejoramiento articulados con las diferentes áreas*. (MA-DO1)

De conformidad con la información recabada se evidencia una postergación en el desarrollo del plan de estudios y problemas de comprensión de lectura; el primero es multifactual no determinado; el segundo es determinable y se le considera como producto del funcionamiento académico de la IE y de la labor docente, por ello es posible plantearse un análisis en el cual el pensamiento sea el campo referenciado ya que es en él en donde se desarrolla la actividad de lecto-escritura y la comprensión de dicha actividad; para comprender dicha actividad, se debe separar del pensamiento mismo para que sea inteligible y ponderable: por ello

> “la función del pensamiento es descartarse y permitir que tenga lugar directamente la acción cuando se trata de reconocer una situación (…) esto sólo es posible si la interpretación más probable de una situación da pie a la acción efectiva más probable” (De Bono, 1970, p. 33).

Se destaca que para el docente la principal dificultad fue el bajo nivel académico de sus estudiantes al desconocer temas previos a los contenidos enseñados; se utilizó material didáctico y actividades complementarias para solventar dicho déficit. Para otro docente las dificultades son más bien extra escolares y son de carácter social y económico, no solamente de naturaleza cognitiva y/o de aprendizaje:

> Más que dificultades de aprendizaje podemos hablar es sobre las ventajas que tienen unos niños sobre otros a nivel económico o familia que hace que se les dificulte su proceso académico, se puede hablar de dificultades sociales. Pues al vivir en un territorio rural todos no tienen las mismas posibilidades de adquisición económica, social y de aprendizaje. (MA-DO3)

En el caso de la información dada por otro educador, la dificultad en la comprensión de lo que se lee en todos los grados, está localizada dentro del hogar, en las normas de crianza:

> (…) además, no hay hábito lector en casi todos los hogares; no hay cultura en el uso de las tecnologías y ello hace más difícil lograr en el estudiante hábitos de estudio adecuados para lograr un buen nivel de comprensión de la realidad propia, local, nacional e internacional. Además, expone las herramientas o recursos utilizados para intentar subsanar estas deficiencias académicas: Todo lo anterior se enfrenta, implementando en clase controles de lectura, socialización de escritos, lectura en voz alta, uso de la exposición de temas en clase, uso del cuaderno y verificación de apuntes en clase, narración de historias, uso del dibujo, concursos ortográficos, exigencia en la coherencia de los escritos elaborados por los estudiantes, su ortografía, redacción y puntuación, manejo del cuaderno (presentación, orden, marcado) uno por cada asignatura, uso de colores para destacar títulos, subtítulos, mayúsculas, dibujos, planos mapas y puntuación etc. (MA-DO4).

En este caso se destaca la ausencia del factor de seguimiento del estudiante en su hogar y la ausencia de cultura en el uso de la tecnología, lo que agudiza más la situación; sin ese apoyo de seguimiento ni la promoción de una cultura tecnológica, todo el proceso educativo queda incompleto e inacabado. Sin embargo, el docente plantea una solución en este aspecto: *Esto se enfrenta con mecanismos de control, seguimiento académico y de trabajo en clase.* (MA-DO4). Es decir, que los padres y acudientes vuelvan a asumir su responsabilidad en la crianza de sus hijos o acudidos.

Es de destacar, que otro educador afirma la poca ocurrencia de dificultades de toda índole en su práctica pedagógica: *(…) y no he tenido así dificultades muy, muy a menudo pues han sido muy pocas y pues en cada tema se da la explicación, se hace el resumen, se hacen los debates con la participación de los estudiantes y en sí se hace un repaso muy minucioso" (MA-DO5)*

De otro lado se destaca que otro docente asegura que: *no detecto frecuentemente dificultades de nivel académico en mis estudiantes; se desarrollan actividades de apoyo dentro del aula para explicar los contenidos y realizar un repaso de los mismos.* (MA-DO5). Ello no significa ni desconoce la complejidad del proceso educativo, pero sí es una excepción en relación a las declaraciones de los demás docentes, donde las dificultades fueron presentes en algún momento. Además, se puede interpretar que las dificultades presentadas con los contenidos son más de índole cultural, social, económico o de hábitos de estudio (comprensión de lectura) y que éstos influyen en el desempeño y nivel académico del estudiante. En ese mismo horizonte, es posible interpretar que las dificultades encontradas se observan desde una perspectiva acumulativa en lo que respecta al conocimiento, por ello se presume una tendencia al pensamiento vertical cuando se identifica por parte de los docentes investigados, una deficiencia o dificultad en el estudiante.

Con lo anterior, surge en el horizonte la propuesta del pensamiento lateral como opción posible de solución a las dificultades propuesta por De Bono -que se presentan antes y durante el proceso educativo- según el cual, el camino para llegar es de importancia secundaria respecto a la meta, el objetivo o la solución, los pasos a seguir en ese derrotero no se siguen secuencialmente; así mismo, el pensamiento lateral está abierto a más opciones y no privilegia solo a una, es por ello que en el pensamiento lateral se buscan nuevos enfoques y se exploran las posibilidades de todos ellos, mientras que, en su antagónico sistema de pensamiento, se selecciona el enfoque más promisorio para la solución de un problema. Es por esta flexibilidad no secuencial alejada de protocolos pre-establecidos, que este tipo de pensamiento se ajusta más a la toma de decisiones en tiempo real dentro del aula tendientes a solucionar situaciones que emergen sin previo aviso y que pueden potenciar la práctica docente dentro y fuera del aula.

De otro lado con la información recogida, no es posible determinar el acervo cultural que demarca el actuar humano interpersonal señalado por Fierro (2008) pero sí, deducir las fuerzas exógenas que forjan el criterio docente al momento de elegir y contextualizar temas, contenidos, tiempos y dar soluciones a contingencias dentro y fuera del aula, esas externalidades se cristalizan en los entes gubernamentales en el ámbito educativo (MEN/SEC). En este mismo horizonte educativo pero centrándose en la elaboración de material propio por parte del educador, se evidencia según la información recabada de un docente que la creatividad es fundamental en el ejercicio de la enseñanza: *Elementos pedagógicos como diseñar estrategias que permitan el aprendizaje de los contenidos de manera didáctica, organización de talleres lúdicos, videos, dibujos, esquemas etc.* (MA-DO1).

Aunque se advierte que se utilizaron actividades didácticas como estrategia en la práctica pedagógica, no se especifica en qué consiste el componente lúdico de dichos materiales ni su objetivo. De otra parte, el componente histórico-social y de contexto, (con todas las fuentes de

información y las herramientas pedagógicas que se encuentran a disposición) aflora en lo afirmado por otro educador:

> *Tuve en cuenta las problemáticas sociales que en este momento están pasando en Colombia y en el mundo entero, a través de él escuchar las noticias por los diferentes medios de comunicación, a través del internet entre otros. Se realizaron debates de las diferentes problemáticas que se viven en el municipio, vereda y en el hogar de cada estudiante y se llegaron a conclusiones que lo básico para la resolución de problemas cotidianos es poner en práctica los valores del respeto, tolerancia, dialogo, la solidaridad y el compañerismo* (MA-DO2).

Se observa en un mismo sentido que además de los contenidos, se utilizó el contexto actual no sólo local o nacional, también el internacional. Se desarrollaron actividades de apoyo como debates en lo local y lo regional. Al mismo tiempo lo afirmado por un docente deja en evidencia el influjo del contexto actual nacional y mundial en la práctica pedagógica y en la elaboración de material: Las dificultades sociales del entorno, los problemas de salud, la pandemia, la virtualidad, el desplazamiento por pandemia y la llegada de venezolanos. (MA-DO3). Así mismo, en cuanto a recursos utilizados dentro del aula, otro educador asevera que:

> *Se tuvo en cuenta el uso de videos musicales en idioma inglés, subtitulados o traducidos por el docente, uso de videos de youtube sobre contenidos históricos, noticiosos, geográficos y de ciudanía, uso del periódico le monde diplomatique versión en español y videos de elaboración propia*. (MA-DO4).

Se advierte que dentro de la práctica pedagógica se incluyó actividades de apoyo como debates, el uso de la historieta y el cuento y actividades institucionales culturales y del municipio. Este material elaborado aunque no es genuino totalmente, su uso e interpretación

dentro de la práctica docente pueden ser propios y originales. En este aspecto, en el de la creación se pueden hallar conexiones con lo propuesto por De bono

> a veces los logros del pensamiento lateral son creaciones genuinas; otras, no son más que una nueva manera de ver las cosas, y de ahí que no lleguen a ser creaciones completas. El pensamiento creativo a menudo requiere un talento que lo exprese, mientras que el pensamiento lateral está abierto a todo aquel que se interese por ideas nuevas. (De Bono, 1970, p. 67)

En cuanto a la transdisciplinariedad de la práctica docente, se preguntó por el uso del sustento teórico de otras ciencias del campo de saber de la ciencia social; para este docente el modelo pedagógico al que pertenece es condicionante de dicha transdisciplinariedad:

> *En mi práctica docente es importante destacar que la metodología que se lleva acabo es escuela nueva multigrado por lo tanto se realiza en todo momento articulación de las disciplinas del área, es un trabajo colaborativo y estructurado con actividades lúdico-pedagógicas.* (MA-DO1).

Se observa que en la práctica docente de escuela nueva multígrado, se enuncia la articulación entre las disciplinas del área con actividades lúdico-pedagógicas, pero no se definen cuáles son dichas disciplinas ni cómo o que actividad se realizó para la transición de los contenidos de esas disciplinas y los contenidos a enseñar. Es necesario en este momento, preguntarse por la existencia o no del registro de las actividades llevadas a cabo en el aula de clase por parte del docente que corroboren dicha articulación.En otro docente se evidencia un poco más dicha característica entre los campos del saber:

> *Tuve en cuenta la historia, geografía, catedra de la paz, sociología, estas fueron muy importantes en mi práctica pedagógica, puesto que las temáticas iban entrelazadas a estas áreas de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta los contenidos disciplinares los*

adapte a los contenidos a enseñar a través de actividades lúdicas para obtener unos mejores aprendizajes de estos. (MA-DO2).

Se advierte que en la práctica pedagógica el docente define algunas disciplinas del área de ciencias sociales en conexión con las temáticas, pero no define qué actividades lúdicas utilizó para la transición de contenidos entre esas disciplinas y los contenidos a enseñar. Se observa que en la práctica pedagógica en primaria se destacan algunas disciplinas de las ciencias sociales con sus temáticas, pero no se define el cómo se hizo dicha transición entre contenidos disciplinares con los contenidos a enseñar. Se hace relación de los contenidos de preescolar (desarrollo social como persona y el conocimiento de su entorno). Otro docente afirma categóricamente que las ciencias nombradas se encuentran totalmente interconectadas en su práctica pedagógica:

Todas las anteriormente nombradas. En mi práctica busco interconectarlas en la socialización, profundización y exposición de los contenidos clase a clase. Se llevó a cabo por medio del estudio de la etimología de las palabras y conceptos claves dentro de las ciencias sociales, comentarios de anécdotas históricas, concursos ortográficos donde se ponen en juego los conceptos vistos en el área de la ciencia social; el uso de la cultura general del docente es irremplazable para abordar contenidos desde distintas disciplinas y lograr conectarlas, es un plus del docente; la expresión corporal es fundamental para apoyar y aclarar lo que se dice, este recurso tiene un impacto visual que facilita la conexión con el estudiante. (MA-DO4).

Se hace evidente dentro de la práctica pedagógica del docente que es de vital importancia el acervo cultural para el desarrollo de dicha práctica y la transición de contenidos disciplinares y contenidos de los temas a enseñar; es también muy importante el estudio del origen y evolución de las palabras como materia prima para la generación de conceptos y su interconexión, así

mismo, la implementación de actividades de apoyo y la empatía con el estudiante que se logra por medio del lenguaje corporal asertivo del docente. De otro lado, para el siguiente docente la transdisciplinariedad se limita únicamente entre las asignaturas obligatorias del área de Ciencias Sociales:

> *Durante este período pues en … Hemos trabajado tanto en historia como en geografía y sobretodo en la catedra de la paz, entonces pienso que el área de ciencias sociales es muy importante y muy agradable para los estudiantes y es de vital importancia el diario vivir de nuestros…de nuestra comunidad, que día a día he vamos haciendo historia.* (MA-DO5).

En el anterior testimonio se advierte que las disciplinas principales, son las del área de ciencias sociales que pertenecen al currículo o plan de estudios (historia, geografía y cátedra de la paz), no se hace relación de ninguna otra; además, no se responde a la pregunta; priman las expresiones subjetivas del docente y no se define ninguna transición de contenidos disciplinares de otras disciplinas. Esto deja vacíos para el análisis y la interpretación; llama la atención que los docentes no enumeran las disciplinas en el área de ciencias sociales cuando se habla de su práctica pedagógica. Se interpreta que las actividades didácticas están presentes y se describe a groso modo, cuáles son utilizadas durante el proceso educativo. Habría que determinar hasta qué punto se deja a un lado el pensamiento y se da paso a la creatividad y la acción dentro de esas actividades. Cuando se pregunta por los componentes pedagógico y disciplinar un docente consultado afirmó:

> *En mi caso el aspecto pedagógico es muy importante puesto que se articulan contenidos, estrategias, metodologías que permitan el aprendizaje y el desarrollo integral del niño ya que la asignatura favorece el desarrollo de valores y actitudes en el desarrollo personal del estudiante*. (MA-DO1).

Se destaca de lo anterior que el aspecto pedagógico prima sobre el disciplinar ya que lo articula, permitiendo el aprendizaje y el desarrollo integral del niño, todo ello pese a que, en cuanto a la selección de contenidos, tiempos y otras metodologías para el desarrollo integral del estudiante, priman las directrices del MEN y de la SEC. De otro lado se afirma por parte de otro docente:

> *Uno de los aspectos que más recobró importancia es la forma como se da a conocer la historia de cómo la humanidad dejo de ser nómada y se convirtió en nómada, pues de aquí viene los inicios de las diferentes actividades económicas desde la antigüedad. El pedagógico es el más importante porque de este depende el que hacer pedagógico del docente, nuestro desempeño a la hora de planear diferentes estrategias que conlleven un mejor aprendizaje de los estudiantes.* (MA-DO2)

En este aspecto, se evidencia que el asunto pedagógico prima sobre el disciplinar a pesar de que se destaca el aspecto histórico del ser humano al hacer referencia a un hecho histórico del ser humano cuando éste deja de ser nómada para volverse sedentario. En cuanto al componente lúdico el docente aseguró que:

> *La lúdica, es un principio pedagógico. Después de pandemia ha sido necesario abrir espacios donde el niño pierda el miedo de socializar y compartir con sus pares y adultos. Muchos de los niños no han tenido relación con otros desde su nacimiento pues casi todos son hijos únicos en un núcleo familiar de adultos.* (MA-DO3)

Se observa que lo pedagógico se estima sobre lo disciplinar, por su efecto en la conducta y emociones del estudiante sobre todo en medio de la pandemia. En este mismo horizonte, pero de forma contraria uno de los docentes participantes asegura que:

> *A pesar de lo que se podría suponer, lo disciplinar recobró mayor importancia en mi práctica docente. Tener claridad y dominio sobre mi propia disciplina y saber, es*

fundamental para el diseño efectivo de material didáctico para los estudiantes, que no lleve a contradicciones, confusión, mal entendimiento del texto redactado y pérdida de tiempo de estudio. Esto quedó clarísimo sobre todo en el tiempo de pandemia. Comprobé que los docentes que en clase dejaban poco trabajo y profundidad en los contenidos dados, durante la pandemia entregaban las guías más extensas, dispendiosas e irrealizables dentro de los plazos fijados, eso causó gran molestia en padres y estudiantes. Creo que lo pedagógico en su gran mayoría fluye con el docente y su nivel de experticia lograda con los años, es un fruto de largo aliento, mientras que lo disciplinar es requisito básico para el inicio de la labor docente, sin él no se debería ejercer mi profesión. (MA-DO4)

Contrariamente se advierte que, para el docente citado el aspecto disciplinar prima sobre el pedagógico, debido a que para el docente la calidad educativa, lo lúdico y lo didáctico dependen del dominio del saber disciplinar que se posee o no. Otro educador es menos radical en sus aseveraciones y considera que ambas se encuentran relacionadas proporcionalmente:

Pienso que la parte disciplinar y pedagógica ambas son muy importantes, la parte conceptual porque he… los estudiantes prenden y tengo la oportunidad de guiarles y de orientarlos en los conceptos, a ellos les gusta mucho preguntar indagan sobre nuestros antepasados, sobre fechas importantes, los personajes, lugares y situaciones que nos permiten contextualizar los nuevos aprendizajes y en aspecto disciplinar se relaciona con el emprendimiento ciudadano la educación para la paz en la manera en que se desarrollan las competencias mediante las cuales es posible prevenir conductas violentas como la resolución de conflictos la participación democrática y el respeto por los derechos humanos lo más importante comprender y analizar la situación que estamos viviendo en este momento en nuestro país. (MA-DO5)

Se detecta que para el docente el aspecto pedagógico y disciplinar son equivalentes en cuanto a su importancia en la labor educativa. Personajes, lugares y situaciones contextualizan los nuevos contenidos. No hay claridad en la respuesta ya que no se encuentra una diferenciación entre lo pedagógico y lo disciplinar. Se interpreta que para la mayoría de docentes prima el aspecto pedagógico sobre el aspecto disciplinar, pero no se ahonda en la composición de ese aspecto, este tema parece ser un supuesto o un presupuesto, al momento de dar cuenta del ejercicio de la labor docente. En el proceso educativo se preguntó por la clase de relación entre contenidos, habilidades, competencias y la evaluación; al respecto un docente afirmo que:

> *La práctica docente es un ejercicio enriquecedor e integrador de conocimientos donde el proceso de enseñanza aprendizaje es el principal eje del conocimiento en el aula, por lo tanto todo lo que se enseña juega un papel fundamental para que el estudiante desarrolle las habilidades y fortalezca valores y actitudes indispensables para su formación, del mismo modo éste proceso le permite al docente ser parte activa de ese aprendizaje, puesto que los estudiantes nos dan la oportunidad de aprender al mismo tiempo que se enseña. La evaluación en el aula debe ser constante, activa y sobretodo una evaluación integral donde se tiene en cuenta todos los aspectos y momentos en el que el estudiante se está formando*. (MA-DO1)

Se advierte que para el docente el proceso de enseñanza-aprendizaje es el principal eje de conocimiento, más allá que los contenidos; el estudiante da la oportunidad al educador de aprender mientras se enseña; es por esto que la evaluación debe ser permanente e integral ya que va en dos sentidos: de ida y vuelta dentro del salón de clase, de sinergia en la adquisición de conocimiento. No se especifica lo evaluado. Así mismo otro educador asegura:

> *Para mí fueron muy importantes los contenidos a la hora de evaluar puesto que de ahí dependía mi buen desempeño a la hora de transmitir conocimientos a mis estudiantes, al evaluar y obtener resultados satisfactorios se pueden evidencias los aprendizajes de los*

> *estudiantes. Se evalúa el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. La evaluación debe ser integrada teniendo en cuenta las habilidades de aprendizaje, desarrollo de competencias y objetivo de aprendizajes*. (MA-DO2).

Se evidencia la importancia de los contenidos al momento de evaluar ya que de ello depende el buen desempeño del educador al transmitir contenidos; se siguen directrices del MEN y otros entes educativos al momento de evaluar. La evaluación debe ser integral teniendo en cuenta habilidades, competencias y objetivos de aprendizaje, como si la evaluación fuese sólo un protocolo de constatación de contenidos. En lo que respecta al tema de las habilidades otro docente afirmó que:

> *Más que los niños adquieran contenidos o aprendan conceptos en esta edad los niños deben desarrollar habilidades para aprender lo que se les va a enseñar más adelante. En este momento de su desarrollo los niños están en la capacidad de aprender muchas cosas y al evaluar lo que se observa es que sean capases de resolver desde las habilidades adquiridas pequeños problemas que se le presentan en cada una de las temáticas*. (MA-DO3)

Se observa que, para el educador en cuestión priman las habilidades en los niños sobre los contenidos; lo kinestésico es un potenciador del aprendizaje en donde la experiencia, la exploración, la excursión, determinan y posibilitan ese aprendizaje (el aprender a hacer). Según los aportes del educador referenciado, es importante al evaluar, tener en cuenta la capacidad de resolver problemas en cada uno de los temas enseñados. De otra parte, es interesante constatar en las afirmaciones de otro docente sobre los contenidos:

> *No fueron tan importantes; fue más importante lograr usarlos para activar la memoria, los recuerdos, la sed de conocer más en mis estudiantes y tener un punto de dónde*

> *arrancar a analizar conocimiento mucho más complejo, actual y significativo. Evalué qué tanto se lograron apropiar esos conceptos y cómo fueron utilizados e incorporados dentro del discurso de cada alumno, en su estructura mental y criterio todo ello para enriquecer su capacidad argumentativa en cualquier momento de su vida, no sólo en los instantes de sana discusión que pueden desarrollarse dentro y fuera del aula. Aprensión de conocimientos conlleva un fuerte desarrollo de habilidades –inclusive- desconocidas por el propio estudiante, su entorno familiar y la comunidad educativa. Detesto el concepto de competencia o competencias, creo que esta palabreja bastardea la importantísima labor de educar y formar a las futuras generaciones, la vulgariza de forma ramplona y utilitaria*. (MA-DO4)

Se advierte que en algún grado y en algunos casos los contenidos en sí mismos, han sido sobredimensionados en el ámbito educativo. Además, se destaca que para el educador lo primordial es saber usarlos para activar capacidades intelectuales tales como la memoria y el raciocinio. A sí mismo, el docente busca destacar en su evaluación, la importancia de la apropiación e interiorización conceptual en el discurso del estudiante y su capacidad argumentativa. En este caso, la evaluación no se rige por directrices del MEN o demás entes superiores ya que esa forma de evaluación es considerada utilitarista por el docente y reduce todo el proceso formativo de enseñanza-educación a un simple adiestramiento que desconoce la naturaleza compleja del ser humano y el factor holístico que debe estar presente al enseñar y al evaluar.

Con ello se observa que hay libertad de cátedra en el ejercicio de este profesional de la educación y en el diseño de las sesiones o clases. Para este docente, la evaluación se basa en la en el nivel de apropiación de conocimientos y la interiorización conceptual que nutre el discurso argumentativo del estudiante, su estructura mental que da forma al criterio necesario para la toma de decisiones y la defensa de convicciones y de la postura personal frente a una

situación real dentro y fuera de la IE. Contrariamente, para otro docente la evaluación se lleva a cabo según directrices del MEN y la SEC:

> *Para evaluar entonces, evalúo tanto la parte conceptual, la parte procedimental, y la parte actitudinal he..., teniendo en cuenta la auto evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación ya sea el cumplimiento con sus trabajos en… la responsabilidad he… la participación en clase, en sí mis estudiantes sobre todo en los grados 3º 4º y 5º les agrada muchísimo el área de ciencias sociales igual que la profesora.* (MA-DO5)

Nuevamente se evidencia una tensión entre las directrices de los agentes estatales en educación y lo propuesto en el marco teórico de la presente investigación en lo que atañe a la práctica docente, allí Cecilia Fierro (2008) sostiene que

> *La educación actual exige un docente competente para enseñar al estudiante a entrar en contacto con el conocimiento, apropiarlo y que, además, debe generar situaciones de aprendizaje que hagan posible anexar nuevo conocimiento al que ya se tiene; todo desde un enfoque transdisciplinar, donde surge un nuevo campo distinto al de las disciplinas en cuestión, las trasciende*. (p. 57)

Se evidencia que, pese a afirmaciones de algunos docentes, en el tema de la evaluación priman las directrices del MEN y demás entes superiores y por lo tanto se tiene una definición diferente sobre el perfil docente deseable en el ámbito educativo. No se responde qué tan importantes son los contenidos al momento de evaluar ni qué se evaluó. Se puede interpretar que, para dos docentes, los contenidos son importantes; para uno de ellos priman las necesidades de los estudiantes por encima de los contenidos, para otro de ellos están sobre dimensionados y se usan de forma utilitaria y lo importante es saber usarlos en el aula para activar capacidades mentales, la evaluación y la enseñanza y para otro, se evidencia que en la

evaluación priman las directrices del MEN y entes superiores como la SEC y no se responde qué tan importantes son los contenidos al momento de evaluar ni qué se evaluó.

Por lo anterior, según el alcance de la matriz de auto observación, puede inicialmente deducirse que, de los cinco docentes consultados en más de la mitad, favorecen los contenidos y una evaluación inflexible y estandarizada por el MEN y la SEC, ello puede representar un reto de la práctica docente en la IE en los términos descritos por Fierro (2008) cuando afirma que: “La docencia es un acontecimiento propiamente humano interpersonal, en él, todos sus integrantes toman decisiones y actúan según su propio acervo cultural o “saber colectivo” debido a la ausencia de poder o su asimetría al momento de ejercer dicho poder; igualmente, la concepción de enseñanza descrita por Quintar (2009): “la promoción del deseo de saber, -de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social- y de expresar ese saber” se ve entorpecida por una evaluación –a primera vista- poco flexible que propende por una educación determinada en su gran mayoría por influencia de las competencias.

4.3 La reflexividad sobre la práctica en la voz de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales.

De las entrevistas desarrolladas a docentes de la IERD el Imparal sobre los temas de la conveniencia o no de la auto-reflexión sobre la práctica pedagógica, su registro, el espacio para llevar a cabo esa reflexión, si se considera necesaria o no, los saberes-convicciones interiorizados por el docente en ruralidad, cómo fueron adquiridos y finalmente, si el marco institucional y normativo favorece o no esos espacios de reflexión para la generación de un saber propio, se evidenció que, aunque la reflexión sobre la propia práctica pedagógica es un aspecto presente y significativo dentro del discurso docente que se cristaliza en “la autoevaluación personal” y en la elaboración de material propio con fines de registro diario de

esa práctica, igualmente, están presentes las tensiones producidas por la falta de tiempo necesario para esa reflexión diaria; allí, es en donde aparece la dimensión institucional mencionada por Fierro (2008) que ejerce su peso e influencia en la calidad del proceso educativo.

En ese sentido, retomando el tópico de la reflexión, ésta se desarrolla una vez finalizada la sesión de clase; en palabras de un docente: "*sí, con lo visto y lo realizado en la práctica diaria pedagógica y el proceso con los estudiantes al final de la clase ya cuando los niños se van hago como una autoevaluación personal*" (IERDELIMPA-S-01). Se puede interpretar que la reflexión sobre la propia práctica funge como cierre de la misma, aunque no se especifica si es registrada o no y si es utilizada como insumo para las siguientes sesiones. En ese mismo horizonte, se evidencia la creación de material propio para fines de registro, observación y análisis de cada clase; de acuerdo con otro docente: "*Hice mi propio formato para parcelar y ahí voy, voy observando y voy analizando, o sea, cómo se lleva el proceso, educativo en cada niño*". (IERDELIMPA-S-02)

De otro lado, la dimensión personal mencionada por Fierro (2008) "como una práctica humana", al igual que la educación, colinda con la escasez de tiempo para el imperioso e impostergable análisis reflexivo y autocrítico del quehacer diario de esa práctica multidimensional propuesta por la autora, junto con el significado histórico-social y propositivo de la práctica pedagógica que propone Estela Quintar. A este particular afirma un docente:

> *prácticamente imposible por el tiempo que tenemos para las clases he… tenemos clases de 50 min, entonces esos 20 min que quedan por bloque que no se están haciendo, los dejamos y se están haciendo para poder salir a la 1:30 pm todos los días, y creo que falta mucho tiempo para hacer una reflexión como lo plantea la pregunta*. (IERDELIMPA-S-03)

En consonancia con la información testimonial anterior, la falta de un espacio temporal dedicado a la reflexión conduce a todas luces, a cuestionar si es factible o no en el sistema educativo y en la IE, el aporte de los tres autores De Bono, Quintar y Fierro, que coinciden en que la recuperación de lo humano, sus posibilidades y capacidades de transformación en los procesos sociales en general y en los procesos pedagógicos en lo particular son de capital importancia para esa autorreflexión pedagógica. En el mismo sentido, Quintar con el aporte de estos autores, aborda la cuestión de la autorreflexión en Pedagogía e intenta responderla por medio de reconstruir a la didáctica como un espacio de reflexión-acción de la enseñanza y ésta como una disciplina; de allí se deduce que de la resolución de esa reflexión parte la acción a seguir en armonía con el sentir, el pensar y el hacer del docente y demás agentes educativos.

Se plantea desde Quintar (2009) que la pregunta de sentido es la herramienta para llegar a esa resolución ya que problematiza la realidad educativa y cotidiana propendiendo preferentemente por la acción antes que por la teorización; con ella se hacen cuestionamientos que motivan, activan a la reflexión y, en consecuencia, a la toma de decisiones Quintar (2009). En otro sentido en lo tendiente a la retroalimentación de la práctica pedagógica, ésta se desarrolla en diferentes momentos, según los docentes entrevistados; para uno de ellos se desarrolla al final de la jornada académica:

> *Y de acuerdo con los resultados obtenidos durante el día, a esto montar una estrategia si no funcionó, escoger unas nuevas para que el niño tenga un aprendizaje significativo e integral y mejorar las prácticas diarias con los estudiantes* (IERDELIMPA-S-01)

Se deduce con lo anterior que, en el salón de clase la dinámica educativa se encuentra estructurada por la interrelación entre el ensayo y el error; éste último sirve de insumo para el diseño de las siguientes sesiones en las cuales se adoptan las estrategias didácticas y pedagógicas que han dado resultado con los estudiantes; es por ello que como afirma Fierro

(2008) la docencia es un acontecimiento propiamente humano e interpersonal en el cual los participantes toman decisiones condicionados por su acervo cultural o saber colectivo. Se observa que la implementación y el análisis de una práctica pedagógica se confrontan con la realidad del aula y de ese resultado surge la materia prima desde la cual se toman decisiones para las siguientes sesiones y con ello se posibilita crear mancomunadamente ese "saber colectivo" afirmado por la autora. El análisis en algunos casos, no sólo se enfoca en la práctica pedagógica, sino también en los conocimientos previos del estudiante en mitad y al final del trabajo en el salón de clase.

El ejercicio educativo implica una interacción entre los contextos del docente y del estudiante, inevitablemente co-dependientes en los aspectos semióticos, conductuales y sensoriales del proceso reflexivo. Igualmente, puede interpretarse que en la dimensión interpersonal de la práctica pedagógica, "no neutral" para Fierro (2008), se pone en juego el criterio del educador en la selección de los valores a desarrollar en el estudiante (dimensión axiológica) y las estrategias para llevarlos a cabo (dimensión didáctica) y hacer posible ese "saber colectivo" expuesto por la autora que, a su vez funge como producto de la docencia como práctica social mediada por un contexto compartido en doble vía y en ocasiones, en una triple vía cuando se incluyen a los padres y/o acudientes. En ese ejercicio docente, para otro educador el *feed back* ocurre durante todo el desarrollo de la clase:

> *Los procesos reflexivos los hago antes durante y después, al inicio del tema, en su desarrollo, y al finalizar en la evaluación, tengo en cuenta el contexto, todo el contexto, he…sobre todo el en el medio donde interactúan los niños, y es diaria, lo hago conmigo misma y con los niños, y en ocasiones con los padres* (IERDELIMPA-S-02)

Este seguimiento continuo descrito por el docente, evidencia (al menos a primera vista) que la reflexión se facilita con la debida planeación y diseño de la clase, ya que en estos dos aspectos

se fundamenta la dinámica en el aula de tal forma que la reflexión a desarrollar, queda incluida dentro de la clase misma, en la forma como son abordados los contenidos, y la correspondiente evaluación de los mismos, esto optimiza el uso del tiempo disponible y posibilita la sistematización de la información recabada clase a clase. Para un docente entrevistado ese saber colectivo se ve empobrecido o estancado debido a la ausencia del tiempo y espacio necesarios para la auto-reflexión y auto-evaluación de su práctica diaria y la puesta en común con sus pares en la IE:

> *Bueno, los procesos reflexivos que hago son totalmente individuales, inmateriales, son reflexiones que hago, día a día de pronto en el parcelador se anotan unas cuantas cosas que se dan en el día a día, pero no es una constante*. (IERDELIMPA-S-03)

Puede interpretarse que el diseño de clase que posibilita la reflexión se ve entorpecido por dinámicas institucionales que ahondan la falta de comunicación entre pares y condicionan desfavorablemente el diseño futuro de otras sesiones, creando un círculo vicioso que perpetúa de alguna manera una intersubjetividad -inconexa, incompleta o fallida- de los miembros de la comunidad educativa. En ese mismo sentido, en lo que atañe al registro de clase, éste es ocasional, eminentemente sobre contenidos pendientes y de seguimiento a estudiantes:

> *o cuando de pronto hay que hacer una observación, de un estudiante, o sobre los contenidos, que hay que hacer, que quedan pendientes para la próxima clase, ese es el tipo de anotaciones que estoy haciendo, pero en cuanto a la reflexión sobre esa práctica pedagógica, creo que para mí es muy difícil*. (IERDELIMPA-S-03)

En ese mismo sentido puede interpretarse que, en la dimensión interpersonal de la práctica pedagógica, hay un vacío entre el docente y los estudiantes y este vacío es al mismo tiempo, producto y productor de una dinámica de clase que puede ser influenciada por la monotonía y el ejercicio docente repetitivo y maquinal que dificulta la existencia del pensamiento crítico,

creativo y, por tanto, el surgimiento de nuevas ideas e innovación en el aula y en la IE. En ese mismo sentido, se evidencia que en algunos casos la reflexión sobre la práctica pedagógica, se centra mayormente en el docente, luego en el desarrollo de la clase, en el estudiante y por último en los contenidos; la autorreflexión se reduce a un registro de situaciones dentro del aula, a una acción-reacción de los estudiantes y del docente frente a los contenidos y las situaciones presentadas; se consignan preguntas que quedaron sin respuesta y éstas determinan el planteamiento y la preparación de la siguiente sesión de clase.

En este doble proceso intersubjetivo (estudiante-docente), el trabajo del docente está conectado no sólo con sus valores personales, también lo está con valores sociales e institucionales que hacen más complejo su ejercicio, su labor; la perspectiva de vida que posee y sus características imponderables como sujeto entran en juego con los valores que defiende. Por ello se deduce que claramente la tarea del maestro es, por lo tanto, desarrollada y entra en contacto con lo político, lo social, lo económico, y lo interinstitucional, factores que vienen conformando el contexto no sólo del hecho educativo sino del docente mismo e influyen en la calidad del proceso educativo, calidad que depende de que se formen ciudadanos conscientes del presente y del futuro y de que en éstos escenarios se configuran los sujetos que hacen la historia, lo que se denomina complejidad subjetiva e intersubjetiva; así se estructura la forma de ver y de actuar en el mundo en la cual se naturalizan las conductas sociales Quintar (2009).

En lo concerniente a la concienciación sobre la práctica pedagógica, ésta parte de la noción de mejoramiento continuo. Se puede afirmar que el mejoramiento continuo en la educación y de su práctica dependen del acervo cultural del docente, de lo que aprenda de su contexto, de su propia vida, si ésta se enriquece con la experiencia, con el conocimiento y el saber adquiridos por él dentro y fuera de la IE.

De esto depende directamente lo que afirma Fierro (2008) respecto de la conciencia del educador sobre su propio eje y zona de influencia, como sujeto político y de saber, en conexión con otros en especial con sus estudiantes para un cambio educativo efectivo y sustentable en el tiempo con impacto en la calidad de vida de los miembros de una sociedad, lo que denomina acertadamente un “perfeccionamiento continuo” Fierro (2008). Despertar en el estudiante el amor por el estudio no depende exclusivamente de su entorno familiar y de la concienciación del docente sobre su quehacer pedagógico diario para posibilitar el perfeccionamiento expuesto por la autora, también es de vital importancia la superación personal-profesional del profesorado, lo que se traduce en aumentar y mejorar la inyección de recursos en el sector educativo, lo que requiere voluntad política y control político por parte de la sociedad en general.

Se puede interpretar que hay contenidos en todas las áreas del saber que por su propia naturaleza exigen un alto nivel de concentración, de abstracción y el conocimiento de conceptos previos; esto es un factor inevitable y un desafío para la práctica pedagógica que debe servirse de un compendio de herramientas que faciliten el proceso educativo-formativo; el educador debe estar abierto a los cambios socio-culturales de su tiempo y actuar en consecuencia para contextualizar cabalmente su ejercicio pedagógico, lo que la autora Fierro (2008) denomina “proyectos de innovación” dentro del aula que entre otros efectos, tiene el de fortalecer el compromiso docente-alumno-sociedad para un impacto del entorno de la comunidad educativa.

La autora apunta a que es el diseño curricular el que organiza y condiciona la práctica docente y que responde a un orden diseñado de forma vertical, algo así como unas bulas papales contemporáneas. La cultura es una zona, un ámbito en permanente disputa, muestra de ello lo es el sincretismo religioso que es ejemplo de la resistencia social de los pueblos indígenas frente a la dominación colonial. De acuerdo con la autora, en el evento de la colonización y el

saqueo, se instauró una “racionalidad de subalternización”, (Quintar 2008) que se interiorizó, se normalizó y desde allí cada nación inició su proceso de independencia, un asunto arraigado en esa lógica. Y continúa: “El saqueo continuó, pero ahora agenciado desde las nuevas clases dominantes, los criollos. Esto fue posible a través de instrumentos educativos donde se formaron los nuevos líderes. ´Hay que civilizar al bárbaro´, esa fue su consigna” (Quintar, 2008, p. 18).

La imposición de una razón sometida a ser subutilizada o a estar condicionada a una relación de poder jerarquizada y asimétrica sólo ha sido posible gracias a la utilización del sistema educativo y parte de la academia, seducida por los *think tanks* al servicio de las corporaciones multinacionales; desde esta posición de poder legitimado por el mercado se hizo posible naturalizar esa racionalidad subalterna expuesta por Quintar (2009) generación tras generación, hasta el punto de lograr una hegemonía cultural aceptada por gran parte de la sociedad en abierta oposición contra la identidad nacional, grupal e individual y otras perspectivas de la realidad, otros caminos alternos a los designios de los círculos de poder global; esa racionalidad debe ser controvertida y subvertida, cuestionada y exhibida para ser desenmascarada; este sistema racional desconoce la bidimensionalidad de la razón humana y la reduce meramente a una rareza, –y en el mejor de los casos- a un fenómeno interesante, o una efeméride –y en el peor de los casos- a un producto más de consumo.

Es por ello significativo el aporte de Bono (1970) con el cual, se puede deducir que la diferencia entre estas dos naturalezas del pensamiento humano radica en la forma cómo se relacionan los conceptos de mente y de lógica, cuál es fundamental y originaria y cuál es derivada o secundaria. Es decir, la lógica baja de su pedestal en el pensamiento lateral, allí es una herramienta y un camino más para llegar a una solución, solución que queda invisible con el

solo uso del pensamiento vertical; ello es de principal importancia en lo que concierne sobre todo al diseño de clase y obviamente, a la dinámica de cada sesión dentro del aula.

Es por ello necesario comprender que, en la labor diaria como docentes se debe decidir el diseño de cada sesión de clase basado en la experiencia, técnicas y estrategias obtenidas en el aula en lo que respecta a la creatividad innata de los estudiantes, una facultad mental manifestada permanentemente por ellos, unida a sus intereses y vivencias estructuradas por su contexto y estructurantes de su realidad presente y futura. Toda actividad propuesta por el docente debe pasar por ese filtro para su implementación, sobre todo en presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje, cognitivas y con problemas conductuales que pueden ser utilizados a favor del desarrollo de cada clase; una buena estrategia es fragmentar las actividades facilitando el seguimiento sobre su cumplimiento y delegar funciones, como se evidencia en el docente cuando afirma sobre el desarrollo de su clase:

> *entonces a ese niño hay que tenerle las actividades listas y se las pongo por partes primero una y se le contabiliza el tiempo, digamos, mentalmente, yo no le doy un tiempo como diez minutos, no, es que él va terminando esta, y yo le entrego la otra y así, para mantenerlo ocupado y que facilite el aprendizaje de los compañeros para que no interrumpa y no sea un distractor de sus otros compañeros entonces la estrategia en ese niño es mantenerlo ocupado siempre con actividades que le llamen la atención y le sean agradables trabajar (…) otra estrategia es ponerle a él funciones entonces si tengo que salir del salón un momento para alguna actividad* (IERDELIMPA-S-01)

En ese mismo horizonte, pero adentrándose en la dinámica misma acaecida dentro del aula, es de destacar que parte de la complejidad del ejercicio docente se identifica con el antagonismo entre la naturaleza del pensamiento vertical y el pensamiento horizontal (lo finito y lo probabilístico), esa dicotomía es la responsable de generar una dinámica, una tensión que

resulta en movimiento intelectual motivado por necesidades materiales y de variada índole que siempre presentes, originan nuevas posibilidades y horizontes, nuevos retos que deben ser superados, ese sería uno de los motores de la historia humana y por supuesto, de todo hecho educativo. Se conjuga la certeza de lo que se conoce, con la incertidumbre de lo desconocido. De Bono (1970) deja muy en claro que, con el pensamiento vertical se crea una especie de certeza en encontrar la solución, por mínima que sea; con el pensamiento lateral se aumenta la posibilidad de encontrar la mejor solución, sobre todo en el proceso reflexivo sobre la práctica pedagógica que debe estar abierto a todas las posibilidades y escenarios, con el fin de conseguir un mejoramiento continuo de la labor docente, un enriquecimiento de su acervo cultural y un aprendizaje con significado en el proceso educativo. En este aspecto un docente se refiere a:

> *la parte del aprendizaje significativo, (…) el niño aprende por su cuenta por medio de juegos, de hacer de saber cómo es que él hace las cosas, primero les digo como se hacen las cosas, el niño mismo construye su concepto, ¿Qué aprendió? ¿Qué estaba haciendo? Entonces si estamos viendo el tema estamos haciendo un… los planetas, les voy a colocar un ejemplo entonces llegamos, vamos a construir con temperas con una cartulina, escribimos el nombre de los planetas y luego él mismo va a su cuaderno lo que ya aprendió, (…) el niño de primaria siempre debe estar activo en su proceso de aprendizaje si se … el docente es pasivo el niño no va a aprender, si el docente no interactúa, es activo ni dinámico, el niño también aprende de la misma manera*. (IERDELIMPA-S-01)

El criterio en acción es de fundamental importancia para el que aprende y de carácter irrenunciable para el educador en su práctica pedagógica; ser activo y generar empatía en el salón de clase no es una opción, es un mandato si se quiere una educación de calidad que vaya más allá del discurso. Se requiere que se acepte que los sujetos cognoscentes del

proceso educativo son poseedores de subjetividad y que, de esa característica propiamente humana, parte toda propuesta didáctica que pretenda ser efectiva en el aula. Por ello Quintar (2009) propone una didáctica en la cual el sujeto y su subjetividad están presentes en la conformación de lo denominado histórico-social, buscando una didáctica integradora y problematizadora de la realidad en el cual el sentido del proceso educativo se basa en promover el deseo voluntario e individual por el conocimiento de sí mismo y del mundo con la clara intención de actuar en él de forma autónoma, argumentada y con sed de cambio, desaprendiendo lo dado como natural dentro de la sociedad: desnaturalizar para cambiar.

Para lograr esa transformación Quintar (2009) propone al deseo como energía de vida como un eros creativo, positivo o de muerte, de negación de sí, del otro, de la realidad, de la posibilidad de anestesiar la capacidad de sentir, de silenciar la emoción, tan propia del pensamiento vertical y de la educación por competencias donde el resultado y la secuencialidad son lo fundamental. Un docente activo genera una didáctica dinámica en la cual el docente es catalizador de experiencias significativas por medio de lo que Quintar (2009) denomina didactobiografía, es decir, una acción en la cual el docente provoca en los estudiantes evocaciones de su vida (trozos de su propia historia) esta evocación es imposible sin empatía por parte del educador.

Se debe recordar que el estudiante es ante todo un ser humano, un sujeto histórico cuya realidad tiene raíz en su subjetividad, esta subjetividad da forma a la realidad que vive diariamente y en esa realidad ocurre y “se concreta todo el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje”. Quintar (2009). En esa misma perspectiva, pero siendo explícitos en la dinámica del aula, otro docente asegura que:

> *hay cursos que son muy buenos, pero hay días en que no quieren trabajar, hay días en que están súper dispuestos a trabajar, y es que eso sólo se explica por la naturaleza*

> *humana, estamos trabajando con seres humanos, hoy queremos aprender, mañana no; yo soy baterista y yo tengo días en que me encanta tocar batería, pero hay días en que yo tengo mi batería allí en mi cuarto y por más que me guste tocar batería, hay días que no quiero ni tocarla, puedo pasar hasta meses sin tocar batería, porque depende de mi estado de ánimo*. (IERDELIMPA-S-03)

Una manera de solventar esa condición propiamente humana es implementar una metodología inspirada en la didáctica no parametral propuesta por Quintar en la cual sostiene que se trabaja con círculos de reflexión, es decir, se hace una dramatización de las preocupaciones del grupo, de su realidad y con lo que ella llama dispositivos didácticos (capacidad de abrirse a la situación, anclar en territorio para desarrollar la imaginación) así se decantan las preocupaciones del grupo de estudiantes y se en causa el diseño de clase y su dinámica en tono a las necesidades detectadas en la población estudiantil y en la comunidad educativa en general, incluyendo a la comunidad de docentes, lo Quintar (2009) denomina “un espacio de contención y de creación: la Resonancia Didáctica. En ese espacio se sopesa conjuntamente las preocupaciones del grupo, se articulan sus significaciones y el diálogo que cada uno de sus miembros sostiene con su propia realidad, con su propio mundo”.

En ese espacio de creación y de contención de emociones no hay una escala de valoraciones ni mucho menos de evaluación tipo bien o mal, de acierto o de desacierto; de lo que se trata es de hacer posible un lugar de catarsis social, de reconciliación, de liberación de tensiones sociales contenidas y sin solución aparente; la resonancia didáctica de la que se refiere la autora, funge como una especie de recipiente sensible a la voz y las emociones humanas, una clase de estructura elaborada mancomunadamente para resonar con lo que acontece allí para empatizar con lo que allí acontece; se da espacio a lo imprevisible, a la incertidumbre, lo no cuantificable, lo abierto a todas las posibilidades, más en consonancia con la razón de

naturaleza creativa, muy propio del pensamiento lateral donde la tolerancia al error es omnipresente y *conditio sine qua non*. Esto a pesar de que el pensamiento creativo y el pensamiento lateral son diferenciables: “el pensamiento creativo a menudo requiere un talento que lo exprese, mientras que el pensamiento lateral está abierto a todo aquel que se interese por ideas nuevas”. (De Bono, 1970, p. 67)

Desde la misma perspectiva, pero enfocándose en el pensamiento vertical, puede decirse que éste se mueve en una dirección claramente definida de antemano en la cual se vislumbra una solución. Su naturaleza poco flexible, exige un enfoque y una técnica concretos. En comparación con el sistema de raciocinio vertical, el sistema de pensamiento lateral es proactivo, no depende de que se le proporcione una dirección un norte, ya que lo provoca, lo busca, se mueve, lo diseña, no es pasivo, aspira al cambio y al movimiento como medios para una reestructuración de los modelos de conceptos. No evita la incertidumbre ni se condena al estatismo y las verdades absolutas, no tiene una postura defensiva hacia lo desconocido, todo lo contrario, anhela esa zona oscura confiando en poder explorarla, e iluminarla con nuevos conceptos, nuevas formas de conceptualizar, nuevas perspectivas.

Estas características que están presentes durante todo el proceso educativo, sobre todo deben estarlo en la evaluación de dicho proceso docente-estudiante y docente IE; sólo así se puede lograr de forma satisfactoria, una valoración ecuánime del estudiante, del docente, de la IE y de la comunidad educativa durante un período académico; una evaluación acorde con lo sugerido por Fierro (2008) que define seis dimensiones de la práctica docente: la dimensión personal tomada como una práctica humana; la dimensión interpersonal; la dimensión social desarrollada en el contexto; la dimensión didáctica donde aparece el papel del maestro como agente protagonista; la dimensión institucional y la dimensión valoral o axiológica que se caracterizan

por no ser neutrales y en éstos, se busca el logro de fines educativos y de los valores seleccionados.

En ese mismo sentido, es menester de la evaluación aprender algo muy importante del pensamiento lateral y es que, además de concebir y motivar el movimiento, también considera al alejamiento como un movimiento válido y deseable cuando se quiere analizar algo, es decir, tomar distancia del proceso educativo, para poder obtener una perspectiva distinta y enriquecedora que genere una evaluación en sintonía la naturaleza del contexto y de la comunidad misma, una evaluación que diagnostique de forma fiable esa secuencia de la enseñanza-aprendizaje en la IE y de sus resultados y expectativas, para una retroalimentación coherente y efectiva que propenda por la objetivación de lo observado desde varios puntos de vista. Lo que importa es el movimiento en sí, el cambio. Por lo tanto, con el pensamiento lateral no se sigue una dirección concreta, sino que se genera una dirección y/o se puede divagar o deambular sin dirección en torno a experimentos, modelos, ideas, especulaciones siempre abiertas al cambio. De bono (1970). En sintonía con lo dicho hasta el momento, se destaca un intento interesante de una docente y su concepción de lo que es una valoración diagnóstica estudiantil, cuando afirma:

> "(…) por ese diagnóstico yo voy, dando que actividades sí y cuáles no, cuáles, ese diagnóstico no queda por escrito, lo hago más así como de, de observación, igual que la reflexión no queda por escrito, sí debería ser por escrito, por que como dice el rector "hay que evidenciar", pero yo siempre lo hago con cada niño (…) y si me doy cuenta de que al niño e hace falta, refuerzo, yo no termino hasta que yo no vea que el niño aprendió, o sea, no paso a otro proceso o temática hasta que no evidencie el aprendizaje del niño" (IERDELIMPA-S-02)

Nuevamente se evidencia la falta de registro de las experiencias dentro del aula en lo que respecta a los refuerzos hechos a cada estudiante y del diagnóstico en sí. Se puede interpretar que hay autonomía en ese proceso valorativo desde la IE y la comunidad educativa, además puede afirmarse que se confía en el criterio del educador en el proceso de evaluación y el diagnóstico estudiantil. Sería interesante constatar los resultados de dicho proceso en estudiantes que son promocionados de primaria a bachillerato y los mecanismos para apoyar ese procedimiento valorativo y qué tanto se ajusta a las seis dimensiones propuestas por Fierro (2008) para la práctica pedagógica docente y su perfeccionamiento continuo.

En esa misma perspectiva hay que acotar que para lograr ese perfeccionamiento, es necesario desarrollar en el docente la capacidad de reflexionar sobre su trabajo para despertar y reafirmar el deseo de cambio y la superación personal-profesional del magisterio; para ello es necesario un cambio cultural del gremio docente a nivel nacional que permita una sinergia entre pares para poder comprobar y experimentar la riqueza del trabajo grupal y a sí mismo, ampliar conjuntamente el horizonte de conocimientos sobre la educación; todo ello para posibilitar la generación de proyectos de innovación en el aula y la escuela y de esta forma fortalecer el compromiso docente-alumno-sociedad de tal manera que el poder individual del docente y del estudiante se integren en el poder colectivo y así, impacten el entorno y la comunidad educativa Fierro (2008).

Ese compromiso del sistema educativo con la sociedad tiene -entre otros fines- el de evitar la inconexión de experiencias y la falta de espacio reflexivo en la práctica pedagógica en el ámbito rural, muy proclive al aislamiento geográfico y vías de comunicación deficientes, aún entre sedes de una misma IE ubicadas en distintas veredas de un municipio, en este caso, del municipio de Supatá Cundinamarca. Lo anterior se evidencia en el testimonio de una docente de una sede de la IERD el Imparal:

> *Bueno, pues en la sede no puede haber espacios porque yo estoy sola, como docente en la sede, pero se pueden encontrar algunos espacios en algún momento con los compañeros se interactúa, se comparten experiencias (…) en los encuentros de docentes que hacemos en la sede principal …las semanas institucionales o reuniones programadas por el rector (…) es muy necesario que hayan esos espacios, claro que sí, muy necesario, … sería bueno tener más tiempo por lo que estamos un poco distantes cada uno en las sedes estamos en el caso mío que es en una sede de la IE pues por lo general uno permanece todo el tiempo solo nos comunicamos con los compañeros por teléfono para preguntar "usted como hizo aquello o lo otro.* (IERDELIMPA-S-01)

Puede interpretarse que, la comunicación entre pares no es continua y se realiza principalmente por una necesidad coyuntural momentánea que requiere asesoría, consejo y solución pronta; en cada sede no hay espacios de reflexión conjunta con pares, esta actividad se desarrolla por cuenta de cada docente en su respectivo lugar de trabajo y en contados casos, en reuniones programadas en la sede principal de la vereda el Imparal; en este caso la pérdida de información sobre la práctica pedagógica cotidiana está presente y es un factor determinante en la dificultad al intentar describir los procesos reflexivos sobre la práctica que adelantan los maestros rurales de ciencias sociales, procesos que son a su vez, precursores o insumo en la construcción de un saber propio. Por esta razón, es prácticamente imposible llevar a cabo la metodología que propone Cecilia Fierro cuando afirma que:

> *"*lo que se propone no se limita a un curso, sino una combinación de talleres, de círculos de discusión, seminarios y prácticas para presentar dudas, cuestionar convicciones, problematizar el quehacer cotidiano, ampliando el horizonte del maestro sobre la docencia*"* (Fierro, 2008, p. 41).

Adicionalmente, en lo que atañe a la dialéctica no parametral expuesta por Quintar (2009), ésta de igual forma se ve limitada por los factores del ámbito rural y las precariedades en el acceso a conectividad; la erudición tradicionalmente vista como un acto individual y solitario, en la autora es un evento mancomunado que busca hacer más humanos los procesos que tienen que ver con lo educativo, éstos se entienden como procesos entre pares, seres humanos que se interrelacionan de forma compleja, con sus propios intereses y conveniencias, convicciones y acervo cultural, todo ello, parte de la identidad de un grupo de individuos en busca de soberanía y autodeterminación emancipatoria.

En ese mismo sentido, pero enfocándose en el marco normativo determinante de la labor docente, es evidenciable que dicho referente legal carece de contexto -total o parcialmente- cuando se lleva a cabo en la realidad de la IE; pareciera encontrarse de alguna manera, una especie de inmediatismo y un opaco entendimiento del escenario educativo rural en el espíritu de la ley en este ámbito; lo anterior se explicita con las declaraciones de otro docente:

> *desde la norma no, porque desde la oligarquía es sólo lo que ellos quien que se transmita del conocimiento, o sea, que se cumplan esas temáticas y listo, no es más, que se cumpla un horario, unas semanas de, de, de, de, horarios en sí, no, desde la norma no se le da la importancia, como debe ser, (…) porque aquí se han cambiado, o sea, en estos 25 años, cada ratico están cambiando, o sea, ponen un .. experimentan, por ejemplo, los logros, los objetivos, los DBA,… imponen las cosas, está uno como eso es impuesto le toca a uno, adaptarse y venir adaptarlo a los niños, entonces, es estado, mi entras uno se está adaptando el estado saca otra ley y entonces no se dan procesos, de verdad reflexivos que analicen si se han dado o no resultados*. (IERDELIMPA-S-02)

Se evidencia que el docente como funcionario público, (y pese a todos sus esfuerzos diarios) se encuentra a merced de las mareas y los vientos políticos e ideológicos de la institucionalidad

regional, municipal, local y veredal de la región donde se encuentra ejerciendo su profesión; por ello el educador debe adaptarse a dicho escenario y por esta cuestión, se condiciona profundamente sus capacidades de reflexión y de crítica social que hacen posible, el análisis personal o colectivo del desarrollo de la práctica pedagógica que empodera al educador en su rol social y le hace generador de saberes propios. Otro docente de forma autocrítica afirma sobre el particular:

> *Creo que sí deberíamos registrar más aparte de la cultura que tenemos de no registro, pero créame que es muy difícil dentro de la IE … no da el espacio ni se presta para hacer ese tipo de reflexiones, tristemente sí, creo que es nocivo de alguna forma no llevar una reflexión por lo menos sistemática y registrada de lo que se está haciendo diariamente, porque no permite pensarla adecuadamente ni en la debida dimensión ni con la suficiente importancia lo cual nos lleva entonces a estar de pronto en una práctica que puede caer en algo mecánico y rutinario*.(IERDELIMPA-S-03)

Aunque el docente admite que no llevar un registro de la experiencia docente dentro del aula es nocivo, (porque perpetúa una educación y práctica pedagógica mecánicas y rutinarias), las naturaliza o acepta como algo inevitable mientras no existan espacios de reflexión ni se dé un cambio efectivo y real dentro de la dinámica diaria de la IE que apunte en dirección contraria a la actual. La “conciencia moral” o “las expectativas sociales vigentes” (Fierro 2008) del sujeto que enseña y es enseñado, es decir, la relación de los sujetos sociales con el marco normativo desde su acervo cultural y lo que es socialmente aceptado, se condicionan por medio de la regulación institucional de entes superiores del sistema educativo.

Igualmente se obstruye al docente para que dentro de su contexto y del ámbito institucional genere una dinámica propia de procesos de decisión, negociación y acción para la implementación del proceso educativo de esa institución, lo que se denomina “gestión escolar”

según Fierro (2008). Dicha gestión ciertamente, determina la dinámica interna de la IE por medio de los protocolos de respuesta establecidos en el PEI, el SIE (sistema institucional de evaluación) y el manual de Convivencia frente a los retos diarios; las capacidades de negociación, decisión y acción pudieran estar favorecidas y fundamentadas en la experiencia docente, evidenciable en los registros de clase y la evaluación, la socialización de los mismos a la junta de profesores y posteriormente, a la comunidad educativa. Es necesario intentar replicar la contextualización llevada a cabo en el salón de clase como lo afirma un docente entrevistado: "*el niño aprende más en medio de su contexto, y llevando la realidad de los conceptos llevándolos a la realidad en lo que vive a diario, es mejor el aprendizaje*". (IERDELIMPA-S-02)

Desde otra perspectiva, es evidenciable la importancia que los docentes entrevistados dan a lo que ellos mismos denominan vocación cuando se refieren a su labor o práctica docente, uno de ellos afirmó lo siguiente:

> *el ir más allá, ¿sí? Del estudiante, llegar y dictar una clase y listo, no, es ir más allá, del niño, más allá de su contexto, más allá de lo que se ve aparentemente, para mí un saber es el uso del análisis, y ha sido la herramienta durante toda mi vida, y me ha dado resultado, sobre todo uno, analizar.* (IERDELIMPA-S-02)

Es interpretable que, para este educador, su labor implica ir más allá de lo programado para cada sesión de clase, profundizar a través de su contexto usando su saber analítico observando en profundidad al niño más allá de los contenidos y las actividades propuestas; esto en consonancia con lo expuesto por Quintar (2009) cuando se refiere al conocimiento desde la didáctica no parametral: "el conocimiento es definido como una construcción de sentidos y de significados relacionados en redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas en

donde el sujeto es un ser con nexos al territorio, al contexto y a su subjetividad, lo que lo hace un sujeto dialéctico y complejo". Quintar (2009)

Para la autora el escenario social es obligatoriamente consensuado como resultado de la interacción de subjetividades, de imaginarios individuales y colectivos que conectan a los sujetos con su identidad en relación al espacio geográfico cultural y en esa identidad se determina que es deseable e indeseable, por medio de una escala de valores ya determinados y condicionados, por las costumbres y las tradiciones oficiales. El docente no es desde luego, ajeno a esa realidad y de acuerdo a su propio acervo y formación axiológica de la cual parten todos los procesos reflexivos de la práctica pedagógica incluyendo el seguimiento de procesos incluyendo el de la evaluación. Para una docente el seguimiento es:

> *cómo recibiste al niño al principio del año y cómo lo entregué al final… ¿sí? … evidenciar esos cambios, que se dan en el estudiante,…lo que más vale es lo humano la persona, los conocimientos sólo se añaden, pero lo más importante es lo humano, las personas,… he llegado a esa convicción a través de la propia experiencia*.
> (IERDELIMPA-S-02)

Es evidenciable que, para el docente entrevistado basado en su propia experiencia, es primordial formar seres humanos y luego educar futuros ciudadanos, estos dos aspectos son destacables, aunque el conocimiento queda en un segundo plano cuando se le compara con el aspecto axiológico, inmanente de lo humano y parte también del acervo cultural que funge como el sello o la marca registrada de quien educa. Parece ser que, para el docente citado, es menos importante el aspecto que concierne al pensamiento vertical que al pensamiento lateral y creativo, denominado según De Bono (1970) como "*provocativo*" ya que induce a la reflexión desde distintos puntos de vista a diferencia de lo que le interesa al pensamiento vertical; en adición, puede observarse una cierta convicción por una educación humanista con aspectos tal

vez holísticos. En ese mismo horizonte, en lo concerniente a una posible visión holística y/o integral de la educación, un docente asevera que:

> *el MEN, las leyes educativas en Colombia a veces enmarcan al estudiante como una parte cuantitativa más que cualitativa, en la formación de la persona entonces los estudiantes valen por un número ...no es que si aprendió tiene tres o un cuatro…no, a mí me parece que la educación debe ser integral yo siempre lo he dicho la educación tiene que ser integral, por lo tanto yo evalúo al niño integralmente si, por procesos, si el niño desarrolló una actividad por ejemplo de matemáticas, hizo el proceso bien pero el resultado le quedó mal simplemente se equivocó al sumar o al multiplicar, pero hizo el proceso, se le valora*. (IERDELIMPA-S-01)

Se evidencia –según el docente- que aún se mantiene en cierto nivel un sistema de calificación con influjo positivista, en el ámbito educativo público rural, tendiente a la supremacía de los datos y los resultados en comparación con el proceso mismo desarrollado por el estudiante; hay una cierta resistencia del educador por evaluar de esta manera, aunque no especifica, cómo es que valora en el estudiante, dicho proceso. En cuanto a la evaluación, un docente aseveró que:

> *los seres humanos no estamos medidos por números, no me gusta la evaluación que hay en Colombia ni en la evaluación del quehacer educativo con los niños ni al docente, nosotros no estamos medidos por números sino por nuestra formación, 15 años de experiencia en la formación (…) hay maestros con ex estudiantes médicos, profesionales pero el gobierno nos sigue evaluando por un 5 un 10 , eso no tiene sentido, porque nosotros somos los que estamos formando personas y nos están evaluando con números, nosotros también somos personas y nos estamos formando también, por eso estamos estudiando, entonces estudiamos para formarnos para ser mejor docente, para aprender de la experiencia no estoy de acuerdo con la evaluación de estudiantes* (IERDELIMPA-S-01)

Del testimonio anterior dado por el educador, puede interpretarse que el origen de su inconformidad con el sistema de evaluación institucional y la de desempeño docente radica en que este proceso segmenta la unicidad de la naturaleza humana y la encierra en variables que sopesan, cuantifican y cosifican la complejidad no sólo del ser humano, sino el oficio, la labor, la práctica pedagógica misma que se desarrolla dentro del aula y en la IE. Esta valoración se encuentra mediada principalmente por nociones como las competencias, los estándares, los procesos y componentes, los desempeños, los indicadores, los DBA (derechos básicos de aprendizaje) y la transversalidad del área de ciencias sociales con todos los proyectos productivos y pedagógicos; dichas nociones entorpecen la labor docente y dificultan el panorama de por sí complejo, del proceso educativo-formativo (su análisis y reflexión) y no dan cuenta de forma ecuánime ni del proceso ni de los resultados que se obtienen al final y mucho menos, de los efectos que ha tenido sobre el estudiante todo ese trasegar vital dentro de la escuela y por tanto, la transversalidad deseada del área de ciencias sociales no se entiende a cabalidad y todo su aporte en la comprensión de la realidad queda incompleto o fragmentado.

Nuevamente, la integralidad de la educación se obvia en pro de resultados, cifras y estadísticas que en nada aportan a la formación de seres humanos y futuros ciudadanos. El pensamiento creativo (aunque sin caer en la ingenuidad de considerarlo la panacea) tiene mucho que ofrecer, sólo necesita la disposición de la comunidad educativa y de la sociedad en general para dar condiciones de posibilidad a un cambio cultural a todo nivel.

De Bono (2015) a modo de conclusión y con la intención de no generar falsas expectativas sobre sus aportes, declara que “las diversas técnicas descritas pretenden despertar la conciencia de los procesos de pensamiento lateral; no tienen como objetivo su uso como recetario para la solución de problemas. (…) El pensamiento lateral es cuestión de conciencia y práctica, no de revelación”. (p. 27).

Cabe destacar que en cuanto a la didáctica propuesta por De Bono, los aportes epistemológicos de Fierro y la pedagogía crítica de Quintar que pasa por lo histórico-cultural, aún está por esclarecer qué tanto estos aportes teóricos han permeado en el sistema educativo, especialmente en lo que respecta a la labor docente en el contexto rural colombiano. El presente trabajo investigativo es apenas un inicio, un primer paso en el intento de dar cuenta y avanzar en dicho esclarecimiento.

4.4 Aspectos del contexto rural situado que modelan la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales.

Mientras que la ruralidad es una constante geográfico-social primordial condicionante, la práctica pedagógica es uno de sus componentes; en ese orden de ideas, en lo que atañe al tema educativo, se encuentra una codependencia vertical entre lo rural y la práctica pedagógica del docente. La ruralidad determina la dinámica educativa dentro y fuera de la IE y, por consiguiente, el ejercicio o práctica pedagógica y ésta, genera un sustrato social que determinará el entorno natural y geográfico futuros. La codependencia vertical ya se mencionada, establece una cotidianidad en el ámbito educativo-formativo, un cúmulo de experiencias que se va decantando poco a poco en lo que se define como experticia.

Es entonces evidenciable que, la experiencia es determinante en el desarrollo y la adaptación de la práctica pedagógica de acuerdo al contexto donde se lleve a cabo y el ejercicio docente se hace experto en la medida en que se reflexione y se haga una retroalimentación de ese conjunto de situaciones cotidianas potencialmente pedagógicas. En palabras de Quintar (2009): “Es la experiencia la que empieza a dar sentido a una construcción de mundo, “sin experiencia no hay la posibilidad de construcción de conocimiento”. (p. 33); el docente recurre a ella en su quehacer cotidiano y le sirve como referencia para contrastar con la respuesta del estudiante en el salón de clase; de esa comparación surge la información sobre qué estrategias dieron más

fruto en el estudiante y son materia prima para próximos diseños de trabajo en el aula. Cada contexto (rural o urbano) tiene sus propias especificidades y con ellas se va adaptando la práctica docente. En palabras de una educadora:

> *lo que yo hago es lo que yo he aprendido, con mi experiencia y es el resultado que me da… lo adapto a cada contexto según donde yo me encuentre, estoy en una escuela rural hay necesidades de internet de infraestructura, de textos, (…) yo siempre he tenido una pauta de que soy recursiva entonces … vamos salimos y vemos que hay ahí, con piedras con palos, con hojas, madera piedra ahí construimos conocimiento a partir de eso (…) porque el niño construye, construye conocimiento desde su experiencia, y depende de las herramientas que el docente le da…en el campo… hay muchas herramientas que nos sirven y están a nuestro favor, hay que saberlas aplicar.* (IERDELIMPA-S-01)

El contexto no sólo es contenedor de la realidad educativa, también brinda herramientas para facilitar esa labor; la experticia del docente, determina qué tan efectiva es la didáctica, la planeación y el diseño de cada sesión. Las herramientas ofrecidas por el escenario rural en donde se incrusta la escuela, son directamente proporcionales a la variedad cultural de dicho contexto; hay pocos contextos que sean más variados que el campo, los suburbios y los alrededores de la urbe. La ciudad tiene el efecto de homogenizar la cultura y el ritmo de vida de sus habitantes; desde las instituciones, -incluida la escuela y pese a la propaganda discursiva estatal- lo poco común, se mira con desconfianza y recelo ya que subvierte el *estatu quo*. Por ello es de especial importancia la problematización de Fierro y Carbajal (2003, p. 3) en su texto *El docente y los valores desde su práctica* donde señala que “en la educación, la pluralidad cultural se aprecia como una amenaza y no como una plataforma desde la cual se pueda replantear la labor docente”.

En ese mismo horizonte del contexto visto como una constante primordial, emerge la perspectiva del contexto como reto y lugar de tensión entre culturas, una condición definitoria de la labor educativa: a la que pertenece el educador y la que impera en el escenario y la comunidad educativa. Frente a este particular, un docente asevera que

> *Para mí, el contexto rural de estas veredas, umm de pronto, el contexto rural al que no estaba acostumbrado sí me brinda otra perspectiva, otra forma de ver la carrera de ver mi forma de enseñanza, venir y cambiar el ritmo al cual yo venía trabajando en Bogotá, me da una enseñanza porque la vida tiene su propio ritmo, la ciudad tiene su ritmo pero no propiamente acorde a la naturaleza humana, las ciudades tienen un ritmo que va en contra de la naturaleza humana, por eso hay tanto estrés en la ciudad, porque vamos a un ritmo que atropella todo, no hay tiempo para hacer nada, es muy acelerado, eso para mí, ha sido muy gratificante verlo aquí en el campo, que aquí, he reubicado mi velocidad de aprendizaje de vivir las cosas, se aprende a valorar más a la neblina el canto de los pájaros, eso es maravilloso*. (IERDELIMPA-S-03)

De la información testimonial aportada por el maestro entrevistado, brota el aspecto del ritmo vital hallado en el campo en contraposición con el de la ciudad; de esta diferencia se erige una tensión sufrida por el profesional educador en su propia vivencia del espacio y tiempo y por supuesto, en su propia práctica dentro y fuera de la IE; dicha tirantez puede ser una situación con doble implicación: por un lado, puede ser enriquecedora del proceso educativo y por otro, complejiza y dificulta dicho proceso. Puede argüirse que el desafío principal de la enseñanza es el aspecto cultural de la comunidad educativa circundante a la IE, específicamente los constructos socio-culturales, que han sido legitimados en el tiempo y hacen parte importante de la identidad humana. Estas construcciones están atravesadas por un entramado de significados y de sentidos que se cristalizan en dichos, refranes, expresiones callejeras de todo tipo

(prácticas humanas) que sirven como una manera de apropiación del espacio común habitable (rural en este caso):

> éstas, hacen visible a la realidad por medio del lenguaje que, al reflexionarse pasa a ser un discurso que adquiere características de verdad; allí el sujeto desde su propia narrativa, expresa y da sentido a su mundo. En ese sentido se dan forma a las instituciones o estructuras socio-culturalmente elaboradas que brindan a la existencia humana coherencia. Quintar (2009, p. 7).

Puede interpretarse que, como toda actividad humana la práctica pedagógica es también susceptible al influjo socio-cultural del contexto; esta práctica se fundamenta en el lenguaje del docente mediado por su propio acervo cultural; por ello en el lenguaje se decantan todos los significados y símbolos preponderantes comunitarios y éstos determinan la interacción del educador y el estudiante dentro y fuera del aula y de la IE; el sustrato cultural del contexto rural influencia las comprensiones que se desarrollan en la comunidad educativa y referencian el horizonte institucional, los planes de estudio y la estructura curricular que demarcan y son demarcadas por y en la práctica pedagógica cotidiana, la permean; entre otros elementos o aspectos que son permeados, vale la pena destacar el aspecto de identificar fortalezas y debilidades en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, que es parte integral y muy importante de la labor docente. Al respecto un docente afirmó:

> *la labor de uno de docente es descubrir, las habilidades de aprendizaje, el ritmo de aprendizaje de cada niño, no pueden generalizar y decir venga este tema lo voy a dictar a sí y tiene que aprender al tiempo, no cada niño es un mundo, diferente cada niño es una ese es el reto de uno llegar a cada persona, luego, viene la evaluación, pero no cuantitativa, observo mucho el aprendizaje cada detalle cada acción hay que calificarla, se califica el proceso, la memorización es secundaria, se evalúa la participación.* (IERDELIMPA-S-02)

Es un factor determinante para el éxito en el diagnóstico de cada estudiante, la experticia del educador en su cotidianidad dentro y fuera del aula; de ello depende que en el proceso formativo-educativo broten fruto todas las actividades propuestas desde el diseño y la planeación de cada sesión y se culmine con un sistema de evaluación que esté a la altura de todo el proceso educativo y proporcione luces sobre las dificultades encontradas para que re direccionen correctamente la práctica en su totalidad, además, como afirma Quintar (2009):

> La formación de sujetos no es solamente disciplinar, sino un proyecto ético-político con sujetos poseedores de conciencia histórica conscientes de su papel y responsabilidades (…) el ser humano es complejo por naturaleza y su formación debe estar en consonancia con esa complejidad, para lograr seres humanos a la altura de las circunstancias y capaces de decidir de forma autónoma. (p.18)

La autonomía humana es una condición de posibilidad para construir un contexto rural cada vez más en línea con la justicia social, la igualdad de posibilidades económicas y el respeto cabal por los derechos humanos y con ello, el respeto por el sistema político democrático, tan denostado actualmente. La ideología extremista encuentra su nicho en los intersticios y grietas causadas en la sociedad por tensiones sociales que no han tenido un debido análisis y solución desconociendo que el conflicto lejos de ser inadecuado o indeseable, es *conditio sine qua non* para la paz (especialmente en aquellas zonas rurales azotadas históricamente por el conflicto armado) y ello sólo es posible desde la educación vista en oposición a lo que Quintar (2009, p.18) nomina como una “racionalidad de subalternización”.

Dicha racionalidad o *zeitgeist* se incrustó en el imaginario colectivo colombiano (rural y urbano) naturalizándose adquiriendo un carácter de legitimidad otorgado por la costumbre, la tradición y la cultura en el transcurso aproximado de dos siglos, con una solemnidad incontrovertible,

semejante a la de bulas papales contemporáneas, por medio de sistemas educativos materializados en planes, programas, currículos, tecnologías, competencias y reformas educativas; estos sistemas tuvieron un efecto modelizante en el sujeto y lograron la subalternización del mismo, todo con complicidad del magisterio y la IE. Así se logró el estado de cosas que caracteriza a la actualidad rural. En palabras de Quintar (2009): “Los sistemas educativos emergen por una necesidad político-económica de dominación y los docentes hacen parte de él. Es el propio diseño curricular el modela y condiciona la práctica de la enseñanza, que responde a un orden que viene de arriba”. (P.16)

Más en profundidad y en consonancia con al planteamiento anterior, en el contexto de la IERD el Imparal, en cuanto al componente político regional colombiano, una docente de una sede unitaria satélite afirmó categóricamente:

> *desde las secretarias de educación… si me ponen a escoger, me quedaría con la de Boyacá, Santander es una secretaria que maneja muchos favores políticos… no hay continuidad en los funcionarios, los cambian mucho, el docente allá es como el perrito que entró y dio una vuelta, no nos hacer sentir como la persona importante que somos en el tema educativo, (…) en Boyacá… excelente, hay personas que con una llamada le colaboran a uno, sin conocerlo, nos atienden y nos llaman y nos dan el lugar profesional que merecemos, en otros lados uno se siente invisible, , Cundinamarca no la conozco … eso son cositas en lo político, que influyen la práctica (…) no hay continuidad en funcionarios de la SEC y no hay continuidad en el trabajo en la SEC cuando se habla de los docentes, cada uno busca su beneficio, y al docente rural le quieren botar funciones que no le competen, ejemplo lo del PAE recibir y entregar los refrigerios, llenar un poco de papelería, eso no hace parte de nuestro contrato, (…) no me parece*. (IERDELIMPA-S-01)

El escenario anteriormente descrito por la docente contiene varios aspectos para destacar. Primero, se puede evidenciar una inter-institucionalidad permeada por objetos extraños a su deber ser, vicios del ejercicio del poder, de lo político que desafortunadamente tienen un peso descomunal en el trabajo docente (en lo profesional) y de por sí en la práctica pedagógica; el docente manifiesta un menosprecio (no generalizado) por parte de funcionarios de esa institucionalidad, parece que se desconoce el criterio y la respetabilidad del ejercicio de la profesión docente; de igual modo, se destaca la poca continuidad de funcionarios dentro de esas Secretarias de Educación y que ello interrumpe procesos administrativos que afectan directamente el desarrollo de la profesión del educador, en su aspecto laboral; lo anterior tiene como efecto, la fragmentación del magisterio reflejada en la tradicional actitud de sálvese quien pueda, en la cual el docente debe dejarse cooptar por el *establishment* y actuar en consonancia con lo correctamente político.

La anterior situación descrita hace dificulta grandemente, lo que Quintar (2009) define como *"*la pedagogía de la potenciación (…). La pedagogía es una práctica socio-cultural y por ende política; es recuperar al sujeto en su propio contexto socio-histórico-cultural; a esto se refiere la idea de historizar (…)*"* (p. 22). Y continúa:

> La pedagogía es el espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuros inéditos y viables históricamente, una pedagogía de la potenciación. (p.23)

Este tipo de pedagogía propuesta hace posible dimensionar al ser humano como un ser histórico e historiable, con memoria y con trascendencia global en la toma de decisiones y especialmente, en el contexto rural (algunas veces subestimado o menospreciado por la sociedad en general y los círculos del poder). Es por esto, imperativo propender por la

generación de conocimiento propio, nacido en nuestro contexto, útil para el diagnóstico y análisis de la realidad continental, sin imposturas, ni prótesis culturales que disfracen, desgasten y distraigan la labor intelectual necesaria para plantear caminos de solución en donde emerjan comprensiones autóctonas e identitarias que hagan posible un bienestar social generalizado que produzca felicidad como un estado existencial de decisión o como un modo de vida con matices y no una mera emoción, momentánea y fútil. Para consolidar esa felicidad como un estado existencial real y posible, la educación debe esforzarse por capacitar y mejorar la "oferta valoral del docente" (Fierro 2008, p. 4).

Es decir, lo que el docente transmite en términos de valores y las oportunidades que ofrece para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos. Se debe entender la moralidad como la relación que establece el sujeto con las normas o regulaciones sociales enmarcados en los factores internos del sujeto (estructuras cognitivo-evolutivas) y el contexto socio-cultural al que pertenece. Puede interpretarse que al potenciar la oferta valoral del docente, se potencia a todo el sistema educativo, iniciando por el estudiante. Lo imponderable es de importancia decisiva para el bienestar social, incluyendo el bienestar del educador. En este tópico un docente de Bachillerato afirmó:

> *no encontraba dónde encajar, no tenía plan b, perdí 17 años de mi vida, la idea del suicidio estaba ahí, (…), lo que me salvó a mí del suicidio, y la destrucción fue donde por fin encajar y mi fe en Jesucristo como señor y salvador (…) cuando estoy en el aula ahí me siento encajado, encontré el sitio donde soy feliz, compartiendo lo que me gusta, el campo te prueba, esto es una prueba, y estamos los que nos gusta estar, (…) Ser docente me salvó la vida*. (IERDELIMPA-S-03)

Para este educador, el ejercicio docente brindó sentido a su existencia y esta condición puede influenciar positivamente en su oferta valoral dentro el aula, y en su ejercicio profesional en la sociedad; además, su práctica pedagógica pasa por lo vital, con un profundo significado

existencial que supera el plano de las emociones o lo que se conoce como su estructura cognitivo-evolutiva y potencialmente puede enriquecer su acervo cultural dotándolo de una capacidad de trascender los contenidos e imbuirlos de sentido y significado en su práctica pedagógica, sólo es cuestión de voluntad por parte del educador.

Es necesario preguntarse por la oferta valoral y el tipo de normas que demanda el docente en el salón de clase. En consecuencia, si se parte de la idea de que las normas expresan valores, podemos preguntarnos ¿qué valores transmite el docente a través de las normas que establece en su clase? ¿Qué influencia ejerce el contexto campesino sobre la oferta valoral del docente y su práctica? y si estas normas tienen un sustrato valoral eminentemente rural. Lo que se percibe hasta el momento es que el docente como agente social del ámbito educativo, es permeado en su totalidad (práctica pedagógica, experiencia y experticia) por los elementos que dan forma al contexto que le rodea, tales como la cultura rural, los ritmos de vida, las condiciones geográficas y medio ambientales, las dinámicas socio-económicas de la comunidad educativa y el tema político, con gran poder sobre la normatividad educativa. Todo aquello influye en la oferta valoral del docente, en que ésta sea pasiva o propositiva.

En este mismo sentido, las autoras identifican que, “en términos de oferta valoral del docente, existen diferencias importantes cuando su actividad es principalmente expositiva o mecánica que cuando promueve en sus alumnos secuencias de reflexión”. (Fierro y Carbajal, 2003, p. 8)

4.5 Discusión

La discusión que se formula a continuación procura exponer cómo se imbrican y entretejen los resultados encontrados con lo hallado por otros estudios similares en el contexto de ruralidad en el ámbito de la práctica pedagógica; en consonancia con lo anterior, se consultaron y revisaron documentos en el rango de tiempo de 2010 a 2020. En lo que concierne a la práctica pedagógica del maestro rural, la literatura disponible deja entrever temas como el currículo, la planeación, un espacio de enseñanza adecuado, el fortalecimiento de la lecto-escritura y del pensamiento crítico, unidades de comprensión y el bajo desempeño que hay en las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas en pruebas saber de noveno.

Efectivamente, Amaya (2018) destaca la capital importancia de la planeación en sincronía con la reflexión cotidiana dentro del aula y la comprensión de la pedagogía como ciencia que ayuda al docente a percibir lo que acontece a su alrededor dentro y fuera del salón de clase; Los hallazgos encontrados apuntan a afirmar que es ese saber pedagógico lo que hace única a la profesión docente, es una habilidad exclusiva del campo del saber educativo, que se afina con el tiempo y permite llevar a cabo un diagnóstico académico y emocional de cada estudiante, con un grado de confiabilidad acertado y aceptable que además, tiene en cuenta el contexto de la IE y del educando.

Pese a ello, es evidenciable en los testimonios recolectados que la comprensión sobre la pedagogía brindada por Amaya (2018), dista mucho de la realidad institucional, en la que los contenidos son desarrollados en espiral, secuencial e inductivamente pero sin profundizar de forma suficiente y explícita en el contexto ni en la interrelación que existe entre el contexto del docente y el contexto del estudiante, lo que dificulta en gran manera, la docencia como práctica social y el proceso de retroalimentación y de significado en lo semiótico, lo conductual y lo sensorial de todo el proceso educativo (Fierro, 2008, p.21).

Sin embargo, en la mayoría de los testimonios recabados, se evidencia que este conocimiento producto de la experiencia -la pedagogía como ciencia-, es pasado por alto o no existe en el momento de definir criterios de selección de los temas a impartir en las sesiones de clase; esa es un área de potestad total del MEN y las instituciones e instancias superiores del sistema educativo. En cuanto a la selección de los tiempos dedicados a la enseñanza, se cuenta con mayor libertad debido al modelo pedagógico utilizado en ruralidad conocido como escuela nueva, en el cual es posible que el docente cuente con cierta autonomía al momento de escoger los criterios a utilizar en el manejo del tiempo, aunque en la estructura curricular y su planeación dicho tiempo se encuentre organizado por semanas o dimensiones.

Igualmente, en lo concerniente a las estrategias dentro del aula, los docentes consultados dejan entrever su creatividad en la propuesta de actividades al aire libre, el aprovechamiento de los materiales que se tienen y de las ventajas del espacio natural, sin embargo, es casi una constante desafortunada, la situación de no registrar sus actividades dentro del aula, en qué consisten, sus objetivos, desarrollo y resultados.

De otro lado, el tema de conflicto armado y de post-conflicto no hace parte de la vivencia de los docentes entrevistados, pero sí se detecta descontento por parte de algunos docentes con la institucionalidad educativa nacional, (MEN y algunas de las secretarias de educación) en políticas educativas poco claras, coherentes e interrumpidas según el gobierno de turno que generan inestabilidad en el quehacer del magisterio, al instaurarse cada 3 o 4 años una nueva corriente pedagógica en boga, que a modo de reseteo deja prácticamente en cero el trabajo planteado hasta el momento desde el PEI, la estructura curricular y las planeaciones, lo que se denomina desde el MEN como “resignificación”.

En otro horizonte, de las declaraciones de los docentes emergen otros tópicos importantes dentro de la práctica pedagógica: el sistema de evaluación por competencias con valoración numérica, las tensiones entre docentes y el aislamiento entre sedes satélites y la sede principal por razones de infraestructura en vías de comunicación y de conectividad, que hacen más difíciles las dinámicas educativas institucionales, el fomento de una cultura política rural y un ambiente propicio para desarrollar una cultura educativa más cercana a la resistencia social frente a una "racionalidad de subalternización" (Quintar, 2008, p.18). Es en ese sentido, lo identitario y lo cultural partes inherentes del acto docente se ven entorpecidas; esto impide desarrollar a la educación como un acontecimiento propiamente humano interpersonal de toma de decisiones guiadas por un acervo cultural propio o "saber colectivo" descrito por Fierro (2008).

De otro lado, Gordillo (2017) destaca la importancia del pensamiento crítico acompañado de la comprensión lectora, apoyado en las habilidades comunicativas de la lectura y la escritura; su tesis contrasta con lo encontrado en afirmaciones testimoniales donde se evidencia el desconocimiento de contenidos previos del grado anterior por parte de los estudiantes, lo que dificulta entender y comprender el área de ciencias sociales como un todo interconectado; esto tiene como efecto asimilar los contenidos de forma fragmentada y con poca significación, aspectos que afectan directamente a la calidad educativa; esta situación puede explicar en parte el bajo rendimiento académico en la IERD el Imparal respecto a otras IE púbicas en el índice de calidad sintético medido anualmente. Por lo anterior, puede interpretarse que sin calidad educativa no es posible desarrollar de forma adecuada el pensamiento crítico y la comprensión lectora de los educandos.

En concordancia con lo anterior, Castelblanco (2016) con su enfoque cualitativo y de alcance explicativo descriptivo y enfocándose en los grados de educación básica séptimo, octavo y

noveno, encuentra la problemática del bajo desempeño que hay en las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas del 80% de los estudiantes; toma como referencia las pruebas saber de grado noveno en las que además, se evidencian niveles bajos en la competencia de investigación. Es posible considerar que ese bajo desempeño expuesto por Castelblanco (2016) tiene un factor agravante y catalizador: el aspecto del ritmo vital hallado en el campo en contraposición con el de la ciudad; este factor fue encontrado en docentes que viajan desde su hogar en la cuidad a su sitio de trabajo en zona rural; de esta diferencia se erige una tensión sufrida por el profesional docente en su propia vivencia del espacio y tiempo y por supuesto, en su propia práctica dentro y fuera de la IE; dicha tirantez puede ser una situación con doble implicación: por un lado, puede ser enriquecedora del proceso educativo y por otro, complejiza y dificulta dicho proceso. Este segundo aspecto es el más acuciante en la vivencia de la profesión docente en ruralidad.

La práctica pedagógica del docente se encuentra frente a grandes retos y desafíos especialmente, en el ámbito rural, es por ello necesario exigir espacios de reflexión de dicha práctica en cada IE, fortalecer la identidad del educador, empoderarlo de su oficio y afianzar su vínculo con la comunidad educativa, en donde los padres y/o acudientes tienen un papel y responsabilidad fundamental.

CONCLUSIONES

Se pudo constatar que en la configuración de la práctica pedagógica de los maestros que enseñan ciencias sociales en ruralidad, intervienen factores y situaciones externas a la IE y a la práctica misma en sus tres dimensiones: didáctica, ya que condiciona los materiales disponibles para el diseño y desarrollo de clase; epistemológica, debido a que dificulta la reflexión cotidiana del docente sobre su labor educativa y lo sumerge en un activismo administrativo y rutinario que dificulta el registro de su práctica pedagógica y va en contravía del bienestar del docente y del estudiante; histórico-cultural, que como acumulado de lo acontecido en las otras dos dimensiones, entorpece el desarrollo de una educación de calidad y en un contexto identitario.

Es evidenciable que aún está presente en la población docente, la concepción de vocación en el ejercicio educativo, pero en su mayoría están condicionados en la selección de temas, contenidos y tiempos de enseñanza por los dictámenes del MEN y la Secretaria de Educación. Además, no fue posible describir en rigor los procesos de reflexión de los maestros de ciencias sociales ya que en los testimonios no quedaron explícitos y no hay registro de los mismos por parte de los docentes, esta situación es una constante por diversas razones, como la dinámica interna de la IE, caracterizada por la falta de tiempo y de un lugar adecuado para realizar la reflexión sobre la práctica pedagógica; aunque es presumible la generación de un saber propio, queda fuera del alcance de la presente investigación.

Solo pude interpretarse que puede evidenciarse que la experiencia es determinante en el desarrollo y la adaptación de la práctica pedagógica de acuerdo al contexto donde se lleve a cabo; el docente recurre a ella en su quehacer cotidiano y le sirve como referencia para ser contrastada con la respuesta del estudiante en el aula de clase; de esa comparación surge la información sobre qué estrategias dieron más y/o mejor fruto en el estudiante y son materia

prima para próximos diseños de clase. Cada contexto (rural o urbano) tiene sus propias especificidades y con ellas se va adaptando la práctica docente. Los aspectos constituyentes del contexto rural ejercen gran influencia en la práctica pedagógica; los docentes diseñan sus clases, aprovechando las características del entorno geográfico y usan su acervo y experiencia en dicha labor diagnosticando estudiantes y diseñando en consonancia cada sesión de clase.

De la información testimonial aportada por el maestro entrevistado, brota el aspecto del ritmo vital hallado en el campo en contraposición con el de la ciudad; de esta diferencia se erige una tensión sufrida por el profesional educador en su propia vivencia del espacio y tiempo y por supuesto, en su propia práctica dentro y fuera de la IE; dicha tirantez puede ser una situación con doble implicación: por un lado, puede ser enriquecedora del proceso educativo y por otro, complejiza y dificulta dicho proceso.

Se recomienda a la IERD el Imparal generar los espacios de reflexión docente sobre su práctica diaria y la respectiva retroalimentación entre pares con el propósito de mejorar el ambiente laboral e institucional, la calidad de la enseñanza y el impacto de la IE en la cultura local y regional de la comunidad educativa, para ello se sugiere relegar el tema administrativo a un segundo plano cuando se haga la evaluación institucional y la evaluación del desempeño docente. De igual modo se debe mejorar la comunicación institucional entre sedes y entre pares para hacer posible la retroalimentación anteriormente mencionada; esto aunado a la creación de espacios de reflexión, tiene -entre otros aspectos- un efecto directo sobre la labor docente, al generar una cultura de registro de la práctica pedagógica para su análisis y evaluación mancomunada a nivel institucional cuando fuere pertinente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, L. (2019). *Liderazgo Escolar: experiencias de directivos y profesores para la justicia social en la escuela rural.* [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/38384

Amaya, M. (2018). Transformación de la práctica pedagógica para fortalecer el desarrollo de habilidades científicas en los estudiantes. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35255

Aponte, A. (2019). *Transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa departamental Pablo VI del municipio de Suesca para el fortalecimiento de la lectura inferencial en los estudiantes mediante el marco de la epc.* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35630

Ariño et al (2018). *La práctica docente: competencias de lectura y escritura para fortalecer el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de la institución educativa roque de alba del municipio de Villanueva (la guajira)*. [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35268

Ballesteros, N. (2020). *Educación rural: una víctima invisible del conflicto armado interno. Aportes para su comprensión desde las narrativas de maestros y maestras del departamento del Tolima.* [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24856

Bastiani, J. et al (2011). Política educativa indígena Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*. *vol. XXXIV*, (núm. 135), 2012, pp. 8-25| IISUE-UNAM.

Calderón, A. (2019). *Hacia la lectura crítica: una mirada reflexiva sobre las prácticas de enseñanza que favorecen los procesos lectores de los estudiantes de la ied la pradera*. [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana.

https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/38340

Canastero, M. (2019). *La casa del escritor: una propuesta pedagógica desde la práctica docente para el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento en aulas regulares y en aulas multigrado.* [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana.

https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/36084/final.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Carr, W. y Kemmis, S. (1998) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.

Castelblanco et al (2018). *Transformación de las prácticas pedagógicas desde la enseñanza para la comprensión en la aproximación al conocimiento científico social y natural. [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana.*

https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34203

Castellanos, M. (2017*). Aprendizaje Basado en Problemas Como Elemento Transformador de Prácticas de Aula con los Grados Tercero, Cuarto y Quinto del Colegio*

Agustín Parra de Simijaca. [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana.

https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31868

Castro, N. (2016). *Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural.* [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3095

Charris, I. (2019). *Intervención pedagógica basada en los estilos de aprendizaje para transformar la práctica docente*. [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/35989/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1

Díaz, K. (2020). *Narrativas de maestros en territorios de posconflicto: memoria del pasado reciente y miedo. Caso del municipio de San Vicente del Caguán, departamento del Caquetá.* [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22539

De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral manual de la creatividad*. Paidós: Barcelona.

Fernández, C. (2002). Observación y auto-observación de clases. *Revista Cervantes* (2), 119-126

Fierro et al (2008). *Transformando la práctica docente*. Paidós: Barcelona.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 22, febrero-julio, 2003, pp. 3-11 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México

García, C. (2018). *La argumentación como estrategia para fortalecer la toma de decisiones en los estudiantes de grado quinto y octavo de la ied el Carmen de Guachetá.* [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/35123

Gordillo, L. (2020).*Transformación de la Práctica Pedagógica para Fortalecer el Pensamiento Crítico en los Estudiantes Actividad Transversal desde la Lectura y Escritura.* [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34414

Gordillo, J. (2018). *El gobierno escolar como práctica pedagógica en la educación política de los estudiantes de la institución educativa rural departamental el salitre*. [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25134

Guba, E. (1991). *El diálogo del paradigma alternativo*. Newbury Park, California: SAGE.

Habermas, J. (1997) *Conocimiento e interés*. Universitat de Valencia.

Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el salvador. *Sinéctica* (No.49). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200002

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas: México.

Morales, C. (2018). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en costa rica y chile. *Diálogo Andino,* (N. 59). Versión On-line ISSN 0719-2681. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200093

Moyano, L. (2020). *Infancia juego e identidad en contextos de guerra: experiencias de cinco jóvenes que vivieron el conflicto armado en el corregimiento de Vegalarga Huila, durante el periodo 2000-2002.* [Tesis de maestría Universidad Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Francisco José de Caldas.

http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25139

Nieto, C. (2018). *Reflexiones de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa para la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.* [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33951

Packer, M. (2018) *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.

Penagos, D. (2009). *Construcción de ciudadanía, percepciones, prácticas y dificultades en contextos escolares zona rural de Bogotá*. [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

https://1library.co/document/dy4no6rq-construccion-ciudadania-percepciones-practicas-dificultades-contextos-escolares-bogota.html

Quintar, E. (2009). *Didáctica no parametral: sendero a la descolonización*. Instituto pensamiento y cultura en América Latina IPECAL: Manizales.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida.* IPECAL: México.

Reina, J. (2016). *Instituciones y discursos de la cultura política en jóvenes de la vereda rincón grande del municipio de Cáqueza*. [Tesis de maestría Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2661

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata: Madrid.

Torres et al (2018). *Transformación de la práctica pedagógica a partir de la experiencia de articulación curricular y planeación colaborativa.* [Tesis de maestría Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de la Sabana.
https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34391

Universidad Militar Nueva Granada (UMNG). (2016). Documento maestro (D.M.) MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. Autor.

Villafuerte, J. (2020). Aula invertida en la educación básica rural. *REFCalE, Vol.8* año 2020 (N.1). https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3148

Vallejos, M. (2020). *Narrativas emocionales: mal y miedo en maestros víctimas de violencia política en Colombia.* [Tesis de maestría Universidad Francisco José de Caldas].

Repositorio Universidad Francisco José de Caldas.
http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24857

Valles, M. (2002). *Colección cuadernos metodológicos: entrevistas cualitativas.* Centro de investigaciones Sociológicas: Madrid.

Vera, J. (2005). Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana. Educación y Pesquisa, vol.31 (no.1)
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000100003&script=sci_abstract&tlng=

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE AUTO OBSERVACIÓN

PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN –FASE 1- **Objetivo que persigue:** Analizar las concepciones de los maestros sobre la enseñanza de contenidos disciplinares en la práctica concreta de las asignaturas de ciencias sociales.				
ITEM	**SOPORTE EMPÍRICO**	**ANÁLISIS ¿Qué estoy encontrando?**	**SOPORTE TEÓRICO**	**INTERPRETACIÓN ¿Qué sentido tiene lo que he encontrado?**

ANEXO 2: FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

Facultad de Educación y Humanidades

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación: Configuración de la Práctica Pedagógica de los maestros rurales en la enseñanza de las Ciencias Sociales Vereda el Imparal municipio de Supatá departamento de Cundinamarca.

Investigador:

En el municipio de Supatá, a los _____ días del mes _____ año 2021

Yo __, en calidad de____, una vez informado (a) que:

1. El objetivo que persigue esta investigación es: comprender cómo se configura la práctica pedagógica de los maestros rurales que enseñan ciencias sociales en la IERD el Imparal en sus dimensiones didáctica, epistemológica e histórico-cultural.
2. Su metodología es cualitativa, por tanto, mis concepciones personales sobre el tema son importantes para la consecución del objetivo propuesto.
3. Mi participación en esta investigación es completamente voluntaria y desprovista de cualquier tipo de coacción, por tanto, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.

4. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por mi participación, sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar la comprensión sobre la experiencia particular de las instituciones educativas rurales del municipio.
5. Tanto la información parcial como los resultados finales de la investigación tienen fines exclusivamente académicos y serán tratados confidencialmente.
6. Los testimonios que reporte serán registrados en formato en físico o digital y/o grabados en formato audio y posteriormente transcritos a texto y codificados para su tratamiento y análisis, esto salvaguardando mi anonimato en todo momento, por cuanto mi nombre no reposará en ningún tipo de registro, ni de informe, ni de producto derivado de la investigación. Esto en observancia de la ley estatutaria 1581 de 2012 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.
7. Se me puede invitar a participar en una o más etapas de la investigación con la aplicación de diferentes tipos de técnicas, en todos los casos garantizando los principios expuestos en los numerales 1 a 6.

Declaro que deseo participar libre y voluntariamente en la presente investigación y que he comprendido en su integridad lo antes expuesto.

_____

Nombre

28169207

_____

Número de Documento

_____

_____Firma

ANEXO 3: FORMATO CARTA DE PRESENTACIÓN

CARTA DE PRESENTACIÓN
Señor

RICARDO ANDRES RODRÍGUEZ, Mg. Rector IERD el IMPARAL

Reciba un respetuoso saludo.

Bogotá, D.C., 3 de mayo del 2021.

Me permito comunicarle que HÉCTOR FRANCISCO AGUIRRE NEIRA, estudiante con código 9000402, cursa la Maestría en Educación en la Universidad Militar Nueva Granada. En su proceso de formación, el estudiante lleva a cabo su proyecto de investigación titulado **"CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS RURALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**".

Para el proceso investigativo, se ha considerado realizar la fase del trabajo de campo con población perteneciente a la institución a su cargo.

Muy amablemente se le solicita por favor remitir por escrito, un comunicado dirigido a la Universidad Militar Nueva Granada, Maestría en Educación, en el que nos indique si:

. a) Es posible la realización de actividades de trabajo de campo que al respecto se tengan planeadas en la investigación mencionada. El estudiante tendrá en cuenta el cumplimiento de consideraciones éticas fundamentales como son el respeto a la dignidad, la integridad y privacidad. La Resolución 8430 de 1993 que regula la investigación en humanos, y que estipula entre otros que, cuando se tocan datos sensibles de la personalidad, debe incluir consentimiento informado y aval de un comité de ética.

. b) Se cuenta con autorización para que el trabajo de grado, una vez aprobado y sustentado, pueda ser subido al repositorio de la Universidad Militar Nueva Granada, con visibilidad del nombre de la institución, y sea de acceso público.

Agradecemos su amable colaboración con las respuestas frente a las solicitudes presentadas. Quedo a sus órdenes para cualquier aclaración.

Cordialmente.

Gabriela María Saucedo Meza, PhD.

Docente apoyo Maestría en Educación Facultad de Educación y Humanidades
maestria.educación@unimilitar.edu.co 6500000 ext. 1511

Sede Bogotá: carrera 11 101- 80. Sede Campus Nueva Granada: kilómetro 2, vía Cajicá-Zipaquirá PBX (571) 650 00 00

www.umng.edu.co - Bogotá D. C. - Colombia

CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS RURALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES