

**La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los
profesores**

Elsa Inés Ramírez Murcia

Tutor de tesis: Héctor Fabio Ospina

**Evaluadoras: Lorena Plesnicar (In memoriam), Marina Camargo, Claudia
Vélez**

Jurado de tesis: Marina Camargo, Claudia Vélez y Andrés Klaus Runge

Calificación Cum Laude ...

Universidad de Manizales – Cinde

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Dedicatoria

Dedico esta investigación a mi familia y a la comunidad educativa rural de Caldas.
A mi madre, a mi padre, a Carlos Julio, a Diana Patricia. Ya no están presentes, pero
sus espíritus seguirán guiándome y protegiéndome.

A mis hermanos y hermanas. A mis sobrinos y a los hijos de mis sobrinos. Ellos son
mi inspiración y la razón para estar.

A mis cuñados y cuñadas por el soporte y apoyo.

A los docentes de Escuela Nueva de Caldas y Colombia, por su labor y compromiso
con los niños y niñas del campo.

Al Comité de Cafeteros de Caldas, por su compromiso con la gente del campo, por
su capacidad de generar desarrollo en la caficultura, desde la educación.

Al Equipo de Educación del Comité de Cafeteros por su compromiso. También por
mantener viva la Escuela Nueva durante los 35 años de implementación en Caldas.

A la Doctora Lorena Plesnicar, evaluadora internacional, quien me acompañó hasta
el final de sus días.

A Dios, quien guía mi vida, mis decisiones y acciones.

Agradecimientos

A los profesores y profesoras que participaron en esta investigación, gracias por abrir sus mentes y su corazón para hacer posible este trabajo.

A las comunidades educativas de los municipios de Supía y La Merced, del departamento de Caldas, en donde desarrollé esta investigación.

Al doctor Héctor Fabio Ospina, Director de la Investigación. Sus aportes fueron cruciales para el desarrollo del proceso investigativo.

A los evaluadores de la tesis: Doctora Lorena Plesnicar (In memoriam – evaluadora internacional); Doctora Marina Camargo (evaluadora nacional); Doctora Claudia Vélez de la Calle (evaluadora del programa de doctorado); Doctor Andrés Klaus Runge-Peña (Jurado de tesis).

A los profesores y compañeros de búsquedas investigativas de la línea de educación y pedagogía, del doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud.

Al Cinde y a la Universidad de Manizales, por haberme dado la oportunidad de realizar este Doctorado.

PROGRAMA: DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

INSTITUCIÓN (ES): UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

1. Datos de Identificación de la ficha resumen

Fecha de Elaboración: Junio 5 de 2017

Responsable de Elaboración: Elsa Inés Ramírez M.

2. Información general

Título	La Escuela Nueva desde la Comprensión de la Práctica Pedagógica de los Profesores
Autor (es)	Elsa Inés Ramírez Murcia
Institución (es) de (los) autor (es) de la Tesis	Federación Nacional de Cafeteros de Colombia- Comité de Cafeteros de Caldas
Tutor	Héctor Fabio Ospina
Grupo y Línea de investigación al que pertenece el tutor	Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades
Año de finalización / publicación	2017
Nombre del macro-proyecto en caso de que la tesis forme parte de este	
Temas abordados	El sentido de la pedagogía a través de la historia El pensamiento pedagógico en Colombia Las nuevas formas de resistencia pedagógica en Colombia El constructivismo y la Escuela Nueva El concepto de Práctica Pedagógica La noción de Habitus

	La práctica pedagógica y su sentido ético Práctica pedagógica como praxis social Razones implicadas en la práctica pedagógica
Palabras clave	Práctica Pedagógica, Escuela Nueva, comprensión, razones, constructivismo
Objetivo General	Comprender y analizar la práctica pedagógica de 6 profesores rurales de Escuela Nueva del departamento de Caldas para conocer qué acontece en el quehacer educativo del profesor rural.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuáles son los elementos que comprende la práctica pedagógica que desarrollan seis docentes rurales que trabajan el modelo Escuela Nueva en cuatro instituciones educativas del departamento de Caldas? Preguntas de Investigación ¿Qué razones tienen los profesores para realizar sus prácticas pedagógicas? ¿Cuál es la relación entre la comprensión de la práctica pedagógica y las acciones desarrolladas por los profesores en el contexto donde se ubican dichas prácticas? ¿Qué restricciones o posibilidades existen en la Escuela Nueva de Caldas, para llevar a cabo la práctica pedagógica construida desde sus propios marcos de referencia?

Identificación y definición de categorías

(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

... se intentó comprender el vínculo que existe entre la práctica pedagógica de los profesores y los resultados de las Escuelas Nuevas del área rural del departamento de Caldas, para responder asuntos que tienen que ver con las razones que tiene el profesorado a la hora de ejercer su práctica pedagógica, dónde y cómo construye estas razones y cómo opera sus prácticas en el contexto del aula de clase (p. 33).

Así, la investigación se inserta en la perspectiva según la cual la práctica pedagógica se constituye en el objeto principal del ejercicio profesional del profesor; y su concepto, como lo enuncia Latorre (2009), implica reconocer su posesión sobre un cuerpo de conocimientos, saberes, creencias y sentidos heterogéneos que sustentan y orientan las decisiones y acciones que lleva a cabo en su proceso educativo (p. 40).

... es necesario apreciar al profesor como sujeto que posee motivaciones y razones que son puestas en uso al momento de tomar las decisiones del acto educativo y ejercer su práctica pedagógica (p. 40).

... El problema de investigación y los objetivos del proyecto de investigación, se enfocan en intentar entender y analizar las razones que tienen los profesores para decidir adoptar una determinada práctica pedagógica; en comprender cuál es el sentido que el docente le otorga a dicha práctica; y en analizar si la comprensión de su práctica se traduce en el trabajo del aula, es decir, si existe relación entre lo que piensa y lo que hace el profesor en el aula de clase, precisando que, cuando se habla de comprender y analizar la práctica

pedagógica, se hace desde la perspectiva de profundizar en las creencias, sentidos y apreciaciones que los profesores le imprimen a su práctica pedagógica, y a partir de esta comprensión, conocer si ello es coherente con las acciones desarrolladas en la práctica de aula (p. 43).

En el análisis de la práctica pedagógica se ha reconocido la presencia de subjetividades, lógicas y significaciones en los docentes, que legitiman y dan validez a cada una de las decisiones y acciones pedagógicas que se involucran en la práctica cotidiana (p. 159).

...las categorías y las subcategorías tienen origen en la realidad investigada, o sea, en las prácticas pedagógicas, actividades que son observadas bajo la premisa de la comprensión ya citada en la pregunta, y donde se identifican componentes estructurales de las mismas, entendidas bajo el análisis de las condiciones de la práctica: el contexto rural, el modelo de Escuela Nueva, la interacción, la concepción y otras características no ajenas a la práctica pedagógica, las cuales tienen una relación con las características subjetivas, axiológicas, motivacionales, actitudinales, de las profesoras y profesores (p. 299).

Respecto a las categorías de análisis, éstas fueron construidas, deconstruidas y reconstruidas de acuerdo al objetivo y las necesidades del proceso investigativo. Fue importante la forma en que éstas se fueron relacionando con los referentes teóricos del proyecto, siendo necesario, a su vez, actualizar las teorías en la medida en que fueron emergiendo otras categorías de análisis (p. 485).

Fuentes Primarias de Información Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)

Se optó por realizar una investigación cualitativa a profundidad, apoyada en el estudio de distintas unidades de análisis como metodología de investigación, por considerarse que esta metodología permitía analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real...(p. 262).

La selección de los docentes tomados como Unidades de Análisis tuvo un carácter intencional, tomando como criterio de escogencia profesores de escuelas rurales donde se implementa el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva (p. 271).

En total fueron seis docentes de sedes educativas rurales de educación primaria que aplican el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva en aulas multigrado- Unidocente: dos profesores de la Institución Educativa Llanadas, dos profesores de la Institución Educativa El Limón—ambas del Municipio de La Merced— y dos profesores del municipio de Supía, uno de la Institución Educativa Obispo y otro de la Institución Educativa Hojas Anchas (p. 271).

Características de la Población (etnia, región, urbana, rural, zona, departamento, tipo de actores)

La selección de la muestra incluyó las siguientes características:

- Profesores de escuelas rurales
- Profesores de educación básica primaria
- Profesores de aulas multigrado con Escuela Nueva
- Profesores de escuelas unitarias
- Profesores con más de 4 años de antigüedad en la sede educativa donde laboran en la actualidad
- Profesores con la formación básica en Escuela Nueva
- Profesores de una institución educativa rural con los mejores logros educativos y profesores de una institución educativa rural con los más bajos logros dentro del mismo municipio

Fuentes Secundarias De Información (Documentos)

Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

Se realizaron en total 37 entrevistas semiestructuradas: 31 entrevistas en el municipio de La Merced, con una duración promedio de dos horas cada encuentro con cada docente, mientras que en el municipio de Supía se hicieron seis entrevistas con una duración promedio de tres horas cada encuentro (p. 278).

Se tomó la decisión de realizar un grupo focal al final del proceso de entrevistas después de codificada y categorizada la información en el programa Atlas Ti, por considerar que esta actividad podría ayudar a poner en común puntos de vista con respecto a algunos tópicos abordados con los seis docentes, a confrontar conceptos entre ellos y a reafirmar algunas tendencias resultantes de las entrevistas realizadas de forma individual (p. 279).

La observación de aula permitiría contrastar si las rutinas descritas por los docentes cuya clase sería observada coincidían con lo observado. No se pretendía generalizar a partir de este análisis, sino sólo buscar indicios y apoyar la narración del docente en las entrevistas, ya que sólo abordaría un segmento de su práctica rutinaria (p. 280).

Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación

(máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

... se afirma que en la práctica del profesor subyacen lógicas, concepciones y sentidos pedagógicos que pueden ayudar a explicar los comportamientos y los fenómenos educativos, tanto en su estructura como en su funcionamiento, los que se convierten en la esencia misma del discurso pedagógico que sustenta y da significado a las prácticas de los profesores (p. 160).

Al profesor, en tanto actor social, se le atribuye cierto margen de libertad que regula su comportamiento de compromiso, evasión o resistencia ante los cambios (p. 161)

...los valores en la práctica docente y las preguntas por calidad y equidad en el ámbito de la institución escolar convergen en el tema del trato del alumno, asunto fundamental para interpretar la trayectoria escolar orientada hacia el éxito o el fracaso... (p. 163).

...la formación inicial de profesores es clave en el mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación...(p.165).

...Escuela Nueva puede ser una alternativa con mejores resultados que la educación convencional rural, si su implementación reúne las condiciones necesarias: recursos suficientes y actualizados, materiales de aprendizaje de alta calidad, con mayor profundidad y reeditados en sus contenidos, docentes formados, estables y acompañados, correcta focalización, seguimiento y apoyo técnico (MEN, 2015) (p. 193).

... los asuntos problemáticos de la práctica pedagógica pueden encontrar su explicación en la subjetividad de los docentes, aunque no se desconoce que la calidad de la educación se ve afectada por muchos factores de índole socioeconómico y por la falta de oportunidades de las poblaciones más desfavorecidas (Pradilla, 2015), al igual que por las restricciones presentes en las políticas educativas y el escaso apoyo del Estado (p. 194).

Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

El enfoque constructivista se inscribe en el paradigma de la tradición interpretativa, el cual se centra en la importancia del significado construido por las personas en su intento de dar sentido al mundo y, por tanto, las subjetividades, creencias y sentidos de las personas son considerados como un campo de especial interés (p. 198).

De acuerdo con Díaz (2000), el constructivismo, como enfoque del conocimiento, se ocupa de tres problemas fundamentales: “a) cómo se produce el conocimiento y cómo cambia; b) cómo se produce el acuerdo con la realidad, y c) cómo se produce el acuerdo entre los sujetos –la intersubjetividad– y cómo es posible la comunicación” (p.199).

Este enfoque comprensivo se centra en vivencias, interacciones, conductas y manifestaciones de los profesores, eventos que son interpretados y confrontados, a su vez, con los referentes teóricos abordados de práctica pedagógica (p. 205).

...Basto y López, al referirse a los trabajos de Carr (1990), también señalan la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, e indican que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política (p. 207).

La práctica pedagógica “son los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio de pensamiento, del habla de la visión, de las posiciones, de las oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 2001, p. 2) (p. 209).

El concepto de habitus, planteado por Bourdieu, en tanto principio generador y sistema clasificador de las prácticas sociales, es básico para comprender la necesidad de abordar las concepciones si se quiere transformar la práctica pedagógica (Basto y López, 2010) (p. 214).

Para Chacín et al. (2005), una práctica pedagógica con sentido ético se convierte en el hilo conductor entre la ciencia, la cultura, la sensibilidad y los valores. A través de éste se puede generar capacidades de transformación cualitativa frente a las nuevas realidades del mundo, y a su vez ello permite a los estudiantes convertirse en seres espirituales capaces de construir su dirección racional en apertura, respeto y solidaridad hacia los demás seres humanos, para formar al nuevo ciudadano o ciudadana y a la nueva persona (p. 221).

La capacidad de reflexionar en y sobre la propia acción de enseñar, permite la adquisición y el desarrollo de la autonomía de los profesores, y a través de ella, el profesional mejora su capacidad de observar su práctica y corregirla, desarrolla una comprensión crítica de sus ideas y teorías que sustentan su campo de conocimiento y la mediación de éste, y adquiere un auto-conocimiento de sus reacciones, ideas, valores y métodos, así como un mejor auto-control de sí (Schön, 1998) (p. 229).

En relación con lo expresado anteriormente, Raymond Boudon (2003) indica que el comportamiento del actor debe explicarse por las razones que tiene para hacer lo que hace y creer lo que cree, y que no necesariamente esas razones se refieren a sus intereses, a las consecuencias de su acción o a un cálculo de costo-beneficio (p. 236).

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La educación implica un conocimiento y una actividad humana que posee un carácter racional, dialógico e intencional. Ella debe integrar los diferentes aportes científicos y culturales que conlleven a proponer procesos adecuados a la realidad humana, a la realidad social y a la realidad contextual (Martínez, 2011) (p. 239).

De ello se puede inferir que, desde el punto de vista epistemológico, es el objeto de estudio el que define el enfoque de la investigación. En tal línea, esta tesis doctoral se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa, usando como método el estudio de casos para indagar acerca de la realidad de la práctica pedagógica de 6 docentes objeto del estudio (p. 241).

Conocer las reflexiones teóricas ligadas al enfoque cualitativo de esta investigación ayuda a comprender mejor la diversidad de las realidades presentes, a la vez que determina las distintas maneras como se comprende la práctica pedagógica en los docentes rurales; además, como lo afirma Ortiz (2006), las teorías son necesarias tanto para su aplicación en la práctica cotidiana, como para abordar cualquier proceso de investigación (p.245).

De ahí que el enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente, y por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentan comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades (Vain, 2012) (p. 253).

Es importante profundizar en la teoría del Estudio de Casos, por ser la metodología con la que se abordó la investigación. Para ello, se extrae la perspectiva de Jorge Martínez Rodríguez (2011), para quien el estudio de casos aborda intensivamente un sujeto o situación únicos; permite comprender a profundidad lo estudiado; sirve para planear posteriormente investigaciones más extensas, pero no sirve para hacer generalizaciones (p. 263).

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)

(máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Razones implicadas en la práctica pedagógica

Se trata de seis docentes esforzados, con vocación y preocupación axiológica, quienes, aunque alejados de una reflexión científica profunda o de los grandes sistemas pedagógicos, realizan sus prácticas construyéndolas desde la exigencia de un modelo centrado en la actividad de los niños y niñas, modelo que a veces hay que adaptara la realidad de los sujetos educables. Al parecer estos docentes su ubican en una enseñanza donde la practicidad está en un primer plano por encima de la reflexión profunda de saberes como la educabilidad, la enseñabilidad, etc.

Los docentes le atribuyen un valor importante al hecho de planear su clase, aunque entre ellos varía la frecuencia e intensidad de esa planeación. La planeación puede variar según las situaciones concretas que se presenten en un día normal de clase. El docente ajusta su práctica, debe volver a planear, y con frecuencia se inquieta por no cumplir a cabalidad con el plan del año escolar. Sin embargo, algunos docentes consideran que, más importante que cumplir con el plan estrictamente, es que los estudiantes aprendan bien los temas; es decir, prima la calidad sobre la cantidad de contenidos y los resultados.

Otro aspecto que se incorpora en la práctica se relaciona con la experiencia. El mismo proyecto de vida de los docentes, ya sea sus vivencias infantiles o su formación académica, actúa como una impronta en sus prácticas de aula.

Algunos maestros destacan “la soledad” y “el aislamiento”, aislamiento que no se vive sólo en relación con las grandes distancias o las dificultades que implica la falta de transporte público, o la precariedad de los caminos para llegar a la escuela. Los maestros se refieren también al “poco o escaso apoyo de los padres” y a

la “poca comunicación con la sede central”.

Elementos de la acción y la actividad en la práctica pedagógica

En este estudio se muestra cómo se trabaja en el interior del aula, en donde las acciones que desencadenan experiencias de aprendizaje en los estudiantes tienen un fuerte apoyo en los recursos físicos tecnológicos, pero también algunos elementos materiales que se encuentran en ese entorno campesino, usados con una intencionalidad propia de la pedagogía activa, aunque desde su perspectiva pedagógica reconocen que el saber, la experiencia y la autoconfianza en su forma de trabajar, forman parte de su praxis.

El trabajo que los docentes ejecutan en el aula está permeado por unas competencias escolares que integran conocimientos, metodología y actitudes, como por ejemplo el manejo de las guías y la actitud centrada en que el niño avance, que adquiera aprendizajes útiles para la vida. Al mismo tiempo la labor docente se inserta en una red de interacciones sociales no tan significativas en estos contextos —los padres de familia, algunos pares y directivos—, pero sin desconocer el enorme peso de éstas al momento de realizar una clase.

Sentidos involucrados en la práctica pedagógica

En el ámbito de este estudio y su tercer objetivo, las percepciones del docente, al igual que la reflexión, convergen como representaciones importantes para el desenlace en el aula; las percepciones sobre los estudiantes, la escuela y los padres consiguen influenciar de manera negativa o positiva en los sentidos involucrados en la práctica pedagógica.

Entre los docentes existe la percepción de que la actitud de los estudiantes hacia el estudio ha empeorado. Se dice que actualmente los estudiantes "son difíciles", "no quieren hacer nada", etc., lo que normalmente se atribuye a la falta de disciplina en la casa, a la falta de autoridad de los padres y también a situaciones que pueden ser desmotivantes para los estudiantes: maltrato, pobreza, etc.

La relación con los padres de familia no es fácil. Los docentes son críticos del papel de los padres de familia como educadores. Consideran que para la mayoría, la educación es responsabilidad de la escuela y, más concretamente, del docente.

En la investigación también emergieron dos aspectos decisivos en la práctica pedagógica: (i) Las situaciones que favorecen el trabajo docente. En muchos casos corresponden a acontecimientos o situaciones particulares de cada docente, como la facilidad para llegar a la escuela, la cantidad de niños y niñas por aula o las condiciones objetivas de la escuela; y (ii) las situaciones que se presentan con una influencia negativa como dificultades con las que cuenta la docencia multigrado, donde hay niños y niñas de diferentes edades, grados y ritmos de aprendizaje; las dificultades con los padres de familia; los espacios para la interacción con otros pares, y en varias ocasiones, el malestar generado a los docentes por el tiempo invertido en excesivas reuniones realizadas con los agentes educativos (p. 489).

Autores de Referencia en la Bibliografía

(Año de publicación, título de la obra y tipo de publicación: libro, capítulo de libro, artículo u otros)

- Aguirre, D., Gonzáles, P., López, C., Ortiz, C., Rivillas, C. y Suárez, J. P. (2013). Experiencias de innovación educativa: una apuesta por la construcción de la subjetividad docente. *Revista QUID*, (21) 45-52. Consultado en feb 17 de 2016 en <file:///C:/Users/Educacion/Downloads/Dialnet-ExperienciasDeInnovacionEducativa-5235921.pdf>
- Andrea T., Araya, L., Huerta R. y Paz, X. (2010). *El sentido del humor en la práctica docente, como facilitador de aprendizajes significativos en los estudiantes, en las clases de historia y ciencias sociales*. Tesis para optar al título de licenciados en educación. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/880/TPHIS%2055.pdf?sequence=1>
- Arzola, S. y Collarte, C. (2008). Gestión escolar, prácticas docentes y lógicas de acción: una mirada sobre el cambio. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 43-2, Santiago de Chile.
- Arzola, S. y Collarte, C. (2008). Gestión escolar, prácticas docentes y lógicas de acción: una mirada sobre el cambio. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 43-2, Santiago de Chile.
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Iztapalapa: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Barra, E. (1998). *Psicología social* (21 Edición). Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Basto, S. y López, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educ.13*(2), 275-291. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso en los alumnos*. Madrid: Morata.
- Boudon, R. (2003). *Raisons bonnes raisons*. París: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, (pp. 91-111).
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá Colombia: Instituto Colombiano Para El Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cortés, A. y Ossa, A. (2009). *La Posprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva- Manual de Capacitación*. Manizales: Comité Departamental de Cafeteros de Caldas.
- De Echeverry, O. L. (s.f.). *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. Consultado el 15 de diciembre de 2016 en www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/4_11inves.pdf.
- Dewey, J. (1897). *Los principios morales que cimentan la educación*. Traducción castellana de Domingo Barnés (1925). Esta traducción del artículo de Dewey "Ethical Principles Underlying Education" (1897) (incluido en *Third Yearbook. National Herbart Society, Chicago, 1897*, pp. 7-34), fue publicada en 1925 en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (XLXI, 782, 129-137 y 783, 161-171). Fue incluido en *La escuela y el niño*, (Prólogo de Domingo Barnés). (Obras de Dewey. vol. I). Madrid. La Lectura, 1926, Madrid, Espasa Calpe, 1934.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico. Problemas críticos: poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

- Giulia, A., Gómez, J., Grau, A., y Jabbar, M. (2011). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Consultado el 22 de enero de 2017, en http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_3_paradigmas.pdf
- González, J. (2001). El Paradigma Interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, N° 15, 227 - 246. (Ejemplar dedicado a: Educación y calidad de vida). Consultado el 5 de diciembre de 2016 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds.) 1994: *Handbook of qualitative Research*. California: Sage Publications, (pp. 105-117). Traducción Mario E. Perrone.
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Nareca.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: Anthropos.
- Iafrancesco, G.M. (2011). Transformaciones de las prácticas pedagógicas. Contextos, diseños metodológicos, paradigmas, modelos, estrategias y políticas. Corporación internacional pedagogía y escuela transformadora –Coripet–. Bogotá.
- Iafrancesco, G.M. (2005). *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-11.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, (30), 75-91.
- Perrenoud, Ph. (2007). De la práctica reflexiva al trabajo sobre el hábitus. En Perrenoud, Ph. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Editorial Graó, 3ª ed. (pp. 137-162).
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, D. C.: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia - La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, D.C.: Panamericana Formas Impresas S.A.

Productos derivados de la tesis

(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas) (Colocar información bibliográfica)

- Ramírez-Murcia, E. (2016). ESCUELA Y RELACIONES DE GÉNERO. En Ospina H. & Ramírez-López C. (Eds.), *Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (pp. 67-96). Bogotá D. C., Colombia: Siglo del Hombre Editores. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1c3sphd.6>

CONTENIDO

RESUMEN	21
INTRODUCCIÓN	25
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	30
2. JUSTIFICACIÓN.....	45
2.1 Desde la perspectiva poblacional.....	46
2.2 Desde la perspectiva de la nueva ruralidad.....	49
2.3 Desde la perspectiva de la política educativa	58
2.4 Desde la perspectiva de la práctica pedagógica de los profesores de Escuela Nueva 66	
3. ESTADO DEL ARTE.....	77
3.1 Un encuentro con la pedagogía.....	77
3.1.1 El sentido de la pedagogía a través de la historia	77
3.1.2 El pensamiento pedagógico en Colombia	87
3.1.3 Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica	89
3.1.4 Las nuevas formas de resistencia pedagógica en Colombia.....	92
3.2 La Escuela Nueva	99
3.2.1 Los inicios de la Escuela Nueva	99
3.2.2 Una mirada a la Escuela Nueva de Colombia	105
3.2.3 Descripción del Modelo Pedagógico de Escuela Nueva	117
3.2.4 En Caldas la Escuela Nueva se dimensiona a otros niveles de la educación	121
3.2.5 Qué dice la investigación en Escuela Nueva	143
3.3 La práctica pedagógica y sus antecedentes investigativos - Lógicas, comprensiones y sentidos de la enseñanza y la práctica pedagógica.....	167
3.4 La Práctica Pedagógica en el escenario del postconflicto	189
4. REFERENTE TEÓRICO	205

4.1	El constructivismo y la Escuela Nueva.....	205
4.2	El paradigma investigativo	211
4.3	El concepto de Práctica Pedagógica	215
4.4	La noción de Habitus	223
4.5	La práctica pedagógica y su sentido ético.....	229
4.6	Práctica pedagógica como praxis social	234
4.7	Razones implicadas en la práctica pedagógica	243
5.	METODOLOGÍA.....	249
5.1	Un acercamiento al Enfoque Investigativo	250
5.1.1	El interaccionismo simbólico	254
5.1.2	La etnometodología	256
5.1.3	El construccionismo social	256
5.2	La perspectiva Interpretativa.....	260
5.2.1	El concepto de la realidad y la búsqueda de la comprensión	265
5.2.2	La producción y utilización del conocimiento. Implicaciones metodológicas. Credibilidad.....	268
5.2.3	La concepción del paradigma interpretativo sobre la teoría y su función. ...	269
5.3	Ruta metodológica del proceso investigativo	275
5.4	Instrumentos.....	278
5.5	La muestra: Las Unidades de Análisis.....	280
5.5.1	Descripción de las Unidades de Análisis.....	281
5.6	Las entrevistas.....	287
5.7	El proceso de codificación	290
5.8	Aspectos sobre organización y análisis de la información	293
6.	RESULTADOS	297
6.1	Una mirada de adentro hacia afuera de la práctica pedagógica	297
6.2	Las unidades de análisis que configuran el trabajo.....	300
6.3	La construcción de las categorías de análisis.....	307
6.4	Componentes que configuran la actividad y la acción en la práctica pedagógica.	

6.4.1	Razones implicadas en la práctica pedagógica.....	315
6.4.2	Elementos de la actividad y la acción en la práctica pedagógica	348
a.	Impactos en términos de apropiación de las TIC por parte de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	400
b.	Impactos en términos de conectividad entre estudiantes, docentes e instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional.	401
6.5	Otros sentidos involucrados en la práctica pedagógica	421
7.	UN RE-CONOCIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES RURALES DE ESCUELA NUEVA.....	488
8.	CONCLUSIONES	493
9.	APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES RURALES DE ESCUELA NUEVA.....	501
	LISTA DE REFERENCIAS.....	511
	ANEXOS	547

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Establecimientos educativos del departamento de Caldas	58
Tabla 2. Oferta Educativa con Escuela Nueva Por municipio de Caldas.....	61
Tabla 3. Docentes Rurales Caldas	64
Tabla 4. Docentes capacitados y sedes educativas acompañadas	65
Tabla 5. Encuentros por Unidad de Análisis	288
Tabla 6. Frecuencia de códigos analíticos	292

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Establecimientos Educativos Caldas	59
Gráfica 2. Docentes rurales departamento de Caldas y nivel de estudio.....	65
Gráfica 3. Transformaciones educativas (Iafrancesco, 2005, p. 26)	82
Gráfica 4. La ciencia tecnocrática y el manejo del poder.....	83
Gráfica 5. Concepto de desarrollo al final del siglo XX	84
Gráfica 6. Los procesos holísticos en la construcción del saber	86
Gráfica 7. Formas de resistencia pedagógica en Colombia.....	97
Gráfica 8. Línea de Tiempo nacional en torno a la experiencia de Escuela Nueva	116
Gráfica 9. Factores clave de la implementación de Escuela Nueva en Colombia.....	121
Gráfica 10. Papel de la Federación de Cafeteros en Educación	123
Gráfica 11. Modelos Educativos para la población rural desarrollados en Caldas basados en Escuela Nueva	138
Gráfica 12. Egresados Educación Rural – Escuela Nueva Caldas 2015	140
Gráfica 13. Oferta del programa Escuela Nueva en el departamento de Caldas.....	142
Gráfica 14. Estado de la Educación Rural en Colombia	191
Gráfica 15. Puntos del Acuerdo de Paz	192
Gráfica 16. Reforma Rural Integral (RRI).....	195
Gráfica 17. Plan Especial de Educación Rural	198
Gráfica 18. Características de la investigación cualitativa	253
Gráfica 19. Ruta metodológica.....	276
Gráfica 20. Ubicación Geográfica de la Investigación.....	281
Gráfica 21. Estructura de Codificación de la información	291
Gráfica 22. Estructura de organización de la información	294
Gráfica 23. Matriz de análisis de los casos.....	296
Gráfica 24. Problema y objetivos de investigación	299
Gráfica 25. Características de las Unidades de Análisis	305
Gráfica 26. Razones implicadas en la práctica pedagógica.....	316
Gráfica 27. Grupos de métodos	346
Gráfica 28. Códigos analíticos asociados a los elementos de la Actividad y la Acción en la práctica pedagógica	350
Gráfica 29. El currículo desde el Enfoque Técnico.....	357
Gráfica 30. El currículo desde el Enfoque Práctico.....	358
Gráfica 31. El currículo desde el Enfoque de Transición.....	360
Gráfica 32. El currículo desde el Enfoque Crítico Social.....	361
Gráfica 33. Estructura de las Guías de Interaprendizaje en Escuela Nueva.....	394
Gráfica 34. Proceso Metodológico de las guías de interaprendizaje	395

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros	548
Anexo 2. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros	550
Anexo 3. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros	552
Anexo 4. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros	555
Anexo 5. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros	561
Anexo 6. Organización de Categorías	563

Resumen

La investigación abordó seis docentes de escuelas multigrado, que se interpretan como seis unidades de análisis de cuatro instituciones educativas que pertenecen a los municipios de Supía y la Merced, en el Departamento de Caldas, Colombia, que forma parte de la región conocida como Eje Cafetero, ubicada en el Centro-Occidente de Colombia.

El estudio se orienta por una pregunta fundamental: ¿cuáles son los elementos que comprenden la práctica pedagógica que desarrollan seis docentes rurales que trabajan el modelo *Escuela Nueva* en cuatro instituciones educativas del departamento de Caldas? Esto, con el propósito de comprender la práctica pedagógica de los docentes que trabajan bajo el modelo de Escuela Nueva, que permite llegar a la construcción de cuatro objetivos que equivalen a los propósitos que jalonan el análisis, y al mismo tiempo inspiran la elaboración de tres instrumentos: La entrevista, el Grupo focal y la observación de campo.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto a seis docentes comprometidos con la educación y con unos saberes pedagógicos que se proyectan a cada instante en el trabajo de aula, espacio privilegiado para la enseñanza. Equivale a la vez a una aproximación en donde este sentido de práctica pone en el centro de interés al docente como un sujeto de conocimientos y saberes que se transfieren al momento de la praxis, en su encuentro dialógico con niños y niñas que se forman según los fundamentos del modelo pedagógico Escuela Nueva.

Al parecer estos docentes se ubican en una enseñanza donde la practicidad está en un primer plano, por encima de la reflexión profunda de saberes como la educabilidad y la enseñabilidad. Los resultados no evidenciaron que estos docentes rurales planeen sus prácticas de aula de forma organizada y efectiva, y mucho menos el uso de una metodología que incluya principios pedagógicos y disciplinares; de allí el predominio de la “practicidad” en las prácticas pedagógicas, sin la comprensión de los fundamentos pedagógicos que la sustentan.

El trabajo que los docentes ejecutan en el aula, está permeado por unas competencias escolares que integran los conocimientos, la metodología y las actitudes, como por ejemplo el manejo de las guías y la actitud centrada en que el niño o niña avance, que adquiera aprendizajes útiles para la vida; y al mismo tiempo se inserta en una red de interacciones sociales no tan significativas en estos contextos, como el caso de los padres y madres de familia, algunos pares y personal directivo, pero sin desconocer el enorme peso de éstas al momento de realizar una clase.

Los resultados han reflejado fracturas y tensiones en la relación entre los docentes y los padres, estos últimos considerados como el “mayor obstáculo” en la práctica pedagógica. También han dejado de manifiesto la necesidad de concretizar y hacer práctico el rol de los directivos de las instituciones educativas, en lo que respecta a lo pedagógico. Se ha revelado en este trabajo que, en la gestión directiva de las instituciones educativas rurales, prevalece la falta de claridad y de criterio, que hay problemas para consensuar, y que en algunos casos se presentan dificultades para coordinar las acciones necesarias para alcanzar las metas educativas. De igual manera, se ha hecho evidente la urgencia de reconfigurar una

apuesta de interacción social permanente entre los docentes rurales. Se ha confirmado a lo largo de este trabajo que el aislamiento de los docentes tiene sus efectos en la comunicación y en el contacto que se tiene con los rectores y con los demás docentes de la institución educativa, lo que restringe las posibilidades de trabajar en un proyecto común. Igualmente se ha visto que se requieren nuevas comprensiones en Escuela Nueva que favorezcan la interacción social permanente entre los docentes y el proceso de comunicación social.

En este trabajo es posible distinguir algunos rasgos característicos de esas prácticas, que giran en torno a momentos de planeación desde lo individual hasta lo institucional, pero con una marcada debilidad en el trabajo de equipo, que resulta tan necesario en todos los entornos donde esté comprometida la sociedad.

En esta investigación también se muestra cómo se trabaja en el interior del aula, en donde las acciones que desencadenan experiencias de aprendizaje en el colectivo de estudiantes tienen un fuerte apoyo en los recursos físicos tecnológicos, pero también en algunos elementos materiales que se encuentran en ese entorno campesino, usados con una intencionalidad propia de la pedagogía activa, aunque desde su perspectiva pedagógica los docentes reconocen que el saber, la experiencia y la autoconfianza en su forma de trabajar, forman parte de su praxis.

Finalmente, en este estudio se demuestra que en los momentos exclusivos de las prácticas pedagógicas, interviene el mundo subjetivo del docente representado en los estados de ánimo, la motivación y el deseo por lograr resultados de aprendizaje que se materializan en los logros, incluyendo una buena capacidad para la resolución de problemas de una manera

inesperada y creativa, cuando se enfrenta a los niños y niñas con diferentes asimetrías de aprendizaje, o a quienes no tienen interés por la educación, o a quienes cuentan con una alta capacidad para el trabajo escolar.

Palabras Clave: Práctica Pedagógica, Escuela Nueva, comprensión, razones, constructivismo.

Introducción

Estar vinculada por más de dos décadas a los procesos de educación rural del departamento de Caldas, le ha permitido a la autora tener un conocimiento acerca de cómo trabajan los docentes rurales de este departamento, todo ello desde una lógica de la descripción/prescripción de lo que acontece en las aulas de clase donde se desarrolla un modelo de educación activa de origen colombiano denominado *Escuela Nueva*. No obstante, cuando se decide realizar esta investigación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de Escuela Nueva, un interés particular distancia a la autora de las maneras como hasta ese momento se había introducido a las prácticas del profesorado rural, y se centra ya no tanto en los “cómo” sino más en los “por qué” como campo de indagación de la realidad de dichas prácticas.

También durante todos estos años de trabajo en Escuela Nueva, la autora ha tenido la oportunidad de interactuar con muchos docentes y visitar un alto porcentaje de las casi 1000 escuelas rurales de Caldas, y en el ejercicio de su carrera profesional ha podido detectar situaciones disímiles en las prácticas pedagógicas del profesorado que afectan de alguna manera al estudiantado. Estas situaciones la llevaron a plantearse interrogantes tales como: ¿por qué las prácticas de los docentes rurales de Caldas no parecen incidir de la misma forma, en beneficio del éxito de Escuela Nueva?, qué razones tienen los profesores y profesoras para optar por una determinada práctica pedagógica?

Este interés ha llevado a la autora a otras maneras de leer al profesorado rural y su práctica, a entender la realidad de una práctica desde las comprensiones, sentidos y razones

de los docentes, ya que como lo dijo un profesor de Escuela Nueva: “...nada pasa en la escuela que no pase por la mente y corazón de los maestros”. De allí, en esta investigación la preocupación está en reconocer la presencia de subjetividades, lógicas y significaciones que los docentes imprimen a su discurso y su práctica, al igual que en comprender las razones y sentidos presentes en la realidad de las prácticas pedagógicas. Desde estos elementos se plantea el problema y los objetivos de la presente investigación.

Hoy día en Colombia la pedagogía y la práctica docente se abordan como esenciales para alcanzar el desarrollo rural integral del país. Asuntos importantes como la emergencia de la denominada *nueva ruralidad* y el actual escenario del Postconflicto de Colombia derivado del acuerdo firmado en el 2016 entre el Gobierno de Colombia y las Farc – Ep en la Habana, por ejemplo, obligan a dar un paso importante hacia una nueva pedagogía que conlleve a nuevas formas de interacción entre los mundos rural y urbano, que propicie el surgimiento de otra serie de valores culturales acordes con estas nuevas tendencias de cambio social, y que explore los nuevos paradigmas alrededor de cómo se comprende la ruralidad en los tiempos de hoy; además, tendrá que ser una pedagogía de la paz para promover una cultura de paz en una sociedad, que como la de este país, ha sufrido durante tantos años los estragos de la violencia, especialmente concentrada en las áreas rurales.

Informes de la OCDE (2016), Compartir y Fedesarrollo (2016) y La Misión para la Transformación del Campo – Misión Rural de Colombia (2014), dan cuenta de la importancia de retomar el Modelo Escuela Nueva como una de las propuestas para alcanzar el desarrollo rural con un enfoque territorial en los escenarios actuales de Colombia. Desde estas perspectivas, se reconoce en los principios pedagógicos de Escuela Nueva, los

ingredientes básicos para la formación ciudadana, el desarrollo comunitario y el fortalecimiento de los valores necesarios para alcanzar la paz. El potencial de Escuela Nueva está dado en la posibilidad de atender el derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas rurales a suficientes oportunidades de educación de buena calidad, adecuada a sus condiciones, y en su condición de permitir:

- La reconstrucción de las comunidades en el marco de una cultura de coparticipación, cogestión, liderazgo y desarrollo.
- El fomento de una adecuada interacción entre estudiantes y entre éstos y sus maestros, su familia y la comunidad, a través del trabajo en equipo y el análisis de situaciones problema que tienen que ver tanto con la comunidad como con la institución.
- La promoción desde la escuela de líderes como relevo generacional en los procesos de participación política y comunitaria con habilidades de coordinación, conciliación, corresponsabilidad, organización y promoción.
- El conocimiento e identificación de la importancia del manejo de roles con el fin de aprovechar las diferentes potencialidades en bien de la comunidad.
- El rescate y valoración de la cultura e incorporación de ésta al aula de clase, como escenario de aprendizaje.
- La incorporación de proyectos productivos pedagógicos como escenario de aprendizaje transversal que posibilita el mejoramiento de la calidad de vida, a través del uso adecuado de recursos naturales, de la tecnología, del talento humano y del emprendimiento, en un ejercicio de proyección real de conocimientos. Lo anterior permite establecer, en doble línea o relaciones de horizontalidad, el bienestar tanto comunitario como institucional, haciendo de la escuela una fuerza integradora de la comunidad.

- La evidencia de un liderazgo positivo ejercido por los estudiantes con una visión transformadora y comprometida con los procesos de cambio social. Este liderazgo se ha constituido en una práctica de convivencia y cooperación permanente.

De lo anterior, concluyo que Escuela Nueva da nuevos sentidos, significados y retos a la relación escuela y comunidad, permitiendo construir una sociedad más democrática y participativa; del mismo modo, propicia la integración alrededor de proyectos que les permite a los miembros de la comunidad conocerse, organizarse y promoverse, como igualmente promueve el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones a partir de los procesos y los aprendizajes que se construyen y reconstruyen a diario en las aulas de clase y en los diferentes escenarios comunitarios.

De ahí el interés en abordar en esta investigación las prácticas pedagógicas de los docentes de Escuela Nueva desde un enfoque comprensivo, a través de seis estudios de caso. Concretamente, el estudio se centró en hacer contacto con la realidad de la práctica pedagógica de seis docentes, con el propósito de comprender las razones y sentidos que los docentes otorgan a sus prácticas.

La investigación se estructura en 9 capítulos:

En el informe se presenta un primer capítulo que contiene el planteamiento del problema; el segundo capítulo se dedica a la justificación y a los objetivos de investigación; los capítulos tercero y cuarto relacionan el estado del arte y los referentes teóricos; en el quinto capítulo se especifica la metodología de investigación; los capítulos seis y siete

desarrollan los resultados y el análisis de los mismos; y en los capítulos ocho y nueve se presentan las conclusiones y los aportes de la investigación, respectivamente.

1. Planteamiento del Problema

El profesor es considerado sujeto del saber, sujeto de la práctica y sujeto de conocimiento¹. Su acción práctica es un factor decisivo para lograr las transformaciones requeridas en las escuelas en respuesta a las demandas de la sociedad moderna.

Diversos autores y autoras afirman que el mundo actual está viviendo un período histórico en el que están cambiando las familias, los medios de comunicación, los sistemas de información, el mundo laboral, las expectativas de los individuos jóvenes, la demanda de educación, los comportamientos personales, las actitudes y valores y, en definitiva, la sociedad en su conjunto. Estos cambios también se vienen presentando en tanto la sociedad que se educa, los métodos y la política, influenciando la función social de la escuela, presionan, cuestionan y colocan en tensión constante la labor del profesor y causan una pérdida de reconocimiento en su rol de productor del saber y generador de conocimiento.

Estas transformaciones permanentes en el mundo moderno, también implican nuevos problemas que requerirán soluciones inteligentes y adecuadas. La globalidad que atraviesa y se instaura en lo social, en la cultura, en lo económico y en lo político, necesita para su supervivencia de sujetos preparados para afrontar creativamente los retos impuestos, cuyo énfasis está en la capacidad que tengan las personas para competir en la

¹Fabián Barrera (2009), en su escrito “Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo”, plantea una clara diferencia entre “saber” y “conocimiento”. Para éste, el concepto de *saber*, en oposición al de *conocimiento*, lleva implícita una determinada habilidad del sujeto para obrar; es decir, es un concepto que está ligado totalmente a la práctica.

búsqueda de lograr unas condiciones mínimas de acceso al mundo laboral. Desde esta perspectiva, es a la escuela, y más específicamente a la labor de los profesores y profesoras, a quienes el mundo global les ha impuesto la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones para el cumplimiento de sus expectativas y de sus metas económicas. A este respecto, Álvarez (2001) menciona que la escuela es la más eficiente institución para socializar, expandir el conocimiento y universalizar las verdades de la sociedad industrial-moderna.

El papel del profesor en los actuales escenarios se ha modificado; su labor de “apóstol” ha sido suplantada por un rol al servicio de la modernidad. Su función se ha deslegitimado; la pedagogía ha dejado de ser importante para el proceso educativo, y otros saberes profesionales y otras disciplinas requeridas para el desarrollo del mundo global, suplantando los saberes propios del profesor, a quien se le desconoce en su peso histórico y cultural, y hacia quien, además, como lo indican Del Valle y Usategui (2009), se tiene muy a menudo una actitud de sospecha que debilita profundamente las bases de su legitimidad y de su autoridad.

Ahora bien, otra problemática por la que atraviesa el profesor en el nuevo contexto, es que la demanda de saber que se le exige se ha ampliado de forma extraordinaria, pues es mayor la heterogeneidad de las ciencias generales y son mucho más amplios los saberes específicos que debe manejar; esto profundiza aún más el sentimiento de incertidumbre, al ver limitada su formación profesional y pedagógica para dar respuesta a estas nuevas exigencias, asuntos que parecieran acrecentar de forma más notoria la posición devaluada del profesorado. El saber, por su parte, también se ha diluido en la medida en que la

pedagogía y la formación se han alejado de la práctica escolar; la práctica pedagógica no es coherente con las teorías refrendadas en los procesos de formación, y pareciera que dichos procesos formativos del profesor fueran el dispositivo para alejarlo del trabajo en el aula de clase. Saldarriaga (2002), a este respecto, menciona que los saberes se han hecho tanto más complejos cuanto más se han ido alejando de la experiencia personal, y el pedagogo se ha multiplicado y escindido en una serie de “posiciones de sujeto” marcadas por “la complejización y la división del trabajo intelectual”, asuntos que también son causa de cuestionamientos y de pérdida de legitimidad en lo social, en lo político y en lo cultural.

Otros asuntos hacen más compleja e incómoda la práctica del profesor. El involucramiento de las TIC en los procesos de aprendizaje, la necesidad de abordar los asuntos relacionados con la multiculturalidad, la urgencia de suprimir las desigualdades de género² en la escuela, son elementos que desafían su saber, su formación profesional, y son dispositivos que configuran el sentido de la práctica pedagógica.

El papel del profesor necesita ser revalorado. Se requiere reconstruir su estatus como profesional y como sujeto de una nueva práctica, reconocerlo como sujeto del saber, como agenciador de una práctica pedagógica determinante en los logros escolares. Se necesita, por lo demás, dar otra mirada al docente, a su función; entender sus sentidos, sus

²Si bien en esta investigación mi objetivo no es profundizar en los asuntos de equidad de género, quiero anotar que los profesores y profesoras, como sujetos formadores de los niños y las niñas, poseen la responsabilidad de transformar aquellas realidades que responden a modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad. Lo que significaría en sí reconocer las perpetuadas diferencias y asimetrías entre géneros, con una consecuente reflexión crítica sobre las prácticas discursivas, sexistas y discriminadoras para favorecer otros comportamientos y prácticas discursivas de género que desarrollen aprendizajes en y para la diversidad.

sentimientos; comprender las motivaciones que dan sentido a su práctica; visibilizar y hacer expresable esta práctica para romper el discurso que estigmatiza su saber y labor.

En palabras de Saldarriaga (2002), la posibilidad de lograr que el profesor haga visible y expresable su propia práctica, conllevaría a un fortalecimiento teórico-práctico de los saberes de aula.

Ahora bien, la reflexión parte de reconocer que la escuela, en medio de las múltiples tensiones y cuestionamientos, continúa siendo muy importante para el futuro de las sociedades. Por ello, en esta investigación se considera conveniente y necesario tratar al profesor desde otra perspectiva que considera la realidad social e institucional en la que el docente reproduce y desarrolla su saber y su práctica. No se trata de desconocer ingenuamente fracturas existentes que son producto de la misma fragmentación del saber, de posturas individualistas, hegemónicas y poco críticas, de asuntos gremiales cuyas luchas, en ocasiones, se han centrado en los beneficios particulares; se trata más bien de analizar y entender las interacciones que posibilitan una determinada práctica pedagógica, y las relaciones de ésta con los aprendizajes que logran los alumnos y alumnas y, en definitiva, con el éxito escolar. De ahí la necesidad de conocer acerca de lo que saben y hacen los profesores con su saber, y las razones implicadas en dichas prácticas pedagógicas de aula.

Ubicando ahora el problema de investigación: la práctica pedagógica. En esta investigación se intentó comprender el vínculo que existe entre la práctica pedagógica de los profesores y los resultados de las Escuelas Nuevas del área rural del departamento de Caldas, para responder asuntos que tienen que ver con las razones que tiene el profesorado

a la hora de ejercer su práctica pedagógica, dónde y cómo construye estas razones y cómo opera sus prácticas en el contexto del aula de clase.

Comprender cómo se agencia la práctica pedagógica en las escuelas rurales, permite un acercamiento a los docentes, especialmente desde la comprensión de sus sentidos, de sus motivaciones, de sus saberes, de sus intenciones y de sus valores. Desde esta comprensión nace el interés de hacer visibles dichas prácticas y proponer otras posibilidades que ayuden a los profesores y profesoras a mejorar su accionar pedagógico.

Así, con este trabajo se quiso releer la Escuela Nueva rural de Caldas desde la práctica pedagógica del profesorado, y entender a través de ello por qué las prácticas de los profesores rurales de Caldas no parecen incidir de la misma forma, en beneficio del éxito de la Escuela Nueva.

Con base en el análisis de investigaciones realizadas en Caldas, se concluyó que los resultados de las Escuelas Nuevas del departamento no son atribuibles al contexto, ni a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, como tampoco están condicionados por los apoyos en capacitación y recursos dados a los profesores y a las escuelas rurales. Las mismas investigaciones dan cuenta de que en el área rural de Caldas existen nichos de docentes haciendo todo lo posible por superar las barreras naturales asociadas con contextos altamente desfavorables, y lograr finalmente que sus estudiantes y escuelas avancen hacia procesos educativamente adecuados (Bogoya, 2007)³.

³ Aletia Bogoya (2007), en el informe sobre la “evaluación de las instituciones educativas apoyadas por la Alianza de la Gobernación de Caldas, Municipio de Manizales, y Comité de Cafeteros de Caldas”, indica que en la Escuela Nueva de Caldas existen instituciones que presentan proyectos educativos contundentes, a pesar de tener indicadores y contextos socioeconómicos diferentes. Al tratar de establecer si

Lo anterior lleva a inferir que la práctica pedagógica puede estar determinando el éxito o fracaso de las escuelas rurales de Caldas.

Ahora bien, para esta investigación la práctica pedagógica se define como aquellas actividades y acciones reales y sistemáticas que el profesor desarrolla para lograr el aprendizaje de sus estudiantes, las que están condicionadas —aunque no determinadas— por el saber profesional, el saber experiencial y el contexto en el cual se desarrollan.

Según los principios de Escuela Nueva, el profesor orienta las relaciones con sus estudiantes alrededor del conocimiento.

En su práctica pedagógica, el profesor realiza la planeación de su clase con base en lineamientos y orientaciones del proyecto educativo institucional, pero asegura su funcionamiento a través de requerimientos propios; aborda como asunto importante el estudio y la adaptación de las guías con las que orientará el proceso de aprendizaje con sus estudiantes, asegurando los materiales requeridos para el desarrollo de las actividades.

hay diferencias significativas entre las instituciones apoyadas por la Alianza y las demás instituciones que comparten un entorno similar y que tienen al menos una condición semejante —la de pertenecer al sector público—, encuentran que escuelas con distintos contextos socioeconómicos, en términos de logros, arrojan resultados parecidos. También encontraron algunas instituciones con serias debilidades en términos de logros de sus estudiantes, a pesar de ser instituciones que despliegan su proyecto educativo en medio de entornos similares a los de las demás instituciones. Resultados similares fueron encontrados por el Crece (2007) y Flórez, Grajeda & Moore (2010).

Antes de iniciar el proceso motiva, fundamenta y da orientaciones claras para el trabajo: logros y competencias, materiales que se van a utilizar, seguimiento de instrucciones, productos esperados, formas de trabajo, roles y tiempos.

Durante el proceso, el docente:

- media, profundiza, acompaña, motiva, jalona y valora el trabajo;
- da orientaciones claras y permanentes a sus estudiantes con respecto a la importancia de atender a instrucciones relacionadas con: análisis, síntesis, comprensión, reflexión, elaboración, conceptualización, diferenciación y apropiación;
- en el desarrollo de la guía, está atento a las diferentes formas de trabajo: individual, en pares, en equipo, con el profesor, con la familia, con la comunidad, con el fin de garantizar su cumplimiento;
- motiva y acompaña las diferentes interrelaciones que se dan entre los estudiantes: participación, convivencia y paz, valoración de la diferencia, comunicación y equidad de género; es consciente de que las competencias básicas se desarrollan tanto con la orientación de procesos específicos de cada área, como de procesos transversales que atraviesan todas las áreas; y
- valora los aprendizajes dentro y con el proceso, los refuerza e incentiva.

Propone otras formas que aseguran aprendizajes (Cortés & Ossa, 2009).

Lo anterior indica que hablar de la apropiación de conocimientos en Escuela Nueva requiere de un seguimiento cuidadoso y metódico que acompañe al colectivo de estudiantes en su formación, para asegurar el cumplimiento consciente, responsable y progresivo en cada uno de los momentos y actividades planteadas en el proceso de aprendizaje. También

implica un conocimiento profundo de las diferencias individuales del estudiante y las prácticas docentes sistemáticas en función de asesorar, verificar, comprobar, cuestionar, indagar, proponer y reorientar, hasta lograr que el alumno construya respuestas a sus propias inquietudes y a las que el medio le genera.

Gran parte de estas habilidades del docente de Escuela Nueva se adquiere en los procesos de formación que en Caldas se han diseñado.

Este sistema de formación docente se ha construido desde las voces de los mismos profesores a través de los microcentros, las redes de docentes y el apoyo de las capacitaciones y de las visitas de acompañamiento a las escuelas. Según Flórez, Grajeda & Moore (2010)⁴, los programas de capacitación realizados en Escuela Nueva han:

⁴La Secretaría de Educación de Caldas y el Comité de Cafeteros de Caldas contrató, a finales del año 2009, a la Academia para el Desarrollo Educativo (AED), —organización internacional dedicada a la investigación y el desarrollo internacional, con sede en Washington, D.C.— para realizar un estudio con propósitos evaluativos sobre los principales programas educativos implementados en el área rural de Caldas. Estos Programas son Escuela Nueva, Posprimaria, Escuela y Seguridad Alimentaria, Escuela y Café, y Escuela Virtual.

La AED realizó una evaluación que utilizó una metodología estándar a nivel internacional, para comprender los vínculos e impactos sociales, económicos y educacionales de los programas educativos rurales de Caldas, con el fin de poder ser utilizada de una manera instructiva para informar el proceso de toma de decisiones al interior de la política educativa departamental.

El diseño de la evaluación se centró en la revisión de bibliografía escrita de manera previa sobre los programas de educación rural implementados en el departamento, en la revisión de documentación de la gerencia de los programas, y en la aplicación de varios instrumentos estándares desarrollados por AED, que han sido aplicados a nivel internacional. Estos instrumentos fueron adaptados a las condiciones particulares de las comunidades y de las escuelas rurales de Caldas. Los instrumentos utilizados fueron: a) enfoque retrospectivo o incidente crítico (IC); b) habilidades de liderazgo y competencias democráticas; y c) rúbrica de cambio institucional. Estos instrumentos fueron acompañados por una encuesta y cuestionarios individualizados. Se tomó como muestra 30 instituciones educativas rurales del departamento, las cuales se visitaron, y se entrevistó a sus profesores y rectores, utilizando el instrumento IC. De igual forma, se realizó una encuesta a todos los estudiantes de noveno grado de las 30 instituciones, utilizando el instrumento de habilidades de liderazgo y competencias democráticas, y una encuesta de percepción sobre los programas de la Alianza. Los datos fueron triangulados con instrumentos similares con compañeros y profesores, utilizando la técnica de evaluación de liderazgo de 360 grados que pide retroalimentación a otros compañeros y no solo al profesor. En total, se entrevistó a 267 estudiantes y a 30 docentes de noveno grado. También se trabajó con 11 grupos focales aplicando la rúbrica de cambio institucional con 96 docentes, directores de escuela, padres y madres de familia, personal de la Secretaría de Educación Departamental (SED), exalumnos de los

- ayudado a los profesores a implementar actividades innovadoras y diferentes tipos de prácticas pedagógicas.

- fortalecido directamente un conjunto de habilidades;
- aumentado su capacidad de aplicar los enfoques pedagógicos.

Ante esta mirada a los procesos de formación de los docentes, una posibilidad se abre para la presente investigación: si existen escuelas en las que sus docentes cuentan con la formación básica, ¿por qué la práctica pedagógica no impacta de igual manera a la Escuela Nueva?

En cuanto a la dotación y recursos básicos, cada Escuela Nueva de Caldas recibe el equipamiento y los recursos básicos establecidos, una vez que decide adoptar el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva y los proyectos que la fortalecen. La dotación incluye: bibliotecas escolares con libros de lectura para las escuelas de educación primaria, y bibliotecas escolares con libros de títulos específicos para los programas de Escuela y Café, Escuela y Seguridad Alimentaria y Escuela Virtual. Además, las escuelas reciben mobiliario como mesas trapezoidales, sillas, utensilios de cocina para el restaurante escolar, materiales para los laboratorios de física y química y herramientas para el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos. Los recursos se complementan con las guías o módulos de interaprendizaje para las materias básicas, de acuerdo con el ciclo educativo que oferta

programas de educación rural, y entrevistas individuales a las autoridades locales, nacionales y líderes del Comité de Cafeteros. Los datos se triangularon utilizando el programa de software cualitativo NVIVO. Los análisis de costo-efectividad y de impacto económico se realizaron con datos secundarios proporcionados a AED por la Alianza. El análisis de impacto económico utilizó el software estadístico SPSS para estudiar las correlaciones y las frecuencias de las variables. También se realizaron regresiones uni-variantes para determinar la importancia de la educación en la productividad.

la escuela —primaria, secundaria, media, superior—.Flórez et al. (2010), en el informe sobre la “Evaluación de los programas educativos desarrollados por la alianza entre la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas y el Comité de Cafeteros de Caldas”, mencionan que según lo observado en las escuelas evaluadas, en general en todas las aulas que visitaron había tableros, suficientes sillas, mesas, espacios para sentarse y rincones de aprendizaje. En opinión de los profesores y rectores de las escuelas visitadas, los recursos que recibieron por el Programa Escuela Nueva son fundamentales para el aprendizaje. Esto quiere decir que en alguna medida los profesores cuentan con los insumos y apoyos básicos para llevar a feliz término su práctica pedagógica de aula.

Lo expresado anteriormente enuncia un asunto problemático para la Escuela Nueva de Caldas, si al controlar el contexto, las condiciones socio económicas de los estudiantes, los apoyos dados a las escuelas en términos de la capacitación y los recursos básicos, se concluye que los resultados de las escuelas rurales pueden estar mediados principalmente por la forma como los profesores llevan a cabo sus prácticas de aula. Más aún, si la Escuela Nueva cuenta con una propuesta clara y coherente con respecto a las maneras de abordar la práctica de aula, los interrogantes se enfocan en la manera como el personal docente comprende e interpreta dichas prácticas.

En este mismo sentido, una limitante observada es la carencia de información rigurosa acerca de los procesos de aula que dé cuenta sobre cómo se están implementando las prácticas docentes en las escuelas nuevas de Caldas.

Dilucidar y explorar los campos prácticos de la Escuela Nueva—las estrategias

pedagógicas en uso—, y trabajar sobre la dimensión del ser, podría ayudar a comprender a mayor cabalidad las razones, sentidos y formas como se operan dichas prácticas, y a partir de esta comprensión, focalizar los esfuerzos en ofrecer apoyos específicos a los profesores que se enfrentan a este reto pedagógico que les plantea los principios de la Escuela Nueva.

Por lo anterior, esta investigación se apoya en la posibilidad de ver al docente en la intimidad del trabajo en el aula para poder entender y profundizar en su práctica. Así, la investigación se inserta en la perspectiva según la cual la práctica pedagógica se constituye en el objeto principal del ejercicio profesional del profesor; y su concepto, como lo enuncia Latorre (2009), implica reconocer su posesión sobre un cuerpo de conocimientos, saberes, creencias y sentidos heterogéneos que sustentan y orientan las decisiones y acciones que lleva a cabo en su proceso educativo.

De ahí la necesidad de conocer acerca de lo que sabe y hace el profesorado con su saber y sobre las razones implicadas en la práctica pedagógica de aula. Esta investigación, por tanto, se presenta como una posibilidad de dar una nueva voz a los profesores y revalorar el estatus que éstos ocupan hoy día en la sociedad.

En esta misma línea es necesario apreciar al profesor como sujeto que posee motivaciones y razones que son puestas en uso al momento de tomar las decisiones del acto educativo y ejercer su práctica pedagógica. Por ello es conveniente traer el modelo propuesto por Boudon (2003)⁵, en el cual se plantea que el comportamiento del actor debe explicarse por las razones que tiene para hacer lo que hace y creer lo que cree; así, el sujeto

⁵ Modelo racional general. Raymond Boudon (2003).

se comporta como se comporta porque tiene buenas razones para hacerlo, y en el alcance de sus fines y dadas las circunstancias, las acciones se ejecutan lo mejor que se pueda.

Comprender al profesor rural en su contexto educativo, en su cotidianidad, en su condición de aislamiento y en el marco de la actual política educativa, se propone desde la circunstancia de aceptar que la investigación de la práctica pedagógica no se ha agotado, y por el contrario está vigente y se hace necesaria para el logro de las metas de calidad que tiene el país y el departamento de Caldas.

De otro lado, el país viene avanzando en la necesidad de desarrollar una política para mejorar la calidad de la educación. En el marco del “Acuerdo para la prosperidad” para el periodo 2011 – 2014⁶, las prioridades establecidas se orientan, entre otras, a acompañar y fortalecer las instituciones con bajo logro, al fortalecimiento de la gestión institucional y a mejorar las competencias de los profesores mediante acciones de capacitación.

Las acciones previstas en términos de calidad en el país, se abordan teniendo como referentes, entre otros, los siguientes énfasis:

- Diseñar un Plan Nacional de Mejoramiento de la Calidad en las instituciones educativas. Este debe contemplar un plan de incentivos, las acciones a desarrollar, las metas de corto, mediano y largo plazo, los recursos asociados y el modelo de seguimiento y evaluación.

⁶Periodo de tiempo en el que mayormente se enmarcó este trabajo.

- Incorporar innovación y nuevas tecnologías en los procesos pedagógicos.
- Establecer, con el apoyo de Colciencias, líneas de investigación para el mejoramiento de los procesos pedagógicos.
- Fomentar el desarrollo y uso de metodologías y sistemas de operación flexibles para la educación rural.

Las posibilidades de mejora de la educación están asociadas con las capacidades que tengan las instituciones educativas y los profesores de leer las nuevas demandas del contexto, y adecuarlas a su currículo y práctica; con la capacidad de los profesores para hacer una reflexión crítica de su práctica pedagógica y a partir de ésta construir un saber y un conocimiento; y finalmente, con la capacidad de los profesores y las escuelas de reconstruir los tipos de relación que circulan en la escuela. La generación de estas capacidades tendrá una mejor oportunidad en la medida en que se tenga conocimiento y comprensión de la forma como actúan y operan las escuelas, y de las intenciones, comprensiones y modos como los sujetos —los profesores y profesoras— operan su práctica pedagógica.

De esta manera, esta investigación abordó el siguiente problema como objeto de investigación: ¿Cuáles son los elementos que comprende la práctica pedagógica que desarrollan seis docentes rurales que trabajan el modelo Escuela Nueva en cuatro instituciones educativas del departamento de Caldas? Esta pregunta problema lleva implícitos otros asuntos a resolver: ¿qué razones tienen los profesores para realizar sus prácticas pedagógicas? ¿cuál es la relación entre la comprensión de la práctica pedagógica y las acciones desarrolladas por los profesores en el contexto donde se ubican dichas

prácticas?; desde la voz de los profesores, ¿qué restricciones o posibilidades existen en la Escuela Nueva de Caldas, para llevar a cabo la práctica pedagógica construida desde sus propios marcos de referencia?

El problema de investigación y los objetivos del proyecto de investigación, se enfocan en intentar entender y analizar las razones que tienen los profesores para decidir adoptar una determinada práctica pedagógica; en comprender cuál es el sentido que el docente le otorga a dicha práctica; y en analizar si la comprensión de su práctica se traduce en el trabajo del aula, es decir, si existe relación entre lo que piensa y lo que hace el profesor en el aula de clase, precisando que, cuando se habla de comprender y analizar la práctica pedagógica, se hace desde la perspectiva de profundizar en las creencias, sentidos y apreciaciones que los profesores le imprimen a su práctica pedagógica, y a partir de esta comprensión, conocer si ello es coherente con las acciones desarrolladas en la práctica de aula.

Con esta investigación se pretendió, por tanto, aportar en los siguientes elementos:

- El conocimiento y la comprensión sobre la forma como operan la práctica pedagógica los profesores rurales de Caldas que se insertan en el movimiento de la Escuela Nueva.
- Una construcción teórica con respecto a la práctica pedagógica de los profesores rurales.
- Elementos para la construcción de una propuesta de mejoramiento de las estrategias de implementación del Modelo Pedagógico de Escuela Nueva en las escuelas rurales de Caldas.

2. JUSTIFICACIÓN

¿Por qué volver la mirada a la práctica pedagógica del profesorado de Escuela Nueva de Caldas? Con esta pregunta se intenta mostrar la relevancia y pertinencia de esta investigación, al reconocer que más allá de entender la práctica pedagógica, las motivaciones se orientan a establecer un diálogo con el profesor para comprender en la intimidad sus motivaciones, sus comprensiones y las razones que dan sentido a su labor.

El interés de estudiar la práctica pedagógica de los docentes de Escuela Nueva radica en la magnitud del impacto de ese modelo en el departamento de Caldas, donde se desarrolló la investigación; radica igualmente en la necesidad de analizar de una forma distinta la práctica pedagógica de los docentes rurales, para conocer más profundamente los “por qué” y no tanto los “cómo”, siendo el campo de indagación la realidad de dichas prácticas; también en la necesidad de conocer por qué las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Caldas no parecen incidir de la misma forma en beneficio del éxito de Escuela Nueva; además, dicho interés se deriva de las nuevas condiciones de Colombia relacionadas con el postconflicto, que obligan a que en la actualidad se estructuren otras pedagogías y prácticas que ayuden a cimentar los procesos de reconciliación y construcción de paz del país.

Se parte además de considerar que la investigación de la práctica pedagógica no es asunto agotado. No en vano los estudios insisten en la necesidad de seguir profundizando en su conocimiento desde diversos tópicos pues, como lo afirman distintos autores y

autoras, la vía posible para transformarlas se dará en la medida en que logremos comprender cómo se desarrollan dichas prácticas.

El foco de atención es el profesor rural por ser considerado como el actor fundamental para lograr que la escuela funcione. Ellos hacen operativas las políticas y las metas curriculares, y son quienes tienen las mayores posibilidades de ayudar al estudiantado a avanzar felizmente hacia la obtención de aprendizajes significativos.

Reflexionar sobre el hecho educativo se considera una cuestión necesaria, más si su objetivo se centra en un contexto rural afectado aún más que el resto de la sociedad, por las implicaciones presentes en el mundo de la globalidad, en el que la capacidad de creación, acceso y aplicación del conocimiento se convierte en un factor determinante de la competitividad global. Así, esta investigación se basa en las realidades del sector rural del departamento de Caldas, que permean en alguna medida las prácticas de aula y los aprendizajes de los estudiantes. En esta investigación abordo estas realidades desde diferentes perspectivas, como lo enuncio a continuación.

2.1 Desde la perspectiva poblacional

La población mundial que reside en el medio rural (52%), supera a la que habita en el medio urbano (Corchón, 2005). En Caldas, esta tendencia está invertida; un 69% de la población reside en las áreas urbanas del departamento, siendo los municipios de Manizales, La Dorada, Chinchiná, Viterbo y Villamaría los que concentran la mayor

población en este sector (superior al 80%)⁷. Las variaciones poblacionales entre 1993 y 2005, reflejan la problemática en términos de pérdida de la población del sector rural; para este periodo, la población rural de Caldas pasó de 34,63% (317.221 habitantes) a 30,73% (297.737 habitantes) (Jurado y Tobasura, 2012).

La pirámide poblacional para Caldas confirma la transición demográfica con reducción de las tasas de mortalidad y de fecundidad, aumento de la población mayor y disminución de la infantil (PNUD, 2006). En Caldas, para el sector rural, el grupo poblacional más representativo lo constituyen las personas menores de 19 años. Contrariamente, la pirámide poblacional para este mismo sector indica una reducción en el grupo de personas entre 20 a 34 años de edad—población joven y productiva en edad de trabajar—, lo que podría evidenciar el carácter expulsor del departamento y el índice de mortalidad en este grupo de población.

La migración es un fenómeno creciente en el departamento. El Crece (2009) indica que la tasa media anual de crecimiento de población rural de Caldas es de -1.20% y la tasa de migración neta es de -24.26%. Esta situación le da un primer puesto no deseado a Caldas, dentro de los departamentos cafeteros de Colombia, de ser la región mayor “expulsora” de población.

Algunas causas atribuibles a los fenómenos migratorios de la población joven se relacionan con altos niveles de desempleo rural (Dane, 2005), debido especialmente a la crisis cafetera, a las transformaciones propias del sector de la producción, y también a la

⁷ La población total de Caldas es de 973.226 habitantes.

violencia que ha impactado durante varios años al departamento de Caldas, así como a otras regiones del país.

Los efectos negativos de este fenómeno permean los aspectos sociales y económicos del sector rural. Gran parte del capital humano habilitado para realizar las innovaciones y transformaciones necesarias para lograr la productividad, la sostenibilidad y el desarrollo rural de Caldas, se está perdiendo, situación que podría explicar el declive económico del departamento en las últimas décadas⁸.

Esta condición se convierte en un desafío importante para el medio rural, cada vez más despoblado, pero a su vez, con productores más envejecidos y con mínimos niveles de escolaridad⁹. También para las ciudades que concentran la población rural migrante, lo que presiona otros asuntos como el desempleo, la violencia urbana, la pobreza, entre otros.

Surge entonces un interrogante: ¿puede la práctica pedagógica de los profesores de Escuela Nueva de Caldas impactar en algún grado la permanencia de la población en el medio rural?

La racionalidad moderna se ha impuesto en el medio rural sin ninguna posibilidad dialógica. Frente a lo considerado como tradicional, marginal e ineficaz, se imponen otras

⁸Según las Cuentas Regionales, la participación de Caldas en el PIB nacional entre 1990-2005 no superó el 2,42% (PNUD, 2006).

⁹Datos del último Censo Nacional Cafetero mostraron que el nivel promedio de escolaridad de los productores es de 3.7 años (Encuesta Nacional Cafetera, 1997). Esta condición se constituye en un factor crítico para hacer viable la caficultura de Colombia.

dinámicas consideradas más eficaces y competitivas, en contraste con otros criterios del orden social y moral, compartidos por la comunidad rural.

Una práctica pedagógica eficaz en Escuela Nueva contribuye a evitar el desarraigo de los niños, niñas y jóvenes en el campo, en la medida en que ofrece una educación inserta en el medio rural. El abordaje de la práctica pedagógica permite hacer lectura de los cambios impuestos por la modernidad, y adecuarlos a las condiciones y necesidades de la comunidad rural. La práctica pedagógica se instaura como posibilidad para reconstruir la comunidad y generar una cultura de coparticipación, liderazgo y desarrollo, al igual que rescata y valora la cultura veredal, incorporándola al aula de clase, y genera escenarios de aprendizaje que mejoran la calidad de vida a través del uso adecuado de los recursos naturales, de tecnología, de talento humano, de conocimientos empíricos y técnicos.

Sin embargo, pueden darse condiciones en el departamento que interfieren en la adopción de una práctica adecuada en las aulas. La misma condición de aislamiento geográfico de los profesores, la política educativa del país que homogeniza y no reconoce la nueva condición de ruralidad, los sentimientos de soledad pedagógica de los docentes son, entre otros asuntos, aspectos que pueden incidir en las formas como se desarrollan dichas prácticas pedagógicas.

2.2 Desde la perspectiva de la nueva ruralidad

Lo industrial y lo artesanal no son lo mismo, afirma Duque (2011). En lo artesanal y en la producción rural los productos suelen ser bienes culturales con identidad cultural,

cuyo impulso demanda soporte en economías asociativas y en cadenas productivas. Lo industrial y lo agroindustrial son otro asunto. En estos procesos priman criterios como la producción en serie y las economías de escala, en los que debe procurarse elevar el nivel de complejidad de los productos para darles un valor agregado. Según Duque, la amenaza permanente de una recesión en la economía rural cafetera, presiona los procesos de migración desde la población cafetera hacia las capitales de los departamentos —que también lo son del desempleo—, para buscar ventajas en otros sectores de la economía. De esta manera, el agro campesino ve una reducción del 50% en los ingresos rurales, cuantía preocupante si se considera la profunda brecha de productividad existente entre ciudad y campo, razón por la cual el campesinado trabaja el doble para recibir un tercio de los ingresos urbanos. Y si dicha brecha de productividad fatal para el sector rural, se asocia a la falta de políticas de ciencia y tecnología imbricadas con la cultura, la situación se agrava por los bajos niveles de educación para su implementación: mientras el nivel de escolaridad en las zonas rurales alcanza 4 años, el de las urbanas llega a 10 años en Colombia, asunto por el cual las acciones en curso para el desarrollo social, económico y político que pasan por temas fundamentales como la propiedad de la tierra y la seguridad social, tienen que contemplar una revolución educativa para el sector rural (Duque, 2011).

Cuando se habla del carácter universal y de equidad de la educación, ello implica necesariamente establecer la inexistencia de atributos diferenciadores entre la educación rural y la urbana. Las brechas educativas entre lo rural y lo urbano en Colombia obligan también a reconocer que entre estos dos conceptos existen rasgos de identidad que en el caso de lo rural van más allá de lo físico o funcional, hasta tocar elementos estructurales

que se relacionan con nuevos modos de experimentar la pertenencia del territorio y de vivir la identidad (Mendoza, 2004).

La teoría define lo rural como lo opuesto a lo urbano. En esta dicotomía, lo urbano es el “espacio de las ciudades”, en tanto lo rural es el “espacio del campo”. Desde una relación “dialéctica”, el “uno” ha construido” al otro”. Así, desde la ciudad se construye” lo rural”, desde el campo se construye “lo urbano”(Fernández, 2008). Sin embargo, sobre la ruralidad subyace la idea de la transición hacia la urbanización como la dirección deseable y, si se quiere, natural (Angulo, Morera y Torres, 2010).

La categoría de lo rural ha tenido varias transformaciones; tradicionalmente se ha asociado como el principal medio de producción de alimentos y subsidiario de la ciudad. Sin embargo, en las últimas décadas ha adquirido nuevos sentidos y connotaciones. Si bien sigue siendo el principal medio de producción de alimentos, empiezan a aparecer otras funciones en medio de una pluralidad que involucra actores y actividades diversas. Si en el pasado lo rural se asociaba con lo aislado, con lo tradicionalista, con asuntos y condiciones de estructura social elemental, con lo básico, hoy los cambios de la modernidad también tocan lo rural, en tanto se da una reconfiguración desde la visión de lo urbano hacia lo rural: la urbanización de los medios rurales.

Fernández (2008) indica que las categorías rural y urbano incluyen una serie de relaciones sociales, económicas, culturales e históricas que se consideran propias de cada uno de estos contextos. Ya en el sistema feudal de la Edad Media, la categoría de lo rural empieza a connotarse como el principal medio de producción de alimentos, subsidiario de

la ciudad. Este sistema basa su economía en la función agraria, la cual es desarrollada por los siervos, quienes proveen alimentos a los feudos. En el siglo XII, tras la caída del sistema feudal, se inicia un proceso de fortalecimiento de las ciudades y se desarrolla una nueva clase social: la burguesía; surgen el comercio y otras actividades de tipo artesanal, como la carpintería, la confección de tejidos, la herrería, y se imponen nuevas necesidades como los servicios públicos, la higiene, el saneamiento, las comunicaciones, la religión, la policía, la administración de justicia, etc.; en esta etapa la ciudad se impone sobre lo rural, que sigue con la función de provisión de alimentos. Esta estructura espacial fue implantada en América durante la conquista y la colonización, y se mantuvo durante los siglos XVIII y XIX, donde lo rural se concebía como proveedor de materias primas agrícolas y mineras que serían transformadas en las ciudades (Fernández, 2008).

En las últimas décadas, el medio rural ha adquirido nuevos sentidos y connotaciones. Si bien sigue siendo el principal medio de producción de alimentos, empiezan a aparecer otras funciones en medio de una pluralidad que involucra actores y actividades diversas. En la actualidad, las actividades rurales se diversifican, pasando el campo de ser exclusivamente productor de alimentos a brindar otros servicios sociales y recreativos. Mendoza (2004) anota que los cambios o mutaciones que está sufriendo lo rural, están asociados a la connotación del espacio en sí, en el cual las actividades rurales se diversifican dejando de lado la producción agropecuaria como principal vocación de uso, para dar paso a nuevas y variadas formas de estructuras de vida social asociadas al consumo del espacio para el ocio y recreación al aire libre —tales como agroturismo, turismo verde, ecoturismo, entre otros—. De esta manera, ahora las actividades rurales se diversifican.

Esta nueva ruralidad también implica otras transformaciones del sector. La tendencia creciente hacia el trabajo dependiente, la ocupación de la población campesina en actividades no agropecuarias, y los mismos procesos migratorios, desplazan los procesos de la producción agropecuaria modificando las formas de vida de la población. Por citar algunos datos, para el caso de Caldas —según el PNUD (2006)—, en una economía que tiene una historia productiva dirigida por los productos agrícolas —especialmente el café—, el principal sector productivo es hoy en día el terciario —servicios— con 64,6%, seguido del primario —agricultura— con 21,64%, el café representando el 10,49% y el sector industrial con 3,25%, lo que indica que la producción agrícola ha venido reduciéndose frente a los servicios, que registran una tendencia creciente.

Estas nuevas estructuras de estilos de vida rural se generan desde los centros urbanos, cuyos efectos se dejan sentir en el modo de vida de la población campesina. Los medios de comunicación social también han tenido sus influencias en la construcción del nuevo sentido de lo rural; lo “glocal” —pensar globalmente para actuar localmente— tiene posibilidades en lo rural, en la medida en que los medios de comunicación —que aunque en forma lenta, se implantan en el medio rural—, dan la posibilidad de interacción con el mundo, de acceder a información, de adoptar mejores tecnologías y de establecer redes de intercambio comercial y de información. Esto implica una nueva valoración de lo que es importante saber. La nueva sociedad de la información y del conocimiento permea la vida de los productores rurales y se muestra como una condición para obtener mejores posibilidades de ingreso, en las diversas formas de ocupación laboral de la población rural.

Estas transformaciones también presionan la identidad rural, que en Caldas se asocia con la cultura cafetera, la que se define por una tradición propia, por su forma de ser y de actuar y por sus propias expresiones y significaciones. Jurado y Tobasura (2012) indican que, en esta nueva ruralidad, la identidad trasciende la dicotomía de lo rural/urbano, pues el límite entre el ser, las costumbres y las formas de representarse, tiende a desaparecer entre lo rural y lo urbano. Los espacios rurales reclaman nuevas miradas sobre la población joven del campo, centradas en su potencial para la transformación productiva, para usar las nuevas tecnologías; enfocadas en su apertura para la innovación y en su capacidad para asumir riesgos y para enfrentar nuevas posibilidades y desafíos de la vida moderna.

Reconociendo la emergencia de esta nueva ruralidad, no se puede desconocer la necesidad que subyace de interpretar los fenómenos de la vida rural en función del rescate y fortalecimiento de la cultura, los valores, las creencias, las expresiones sociopolíticas, las manifestaciones artísticas y, en suma, la cosmovisión y el autoconcepto del habitante rural (Mendoza, 2004); de allí la necesidad de comprender los fenómenos de la vida rural en función del rescate y fortalecimiento de la cultura y de la cosmovisión del habitante rural. En este sentido, diversos autores como Padrón (2010), atribuyen ciertos atributos a la educación como agenciadora de los procesos de desarrollo de las identidades de las poblaciones rurales, y de fortalecimiento de las capacidades de las personas para dar respuestas adecuadas ante los imperativos que imponen los nuevos procesos de desarrollo rural.

Los asuntos antes descritos tensionan la labor de la escuela y generan algunos interrogantes entre el profesorado y sus prácticas, pues los cambios del contexto también

expresan una nueva valoración de lo que es importante saber y enseñar. Los conocimientos requeridos hoy se han multiplicado de tal forma, que ya no basta con poseer un saber específico. Se requieren saberes generales que habiliten a la población a moverse en diversos espacios del mundo laboral y social.

En medio de estos desafíos, en los medios rurales socioeconómicamente deprimidos, donde las comunidades no satisfacen sus necesidades básicas, los profesores se encuentran también en la dicotomía propia de no saber si dedicarse y dedicar a los niños y niñas a producir aprendizaje, o más bien a producir su alimentación, aunque en este último aspecto, se considera que los niños y niñas en el trabajo productivo también aprenden.

De esta manera, tal como lo indica Flórez (1996), se va produciendo entonces un desliz desde lo pedagógico hacia el trabajo social en el que el sujeto educador de niños, niñas, madres y padres de familia, termina como el líder comunitario que asume su función de agente directo del cambio social, y que se ocupa de la producción de bienes y servicios comunitarios y de la organización social y cultural. La opción que habrá que tomar, dice Flórez, tendría que inclinarse a favor de la formación de los niños y niñas, aunque la mejor preparación para la vida exigirá simulaciones, juegos, tareas y trabajos escolares que permitan asimilarla realidad que les tocó vivir.

A la enseñanza, a la dimensión pedagógica, habría que subordinar todas las actividades, las curriculares y las extracurriculares —incluyendo el currículo oculto—, las prácticas y el compromiso social comunitario.

En la nueva ruralidad, la práctica pedagógica de los profesores se inserta como un conjunto de posibilidades para la supervivencia del medio rural. La generación de capacidades necesarias para realizar las transformaciones de realidades individuales, colectivas y sociales propias del sector, tiene una mayor probabilidad en la escuela y más específicamente en las aulas de clase, donde se construyen aprendizajes útiles y pertinentes, y se forman los individuos para vivir en sociedad. De esta manera —como lo indican diversas investigaciones— los beneficios de desarrollar un capital humano mediante aprendizajes adecuados, suficientes y pertinentes, tienen impactos positivos en el bienestar de las personas y en el desarrollo social y económico de los pueblos. Así, se podría entender que es desde la formación del alumnado que los profesores podrán contribuir al desarrollo de las comunidades rurales. Ese es el verdadero rol de agente de cambio que le corresponde al sujeto educador, el del futuro, el de mediano y largo plazo; a él no le corresponde hacerle las cosas a la gente sino enseñárselas a pensar y a hacer, a través de quienes mejor aprenden: sus hijos e hijas, para que éstos directamente lleguen a ser, a pensar, y a actuar mejor que sus padres y madres; es la nueva generación, que con una educación suficiente y de calidad puede llegar a impulsar verdaderos procesos transformadores para el sector rural.

En opinión de Carmen Cecilia Mendoza (2004), se debe seguir hablando de educación rural, no solo por razones estratégicas de seguridad alimentaria, sino además por razones ecológicas, en lo pertinente al uso del espacio y de los recursos; por razones culturales, en tanto preservación del patrimonio intangible que distingue la sociedad; y por razones éticas de desarrollo y autorrealización del habitante del campo. Sin embargo, frente a los nuevos sentidos de lo rural, persisten las fracturas del pasado en los sistemas

educativos, corroborándose con esto la incapacidad del Estado, la sociedad y la institución escolar para evolucionar su oferta a la luz de los nuevos referentes. De hecho, ante los cambios permanentes en diversos campos de la sociedad moderna, se requeriría la reconstrucción permanente de una pedagogía rural desde y en el contexto educativo rural, que atienda los requerimientos particulares de los individuos pobladores rurales. De este modo, como lo afirma Sepúlveda (2011), el desafío actual para quienes educan en ese contexto, es el de responder a las necesidades de los estudiantes y las estudiantes en cuanto a romper el aislamiento, derribar la discriminación socio cultural y romper el círculo de la pobreza.

Los problemas de la ruralidad demandan repensar las relaciones entre las comunidades y la sociedad global, dentro de un marco social e histórico determinado por la transnacionalización de los procesos productivos, la reconfiguración del Estado y la circulación de formas simbólicas, pues se han transformado los referentes que han caracterizado los estilos de vida ligados a ellas, vulnerando fronteras geográficas y distintos segmentos sociales de clase, etnia, religión y política. También es importante recordar los beneficios de una práctica pedagógica adecuada; ella contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas rurales capaces de desempeñarse adecuadamente en distintos ámbitos: educativo, productivo y social; promueve una visión más amplia del mundo y sus oportunidades; facilita en los estudiantes la identificación de sus capacidades; y desarrolla la capacidad de los individuos para gestionar y hacer frente a las adversidades. Estos aspectos se muestran como necesarios para la existencia individual y colectiva en el medio rural, permeado, como el resto de la sociedad, de las imposiciones de la modernidad y del mundo global.

Finalmente, las condiciones actuales del contexto rural colombiano caracterizado por: (1) una crisis de la ruralidad colombiana que quiebra el tejido social rural y coloca en emergencia las ciudades intermedias, (2) los movimientos campesinos en Colombia surgidos en el año 2013, y (3) el postconflicto colombiano, son hechos que son tenidos en cuenta en esta investigación por los efectos que pueden tener estos acontecimientos en la práctica pedagógica de los profesores rurales, y en la Escuela Nueva.

2.3 Desde la perspectiva de la política educativa

La educación para la población del sector rural de Caldas tiene un peso específico muy importante dentro de la Política Educativa del Departamento. Este hecho se evidencia en la representatividad de los establecimientos educativos rurales frente a la totalidad de establecimientos educativos del departamento, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Establecimientos educativos del departamento de Caldas¹⁰

		No. Establecimientos	%	No. Sedes	%
Sector oficial	Total Establecimientos	170	78.3%	1077	96%
	RURAL	114	67%	924	86%
	URBANO	56	33%	153	14%
Sector no oficial	Total Establecimientos	47	21.7%	47	4%
	RURAL	2	4%	2	4%
	URBANO	45	96%	45	96%
Total departamental	Total Establecimientos	217		1124	

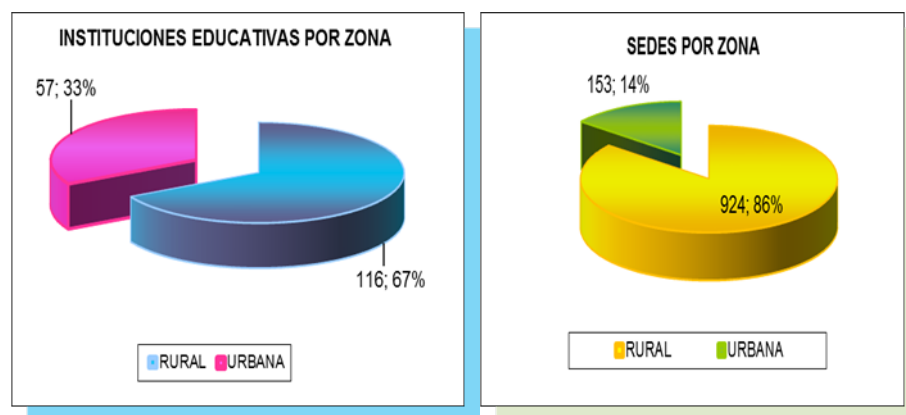
¹⁰No incluye la información del Municipio de Manizales.

Tomado de: Boletín Estadístico Secretaría de Educación de Caldas 2008-2011.

Según la Secretaría de Educación de Caldas (2012), en el Departamento se encuentran 217 Establecimientos Educativos, de los cuales el 78,3% (170) pertenecen al sector oficial, y el 21,7% al no oficial, y están situadas en 1124 sedes, distribuidas en 1077 oficiales y 47 no oficiales.

De los 170 Establecimientos Educativos del sector oficial en el departamento, 35 son Centros educativos, es decir, que sólo ofrecen educación hasta el grado noveno; y 135 son Instituciones Educativas, lo que significa que ofrecen educación hasta el nivel de media.

Los Establecimientos Educativos oficiales cuentan con sedes distribuidas de la siguiente manera: 924 en zona rural y 153 en el sector urbano.



Gráfica 1. Establecimientos Educativos Caldas

Fuente: Secretaría de Educación de Caldas (2012)

Según la gráfica, la mayor concentración de sedes educativas se registra en zona rural (86%), con 924 del sector oficial y 2 del sector privado, lo cual indica cómo la Secretaría de Educación busca brindar mayor cobertura en todos sus municipios, contando con sedes en veredas y corregimientos, fomentando el ingreso y permanencia en las instituciones educativas de los niños, niñas y jóvenes, a quienes generalmente se les dificulta el desplazamiento a los establecimientos ubicados en zonas urbanas y alejados de sus hogares, por las condiciones climáticas, por los largos recorridos y el consiguiente tiempo excesivo de desplazamiento, por la inexistencia de medios de transporte y por la ausencia o mal estado de las vías de acceso (SED, 2012).

El Plan de Desarrollo Departamental 2012 – 2015¹¹ “Caldas Compromiso De Todos”, incluye como objetivo de su Política Educativa *fortalecer la gestión de los establecimientos educativos de los municipios no certificados de Caldas*, a través de planes, programas y proyectos que conduzcan al mejoramiento de las prácticas educativas y de los ambientes escolares para la prestación de un servicio de calidad en el ingreso y permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo.

Para el caso del sector rural, la Política Educativa de Caldas incluye como prioridad el fortalecimiento de los Modelos Educativos Flexibles, dentro de los cuales se cuenta Escuela Nueva, como el modelo educativo para la oferta en educación rural en todos los niveles de escolaridad.

¹¹Hago referencia a estos años por cuanto fue el periodo en el desarrollé en su mayor parte esta investigación.

En Caldas, según la Secretaría de Educación, en el año 2012 existían 114 instituciones educativas y 917 sedes cuyo Servicio Educativo se realiza con el modelo pedagógico de Escuela Nueva.

Tabla 2. Oferta Educativa con Escuela Nueva Por municipio de Caldas

MUNICIPIO	No. Instituciones Educativas	No. Sedes Educativas
AGUADAS	6	58
ANSERMA	7	56
ARANZAZU	4	33
BELALCÁZAR	3	27
CHINCHINÁ	3	21
FILADELFIA	3	32
LA DORADA	4	12
LA MERCED	3	12
MANZANARES	5	42
MARMATO	4	14
MARQUETALIA	5	44
MARULANDA	1	11
NEIRA	6	49
NORCASIA	1	13
PÁCORA	4	36

PALESTINA	4	17
PENSILVANIA	8	85
RIOSUCIO	14	84
RISARALDA	3	25
SALAMINA	4	38
SAMANÁ	10	91
SAN JOSÉ	1	14
SUPIÁ	3	40
VICTORIA	2	21
VILLAMARÍA	5	32
VITERBO	1	10
TOTAL	114	917

Fuente: SED Caldas (2012)

En Caldas las escuelas nuevas funcionan organizacionalmente, bajo dos esquemas: Un primer esquema se relaciona con la escuela multigrado y unidocente, que se caracteriza por tener un solo profesor que atiende los 5 grados de educación primaria, y además se ocupa de cuestiones administrativas y de logística propios de su escuela. Esta escuela depende administrativamente de otra, que por lo general ofrece educación preescolar, básica completa (hasta 9º grado), y educación media (Grados 10º y 11º). Un segundo esquema se refiere a escuelas multigrado y pluridocente. Son escuelas que ofrecen educación básica y/o media, bajo la mediación de un rector o rectora y varios profesores y

profesoras que rotan por los diferentes grupos de estudiantes; estos grupos, en su mayoría, están constituidos por varios grados. El número de docentes de la institución educativa depende, en cualquier caso, de las relaciones técnicas exigidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Una característica importante del departamento, es que la oferta educativa con Escuela Nueva no se concentra en la Institución Educativa, sino que llega hasta el sitio donde se concentra en alguna medida la población estudiantil. Por ello, algunas instituciones educativas descentralizan el servicio educativo, organizando aulas o grados paralelos, especialmente en la educación secundaria, lo que permite que una mayor población se beneficie del servicio o que ésta no tenga que invertir grandes tiempos en el desplazamiento para acceder a la educación. Asociado a la cobertura, en dichas instituciones educativas se desarrollan otros proyectos como son escuela y café, escuela virtual, escuela y seguridad alimentaria y educación para adultos, los cuales también se orientan en el marco de los principios de la Escuela Nueva.

Las cifras anteriores muestran la importancia de la Escuela Nueva para la educación del departamento, en tanto que cerca del 82% de las sedes educativas de Caldas (incluyendo las del sector urbano), sustentan como modelo pedagógico la Escuela Nueva.

- ¿Quiénes son los profesores rurales de Caldas?

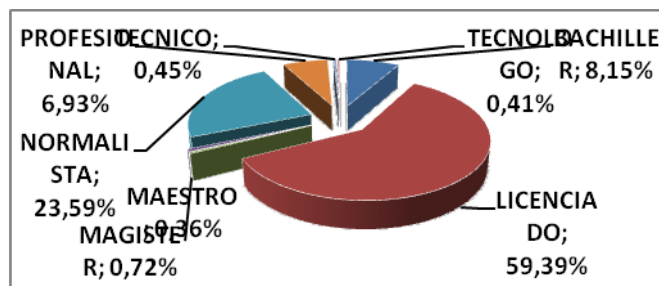
Un modelo pedagógico es viable en la medida en que encuentra asiento en un docente que medie sus estrategias. En Caldas existen 2209 profesores y profesoras que aplican este modelo, como lo muestro en la tabla siguiente:

Tabla 3. Docentes Rurales Caldas

No. DOCENTES RURALES/MUNICIPIO		
MUNICIPIO	No. INSTITUCIONES	No. DOCENTES
AGUADAS	6	109
ANSERMA	7	128
ARANZAZU	4	52
BELALCÁZAR	3	58
CHINCHINÁ	3	78
FILADELFIA	3	66
LA DORADA	4	74
LA MERCED	3	45
MANZANARES	5	83
MARMATO	4	73
MARQUETALIA	5	82
MARULANDA	1	15
NEIRA	6	111
NORCASIA	1	18
PÁCORÁ	4	78
PALESTINA	4	108
PENSILVANIA	7	160
RIOSUCIO	2	247
RISARALDA	3	64
SALAMINA	4	68
SAMANÁ	10	191
SAN JOSÉ	1	29
SUPÍA	3	109
VICTORIA	2	44
VILLAMARÍA	5	95
VITERBO	1	24
TOTAL	101	2209

Fuente: SED (2012)

Según Flórez (2012), el 90% de los profesores rurales cuenta con el perfil y los requisitos mínimos para el ejercicio de la docencia, a la luz del Decreto-Ley 1278 de 2002. En el siguiente gráfico se presenta el nivel de estudio del profesorado rural de Caldas:



Gráfica 2. Docentes rurales departamento de Caldas y nivel de estudio

Fuente: Flórez (2012)

Asociado a que un porcentaje significativo de docentes de Escuela Nueva cumplen con las condiciones mínimas para el ejercicio, en Caldas este aspecto ha sido acompañado por los programas de capacitación y actualización permanente de los docentes rurales y por un acompañamiento a las sedes educativas que aplican el modelo.

Tabla 4. Docentes capacitados y sedes educativas acompañadas

Año	No. Docentes capacitados	Sedes Educativas rurales acompañadas
2007	2157	523
2008	1455	517
2009	1485	498
2010	900	491
2011	1150	492
2012	1315	492

Fuente: Comité Departamental de Cafeteros de Caldas (2012)

Particularmente, los programas de capacitación y actualización de los docentes incluyen la actualización en Escuela Nueva, el abordaje de contenidos específicos según los

requerimientos de las áreas de aprendizaje, el involucramiento del componente productivo en los currículos escolares, el enfoque de formación por competencias, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje, y otros asuntos considerados como necesarios por las instituciones educativas de Escuela Nueva.

En el caso del acompañamiento a las sedes, su énfasis está en asesorar y propiciar la retroalimentación en cuestiones relativas a las estrategias de implementación del Modelo Pedagógico de Escuela Nueva en las aulas, y a resolver colectivamente inquietudes de tipo pedagógico. Este énfasis en los procesos de capacitación y acompañamiento, que se realiza en una forma gradual y progresiva, busca atender las necesidades pedagógicas de los profesores, e incidir, principalmente, en la práctica pedagógica de aula en Escuela Nueva.

2.4 Desde la perspectiva de la práctica pedagógica de los profesores de Escuela Nueva

En Escuela Nueva, la práctica pedagógica se aborda desde un concepto que implica un proceso de construcción propia del profesor que se renueva, evoluciona y se adapta permanentemente conforme a los tiempos y necesidades. Dicha práctica se desarrolla como producto de las interacciones entre los conocimientos, saberes, creencias y sentidos del profesor.

En la práctica pedagógica, el profesor media sobre los procesos, no sobre los contenidos. En Escuela Nueva, la relación *profesor-alumno-escuela*, se da alrededor del objeto de aprendizaje, y en este sistema de relación y de acuerdo dicho objeto, el profesor

aparece como el sujeto mediador del aprendizaje —propiciador de conflictos cognitivos—, quien enseña a aprender, quien deja aprender. De esta manera, de acuerdo con Barragán (2007), los profesores adquieren una cierta capacidad para desarrollar procesos, al permitir que el estudiantado construya aprendizajes significativos, y descubra modelos explicativos y estrategias cognoscitivas.

Si bien lo anterior hace parte de los principios y referentes teóricos de Escuela Nueva, en Caldas los profesores rurales construyen sus propias prácticas pedagógicas de aula. Para describir cómo se realizan dichas prácticas, se retoma un estudio contratado por el Ministerio de Educación Nacional (2005), en el que se incluyó una caracterización de las prácticas en algunas instituciones educativas rurales del departamento que trabajan con el modelo pedagógico de Escuela Nueva¹².

Según este estudio, el profesor de Escuela Nueva de Caldas deja de ser directivo y coordinador en sus grupos, para convertirse en orientador, asesor, acompañante y estimulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje; su papel es, además, el de constructor de conocimiento y "jalonador" de procesos a nivel comunitario.

La figura del docente se modifica para darle cabida a una persona que asesora al estudiantado en su proceso educativo, ya que la responsabilidad de la adquisición de conocimientos no recae directamente sobre el profesor, sino sobre el estudiante. En Caldas, los docentes rurales cumplen con los requerimientos del modelo Escuela Nueva, ya que al

¹² El estudio se realizó en 33 instituciones educativas rurales de Escuela Nueva del departamento de Caldas, en el marco de la "Evaluación de los modelos educativos promovidos por el Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional", en 2005.

interior del aula el profesor juega un papel de facilitador con los estudiantes y sostiene una relación cordial y respetuosa con ellos. El docente también tiene la función de motivar a los estudiantes en el trabajo grupal, dirigir las actividades propuestas por el modelo, e incentivarlos en prácticas de consulta para el desarrollo de los proyectos.

De la práctica pedagógica en Escuela Nueva de Caldas, también se resalta: a) es constante que los profesores propongan actividades de consulta en el aula, factor que es positivo por estar acorde con los lineamientos del modelo; y b) los profesores continuamente conversan con los estudiantes, y regularmente asesoran la elaboración de los trabajos en pequeños grupos, acciones estas que se encuentran encaminadas a promover el trabajo grupal y la participación activa de los estudiantes.

El estudio en mención indica que los estudiantes consideran que el profesor enseña cosas útiles y fáciles de aplicar. Sin embargo, llama la atención que no siempre los proyectos desarrollados se relacionan con la vida familiar y comunitaria, si se tiene en cuenta que el modelo Escuela Nueva busca vincular la vida familiar y en especial la comunitaria en los aprendizajes de los estudiantes.

De otro lado, las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores constituyen un tema fundamental dentro del análisis de los procesos de aula. En la Escuela Nueva de Caldas, el alumno es el centro del aprendizaje, por lo que los profesores se convierten en orientadores, y esto supone una revisión constante de los programas curriculares y de las metodologías planteadas.

En general, de acuerdo con este estudio, puede decirse que la práctica pedagógica tiende a favorecer la sana convivencia de los estudiantes. Las formas de trabajo que se fomentan, promueven que al interior de los grupos de estudiantes se manifiesten actitudes de respeto y de participación e inclusión de todos, lo cual concuerda con lo establecido por el modelo, en cuanto a crear al interior del aula una sana convivencia basada en la tolerancia, en la cooperación y en el respeto. Además, se evidencia una aceptación bastante alta del docente, en relación con su labor pedagógica, el trato con los estudiantes y la motivación en el proceso educativo de éstos, lo que indicaría que los profesores de Escuela Nueva de Caldas han implementado mayoritariamente las orientaciones promovidas por el modelo para el tema de convivencia y resolución de problemas al interior del aula. Para la promoción de los derechos humanos, los profesores realizan diferentes actividades, las cuales tienen relación con la práctica pedagógica propia del modelo; se trata de actividades tales como: promoción de valores y derechos, estudio de la Constitución, desarrollo de talleres y actividades para la promoción de la convivencia. La identificación del respeto por las diferencias es una reafirmación del trabajo que vienen realizando los profesores sobre el tema, lo que genera un ambiente positivo para la promoción de la convivencia como tal.

En cuanto al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, los profesores implementan al interior de las aulas de clase procesos pedagógicos y metodológicos acordes con el modelo. Para el desarrollo de las clases, los estudiantes trabajan siempre en pequeños grupos, leyendo y desarrollando los ejercicios propuestos en las guías; cada grupo de estudiantes tiene la libertad de trabajar en el área que desee, hasta que cumplan con los logros para avanzar a una nueva etapa, pero al finalizar el año todos deben haber estudiado las diferentes áreas con la misma intensidad. El profesor aclara las inquietudes en cada grupo;

pocas veces realiza clases magistrales, y es un permanente evaluador y acompañante del progreso de sus estudiantes.

De otro lado, la manera como los profesores distribuyen el tiempo de aprendizaje activo, permite la organización del tiempo para el desarrollo metodológico del modelo. Éste se encuentra estructurado como un modelo escolarizado en el que los temas son enseñados por áreas, por lo cual se hace necesario hacer distribuciones para que los estudiantes en cada clase puedan estudiar un área diferente¹³. Además, el manejo del tiempo durante las clases, evidencia que no necesariamente el profesor es quien determina el uso del tiempo pues, por ejemplo, al inicio del año no siempre el docente indica a sus estudiantes el orden y el contenido de los temas que serán enseñados; esto indica que los estudiantes tienen autonomía para trabajar en los temas y en el orden que el grupo desee, aunque el profesor se encarga de que el nivel de cada subgrupo de estudiantes sea el mismo, ya que él tiene la responsabilidad de controlar el tiempo de las actividades.

En relación con las actividades que promueve el profesor al interior del aula a modo de mecanismos metodológicos para el desarrollo de los temas, se observa que predomina la realización de actividades de integración en el grupo, aspecto que es coherente con los propósitos del modelo; y no es frecuente que los profesores promuevan estrategias de memorización, lo que indica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se están empleando los mecanismos de las pedagogías activas. Sin ser la generalidad, los profesores

¹³Los profesores de Escuela Nueva de Caldas distribuyen la jornada escolar entre 6 y 8 clases diarias, las cuales duran aproximadamente entre 50 y 60 minutos.

promueven prácticas de campo, con lo que se espera tener incidencia y reconocimiento en el contexto comunitario.

Los docentes han logrado incorporar en su práctica pedagógica estrategias metodológicas acordes con las pedagogías activas, tales como estimular actividades de investigación, asesorar a los estudiantes cuando se presenten dudas, y motivarlos en la interpretación de conceptos para su proceso de aprendizaje. Con este tipo de mecanismos se logra que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos y que los conocimientos que adquieren en el aula sean construidos colectivamente. También, estos aspectos permiten que el estudiante apruebe exitosamente la evaluación¹⁴.

La evaluación se constituye en un mecanismo para que los estudiantes conozcan sus debilidades y trabajen en ellas en compañía del profesor. Además, en la evaluación juega un papel fundamental la comprobación empírica de los conocimientos. Normalmente los profesores se apoyan en los resultados de las evaluaciones para ajustar las metodologías de trabajo o estrategias de enseñanza, y así programar el proceso de recuperación de logros de los estudiantes para que puedan mejorar en su proceso educativo.

Para el desarrollo de su práctica, el docente hace uso de las guías o módulos que le proporciona el modelo pedagógico de Escuela Nueva. En términos generales, el uso de las guías o módulos en las clases ocupa más de la mitad del tiempo destinado a las labores

¹⁴ La evaluación es promovida por los profesores, quienes verifican y dan el visto bueno sobre los logros de aprendizaje adquiridos por el alumno al terminar la guía de trabajo, dándole vía libre para que continúe con la siguiente unidad. La promoción del estudiante se da en el momento en que aprueba todos los logros.

escolares, y los textos son utilizados por grupos de estudiantes. De igual forma, el maestro incorpora en su práctica actividades para la promoción de competencias laborales, con lo cual se logra que los contenidos curriculares estén articulados con la realidad rural; por tal razón, se promueve la realización de proyectos demostrativos dirigidos a desarrollar en los estudiantes habilidades para la solución de problemas rurales, principalmente agropecuarios.

El anterior abordaje de la práctica pedagógica de los profesores de Escuela Nueva de Caldas, permite un acercamiento a ciertas posibilidades que pueden asegurar el éxito en el aprendizaje; sin embargo, y reconociendo que en el ejercicio cotidiano del docente pueden darse algunas restricciones de tipo contextual, socioeconómico, cultural, institucional, o ciertas limitaciones en la política educativa, que obstaculizan el llevar a feliz término la práctica pedagógica, no se desconoce que en el momento de ejercer el acto educativo, probablemente sean las concepciones específicas del profesor sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza y sobre la misma comprensión del modelo, los asuntos que se privilegien a la hora de ejercer su práctica.

- ¿Por qué volver la mirada a la práctica pedagógica de los docentes de Escuela Nueva de Caldas?

Si bien algunas de las tareas importantes de la escuela es hacer lectura de contexto, leer los cambios, adaptarse y anticiparse a dichos cambios de la sociedad, se considera que existen otros asuntos —de igual importancia— que tienen que ver con el reconocimiento social de la institución escolar como espacio privilegiado del proceso de enseñanza-

aprendizaje, con las formas de enseñar, con los contenidos a desarrollar y con la práctica pedagógica de los profesores.

La importancia de estudiar la práctica pedagógica de los profesores de Escuela Nueva se justifica, entre otras, por lo que han dicho varios autores y autoras, en el sentido de que nada o poco cambia si no lo hacen los contenidos y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas; además por quienes sugieren que la práctica pedagógica está íntimamente relacionada con los resultados escolares, y por tanto, las acciones de mejoría escolar tendrán mayores probabilidades de éxito en la medida en que se conozca cómo se desarrollan dichas prácticas.

Pero el interés de indagar sobre las prácticas es ir más allá de hacer descripciones y prescripciones con respecto a la forma como se lleva dicha acción. Por ello, la investigación se enfocó en comprender, desde la subjetividad, las motivaciones y sentidos que la orientan, entendiendo que, como lo enuncian varios autores, en la práctica pedagógica de los profesores prevalece la presencia de creencias, sentidos y apreciaciones personales cargadas valóricamente, más allá de cuestiones como la formación, el saber disciplinar y el contexto, entre otros.

Para la Escuela Nueva de Caldas, el comprender y conocer más sobre la práctica pedagógica se justifica por el impacto de este modelo pedagógico en la construcción de una nueva ruralidad, por la cobertura de atención, por las expectativas de mejora de los centros educativos, por la incidencia particular que pueda tener este modelo en la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de afrontar los nuevos desafíos que la modernidad

impone al medio rural de Caldas, y por el escenario del postconflicto en Colombia, que requerirá de una nueva pedagogía y de una práctica pedagógica que contribuyan a alcanzar la paz en los territorios rurales que históricamente han sufrido los estragos de la guerra.

Por lo anteriormente expuesto, en esta investigación se intentó redescubrir las otras formas de hacer prácticas, hacer una nueva escritura de ellas; y así revalorar la labor del profesor rural, entender su práctica como un acto humano dotado de sentidos y significados, acto que como tal, en su acción, también involucra sentimientos de temor e incertidumbre en medio de un contexto geográfico y social de aislamiento y soledad pedagógica.

De allí esta investigación se enfocó en aspectos abordados por autores como Murillo (2006), quien alude a la necesidad de tratar el tema de la labor del profesor como algo no solo conveniente, sino necesario, que no se pueda analizar en el vacío sin considerar la realidad social e institucional en la que se produce y desarrolla.

El interés investigativo estuvo también en comprender e intentar visibilizar aquellos elementos que, en la práctica pedagógica del día a día del profesor de Escuela Nueva, se construyen desde sus suposiciones, predisposiciones y valoraciones, y que ponen en juego en su práctica cotidiana, y desde allí aportar teorías sobre las maneras de abordar la práctica pedagógica en el aula de clase.

Desde esta perspectiva, en este estudio se proponen los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos

Objetivo General

Comprender y analizar la práctica pedagógica de 6 profesores rurales de Escuela Nueva del departamento de Caldas, para conocer qué acontece en el quehacer educativo del profesorado rural.

Objetivos específicos

- Identificar las razones que están presentes en la práctica pedagógica de 6 profesores rurales de Escuela Nueva de Caldas.
- Comprender cómo el profesor rural de Escuela Nueva entiende, conceptúa y organiza su práctica pedagógica, desde la relación que se da entre éste con el saber y con los demás.
- Conocer cuáles son las restricciones o posibilidades del profesor rural de Escuela Nueva para ser sujeto activo en la ejecución de su práctica pedagógica.
- Proveer recomendaciones dirigidas a cualificar el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva y sus estrategias de implementación.

Con estos objetivos se buscó conocer qué hacen los docentes y por qué lo hacen, para tener una mayor comprensión de la labor del docente rural. Para la Escuela Nueva, este estudio de la práctica pedagógica de los profesores permite tener información útil para

repensar los apoyos dados a las escuelas rurales, en términos de la cualificación de los docentes y de los acompañamientos realizados a los profesores rurales.

El aporte de investigación es:

- Reconocer las concepciones de los profesores con respecto a la práctica pedagógica desarrollada en Escuela Nueva.
- Desde el profesor y con el profesor, ver si existe coherencia entre la comprensión y la ejecución de su práctica pedagógica.
- Reconocer las restricciones existentes que limitan el desarrollo de la práctica pedagógica.
- Aportar un nuevo conocimiento teórico sobre el profesor rural y la práctica pedagógica.

3. ESTADO DEL ARTE

3.1 Un encuentro con la pedagogía

No es posible comprender la práctica pedagógica de los docentes sin conocer los hechos pedagógicos que a lo largo de la historia han marcado la educación. Por ello, esta tesis doctoral, en la que se aborda como centro la práctica pedagógica de los docentes rurales, no puede abstraerse de la necesidad de reflexionar sobre el sentido que la pedagogía ha tenido a través de los años, pues al conocer su historia “podemos comprender la educación actual y posibilitar una visión donde el pasado sirva para vislumbrar el futuro” (Gadotti, 2003, p. 5).

En esta primera parte de los antecedentes investigativos se presentan, desde el punto de vista de algunos autores, las teorías pedagógicas que han surgido del desarrollo y evolución de la misma pedagogía, a partir de los cambios en los paradigmas económicos y científicos por los que han transitado las sociedades.

3.1.1 El sentido de la pedagogía a través de la historia

Este asunto en particular se aborda desde las reflexiones de autores como Moacir Gadotti¹⁵ y Giovanni M. Iafrancesco¹⁶, quienes a partir de posturas críticas explican en el contexto histórico cómo se han producido el saber y el pensamiento pedagógico que han definido el sentido de la educación. **“Siempre se ha hablado de que la educación está en crisis. Hacer patente el camino que viene recorriendo a través de los siglos es, sin duda, la mejor forma de comprender sus causas y buscar superar esa crisis”** (Gadotti, 2003, p.5).

Moacir Gadotti (2003) aborda el estudio de las ideas pedagógicas que se han desarrollado desde la iniciación de la filosofía antigua hasta la época contemporánea, con una postura crítica que penetra en la práctica pedagógica y que a su vez se desenlaza en una reflexión radical frente a los problemas educativos en las distintas épocas de la historia.

Toma como asunto de análisis la filosofía, la historia y la sociología de la educación, buscando dialécticamente la unidad y la oposición de contrarios como desencadenantes de la acción y reflexión, puntos de partida para *comprender* de una manera asertiva la práctica pedagógica, siendo precisamente el elemento *comprender* uno de los objetivos que se desarrolla en esta tesis doctoral. Gadotti entonces recurre a las fuentes básicas del pensamiento pedagógico contemporáneo y brasileño, y desarrolla toda una teoría sobre el presente y sobre el futuro posible de la educación, desde la postura crítica de

¹⁵Moacir Gadotti es fundador del Foro Mundial de Educación, doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, profesor de la Universidad de Sao Paulo y director del Instituto Paulo Freire de Brasil.

¹⁶ Giovanni M. Iafrancesco. PHD Miembro Correspondiente de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, miembro del Comité Científico de la Revista Internacional Magisterio y rector del Gimnasio Los Andes.

la escuela freiriana, a través de la cual da a conocer con amplitud el panorama que implican los conceptos y las ideas pedagógicas en la historia moderna de la educación (Gadotti, 2003).

Luis Gabriel Mateo (2014), quien hace un análisis de la obra de Gadotti “Historia de las ideas pedagógicas”, muestra cómo Gadotti intenta hacer un recorrido por la historia de la educación, en un paralelismo con la historia de la humanidad. Según Mateo, Gadotti encausa el constructivismo desde su origen fundamental en el pensamiento de todos los siglos —el análisis crítico—, hilvanando los sucesos fundamentales que marcaron la historia con el pensamiento pedagógico que emana directamente de las circunstancias y eventos epocales, demostrando que en todos los momentos la pedagogía puede tomar un cauce alineado o constructivo, dependiendo de las circunstancias.

Es interesante ver cómo Gadotti nos demuestra de qué manera la antigua paidéia griega y romana se ha transformado, con el paso de los siglos, en los nuevos retos de la educación, hechos mismos que se han marcado desde un amplio contraste de desigualdad, brechas digitales, analfabetismo y deficiente competitividad profesional en muchos países. El autor destaca que los movimientos sociales más importantes —las guerras, las revoluciones civiles y los movimientos culturales— han dado origen a los fenómenos educativos más trascendentales de la humanidad, siendo ellos la fuente y origen de una conciencia más acorde con la evolución humana que incluye la asimilación de derechos, la aceptación de las diferencias y la integración ideológica entre distintas culturas y religiones; todo ello, sin dejar de denunciar, a su vez, los contrastes entre las élites y clases altas de la sociedad, frente a las observaciones que conlleva la comprensión de las formas de vida más

complejas y degradadas, que se relacionan con la calidad de vida y con el déficit y mediocridad del aprendizaje en los estratos más vulnerables de todas las sociedades, trazando de esta manera su pensamiento pedagógico constructivista en el que el fin último es la construcción de la civilización, desde una visión más justa, igualitaria, multicultural, incluyente, centrada en el desarrollo personal y equitativo, tal como lo describe Mateo.

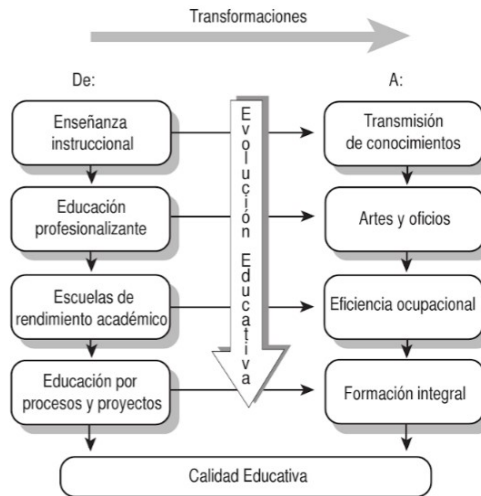
Estas bases filosóficas de Gadotti tienen plena cabida en la presente investigación por la implicación del enfoque activo y constructivista del Modelo Escuela Nueva en el que se sitúa la práctica pedagógica de los docentes sujetos de investigación. El constructivismo, como enfoque del conocimiento que se ocupa de entender cómo se produce y transforma el conocimiento en acuerdo con la realidad, incorpora dentro de sus fundamentos aspectos que tienen que ver con la construcción del conocimiento social, con la personalización de la enseñanza y con elementos relacionados con la cultura local y global; de ahí que, tomado las ideas de Gadotti, se establece la posibilidad de pensar en una escuela rural “en la cual la praxis concretiza nuevas formas de transformar la realidad”(Ramírez, 2016, p. 87), en el entendido de que la praxis tiene el poder de generar capacidades en las personas para conocer críticamente la realidad y en consecuencia actuar en medio de relaciones políticas y dialógicas, como condición para transformar dicha realidad y desarrollar una sociedad rural más democrática y autónoma, en la que las diferencias encuentren su oportunidad.

Gadotti expone una idea respecto a la propuesta filosófica moderna, con base en la razón como principio para construir el conocimiento sin límites y bajo la acción; asimismo, desarrolla un pensamiento autocrítico que refleja su posicionamiento estructural, valorativo e ideológico ante la realidad de los sucesos históricos, y destaca cómo aquellas corrientes

ideológicas que han dado la pauta en el desarrollo de los distintos sistemas económicos, son los anclajes principales para definir un modelo pedagógico más acabado y estructurado en cuanto a sus valores. De esta manera, Gadotti demuestra que la pedagogía, como corriente histórica y emancipadora que lleva a la educación humana a alcanzar el horizonte de la libertad, es también una fuerza que puede destruir la sociedad, atacando lo más vulnerable de sí misma, que es la formación humana (Mateo, 2014).

“País que no sueña con la escuela que quiere termina perpetuando y remedando la escuela que tiene” (Lafrancesco, 2005, p. 9).

El autor colombiano Giovanni M. Lafrancesco, en su obra “Los cambios en educación” (2005), aporta una reflexión sobre la dinámica de los cambios científicos, tecnológicos, sociales, culturales y axiológicos, y cómo influyen éstos en la educación y en el comportamiento actual del docente, indicando que los cambios en la educación — voluntarios o impuestos— se han originado a partir de los paradigmas económicos y científicos que han hecho evolucionar las ciencias sociales y los mismos paradigmas, las formas de sentir y de pensar de la sociedad, y con ello, las maneras como se actúa en la educación; de esta manera se ha pasado de la transmisión a la construcción.

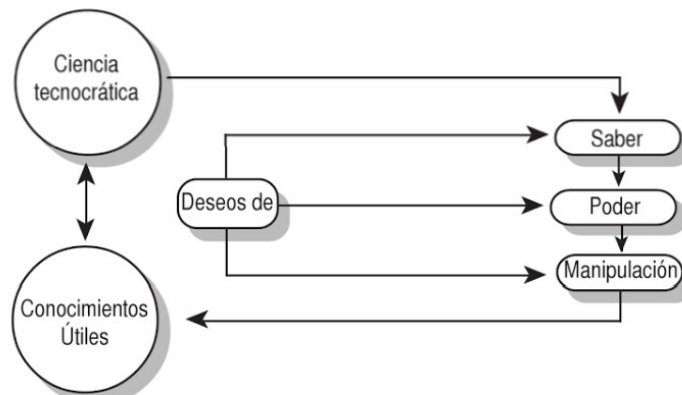


Gráfica 3. Transformaciones educativas (Iafrancesco, 2005, p. 26)

Ligando el concepto de cambio al progreso, Iafrancesco muestra la evolución de los saberes y de lo pedagógico, y destaca cómo en los siglos XVI y XVII, con el surgimiento de las ciencias positivistas, la producción del saber se sustenta en los conocimientos empíricos de objetos concretos mediados por la relación causa-efecto, que convierte al educador en un experto en el uso de metodologías científicas y tecnológicas, y a la educación y la pedagogía en un modelo instruccional cuya meta es llenar de información a los alumnos y alumnas, con currículos cargados de datos y cifras, centrados en procesos de enseñanza y no de aprendizaje, lo que deriva en transmisión de conocimiento, no en construcción o apropiación del mismo.

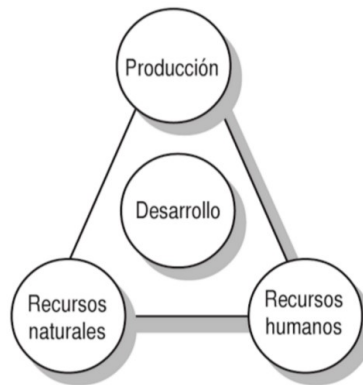
Esta escuela tradicional aún predomina en las instituciones educativas, con una pedagogía que maneja una enseñanza vertical, donde el docente es el parcelador y el intermediario del conocimiento y la verdad.

Posteriormente, en los siglos XIX y hasta mediados del siglo XX, los sistemas económicos obligan a la ciencia a volverse tecnocrática; quien posee y manipula la información y el conocimiento, tiene el poder. La economía neocapitalista se pone al servicio del bienestar social. De esta manera, desde el mundo financiero se establecen leyes económicas centradas en los procesos y en las relaciones oferta-demanda, situación en la que la relación humana se transforma en una relación comercial y se entra al mundo del consumismo, donde el ser humano pensador y productor empieza a ser un comprador y un consumidor. La educación pasa de la instrucción a la profesionalización, siendo importante el desarrollo de habilidades y destrezas y la cualificación de los desempeños. Según Iafrancesco, es precisamente en esta época que la escuela activa —la Escuela Nueva— la educación por procesos; la educación técnica y la tecnología empiezan a encontrar su espacio.



Gráfica 4. La ciencia tecnocrática y el manejo del poder
(Iafrancesco, 2005, p. 18)

A mediados y finales del siglo XX la economía vuelve a influir sobre los procesos científicos, y esta ciencia tecnocrática, de conocimientos útiles, de manejo del poder, es influenciada por la economía poscapitalista circunscrita dentro de una tendencia mundial centrada en lo ambiental: la ecología. Lo importante es el equilibrio entre la producción, los recursos naturales y los recursos humanos.

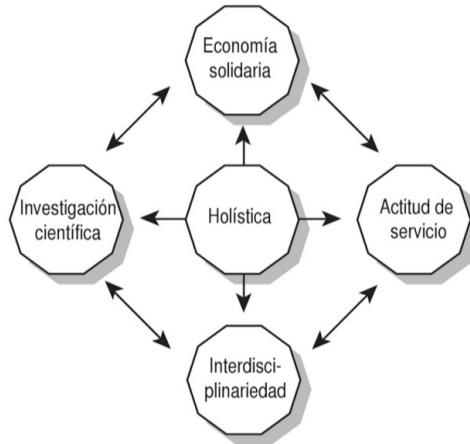


Gráfica 5. Concepto de desarrollo al final del siglo XX



Las leyes políticas y las estrategias económicas abren camino entonces al mundo cambiario, que sumerge a los países en una relación capital-trabajo en la que la persona, de ser cliente, pasa a ser un funcionario que cumple funciones y procedimientos con muy poca autonomía (Iafrancesco, 2005). La educación empieza a hablar de eficiencia, de efectividad, de eficacia, de calidad total, de planeación estratégica; y los modelos pedagógicos y didácticos buscan el rendimiento no sólo académico sino también de las otras dimensiones humanas; es precisamente aquí donde aparece la educación personalizada, la educación por procesos y la formación integral.

Finalmente, Iafrancesco indica cómo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la economía solidaria introduce la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento, tratando de cambiar las posturas frente al saber y al manejo del poder desde la actitud del servicio; se produce de esta manera un saber holístico que se centra en una economía del desarrollo humano, del desarrollo integral, de la calidad de vida, dirigido a la satisfacción de las necesidades y de las aspiraciones humanas. Se inicia el “tiempo de la gente”, que busca rescatar la idiosincrasia, la cultura y las tradiciones, y establecer la mejor de las relaciones hombre-medio; toma valor la persona, los ambientes y la comunidad. La educación entonces empieza a querer centrar sus procesos en el ser humano, en sus dimensiones sociales, siendo importante el rescate de la cultura y el compromiso con la comunidad.



Gráfica 6. Los procesos holísticos en la construcción del saber
(Iafrancesco, 2005, p. 22)

Iafrancesco resume los principales cambios que han determinado la educación y la pedagogía desde el descubrimiento de América, en los siguientes aspectos:

De las investigaciones científicas positivistas a las tecnocráticas y holísticas.

De los conocimientos empíricos concretos a los conocimientos útiles y a los procesos integrales e interdisciplinarios.

Del saber producto de la información al poder producto de la manipulación y a la actitud de servicio, buscando mejorar la calidad de vida.

De la economía capitalista de producción a la economía social de mercadoneoliberal, a la economía de servicios y al desarrollo humano y social.

Del ánimo de lucro a la búsqueda del bienestar, desde la competencia al desarrollo sostenible con enfoque ecológico y al desarrollo social buscando la calidad de vida.

Del crecimiento económico al bienestar social, a buscar el equilibrio producción–recursos naturales–ser humano, y a tratar de satisfacer las necesidades humanas.

De investigar sobre las leyes que rigen el mundo físico, a estudiar las leyes económicas del mundo financiero, las leyes políticas del mundo cambiario y las leyes naturales y humanas de los contextos ecológico, social y cultural.

De la relación causa–efecto a la relación oferta–demanda, y de ésta a las relaciones capital–trabajo y ser humano–medio ambiente.

Del hombre autómatas y experto al cliente comercial, al funcionario político, al ser personal, dialógico y comunicativo.

Del artesano al técnico, al político y al personal racional.

De la capacidad laboral a la capacidad económica, al compromiso social y a la investigación contextualizada.

De la construcción de máquinas a pensar en el recurso financiero, y de ahí a la planeación estratégica y a la calidad total (2005, pp. 23-24).

3.1.2 El pensamiento pedagógico en Colombia

Desde los últimos veinte años del siglo anterior y durante los transcurridos de éste, en diferentes países del mundo se viene dando un debate sobre las políticas públicas educativas y el tipo de control y de poder que se establecen a través de ellas. En América Latina estos debates abrieron la posibilidad de recuperar experiencias pedagógicas desarrolladas por movimientos sociales alternativos, como es el caso de las prácticas desprendidas de la pedagogía crítica desarrollada en Europa y en Latinoamérica, que mostraron a los docentes una esfera alterna de la pedagogía, sus enfoques, concepciones y metodologías, para hacer frente desde las instituciones educativas y desde el trabajo en el aula de clase a las exigencias de una política globalizada. De allí emergió una forma

concreta de enfrentar el currículo instruccional, y se abrieron los caminos para pensar lo político pedagógico como una forma de hacer real y presente la actuación social de los educadores en forma propositiva, más allá de los discursos y consignas (Mejía, 2011).

En el caso concreto colombiano, la educación es interpretada desde tres momentos históricos: un primer momento que se extiende hasta la mitad del siglo XX, en el que la educación es considerada como una tarea de la familia y de la comunidad, con una mínima intervención del Estado; un segundo momento abarca el periodo desde mediados del siglo XX hasta 1990, y se caracteriza por una explosión demográfica y por el crecimiento desordenado de las ciudades, la masificación de la radio, la aparición de la televisión y el inicio de la industrialización del país. La escuela se convierte en la herramienta civilizadora, con una función fundamental: desarrollar habilidades en los niños y las niñas para participar en la vida social y productiva de la ciudad. En este periodo además se producen transformaciones en los hábitos de la población, siendo este el precedente para introducir los manuales de urbanidad en las escuelas. Después de la mitad del siglo XX, el Estado asume el control total del sistema educativo, se da un crecimiento desordenado de la oferta educativa (Ley de Nacionalización de la Educación Pública), se introducen modelos pedagógicos traídos del extranjero, como una forma de modernizar la educación incorporando metodologías de enseñanza, novedades curriculares, mecanismos de control y evaluación. Es un sistema educativo que crece pero sin espacio para el debate público sobre la práctica y la educación, que desconoce la participación de los padres y madres, de las comunidades y de los conglomerados culturales. El tercer momento tiene su origen en el debate previo a la Constitución política de 1991, pero su auge se da con la promulgación de la actual Ley General de Educación de 1994, que abre las puertas a un pensamiento

pedagógico desde las distintas corrientes de la filosofía, aunque un pensamiento distinto, liderado por el Grupo de La Historia de la Práctica Pedagógica, aborda la pedagogía desde otro campo en el que se le asigna un estatus epistemológico propio y se define como un dispositivo de poder, entre otras definiciones. En este periodo, la pedagogía toma los elementos de la corriente constructivista en la que se reconocen las distintas interacciones entre el saber del profesor y el saber de los estudiantes para la construcción de nuevos significados, a la vez que permite reconstruir los sentidos y significados que los docentes otorgan a su práctica pedagógica, siendo esta última cuestión una aproximación a lo que se ha denominado “Pensamiento Pedagógico”. Al respecto, la Universidad de Pamplona afirma la existencia de un pensamiento pedagógico propio en Colombia “a pesar de retomar ideas de autores externos, pues el pensamiento, como el conocimiento, es una construcción del consenso y el debate de muchas voces” (Universidad de Pamplona, 2014, p. 19), demostrando con ello la existencia de un escenario académico colombiano que alimentó la construcción de un Pensamiento Pedagógico propio, como es el caso de la discusión suscitada entre el Grupo Federici y el profesor Carlos Vasco, quienes en un escenario de producción reflexiva e investigativa enriquecen el debate colombiano, demostrando la existencia de un Pensamiento Pedagógico propio (Universidad de Pamplona, 2014).

3.1.3 Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica

La corriente de investigación pedagógica liderada por Olga Lucía Zuluaga y el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, basó sus trabajos en los procedimientos y metodologías arqueológicas foucaultianas aplicadas al saber pedagógico (Runge-Peña, 2002), y se constituyó en la base conceptual y metodológica para hacer una epistemología

histórica de la pedagogía.

Como lo plantea Runge-Peña, Olga Lucía Zuluaga intenta rescatar la práctica pedagógica como una recuperación de la historicidad de la pedagogía desde el sentido del “saber” y desde los procesos de formación como disciplina, trabajar la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad¹⁷. Zuluaga desarrolla una propuesta metodológica y un marco conceptual para la pedagogía, en el cual retoma los planteamientos de Foucault, Canguilhem, Koyré y Bachelard; sin embargo, y como lo expresa Runge-Peña, son los aportes de Foucault los que más han influido sobre sus planteamientos teórico-metodológicos. De Foucault no sólo retoma el método arqueológico, sino conceptos como “práctica”, “saber”, “archivo”, entre otros. Según Castro (2001), el discurso —aquello que queda registrado en los documentos— no es un producto elaborado a voluntad del sujeto parlante, no es el reflejo del pensamiento de un autor: se constituye a partir de un conjunto de reglas anónimas que rigen la producción del discurso en una sociedad y en un momento histórico dado. Dicho de otra manera, el discurso es una práctica y, en tanto tal, se define como el conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, definidas en una época determinada y para un área social, económica, geográfica o lingüística, dadas las condiciones de ejercicio de la función enunciativa; así, esto define las condiciones de producción de lo enunciable, de aquello que puede ser dicho.

Siguiendo esta concepción de discurso, Zuluaga y el Grupo elaboraron la noción metodológica de práctica pedagógica, que claramente es diferente de aquello que acontece

¹⁷ Libro *Pedagogía e Historia* (1987) de Olga Lucía Zuluaga.

en el salón de clase, de aquello que hace cotidianamente el profesor. Así, la práctica pedagógica, como práctica discursiva, está constituida por la triada *sujeto* (soporte), *discurso* (saber) e *institución* (norma).

Partiendo de las nociones de práctica y saber de Foucault, Zuluaga construye los conceptos de práctica, pedagogía y saber pedagógico (Runge-Peña, 2002). De acuerdo con Tamayo (2007), a partir de la Arqueología del saber de M. Foucault y de la genealogía de G. Canguilhem, se rastrea y reconstruye la epistemología del discurso pedagógico, y se asume la pedagogía como una disciplina o conjunto de saberes y prácticas. Según lo descrito, la noción de práctica pedagógica expresa en sí misma el saber pedagógico institucionalizado en un momento histórico determinado. Este saber, como práctica discursiva institucionalizada y regulada, está constituido por un conjunto de nociones, conceptos, métodos, fines, que circulan acerca de la enseñanza (Tamayo, 2007).

Sin embargo, como lo afirma Runge-Peña, en los trabajos de esta autora queda en deuda todavía una teoría que aclare conceptualmente el saber pedagógico y la práctica pedagógica, para poder así operacionalizar, investigar y analizar estos dos conceptos.

En síntesis,

(...) lo que propone Zuluaga y su equipo de investigación “Historia de la práctica pedagógica en Colombia” es una historia arqueológica de la pedagogía, no para situarla en relación con la ciencia ni mucho menos para delimitar ni legitimar una región de científicidad. Se trata de recuperarla como una nueva región disciplinaria, como una nueva práctica discursiva, es

decir, saber (saber pedagógico) y práctica (práctica pedagógica) (Ríos, 2005, p. 10).

Uno de los resultados importantes producto de la adopción de la noción arqueológica de archivo es el “archivo pedagógico nacional”, constituido por cerca de 30.000 registros que documentan la historicidad de la práctica pedagógica en el periodo comprendido entre la colonia y el siglo XX (Castro, 2001).

3.1.4 Las nuevas formas de resistencia pedagógica en Colombia

Las ideas capitalistas que sustentaron las principales leyes de educación en América Latina, dieron pie a que en la última década del siglo pasado emergieran una serie de formas de resistencia en la esfera de lo educativo, originando con ello la construcción de nuevos proyectos de poder alternativo en protesta por las formas de control implicadas en la corriente neoliberal.

En Colombia, estas formas de lucha y de resistencia abrieron distintos caminos para el debate y la acción política, y en educación los actores encontraron nuevas maneras de hacer real la expresión de lo político-pedagógico como una acción anudada a las tareas de transformación de la sociedad. Marco Raúl Mejía (2011) explica que estas luchas y resistencias se tradujeron en nuevas propuestas que articularon las luchas de reconocimiento y las identidades a las agrupaciones gremiales, enriqueciendo el debate sobre la forma de lo político en la educación; de esta manera surgieron en Colombia una infinidad de propuestas pedagógicas como formas de expresión de resistencias que

articularon nuevas concepciones, marcando nuevos caminos para la emancipación en la esfera educativa y pedagógica del país.

Aunque Marco Raúl Mejía en su escrito “Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI” expone 12 propuestas como manifestación de las resistencias, se seleccionaron para estos antecedentes 5 de ellas, porque tocan en forma directa con el interés de esta investigación.

<i>El movimiento pedagógico hoy</i>	<i>Expedición Pedagógica Nacional</i>
<p><i>En este tiempo, el debate sobre el movimiento pedagógico ha sido retomado desde distintos lugares del campo de la educación. Aparecen posiciones que plantean que sigue vivo y es el mismo de la década del ochenta con el debate entre pedagogistas y políticos. Para otros, su modificación es estructural ya que cambió el modelo de acumulación del capital y el lugar de la educación, la escuela y la pedagogía. Para esta última posición es necesario reconstruir el movimiento pedagógico a la luz de las nuevas realidades y gestar las bases de un proyecto pedagógico alternativo para el país. Una de las características más interesantes de estas otras maneras de lo pedagógico es el reconocimiento de formas no gremiales del movimiento, pues allí aparecen infinidad de prácticas que tienen su origen en los problemas del país. Por ejemplo, educación</i></p>	<p><i>Este proyecto se plantea hoy como movimiento, da continuidad a los desarrollos del movimiento pedagógico colombiano y se convierte en un planteamiento que hace visibles las presencias de lo pedagógico alternativo, de lo resistente en múltiples ámbitos a lo largo de la geografía colombiana y, en ocasiones, de la insularidad de las prácticas de resistencia, desde el aula, desde la institución. En ese sentido, la Expedición Pedagógica se plantea como una forma de enfrentar la homogeneización en la visibilización de la singularidad de las prácticas y recuperar la diversidad y particularidad del proyecto pedagógico, con aquel viejo criterio de que “las ciencias son universales pero su enseñanza es particular y contextual”. Para ello construye propuestas metodológicas centradas en el viaje realizado por los</i></p>

<p><i>con desplazados, para la inclusión de la diversidad y lucha contra la homofobia escolar y para la diversidad étnica, aspectos que han venido desarrollando propuestas propias a la vez que plantean sus dinámicas como parte de la construcción de un proyecto educativo y pedagógico alternativo para el país(pp. 133-134).</i></p>	<p><i>actores de práctica, los cuales descubren y hacen visibles múltiples formas de hacer escuela y ser maestra(o) en el país. Hacen emerger un maestro y una maestra que se reconocen como productores de saber al convertir la práctica en experiencia y ser los creadores de las nuevas geopedagogías en nuestros contextos. Intenta construir, además de los textos escritos, unas formas de producción de saber que corran más por el camino de lo virtual. Allí está el atlas de la pedagogía en Colombia (p. 134).</i></p>
<p><i>Movilizaciones sociales y plataformas del derecho a la educación</i></p> <p><i>Nunca fue tan claro como en estos tiempos que el control del capitalismo globalizado, en su versión neoliberal, va a establecer una involución de los derechos — especialmente los de segunda generación— y que en forma paulatina la propuesta del proyecto hegemónico ha ido asumiendo la educación como servicio, dando pie a procesos de privatización larvada que</i></p>	<p><i>Programa Ondas</i></p> <p><i>Aparece como una propuesta de resistencia al interior del mismo Estado, mostrando cómo el tiempo de cambio construye entre las estructuras porosidades, en las cuales se fundamentan las resistencias y las búsquedas alternativas, haciendo que los espacios no sean absolutamente puros, sino procesos de conflicto y organización en coherencia con los sentidos que se les otorgue. Acá, frente al proyecto de</i></p>

<p><i>genera nuevamente grandes penalidades sobre los grupos más pobres. De igual manera, maneja una idea de meritocracia académica que no permite el ingreso a la universidad pública de los estratos inferiores de la población. Estos grupos, venidos desde fronteras de las ONG, universidades y grupos populares, convierten los derechos en una trinchera frente al empuje y retroceso neoliberal y su exigencia como un lugar de lucha, lo cual permite una unidad de múltiples actores que, interesados en el problema educativo, colocan la importancia de la educación y del conocimiento como una de las esferas de poder en estos tiempos y como uno de sus horizontes de trabajo crítico y transformador (p. 136).</i></p>	<p><i>investigación monolítico propio del paradigma lógico-racional, se propone la investigación como estrategia pedagógica. La propuesta recupera la crisis epistémica europea sobre la investigación y la crítica sobre los procesos del conocimiento y el saber que se han desarrollado en América Latina desde la educación popular y las prácticas de investigación-acción-participante. De igual manera, rompe con el adulto-centrismo de estas prácticas investigativas, colocándolas como estrategia pedagógica en el mundo de las niñas, niños y jóvenes, recuperando su vital capacidad por la pregunta. Aparecen el maestro y la maestra como creadores y con capacidades de producir saber y conocimiento, por ello introduce la sistematización como una forma de investigar sus propias prácticas (pp. 136-137).</i></p>
<p><i>Proyecto de educación propia afrocolombiana</i></p>	

Las nuevas leyes de educación han llegado como el gran proyecto homogeneizador de la globalización occidental consolidada a través del capitalismo cognitivo. Por ello aparece con fuerza la idea de estándares y competencias universales que nos permitan integrarnos a esa propuesta. En nuestra realidad, diferentes comunidades afrocolombianas, desde las regiones, y otras en las capitales de los departamentos, han organizado protestas frente al intento de vinculación de maestros no afros a comunidades en donde la totalidad de sus habitantes son de estos grupos étnicos. De igual manera, la denuncia del uso de textos escolares donde lo afro se produce en unos estereotipos que cooptan la idea de interculturalidad. Esto ha sido señalado por estos grupos como parte de la occidentalización y el colonizaje, y ha dado pie al surgimiento de sectores que comienzan a plantear la necesidad de una educación propia y el reconocimiento en la otra educación oficial de estas otras epistemes que viven y son parte de la nación colombiana (p. 137).

Gráfica 7. Formas de resistencia pedagógica en Colombia

Frente a los retos que tiene hoy el movimiento pedagógico y educativo, Mejía expresa la necesidad de ubicarse en una dinámica de reestructuración, reorganización y refundamentación, a la luz de las nuevas realidades de control y de poder (Mejía, 2011). “Nunca fueron tan políticas la pedagogía y la educación como en estos tiempos ” (p. 140); el conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación son el nuevo dispositivo de control y de poder del capitalismo; con ello, en educación un discurso técnico, objetivo e instrumental ha venido a reemplazar el debate de finales de siglo, y la pedagogía se ha convertido en un elemento central de la disputa sobre hacia dónde reorientar la educación y la escuela. Hay en la actualidad quienes auguran el fin de la

pedagogía, y en su reemplazo otras mediaciones tecnológicas y comunicativas emergen; también hay otros que aseguran la existencia de una despedagogización y desprofesionalización de la educación, en cuanto la pedagogía ha sido reducida a sus mínimos y sus contenidos se reorientan en la actual política educativa a estándares y competencias; a su vez, la escuela adquiere la connotación de una empresa a la que se integra en un discurso de calidad centrada en el cliente.

Bajo este panorama —afirma Mejía—, los movimientos pedagógicos desarrollados desde la década del setenta en América Latina cobran plena validez, pero deben ser desarrollados tomando en cuenta las realidades actuales en las que las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal, se han ido disolviendo a medida que lo comunicacional y lo tecnológico ha ido penetrando la vida cotidiana de las personas, a la vez que surge la necesidad de incorporar en su discurso y práctica una dimensión que va más allá de la esfera escolar y gremial, para asumir de nuevo la pedagogía como un saber propio de todo educador.

Uno de los retos importantes de la pedagogía es intentar dar respuesta no sólo a una escuela que define los qué —en términos de contenidos mínimos (estándares)— y los para qué —en términos referidos a la producción (competencias)—, sin olvidar otras preguntas que tiene que resolver el educador de este tiempo: educación para qué, por qué, para quién y en dónde. “A través de éstas se reconoce que lo educativo y lo pedagógico no cambian por sí solos la sociedad, pero si no cambia la educación, no cambiará la sociedad ni se construirán proyectos emancipatorios”(Mejía, 2011, p. 141).

3.2 La Escuela Nueva

3.2.1 Los inicios de la Escuela Nueva

Escuela Nueva es un movimiento que se desarrolló en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del Siglo XX, en respuesta a las corrientes educativas de corte tradicional, pasivo, autoritario y rutinario. Este movimiento, que ha sido llamado también escuela moderna, escuela progresista y educación nueva (Cortés & Ossa, 2009), se desarrolló en forma simultánea en varios países capitalistas y se constituyó en un reflejo de las transformaciones socioeconómicas ocurridas y de las ideas filosóficas, pedagógicas y psicológicas que se desarrollaron durante este periodo (García, 2009).

Este movimiento de renovación pedagógica tuvo gran influencia de disciplinas como la medicina y la psicología (Caro, 2008), y sus antecedentes se sustentan en las teorías, referentes y postulados de Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart y la escuela de Yasnaina Poliana, del escritor ruso L. Tolstoi; pero los fundamentos más importantes fueron sentados en la filosofía de Jhon Dewey de Estados Unidos (Negrín y Vergara, 2005), fundamentos que pusieron las bases teóricas de la educación contemporánea que, en buena parte, sigue vigente en la actualidad.

Alrededor de la corriente educativa de “renovación pedagógica”, surgió un grupo de pedagogos y pensadores sobre la educación en Europa y América, tales como Decroly (1871-1932) en Bélgica, Piaget (1896-1980), Claparade (1873-1940) y Ferreire (1879-

1960) en Suiza, Beatriz Ensor en Inglaterra, María Montessori en Italia y el mismo J. Dewey en Estados Unidos, que se preocuparon por pensar una escuela acorde con la psicología de los niños y niñas.

Así, la Escuela Nueva recoge ideas y posiciones de diversas corrientes y disciplinas. Algunas de las ideas que tomó este movimiento de Juan Jacobo Rousseau se refieren a la educación individual, espontánea y natural; de Juan Amos Comenius, el método basado en la naturaleza, la intuición y la autoactividad; de Juan Enrique Pestalozzi, una educación con visos de tecnificación que forma al niño o niña en valores sociales, morales, familiares y éticos; de Jhon Dewey toma la idea de la educación que prepara para la vida social; de María Montessori retoma su propuesta del manejo del espacio por parte del alumno o alumna, el uso de material didáctico y el intercambio espontáneo y libre de información; de Anton Makarencó apropia la idea del esfuerzo, la disciplina, la actividad, el trabajo en equipo, las diferencias individuales y el valor del juego como componente formativo; de Johan F. Harbart, su propuesta metodológica para el aprendizaje; de Federico Froebel, su método basado en el puerocentrismo; de Adolfo Freire, la propuesta del nuevo profesor como mediador del aprendizaje; de Elena Panrkhurt, los principios de valoración de las experiencias de los niños y niñas, y la observación e investigación propuestos en su Plan Dalton; de Ovidio Decroly, su método globalizador que incluye el respeto por la responsabilidad, el fomento del interés, la motivación y la curiosidad; de Roger Cousinet, la nueva relación entre los profesores y los alumnos y el uso de los materiales educativos; finalmente, de Celestin Freinet, la Escuela Nueva toma su propuesta de metodología de trabajo que reduzca la fatiga del profesor y aumente el rendimiento escolar (Cortés & Ossa, 2009).

Según Narváez (2006), El uso del nombre de Escuela Nueva nos remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en distintos países del mundo emergieron a contrapelo de la educación tradicional. En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.

Si bien dicho término fue utilizado con distintas acepciones –para caracterizar el trabajo en ciertos establecimientos educativos, así como la labor de asociaciones fundadas para el intercambio y la difusión de ideales comunes de cambio, las reuniones nacionales e internacionales con agendas centradas en la reforma educativa y la denominación de publicaciones diversas sobre este asunto– el mismo, llegó a tener un sentido más amplio, al ser visto como una nueva perspectiva en el abordaje de los problemas de la educación en general.

Dichos principios –generales y comunes a una multiplicidad de reflexiones y experiencias en el ámbito educativo– identificaron a un movimiento renovador caracterizado por la diversidad de corrientes y realidades educativas que formaron parte de él. De esas diferentes vertientes del movimiento renovador surgieron denominaciones afines al concepto de escuela nueva, que recogen o ponen el acento en una u otra dimensión de los planteamientos fundamentales plasmados en éste, como aquellas de la escuela activa, la escuela moderna y la escuela del trabajo, entre otras.

De esta manera, en tanto movimiento amplio, complejo y contradictorio, dice Narváez (2006), la Escuela Nueva se constituyó con múltiples y variadas aportaciones de experiencias y autores de diferentes países que la fundamentaron bajo tres corrientes: la mística, la científica y la filosófica. Según Narváez, la primera es la más fuerte y se encuentra a lo largo de la historia de la educación nueva, y se remonta a Rousseau a quien se reconoce como el gran inspirador de ese movimiento, cuyos planteamientos plasmados en su obra Emilio, acerca de la infancia, a la que considera como un estado indispensable y no una simple vía de acceso o de preparación para la vida adulta, fueron asumidos en Rusia por León Tolstoi (1828-1910), a quien se menciona como uno de los precursores de la Escuela Nueva desde el punto de vista de la comprensión social de la institución escolar.

Las nociones de Rousseau acerca de la educación- vista como la resultancia del libre ejercicio de las capacidades infantiles y su desarrollo- en una perspectiva que trasciende el ámbito escolar, fueron profundizadas posteriormente en las elaboraciones aún no del todo bien sistematizadas de pedagogos como Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) quien destacaba, en contra de la enseñanza libresca, el valor de la experiencia directa, y sostenía la necesidad de que la educación se apoyara en los conocimientos de la psicología; y Federico Froebel (1782-1852) –de origen alemán y creador del primer jardín de infancia, el conocido Kindergarten– quien resaltó el valor educativo de las actividades de entretenimiento, y, al igual que Pestalozzi, veía en el niño a un ser activo, en proceso continuo de desarrollo (Narváez, 2006).

En consonancia con el principio de que la vida natural es necesaria para el

desarrollo libre de la infancia, expresa Narváez, aparecen las primeras escuelas nuevas propiamente dichas en distintos países de Europa, las cuales constituían pensionados privados, por lo regular reducidos y ubicados en el campo, que ordinariamente facilitaban la enseñanza media o una enseñanza equivalente a ésta. A partir de ello, surgen iniciativas que se inscriben en lo que se ha llamado la era de las técnicas y de los sistemas. Como parte de ésta pueden considerarse los aportes hechos a la Escuela Nueva por María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet, entre otros, quienes intentaron establecer sistemas educativos completos, asentados en técnicas y métodos concretos e incluso en concepciones más estudiadas del hombre y los fines educativos llevados a cabo.

El amor y respeto por la infancia también se expresaron con elevado grado de preocupación en los planteamientos y las experiencias de María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932) en los primeros años del siglo XX, quienes tuvieron en común el hecho de que sus métodos “Nacieron de la observación de niños anormales y fueron elaborados por médicos especializados en el estudio de la educación; ambos surgieron en países latinos y se desarrollaron, a decir verdad, en la misma época” (Filho, 1964, p. 193, en Narváez, 2006). No obstante, como lo anota Narváez, mientras Montessori se apoyó en un sistema de autoeducación, privilegió el método analítico y recurrió más al uso de materiales artificiales o más o menos abstractos en la enseñanza, Decroly colocó el énfasis en la función de globalización y reivindicó la elección de temas de interés vital, o centros de interés, al darle mayor importancia al contacto del niño con objetos concretos en toda su complejidad.

También la Escuela Nueva se nutrió del significado de la máxima representativa “aprender haciendo” de los planteamientos de la corriente filosófica del norteamericano John Dewey (1859-1952), quien en una de sus obras, destacaba, entre otros aspectos, la importancia del interés como fuerza impulsora en la educación, el valor de ésta en una sociedad democrática, y sostenía. Además hay que mencionar al pedagogo William Kilpatrick (1871-1965), en lo que respecta a sus ideas acerca del método de los proyectos en el trabajo escolar, en las cuales resaltaba el aspecto cooperativo y social de la educación en una actividad dirigida intencionalmente a alcanzar objetivos considerados importantes y válidos por los alumnos antes que por los profesores.

Otras contribuciones muy importantes, de acuerdo con Narváez, son las de Georg Kerschensteiner (1854-1932), con sus planteamientos sobre la escuela del trabajo para formar ciudadanos cuyo desempeño beneficiara directa o indirectamente al Estado nacional, y los aportes de Edouard Claparède (1873-1940), a quien se le atribuye un gran peso en el progreso efectivo de las bases científicas de la nueva educación, con sus estudios sobre la psicología de la infancia y sus ideas acerca de la educación funcional; del suizo Adolphe Ferrière (1879-1960), quien, además de fundar la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1899, con sede en Ginebra, desarrolló una intensa actividad divulgativa de la Escuela Nueva en Europa y logró sintetizar y articular en el plano internacional distintas corrientes pedagógicas que tenían en común la preocupación por el niño; así como las aportaciones de dos ilustres representantes de la llamada pedagogía social en Francia: Roger Cousinet (1881-1973), con su método de trabajo libre por grupos, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño, y Célestin Freinet (1896-1966), con sus propuestas y experiencias

acerca de la tipografía escolar, el uso del texto y el dibujo libre, la correspondencia interescolar, el libro de la vida. De igual manera, es preciso referir otros aportes importantes a la Escuela Nueva desde la perspectiva de la corriente científica, entre ellos, los provenientes de la denominada pedagogía experimental –con el impulso fundamental de Binet, su fundador– y de la psicología genética con los trabajos de Piaget y Wallon.

Las primeras escuelas nuevas se desarrollaron en Suiza, Bélgica, Francia, Alemania e Italia, hacia 1880 (Negrín y Vergara, 2005).

3.2.2 Una mirada a la Escuela Nueva de Colombia

El programa Escuela Nueva (EN) de Colombia se ha convertido en referente obligado de las publicaciones educativas de los organismos internacionales. Unesco, Banco Mundial y Unicef, entre los principales organismos, han apoyado decididamente el programa, promocionándolo y recomendándolo como experiencia modelo. La Unesco ha dicho que "constituye una experiencia de valor internacional innegable", mientras el Banco Mundial afirma que sus lecciones "merecen diseminarse ampliamente entre los planificadores de la educación y los encargados de la adopción de políticas en el mundo en desarrollo". Misiones de estudio y observación han pasado por Colombia para conocer esta experiencia. Varios países se han interesado en la posibilidad de replicarla, dentro y fuera de la región" (Torres, 1992, p. 1).

Escuela Nueva nace como movimiento de renovación escolar y pedagógica, defensora del principio de participación activa en la educación. Este movimiento promueve la idea del aprendizaje, no como un cúmulo de conocimientos, sino como un componente que asegura la integridad personal; toma como principales herramientas la exploración y la cooperación, y propone una educación global que abarque niveles tanto epistemológicos como sociales, en los cuales el aprendizaje sea considerado producto de la interacción individual con el entorno (Mayo & Zapata, 2014). Lorenzo Luzuriaga (1980, p.172, en Mayo y Zapata, 2014), presenta, los cuatro periodos que se pueden identificar en el movimiento de la Escuela Nueva. En primer lugar, se encontró que en la última década del siglo XIX se dio lugar a la creación de las primeras Escuelas Nuevas en Europa y en América: la Escuela de Abbotsholme y la de Bedales en Inglaterra, los Hogares de educación en el campo en Alemania, la École des Roches en Francia, y la Escuela Primaria Universitaria de Chicago, comandada por John Dewey, una de las figuras de mayor repercusión en este movimiento. En segundo lugar, con el cambio de siglo surge una renovación teórica en torno a la educación nueva representada en la corriente pragmática e instrumentalista de John Dewey, y con la creación de la Escuela de trabajo que constituyó una reforma pedagógica propuesta por Kersehensteiner en Munich. Durante la tercera fase se crearon y publicaron los primeros métodos activos, a los que correspondieron el método italiano Montessori y el método Decroly de Bruselas. Finalmente, la cuarta fase comprende el año de 1918 hasta la actualidad. En esta fase los métodos e ideas pertenecientes a la educación nueva son publicados y oficializados en Europa y, también, se llevaron a cabo manifestaciones de una “contrarreforma escolar”.

Como lo expresa Rafael Ríos Beltrán (2013), la Escuela Nueva fue una propuesta de naturaleza pedagógica extendida en América Latina, que tuvo una influencia variada en la educación en los diferentes países, principalmente desde la primera mitad del siglo XX. La Escuela Nueva transformó las concepciones sobre el desarrollo y la formación del hombre, la infancia, el maestro, la escuela, la política educativa, los métodos de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la didáctica. Según Ríos, los años que transcurren desde 1903 hasta 1946 representan la edad de oro de la pedagogía, en razón de las apropiaciones selectivas y estratégicas de elementos de la escuela activa y de los saberes denominados modernos. En este periodo el comienzo como el fin de las nociones y las prácticas de la pedagogía activa en el saber pedagógico colombiano se dan en el contexto de la Ley Uribe o Ley 39 de 1903 y culmina con el retorno al poder del partido conservador en 1946. “En otros términos, en la Ley Uribe se identifican los inicios del proceso de apropiación del discurso de la Escuela Nueva en Colombia, ya que ella se estableció en contraposición a la escuela tradicional, con la toma del poder de los conservadores en 1946 se retornó a la pedagogía oficial confesional de finales del siglo XIX” (p.81).

Siguiendo con las ideas de Ríos, las diferentes apropiaciones de la Escuela Nueva en Colombia sustentaron las reformas en la formación del magisterio, de los funcionarios de la educación pública y las reorientaciones de la escuela primaria, durante la primera mitad del siglo XX; es así como, dicha apropiación de la Escuela Nueva en las instituciones formadoras de maestros se establece como un acontecimiento pedagógico complejo y variado que asume diversas características en relación con la didáctica y la enseñanza de las ciencias y los saberes.

En Colombia, un proyecto de reforma de la enseñanza de los contenidos, durante la primera mitad del siglo XX, no era una novedad, pues con la apropiación de la pedagogía pestalozziana desde el siglo XIX fue visible un primer proceso de reforma y de modernización de los contenidos de enseñanza. No obstante, dice Ríos; con la emergencia de la Escuela Nueva durante la primera mitad del siglo XX en el país, el sistema pedagógico moderno de Pestalozzi comienza a ser visto como el proyecto a abandonar por su condición de tradicional y antiguo frente a la emergencia del proyecto de la Escuela Nueva, considerado ahora bajo el ropaje de lo nuevo respecto a la reforma de los métodos de enseñanza. El movimiento de Lancaster a Pestalozzi y de Pestalozzi a Decroly (médico belga que señala el umbral de la Escuela Nueva en Colombia) muestra una de las rutas de ingreso en el juego de la modernidad en nuestro país.

La apropiación de la Escuela Nueva en Colombia no fue ajena a la polaridad entre lo antiguo y lo moderno, liderada por los partidos políticos (Liberal y Conservador). Además, los maestros en ejercicio y en formación en las escuelas normales fueron una pieza central en esta mirada longitudinal del proyecto moderno. Sus reflexiones y ensayos sobre cómo enseñarían un saber o disciplina bajo los parámetros de la nueva pedagogía y los fundamentos de la Escuela Nueva, los ubica en un lugar explícito en el escenario de modernización del contenido de enseñanza, ya que señalan las diversas revoluciones pedagógicas, desde Lancaster hasta Decroly.

Agustín Nieto Caballero es considerado el fundador de la primera Escuela Nueva en Colombia, y su pensamiento influyó en la organización posterior de las escuelas nuevas en varios países de América (Nieto, 1979). Según Cubillos (2007), al fundar el Gimnasio

Moderno entre 1913 y 1924, Agustín Nieto crea las condiciones institucionales para producir un saber inscrito en el ideal de la Escuela Nueva, periodo en el que el problema educativo del país residía para Agustín Nieto básicamente en el tipo de maestro, en su orientación pedagógica y en su formación técnica; sus ideas renovadoras fueron manifestaciones en contra del despotismo ideológico religioso y el autoritarismo en lo económico, en lo político y en lo social, presentes en esa época.

La imagen que utiliza Agustín Nieto para ilustrar el espíritu de la Escuela Nueva, es la de una nueva forma de cooperación social, donde la actividad y la iniciativa procedieran de cada individuo y no de un ordenamiento autoritario y superior. Era una nueva ética que cobraba vida a través del enfoque pedagógico (Molano y Vera, s.f.). La escuela no debía preparar “sólo para leer y contar”, sino que debía transgredir estas funciones para adiestrar al individuo en la investigación, para inculcar el hábito del trabajo, la ética del éxito y la competencia, y los valores prevalecientes en una sociedad guiada por la lógica y el sentido del valor del cambio.

Entre las diversas fases nuevas que presentan los modernos sistemas de enseñanza, es una de las más interesantes la que se refiere a la disciplina mental. Consiste esta disciplina en educar el espíritu orientándolo hacia la investigación y así el análisis. Tiene capital trascendencia, porque educar el espíritu es enseñar a pensar, es enseñar a descomponer lo que no nos viene de fuera para asimilarlo por partes; es desenvolver capacidades; es sacudir y encauzar aficiones; es despertar energías; es, síntesis, iluminar la inteligencia, haciéndola consciente y libre (Nieto, 1979, p.21).

Agustín Nieto defendía entonces una pedagogía y un maestro que combinara la instrucción práctica con la educación moral, para producir un ciudadano integral, un ser humano nuevo. La educación práctica contribuía a preparar al individuo para una vida útil, intensa, expansiva, basada en la investigación personal, en el experimento. El sentido de la obra que se proponía llevar a cabo la Escuela Nueva tenía que ver, por lo tanto, con el rompimiento con la pedagogía tradicional, la memorización, el dogmatismo. Era una nueva concepción del mundo, una ideología que situaba al individuo en una sociedad donde el experimento, la iniciativa personal y la libertad de expresión sirvieran de atmósfera a una forma de cooperación social (Molano y Vera http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/11_06ens.pdf).

Escuela Nueva como programa fue desarrollada en Colombia en 1975. Como tal, produjo significativos cambios en la educación rural; especialmente, una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y dotación de bibliotecas a las escuelas.

El surgimiento en Colombia de Escuela Nueva como programa partió de las lecciones aprendidas de la experiencia de la Escuela Unitaria desarrollada en el país en la década de los años 60 y mitad de los años 70 (Gómez, 1993). La Escuela Unitaria fue propuesta en la VIII Conferencia General de Unesco realizada en Uruguay en 1954, como una estrategia para atender los graves problemas de acceso a la educación primaria de la población rural (Crece, 2007).

La Escuela Unitaria toma los principios de la pedagogía activa, los cuales postulan que los niños y niñas aprenden mejor por medio de situaciones que viven y experimentan cotidianamente, lo que permite la observación, la asociación de conocimientos y su expresión, estimulando así su interés por el aprendizaje; propone una metodología activa, participativa y flexible (Gómez, 1993). La experiencia contemplaba la presencia de un solo profesor para atender varios grados, la promoción automática y el uso de libros y guías (Crece, 2007), así como el respeto por los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, y los materiales educativos que permiten al profesor trabajar con varios grupos a la vez (Psacharopoulos, Rojas y Vélez, 1993).

La primera experiencia en Colombia de Escuela Rural Unitaria se implementó en el municipio de Pamplona, Norte de Santander, y a partir de allí y bajo el liderazgo de Oscar Mogollón, profesor del Instituto Superior de Educación Rural - ISER¹⁸, se logró llevar esta experiencia a gran parte de las escuelas rurales de Colombia, gracias a que el Gobierno de Colombia, en 1967, decidió extender esta estrategia a todas las escuelas unidocentes del país (Torres, 1992).

Sin embargo, cuando se intentó masificar el programa en las zonas rurales, se presentaron varias dificultades relacionadas especialmente con la capacitación de los profesores, con la poca articulación de los currículos y los materiales a las necesidades de la realidad rural de los estudiantes, y con la aplicación de la promoción automática (Psacharopoulos et al., 1993). Otros factores que condujeron a la revisión de la experiencia

¹⁸ El profesor entonces al frente de la escuela, llegaría a ser el Coordinador Nacional de EN (Torres, 1992, p. 2).

de Escuela Unitaria fueron: la resistencia de los profesores por considerar la experiencia como una estrategia para disminuir profesores, y el exceso de trabajo que generó en ellos la elaboración de las fichas individualizadas (Colbert, 2006).

En respuesta a estos problemas, el gobierno colombiano emprendió acciones para mejorar la Escuela Unitaria y retomó la propuesta de Oscar Mogollón en Pamplona, desarrollada con un grupo de 30 estudiantes, denominada “Hacia la Escuela Nueva” (Crece, 2007). De esta forma surgió la Escuela Nueva a mediados de los años 70, como una alternativa para mejorar aspectos curriculares, de capacitación y administrativos de la Escuela Unitaria (Psacharopoulos et al., 1993).

Los cambios importantes que se dieron alrededor de la Escuela Unitaria y que a la larga abrieron espacio a la Escuela Nueva (1975), se centraron en el desarrollo de materiales de aprendizaje, en respuesta a las fichas de enseñanza, a la introducción de contenidos relevantes para la vida de los niños y niñas del campo, a la introducción del trabajo cooperativo de los estudiantes, a los enfoques renovadores para la capacitación, al acompañamiento y a la dotación de textos educativos para las escuelas (Crece, 2007).

A partir de 1975 se inicia una rápida expansión del modelo, llegando en 1978 a 500 escuelas en tres departamentos; en 1982 se inicia la expansión en la zona pacífica del país, fase desarrollada hasta 1986; para 1985 se había implementado en 8.000 escuelas, y es en ese mismo año cuando se inicia la universalización del programa Escuela Nueva, en respuesta a las dificultades de acceso de la población rural a la educación primaria. Para 1989 se contaba con 17.984 escuelas; en 1991, la Escuela Nueva llegaba a alrededor de

20.000 de las 27.000 escuelas rurales del país, con una cobertura estimada de 1 millón de niños y niñas (Torres, 1992). Para 1999 existían unas 12.500 funcionando con la metodología original (López, 1999).

El rápido proceso de expansión de la Escuela Nueva puso en riesgo la calidad y la consolidación de la estrategia (Torres, 1992). Las dificultades presentadas en el proceso de masificación estuvieron asociadas a la improvisación en los programas de capacitación de los profesores, a la inoportuna entrega de los materiales de aprendizaje, al escaso acompañamiento a las escuelas y a la alta rotación y desvinculación de los profesores que habían sido capacitados, trayendo graves consecuencias para el programa (Crece, 2007). “El efecto final es que el Ministerio de Educación Nacional abandonó su prioridad en las escuelas rurales por muchos años, y los municipios no desarrollaron estrategias de gestión para apoyar Escuela Nueva” (Colbert, 2006, pp. 200 - 201).

A partir del año 2000, con el apoyo del Banco Mundial, el Ministerio de Educación Nacional retoma la Escuela Nueva, y a través del Proyecto de Educación Rural (PER) logra revivir la estrategia en las escuelas rurales de Colombia, logrando atender a 209.163 niños hasta el 2007 (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007).

El sistema de la Escuela Nueva es buen ejemplo de una innovación local que se convirtió en política nacional colombiana, que además ha servido de inspiración a muchos otros países del mundo (Colbert, 1999), inspirando además, en lo local, aspectos de la Ley General de Educación (Colbert, 2006). Aunque tuvo sus orígenes en la zona rural con población dispersa, donde no se requiere un profesor por grado, los principios y varias de

sus estrategias se han replicado en contextos urbanos como una posibilidad bastante válida para mejorar la calidad de la educación; es el caso del programa Escuela Activa Urbana, implementado en el municipio de Manizales con el apoyo de la Fundación Luker y la Alcaldía de Manizales, y otras experiencias desarrolladas en varios municipios del Departamento de Caldas con la financiación de la Gobernación.

Hitos en la historia de Escuela Nueva en Colombia

1954: Surgimiento de la idea de Escuelas Unitarias en la VIII Conferencia General de Unesco celebrada en Uruguay (Ramón, s.f.).

1961: Aprobación mundial de las Escuelas Unitarias por los ministros de Educación, en una reunión realizada en Ginebra, Suiza, en 1961.

Organización de la primera escuela unitaria, con carácter demostrativo, en el ISER de Pamplona, Norte de Santander.

1967: Expansión de escuelas unitarias a todo el país, por parte del Ministerio de Educación Nacional.

1975: Inicio de Escuela Nueva en Norte de Santander, tomando como base la experiencia acumulada con las Escuelas Unitarias.

1976: Inicio de la expansión de Escuela Nueva a otros departamentos. Se crean 500 Escuelas Nuevas en Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca, con la cooperación técnica y financiera de Usaid/AID. El proceso se da entre 1976 y 1979.

1979: Inicio de la expansión a 3000 escuelas, con el apoyo financiero de las regiones, el BID y organizaciones privadas (FNC y FES). El proceso se da entre 1979

y 1986.

1987: Segundo crédito con el Banco Mundial para llevar a cabo el Plan de Universalización. Éste se extendió hasta mediados de la década de los noventa.

Evaluación de Escuela Nueva por parte de Rojas y Castillo.

1988: Iniciación de un proyecto piloto por parte de Volvamos a la Gente, promovido por la Interamerican Foundation, para adaptar Escuela Nueva al sector urbano marginal.

1989: Escuela Nueva es seleccionada por el Banco Mundial como una de las tres experiencias más sobresalientes en el mundo de los países en desarrollo, que ha demostrado éxito a escala nacional a partir de una iniciativa local.

1990: Escuela Nueva es presentada en la Conferencia Mundial de Jomtien como una de las 2 experiencias educacionales más innovadoras de América Latina.

Mediante Decreto 1490 de 1990 se adopta Escuela Nueva como la principal estrategia para la atención de la educación básica primaria en zonas rurales y urbano-marginales de Colombia.

1991: La Constitución Política de Colombia define la obligatoriedad de la educación básica de nueve años.

1992: Evaluación realizada al programa Escuela Nueva por Psacharopoulos y cols.

1993: Transferencia a los gobiernos territoriales —departamentos y municipios— de competencias y recursos para el manejo del servicio educativo, mediante la Ley 60 de 1993, circunstancia que generó frecuentes traslados de profesores del sector rural.

1997: Participación de Colombia en la evaluación del Llece, donde se destacan los resultados del sector rural.

Escuela Nueva es destacada por la Misión Social del Departamento Nacional de Planeación de Colombia, por sus logros en el aprendizaje y su capacidad para compensar las limitaciones iniciales de los niños, ocasionadas por su bajo nivel socioeconómico.

1999: Evaluación realizada al programa Escuela Nueva por parte de McEwan.

2000: Surgimiento del Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional.

Fortalecimiento de Escuela Nueva en el país, con énfasis en procesos de capacitación, asistencia técnica, dotación de materiales, a través del PER, con financiación parcial del Banco Mundial.

El Informe de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas señala a Escuela Nueva como uno de los tres mayores logros del país.

2002: Estudio realizado por la Universidad del Rosario y Volvamos a la Gente sobre comportamiento democrático y convivencia en las Escuelas Nuevas.

2004: Desarrollo de la propuesta de Escuela Nueva orientada a la población del Litoral Pacífico.

2007: Premio Skoll para el Emprendimiento Social, por su Proyecto de Vida Escuela Nueva, dedicado a generar una nueva cultura de paz y convivencia. Este premio apoyará la expansión del programa Escuela Nueva Internacional en 11 países de América Latina, e incursionará en India y en tres países de África.

Gráfica 8. Línea de Tiempo nacional en torno a la experiencia de Escuela Nueva

Fuente: Crece (2007, pp. 12-13).

3.2.3 Descripción del Modelo Pedagógico de Escuela Nueva

Escuela Nueva, como sistema educativo, promueve el aprendizaje activo, el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad, la promoción flexible, el aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, y el fortalecimiento de los valores y comportamientos democráticos. Promueve un nuevo rol del profesor como facilitador de procesos (Colbert, 1999); integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación y formación docente, de gestión y administración, e involucra niños, profesor, comunidades y agentes administrativos. El enfoque de este modelo colombiano ha permitido proveer una educación primaria completa con calidad en las regiones de bajo estrato socioeconómico (Colbert, 2006).

Los principios sobre los cuales se basa esta propuesta son:

- Estudiante como sujeto y centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y profesores con una actitud abierta y positiva, como orientadores y creadores de condiciones reflexivas y de acompañamiento al estudiante.
- Conocimiento activo, donde el estudiante construye su propio proceso de aprendizaje, aprovechando el trabajo en equipo y la flexibilidad de los programas según el cumplimiento de metas y objetivos.
- Trabajo con material de autoinstrucción por medio de guías que contienen actividades y ejercicios graduales y secuenciales para facilitar el autoaprendizaje, tanto individual como grupal, y le permiten al estudiante avanzar a su propio ritmo.

- Manejo de materiales y recursos de aprendizaje, donde el estudiante hace uso no sólo de su iniciativa y creatividad, sino que incorpora a su actividad los materiales, las situaciones y los sucesos del entorno, los cuales convierte en un elemento didáctico de gran valor.
- Flexibilidad en el desarrollo de los procesos curriculares, de tal manera que el estudiante pueda salir o entrar a la escuela cuando quiera; y un currículo adaptado a las características socioculturales de cada contexto rural.
- Vinculación real de la escuela con la comunidad en los procesos de recuperación de la cultura, la salud, el saneamiento ambiental, la adecuación de tecnologías y la promoción de valores ciudadanos, a través del desarrollo del liderazgo y la participación en proyectos comunes que respondan a sus necesidades y contribuyan al mejoramiento de sus condiciones de vida.
- Gobierno estudiantil como estrategia que garantiza la participación activa y comprensiva de los estudiantes en la vida democrática de la escuela.

Las estrategias de Escuela Nueva están organizadas en cuatro componentes: curricular, de capacitación, comunitario y administrativo, cuya integración da coherencia al modelo.

- Componente curricular: la dimensión curricular de Escuela Nueva incorpora aspectos fundamentales como el empleo de la pedagogía activa, los módulos de aprendizaje, la biblioteca escolar, los centros de recursos de aprendizaje, el gobierno estudiantil y la promoción flexible. En este componente han ocupado también un lugar

central los proyectos pedagógicos, que permiten una mayor vinculación entre la teoría y la práctica, así como la contextualización y focalización de los aprendizajes. La evaluación es entendida no solamente como una estrategia sumativa, sino también, y fundamentalmente, como una oportunidad formativa; y en cuanto a la promoción, ésta se hace de manera flexible.

- Componente de capacitación: La capacitación se orienta a través de talleres que permiten a los profesores vivir directamente los principios de Escuela Nueva, usando metodologías similares a las que utilizarán con sus estudiantes.

- Componente comunitario: A través de este componente se promueve la articulación entre la escuela y la comunidad, el intercambio de conocimientos y la construcción de espacios de participación que permitan una mejor valoración de los ámbitos escolares y comunitarios.

- Componente administrativo: la gestión directiva y administrativa promueve actividades de planeación y fortalecimiento del modelo, desde el nivel de coordinación hasta el escolar.

Finalmente, Escuela Nueva, desde sus orígenes, enfatizó no sólo en los aspectos organizativos y pedagógicos, entendido este último como núcleo importante en la calidad del proceso de aprendizaje que da la posibilidad de transformación educativa. Escuela Nueva sobresale, entre otras cosas, por la centralidad que la innovación pedagógica ocupa en el programa (Torres, 1992).

Seis aspectos importantes deben resaltarse sobre esta experiencia colombiana:

- *Demostró que se puede lograr un mejoramiento cualitativo y cuantitativo en escuelas de bajos recursos económicos.*
- *Logró modificar masivamente el modelo frontal de enseñanza, basado en el profesor, a un modelo centrado en los niños y niñas, con un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, y un cambio de rol del docente.*
- *La situación multigrado forzó a todo el sistema a innovar en la práctica pedagógica los procedimientos de evaluación del aprendizaje, en las políticas educativas de textos y en la formación docente. Inspiró la nueva Ley de Educación.*
- *Evidenció que el aprendizaje cooperativo puede iniciar cambios en comportamientos democráticos, en la convivencia pacífica y en el aprendizaje participativo desde una temprana edad. Así mismo, desarrolló valores, actitudes y habilidades para una ciudadanía activa.*
- *Es una de las innovaciones que ha logrado mayor sostenibilidad; las innovaciones son muy vulnerables a cambios administrativos y políticos.*
- *Tiene un modelo marco suficientemente flexible que puede ser tomado en consideración en culturas y sociedades diferentes, permitiendo su adaptación a varios países como Brasil: Escola Activa; Guatemala: Escuela Nueva Unitaria; Panamá: Escuela Activa; Chile: Mece Rural; El Salvador: Aulas Alternativas; México: Escuela Interactiva Comunitaria; Nicaragua: Escuela Modelo; República Dominicana: Escuela Multigrado Innovada; Perú: Aprendes; Guyana: Escuela Nueva; Uganda: New School; Filipinas: Active school, Honduras: Escuela Activa Participativa (Colbert, 2006, pp. 188-189).*

Gráfica 9. Factores clave de la implementación de Escuela Nueva en Colombia

3.2.4 En Caldas la Escuela Nueva se dimensiona a otros niveles de la educación

La educación rural del departamento de Caldas se ha constituido en un referente educativo importante para el contexto nacional. La consistencia y continuidad de los procesos educativos, el enfoque de formación por competencias, la incorporación de los proyectos pedagógicos productivos y la inclusión de las TIC a los currículos escolares, el trabajo en alianzas, el hecho de que el modelo se esté revisando constantemente, permite la

innovación permanente en las escuelas rurales, conservando siempre la esencia de la Escuela Nueva.

Escuela Nueva surgió en el departamento de Caldas en el año de 1982, con los tres primeros grados, y al año siguiente cubrió los cinco (5) grados de educación primaria, (Crece, 1999). La llegada de Escuela Nueva a Caldas obedeció al interés de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia –Comité Departamental de Cafeteros de Caldas– (en adelante el CDCC), que desde hacía ya varias décadas venía invirtiendo en el tema educativo, principalmente en la construcción de las escuelas rurales que requería el departamento para atender la población estudiantil existente en la época.

Dos hechos particulares inspiraron al CDCC a apoyar el inicio de la Escuela Nueva en Caldas: un primer hecho estuvo relacionado con la necesidad de definir las prioridades de inversión en educación del CDCC, una vez culminada la construcción de la infraestructura física de las escuelas rurales que requería el departamento; el segundo se desprendió de varios estudios realizados por el CDCC con respecto a la calidad de la educación que se impartía en las escuelas rurales, que mostraron

(...) en síntesis, que la educación recibida por los alumnos no los preparaba adecuadamente para hacer frente a las necesidades de su entorno; y que se trataba de una educación tradicional, poco flexible y repetitiva que, más que retener a los estudiantes, promovía la deserción y la baja cobertura (Crece, 2007, p. 37).

¿Por qué la Federación Nacional de Cafeteros está involucrada en la educación?

“Consideramos que el desarrollo no es una responsabilidad exclusiva del Estado. La sociedad civil tiene el deber y el derecho de intervenir en el mejoramiento del bienestar de una comunidad. Es por esto que la Federación Nacional de Cafeteros, una entidad gremial, privada, sin ánimo de lucro, acompaña al Estado en el cumplimiento de sus responsabilidades.

Una buena educación en el campo contribuye para que el sector agrícola sea una actividad económicamente aceptable, ya que se asimila y adopta más fácilmente tecnologías sostenibles.

De otro lado, si el campo ofrece las condiciones necesarias para que la gente que vive allí no vea la necesidad de migrar a las ciudades en busca de satisfacción de las necesidades prioritarias (salud, educación, empleo, etc.), se contará con disponibilidad permanente de mano de obra, frenándose esa tendencia tan marcada en los países en desarrollo, de altas migraciones campo-ciudad, crecimiento desbordado de los cinturones de miseria, desempleo urbano y escasez de mano de obra en el campo, y concentración en la propiedad de la tierra.

Existe una correlación ya probada entre la educación de una comunidad y su grado de desarrollo: a más educación, mejores indicadores de salud, mejor ingreso per-cápita, más respeto por los demás, más civilizada la convivencia, más racional la explotación de la tierra, más conciencia social y, lo que es más importante, más autoestima de las personas.

Finalmente, en un país con tantos problemas de violencia, la educación es quizás el único medio por el cual lograremos una convivencia pacífica en el futuro” (Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, 1998, p. 3).

Gráfica 10. Papel de la Federación de Cafeteros en Educación

En 1981, el CDCC conoció la experiencia en Escuela Nueva del profesor Oscar Mogollón, del ISER de Pamplona, y envió a una profesora para que aprendiera en contexto sobre las estrategias de implementación del modelo. La primera experiencia de Escuela Nueva se desarrolló en la Colonia Escolar la Enea, del municipio de Manizales, y a partir de este centro, que se convierte en centro experimental del modelo y de capacitación de docentes, se extendió a otras escuelas de la región.

El primer evento de capacitación para profesores se desarrolla en 1983 para 100 profesores de 25 municipios del departamento, y en ese mismo año se constituye un equipo

de capacitadores de profesores de Escuela Nueva. Los primeros capacitadores fueron a su vez capacitados por parte de los fundadores del Programa en el país, Vicky Colbert y Oscar Mogollón. El programa se expandió rápidamente por los municipios de Caldas: en 1988 se había logrado capacitar a 689 profesores de 452 escuelas rurales, y para 1994 se contaba con 1000 escuelas de las 1113 existentes en el área rural, beneficiando a cerca de 43 mil estudiantes (Crece, 2007). Para el año 2012, se contaba con 962 sedes rurales (el 100% de las escuelas del área rural) que atienden cerca de 52 mil estudiantes en todos los niveles de la educación.

Caldas ha sido uno de los pocos departamentos que ha logrado mantener el modelo, ya que ha contado con la financiación y acompañamiento del gremio cafetero y la Gobernación de Caldas; en muchas zonas del país se debilitó por falta de mantenimiento a la estrategia. Se esperaba que el modelo Escuela Nueva fuera sostenible, pero en varios departamentos se confundió el tema de sostenibilidad con “abandono”, y la Escuela Nueva pasó a ser un simple nombre del pasado.

Según Tita Pérez¹⁹(2007),

Al ser el Comité de Cafeteros un socio y un convencido desde el primer momento, los municipios, el departamento y las autoridades educativas tuvieron un interlocutor que permaneció a pesar de los cambios de gobernantes, que ayudó a ir llevando la memoria de la evolución del programa y su expansión. Ayudó a hacer el lobby y la conversación con las comunidades rurales, con los nuevos gobernantes que venían en los periodos

¹⁹ Consultora en Educación para el Ministerio de Educación Nacional.

de cambio, en términos de mantener muy clara la importancia y la necesidad de hacer una educación rural con programas que mejoren su calidad y con unas respuestas específicas como las que da Escuela Nueva. Ha permitido que, en sociedad siempre con la Secretaría de Educación Departamental y los municipios, se mantenga un equipo técnico de alta Calidad que asegura la capacidad de montar el programa en nuevas escuelas y de acompañar el desarrollo del mismo en todo el departamento.

3.2.4.1 Lo nuevo de la Escuela Nueva de Caldas

La Escuela Nueva de Caldas retoma los principios y lineamientos del programa a nivel nacional; sin embargo, varios han sido los ajustes e innovaciones que se han hecho a la experiencia, obedeciendo a las necesidades identificadas en las comunidades educativas rurales, a los cambios en las políticas educativas del país de las últimas dos décadas y como respuesta a las demandas del contexto desde el punto de vista productivo y social. Estos ajustes se relacionan con (i) la Evolución o fundamentación conceptual de la Escuela Nueva; (ii) los componentes del modelo, y (iii) la extensión de un modelo pensado inicialmente para la educación primaria, hacia la educación básica secundaria (6° a 9°), hacia la educación media (grados 10° y 11°) y hacia la educación superior (técnico profesional y tecnológico profesional).

- Evolución conceptual de la Escuela Nueva. Durante varias décadas la Escuela Nueva ha sido definida como un sistema, programa, metodología, modelo educativo, y en los últimos años Caldas lo ha asumido como un Modelo Pedagógico.

Como sistema, la Escuela Nueva integra principios, componentes, estrategias administrativas, curriculares, comunitarias y de capacitación, tendientes al mejoramiento de la eficiencia y la calidad de la educación. Escuela Nueva, como programa que nace de la Escuela Unitaria, posee unas bases conceptuales definidas y relacionadas que responden a estrategias de política educativa, tales como el Plan de Universalización de la educación, el cual incluye estrategias de capacitación, acompañamiento, dotación y evaluación; como metodología, posee una estructura didáctica, con momentos definidos, intencionalidad pedagógica e hilos conductores que aseguran el desarrollo; como modelo educativo, Escuela Nueva se ha sostenido en el tiempo como política de fortalecimiento de la calidad, hace parte de una oferta especial de propuestas flexibles del Ministerio de Educación Nacional para la atención de la población rural y vulnerable, y lleva implícita una canasta educativa básica (capacitación, acompañamiento y dotación) (Cortés y Ossa, 2009).

Caldas ha propuesto y documentado la Escuela Nueva como un modelo pedagógico. Escuela Nueva es percibida como una construcción en constante dinámica de interacción, inclusión y fortalecimiento, dimensionada socialmente y con el propósito de llevar a la práctica teorías pedagógicas activas. Como modelo pedagógico, Escuela Nueva integra el concepto de desarrollo humano, metas de formación, propuesta curricular, metodología, relaciones que se fomentan y evalúan permanentemente (Cortés y Ossa, 2009).

- Componentes del modelo. Los componentes del Modelo Pedagógico de Escuela Nueva se conservan en su esencia de acuerdo con la propuesta de la Escuela Nueva de Colombia; sin embargo, al interior de cada uno se han realizado ajustes y mejoras como producto de los procesos de maduración y de las diferentes innovaciones introducidas al

modelo. De una forma profunda o sustancial, cada componente ha sido intervenido, siendo más relevante el abordaje realizado al componente curricular y de capacitación. Aunque en menor grado, el componente administrativo y comunitario también han contado con una serie de ajustes y mejoras a lo largo de las tres décadas de implementación de Escuela Nueva en Caldas.

Componente curricular. Las transformaciones más significativas giran alrededor de: nuevas formas de abordar la promoción flexible (niveles de profundidad), adaptación de los instrumentos de aula que contribuyan al logro de los objetivos de aprendizaje, generación de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), adaptación de guías de aprendizaje centradas menos en la forma, dando mayor énfasis a la manera como pueden potenciar la formación de competencias y adecuarse al desarrollo de los niños y niñas, e inclusión de nuevos roles en el trabajo grupal de los estudiantes para fomentar el trabajo cooperativo (Crece, 2007).

Componente de capacitación. Los ajustes más relevantes en este componente, son: (i) la conformación del Equipo de Padrinos de Escuela Nueva, que se encarga de la capacitación y el acompañamiento a las escuelas rurales; (ii) el enfoque dado a los procesos de capacitación, haciendo mayor énfasis en los fundamentos pedagógicos de la Escuela Nueva y menos en los elementos operativos del modelo; (iii) adaptación de los procesos de capacitación, según las necesidades, ritmos y niveles de apropiación del modelo en las escuelas rurales; (iv) generación de espacios para leer el modelo desde las nuevas teorías, buscando de esta forma bajar tensiones entre los profesores; (v) uso de nuevas estrategias de formación como las pasantías a escuelas demostrativas y redes de Escuela Nueva,

mucho antes de iniciar el proceso formal de capacitación; (vi) asunción de la transversalidad como pretexto para contextualizar currículos, desarrollar competencias y articular contenidos de las diferentes áreas de formación (Crece, 2007).

Componente administrativo. Incluye el concepto de Alianzas como estrategia para la sostenibilidad de la Escuela Nueva. Se destacan el surgimiento de nuevas sinergias entre los sectores público y privado alrededor del modelo, una nueva concepción de los Microcentros Rurales, y la conformación de Redes de profesores de Escuela Nueva (Crece, 2007).

Componente comunitario. Además de los instrumentos propuestos desde el programa nacional de Escuela Nueva para acercar y promover la comunidad, se han introducido otras estrategias alrededor de los Proyectos Pedagógicos Productivos y su nueva forma de operar mediante el esquema de proyectos supervisados establecidos por los estudiantes en sus fincas, los telecentros comunitarios como estrategia para la formación comunitaria, y la educación básica para personas adultas que acoge algunos principios y adapta ciertas estrategias y componentes de la Escuela Nueva, para que los campesinos y campesinas mayores puedan avanzar en los grados de escolaridad (Crece, 2007).

3.2.4.2 La extensión de un modelo pensado inicialmente para la educación primaria, a otros niveles de la educación.

Caldas ha sido pionero en Colombia en aprovechar las bondades de la Escuela Nueva para ofertar nuevos grados de escolaridad para la población rural y dar respuesta a

las necesidades educativas que fueron surgiendo en la medida en que se fueron consolidando los procesos educativos en las regiones rurales del departamento. Alrededor de los principios activos de Escuela Nueva, se han ido proponiendo otros modelos educativos para la población rural que han hecho posible ampliar la oferta educativa en los grados 6° a 9° de educación secundaria, llevar educación a los niños y niñas del campo hasta la educación media (grados 10° y 11°), y en los últimos años, una vez se ha ido logrando una cobertura interesante en educación media, llevar la educación superior a los sitios donde residen los jóvenes campesinos de Caldas.

También se ha aprovechado el mismo modelo pedagógico y la infraestructura existente para incorporar Proyectos Pedagógicos Productivos que han contribuido a desarrollar en los estudiantes las competencias específicas relacionadas con la producción, y a fomentar el espíritu empresarial, y a través de estos proyectos contribuir a la solución de problemas del día a día de la actividad agropecuaria de las fincas de los estudiantes, promoviendo una mayor valoración de los padres de familia por la educación que reciben sus hijas e hijos. La Escuela Nueva ha sido permeada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; los profesores y estudiantes usan los recursos tecnológicos como un medio para desarrollar contenidos y actividades que proponen las guías de aprendizaje, para establecer proyectos colaborativos con otros pares, para acceder a información útil y para establecer comunicación con otras comunidades del municipio, del departamento, del país o del mundo.

Conservando los principios básicos de la Escuela Nueva, en Caldas se desarrollaron los modelos educativos de Posprimaria Rural con Escuela Nueva, Educación Media con

profundización en educación para el trabajo, el proyecto La Universidad en el Campo, Escuela y Café, Escuela y Seguridad Alimentaria, y Escuela Virtual.

DESCRIPCIÓN	POSPRIMARIA RURAL CON ESCUELA NUEVA	EDUCACIÓN MEDIA CON PROFUNDIZACIÓN EN EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	LA UNIVERSIDAD EN EL CAMPO	ESCUELA Y CAFÉ	ESCUELA Y SEGURIDAD ALIMENTARIA	ESCUELA VIRTUAL
Qué es	Es una innovación educativa fundamentada en los principios de la promoción flexible, el aprendizaje activo significativo y la relación escuela - comunidad. Es un modelo de educación integral, basado en el desarrollo de	Es una propuesta educativa basada en el modelo pedagógico de Escuela Nueva que facilita el acceso de los jóvenes y las jóvenes a los grados 10° y 11°. Incorpora el enfoque de formación en	Esta iniciativa busca promover la oferta en educación técnica y tecnológica profesional para los jóvenes rurales de una forma pertinente y de calidad. La Universidad en el Campo vincula a las universidades para llevar formación universitaria directamente al sitio donde viven los jóvenes	Es una propuesta pedagógica productiva que, bajo el modelo de Escuela Nueva, incorpora temas relacionados con el negocio del café en los contenidos curriculares de las escuelas rurales ubicadas en las regiones cafeteras, buscando que los aprendizajes sean significativos y	Es una propuesta educativa que integra los currículos de las escuelas de educación básica y media, contenidos pertinentes y útiles orientados	Es una innovación educativa basada en el modelo pedagógico de Escuela Nueva que utiliza las TIC como herramienta de aprendizaje y como medio de comunicación entre comunidades vía Internet.

	<p>competencias, que aprovecha la capacidad instalada de las escuelas rurales para ampliar la cobertura en los grados 6° a 9° de educación secundaria.</p>	<p>competencias laborales generales (CLG), para que los estudiantes se desempeñen adecuadamente en el mundo productivo.</p>	<p>campesinos. Este programa aprovecha los recursos, la infraestructura, y muy especialmente el modelo pedagógico de Escuela Nueva, el enfoque de formación por competencias laborales y los contenidos abordados en la educación media de la escuelas rurales, aspectos que permiten que los estudiantes alcancen los créditos académicos requeridos para la formación técnica profesional al culminar el grado 11°, para que con un año adicional de estudio, en</p>	<p>pertinentes al entorno rural. Su objetivo fundamental es la formación de la generación de relevo de la caficultura.</p>	<p>hacia la seguridad alimentaria, para promover en los niños y jóvenes el desarrollo de competencias que contribuyan en el corto plazo al mejoramiento de los niveles nutricionales y la calidad de vida de las familias rurales.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

			la misma escuela rural, puedan acceder al título de tecnólogo profesional otorgado por una de las universidades articuladas a Escuela Nueva.			
Año de inicio	1988	2003	2008	1996	2005	1997
Particularidades	No hay cambio en el modelo pedagógico entre el ciclo de la educación básica primaria y la educación básica secundaria, lo que reduce la deserción escolar. Se soporta en el uso de guías de interaprendizaje	Introduce en las áreas del currículo 15 competencias laborales generales que incluyen las dimensiones intelectual, relacional, organizacional y personal. Propone una nueva asignatura en	La formación técnica profesional se desarrolla en forma simultánea a los grados 10ºy 11º (educación media). Para alcanzar el nivel tecnológico sólo se requiere un año más después de terminar el grado 11º. Se desarrolla en el sitio donde viven los estudiantes.	Cambia el enfoque de los proyectos productivos desarrollados en las escuelas, integrándolos al componente pedagógico. Se transversalizan los contenidos del proyecto en todas las áreas del currículo. Incorpora la estrategia de proyectos dirigidos — desarrollados en la	Cambia el enfoque de los proyectos productivos desarrollados en las escuelas, integrándolos al componente pedagógico. Se transversalizan los contenidos	Promueve la participación de todos los profesores, no de uno solo. Apoya el trabajo de los Comités de Trabajo del Gobierno Estudiantil. Busca la generación de proyectos colaborativos entre

	<p>intencionadas hacia el desarrollo y valoración de todo tipo de competencias. Se implementan “aulas paralelas” para llevar el servicio educativo a aquellos niños y niñas de población muy dispersa que no alcanzan a llegar al centro educativo que ofrece la educación secundaria, sin generar requerimientos administrativos y</p>	<p>gestión y planes de negocios. Propone un esquema para evaluar y certificar las CLGs en los estudiantes. En este modelo se da valor agregado a las estrategias de la Escuela Nueva, como escenario para fundamentar, introducir, desarrollar y transferir competencias laborales generales. El</p>	<p>Conserva los principios y estrategias del modelo pedagógico de Escuela Nueva. Los costos educativos del programa pueden llegar a ser 1/4 parte el costo de un estudiante universitario bajo el esquema de oferta tradicional en Colombia. Aprovecha la capacidad instalada en las instituciones educativas rurales para articular los niveles y ciclos educativos que garanticen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.</p>	<p>escuela— y proyectos supervisados — desarrollados por los estudiantes en sus fincas—. Hace especial énfasis en el desarrollo de competencias de orden administrativo y gerencial. La implementación de un proyecto productivo en sus fincas es el medio — no el fin— a través del cual los estudiantes ponen en juego las competencias desarrolladas en la escuela. Incorpora en los</p>	<p>del proyecto en las demás áreas del currículo. Incorpora la estrategia de proyectos dirigidos — desarrollados en la escuela— y proyectos supervisados — desarrollados por los estudiantes en sus fincas—. Hace especial énfasis en el desarrollo de competencias</p>	<p>los alumnos, escuelas y comunidades, apoyados en la Internet. Cuenta con consultorios virtuales que son un canal de comunicación asincrónico a través del cual alumnos, docentes y comunidad pueden encontrar respuesta a sus inquietudes, dudas y temas de interés.</p>
--	---	--	--	---	---	---

	<p>directivos diferentes a las que ya se tienen.</p> <p>La estructura didáctica de las guías de interaprendizaje se adapta a la etapa de desarrollo de pensamiento formal de los estudiantes.</p> <p>Propone indicadores de calidad para medir el desempeño del proyecto en las instituciones educativas.</p>	<p>dimensionamiento de la Escuela</p> <p>Nueva promueve pedagógicamente las habilidades necesarias para consolidar el proyecto de vida, basados en emprendimiento y desarrollo empresarial.</p> <p>Incluye un sistema de seguimiento a egresados.</p> <p>Tiene estructurados indicadores de calidad del modelo</p>	<p>Incluye estrategias de aseguramiento de la calidad.</p>	<p>contenidos 7 normas de competencia laboral que pueden ser certificadas en los estudiantes.</p>	<p>orientadas a la formulación de planes de promoción y prevención nutricional, a la producción agropecuaria ecológica y a la conservación y transformación de la producción agropecuaria.</p> <p>Incorpora en los contenidos 3 normas de competencia laboral que</p>	
--	---	--	--	---	---	--

					pueden ser certificadas en los estudiantes.	
Estrategias de implementación	Capacitación de docentes en el manejo adecuado de la Escuela Nueva y en contenidos específicos. Acompañamiento a través del equipo de padrinos a escuelas, microcentros y redes de Escuela Nueva. Dotación de escuelas con guías de interaprendizaje para los estudiantes, bibliotecas,	Capacitación de profesores. Acompañamiento a través del equipo de padrinos. Realización de prácticas empresariales de los estudiantes. Certificación de las competencias de los estudiantes. Dotación de escuelas con guías de interaprendizaje para los	Exploración y articulación curricular de la oferta en educación técnica y tecnológica con la educación básica y media. Capacitación de los docentes universitarios en Escuela Nueva y enfoque de formación por competencias. Dotación de módulos de interaprendizaje para estudiantes que conservan la estructura didáctica de Escuela Nueva desarrollada en la educación básica y	Capacitación del 100% de los profesores de las escuelas. Acompañamiento a escuelas y a los proyectos supervisados de los estudiantes. Certificación de las normas de competencias de los estudiantes. Dotación de escuelas con guías de interaprendizaje para los estudiantes; dotación de bibliotecas.	Capacitación del 100% de los profesores de las escuelas. Acompañamiento a escuelas y a los proyectos supervisados de los estudiantes. Certificación de las normas de competencias de los estudiantes. Dotación de escuelas con	Capacitación del 100% de los profesores de las escuelas. Acompañamiento virtual y personalizado a las escuelas que han implementado el proyecto. Dotación de Software educativo como complemento a los contenidos de las guías de interaprendizaje.

	laboratorio, herramientas y centros de recursos de aprendizaje.	estudiantes, bibliotecas, laboratorio.	<p>media; además, enfoque de formación por competencias.</p> <p>Dotación de bibliotecas de apoyo a las escuelas rurales que implementan el programa según la oferta universitaria.</p> <p>Estrategia de aseguramiento de la calidad, que incluye la aplicación de indicadores de calidad construidos para el programa, comités de calidad a nivel municipal como organismo que hace seguimiento a la calidad, visitas directas a las instituciones educativas</p>		guías de interaprendizaje para los estudiantes; dotación de bibliotecas.	Uso transversal de las TIC en las áreas del currículo.
--	---	--	---	--	--	--

			rurales, entre otras estrategias.			
--	--	--	--------------------------------------	--	--	--

Gráfica 11. Modelos Educativos para la población rural desarrollados en Caldas basados en Escuela Nueva

Fuente: Comité Departamental de Cafeteros (2015).

Las innovaciones educativas realizadas en Caldas se han constituido en un aporte importante para Colombia, particularmente en lo relacionado con la educación para la población rural. La Posprimaria Rural, Educación Media con profundización en educación para el trabajo y Escuela, y Café, son iniciativas que han sido retomadas por el Ministerio de Educación Nacional, por el mismo gremio cafetero y por otras ONGs, para ser implementadas en instituciones educativas rurales del país²⁰ (Comité de Cafeteros, 2010).

Según Cecilia María Vélez White²¹(2007),

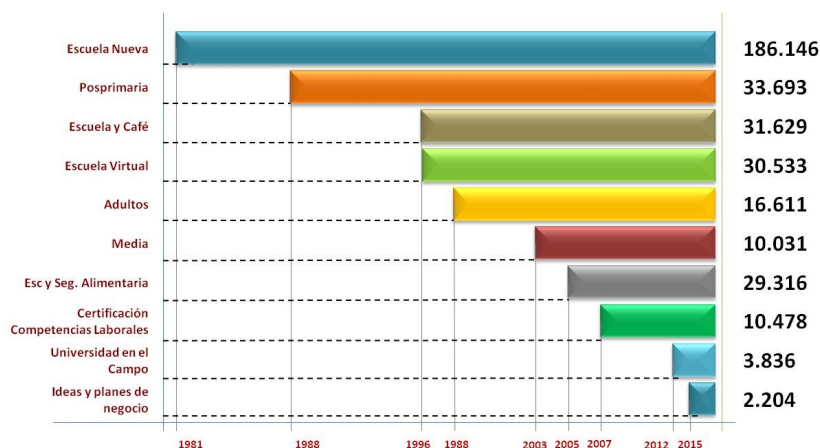
Los programas se aplican dependiendo de la situación de las zonas: Escuela Nueva, donde tenemos muchos niños de primaria y no les podemos llegar; Post-primaria, donde ya lo que tenemos que hacer es una oferta en secundaria; SAT, cuando tenemos población supremamente dispersa y no podemos sino mandar tutores; Competencias laborales, obviamente lo estamos tratando de trabajar básicamente en la media pero con el planteamiento de Escuela y Café; por ejemplo, coge desde chiquitos a los niños y los relaciona con lo que se hace en su región. De manera que dependiendo de la necesidad específica cada uno de estos modelos tiene un beneficio muy importante”.

Han sido muchas las delegaciones internacionales de profesores que han pasado las escuelas rurales, y la experiencia se ha transferido a otros países. Esta experiencia en

²⁰Estos proyectos han sido transferidos a Atlántico, Magdalena, Sucre, Nariño, Cundinamarca, Quindío, Cauca, Valle, Cesar, Guajira, Guaviare, Caquetá, Norte de Santander, Santander, Risaralda, Guainía, Vaupés, Chocó, Putumayo, Tolima, Huila, Bolívar, Boyacá, Meta, y a la mayoría de los municipios certificados de estos departamentos, entre otros.

²¹ Ministra de Educación de Colombia 2002-2010.

educación rural le ha merecido al departamento distinciones y reconocimientos muy importantes del orden nacional e internacional, básicamente por haber logrado consolidar una oferta educativa que favorece la cobertura en todos los niveles de la educación, así como la permanencia, la pertinencia y la calidad de la misma.



Gráfica 12. Egresados Educación Rural – Escuela Nueva Caldas 2015

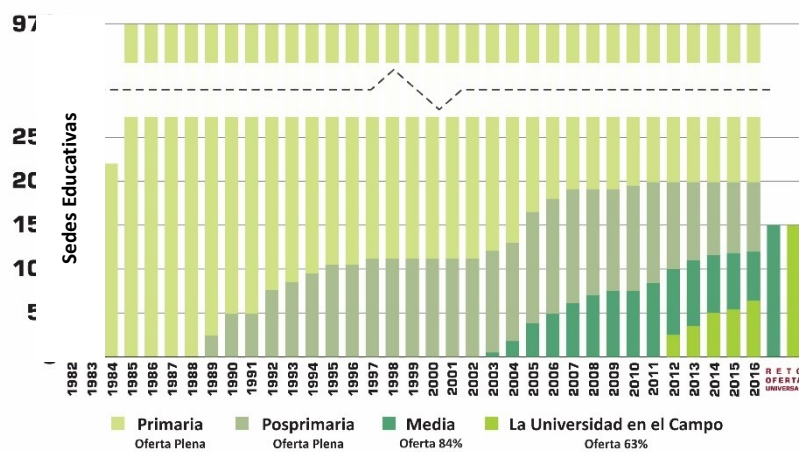
Fuente: Comité de Cafeteros de Caldas (2016).

Las características propias de la Escuela Nueva propician escenarios para que los niños, niñas y jóvenes rurales no solo aprendan lo que tienen que aprender. En su proceso educativo, ellos y ellas desarrollan competencias que favorecen la participación, el trabajo colaborativo y en equipo, el respeto por las diferencias, la autoestima y el interés por el estudio. En el mismo modo, las estrategias del modelo pedagógico de la Escuela Nueva permiten redireccionar los currículos escolares para que el estudiantado adquiera competencias relacionadas con el emprendimiento, la producción y el desarrollo comunitario, aspecto en el cual se ha puesto especial énfasis, logrando desarrollar otras propuestas educativas como la Escuela Virtual, los Proyectos Pedagógicos Productivos de

escuela y café y escuela y seguridad alimentaria, que se implementan alternamente a los programas de cobertura educativa. Estas últimas competencias, que se llaman comúnmente competencias laborales generales y competencias laborales específicas, son evaluadas y certificadas en los estudiantes y sirven como respaldo a los jóvenes rurales al momento de insertarse en el mundo del trabajo.

Los logros educativos también han girado en términos de los resultados académicos y en el fortalecimiento de los comportamientos democráticos de los estudiantes. Diversos estudios y evaluaciones realizadas en Caldas, Colombia y Latinoamérica, indican que la Escuela Nueva contribuye no sólo a incrementar la cobertura educativa; es además una estrategia que permite elevar significativamente la calidad de los aprendizajes del estudiantado, especialmente en los grados 3º, 5º y 9º (Rojas y Castillo, 1988; Unesco, 1998; Mcwan, 1999; MEN, 1997,1999, 2003, 2005; Crece, 1999, 2005; Bogoya, 2007; Forero et al., 2002).

Otras evaluaciones demuestran que en Manizales la educación rural con Escuela Nueva tiene mejores resultados que la educación urbana (Bogoya, 2001; ICFES, 2010) y que los programas de educación rural con Escuela Nueva desarrollados en Caldas, contribuyen en una forma importante a incrementar la productividad de las fincas cafeteras y son más costo-efectivos que los programas del orden nacional y la educación urbana del departamento, lo que indica que los recursos que se invierten llegan donde deben llegar y a las poblaciones más desfavorecidas del departamento (Flórez, Grajeda y Moore, 2010).



Gráfica 13. Oferta del programa Escuela Nueva en el departamento de Caldas

Fuente: Comité de Cafeteros de Caldas (2016)

Existen evidencias que permiten determinar la incidencia real o potencial que tienen los proyectos educativos adelantados en la zona rural de Caldas en las posibilidades educativas y laborales de los jóvenes rurales, y cómo estas posibilidades se pueden constituir en una oportunidad de desarrollo para el sector agrícola y pecuario del departamento.

El Crece (2001) destaca que los resultados no se dan sólo en términos de la cobertura y/o expansión. Otros resultados que surgen de la aplicación y despliegue de los modelos educativos desarrollados en Caldas, son:

- Se ha abierto la oportunidad a las personas en las áreas rurales, de tener acceso a la educación básica y a la educación media y superior.
- Puede hablarse hoy de una verdadera revolución educativa: de acuerdo con

la “Evaluación Censal de Competencias Básicas” adelantada por la Secretaría de Educación de Manizales (Colombia), las dos mejores escuelas —áreas urbana y rural, públicas y privadas— son escuelas rurales públicas de educación básica que utilizan el modelo de EN promovido por el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas en alianza con el sector público.

- Hay un incremento en la retención y promoción. A este respecto, el Crece (2016) revela un crecimiento permanente desde 2011 en los niveles de promoción entre 9º y 10º —en particular en los primeros años—, y una estabilidad en la promoción entre 10º y 11º, con un importante crecimiento en los últimos años.
- Algunas evaluaciones señalan que los resultados no son despreciables en términos de comportamiento democrático y equidad de género.
- Se ha dado un fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad y la escuela, generando además actividades de extensión a la comunidad.
- Se han detenido procesos migratorios.
- Se ha fomentado mentalidad de gestión empresarial desde el colegio a través de los proyectos económicos.
- Las experiencias de aplicación y expansión de los modelos han enseñado al sector público que el sector privado puede convertirse en un aliado muy importante a la hora de resolver graves problemas sociales (en este caso educativos).

3.2.5 Qué dice la investigación en Escuela Nueva

La literatura ha abordado la Escuela Nueva desde diferentes ámbitos que involucran aspectos relacionados con los principios del modelo, las estrategias de implementación, los

recursos utilizados y las mismas políticas que direccionan su implementación.

Freinet, por ejemplo, al tomar distancia, considera que la Escuela Nueva funciona desvinculada de la realidad, critica su exceso *espontaneísta* y la tendencia excesiva del modelo hacia las corrientes antiautoritarias y del 'laissez-faire' (Educación Social, 2007).

Para algunos autores, la Escuela Nueva adolece de planeación, y es una propuesta que privilegia la actividad y la escasa disciplina sobre el conocimiento (Negrín y Vergara, 2005, p. 14). Existen vacíos entre la propuesta del currículo “por procesos” de la Escuela Nueva, y las guías de aprendizaje, las cuales carecen de sistematicidad pedagógica, carácter procesual, flexibilidad y pertinencia; la tendencia conductista más allá de un modelo constructivista, la ambigüedad entre una clase activa y el hacer actividades en clase, y la falta de claridad pedagógica que dificulta las prácticas de enseñanza, son otras visiones críticas sobre la Escuela Nueva (Flórez, 1996).

En cuanto al activismo atribuido a Escuela Nueva, las principales críticas se instalan en el supuesto *anti-intelectualismo* o el abuso de los sentidos y la actividad, frente a la disciplina, la memorización y el control de la inteligencia y la voluntad (Saviani, 1980).

Otras críticas se relacionan con la tendencia a encasillar a los alumnos entre lentos y rápidos, sin la posibilidad de analizar qué hay detrás de estos ritmos de aprendizaje. Igualmente, se señala la mitificación del respeto por las necesidades e intereses de los niños y niñas promulgado por Escuela Nueva, cuyo problema principal, según las críticas, radica en que dichos intereses y necesidades son vinculados exclusivamente a las características

psicológicas y evolutivas, sesgando los aspectos sociales y culturales que los niños y las niñas traen como parte constitutiva de su identidad (Spakowsky, s.f.) y, de otro lado, porque este principio no se lleva a cabalidad en la práctica pedagógica de los profesores:

En dicha práctica, en la mayoría de los casos, en nombre de los tan mentados intereses que la Escuela Nueva propone respetar, el énfasis está puesto casi exclusivamente en el interés como acción espontánea y de corto alcance, es decir, a [Sic] los intereses superficiales. El maestro considera entonces que enseñar o tener una actitud directiva en el proceso de enseñanza implica atender contra los intereses y las necesidades de los niños y además siente que corre el riesgo de posicionarse en una “postura tradicional” y ser juzgado por ello (Spakowsky, s.f.).

Morán, Pansza y Pérez (1996) consideran que es realmente difícil identificar cuáles son los auténticos intereses de los niños y niñas, pues éstos se encuentran condicionados por el medio social.

Para Parra Sandoval (1996), algunos elementos no resueltos por Escuela Nueva se relacionan con el fomento de los comportamientos democráticos de los estudiantes —dado a través del gobierno escolar²²— y las relaciones escuela-comunidad-escuela. En este sentido, se le atribuyen al proyecto dificultades relacionadas con el irrespeto a la autonomía de los estudiantes, la manipulación de las actividades propuestas por el gobierno estudiantil,

²²El Gobierno Escolar es un organismo administrativo propuesto por la Ley General de Educación, que involucra distintos actores de la comunidad educativa para la toma de decisiones, mientras que el Gobierno Estudiantil es una estrategia propuesta por Escuela Nueva, de organización de estudiantes para los estudiantes y de apoyo a las actividades que desarrolla la escuela.

el trabajo unilateral de la escuela sin contar con el saber popular, y el predominio o imposición de la escuela sobre la comunidad.

Del Pozo (2004) referencia como desajuste la aplicación del modelo sin una preparación suficiente de los profesores, lo que dificulta la transformación de una escuela tradicional hacia la Escuela Nueva. Estas mismas debilidades asociadas con los procesos de formación de profesores en las etapas de implementación, han sido referenciadas por Schiefelbein (1998), Torres (1992), Crece (1999), Gómez (1993), y Morán et al. (1996).

La literatura también indica que las críticas más importantes y sistemáticas se relacionan con los materiales de aprendizaje, es decir, las guías de los estudiantes. La guía se convierte en el centro de interés del proceso educativo —ya no es el estudiante—, y se toma como el currículo mismo de la escuela —no como apoyo al desarrollo del currículo—; asimismo, la guía instrumentaliza al profesor —no es el profesor el que instrumentaliza la guía—. Estos hechos, según Parra Sandoval (1996), hacen ver la Escuela Nueva como una escuela instrumental. Escuela Nueva permite la distribución del conocimiento a través del trabajo con las guías y no la generación de nuevo conocimiento (Parra Sandoval, 1996). Para Gómez (1993), los materiales tienen un énfasis excesivo en la práctica, lo que va en contra de los desarrollos intelectuales de los estudiantes; los materiales son de corte metodológico conductista o instrumentalista basados en objetivos conductuales de los estudiantes; las guías se convierten en el fin del proceso educativo y no en el medio para alcanzar el fin y, según el autor, esta dependencia predominante de las guías limita e inhibe la creatividad de profesores y la innovación escolar. Para Torres (1992), las guías de Escuela Nueva ameritan una revisión de fondo en contenido y en didáctica; también

requieren ser actualizadas según los lineamientos de la política educativa, máxime cuando la última revisión de los materiales fue realizada hacia la mitad de la década de los años 80s.

Otras posiciones de corte ideológico catalogan la Escuela Nueva como un modelo asociado con el desarrollo del capitalismo (Carli, 2004) y con el desarrollo de la anarquía en las aulas. Se considera un movimiento reformador de filiación burguesa (Saviani, 1980), y fue criticado ampliamente por grupos reaccionarios a causa de la coeducación de niños y niñas y de su laicismo (Movimiento de la Escuela Nueva, 2010).

La Escuela Nueva es una educación barata con materiales didácticos baratos, cuya estandarización y replicabilidad permiten reducir aún más los costos educativos en el tiempo. Este abaratamiento del costo de la educación primaria rural implica una reducción relativa del gasto público en este tipo de educación, lo que puede significar su condena a continuar siendo una educación de menor calidad relativa, es decir, de segunda clase (Gómez, 1993, p. 300).

Con todas estas críticas, y aunque en Colombia Escuela Nueva surgió hace ya 46 años, hoy sigue vigente como una de las apuestas más importantes en términos educativos para el desarrollo de las comunidades rurales del país (OCDE, 2016; Martínez, Pertuzy Ramírez, 2016; Ocampo, 2014; Acuerdo Final de La Habana, 2016). La relevancia del Modelo se confirma por el dinamismo que prevalece en los procesos investigativos. Además, Escuela Nueva ha mostrado tener el potencial para fomentar resultados más positivos que otras modalidades de educación rural y de educación tradicional. Habrá que

persistir en aquellos asuntos sin resolver de Escuela Nueva, como la actualización de las guías, de tal manera que ellas favorezcan la pertinencia y el desarrollo de competencias para la solución de problemas complejos (OCDE, 2016).

En esta línea, se analizan los trabajos realizados por González, Jiménez y Regalado (2015); Suárez y Urrego (2014), Pradilla (2015); Escobar, García, Peláez y Restrepo (2014); Barrios, Orrego, Ramírez y Serna (2015) y Cortés y Villamarín (2009), por considerarlos relevantes y pertinentes para los objetivos de desarrollo de esta tesis doctoral.

González, Jiménez y Regalado (2015) investigaron en su trabajo acerca de la implementación de la pedagogía activa con el sistema Escuela Nueva en los municipios de Toca y San Mateo del departamento de Boyacá, e intentaron identificar las fortalezas, debilidades y coherencia en la implementación del sistema con la Pedagogía Activa; analizaron el nivel de los docentes y su relación con los estudiantes, y estudiaron además aspectos como la planta física de las sedes educativas, los elementos de estudio y las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan.

Por su parte, Suárez y Urrego (2014) investigaron el sentido que los docentes le dan desde sus prácticas pedagógicas a la relación familia-escuela, desde el proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes de la institución educativa El Horro, del municipio de Anserma, Caldas, mientras que Pradilla (2015) abordó la comprensión que sobre la Escuela Nueva tienen los docentes de una institución educativa rural del Tolima.

Escobar, García, Peláez y Restrepo (2014) buscaron interpretar las percepciones de los docentes desde las reflexiones de sus prácticas pedagógicas y didácticas en relación con la categoría del sujeto inmerso en el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, para comprender cómo los docentes de sedes educativas rurales de educación primaria y postprimaria de las Instituciones Educativas Rio Verde Bajo, del municipio de Buenavista (Quindío), y Fortunato Gaviria Botero del municipio de Villamaría (Caldas), abordan las reflexiones pedagógicas y las prácticas didácticas frente al concepto de sujeto que existe en ellos sobre los estudiantes de Escuela Nueva, en tanto que el trabajo realizado por Barrios, Orrego, Ramírez y Serna (2015) se enfocó en conocer y analizar de manera detallada el proceso y la metodología de enseñanza-aprendizaje del Centro Educativo Rural Morelia, del Municipio de Concordia, que implementa la metodología de Escuela Nueva en el sentido de conocer cuáles son sus prácticas pedagógicas, su proceso de inclusión, y cómo las condiciones físicas y humanas permiten un adecuado desarrollo y formación de niños y niñas capaces de responder a las condiciones y retos que éstos deben enfrentar en lo personal, en lo académico y en lo social.

Finalmente, Cortés y Villamarín (2009) centraron su investigación en la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes de dos Instituciones Educativas del Departamento del Meta que trabajan con el modelo educativo Escuela Nueva.

Estos autores enfocan sus hallazgos en los siguientes aspectos:

3.2.5.1 Las prácticas pedagógicas en Escuela Nueva

La primera precisión que se desprende de estas investigaciones es que no importa el modelo pedagógico que se utilice, ya que tanto el docente como la escuela se deben presentar como fuerza integradora de la comunidad y como proveedores de elementos que potencializan, dinamizan y facilitan el alcance de mejores niveles de calidad de la educación de los estudiantes que están inmersos en el proceso (Suárez y Urrego, 2014). Los docentes realizan esfuerzos por innovar en sus prácticas pedagógicas basados en las necesidades de sus estudiantes y en el contexto en que interactúan, por lo cual brindan herramientas para enfrentar las necesidades del entorno, a la vez que formulan y desarrollan estrategias para estimular o motivar a los niños, niñas y jóvenes para que diseñen sus proyectos de vida a pesar de sus condiciones adversas y oportunidades; un proyecto de vida encaminado a la posibilidad de materializar sus metas y sus sueños.

De esta manera el docente, desde el aula y con Escuela Nueva, desarrolla múltiples estrategias que le permiten ver los cambios de actitud asumidos por sus estudiantes frente a lo que se puede llamar futuro, logrando llevar al estudiante —mediante sus prácticas— a reconocer más posibilidades, a lograr sus metas a corto, mediano y largo plazo, a tener bases para continuar con sus proyectos de calidad de vida. La metodología activa de Escuela Nueva brinda herramientas que enriquecen permanentemente los procesos pedagógicos para dar lugar a aprendizajes significativos y pertinentes por medio del saber, el ser y el saber hacer (Suárez y Urrego, 2014). Las prácticas pedagógicas en Escuela Nueva se caracterizan por el buen clima escolar, ya que los docentes orientan su trabajo a la construcción de un sistema de convivencia pacífica y a la buena relación con todos los miembros de la comunidad educativa; de esta manera se fortalece la relación escuela-comunidad lográndose la participación de los padres y madres a través de la promoción de

algunos valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y la honestidad, entre otros. La actitud de entrega en el ejercicio como docentes, señala un sentido vocacional y misional en la tarea de educar a los niños y a las niñas; a los docentes que trabajan con Escuela Nueva, el proyecto les ha dejado crecimiento humano desde la persona como seres trascendentes, con actitudes de entrega y vocación de servicio a la humanidad. Hay consenso respecto a que no solamente los estudiantes aprenden, sino que también el docente aprende de sus estudiantes, tal como lo señalan Cortés y Villamarín (2009) en su investigación sobre Escuela Nueva, en el Meta.

Sin embargo, llegar a este proceso depende de la posición, en muchos casos personal, en que se sitúe el docente con respecto a la propuesta pedagógica. La identidad por el modelo y la importancia que le dan los docentes al mismo, es variable; mientras que para unos puede ser relevante la autonomía, para otros son más importantes los componentes —curricular, de formación y comunitario—, para otros el acompañamiento es esencial, otros no se identifican con el modelo y prefieren circunscribir su práctica en el modelo tradicional (Cortés y Villamarín, 2009). Por ejemplo, González et al. (2015) evidenciaron que, aunque los docentes permiten la participación activa de los estudiantes y el intercambio de saberes, en algunos casos se desarrollan temáticas no contextualizadas sobre el medio en donde se desenvuelve el niño o niña; hay ausencia de conexión entre lo que se imparte y la vida diaria, y en ocasiones las actividades, que si bien son orientadas por las guías de aprendizaje, no son coordinadas y apoyadas por los docentes. En algunos docentes se afirma la existencia de tendencias pedagógicas hacia el conductismo y el tradicionalismo. Otros autores como Escobar et al. (2014) también evidenciaron un bajo conocimiento de los componentes de la Escuela Nueva en las Instituciones Educativas Río

Verde Bajo del Municipio de Buenavista (Quindío), y Fortunato Gaviria Botero del Municipio de Villamaría (Caldas), asunto que en el caso de los docentes se sustenta en las dificultades frente a la apropiación de las didácticas de Escuela Nueva, en las dificultades frente a la apropiación de la teoría pedagógica desde los referentes conceptuales de la Escuela Activa, en una sensible sensación de reconocimiento del sujeto desde la perspectiva teórica, y sobre todo en la ausencia de motivación y apropiación de la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes indican que la Escuela Nueva se ha instaurado de “*afuera hacia adentro*”, situación que no permite institucionalizar la pedagogía en la forma indicada para que en la práctica educativa — asignable a personas y roles, llamados “pedagogos” y “pedagogas”—, la práctica sea considerada como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propio quehacer, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su labor.

En esta línea, Barrios et al. (2015) indican que el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se enfocan las prácticas educativas de los docentes del Centro Educativo Rural Morelia, dejan de lado la prioridad que otorga Escuela Nueva a la autonomía y a los ritmos de aprendizaje del niño, puesto que todos los niños y niñas van al ritmo del docente y pierden la libertad de elegir de qué manera aprender los contenidos del curso. De esta forma se limita la espontaneidad de la enseñanza y del aprendizaje, puesto que hay un mayor control del docente, impidiendo así que el estudiante se vincule con su proceso formativo atendiendo su ritmo, con la posibilidad de lograr así un intercambio de saberes y conocimientos, y de adquirir conceptos transmitidos entre alumno-docente para la

construcción de aprendizaje autónomo, el cual debe darse dentro del enfoque de Escuela Nueva.

Los procesos educativos carecen de la apropiación, práctica, conocimiento y ejecución acertada de Escuela Nueva, hecho que no los favorece ni los beneficia; por el contrario, estos procesos se ven afectados al no atender el ritmo de estudio de los estudiantes, sus particularidades no solo cognitivas sino también sociales.

En definitiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el Centro Educativo, atienden de manera estandarizada y homogénea a los estudiantes, aspecto que se desvincula totalmente de una educación basada en Escuela Nueva, razón por la cual es de gran importancia impulsar, crear y ejecutar actividades que vinculen mucho más a los estudiantes, para que de este modo se puedan mejorar los procesos escolares basados en la metodología estipulada para tal institución. Para Cortés y Villamarín (2009), aunque existe claridad sobre los objetivos de la evaluación —que es utilizada como diagnóstico para detectar debilidades y establecer acciones de superación de dificultades en los estudiantes—, no hay unidad de criterios en todos los docentes. Mientras que algunos se limitan a hacer la evaluación propuesta en la guía, otros utilizan de manera creativa otras herramientas de evaluación, en tanto otros tienden a usar técnicas tradicionales de evaluación.

En la práctica, no todos los docentes denotan el mismo compromiso y responsabilidad; mientras algunos cumplen y trabajan de manera rutinaria, evidenciándose que en su caso se trabaja por trabajar, buscando la ley del menor esfuerzo, para otros la

preocupación mayor es la falta de atención por parte del Estado y la falta de continuidad en el programa en la secundaria, debido a que los niños y niñas terminan la primaria con el modelo Escuela Nueva, y luego ingresan al modelo tradicional.

3.2.5.2 Los padres y la Comunidad

Las características de las familias y el tipo de relaciones al interior de ellas se encuentran fuertemente vinculados al éxito escolar. Los alumnos y alumnas tienen mayores posibilidades de sobresalir, manifiestan actitudes más positivas respecto a la escuela, poseen aspiraciones más altas si tienen padres y madres que se preocupan y les alientan en su educación. Este soporte al proceso educativo de sus hijos e hijas está marcado por los estilos y prácticas a través de las cuales las personas adultas transmiten actitudes y conductas que crean un clima emocional en sus descendientes, que incide en la conducta escolar y puede ser un marcador psicológico positivo o negativo determinante en el autoconcepto del niño o niña (Milicic y Rivera, 2003).

Antonio Bustos (2006), en su trabajo sobre educación democrática en la escuela rural, encuentra que los obstáculos para la participación comunitaria se encuentran asociados al estigma según el cual las familias no tienen nada que enseñar o que aportar a las rutinas de las dinámicas escolares. Esto se explica porque en las representaciones los individuos adultos no tienen elementos positivos para aportar a la enseñanza, dentro o fuera del hogar, ni dentro o fuera de la escuela.

Como lo expresan Mogollón y Solano (2011), la Escuela Nueva vincula a los padres y madres para que participen activamente de la educación de sus hijos e hijas; los padres y

madres de familia juegan un rol protagónico como tutores, facilitadores y acompañantes en el día a día. En síntesis, como lo expresan Cortés y Ossa (2009), Escuela Nueva permite el aprovechamiento de las potencialidades y habilidades de los miembros de la comunidad para comprometerlos en actividades sociales, académicas, culturales, científicas, deportivas y productivas, con el fin de involucrarlos de manera sentida y pertinente en procesos de formación en doble vía. Así, la escuela promueve la realización de proyectos colaborativos que permiten atender necesidades reales de la escuela y la comunidad, y programa eventos culturales y sociales como encuentros que permiten la participación comunitaria; desarrolla días de logros para dar cuenta sobre el progreso y desarrollo institucional y comunitario, lo que además permite comprometer de manera efectiva a los miembros tanto de la escuela como de la comunidad.

De acuerdo con Torres (1992), de diversas maneras se busca incorporar a los padres y madres de familia a las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas, a la vez que fomenta en los niños y niñas un mayor interés por la vida y el conocimiento de sus ascendientes.

Desde las perspectivas anteriores, González et al. (2015) encontraron que en las escuelas de los municipios de Toca y San Mateo —departamento de Boyacá— que implementan Escuela Nueva, la comunidad participa de ciertas actividades siempre y cuando sea convocada y comprometida por las mismas instituciones educativas para su participación, lo cual indica que la familia y la escuela deben actuar de manera coordinada, compartiendo expectativas, metas, objetivos, y construyendo las estrategias y el camino para trabajar juntas. Sin embargo, Suárez y Urrego (2014), en su investigación realizada en

el departamento de Caldas, indican que en cuanto a la relación familia-escuela, las prácticas docentes en el sector rural reflejan la existencia de una serie de vacíos marcados por un arraigado desinterés por parte de las familias frente a las “actividades escolares”, frente a las acciones de “apoyo al docente”, frente a las “jornadas pedagógicas”, entre otras; señalan, en lo que a la educación rural corresponde, la existencia de motivos que inhiben la relación familia - escuela, como por ejemplo: la falta de tiempo o privilegio de labores productivas para el sostenimiento del grupo familiar; la ausencia de habilidades de lectura y escritura, la falta de concientización del rol de la familia y de la escuela en los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes, y las inadecuadas estrategias desarrolladas por docentes y directivos para atraer a las familias.

3.2.5.3 Los recursos de aprendizaje y las estrategias de Escuela Nueva

Los informes de las investigaciones sobre Escuela Nueva analizadas, dan cuenta del papel protagónico que continúan teniendo las guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Escuela Nueva. Según Cortés y Ossa (2009), la estructura metodológica de las guías de Escuela Nueva posee fundamentos basados en el desarrollo de las etapas de la inteligencia sustentadas por Piaget, quien reconoce que los niños y niñas de edades entre los 7 y los 11 años, han acumulado una serie de conocimientos y prácticas que les permiten trascender de la etapa de operaciones concretas. De esta manera, el proceso parte de una etapa de exploración en la que se identifican los conocimientos previos y las actitudes y expectativas de los niños y niñas, sea cual fuese su grado de procedencia y nivel de formación.

En esta experiencia de valoración de aprendizaje acumulado o inventario de logros de vida personal, se privilegia el desarrollo de competencias de orden nocional e interpretativa, que son verificables mediante el reconocimiento de los saberes como un nivel de desempeño de dichas competencias. Logrado el primer momento de reconocimiento de aprendizajes adquiridos, el proceso continúa el acercamiento al nivel de la conceptualización, a través de una etapa de fundamentación y documentación científica, bien sea por medio de lecturas, documentos u otros, en la cual se ofrece a los niños y niñas información teórica sobre principios, leyes, normas, conceptos que explican, dan razón o fundamentan el tema central, mediante formas didácticas y pedagógicas propias de su edad y del grado de abstracción ideológica. Esta etapa retoma y profundiza las vivencias de los niños y niñas, y mediante la lectura o la información documentada se aportan nuevos conocimientos científicamente válidos, para que al asimilarlos los reutilicen, los comprueben y los apliquen. De esta manera se privilegia el desarrollo de competencias de orden interpretativo, cognitivo, conceptual e inferencial, que también son verificables mediante el reconocimiento como nivel de desempeño de las competencias privilegiadas.

La tercera etapa permite a los niños y niñas usar los conocimientos adquiridos en las dos etapas anteriores; a este nivel se superan las operaciones concretas enunciadas por Jean Piaget, sin que necesariamente tengan que descartarse o eliminarse. Los niños y las niñas manejan operaciones formales que trascienden notablemente los procesos mentales de asimilación, concreción, adaptación y aplicación de lo aprendido, para dar paso al análisis, la reflexión, la síntesis, la argumentación, la conceptualización, con lo que se logra que a través de ella los niños y niñas desarrollen destrezas para la identificación y concreción de situaciones problemáticas, abarquen contextos, y perciban causas, efectos y hechos. Esta

etapa de ejercitación o práctica les permite reconstruir situaciones, organizar la información escrita y hacer un buen manejo del análisis y de la síntesis, así como describir eventos y representar sucesos cotidianos que conforman la vida social, cultural y familiar del estudiante; además, despierta en los niños y niñas cualidades que les garantizan un buen nivel de socialización y de integración, una actitud solidaria que les desarrolla habilidades de liderazgo, de altruismo, y una capacidad de tolerancia y de respeto por las ideas e iniciativas de sus compañeros y compañeras.

En esta tercera etapa se privilegian competencias de orden interpretativo, argumentativo y conceptual, que se hacen verificables a través del uso del conocimiento como nivel de desempeño de las competencias. Para Barrios et al. (2015), las guías de aprendizaje son un elemento de carácter primordial dentro de los procesos formativos que deben darse y sobre los cuales se fundamentan el desarrollo de logros, habilidades y competencias con que se busca favorecer y beneficiar a los estudiantes en sus procesos educativos y formativos, no solo en el ámbito escolar sino también en el social y según su entorno; de acuerdo con estos autores, las guías de aprendizajes son diseñadas y elaboradas para abordar los proyectos, los conceptos y los estándares educativos contemplados en la Ley General de Educación; las guías vinculan directamente a los estudiantes para que ellos, a través de las actividades, el análisis y el desarrollo de diversos conceptos, se apropien de su saber y de los avances que, según el grado, el área y el nivel de habilidades, deben desarrollar y optimizar, como muestra de un proceso educativo donde la formación se da y se ejecuta conforme al grado y ritmo de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de reconocer estas guías como parte de una metodología característica de Escuela Nueva, algunos docentes prefieren direccionar sus procesos de enseñanza desde otros medios de

aprendizaje, lo cual puede incidir en que se excluyan contenidos relevantes para las escuelas rurales, pues con la planeación y los contenidos se pretende dar respuesta a las necesidades y requerimientos de los entornos en que se utiliza dicha metodología.

Para otros autores como Escobar et al. (2014), en el uso de las guías aparece la ausencia de un posicionamiento crítico por parte de los docentes, que ha sido también transmitido al estudiantado, puesto que estas guías están diseñadas para resolver la tarea específica a la que va dirigida la actividad; además, no va destinada a una población diversa, con estilos y ritmos de aprendizaje diferentes; por el contrario, se dirige a grupos de estudiantes homogéneos asumiendo que se trata de un mismo contexto y cultura, a pesar de que el Modelo Escuela Nueva orienta sobre la necesidad de adaptarse a todos los contextos socio-económicos del sector rural.

El aprendizaje se encuentra centrado principalmente en el desarrollo de las unidades temáticas que plantea la guía, en términos de tiempo y cumplimiento de la estructura secuencial del proceso (Actividades A-B-C), pero al momento de realizar reflexiones profundas frente a los referentes pedagógicos propios del modelo se da una estructura centrada en los contenidos que desconoce relaciones profundas del saber pedagógico. De esta manera, las prácticas de aula se encuentran condicionadas e instrumentalizadas a través de lo que les brindan las guías de aprendizaje y la enseñanza propia de los contenidos que las mismas sugieren, desconociendo en la interacción maestro-estudiante el verdadero sentido del saber pedagógico, ubicándolo en el lugar privilegiado del solo proceso de enseñar.

Finalmente, Cortés y Villamarín (2009) resaltan que, aunque el principal recurso de aprendizaje es la guía, los maestros acompañan esporádicamente su práctica pedagógica con material didáctico dispuesto en sus sitios de trabajo —elaborado por ellos mismos—, respecto al cual en todo caso se percibe poca utilización; los planes de estudio existentes no se ejecutan como están concebidos; se promueve el aprendizaje autónomo y el trabajo en grupo, pero generalmente se trata de llevar al estudiante al mismo ritmo, denotándose cierta tendencia hacia lo tradicional; la actividad espontánea y funcional se restringe, porque el docente trata de que el estudiante esté todo el tiempo ocupado para evitar que se presente indisciplina y desorden.

3.2.5.4 Reflexiones respecto a la implementación de Escuela Nueva en Caldas

Algunos aspectos que pueden ser determinantes en el desarrollo de la Escuela Nueva en Caldas, producto del proceso de expansión y extensión²³ del Modelo durante las más de tres décadas de implementación en las escuelas rurales, son:

a. Los profesores y la práctica pedagógica

En escuelas multigrado la práctica docente se hace más difícil, por cuanto el profesor carece de tiempo, tiene mayores necesidades de un conocimiento global sobre los temas diversos, y una mayor intensidad en sus intervenciones pedagógicas (Flórez et al.,2010).

²³ Expansión en las escuelas rurales de educación primaria, extensión a otros niveles educativos (básica secundaria, media y superior).

La falta de tiempo, entre otros factores, limita las acciones para gestionar el conocimiento mediante el trabajo colaborativo entre los profesores y la construcción personal y colectiva, y restringe las posibilidades de los profesores para innovar en su práctica pedagógica. Si bien estas dificultades parecen ser atendidas por los microcentros de profesores y por las redes de Escuela Nueva, en algunos municipios estas organizaciones de profesores sobreviven con dificultades, a causa especialmente de la rotación de los profesores rurales.

Algunos profesores no han evolucionado a la par con la evolución dada en la Escuela Nueva de Caldas, con los cambios que se centran en la lectura del modelo desde las nuevas teorías en educación, con la propuesta de asumir los ritmos de aprendizaje no desde el alcance de unos objetivos trazados sino más bien desde niveles de profundidad, con la asociación entre las estrategias y actividades propuestas desde Escuela Nueva y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, con los centros de recursos de aprendizaje, el gobierno estudiantil, y el manejo de roles en los grupos de trabajo.

b. El administrador y la administración escolar

Los escenarios generados por la Ley 715 de 2001, dieron las bases para adelantar la reorganización del servicio educativo cuyo fin principal fue el de optimizar la capacidad de atención de la educación en el territorio colombiano. La reorganización conllevó la fusión de establecimientos educativos operantes bajo una misma administración institucional. En Caldas, el proceso implicó que escuelas de zonas dispersas del sector rural se constituyeran

en una única institución, regidas bajo un mismo proyecto educativo institucional y bajo una sola administración.

Estos aspectos conllevan a que el rol de los directores y rectores de los establecimientos educativos tengan un mayor énfasis en tareas administrativas, en detrimento del apoyo pedagógico y educativo a las sedes educativas que integran la institución escolar.

De otro lado, la falta de liderazgo y claridad en algunos rectores sobre el cumplimiento de la política institucional, contribuye a que las diferentes gestiones del proyecto educativo institucional sean leídas y acogidas por los profesores bajo criterios y visiones particulares. Este hecho, para el caso particular de Escuela Nueva, origina serias dificultades, pues en algunas instituciones educativas no se logra unidad de criterio frente a la operatividad del modelo pedagógico en el colectivo de docentes, problema que se acentúa con la rotación de profesores que se da en los establecimientos educativos rurales.

c. Las guías y módulos de aprendizaje

Las guías para estudiantes siguen teniendo un peso específico importante—no único—, tanto para profesores como para los mismos alumnos y alumnas. En la dimensión dada a Escuela Nueva a otros niveles de escolaridad, las escuelas rurales disponen de guías para Posprimaria (6° a 9° grado) y educación media (grados 10° y 11°). Hasta el año 2011, Caldas acogió los materiales desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional para la educación básica primaria, cuya versión data del año 1987; a partir del año 2012, el

Ministerio de Educación usó una nueva versión del material, sin que hasta el momento se tenga una evaluación en cuanto a la calidad e impacto de este nuevo material.

Según Flórez et al. (2010), “Las guías de aprendizaje se consideran como el instrumento más importante de aprendizaje en las escuelas. Principalmente, los estudiantes valoran las guías de la posprimaria y los programas soporte”. Esto indicaría que los materiales dispuestos en las escuelas rurales deben responder a criterios de contenido, calidad, suficiencia, pertinencia, y lenguaje, con la metodología apropiada para dar respuesta a las expectativas de la población atendida.

d. Los procesos de capacitación de docentes

Se cuenta con un proceso de capacitación de docentes en Escuela Nueva que parte de la identificación de las necesidades compartidas en sus microcentros y redes, identificados en los mismos procesos de capacitación y acompañamiento de las escuelas. La propuesta de capacitación en el modelo como tal, se aborda desde un taller de inducción a éste, el cual se fundamenta en los principios, objetivos, componentes y estrategias sobre los que se consolida el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva, en procura de su correcta aplicación y de su adecuada sostenibilidad, bajo criterios de calidad.

Se ofrece un segundo taller de seguimiento donde se generan los escenarios para reflexionar teórica y pedagógicamente alrededor de la implementación y operatividad en el contexto del modelo Escuela Nueva, desde la valoración de avances en el cumplimiento del plan de acción —producto del taller de inducción— y la identificación de necesidades de

profundización conceptual por parte de profesores y directivos. El taller fundamenta y ejercita en el estudio y adaptación de guías de interaprendizaje, en los principios y criterios que orientan una evaluación por procesos y formativa, en el aprovechamiento transversal de los proyectos pedagógicos productivos como escenario para desarrollar, valorar y transferir todo tipo de competencias, y finalmente en la definición de acciones que aseguren en contexto la sostenibilidad del modelo y su fortalecimiento en servicio.

Finalmente se propone un tercer taller que genera los escenarios para realizar evaluación y retroalimentación del proceso de implementación, da elementos para el fortalecimiento de la gestión comunitaria y ofrece estrategias de evaluación que permitan evidenciar y valorar el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Se infiere que cada profesor que llega a una escuela rural de Caldas, pueda pasar en forma secuencial por estos tres talleres de capacitación; sin embargo, existen dificultades significativas originadas en la rotación de los profesores rurales, que restringe la capacidad del departamento para avanzar en los mencionados procesos, pues es necesario asegurar anualmente los recursos para formar a los nuevos profesores. Adicionalmente, los profesores que se nombran no llegan a las sedes educativas al inicio del año escolar, por lo tanto la capacitación se realiza en forma tardía y esto conlleva que no se dé un aprovechamiento de los elementos y estrategias pedagógicas abordadas en los talleres de capacitación, y tampoco se logre el desarrollo total de los contenidos y actividades que proponen las guías para un grado determinado.

e. Los procesos de acompañamiento a las Escuelas

Los procesos de acompañamiento responden a las necesidades de las sedes educativas, a las necesidades del modelo pedagógico y a los requerimientos del contexto. La principal dificultad radica en que el departamento de Caldas carece de la capacidad operativa necesaria para la atención permanente y procesual de las 962 sedes de Escuela Nueva de Caldas. Por lo general, la Gobernación de Caldas y el Comité de Cafeteros logra llegar a cerca de 500 sedes anualmente, pero la atención no se da a las mismas escuelas año tras año; por lo tanto, no es posible tener un conocimiento real y sistemático de las dificultades y necesidades particulares de las sedes educativas.

Se ha propuesto como una estrategia de atención la organización de los Microcentros Rurales, los cuales se ejecutan en 4 sesiones de trabajo anualmente, pero la rotación de profesores no permite el progreso en los planes operativos de esta estrategia de organización de maestros para la capacitación y retroalimentación docente-docente (Comité Departamental de Cafeteros de Caldas, 2011).

Haciendo un balance del proceso de desarrollo en Colombia, en general Escuela Nueva ha sido concebida e implementada como una propuesta que aborda sistemáticamente las diferentes dimensiones del proceso educativo. Su desarrollo ha mostrado la importancia que tienen los cambios educativos surgidos desde la base, es decir, desde las necesidades sentidas y planteadas en la práctica educativa. Así, Escuela Nueva es una experiencia que surge en el ámbito local, constituyéndose en una oportunidad para plantear un nuevo modelo educativo, replicable a escala nacional. En su desarrollo ha mostrado que involucrar

a los docentes en procesos de reflexión y aprendizaje sostenido, es vital para cambiar la estructura del sistema educativo y construir sentido alrededor de los cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje; asimismo, ha sentado las bases para la articulación de distintas dimensiones del proceso educativo, tomando como eje del cambio educativo la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La capacitación, el acompañamiento a los docentes y la realización de “microcentros”, se constituyen en herramientas para cualificar la práctica docente; en especial los microcentros, que permiten cubrir las necesidades de capacitación, al menos temporalmente, mediante procesos de formación de maestro a maestro. Escuela Nueva ha logrado inspirar reformas educativas de orden nacional e internacional, y ha propiciado la participación de la sociedad civil en la expansión, sostenibilidad y calidad de la experiencia, logrando así una condición fundamental para el éxito de una propuesta de cambio educativo: su legitimidad social y política.

Sin embargo, respecto a cómo se abordan las prácticas pedagógicas en Escuela Nueva, esto depende de la posición —en muchos casos personal— en que se sitúe el docente con respecto a la propuesta pedagógica; de allí que la identidad por el modelo y la importancia que le dan los docentes al mismo, es variable. En cuanto a la relación familia-escuela, las prácticas docentes reflejan la existencia de una serie de vacíos marcados por un arraigado desinterés por parte de las familias frente a las actividades “escolares”, frente a los eventos de “apoyo al docente”, frente a las “jornadas pedagógicas”, entre otras, que son atribuibles a la falta de tiempo, al hecho de privilegiar labores productivas para el sostenimiento del grupo familiar, a la ausencia de habilidades de lectura y escritura, a la falta de concientización del rol de la familia y de la escuela en los procesos de formación de

niños, niñas y jóvenes, y a las inadecuadas estrategias desarrolladas por docentes y directivos para atraer a las familias. De otro lado, en el uso de las guías aparece la ausencia de un posicionamiento crítico por parte de los docentes que ha sido también transmitida a los estudiantes; el aprendizaje se encuentra centrado principalmente en el desarrollo de las unidades temáticas que plantea la guía, en términos de tiempo y de cumplimiento de la estructura secuencial del proceso; pero al momento de realizar reflexiones profundas frente a los referentes pedagógicos propios del modelo, se da una estructura centrada en los contenidos que desconoce relaciones profundas del saber pedagógico.

Se concluye que los asuntos problemáticos de la práctica pedagógica pueden encontrar su explicación en la subjetividad de los docentes, aunque no se desconoce que la calidad de la educación se ve afectada por muchos factores de índole socioeconómico y por la falta de oportunidades de las poblaciones más desfavorecidas, al igual que por las restricciones presentes en las políticas educativas, además del escaso apoyo del Estado.

3.3 La práctica pedagógica y sus antecedentes investigativos - Lógicas, comprensiones y sentidos de la enseñanza y la práctica pedagógica

En el análisis de la práctica pedagógica se ha reconocido la presencia de subjetividades, lógicas y significaciones en los docentes, que legitiman y dan validez a cada una de las decisiones y acciones pedagógicas que se involucran en la práctica cotidiana. ¿Qué nos mueve para tomar una decisión o realizar una acción determinada? ¿Cuál es el motor que impulsa nuestras elecciones, decisiones y comportamientos? Siempre acudimos, en todo caso, a los argumentos que están a nuestro alcance para explicar y justificar la

razón para hacer lo que hacemos, en parte porque en nuestra conciencia adherimos a nuestras propias maneras de significar y hacer las cosas (Leibniz, 1972), a pesar de las consecuencias y resultados que éstas puedan tener. Lo anterior explica por qué los docentes, en su práctica pedagógica, implican una serie de disposiciones y sentidos con significación para ellos, a partir de los cuales construyen sus propias teorías específicas que se constituyen en la razón que ellos tienen para cada decisión y acción que llevan a cabo en el aula de clase, lo cual confirma lo que enuncia Leibniz en su obra *Teodicea* (1710): jamás nada acontece sin que haya una causa o al menos una razón determinante.

De esta manera, en esta tesis doctoral indago sobre las razones presentes en la práctica pedagógica de docentes rurales, bajo una postura que se sustenta en que en el trabajo del docente rural se entremezclan una serie de situaciones —como lo indica Perrenoud (2007)— que involucran angustias, sueños, irritación; en definitiva, personas y relaciones entre sujetos que se comprenden a sí mismos como sujetos actuantes, constructores y construidos por el proceso educativo (Rosas, 2001). Desde esta postura, la práctica pedagógica es un proceso que se va construyendo entre quienes intervienen en el proceso educativo a través de relaciones dialógicas basadas en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión; es decir, mediante una praxis social objetiva e intencional llena de significados para quienes intervienen en ella como maestros, alumnos y padres de familia, y que está delimitada por aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, propios del contexto educativo en el que se desarrolla (Fierro et al., 1999).

Este acercamiento al pensamiento de los docentes rurales proporciona una manera distinta de ver la práctica pedagógica, al reconocer que, más allá de la racionalidad técnica,

lo que prevalece son zonas de complejidad, de incertidumbre, de inestabilidad y de conflicto de valores que ocurren en la práctica cotidiana (Schön, 1998), en contextos singulares de la ruralidad. Por ello, el intento de encontrar en esta investigación sentido a las interpretaciones que los participantes expresan de sus propias realidades, hace expresables las razones que los docentes implican en su práctica, las cuales están marcadas por relaciones y experiencias que trascienden el aula de clase y que permiten entender cómo la práctica pedagógica es un proceso dinámico que puede cuestionarse, enriquecerse, cambiar según la realidad.

En este aparte del Estado del Arte se describen las principales investigaciones desarrolladas en el campo de las lógicas, de las comprensiones y de los sentidos de la enseñanza y la práctica pedagógica, que pueden explicar las razones de los docentes que se implican en su práctica pedagógica.

En los documentos analizados, se afirma que en la práctica del profesor subyacen lógicas, concepciones y sentidos pedagógicos que pueden ayudar a explicar los comportamientos y los fenómenos educativos, tanto en su estructura como en su funcionamiento, los que se convierten en la esencia misma del discurso pedagógico que sustenta y da significado a las prácticas de los profesores.

En estos trabajos se indaga sobre aspectos del comportamiento del profesor que permitan reconocer sus preferencias valorales, tanto las declaradas como las practicadas, y sobre las lógicas de acción presentes tanto en la gestión institucional como en el actuar pedagógico de unidades escolares y de profesores universitarios. Los estudios parten de

reconocer la práctica docente como aspecto medular en la transmisión de todo tipo de conocimiento y de la formación de valores, y enuncian que, por lo tanto, dichas lógicas, en cuanto estructuras y esquemas de comportamiento de los actores, condicionan los procesos de mejora y rendimiento escolar. Al profesor, en tanto actor social, se le atribuye cierto margen de libertad que regula su comportamiento de compromiso, evasión o resistencia ante los cambios. En las estructuras y esquemas que subyacen a los comportamientos de los actores puede hallarse la explicación de lo que sucede a nivel de las prácticas, pues es a través de estas estructuras y esquemas que los actores resignifican sus acciones y se apropian de los contextos y circunstancias, interiorizan variables externas y generan sus procesos identitarios y sus compromisos conductuales.

De esta manera, se busca analizar puntos de encuentro y de desencuentro entre el comportamiento del profesor y los valores implicados en las prácticas cotidianas, que pueden convertirse en factores que generan o limitan las oportunidades para el desarrollo moral de los alumnos de escuelas del nivel básico de México; se plantean interrogantes sobre las normas que rigen la convivencia cotidiana en la escuela y los mecanismos adoptados para su cumplimiento, sobre el tipo de trato que dan los profesores a los alumnos, y sobre la manera como son presentados y abordados los contenidos curriculares (Carbajal y Fierro, 2011). En esta misma perspectiva, se indaga por las desarticulaciones que existen entre las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y la práctica pedagógica de docentes universitarios de la UPNFM²⁴ de Tegucigalpa – México, tomando como antecedentes el uso las metodologías tradicionales que limitan el desarrollo de competencias que conlleven a la formación de un profesional crítico y reflexivo, y la

²⁴Universidad Pedagógica Francisco Morazán.

ausencia de un modelo de práctica pedagógica, factores que conducen a que los estudiantes consideren que se les enseñan contenidos, pero no como enseñarlos.

Así, las preguntas de investigación se enfocan a comprender la manera como las concepciones de los profesores sobre la enseñanza ayudan a establecer el diálogo en la interacción docente-estudiantes en las aulas, a explicar cómo las acciones didácticas que realizan los profesores muestran elementos que facilitan acercarse al diálogo en la enseñanza, y a establecer la relación dialéctica de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y su práctica pedagógica (Umanzor, 2011).

Carbajal y Fierro (2011), a propósito de los puntos de encuentro y de desencuentro entre el comportamiento del profesor y los valores implicados en las prácticas cotidianas que pueden convertirse en factores que generan o limitan las oportunidades para el desarrollo moral de los alumnos, encuentran que las distintas formas de conducir las prácticas de enseñanza tienen que ver con los valores. Deducen que, cuando los profesores ofrecen a sus alumnos la posibilidad de reflexionar sobre algún tema, se siguen dos tipos de eventos distintos, que han sido llamados “secuencias de reflexión académica” y “secuencias de reflexión valoral”²⁵. Dichas secuencias con frecuencia se dan enlazadas, y su desarrollo alterna la presentación de información sobre un tema con juicios de valor emitidos por el profesor, y a su vez permiten recuperar los eventos en los cuales los profesores van más allá de hacer una simple alusión a las normas, al promover en los alumnos un tipo de reflexión

²⁵Carbajal & Fierro (2011) entienden por secuencias de reflexión académica, aquellas acciones en las cuales, el docente orienta el razonamiento de los alumnos sobre contenidos curriculares desde una perspectiva cognitiva dirigida a la comprensión, análisis, síntesis, aplicación, deducción de consecuencias o transferencia de algún contenido curricular. Las secuencias de reflexión valoral son aquellas acciones intencionadas en las que el docente orienta el razonamiento de los alumnos, a partir de contenidos curriculares o sucesos de la vida escolar y social hacia situaciones en las que hay una referencia explícita a normas concretas o abstractas.

valoral con distintos niveles de elaboración. De otro lado, se encuentra una estrecha relación entre actividades de enseñanza y cumplimiento de las normas. Se constata que cada vez que los profesores llevan el tratamiento de cualquier contenido curricular hasta la reflexión, los incumplimientos a las normas concretas pueden disminuir de manera notable. Además, cuando el profesor genera oportunidades de reflexión en las cuales involucra a los alumnos, se muestra una clara tendencia a que disminuyan —incluso a que desaparezcan— los incumplimientos y las transgresiones a dichas normas. Los investigadores confirman la idea de que la práctica pedagógica está íntimamente relacionada con el comportamiento de los alumnos de cara a las normas, y que los problemas disciplinares que son objeto de permanente preocupación por parte de los profesores, cuentan con una vía importante para su mejor manejo. Esto radica justamente en elevar la calidad de las actividades de enseñanza a través de distintas vías como la reflexión y la participación de los alumnos.

Finalmente, los resultados de la investigación llevan a sostener que los valores en la práctica docente y las preguntas por calidad y equidad en el ámbito de la institución escolar convergen en el tema del trato del alumno, asunto fundamental para interpretar la trayectoria escolar orientada hacia el éxito o el fracaso; a la vez permiten reconocer qué tipo de oportunidades recibe el alumno de cara al desarrollo de su moralidad, por estar referido a la vivencia cotidiana de ser apreciado y respetado en su persona y tomado en cuenta en sus necesidades particulares.

Por su parte, P. Umanzor (2011), en los hallazgos del estudio acerca de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y las Prácticas Pedagógicas, dice que tales nociones son vistas como creencias, pues aunque sus manifestaciones dan a entender

que lo dicho es una verdad confirmada o una perspectiva teórica de cada profesor entrevistado, lo que se evidencia es una confrontación de opiniones que se contradicen. Las concepciones de los docentes sobre la enseñanza están relacionadas con creencias porque en sus prácticas pedagógicas se resaltan aprendizajes implícitos. Lo observado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores, es una mezcla de prácticas pedagógicas derivadas de unas concepciones sobre la enseñanza como práctica, con intentos de una enseñanza como conocimiento; incluso en un caso se puede considerar que su concepción sobre la enseñanza es como pensamiento, aunque predomina la primera. El resultado general de la investigación lleva a entender que los profesores observados asumen la enseñanza como práctica porque creen en la planificación y en la contextualización de sus clases, lo que les orienta a realizar un diagnóstico, a preguntar asuntos trascendentales y a aplicar conocimientos como condiciones básicas en el desarrollo de unas prácticas pedagógicas sistemáticas (Umanzor, 2011).

Marisol Latorre (2009) parte de suponer que la formación inicial de profesores es clave en el mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación, puesto que es un insumo esencial para el buen desarrollo de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y de sus posibilidades de aprendizaje profesional. La investigación realizada con 120 profesores de educación general básica de 30 establecimientos educativos de Chile, intenta identificar cuáles son los elementos y aprendizajes profesionales que caracterizan a los buenos profesores, y cuáles de ellos se adquieren en la formación inicial, partiendo del supuesto de que entre estos campos existen —o deberían existir— relaciones de articulación, pero en términos prácticos funcionan como escenarios separados e incluso escindidos, con distanciamientos, tensiones y rupturas. A partir de este enfoque se aborda el

concepto de racionalidad y lógicas de acción. Mientras que las racionalidades corresponden a estructuras de pensamiento y acción condicionadas y enraizadas en contextos concretos —dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones—, las lógicas de acción nacen de los sentidos que el individuo da a la acción que emprende, dependiendo de la situación de acción, las cuales tienen su origen en las imágenes que el actor se ha forjado a lo largo de su existencia y según sus identidades. Así, dentro de un contexto particular, los actores se posicionan y se distancian, de acuerdo con su relación con elementos como el poder y el saber; estos elementos a su vez, en tanto coordenadas, definen el campo de información y decisión de que dispone el sujeto, lo cual lleva a concluir que las características de la acción realizada, así como de las racionalidades, siempre serán resultado de la capacidad que tenga el individuo de reconocer los condicionamientos que lo afectan y sus propias preferencias, y del hecho de darse a sí mismo una intención de acción. A partir de esto, se entiende que tanto las características del contexto institucional —en el que se consideran normas, reglas explícitas o implícitas de funcionamiento, recursos asignados—, como la posición que el individuo ocupe al interior de él, influirán sobre el individuo enmarcando y condicionando sus maneras de pensar, sentir y actuar. Esto pone de manifiesto la necesidad de resignificar experiencias que permitan fundamentar el trabajo en la formación desde la propia realidad que se afronta y no desde las reflexiones hechas en otras latitudes, pues

(...) la reconstrucción amplia del saber pedagógico no se realiza como una adición de conceptos; metodológicamente debe dar cuenta de lo que los sujetos de enseñanza en especial los docentes “hacen” a partir de los conceptos, nociones o discursos que usan en su práctica; es decir, debe dar

cuenta de las “posiciones de sujeto” que asume dadas las posibilidades (normas) para el discurso (Zuluaga, 1987, citado por Pradilla, 2015, p. 3).

Desde este desarrollo teórico, M. Latorre (2009) propone en su trabajo profundizar en las motivaciones, saberes, conocimientos, intenciones y valores de los profesores que justifican en un momento y contexto determinado su práctica pedagógica, y a partir de allí identificar puntos de encuentro o de desencuentro entre la formación inicial y los modos en que se desempeñan dichos profesores en la actualidad; para ello toma en cuenta las siguientes consideraciones: en primer lugar, propone evidenciar al profesor como un actor inserto y posicionado dentro de un campo de formación-ejercicio profesional, al interior del cual inserción y posicionamiento no son categorías fijas ni estáticas sino, por el contrario, categorías dinámicas. Dichas categorías van redefiniéndose como consecuencia de la trayectoria que va trazando el actor a lo largo de su itinerario formativo-laboral. La segunda consideración reconoce a la institución de formación inicial y a la escuela como contextos que ejercen influencias condicionantes sobre el actor, sus creencias, motivaciones, expectativas, decisiones, sobre los argumentos y justificaciones que posee respecto de su quehacer profesional y en relación con la práctica pedagógica que realiza. Así la escuela no sólo actúa como escenario donde se actualizan saberes, conocimientos y teorías que un profesor o profesora posee, sino que también se reconoce en ella un espacio donde el actor realiza aprendizajes profesionales de diversa naturaleza.

Con respecto a las pistas sobre las lógicas y racionalidades de los profesores, el estudio de Latorre identifica las siguientes:

- La importancia atribuida a la experiencia personal escolar y a los aprendizajes logrados en ella.
- La fuerte presencia de saberes experienciales y de sentido común asociados a la práctica pedagógica, y particularmente a las prácticas de enseñanza.
- La mayoría de los profesores sustenta una mirada profesional enraizada en el contexto escolar en el cual están insertos; la escuela, su escuela más particularmente, es no solo escenario sino también condicionante de sus acciones y de los logros y fracasos de sus estudiantes.
- La presencia de apreciaciones personales, cargadas valóricamente, impregnan las creencias, imágenes, sentidos, representaciones, decisiones y acciones de este grupo de profesores.

La formación inicial aparece distante, lejana e inútil; algo similar ocurre con respecto a las instancias de especialización, capacitación o perfeccionamiento continuos; los profesores critican su excesiva teoricidad, su falta de conocimiento y anclaje en la realidad educativa. El aspecto más cercano entre lo que aprendieron en la formación inicial y lo que hacen en sus escuelas es el contenido que enseñan; pero sobre éste, claramente hay deficiencias ya diagnosticadas. Las pistas sobre las lógicas y racionalidades de la formación inicial denotan academicismo, encierro, teoricismo excesivo, disociación entre formación teórica y práctica, entre academia y realidad.

De otro lado, Pradilla (2015) quien analizó las concepciones de los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, acerca de las prácticas pedagógicas realizadas en

la Institución Técnica La Arada del municipio Alpujarra (Tolima), encuentra que los aspectos personales y las subjetividades de los docentes determinadas en este caso por “el amor por la profesión”, son las lógicas que se imprimen a la práctica pedagógica y que se evidencian en la satisfacción de estar brindando lo mejor de sí para sus estudiantes, o en el profundo involucramiento del docente con la comunidad, llegando a formar parte de ella y de sus procesos. A partir de esta cualidad personal el docente hace gala de su experiencia, de su creatividad y de su capacidad de gestión para trabajar con las comunidades menos favorecidas, y en muchos casos liderar procesos de mejoramiento de la calidad de vida de estas comunidades; en esto incide su gusto personal por la práctica docente, haciendo que cambie su manera de percibirla, y esto transforma su vida de una manera significativa, en la medida en que ve la importancia de su apoyo para el progreso de los niños y las niñas, y de las comunidades. Entre tanto, Aguirre, González, López, Ortiz, Rivillas y Suárez (2013), al indagar por los modos de subjetivación de los docentes en las experiencias innovadoras reconocidas por el “concurso Medellín la Más Educada”, encuentran que las experiencias significativas de estos maestros responden a un asunto movido por los hilos de la pasión y el deseo; es una apuesta personal y subjetiva de aquellos maestros que ven en su práctica algo más que un simple acervo de conocimientos, de estrategias de enseñanza y de procesos de gestión escolar; a partir de estos procesos de subjetivación se estaría propiciando tácticas de resistencia, en tanto son experiencias innovadoras que no se circunscriben a los intereses de la lógica dominante; por el contrario, se erigen como experiencias que le permiten al maestro fugarse y no tener que identificarse con los rostros del Estado, en el entendido de que las tácticas de resistencia son

(...) aquellas prácticas que tienen lugar al interior de la estrategia dominante, en este caso la estrategia estatal, con la cual se relaciona de manera

diferencial, es decir, no uniéndose a la dinámica hegemónica y totalizante sino por el contrario estableciendo posiciones diferentes, distantes, más que opuestas, disímiles, que no entran a responder a la misma lógica de la estrategia pero parten de ella (Aguilar, Calderón, y Ospina, 2008, p. 113, citado por Aguirre et al., 2013).

En el mismo sentido de estas investigaciones, otras se han desarrollado tratando de establecer cuáles serían las posibles implicaciones que tienen las características personales del profesor en la calidad de la educación que se ofrece a los niños y niñas que asisten a una escuela, pues como lo han inferido Contreras y Prieto (2008), citados por Osses, Schiefelbeiny Vera (2012), cualquier intento por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva cabo en las zonas rurales, que pase por alto el impacto de las características intrínsecas del profesor en el proceso educativo y, por ende, en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas, no tendrá los resultados esperados.

En relación con lo anterior, Osses et al. (2012) plantean, por ejemplo, que las creencias afectan el comportamiento docente, determinando la forma en que éste conduce el proceso educativo dentro del aula, mientras que Cruz y Pino (2012), en su investigación sobre las “verdades institucionalizadas” por la escuela y sus implicaciones en las prácticas educativas, mencionan que el temor que experimentan los docentes frente al cambio, produce prácticas pedagógicas estáticas y tradicionales que limitan la posibilidad de responder a la diversidad de los sujetos y sus necesidades. En este caso, las creencias que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre sus alumnos, determinan las decisiones pedagógicas que pueden tomar en el aula, e influirán en la

calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que demuestra que en el saber pedagógico están comprometidas racionalidades, representaciones y afectos, que son las fuerzas que guían y dan sentido a la práctica pedagógica, afectando así los resultados de aprendizaje (Sánchez, 2001, citado por Osses et al., 2012); de ahí —como lo expresan Osses et al. (2012)—, la importancia de tener presente las creencias de los profesores en el medio rural, pues a partir de ellas se podrían inferir muchos de los problemas relacionados con el rendimiento académico evidenciado en las zonas rurales; tales creencias también dan cuenta de bajas expectativas sobre los estudiantes o del uso de modelos educativos tradicionales y poco acordes con lo que se necesita actualmente para dar respuesta a un mundo rural.

En esta misma línea, Cruz y Pino (2012) hacen una reflexión sobre las posiciones y actuaciones de muchos docentes de Colombia, que se excusan en acoger o sólo criticar las políticas educativas de homogenización y sus limitaciones, precisando que éstas no son determinantes o concluyentes de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que a pesar de que el sistema educativo tiene grandes limitaciones, también es indiscutible que el docente tiene autonomía para desarrollar sus clases: él es quien elige la metodología a utilizar y dispone desde cuál perspectiva orienta los conocimientos; es su decisión si enseña para la memorización y fortalece la homogenización y la dominación, o bien si actúa para la reflexión y la construcción de un pensamiento crítico, libertario y emancipatorio.

No obstante, como lo confirman Cruz y Pino (2012), la realidad de las escuelas refleja unas prácticas distintas, en muchas ocasiones divergentes respecto a las realidades y necesidades de los sujetos en formación, lo cual hace pensar la escuela y la vida como dos

mundos distintos, con perspectivas opuestas que se niegan la una a la otra, sin llegar a complementarse; esto es porque los maestros, aunque tienen la posibilidad de enseñar otros conocimientos, bajo nuevas prácticas acordes al contexto del estudiante, a sus realidades sociales, políticas, económicas y culturales, no buscan salirse del esquematismo que los ha caracterizado; muestra de ello es el hecho de que la mayoría de los maestros siempre buscan pautas —cartillas, manuales o libros— que guíen sus acciones; herramientas pedagógicas que generalmente son modelos universales aceptados para reproducir unos saberes exógenos, unos proyectos de vida ajenos y unas verdades institucionalizadas sin posibilidad de cambio, siendo un factor el temor que está presente en la labor docente, que impide mirar la innovación como una acción alternativa de mejoramiento para que las clases se conviertan en un centro de encuentro de nuevos saberes, de participación bilateral abierta —entre estudiantes y docentes—, que permita a los estudiantes adquirir una educación significativa y con sentido. Estos autores afirman que el temor de los docentes frente al cambio se genera debido a que algunos maestros no se preocupan por cambiar para mejorar, porque no trabajan por vocación; otros, porque la docencia fue la única opción de empleo que encontraron pero no los satisface a cabalidad; y otros, porque consideran que están mal remunerados, o porque el ambiente laboral que se desarrolla entre los docentes, la falta de apoyo, compromiso y trabajo colectivo, genera desaliento para encaminar iniciativas pedagógicas significativas y alternativas. En consecuencia, las actividades pedagógicas crean rutinas tan marcadas que los alumnos y alumnas conocen cada actividad del docente y cada tarea por desarrollar.

De otro lado, la forma como los docentes interpretan el hecho educativo, las nociones que tienen sobre los contenidos y las condiciones sobre las cuales desarrollan su

trabajo, tienen efecto en sus decisiones diarias, incidiendo en la manera como se desarrolla la práctica pedagógica. Así, desde sus comprensiones, los profesores organizan y desarrollan su trabajo, definen los objetivos de enseñanza y el tipo de interacción que establecen con sus alumnos, con el saber que enseñan y con el modelo educativo en el que se enmarca su práctica (Osses et al.,2012).

Por ello, es factible pensar que las acciones pedagógicas de los docentes no se circunscriben necesariamente a los saberes explícitos; es un saber que va mucho más allá, que tiene relación con las experiencias, con las formas de ver la realidad y con los modos de concebir el propio rol en clave de identidad (Campos, Muñoz, Osandón y Reyes, 2013), aspectos que, en últimas, definen la forma como los docentes comprenden su trabajo profesional. Esto es reconocer que el docente juega un papel activo en la construcción de su propia realidad porque, como lo indican Arroyave, Cuervo y Yanguma (2010), las formas de vida del ser humano son construidas por su propia historia, que se nutre con historias de otros, facilitando con ello la construcción y potenciación de herramientas psicológicas que lo “convierten” en protagonista de su propia vida.

La noción de “comprensión” implica la acción de comprender. La comprensión es la facultad de la inteligencia por medio de la cual logramos entender o penetrar en las cosas para entender sus razones o para hacernos una idea clara de éstas (<http://www.significados.com/compression/>).

Según la WordReference (diccionario online),comprender es "entender, alcanzar, ser capaz de conocer una cosa", mientras que para el Diccionario Manual de la Lengua

Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L: s. f., el concepto de comprensión incluye la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

Para Teresa López (s.f.), el término comprensión se refiere a una actividad intelectual que sirve para conocer el significado de las acciones y para establecer analogías entre experiencias propias y sucesos externos. Al ser concebida como un proceso intelectual, implica que las funciones cerebrales intervienen en una forma activa sobre las funciones orgánicas, generándose de esta manera un flujo de información permanente entre los órganos y cerebro (Alvarado, s.f.); de allí que el término comprensión suele asociarse a expresiones como "interpretar", "aprehender", "entender", "percibir el significado", que denotan procesos mentales de gran complejidad, en los que aspectos como "observar", "interpretar", "retener", "organizar" y "valorar", sin descartar la importancia de los "conocimientos previos", permiten el desarrollo de distintas habilidades para tomar el conocimiento y utilizarlo en formas distintas. Por ello, como lo afirma Alvarado (s.f.), muchas veces podemos abordar un problema y resolverlo pero puede darse la circunstancia de que no podamos dar una explicación coherente a un conjunto de datos relacionados con el problema resuelto.

Una de las posturas que explica por qué el concepto de comprensión es referido como un proceso, es la teoría de los esquemas. Según Alvarado (s.f.), esta teoría afirma que dentro de la memoria humana existen esquemas o redes de información que influyen la manera como los individuos interpretan la información nueva, al igual que las formas de organizar en la memoria las experiencias pasadas. Esta misma autora utiliza el término "esquema" para designar las representaciones mentales de eventos o situaciones, al igual

que las estructuras de datos para representar tanto conceptos genéricos como específicos referentes al mundo exterior.

Dado que los esquemas conforman el *habitus*, podríamos afirmar que el *habitus* tiene injerencia en la manera como el individuo asume una conducta frente a un tipo de acción concreta (Vergnaud, 1990), incorporando para ello ciertas disposiciones que actúan como un sistema que integra las experiencias pasadas, al igual que las percepciones, apreciaciones y acciones necesarias para cumplir tareas o resolver problemas de una forma analógica o diferenciada (Bourdieu, 1991). Por ello un esquema es una estructura abstracta de conocimientos o de datos que representan conceptos almacenados en la memoria; tal vez por ello, el conocimiento previo de las personas afecta la comprensión, al igual que las formas como los individuos representan el mundo en que viven y cómo reciben la información, actuando de acuerdo con ella (Alvarado, s.f.).

De esta manera, los docentes construyen desde la comprensión de su historia social y en el contacto con la enseñanza, con las informaciones recibidas, con las experiencias de la cotidianidad y los conocimientos previos, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropian; y también definen las operaciones mentales que dominan, aspectos que finalmente configuran los ejes de su práctica pedagógica (Romero, 2002). Por lo tanto, la práctica pedagógica de los docentes cobra vida según la manera como ellos mismos la entienden, la interpretan y le otorgan sentido. Dicha práctica pedagógica se concretiza a través de ideas, en las acciones en las que los conceptos, los juicios, las estructuras de pensamiento, así como las creencias y representaciones, ayudan a organizar y a desarrollar su trabajo en el aula de clase. Estas

nociones que el docente tiene sobre la educación y sobre las representaciones que él ha elaborado del “otro”, se materializan en lo que Román (2003) ha llamado el discurso pedagógico y el estilo pedagógico del docente, entendidos como aquellos discursos que sirven de soporte y fundamento “...de los intercambios referidos a contenidos y habilidades a desarrollar y a los principios y normas de comportamientos deseables para los alumnos”(p. 118); al igual que la manera como se apropian de lo que para ellos es la forma correcta de formación y que inevitablemente incorporarán en su práctica.

Por lo dicho anteriormente, en esta tesis doctoral se busca identificar, a través de los discursos de los docentes, aquellas comprensiones en las que se enmarca la práctica pedagógica. Éstas, en todo caso, no significan ni consensos ni disensos; son simplemente conceptos, principios y proposiciones que ellos definen a través de narrativas situadas en sus propias realidades individuales.

A partir de estas perspectivas, Pradilla (2015), al indagar sobre las concepciones de los docentes rurales, afirma que la calidad de la educación se ve afectada por factores socioeconómicos, por la falta de oportunidades de las poblaciones más desfavorecidas. Hay muchos niños campesinos que no cuentan con los suficientes recursos económicos, y en sus hogares las necesidades básicas no están satisfechas; en este panorama, los estudiantes y los docentes se enfrentan a situaciones de desigualdad y segregación. Ante estas condiciones —menciona Pradilla—, los docentes sienten que deben enfrentar esta situación con pocas herramientas de la parte formativa; es decir, perciben que no se les prepara desde las facultades de educación para enfrentar una situación específica del sector rural. Según Pradilla, el docente se siente en desventaja desde la zona rural. Su percepción es que no se

cuenta con igualdad de recursos en relación con la zona urbana, por lo cual sus recursos didácticos son limitados y el maestro tiene que apropiarse de los recursos personales y de los recursos materiales que tiene a su alcance para llevar a cabo su labor; “*Son escuelas olvidadas y muy carentes [Sic] de materiales...*” (p. 7).

Con respecto a la comprensión que tienen los docentes acerca del modelo Escuela Nueva que implementan, Pradilla deduce que los docentes no están a gusto con la implementación de dicho modelo ni con las prácticas que deben desarrollar para su ejecución, puesto que deben manejar seis grados y con diferentes actividades, y esto les resulta bastante fatigante; entre tanto, respecto a la ejecución del modelo constructivista, la apreciación de los docentes deja de manifiesto que la dificultad para su desarrollo no está en el conocimiento de los postulados teóricos, sino en la puesta en práctica de los mismos. Es decir, los docentes no tienen claro cómo llevar el constructivismo a la práctica pedagógica.

Uno de los aspectos que entraña la comprensión de la práctica pedagógica, lo constituyen las maneras como se interpreta e implementa el currículo. Sepúlveda (2011), por ejemplo, analiza si las prácticas de los profesores favorecen la implementación de currículos que garanticen principalmente el éxito escolar de un mayor número de estudiantes. En la investigación realizada por Sepúlveda, se explicitan los diferentes tipos de currículo, en los que se incluye

(...) el currículo explícito —lo que se dice que se enseña, el currículo oculto— lo que la escuela enseña, pero no comunica, y una nueva categoría, el currículo nulo que se refiere a aquello que la escuela no enseña, por

desconocimiento del profesor, por falta de tiempo o por razones ideológicas (p. 4).

Esta autora se enfoca en estudiar si la escuela enseña todo lo que debe enseñar y las causas que podrían provocar el incumplimiento de la enseñanza de los contenidos mínimos obligatorios. Para ello se realiza un estudio del currículo nulo “impartido” por los profesores, tratando de explicar la influencia de dicho currículo en los resultados de aprendizaje en matemáticas de escuelas rurales. Su análisis se da en términos de los niveles de dominio disciplinar que poseen los profesores de matemáticas, de los niveles de dominio de la planificación del trabajo de aula de dichos profesores, de los niveles de dominio de formas de evaluación del trabajo que realizan éstos y de los avances de los estudiantes en términos de los resultados de aprendizaje (Simce). Concluye que la aplicación de un currículo nulo obedece mayoritariamente a desconocimiento de los profesores e influye negativamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto de las escuelas estudiadas, es altamente visible la desprofesionalización del trabajo docente, el que se fundamenta en rutinas de años, en el que no se cuestiona el contexto, ni las prácticas sociales de los estudiantes ni los cambios en la sociedad; es decir, se insiste en continuar enseñando matemáticas como se hacía hace 20 o 30 años atrás. Lo complejo de estas prácticas es que no consideran el estado actual de la sociedad ni los intereses de quienes aprenden. Desde esta perspectiva, la autora indica la necesaria discusión, no solo sobre el currículo, sino también sobre la reorientación de la didáctica de las matemáticas.

Respecto a la falta de conocimiento sobre el hacer clases multigrado, ésta impide que los alumnos y alumnas aprendan lo que deben aprender, puesto que los contenidos que les corresponde según la edad, el curso y los avances individuales, se ven dejados de lado en función de atender un promedio de edades. Los niños y niñas no reciben la educación que les corresponde, lo que, entre otras cosas, no solo les dificulta el conocer, sino además desarrollar competencias necesarias para ejercer una vida ciudadana en libertad.

La presencia del currículo nulo en cuanto a las formas de evaluación, resta a los estudiantes la posibilidad de aprender a partir del error, y por el contrario hace de éste un motivo de sanción, impidiendo la permanente ubicación en sus avances tanto como en sus retrocesos. Concluye que el currículo nulo replicado en las escuelas se debe al desconocimiento del profesor. Éste no sabe todo lo que debe saber para enseñar a los niños y niñas. Por lo tanto, se hace necesario mirar la práctica pedagógica de los profesores, especialmente de quienes atienden a los sectores más vulnerables de la población; también inculcar la formación continua, levantar espacios de discusión pedagógica, reinstalar la pedagogía como ciencia de la educación y mirar el fenómeno de la desprofesionalización del profesorado como algo propio que debe ser asumido y reparado (Sepúlveda, 2011).

Ahora bien, se espera que de alguna manera exista una relación entre las comprensiones de los docentes sobre su práctica pedagógica y lo que acontece en el aula de clase. En esta línea, Campos, Muñoz, Osadón y Reyes (2013), quienes investigaron las comprensiones de los docentes en la formación ciudadana, encuentran una gran diversidad en el tipo de formación recibida y en la comprensión de las ideas que tienen los docentes sobre qué es formar ciudadanos y ciudadanas en la escuela; sin embargo, esto no ocurre del

mismo modo en sus clases, donde las estrategias son mucho más homogéneas. También encuentran que al momento de planificar sus clases, los docentes se basan más en su experiencia de ejercicio ciudadano antes que en la formación académica recibida en la universidad. Señalan, de igual manera, la presencia en los docentes de *estructuras discursivas* y *modos de interacción* que contribuyen de manera bastante errática a la formación y aprendizaje de cuestiones clave de la formación ciudadana, entendiendo por *estructuras discursivas* el conjunto de enunciados que los docentes despliegan en el desarrollo de una clase, referidos centralmente al tratamiento de los contenidos de la asignatura, en tanto los *modos de interacción* son los registros que denotan los mecanismos de gestión del aula en tanto fenómeno de interacción social. Encuentran una clara diferenciación entre el conocimiento pedagógico del contenido y la gestión del aula, desde la perspectiva del currículo oculto. Estos desfases también se hacen evidentes entre las comprensiones de las políticas públicas y el ser docente, y lo que sucede en el aula (Campos et al., 2013; Pradilla, 2014), lo que corrobora lo dicho por varios estudios en cuanto a “que no hay un proceso lineal mecánico entre lo indicado por éstas y lo que finalmente acontece en el aula” (Campos et al., 2013, p. 230).

De otro lado, toda acción que emprendemos debe tener un objetivo, un fin, un sentido por el cual emprenderla; esto hará que muchas actividades, por muy cotidianas que puedan llegar a ser, tengan una razón del por qué efectuarlas además de un cómo hacerlas para poder lograr que se desarrollen de la manera más indicada; por ejemplo, en la educación es importante darle un sentido para que tanto los que la imparten como los que la

reciben puedan disfrutar al máximo de ella.²⁶ El sentido se construye a partir de la subjetividad, desde el mundo interno de cada individuo; por medio del sentido se define y al mismo tiempo se decide una acción; el sentido no se da fortuitamente sino que surge como consecuencia de la interpretación de una experiencia pasada, que es examinada desde el presente asumiendo una actitud reflexiva con respecto a la misma; el sentido se construye desde lo individual, desde la conciencia (Duque, 2009).

En la misma línea, Pradilla (2015) encuentra el sentido de la escuela en la formación de los valores, en la posibilidad de aprender a relacionarse junto a otros y con los otros, en la viabilidad de preparar al ser humano para aprender a convivir, primero en una sociedad en pequeño para luego coexistir en una sociedad global. La escuela tiene que formar al estudiante para que sea tolerante y asuma la diversidad que es un reto en la formación que el docente debe asumir de manera continua haciendo gala de su conocimiento, de su experiencia y, sobre todo, de su ejemplo de vida.

3.4 La Práctica Pedagógica en el escenario del postconflicto

Colombia es un territorio principalmente rural. El 60% de los municipios del territorio son rurales, el 30% de la población colombiana es rural, y es allí donde la violencia ha generado mayor daño. El área rural colombiana ha sido uno de los ejes indiscutibles del desarrollo económico del país; sin embargo, su atraso relativo en materia económica y social muestra los sesgos urbanos que ha tenido nuestro desarrollo; tal vez por

²⁶Para ampliar, consultar https://prezi.com/un4nau8loyr_/el-sentido-de-la-educacion/

ello el campo ha sido, además, el escenario principal del largo conflicto armado (Ocampo, 2014).

La Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP), clasificó 187 municipios, de los 1.100 municipios de Colombia, con el mayor grado de afectación por la violencia. De estos, 140 corresponden a zona rural y rural dispersa. Lo anterior representa un reto importante en materia de educación, pues las variables asociadas a factores de violencia tienen un efecto directo sobre el logro educativo de las personas (MEN, 2016 b).

El bajo logro educativo en las zonas rurales de Colombia es notorio:	
<ul style="list-style-type: none"> • Los años promedio de educación en el área urbana son 8 y en la zona rural son 5. • La zona rural cuenta con niveles muy bajos de acceso a todos los niveles, con excepción de la primaria. • Las brechas más amplias entre zonas se presentan en la educación media, tanto en la tasa de cobertura bruta como en la neta; mientras que el 29,7% de los jóvenes en la zona urbana alcanzó algún tipo de educación superior, en la zona rural lo hizo sólo el 5,1%. 	<ul style="list-style-type: none"> • La infraestructura educativa rural actual tiene una edad promedio de 37 años. • 80% de las sedes educativas rurales no tienen red de gas. • 70% de las sedes educativas rurales no tienen alcantarillado. • 50% de las sedes educativas rurales están afectadas por altas pendientes. • 40% de las sedes educativas rurales no tienen acueducto. • 36% de las sedes educativas rurales no cumplen con la relación de baterías sanitarias por estudiante (La norma técnica

<ul style="list-style-type: none"> • Hay una extraedad sustancial en primaria en el nivel rural, lo que afecta la continuidad a la secundaria. • El 78% de la población menor de 5 años permanece con sus padres en la casa o en el trabajo, o al cuidado de otra persona, y el 17% asiste a una institución. • El 24% de hogares en el área rural dispersa se encuentran en condición de analfabetismo. 	<p>recomienda 20 estudiantes por batería sanitaria, y en la ruralidad hay en promedio 36 estudiantes por batería sanitaria).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 27% de los colegios rurales se inundan. • 21% de los colegios rurales tienen afectaciones por cables de alta tensión o subestaciones. • 13% de las sedes educativas rurales no tiene energía.
---	--

Gráfica 14. Estado de la Educación Rural en Colombia

Fuente: MEN (2016)

Luego de más de medio siglo de guerra, el Gobierno Nacional y las Farc-EP acordaron poner fin de manera definitiva al conflicto armado interno en Colombia. La terminación de la confrontación armada significa, en primer lugar, el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto; en segundo lugar, el inicio de una fase de transición que contribuya a una mayor integración de los territorios, a una mayor inclusión social —en especial de quienes han vivido al margen del desarrollo y han padecido el conflicto—, y el fortalecimiento de la democracia en todo el territorio nacional, de tal manera de asegurar que los conflictos sociales se tramiten por las vías institucionales, con plenas garantías para quienes participen en política. “Se trata de construir una paz estable y duradera, con la

participación de todos los colombianos y colombianas” (Acuerdo final para la terminación del conflicto. Gobierno de Colombia y Farc EP, 2016, p. 4).

Los acuerdos de paz firmados en la Habana entre el Gobierno y las Farc–EP se sustentan en un enfoque de derechos que contribuya a la materialización de los derechos constitucionales de las gentes colombianas, e incluye la diversidad de género, étnica y cultural, como también la necesidad de adoptar medidas para las poblaciones y los colectivos más humildes y vulnerables, en especial los niños y las niñas, las mujeres, las personas en condición de discapacidad y las víctimas; todo ello bajo un enfoque territorial que reconoce las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socio-ambiental.

En síntesis, la agenda de los acuerdos integró los siguientes aspectos:



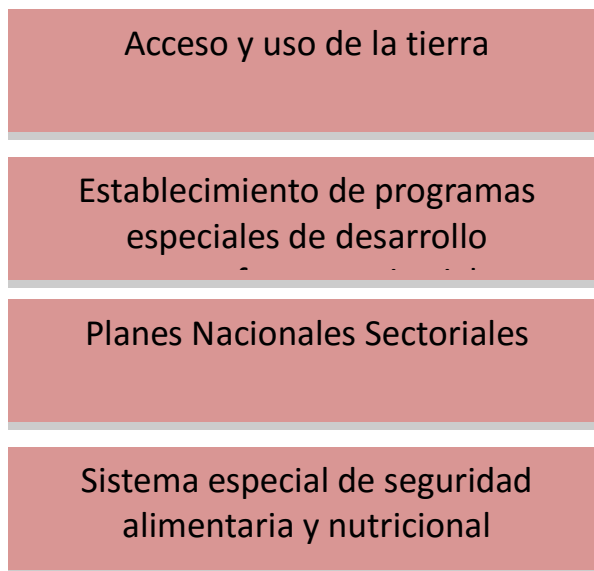
Gráfica 15. Puntos del Acuerdo de Paz

Fuente: MEN (2016 a)

El Punto 1 del Acuerdo de Paz contiene la propuesta para una “Reforma Rural Integral” (RRI), que tiene como objetivo la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural. La “Reforma Rural Integral” deberá integrar las regiones, contribuir a erradicar la pobreza, promover la igualdad y asegurar el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía (Gobierno de Colombia y Farc EP, 2016). Con respecto a este punto, La Misión para la Transformación del Campo (MTC), parte de tres ideas fuerza o principios básicos que deben regir las políticas de desarrollo rural: la necesidad de fomentar un *enfoque territorial participativo*, que reconoce una ruralidad diferenciada y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo; la concepción del desarrollo como un proceso integral, que busca *la inclusión, tanto social como productiva, de todos los habitantes rurales*, superando la visión asistencialista de las políticas rurales, proceso en el que, por el contrario, los habitantes rurales sean considerados tanto como agentes de desarrollo productivo como sujetos de derechos y, por ende, como plenos ciudadanos y ciudadanas; y la necesidad de promover un desarrollo rural competitivo y ambientalmente sostenible, basado ante todo en la *provisión adecuada de bienes públicos* que faciliten el desarrollo tanto de actividades agropecuarias como no agropecuarias (Ocampo, 2014).

Desde estos principios básicos, la RRI sienta las bases para la transformación estructural del campo, crea las condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural y contribuye a la construcción de una paz estable y duradera en el país, a través de la erradicación de la pobreza rural extrema y la disminución en un 50% de la pobreza en un plazo de 10 años, la promoción de la igualdad, el cierre de la brecha entre el campo y la

ciudad, la protección y disfrute de los derechos sociales y la reactivación del campo, especialmente de la economía familiar (MEN, 2016 b).



Gráfica 16. Reforma Rural Integral (RRI)

Fuente: MEN (2016 b)

Según José Antonio Ocampo (2014), Director de la MTC, la estrategia de derechos sociales debe estar orientada a mejorar la nutrición y seguridad alimentaria, la cobertura y calidad de los servicios de educación y salud, el acceso a vivienda, agua y saneamiento; debe estar dirigida a lograr la mayor cobertura de los mecanismos de protección social y a la plena aplicación de las normas laborales en el campo. También incluye las dimensiones de género y diversidad, que deberán regirse por principios de universalidad, y adaptarse a las necesidades específicas de las minorías étnicas —indígenas, afrodescendientes y raizales—, al grado de ruralidad, y a las nuevas realidades demográficas del campo —envejecimiento de la población y éxodo de las personas en las edades más productivas, quienes deben dejar a sus hijos e hijas al cuidado de sus abuelas y abuelos).

Quizás la prioridad —afirma Ocampo— es la atención en nutrición y seguridad alimentaria, que exige darle más peso al cumplimiento de los planes existentes con un rol más preponderante de los entes territoriales y con programas que fomenten la seguridad alimentaria, en particular compras públicas que demanden productos locales de la agricultura familiar y educación de la población rural en hábitos saludables. Además, se debe tener una estrategia de *Analfabetismo Cero*, que debe estar acompañada del diseño de instancias especializadas en las zonas rurales en los Ministerios de Educación y Salud, una de cuyas tareas fundamentales debe ser la promoción de sistemas más efectivos y flexibles de educación y salud, apropiados para las zonas con población dispersa.

En el caso de la educación, se requiere el diseño de una institucionalidad clara al interior del Ministerio de Educación Nacional, que permita dar los lineamientos y hacer el monitoreo y seguimiento a la política de educación rural, cuyo objetivo debe ser no solo cerrar la brecha en educación y garantizar que todos los jóvenes rurales tengan como mínimo 9 años de escolaridad obligatoria en 2020 y 11 en 2030, sino también garantizar una educación pertinente y de calidad que facilite la inclusión productiva y la formación técnica y tecnológica, a modo de asegurar la competitividad y garantizar que la educación sea un verdadero instrumento de movilidad social.

Esta estrategia de Inclusión Social bajo el enfoque de derechos de la MTC, busca eliminar en un plazo de quince años las principales brechas rural-urbanas en materia de acceso a servicios sociales de calidad (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016). En resumen, en el tema de educación se resaltan los siguientes aspectos propuestos por la MTC:

a) La necesidad de “ruralizar” no solo los programas sino la política pública. En particular, se propone crear direcciones permanentes y especializadas en los Ministerios, particularmente de Educación, para que el diseño de las políticas rurales tenga un enfoque efectivo y diferenciado a través de la promoción de modelos flexibles apropiados para zonas con diferentes grados y características de ruralidad.

b) Diseño de un plan maestro de infraestructura educativa rural.





c) Creación del programa de Analfabetismo Cero en las zonas rurales, liderado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Departamento para la Prosperidad Social (DPS), ejecutado a través de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas y con un papel central de las Secretarías de Educación Departamentales.

d) Para convertir a la educación en un verdadero instrumento de movilidad social es necesario garantizar una educación pertinente y de calidad, que incorpore “componentes de seguridad alimentaria y proyectos pedagógicos productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación de proyectos productivos”. Esto implica articular las políticas de educación media, con proyectos pedagógicos productivos encaminados hacia las apuestas productivas de los territorios, y articulada a la educación Técnica y Tecnológica.

e) En educación superior se propone que el Ministerio de Educación Nacional tenga un equipo especializado para la revisión de la pertinencia de los programas de educación

superior para lo rural, certificar las competencias de los programas de formación, organizar la oferta para que sea entendible para la población y para el empresariado, y hacer seguimiento a la oferta y calidad de la educación superior en lo rural (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 7).

Como lo indican Martínez, Pertuz y Ramírez (2016), las propuestas de la Misión para la Transformación del Campo –MTC–, responden de manera muy cercana a los planteamientos sobre educación rural contenidos en el primer punto de los Acuerdos de La Habana, en los que se propone la cobertura universal con atención integral a la primera infancia, la implementación de modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, la construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural, la disponibilidad de personal docente calificado, y el acceso a tecnologías de información, entre otros.

 	Acuerdo sobre Política de Desarrollo Agrario Integral	 	Acuerdo sobre Política de Desarrollo Agrario Integral
a. La cobertura universal con atención integral a la primera infancia.		g. La incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).	
b. Modelos flexibles de educación preescolar, básica y media, que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial.		h. La disponibilidad de becas con créditos condonables para el acceso de la población rural más pobre a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.	
c. La construcción, reconstrucción, mejoramiento y adecuación de la infraestructura educativa rural , incluyendo la disponibilidad y permanencia de personal docente calificado y el acceso a tecnologías de la información.		i. La promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.	
d. La garantía de la gratuidad educativa para educación preescolar, básica y media.		j. La implementación de un programa especial para la eliminación del analfabetismo rural .	
e. El mejoramiento de las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo a través de un acceso gratuito a útiles, textos, alimentación escolar y transporte .		k. El fortalecimiento y la promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.	
f. La oferta de programas e infraestructura de recreación, cultura y deporte .		l. Incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales .	
		m. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural.	

Gráfica 17. Plan Especial de Educación Rural

Fuente: MEN (2016a)

Un elemento central y común en los planteamientos de la MTC y en los acuerdos de la Habana, es el uso de modelos educativos flexibles para la población rural, los cuales tienen una larga tradición en la educación rural en Colombia. José Antonio Ocampo, de la MTC, se refiere a Escuela Nueva como un modelo educativo flexible de origen colombiano que ha tenido impactos positivos tanto nacionales como internacionales, e indica la necesidad de una nueva apuesta nacional para refortalecer la Escuela Nueva, ahora con énfasis en secundaria y media, utilizando como base esta pedagogía de educación y las lecciones aprendidas de Escuela Nueva, integrando así todos los niveles educativos, incluso hasta la educación superior, y a su vez incorporando currículos pertinentes mediante la integración de componentes de Seguridad Alimentaria y de Proyectos Pedagógicos Productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación y creación de negocios ligados a las apuestas productivas de los territorios.

Un ejemplo exitoso en este sentido es la estrategia de educación rural de la Alianza entre la Gobernación de Caldas y la Federación Nacional de Cafeteros con los componentes Escuela y Café y Escuela y Seguridad Alimentaria. Este modelo integra, alrededor de la metodología de Escuela Nueva (diseñada inicialmente para el ciclo de educación básica primaria) todos los ciclos de formación, desde primaria hasta educación superior incluyendo aspectos relacionados con competencias laborales generales (liderazgo, habilidades comunicativas, auto-eficiencia y emprendimiento) y los Proyectos Pedagógicos Productivos. Estos últimos han mostrado impactos positivos en términos de generación de ingresos, asociatividad y éxito de emprendimientos futuros, así como externalidades positivas en

asistencia técnica desde los jóvenes a sus padres u otros miembros de la comunidad (Ocampo, 2014, p. 24).

En esta misma línea, Martínez et al. (2016) indican que la flexibilidad de los modelos educativos puede estar encaminada a métodos y contenidos pedagógicos que se adapten a los contextos regionales con un sistema multigrado, acorde a las realidades de la población estudiantil que se encuentra en condición de desplazamiento, de extra-edad, fuera del sistema educativo y/o con cualquier tipo de vulnerabilidad que le impida el acceso y la permanencia en la educación básica primaria y secundaria. En esto —plantean estos autores—, La MTC y el Plan Especial de Educación Rural de los Acuerdos de La Habana van en la misma línea cuando exponen la necesidad de profundizar el modelo de educación flexible de Escuela Nueva, corrigiendo sus actuales limitaciones y extendiéndose a la educación secundaria y media, donde ya hay varias experiencias en Colombia, estableciendo, incluso, vínculos orgánicos e institucionales con la educación superior:

Hay experiencias exitosas en Colombia en este sentido como la estrategia de educación rural en Caldas apoyada en una alianza entre la Gobernación del departamento, la Federación Nacional de Cafeteros y los gobiernos municipales. Este modelo también incorpora convenios con universidades públicas y privadas en una modalidad en la cual la universidad “va al campo” y los estudiantes tienen la posibilidad de obtener grados técnicos culminando su educación media (p. 8).

Todo lo anteriormente expuesto resalta la importancia de desarrollar esta tesis doctoral. Primero, porque se sitúa en el sector rural, escenario principal del actual postconflicto; segundo, porque aborda la Escuela Nueva como modelo pedagógico que

sustenta la práctica de los docentes; tercero, porque la pedagogía en los escenarios actuales de Colombia, se tiene como una de las apuestas para alcanzar los objetivos estratégicos del país con el fin de pagar la deuda histórica con el campo, objetivos a los que convocan la MTC y la Reforma Rural Integral de los Acuerdos de Paz de La Habana (Martínez et al., 2016). Hoy la pedagogía es la herramienta fundamental en la transformación cultural que requiere el país para el posconflicto; una pedagogía de la paz que prepare el tejido social para la dura labor de comprensión, aceptación y abandono de la violencia, como un elemento de normalidad democrática a partir del reconocimiento responsable de los errores cometidos durante la guerra para, desde ahí, plantear nuevos compromisos éticos e, incluso, morales, de protagonismo en la paz; para nuevos ‘pactos’ individuales y colectivos transformadores de la violencia y, sobre todo, de las causas que la provocan (Palomares, 2014).

En síntesis

En el recorrido por el Estado del Arte de esta tesis doctoral, se revisaron las principales transformaciones históricas, sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales, científicas, tecnológicas y éticas, que han influenciado la forma de sentir, pensar y actuar la educación, y que han derivado en nuevas concepciones pedagógicas, en nuevas estrategias didácticas y en propuestas curriculares; se concluye que los factores que influyen hoy en las prácticas pedagógicas se relacionan con la urgente necesidad de favorecer el bienestar, la promoción y el desarrollo humano, con la necesidad de ofrecer una educación por procesos y pertinente de acuerdo con las carencias y problemas del contexto, y además con la urgencia de construir nuevos modelos pedagógicos a partir de la

reflexión crítica y propositiva sobre las nuevas tendencias administrativas en educación, entre otros factores (Iafrancesco, 2011).

Lo anterior significa reconstruir la pedagogía a la luz de los cambios que se desarrollan en la sociedad, y con sustento en el pensamiento crítico darle forma a maneras de conocer lo pedagógico y su práctica, desde concepciones, intereses, visiones, satisfactores y sentidos totalmente diferenciados de la simple modernización que el capitalismo está haciendo de la escuela. Ello va a exigir la búsqueda de la construcción de sociedades alternativas; un trabajo que permita en la esfera de la pedagogía construir su nueva especificidad, no sólo como transposición mecánica de lo económico y lo político, sino construyendo y ampliando la esfera cultural de estos tiempos (Mejía, 2011).

También se abordó el contexto pedagógico en el que se realizó en la presente investigación, el cual se delimita en los principios y componentes de Escuela Nueva, entendida ésta como estrategia que permite mejorar la asequibilidad a la educación, brindando un currículo que se adapta a las condiciones de vida rural, a la vez que centra su función en la formación y el desarrollo integral del estudiantado, según las épocas y las demandas socio-culturales (Barrios et al., 2015); en este aspecto se concluye que Escuela Nueva puede ser una alternativa con mejores resultados que la educación convencional rural, si su implementación reúne las condiciones necesarias: recursos suficientes y actualizados, materiales de aprendizaje de alta calidad, con mayor profundidad y reeditados en sus contenidos, docentes formados, estables y acompañados, correcta focalización, seguimiento y apoyo técnico (MEN, 2015). De los antecedentes investigativos en prácticas pedagógicas se analizaron las tendencias investigativas, en relación con la comprensión de

las lógicas, concepciones y sentidos sobre la enseñanza, y con la asimilación de la práctica pedagógica, encontrándose que los asuntos problémicos de la práctica pedagógica pueden encontrar su explicación en la subjetividad de los docentes, aunque no se desconoce que la calidad de la educación se ve afectada por muchos factores de índole socioeconómico y por la falta de oportunidades de las poblaciones más desfavorecidas (Pradilla, 2015), al igual que por las restricciones presentes en las políticas educativas y el escaso apoyo del Estado.

Finalmente, se desarrolla un análisis de la práctica pedagógica en el escenario actual del postconflicto, en el que se muestra cómo el sistema educativo nacional todavía no tiene la capacidad de garantizar el goce pleno del derecho a la educación a todas las personas que viven en las zonas rurales, circunstancia que incide negativamente en el bienestar de la población en lo concerniente al acceso a los bienes públicos sociales y, por tanto, en el grado de inclusión del que disfrutan el resto de los colombianos y colombianas. Se constata cómo las condiciones sociales y económicas del sector rural han llevado a formulaciones recientes sobre la urgencia en el país de una política integral de intervención (RRI), a través de la dotación de bienes públicos que permitan la inclusión social y productiva de gran parte de la población. Esta concepción del desarrollo rural contempla la intervención coordinada en múltiples factores, uno de los cuales es la educación; y adicionalmente incluye la consideración de la diversidad de los territorios, manifiesta en su desarrollo social y económico, en sus vocaciones productivas, en sus historias y estructuras de poder (MEN, 2015). Por lo anterior, y como uno de los puntos de los acuerdos de paz negociados entre el Gobierno de Colombia y las Farc-EP en La Habana, se propone implementar un Plan Especial de Educación Rural con el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el

analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los individuos jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, plan que se sustenta en los impactos y lecciones aprendidas en Escuela Nueva, desarrollada durante más de 4 décadas en Colombia (MEN, 2016 b).

4. REFERENTE TEÓRICO

4.1 El constructivismo y la Escuela Nueva

Para abordar los referentes conceptuales de la práctica pedagógica de los profesores, que es objeto de esta investigación, es necesario precisar el contexto pedagógico dentro del cual se delimita el presente estudio: la Escuela Nueva de Caldas.

Desde sus inicios en Colombia, Escuela Nueva ha tenido una evolución conceptual en la que se ha definido como un sistema, programa, metodología y modelo educativo. En los últimos años Caldas ha asumido la Escuela Nueva como un Modelo Pedagógico.

Para esta investigación se acoge la propuesta del Departamento de Caldas, y se asume la Escuela Nueva como un modelo pedagógico; como tal, Escuela Nueva involucra en sus principios y estrategias un componente de desarrollo humano, metas de formación, una propuesta curricular, un componente metodológico; propone diferentes categorías de relaciones entre los estudiantes, y tiene claramente definidas las estrategias de evaluación.

El componente de desarrollo humano se concibe como un proceso social consciente, libre y participativo, de transformación de relaciones de las personas entre sí y de ellas con el medio ambiente, con acceso legítimo y efectivo a los bienes materiales, sociales, culturales y ambientales. La escuela se enmarca como un espacio privilegiado para la formación humana, individual y colectiva, que contribuye a aumentar las opciones y

capacidades de las personas, desde la libertad política, económica y social, hasta las oportunidades individuales de llegar a ser una persona sana, educada, productiva y creativa, y de ver respetados tanto su dignidad personal como sus derechos humanos. Las metas de formación se abordan desde las expectativas de desarrollo de los aprendizajes y de los desempeños que la escuela espera sean alcanzados por los estudiantes; la propuesta curricular es un proceso social en constante construcción, que integra estrategias, contenidos, procesos, recursos y acciones, permitiendo que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional, a través de estrategias pedagógicas tales como el trabajo en equipo, el manejo de roles, la utilización de diversos recursos de aprendizaje, la evaluación de competencias por procesos y formativa, el seguimiento académico, el gobierno estudiantil, las prácticas pedagógicas, las guías de interaprendizaje, y el profesor como mediador y facilitador de los aprendizajes. La metodología guarda concordancia con la secuencia curricular que se desprende del concepto de desarrollo humano y de las metas u objetivos de formación, generando una metodología horizontal y democrática que tiene en cuenta los saberes previos o experiencias articuladas de cada participante, donde el alumno o alumna se convierte en protagonista de su aprendizaje, de su formación ética, pero aprende también del formador y de sus compañeras y compañeros, en el grupo o fuera de él; las relaciones entre los estudiantes, los profesores, la comunidad y el conocimiento, se asumen desde una pedagogía dialógica e interactuante.

La Escuela Nueva valora las relaciones tanto interpersonales —aprendizaje cooperativo— como las intrapersonales —competencias personales—, lo que implica intercambios que permiten la construcción social del conocimiento y de las personas;

finalmente, la evaluación se asume como un proceso formativo, axiológico y científico, en donde se valoran los aprendizajes y las competencias de los estudiantes; también se concibe como espacio de verificación del cumplimiento de la propuesta curricular con la cual se comprometieron la institución educativa y la comunidad, y como una fuente de información que fundamenta la toma de decisiones respecto de las acciones de refuerzo o de profundización que resulten pertinentes.

Escuela Nueva aborda como elementos epistemológicos las teorías constructivistas que centran su accionar en la interacción, en la construcción del conocimiento y en el estudiante como centro del proceso de aprendizaje. El constructivismo se apoya en teorías del desarrollo del aprendizaje, a través de las cuales se puede analizar y comprender los procesos de construcción del saber.

El enfoque constructivista se inscribe en el paradigma de la tradición interpretativa, el cual se centra en la importancia del significado construido por las personas en su intento de dar sentido al mundo y, por tanto, las subjetividades, creencias y sentidos de las personas son considerados como un campo de especial interés. Así, el sentido que se da a cualquier hecho es visto como algo dependiente, no solo de la situación en sí misma sino también de los propósitos y de los procesos de construcción activa del significado por parte de la persona.

El constructivismo considera la experiencia y los saberes previos como el punto de partida en el proceso de construcción del conocimiento, el que se entiende como un proceso dinámico y en reelaboración continua y progresiva, hecho que se logra mediante la puesta a

prueba y la confrontación de saberes y conocimientos. De esta manera se privilegian los conocimientos sobre los contenidos, y se generan unas nuevas formas de relación entre el profesor, el alumno y el aprendizaje.

De acuerdo con Díaz (2000), el constructivismo, como enfoque del conocimiento, se ocupa de tres problemas fundamentales: “a) cómo se produce el conocimiento y cómo cambia; b) cómo se produce el acuerdo con la realidad, y c) cómo se produce el acuerdo entre los sujetos –la intersubjetividad– y cómo es posible la comunicación” (p. 5).

A partir de las teorías cognitivistas, el constructivismo establece puentes de transformación de los procesos de enseñanza hacia otros que están más relacionados con los aprendizajes, entendidos estos últimos como construcciones mentales influenciadas por los efectos sociales y por el conocimiento en sí, en tanto se definen nuevos roles del profesor como mediador cognitivo, de la escuela como centro de investigación y generadora de conocimiento, y del alumno como el constructor autónomo del conocimiento.

El profesor, como mediador cognitivo, tiene su influencia sobre los procesos mentales y no sobre los contenidos, es decir, sobre el conocimiento como función simbólica del sujeto. Barragán (2007) afirma que al profesor, como mediador cognitivo, lo hacen posible los objetos que alrededor del aprendizaje se producen: inteligencia, mente, construcción de conocimiento, autonomía, pensamiento, actividad crítica, actividad reflexiva, procesos metacognitivos. Estos objetos funcionan como una posibilidad de análisis de lo educativo, de lo pedagógico y de la relación profesor-alumno, a la vez que

producen desplazamientos, intervenciones, colonizaciones conceptuales, que centran la mirada en el profesor, en la relación profesor-alumno, y en la escuela.

Bajo este enfoque se establecen también unas formas de poder, entendido como algo que se ejerce y no necesariamente que se tiene. Estas otras formas de poder muestran positivamente la transformación entre sujetos, prácticas e instituciones, y es a través de esta transformación como se asegura la formación, la inversión, la acumulación, el crecimiento y la transformación de las formas de recepción o construcción de los saberes escolares (Barragán, 2007), a partir de la práctica del profesor.

En resumen, para el constructivismo el aprendizaje está mediado por las experiencias significativas que modifican los esquemas de conocimiento de los sujetos. Las nociones *aprendizajes activos y reflexivos, etapas de desarrollo, flexibilidad, conocimientos previos, procesos mentales, reconstrucción de situaciones, solución de problemas, autonomía, extrapolación de conocimientos, investigación, y mediador de conocimientos*, permiten definir nuevos discursos alrededor del campo de aprendizaje, en el que se reorganizan e interrelacionan comprensiones novedosas de los objetos *profesor, alumno, escuela y enseñanza*.

De esta manera, el constructivismo genera un desplazamiento de los paradigmas educativos de corte tradicionalista. Los enfoques basados en la educación estandarizada, memorística, vertical y autoritaria, aquellos donde el profesor es quien decide qué se ha de aprender y cómo enseñarlo, a partir de un currículo oficial donde el alumno sólo es un receptor, se reorientan hacia otros modelos basados en métodos activos, abiertos,

autónomos, en donde el aprendizaje se da alrededor del profesor que media el conocimiento y del alumno que construye ese conocimiento; es decir, donde el profesor guía al alumno en la construcción de su aprendizaje, a través de la interacción con el medio que le rodea y con los demás.

En Colombia, este desplazamiento epistemológico de la enseñanza hacia el aprendizaje, queda expresado en el siguiente texto de la Ley 115 de 1994: “El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter” (Artículo 91).

Desde este marco político se enfatiza la condición de desplazamiento de los enfoques que centran su accionar en el profesor, delimitando su campo de injerencia, para dar paso a otras posibilidades de construcción del conocimiento que sitúan al alumno en el epicentro del campo del aprendizaje producto de actos reflexivos, dinámicos y activos.

“El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Artículo 104).

El carácter “orientador” denota un tipo de relaciones pedagógicas abiertas, positivas y desprevenidas, las que, mediante la orientación y el acompañamiento del profesor, crean condiciones reflexivas para que el alumno, en el libre ejercicio de su autonomía, construya

acciones responsables, conducentes a descubrir, interpretar y valorar un conocimiento consciente y crítico, como posibilidad para la búsqueda de soluciones de aprendizaje.

De este modo la Escuela Nueva, como propuesta constructivista, propone otras prácticas más activas, cooperativas y personalizadas, basadas en los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje del estudiante. Desde sus principios teóricos, se plantea una escuela situada en la vida de los estudiantes y de la comunidad, que hace lectura crítica de los hechos y situaciones vitales en los que se desenvuelve la vida rural, vislumbrando la posibilidad de un proyecto social en y para lo rural, que sea incluyente, abarcador y participativo, como referente básico para que niños y jóvenes construyan un proyecto de vida, en los aires de su libertad y de su emancipación.

Así, este cuerpo teórico permite abordar la práctica pedagógica en Escuela Nueva desde un concepto que implica un proceso de construcción propia del profesor que se renueva, evoluciona y se adapta permanentemente conforme a los tiempos y necesidades, y que se desarrolla como producto de las interacciones entre los conocimientos, los saberes y las experiencias que dan sentido y orientan su práctica pedagógica.

4.2 El paradigma investigativo

Los hechos sociales se construyen socialmente. Éstos, en tanto contruidos por el ser humano, están por naturaleza marcados por la impredecibilidad, la complejidad, el cambio y la mutación. En consecuencia, la comprensión de la vida humana debe darse desde preceptos en los que las personas se desenvuelven socialmente, y en donde el

interactuar predeterminado es cosa negada, pues la vida en sí se rige por un devenir incierto, y no por reglas universales, fijas y predeterminadas.

Lo anterior indica que, reflexionar acerca de las dinámicas sociales en las que se desarrolla la actividad humana, toma como objeto de estudio el “deber ser” como objeto dinámico en constante cambio, en donde su comprensión y análisis trascienden aquellas leyes totalitarias de causa y efecto propias del objetivismo. Así, interpretar y narrar la vida del ser humano no puede darse bajo la lógica y procedimientos de las ciencias naturales, en tanto su comprensión implica una reflexión crítica, no condicionada. Es una significación dada por la capacidad de razón, libertad y palabra que expresa y ayuda a comprender lo que los seres humanos y la sociedad hemos configurado en nuestro constante devenir. Es por esto que sólo la persona, que está inmersa en una realidad social, tiene el don de estudiarla reflexivamente para que las condiciones “dadas” se puedan trascender hacia una idea de libertad y emancipación, contraria a la de una sociedad establecida (Cabrera y Rengifo, 2008).

Desde esta perspectiva, prevalece el análisis crítico de la realidad social, que aunque compleja merece ser entendida e interpretada al margen de asuntos de comprobación, contrastación y descripción fría de los hechos existentes, en cuanto *es*, como cosa ya establecida. Se trata pues de construir una teoría humanizada pues es al ser humano y su accionar al que estamos intentando comprender en medio de su identidad y autenticidad, y por tanto, su estudio no se puede dar bajo sistemas rígidos y modeladores, sino más bien bajo propuestas alternativas que articulen matices críticas resignificadoras de lo político, lo social, lo educativo y lo pedagógico. Así, la reflexión se funda en la idea en que la ciencia

en sí misma es un fenómeno social, y quien la investiga es parte de la realidad social, por lo que su juicio no se circunscribe a razonamiento científico alguno, sino a hechos generativos de ideas críticas y de emancipación.

El carácter emancipatorio propuesto para esta investigación, se aborda desde la posibilidad de desplegar condiciones de liberación de las limitaciones y restricciones existentes en las relaciones entre los sujetos y la comunicación; es decir, desde la construcción de interacciones dialógicas con los profesores para acercar nuevas formas de entender la realidad social y lograr su transformación.

De esta manera, y en relación con la práctica pedagógica, se propone el diálogo como referente importante que permite crear comprensiones nuevas desde lo ético y desde lo político, que posibilitan relaciones de comunicación entre los sujetos. Se parte entonces de la concepción de diálogo propuesta por Nicholas Burbules (1999), quien lo ubica en el centro de la relación pedagógica: "El diálogo se entiende como una relación comunicativa pedagógica"(p. 32). Esta concepción de diálogo implica diversas formas de abordar el proceso educativo, a partir de propuestas pedagógicas activas que, mediadas por el profesor, se constituyen a su vez en mediaciones dialógicas que favorecen aquellas alternativas en las que los alumnos y alumnas llegan a construir comprensiones más amplias y profundas de sí mismos, de su mundo y el de los demás.

Estas comprensiones dialógicas, desde una práctica humanizante, quedan expresadas en la siguiente cita de Paulo Freire (1999):

La palabra viva es el diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico —reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro— es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto los hombres no se humanizan sino humanizando al mundo (p. 16).

Como lo enuncia Burbules (1999), el diálogo está ligado a un carácter ético que nos revela diferentes maneras de asumirnos a nosotros mismos como seres morales, y en este sentido, de asumir en forma responsable las consecuencias que nuestros actos tienen sobre los otros. Es decir, este carácter ético establece, a través de la comunicación, una relación mutua de interés y respeto por sí mismo y por el otro, hecho que indica que en el diálogo se involucran sentimientos y motivaciones que —en el caso de lo pedagógico— llevan a la comprensión y al reconocimiento del profesor como un sujeto que se orienta por principios éticos que hacen posible la construcción de mediaciones dialógicas en su práctica pedagógica.

Este enfoque comprensivo se centra en vivencias, interacciones, conductas y manifestaciones de los profesores, eventos que son interpretados y confrontados, a su vez, con los referentes teóricos abordados de práctica pedagógica. Con ello se busca reconocer la presencia de subjetividades en los profesores, aspecto que, en últimas, define la esencia misma de su discurso y de su práctica pedagógica, y a partir de esto, se hace una interpretación de la realidad educativa en la que las significaciones, discursos y cultura de los sujetos determinan la configuración de sus acciones pedagógicas.

4.3 El concepto de Práctica Pedagógica

Para clarificar la noción de práctica pedagógica y darle un cuerpo teórico al concepto, es importante partir de la idea de que toda actividad humana, por rutinaria que sea, lleva implicada alguna forma de pensamiento. Es precisamente esta postura —que involucra el uso de la mente en toda actividad— la que permite establecer una relación bidireccional entre pensamiento y práctica, y es quizás la que da la posibilidad de otorgar al docente el carácter de profesional reflexivo, más allá de posturas que abordan en su definición al docente como ejecutor pasivo de políticas y metas previamente establecidas (Giroux, 1990). El punto de partida, por tanto, está en reconocer la influencia del pensamiento en los distintos momentos de la acción pedagógica, como posibilidad para transformar las prácticas y permitir la emergencia de un profesional autónomo que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en el aula de clase, que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla (Basto y López, 2010).

De esta manera, como lo afirman Basto y López, la mente humana —entendida como estructura cognitiva— juega un papel determinante, al igual que el legado cultural, en el desarrollo de concepciones espontáneas, mediante las cuales los profesores podrán recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, de sus interlocutores y de sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad, dando surgimiento a una nueva cultura profesional que involucra una práctica pedagógica reflexiva, investigadora y transformadora.

Para De la Cruz, Martín, Mateos Pérez, Pozo y Scheuer (2006), la mente humana (...) no solo hace posible sino necesario el aprendizaje como una actividad social y cultural, y un rasgo básico de este diseño cognitivo es la capacidad de saber lo que sabemos y, también, por tanto, lo que ignoramos; pero también imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones; en suma, de distribuirlas socialmente (p. 35).

De otro lado, Basto y López, al referirse a los trabajos de Carr (1990), también señalan la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, e indican que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política.

Así mismo, hay que anotar que el concepto de “práctica” es la resultante de la interactividad entre dimensiones de orden funcional, intelectual, afectiva, teleológica y axiológica, en la que se involucran situaciones, sujetos y procesos, que permiten la transformación de una realidad en otra realidad (Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009). Al tratar de definir la práctica pedagógica, se dan diferentes conceptos dependiendo de la postura en cuanto al enfoque epistemológico, pedagógico y de profesor que se asuma, en los que se incluyen diferentes calificativos para la práctica, tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza (Romero, 2002). Sin embargo, autores como Sabucedo et al. (2009), establecen una clara diferencia entre práctica de enseñanza y práctica docente. Para ellos la “práctica de enseñanza” se define como “un conjunto de actividades gestuales

y discursos operativos singulares y complejos, constituidos por numerosas dimensiones enlazadas, ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano”. Mientras que la “práctica docente” engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres y las prácticas con colaboradores.

Basto y López (2010), por ejemplo, al definir la práctica pedagógica, afirman que ésta integra sistemas implícitos y explícitos de representación, referidos no solo a una acción observable, ni a un solo hacer verificable ni a un solo conjunto de creencias, visiones y percepciones, ni a un solo pensar y sentir de los profesores, que además no siempre es explícito. En esta perspectiva, Latorre (2009) indica que las nociones de práctica pedagógica implican un asunto que involucra un cuerpo de conocimientos, saberes, creencias y sentidos heterogéneos que sustentan y orientan las decisiones y acciones que lleva a cabo el docente, con lo cual se reconoce la intervención de subjetividades, lógicas implícitas y racionalidades que se constituyen en la base para la toma de decisiones a la hora de ejercer la práctica pedagógica. Otras definiciones abordan el concepto de práctica pedagógica como un dispositivo de poder (Díaz, 2001), como una noción metodológica (Zuluaga, 1987), como una práctica social (Arzola y Lenoir, 2009; Cuenca y Zavala, 2007) y como praxis social (Fierro et al., 1999; UPN, 2000). Por su parte, Mario Díaz Villa (2001) hace una definición de la práctica pedagógica desde Bernstein, Foucault y Bourdieu, entendiéndola como un dispositivo de poder y control que recontextualiza y reproduce los códigos culturales dominantes, los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica. Para este autor, la práctica pedagógica presupone un orden específico, constituido, legitimado y regulado por las reglas y los principios del discurso

pedagógico. Describe las reglas que regulan la práctica pedagógica como reglas de relación social —jerarquía— que definen la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas justificadas o patrones de conducta, carácter o relación social, y las reglas discursivas que definen la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento escolar.

La práctica pedagógica “son los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio de pensamiento, del habla de la visión, de las posiciones, de las oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 2001, p. 2). Olga Lucía Zuluaga plantea una definición de práctica pedagógica desde una noción metodológica, que designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987, p. 196).

Como práctica social, Arzola y Lenoir (2009) construyen un concepto a partir de los referentes teóricos de Lenoir (1993, 1996), Joas (1993) y Bernoux (2004), en el cual la práctica pedagógica implica un conjunto actividades simbólicas operatorias —actividades de enseñanza— realizadas por un profesor, que operan como mediaciones en un proceso de objetivación —proceso de aprendizaje— que se establece entre el sujeto que aprende y los objetos de saber, y que requieren la puesta en obra de procesos mediadores para producir el conocimiento. Se caracteriza por una regulación intencionada conducida por un actor —el profesor— en un cuadro socialmente normado y que toma en consideración las múltiples condicionantes, contextuales y otras, asentadas sobre un trabajo de resolución de problemas, en el marco de la adaptación del ser humano a su medio.

Para Arzola y Lenoir, la práctica pedagógica encuentra su sentido en la puesta en acción de los márgenes de libertad disponibles para todo actor educativo, en cuanto actor social. De este modo se articulan diversas “lógicas de acción” que definen la naturaleza íntima de la práctica, lógicas de acción que nacen de los sentidos que el individuo da a la acción que él emprende —dependiendo de la situación de acción—, y que tienen sus raíces en las representaciones, en las imágenes activas que los individuos se han forjado en el curso de su vida, en las imágenes vinculadas a sus identidades. En esta misma línea, Cuenca y Zavala incluyen otros aspectos en el concepto, que la determinan como una práctica social compleja y multidimensionada que implica la toma de decisiones — planificadas y no planificadas—, con un margen de indeterminación y zonas de incertidumbre. Para estos autores, la práctica pedagógica

(...) es el trabajo que el profesor desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Trabajo que

involucra una compleja red de actividades y relaciones que incluyen lo social, lo institucional y el proceso que se lleva a cabo en el contexto del aula (2007, p. 43).

Finalmente, Fierro et al. (1999), abordan la práctica pedagógica como

(...) una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia— ...como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro(p. 21).

Desde esta postura se dilucida una práctica pedagógica que está determinada por diferentes contextos, tales como el entorno social e institucional y aquellos que se dan en el espacio privado del salón de clase. De esta manera, se proponen una serie de categorías que atienden a dimensiones de tipo personal que indagan por quién es el profesor fuera del salón de clases, qué representa para él su trabajo en su vida privada, y de qué manera ésta se hace presente en el aula, en tanto una dimensión institucional representa lo que la institución educativa significa como colectividad en la que está inmersa la práctica individual de cada profesor y cómo la institución socializa a éste sus saberes acerca del oficio, de las tradiciones, de las reglas tácitas, etc. En esta misma perspectiva, Fierro et al. propone otra dimensión de tipo interpersonal, referida a la actuación individual y colectiva de los profesores, partiendo del presupuesto de que ningún profesor trabaja solo, en la medida en que su actuar se da en medio de un colectivo de profesores o comunitario, que

permanentemente lo pone en situaciones de indagación, confrontación y reflexión respecto a las decisiones, acciones y proyectos de los demás.

Otras dimensiones propuestas por estos autores son la dimensión social, la dimensión didáctica y la dimensión valoral. Desde una dimensión social, estos autores definen la forma en que el profesor percibe y expresa su quehacer como agente educativo frente a sus destinatarios, como base para la reflexión acerca de cómo se configura cierta demanda para la actividad que desempeña, dependiendo del momento histórico y del contexto geográfico y cultural; en una dimensión didáctica, considera al profesor como agente educativo que sirviéndose de los procesos de enseñanza, se ocupa de dirigir o facilitar la interacción de los alumnos con el saber que la institución propone, para que ellos construyan su propio conocimiento.

En la dimensión didáctica, el profesor determina la naturaleza y profundidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en términos de conocimientos y de habilidades, y acerca el conocimiento para que sus alumnos puedan recrearlo, mediando las situaciones de enseñanza y la recuperación y análisis de aspectos específicos que son privativos del salón de clases, como son: métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, forma de evaluar, entre otros.

Una última dimensión, la dimensión valoral, incluye el análisis de los valores que el profesor manifiesta a través de sus actos, particularmente cuando ha tenido que afrontar una situación problemática en la que se hace necesario tomar una decisión, y también cuando opina sobre situaciones de enseñanza o de vida de sus alumnos, expresando lo que

considera y afirma como valioso. En esta misma línea, se asocia la práctica pedagógica con una praxis social, en la que se integran saberes éticos, pedagógicos y disciplinares a las dinámicas sociales y a los intereses individuales e institucionales (UPN, 2000); así, la práctica se concibe a su vez como un lugar de reflexión y de análisis de los hechos que acontecen alrededor del cotidiano educativo, a través del cual se posibilita la construcción de conocimiento de diversa naturaleza y se da la apropiación del papel del profesor en la acción. La práctica pedagógica es un evento de interacción con el contexto, cuya incidencia sobre la realidad requiere discernimiento, a fin de consolidar lo existente, o de transformarlo (UPN, s.f.).

En todo caso, una definición de práctica pedagógica podría expresarse en términos de aquellas decisiones y acciones que lleva a cabo el profesor, que son producto de la reflexión, y que permiten transformar una realidad en otra realidad. Desde este concepto, se establece una relación solidaria entre el enseñar y el aprender del profesor:

(...) primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquel a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, más también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace” (Freire, 1986, p. 51).

Por último, la práctica pedagógica es la resultante de reflexiones sobre un hecho, las cuales favorecen modificar los comportamientos, y en los que juegan un papel importante las concepciones de los docentes sobre la enseñanza (Umanzor, 2011).

4.4 La noción de Habitus

Bourdieu (1991) nos recuerda que la teoría de la práctica, en tanto práctica, refiere a que los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados, ya que el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia funciones prácticas. De esta manera, Bourdieu sitúa “la actividad real” en una relación práctica con el mundo, en la cual el mundo impone su presencia al margen de relaciones concebidas como realidades ya constituidas fuera de la historia del individuo, del grupo y de lo social. Igualmente, Bourdieu nos convoca a volver a la práctica que asegura la presencia de experiencias pasadas bajo la forma de principios, con lo que se produce historia, estructura y *habitus*.

El concepto de habitus, planteado por Bourdieu, en tanto principio generador y sistema clasificador de las prácticas sociales, es básico para comprender la necesidad de abordar las concepciones si se quiere transformar la práctica pedagógica (Basto y López, 2010). En este sentido, Dewey advierte que, el hábito, la fuerza coercitiva violenta y la acción dirigida por la inteligencia, son las fuerzas que controlan la sociedad y que en condiciones de normalidad, la primera —el hábito, la costumbre—, constituye la fuerza más poderosa porque cosifica las formas de actuación y de valoración de los actores de la educación (Ibarra, 1999, p. 37). El habitus, según Bourdieu, se define como la gramática generativa de las prácticas de un actor; dicho de otro modo, es “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones...” (Bourdieu, 1991, p. 92). Perrenoud (2007), define la

noción de habitus como “esquemas de acción incorporados, que fundamentan las dimensiones estructurales de la acción, ya sea «concreta» (perceptiva, motriz), simbólica (actos de palabra) o puramente cognitiva (operaciones mentales)” (p. 6). Desde este concepto, Perrenoud se sitúa en lo que Vergnaud (1990) ha llamado esquema, entendiéndolo como “la organización invariable de la conducta para un tipo de situación concreta” (p. 136); un esquema es una representación simplificada de lo real, tanto de una acción como de una serie de acciones, y como lo afirma Perrenoud, es el habitus el que permite la integración en sistemas de los esquemas de pensamiento y actos.

Contrario a las ideas de Dewey (1989), la noción de habitus tiene una connotación que va más allá de los hábitos y las costumbres. Para Ibarra (1999), el habitus constituye la capacidad generadora, creadora, activa e inventiva del agente actuante. Corresponde a la potencialidad individual y social de que se dispone para dar respuesta a las exigencias del campo laboral específico en que se actúa, en la que se incluyen las capacidades para crear, para realizar acciones prácticas y al mismo tiempo para valorar las potencialidades propias y ajenas, acciones que están determinadas, a su vez, tanto por las historias de los centros de trabajo donde ejercen sus funciones, como también por los habitus de los otros profesores. Así, los habitus inciden en la construcción de los estilos propios de ser y hacer. En una forma sucinta, Los habitus son resortes que mueven a la acción a los individuos para desempeñar roles, para cumplir una función social (Díaz, González y Ibarra, 2012).

Perrenoud (2007) indica que el habitus son aquellas disposiciones interiorizadas, cuyas manifestaciones se captan a través de los actos y de las formas de ser en el mundo, con lo que se afirma que es sólo a través de un observador como se puede inferir la

existencia de los esquemas, a partir de la relativa estabilidad de las conductas de un individuo en situaciones similares. Un esquema, entonces, se asocia con una forma de conocimiento en acto; se trata de la estructura oculta de la acción, una forma de memoria diferente de la memoria de evocación, una memoria del cuerpo; es un conjunto de huellas en el sistema nervioso central y en el cerebro que funciona sin que el individuo tenga que recordarlo.

Según Perrenoud, esto explica el hecho de que muchos de nuestros esquemas de pensamiento y de acción escapen a nuestra conciencia, pero, la concienciación de uno u otro esquema o conjunto de esquemas supone una labor mental que se distingue según la naturaleza de la acción, por una parte, y los envites de la concienciación, por la otra.

En este mismo sentido, la misma acción a menudo procede a la vez de la conciencia y del inconsciente, ya sea puramente cognitivo o no. Para Perrenoud:

- Los esquemas inconscientes funcionan en numerosas ocasiones, por lo menos en el estado de vigilia, según informaciones y representaciones plenamente conscientes; nuestras visiones del futuro, nuestros recuerdos, nuestras intenciones, nuestros saberes explícitos y nuestras hipótesis, son los modos de operar o los productos de los esquemas mentales de los que no tenemos conciencia, aunque produzcan «estados de conciencia».
- La conciencia no es un estado simple, estable, irreversible; no dejamos de entrever y olvidar algunos de nuestros funcionamientos, o de captar sus aspectos y momentos, sin percibir claramente el todo; lo que ayer era inconsciente puede ser consciente hoy, y a la inversa.

- El grado de concienciación varía; cuando trabaja sobre lo «preconsciente» o lo «prerreflexionado»... (2007, p. 9).

Por lo anterior, se puede concluir que no hay un ámbito en el que la práctica reflexiva remita pura y simplemente a informaciones, representaciones, saberes y técnicas explícitas, y otro en el que prevalega el no consciente. La combinación es permanente. Las operaciones mentales conducen a los estados de conciencia, pero ellas mismas los producen y los hacen evolucionar, en gran medida, poniendo en juego esquemas inconscientes. Ninguna acción material se desarrolla sin recurrir a regulaciones precisas que provienen del inconsciente práctico (Perrenoud, 2007); sin embargo, para Perrenoud, una elaboración reflexiva y metacognitiva únicamente tiene sentido si proporciona al actor un cierto control de su inconsciente práctico. La esperanza de controlar el inconsciente práctico es el motor principal de la concienciación. Si esta esperanza se frustra, el actor no tiene ningún motivo para continuar. Este es el motivo por el que es importante identificar las condiciones de la concienciación y sus posibilidades de proporcionar cierto control del cambio.

En esta línea, determinados esquemas se desarrollan en consonancia con la práctica regular de un procedimiento o, de forma más general, con la adopción de un habitus social. Así, los procedimientos o las costumbres pueden guiar una acción precisa y adecuada, pero ésta únicamente será eficaz, rápida y segura después de un entrenamiento que, en cierto modo, transforme el conocimiento procedimental en esquema. Sin embargo, la incorporación y la rutinización de un procedimiento evitan de forma progresiva el hecho de recordarlo. Sólo un incidente crítico que hace fracasar el esquema, permite la evocación de aquellos procedimientos olvidados. Para Perrenoud, los recuerdos pueden facilitar la

concienciación, pero también pueden impedir una percepción lúcida del esquema, puesto que éste, el esquema, vive su vida en función de la experiencia.

Según la experiencia se construyen otros esquemas, sin que nunca hayan sido la traducción de un procedimiento explícito; en este sentido, como lo expresa Perrenoud, el individuo no sabe cómo lo hace. Para este autor, estos esquemas se introducen en una acción consciente y racional que garantiza el éxito en el inconsciente del actor. Por consiguiente, el trabajo sobre el habitus es el reflejo de la diferencia entre lo que hace un actor y lo que le gustaría hacer, independientemente de si sus actos dan lugar al fracaso. Entonces, según lo indica Perrenoud, un enseñante puede enlazar un número significativo de decisiones sin saber siempre lo que resulta de su acción, en parte porque en el transcurso de los acontecimientos debe enfrentarse a grandes y pequeños retos o porque los efectos de dicha acción sólo son visibles en el mediano plazo y evaluables en el transcurso de los acontecimientos.

De otro lado, el riesgo inherente a la concienciación de un esquema o de un aspecto del habitus está ligado al trabajo de explicitación, a la carga cognitiva que lo acompaña, a la pérdida de una forma de inocencia cognitiva, y también afecta el impacto de los descubrimientos sobre uno mismo, producto de todo ejercicio de lucidez. Al respecto, Perrenoud nos indica que la diferencia entre las aspiraciones de éxito y la acción efectiva no siempre es el motor suficiente para la concienciación. Esta perspectiva supondría un nivel elevado de exigencia hacia uno mismo y, por tanto, la voluntad de comprender y superar lo que impide tener éxito, incluso cuando nadie puede reprocharnos nada, lo que

también implicaría un esfuerzo constante de concienciación de la forma en que afrontamos los obstáculos. Esto ayudaría a transformar la práctica.

Finalmente Perrenoud, al referirse a los trabajos sobre sentido común, afirma que toda práctica reflexiva afecta de una forma implícita aquellas disposiciones que fundamentan la acción o pueden conducir de una forma explícita hacia el habitus. Para este autor, cuando no se cuenta con una conceptualización compartida de lo que fundamenta la práctica de una persona, suele asociarse con el sentido común. Para Perrenoud, esto tiene las siguientes consecuencias:

1. Una acentuación de los aspectos conscientes, que pueden enumerarse, mientras que resulta muy difícil hallar las palabras para describir las estructuras de la acción.
2. Una concentración sobre los acontecimientos —observables y explicables— por oposición a las estructuras —ocultas y abstractas—.
3. Una tendencia —ya que se trata del inconsciente— a recurrir a interpretaciones psicoanalíticas salvajes más que a la explicación de un inconsciente práctico; entonces, pasaremos muy rápido a una «teoría» de los deseos, de los móviles, de las pulsiones, de los complejos y de otros aspectos muy generales de la economía psíquica de una persona (p. 22).

Perrenoud también propone ciertas condiciones para que el trabajo reflexivo sobre el habitus supere el sentido común:

- Una cultura teórica mínima en ciencias cognitivas, en psicoanálisis y en antropología de las prácticas.
- Una intención común y deliberada de trabajar en este nivel y, por tanto, de atribuir la prioridad a las estructuras invariables de la acción, sin detenerse en lo anecdótico —incluso si se trata de un punto de partida obligado—.
- Una aplicación para describir la acción más que buscar inmediatamente los móviles; una gran prudencia en las interpretaciones que la cargan de intencionalidad y sentido excesivos.
- Una ética coherente y una gran claridad conceptual, que permita saber dónde está el límite entre el análisis del habitus invertido en la acción profesional y otros métodos tales como un psicoanálisis colectivo o una dinámica de grupo (p. 22).

4.5 La práctica pedagógica y su sentido ético

Chacín, Jiménez y Luque (2005), indican que la ética en la práctica pedagógica se fundamenta en el estado consciente del proceso de humanización de los estudiantes, mediante la aplicación de teorías y métodos de enseñanza asociados al uso de recursos y medios, los que no se reducen al aprendizaje de meros saberes teóricos o puramente técnicos sino a la orientación esencial del quehacer educativo, con el compromiso ético del profesor. Así, la ética es en esencia una acción profundamente humanizadora, a partir de la cual se hacen las nuevas proposiciones curriculares dentro de un contexto caracterizado por la armonía, la solidaridad y la convivencia. En esta línea, Morín (1999) expresa que la concepción del género humano implica un desarrollo conjunto de las autonomías

individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana; por ello una ética propiamente humana de donde emerge la conciencia, se basa en la triada individuo + sociedad + especie, y es mediante ésta que se relaciona la ética con la nueva dimensión de la era planetaria, sobrepasando así la frontera de la conciencia individual (Chacín, Jiménez, y Luque, 2005).

Para Chacín et al. (2005), una práctica pedagógica con sentido ético se convierte en el hilo conductor entre la ciencia, la cultura, la sensibilidad y los valores. A través de éste se puede generar capacidades de transformación cualitativa frente a las nuevas realidades del mundo, y a su vez ello permite a los estudiantes convertirse en seres espirituales capaces de construir su dirección racional en apertura, respeto y solidaridad hacia los demás seres humanos, para formar al nuevo ciudadano o ciudadana y a la nueva persona. En este sentido, se puede afirmar que la ética se expresa desde un contexto histórico y desde las realidades de las personas; también desde diversos espacios, uno de ellos la escuela, donde el educando puede configurar sus proyectos éticos que se construyen desde la práctica, desde la realidad, desde la vida cotidiana, desde la necesidad de saber cómo actuar en cada situación concreta, pues las situaciones—como lo afirma Ubilla (s.f.)— son contingentes, y las opciones éticas no resultan de la aplicación mecánica de los principios y valores de las situaciones; moverse en estas circunstancias supone optar, elegir, y a veces hacerlo en un marco de incertidumbres.

En las situaciones, la conciencia moral se desarrolla y educa al tener que enfrentar dilemas éticos, es decir, valores que entran en antagonismo. Esto requiere reflexión, sensibilidad, argumentación, desarrollo de hábitos. Los docentes deben generar espacios

para la reflexión ética. Cualquier situación puede ser una oportunidad para desarrollar una reflexión ética. En esos espacios no se trata de invadir los valores de las estudiantes para que ellas copien nuestros valores. Se trata de generar condiciones para que los estudiantes hombres y mujeres, y las profesoras y profesores, puedan construir sus propios proyectos de vida (Ubilla, s.f). De esta forma, y de acuerdo con Chacín et al. (2005), la ética no se agrega a las prácticas de la vida profesional, sino que forma parte de ella. Por esto, el objeto formal de la ética es entonces el carácter que se adquiere y se va desarrollando a lo largo de la vida a través de hábitos, costumbres, virtudes, vicios, modos de ser; lo importante es lo que una persona ha llegado a ser desde su misma naturaleza. De allí que, junto a esta importancia de la ética profesional, es conveniente considerar también la importancia del proceder ético para la realización humana del profesional (Cobo, 2004).

En tanto realización humana, la ética relaciona la conducta humana con la búsqueda del bien —fin inmediato— y con la búsqueda de felicidad —fin último—, y esta última, como lo indica Cobo (2004), subsigue a esa actitud y a ese proceder de búsqueda del bien:

(...) este proceso se cumple exactamente en la praxis de la ética profesional, ya que las profesiones tienen su razón de ser en la búsqueda de algún bien de tal forma que, prosiguiendo la consecución de ese bien, el profesional alcanza su realización y la correspondiente felicidad en ese orden de su existencia, en su vida profesional (Cobo, 2004, p. 262).

Chacín et al., (2005), definen la ética desde las posturas de Cortina (1994) e Ibarra (1996). Para estos autores, la ética es una rama de la filosofía que se ocupa de la moral y sus manifestaciones, así como de sus relaciones con otras conductas del ser humano. Es una

ciencia que persigue la conducta moral del individuo; el perfeccionamiento personal es el compromiso que se adquiere con uno mismo de ser siempre mejor persona. Es pensar en la condición humana, donde existe la influencia de sentimientos y emociones, lo que impulsa a debatirse entre el deber ser, el ser y el poder ser, para descubrir sus fuerzas y lograr acuerdos que le permitan reflexionar sobre los principios conductuales para perfeccionarse.

Ángel I. Pérez, en su introducción al libro “La investigación - acción en Educación” de Jhon Elliott (2005), retoma los pensamientos de Elliott e involucra al concepto ético aspectos como “la construcción del propio carácter” de los sujetos. De acuerdo con éste, una educación de carácter ético será aquella que conduzca a los sujetos a la construcción del conocimiento, sin descuidar la formación de su propio carácter.

Para Elliott, son los valores y los principios, y no los resultados observables, los que convierten un proceso en educativo. Así, lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción:

En la práctica educativa no hay actividades indiferentes que adquieran su sentido en función del objetivo extrínseco que pretenden alcanzar. Por el contrario, el significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican los alumnos, es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad (Elliot, 2005, p. 11).

Desde la perspectiva de Elliot, los valores se encuentran en sí mismos en la práctica educativa. Con esta afirmación, el autor establece un propósito ético de toda actividad educativa, en la que los objetivos pedagógicos sean analizables para transformarlos en principios de procedimiento que rijan los intercambios y las actividades en el aula. Con ello “los valores educativos deben realizarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula y no a través de los mismos para la consecución rápida y eficaz de unos objetivos preestablecidos” (Elliot, 2005, p. 12).

Según lo mencionado anteriormente, una práctica pedagógica con sentido ético implica entender que una característica central de ella, es la de subrayar la necesidad de escoger, de deliberar y de tomar decisiones sobre la base de criterios distintos, ya sean de tipo ético, funcional o técnico, aunque siempre orientados hacia una determinada estrategia para poder conseguir ciertos propósitos; es decir, que la estrategia esté orientada al logro de unos valores, lo que indica, desde la mirada de Elliott, una necesaria reflexión conjunta de fines y medios y el análisis crítico de los instrumentos y procedimientos educativos, pues desde la postura de este autor, las actividades e intercambios que tienen lugar en el aula — lo pedagógico— se consideran verdaderamente educativos, o sea éticos, cuando realizan los valores éticos de la comunidad; cuando, además de lograr el "conocimiento" —resultado final del proceso— requerido en los estudiantes, los hace reflexivos, críticos y creativos con respecto a la realidad.

Finalmente, al hacer referencia al sentido ético de la práctica pedagógica, es necesario abordar la comprensión de las normas derivadas de los valores en relación con los cuales se juzga la coherencia ética de la práctica. Dicha comprensión se da en la medida en

que los profesores son capaces de reflexionar acerca de las estrategias concretas que desarrollan en su práctica; es decir, la teoría normativa, o teoría de los fines prácticos, sólo se desarrolla a través de la reflexión sobre los medios, lo que permite concluir que, de acuerdo con Elliott (2005), los profesores no pueden desarrollar teorías prácticas de la enseñanza prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas, es decir, de sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos.

4.6 Práctica pedagógica como praxis social

Para algunos autores y autoras, el término “praxis” se define como toda teoría con consecuencias prácticas y sociales. Etimológicamente es un término que proviene del griego, y en su origen tiene una connotación de “acción” o “realización”. En un sentido amplio y tomando elementos de las teorías marxistas, “praxis” implica un concepto en el cual la actividad teórica es determinada por las condiciones prácticas resultantes de la realidad vivida por la existencia humana.

También el concepto de “praxis” involucra de una forma tácita otras significaciones, las que en el contexto de la práctica docente se relacionan de forma directa con la reflexión y la acción. Para Barrera (2009), la reflexión tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida. “(...) es la naturaleza de la situación la que formula preguntas al sujeto y es ella la que desencadena el proceso de reflexión” (p.47), desde lo cual se infiere que práctica y teoría coexisten dialógicamente.

En este sentido, Paulo Freire expresa que reflexión y acción existen en una relación de codependencia, en la que la una no tiene vida sin la otra:

(...) la reflexión y la acción, en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis (Freire, 1999, p. 70).

Por consiguiente, para Freire, en una propuesta de educación popular, la “praxis” implica transformar el mundo, puesto que reflexión y acción median el modo en que la realidad es interpretada y es, en últimas, la que abre nuevos caminos de conocimiento y acción al ser humano para transformar el mundo y su realidad. El diálogo en sí mismo cristaliza la praxis social. De esta manera, reflexión y acción son actividad humana, y en ella los “otros”, los excluidos, las otras culturas, las otras formas de pensar, en una relación dialógica adquieren nuevas formas solidarias de pronunciar el mundo, en la que los sujetos, desde posturas críticas, se resignifican como tales, dando lugar a nuevos pronunciamientos.

Los elementos teóricos del pensamiento reflexivo tienen su origen en los referentes pragmáticos de Dewey. Para Dewey (1989), reflexionar es “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). El pensamiento reflexivo nace del estado de duda de las ideas preconcebidas, de la puesta en sospecha de los juicios que tenemos acerca de un tema particular, que nos impiden comprender otras realidades existentes en la cotidianidad. El pensamiento reflexivo es lo que sustenta nuestras propias

creencias; parte de lo que se ha vivido, de lo que se sabe, de los juicios previos que son los que orientan las actuaciones de los seres humanos en el mundo: “(...) lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (Dewey, 1989, p. 25). De esta manera, la reflexión tiene su origen en la práctica, en cuanto a que surge de las situaciones realmente vividas, convirtiendo la experiencia en fuente de conocimiento; y en ello, como lo sugiere Dewey, lo importante es la calidad de la experiencia, puesto que no hay que olvidar que la experiencia no ocurre en el vacío, sino en la interacción con sujetos que ya traen esquemas conceptuales previos.

Schön (1998), quien toma las ideas de Dewey, establece la teoría de la racionalidad práctica, en contravía de la racionalidad técnica que se basa en el enfoque proceso/producto de los procesos de enseñanza–aprendizaje, e introduce el concepto de acción reflexiva. Schön plantea una epistemología de la práctica ante la crisis de las profesiones, pues considera que el conocimiento producido por la racionalidad técnica, adquirido en la educación formal, no permite responder de manera rápida a los problemas prácticos que se presentan a menudo, como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores que ocurren en contextos singulares y en la práctica cotidiana, y que requerirían de un cambio de estructura en el conocimiento del profesor, que lo lleve a tomar decisiones desde o en la acción para, *aposteriori*, reflexionar sobre ellas y alcanzar un conocimiento práctico.

Según Schön,

(...) cuando emprendemos actuaciones espontáneas e intuitivas propias de la vida, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos, y al describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que no son las apropiadas (1998, p. 55).

A este tipo de conocimiento tácito, espontáneo e intuitivo, que la gran mayoría de personas llaman sentido común, Schön lo ha denominado el conocimiento en la acción, es decir, un saber que no proviene de una previa operación intelectual (Basto y López, 2010).

Para Schön, la reflexión permite al sujeto modificar sus ideas y concepciones, tiene el atributo de objetivarse y contrastarse, tiene lugar en, durante y con posterioridad a la acción, en tanto a su vez sirve para modificar la acción. Según esta postura, una práctica reflexiva permite exteriorizar y valorar aquellos conocimientos no explícitos que influyen en el actuar profesional, lo que en sí también abre posibilidades para que el profesional se renueve en su práctica, y descubra nuevas capacidades que las hace expresables a través de la acción. Al respecto, Perrenoud (2004) nos ubica en lo que considera una verdadera práctica reflexiva:

(...) supone una postura, una forma de identidad o un hábitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (2004, p. 13);

se constituye también en un proceso de aprendizaje, en el que se requiere de "inversiones" tanto de tipo personal como interindividual y social, de variada y compleja

naturaleza —emocional, cognitiva, valórica, entre otras—, que faciliten que progresivamente pase de ser una conducta ocasional a una "práctica constante" o a un "hábito" capaz de sustentar una práctica profesional (Perrenoud, 2004). La capacidad de reflexionar en y sobre la propia acción de enseñar, permite la adquisición y el desarrollo de la autonomía de los profesores, y a través de ella, el profesional mejora su capacidad de observar su práctica y corregirla, desarrolla una comprensión crítica de sus ideas y teorías que sustentan su campo de conocimiento y la mediación de éste, y adquiere un auto-conocimiento de sus reacciones, ideas, valores y métodos, así como un mejor auto-control de sí (Schön, 1998).

Los postulados de Schön y Dewey sobre la práctica reflexiva, permiten definir un perfil del profesor que considera ciertos atributos, como el carácter flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales. Bajo este enfoque, Molina (2008) presenta tres categorías de reflexión, que podrían conducir al desarrollo profesional docente:

- Reflexión técnica: hace referencia sólo a las acciones manifiestas —lo que hacemos y que se observa—.
- Reflexión práctica: alude a la planificación y a la reflexión —lo que se va a hacer, o sea, la planeación, y lo ya hecho, en este caso destacando su carácter didáctico—.
- Reflexión crítica: alude a consideraciones éticas, al análisis ético-político de la propia práctica, así como de sus repercusiones (p.15).

La categoría primera es de carácter técnico. En ella la reflexión hace énfasis en la efectividad de las estrategias docentes y en el uso eficiente del conocimiento. La segunda categoría va en correspondencia con los postulados praxiológicos de Schön, que según lo expresado con anterioridad, basa sus ideas en la capacidad de los profesores para reflexionar acerca de la “racionalidad” que acompaña ciertas opciones prácticas que se toman en el ejercicio docente, tales como la identificación de factores de diversa índole que afectan su práctica, la visibilización del currículo oculto y la observación atenta sobre la influencia del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros. La tercera categoría refiere a una dimensión teleológica, en la que se considera que la reflexión no puede obviar las cuestiones morales y éticas, como la justicia y la equidad social. En esta última categoría la reflexión crítica se propone como posibilidad de trascender lo cotidiano, a fin de que se aspire a “cómo deben ser las cosas” y no asumirlas tal como son presentadas (Peña, Santibáñez y Valenzuela, 2008).

Basto y López (2010) ofrecen una perspectiva sobre la propuesta de Schön con respecto a la práctica pedagógica, la cual indica que el profesor puede reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla. Esto deja en evidencia que la reflexión no se da como cosa planificada, ni precisa de un tiempo predeterminado para desarrollarse. Como lo presentan estas autoras, una sorpresa en la dinámica del aula —una variación inesperada en la aplicación de una rutina— suscitaría un proceso de reflexión dentro de una acción-presente, que resulta en alguna medida consciente, aunque no sea expresable por medio de palabras. En esta misma línea, la capacidad de describir lo que se hace, de reflexionar sobre ello en la misma acción para luego reflexionar de nuevo sobre esa descripción realizada, constituye la reflexión sobre la reflexión en la acción, un proceso recurrente que va

haciendo a un individuo profesional cada vez más diestro, lo va estructurando como un profesional reflexivo. Así, para Schön —según lo plantean Basto y López—, “el conocimiento que surge de la reflexión en la acción y posterior a la acción es un nuevo conocimiento, un conocimiento práctico. Este conocimiento es generalmente tácito y el profesor debe hacerlo explícito para generar transformaciones” (p.281).

Alrededor de lo aportado por Perrenoud, puede darse una discusión que podría resultar interesante al considerar como uno de los orígenes de la práctica reflexiva de los profesores, las situaciones de crisis o de fracaso. Al respecto, el profesor colombiano Carlos Vasco (1990) sugiere que sólo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ellas; de esta manera, la praxis empieza a transformarse gracias a esa reflexión.

Desde este planteamiento, se abren nuevos espectros para el conocimiento de la práctica pedagógica mediados por la posibilidad que tiene el profesor de reconocer y analizar sus desaciertos para modificarlos. Para Vasco, la pedagogía es el saber teórico-práctico generado por el profesor a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer. Ante un conflicto cognitivo o frente a un episodio que impacta el desarrollo armónico de la práctica pedagógica —dice Perrenoud (2007)—, el proceso de concienciación se pone en marcha, lo que hace factible analizar lo que se hace y por qué se hace; ello permite hacer explícitas las representaciones y marcos de referencia que dotan de sentido dicha práctica y que se constituyen en dispositivos para crear nuevas alternativas, y facilita innovar en la acción para proponer y teorizar sobre

nuevas formas de pensar y de realizar la práctica pedagógica. Estas situaciones ponen en escena a un sujeto capaz de aprender de su experiencia, de su interacción con sus interlocutores y de sus estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas (Basto y López, 2010).

De esta manera y como lo afirman Brockbank y McGill (2002), un profesor reflexivo permite la creación de nuevos significados y la conceptualización a partir de la experiencia y de la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas, no sólo en el presente sino con un sentido prospectivo. Brockbank y McGill sostienen que la reflexión está determinada por los contextos situados y los sistemas abiertos; reconoce la interdisciplinariedad como posibilidad de identificar múltiples dimensiones, tiempos y movimientos; considera la alternancia entre el orden y el caos; asume la heterogeneidad y la alternancia; y reconoce que la experiencia del profesor no sólo es racional, son también intersubjetiva.

Barrera (2009) referencia acuerdos entre los investigadores con respecto a la problematización que tienen los profesores tanto al reflexionar sobre sus experiencias, como al pensar en las condiciones que posibilitan que su reflexión pueda efectuarse. Los aportes teóricos de Barrera incluyen aspectos referidos al profesor como profesional reflexivo desde una nueva perspectiva, la cual versa sobre los niveles que puede exhibir el proceso reflexivo o los contenidos sobre los cuales los profesores ejercen su reflexión. En cuanto al objeto de la reflexión, Barrera distingue tres tradiciones reflexivas que toman como referente la práctica pedagógica:

a) La que se centra en los aspectos instrumentales, al modo de competencias funcionales o conductuales, definidas a priori como mecanismos generales de reflexión aplicables bajo cualquier contexto.

b) La que asume la determinación del contexto en que se lleva a cabo la práctica, introduciendo la dinámica social y definiendo al profesor como un sujeto activo, habilitado para deliberar casuísticamente.

c) La propiamente crítica, en la que el referente alcanza la estructura social en la cual la práctica educacional se inserta, asumiendo las connotaciones culturales e históricas que definen una determinada ética y moral, ejercidas en un sistema político donde el profesor es un actor estratégico (Barrera, 2009, p. 49).

Ahora bien, desde las posturas de Durkheim (1990) y Castoriadis (1975), las instituciones son, antes que nada, el orden instituido. Para ellos, la institución es una red simbólica en la que se combinan dos variables: un componente funcional y otro imaginario, en donde coexisten lo instituido y lo instituyente. Castoriadis define lo instituido como lo establecido, lo dado, lo determinado, lo que se opone a los cambios; y a lo instituyente como lo que se contrapone a lo instituido, las ideas nuevas, la innovación, el cambio. En el ámbito de lo instituido y lo instituyente, Díaz (2000) deja ver cómo dichas connotaciones podrían incidir en la posibilidad de que el profesor reflexione en su práctica, pues podría ser que en el contexto de la institución educativa y del aula, y en la connotación de lo instituido, el profesor no reflexione sobre su ejercicio profesional y su práctica, y que en consecuencia acepte las rutinas como el método adecuado o que vea como normal lo que no es normal. O al contrario, podría ser que, en el imaginario de lo instituyente, el docente, en

el ámbito de su práctica, continuara enseñando, reflexionando y construyendo saberes en la relación dialéctica que se da al enfrentarse a situaciones particulares del aula. De allí que sean los procesos de reflexión y la construcción de saberes cotidianos, en tanto instituyentes, las normas por las que transiten los profesores en su ejercicio profesional, y como lo indica Barrera (2009) “es el proceso de reflexión cristalizado en la interacción con los pares...la (Sic) que marca la ruta del desarrollo profesional docente y la que les otorga a los profesores identidad y favorece sus procesos de autonomía y protagonismo” (p. 46).

Para finalizar, Ávalos (2011) nos invita a abordar la práctica pedagógica desde la perspectiva reflexiva como un ejercicio hermenéutico, en el que el profesor, con ayuda de otros, intenta descifrar contextos: los institucionales, los que ofrece la cultura escolar y los de su propia práctica en relación con la realidad global, contextos en los cuales existen condiciones para que pueda darse dicha reflexión. Gracias a la reflexión es posible construir saberes a partir de la experiencia, pero también de los conocimientos institucionalizados, lo que convierte la docencia reflexiva en un espacio de formación donde, por un lado, se borra la frontera entre la teoría y la práctica, pero también donde es posible generar, a partir de éste, un conocimiento relevante y significativo.

4.7 Razones implicadas en la práctica pedagógica

La competencia de un sujeto experto consiste en hacer las cosas bien, incluso cuando las condiciones de la práctica no son las mejores. En esta situación, el individuo experto intenta, si puede, optimizar las condiciones de trabajo y prepararse para la propia acción, lo que es difícil incluso en condiciones favorables que, por otra parte, no están

nunca garantizadas ni son duraderas. Así, en el día a día, un profesor elige las actividades y las prepara para optimizar su acción, teniendo en cuenta la historia y lo que sabe de sus alumnos y sus familias, de la escuela, de los espacios de trabajo, de lo que esperan sus colegas y de los recursos disponibles; sin embargo, en el aula de clase los retos son de otro tipo y las decisiones y actividades son tan numerosas, y van tan seguidas, que no podemos prepararlas todas como si cada vez se tratara de un acontecimiento excepcional, pues detrás de los aspectos técnicos hay angustias, sueños, irritación, en definitiva, personas y relaciones (Perrenoud, 2007) en las que se involucran sentidos y decisiones al momento de preparar y ejecutar una acción. El profesor echa mano de su actitud pragmática para elegir aquellas actividades que cree que funcionarán, sabiendo—como lo explica Perrenoud—que lo podría hacer mejor. Pese a ello, hay cosas eficaces que no hacemos porque no sabemos o no nos gusta hacer, y en ese caso son sustituidas por otras, menos adecuadas.

Perrenoud pone en duda si el impulso de la acción proviene de un suceso puramente racional; sin embargo Latorre (2005), al conceptualizar la práctica pedagógica afirma que, en un concepto amplio, se debe entender que la práctica pedagógica es un “continuum de acciones dotadas de sentido, y más aún, no de cualquiera, sino de un cierto sentido de significación específica que posee validez y legitimidad ante los ojos del actor que las lleva a cabo” (p. 8). Así, cada uno de los profesores y profesoras que lleva a cabo una práctica pedagógica de determinadas características, la realiza de tal manera porque tiene buenas razones para hacerlo de ese modo y no de otro, lo que significa, desde la filosofía de Leibniz (1972), que nada acontece sin razón suficiente. Estas razones están relacionadas con un cierto conjunto de creencias, saberes y conocimientos que el profesor posee, y desde

el cual construye individualmente su propio sentido de significar y hacer las cosas. Un sentido que el profesor actualiza en las acciones que constituyen su práctica profesional.

En la perspectiva de Latorre (2005), Arzola y Collarte (2008) han estudiado los diversos sentidos que los profesores dan a sus acciones en el contexto de la práctica pedagógica, dependiendo de la situación de acción y en virtud de sus creencias y representaciones, y han destacado, como aspecto fundamental, la necesaria referencia a las estructuras y esquemas que subyacen a los comportamientos de los profesores y que permiten la comprensión de lo que sucede a nivel de dichas prácticas. Según estos autores, las variables externas al sujeto se interiorizan y se socializan mediante procesos de aprendizaje tácitos o explícitos; de este modo, las variables son actuantes que ejercen su influjo asociadas a dichos esquemas y estructuras; así, los actores generan sus procesos identitarios y sus compromisos conductuales.

En relación con lo expresado anteriormente, Raymond Boudon (2003) indica que el comportamiento del actor debe explicarse por las razones que tiene para hacer lo que hace y creer lo que cree, y que no necesariamente esas razones se refieren a sus intereses, a las consecuencias de su acción o a un cálculo de costo-beneficio. El autor establece en su modelo racional general, la posibilidad de entender las razones subjetivas que mueven la acción, y las buenas razones que movilizan los comportamientos de los actores. Desde este sentido, toda “acción individual” es resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias individuales; es susceptible de ser comprendida y reconstruida, lo que implica reconocer que cada individuo cuando realiza una acción o cree

en alguna cosa, lo hace porque dicha acción o dicha creencia tienen sentido para él, y él significa, adhiere o actúa en función de este sentido, porque tiene buenas razones para ello.

Para Boudon, las razones pueden ser de carácter cognitivo, a través del cual se explica la adhesión a las creencias no triviales, y de carácter axiológico, que son las que permiten comprender por qué se suscriben creencias normativas que no tienen implicaciones instrumentales para el actor. La racionalidad cognitiva ayuda a explicar las creencias colectivas en la medida en que el actor, dado su peculiar contexto cognitivo, tiene buenas razones para creer en ellas pese a que, a la luz de las pruebas que proveen otros contextos, sean erróneas. Los contextos nos proporcionan la clave para buscar, entre los argumentos que están al alcance del actor, aquellos que tienen sentido para él, en los que puede razonablemente creer y que nosotros podemos entender y hacer inteligibles a la luz de las razones que lo empujaron a darlos por buenos. Por su parte, la racionalidad axiológica con la que se trata de explicar la adhesión a valores que carecen de repercusiones instrumentales para el actor, actúa de forma paralela a la de la racionalidad cognitiva, en el sentido de que tales razones dependen de los parámetros contextuales en los que aquellos valores se mueven.

Aunque Boudon utiliza permanentemente el término *racionalidad*, Cuono (2011), con base en la lectura de Alexy (2009), propone una definición de razonabilidad en contraposición a racionalidad: mientras que la primera se refiere al bien y a lo justo en un sentido moral, la segunda hace referencia a la corrección lógica y a la eficiencia de los medios en relación con los fines, e incluye los siguientes conceptos en su definición: (i) la racionalidad del objeto se contrapone a la razonabilidad del sujeto; (ii) la oposición

racional-razonable toma la forma de la contraposición necesidad-posibilidad. Es decir, ya no se trata del problema sobre quién es razonable —o se comporta razonablemente— sino sobre qué es razonable. La expresión razonable certeza —o al contrario, duda razonable— hace referencia a la presencia de argumentos suficientemente concluyentes; (iii) la racionalidad se predica de los medios, mientras que la razonabilidad de los fines. La diferencia aquí está referida a la idoneidad de los medios respecto de los fines, contrapuesta a la «razón práctica» que emplea quien se interroga sobre la corrección moral —en sustancia, sobre la bondad— de los fines mismos; y (iv) racional sería el juicio de hecho típico de los imperativos hipotéticos, mientras que aquel de razonabilidad sería el juicio de valor, propio de los imperativos categóricos. Por tanto, la razonabilidad tendría que ver con los juicios prácticos, y sería el criterio propio del razonamiento moral. Desde estos elementos se concluye que la razonabilidad es el criterio de validez de los juicios de valor, representado por el razonamiento práctico.

El término *razón* propuesto por Boudon, podría asociarse más al concepto de razonabilidad propuesto por Alexy, precisamente porque dicho concepto puede reflejar la intención de profundizar en las subjetividades del actor.

Ahora bien, retomando la propuesta de Boudon, el modelo racional general puede constituirse en la matriz generadora de mecanismos explicativos que convierten los fenómenos analizados en las consecuencias de unas acciones individuales impulsadas por razones que el actor considera buenas. Así, las buenas razones del actor no necesariamente se limitan a las consecuencias de su acción, a la maximización de su utilidad o a la promoción de sus intereses. Para Boudon, los actores persiguen con su acción ciertos fines,

y lo hacen lo mejor que pueden para conseguirlos, dadas sus circunstancias. Esta concepción de racionalidad propuesta por Boudon, hace posible focalizar la atención en los actores educativos en tanto sujetos que poseen motivaciones y orientaciones que ellos ponen en juego en el momento de tomar decisiones y ejercer la acción.

Llegar a “comprender” las características implicadas en las racionalidades, de acuerdo con Latorre (2004), puede ayudar a entender los sentidos presentes en el actuar de los profesores; de la misma forma, las características de la acción pueden ayudar a explicar las racionalidades presentes en los profesores en el ejercicio de su práctica pedagógica. En esta perspectiva, y de acuerdo con Rincón (2009), “comprender” significa poder revivir o construir en uno mismo las vivencias ajenas; es tener la capacidad de situarse en el lugar del otro para entender las razones y el sentido de sus acciones, haciéndolas inteligibles. Visto de esta manera, la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores permite el conocimiento de las experiencias internas, que son expresables a través de los conceptos, los juicios, las grandes estructuras del pensamiento, así como de los actos, que son expresiones que otorgan objetividad, sentido y realidad individual (López, s.f.).

5. METODOLOGÍA

“Todo conocimiento es interesado, siempre existe un pretexto para conocer y un producto de eso que se conoce ” (Martínez, 2011, p.2).

La educación implica un conocimiento y una actividad humana que posee un carácter racional, dialógico e intencional. Ella debe integrar los diferentes aportes científicos y culturales que conlleven a proponer procesos adecuados a la realidad humana, a la realidad social y a la realidad contextual (Martínez, 2011).

Es por ello que desde el punto de vista epistemológico, en esta investigación se parte de la realidad concreta en la que se desenvuelve la práctica pedagógica de 6 docentes rurales, buscando encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que los docentes dan a su práctica, y en donde las realidades se definen a través de las interpretaciones de los participantes con respecto a sus propias realidades (Baptista, Fernández y Hernández, 2006).

Ali Kazancigil, en la Editorial de la Revista Epistemología de las ciencias sociales de la Unesco (1984), llama la atención sobre la necesidad de que en los procesos investigativos, el investigador o investigadora reflexione en forma permanente sobre la orientación y el alcance de su trabajo, así como sobre los medios teóricos y metodológicos que le permitirían mejorar sus resultados, con el fin de dominar más completamente su tema. Este asunto

(...) reviste especial importancia en las ciencias del hombre y de la sociedad, en las que la relación entre el investigador y su objeto de estudio tienen características particulares, distintas de las que existen en las ciencias relativas a la vida y la naturaleza (p. 599).

De ello se puede inferir que, desde el punto de vista epistemológico, es el objeto de estudio el que define el enfoque de la investigación. En tal línea, esta tesis doctoral se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa, usando como método el estudio de casos para indagar acerca de la realidad de la práctica pedagógica de 6 docentes objeto del estudio. Seguidamente se expone de forma sucinta el enfoque y la perspectiva investigativa.

5.1 Un acercamiento al Enfoque Investigativo

El enfoque es la perspectiva o el horizonte de sentido desde el que se observa la realidad. Por lo tanto en éste cuentan los intereses, las intencionalidades y los conocimientos con los que el investigador percibe, categoriza y conceptualiza los fenómenos estudiados (Martínez, 2011, p.7).

Actualmente coexisten en la investigación educativa diversas propuestas, tendencias y métodos, los cuales se enmarcan en distintos paradigmas²⁷ que brindan una cosmovisión de cómo se percibe la realidad social, al igual que guían, en gran medida, el entendimiento, las acciones y las decisiones que se toman en el campo de la investigación educativa. En la

²⁷El positivista, el naturalista y el socio-crítico.

investigación educativa también se presentan distintos enfoques, entendidos éstos como la elección de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y la recolección de datos, y cierta forma de tratamiento de los mismos (Rodríguez, 2003); sin embargo, haciendo un contraste con lo que admite Hamlet Santiago González (2016), no es gratuito que en los estudios encontrados sobre las prácticas pedagógicas, todos correspondan al orden del enfoque cualitativo.

Es importante anotar que Guba y Lincoln (1994) definen el paradigma como “el sistema básico de creencias, o cosmovisión que guían al investigador, no sólo en las elecciones de método sino también en los caminos fundamentales de tipo ontológico y epistemológico” (p. 1). Como cosmovisión, el paradigma define, para quien lo sostiene, la naturaleza del mundo, el lugar del individuo en ella y la posible relación frente a ese mundo y sus componentes.

Por cierto, ha sido la investigación en las ciencias sociales la que ha permitido la emergencia de nuevos paradigmas alternativos al paradigma del positivismo, hecho que ha sido estimulado también por la creciente insatisfacción frente al evidente y excesivo énfasis en los métodos cuantitativos (Guba y Lincoln, 1994). De esta manera, se ha ido construyendo una nueva modalidad que implica una argumentación fundamentada en la descripción de las distinciones esenciales del individuo, conocida como el enfoque cualitativo en la investigación. En dicho enfoque subyace una concepción de la realidad; esta mirada implica una serie de técnicas interpretativas para describir y hallar el significado de un fenómeno de ocurrencia natural, al igual que conocer la percepción que los sujetos tienen de su realidad (Camacaro, 2010).

La investigación cualitativa, por lo tanto, reivindica las realidades subjetiva e intersubjetiva como campos de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción; e incorpora la multidimensionalidad, la diversidad y el dinamismo como características de las personas y de las sociedades, dando cuenta de asuntos tan complejos como los sentimientos, las emociones, las percepciones, la significación de las acciones humanas, entre otros asuntos (Alvarado, Mieles y Tonon, 2012). Al respecto, Briones (1996) alude a la capacidad del sujeto investigador para hacer una ruptura epistemológica, lo cual significa la necesidad de romper con las opiniones del sentido común —las prenociones y las ideologías—, como también con las propias tradiciones intelectuales en las cuales ese investigador o investigadora ha sido socializado.

‘La investigación cualitativa, como un conjunto de prácticas investigativas, no privilegia ninguna metodología sobre otra. Como sitio de discusión o discurso, la investigación cualitativa es difícil de ser definida con claridad. No tiene teoría o paradigma que sea distintivamente suyo...Tampoco la investigación cualitativa tiene un cuerpo distintivo de métodos que les sean propios. Los investigadores cualitativistas usan la semiótica, la narración, el análisis del discurso, el análisis fonético e incluso la estadística. También utilizan los enfoques, métodos y técnicas de la etnometodología, la fenomenología, hermenéutica, feminismo, rizomática, desconstruccionismo, etnografías, psicoanálisis, encuestas, observación participante, entre otros ...’(Denzin y Lincoln , 1994, p. 3, citado por Briones, 1996, pp. 116 - 117).

Martínez (2011), con base en Bryman (2008) y Kielhofner (1983), establece las siguientes características de la investigación cualitativa:

Variables	Investigación Cualitativa
<p>1. Rol de la investigación</p> <p>2. Compromiso del investigador</p> <p>3. Relación entre el investigador y el sujeto.</p> <p>4. Relación entre teoría/concepto</p> <p>5. Estrategia de investigación</p> <p>6. Alcance de los resultados</p> <p>7. Imagen de la realidad social</p> <p>8. Naturaleza de los datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Exploratorio interpretativo ♣ El significado social ♣ Cercana: sujeta a los cánones de la comprensión ♣ Inductiva, busca comprender los ejes que orientan el comportamiento y la formulación de teorías. Los conceptos buscan capturar y preservar los significados y las prácticas de los participantes ♣ No estructurada y estructurada ♣ Ideográficos. Interpretaciones de la realidad social estudiada en su forma natural y según el dinamismo de la vida social ♣ Socialmente construida por los miembros de la sociedad. Un orden dinámico creado por la acción de los participantes cuyas significaciones e interpretaciones personales guían sus acciones ♣ Textuales, detallados. Descripciones textuales de lo observado

Gráfica 18. Características de la investigación cualitativa

Adaptado de Martínez (2011)

Conocer las reflexiones teóricas ligadas al enfoque cualitativo de esta investigación ayuda a comprender mejor la diversidad de las realidades presentes, a la vez que determina las distintas maneras como se comprende la práctica pedagógica en los docentes rurales; además, como lo afirma Ortiz (2006), las teorías son necesarias tanto para su aplicación en la práctica cotidiana, como para abordar cualquier proceso de investigación. Es por esto que, sin dejar de reconocer la existencia de otros planteamientos teóricos, se destacan en esta tesis las ideas representadas en el interaccionismo simbólico, la etnometodología y el construccionismo, en el sentido de que ayudan a explicar de modo objetivo el sentido del actuar social a través de un estudio intersubjetivo de las experiencias sociales de las que surge (García, Gil y Rodríguez, 1996).

5.1.1 El interaccionismo simbólico

Las ideas del interaccionismo simbólico han sido expresadas desde la perspectiva de Herbert Blumer (1969). El interaccionismo simbólico toma a modo de elementos básicos el significado y la interpretación como procesos humanos esenciales, los que se construyen a través de procesos compartidos por las personas mediante su interacción; es decir, el significado propiamente dicho se forma en la interacción social y deviene de su propia realidad. (El Interaccionismo Simbólico <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K6XH9QJQ-1HB851T-2M6>).

Al respecto de las ideas de Blumer, Briones (1996) destaca de su perspectiva el acervo de la sociología como posibilidad para estudiar las interpretaciones que los actores que interactúan en una situación le dan a ésta, a sus propias conductas y a la conducta de los otros. Este objeto de estudio, según Briones, es la base del interaccionismo simbólico en el que la búsqueda de las interpretaciones se logra con la captación, por parte del sujeto investigador, de los significados que los actores le dan a las situaciones en las cuales viven; significados que son construidos socialmente, siendo las personas quienes, a través de la interacción, tienen el atributo de otorgar significado a los objetos materiales, a los eventos y a las personas mismas.

De esta manera, los principios del interaccionismo simbólico se relacionan con un ser humano que orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. En esta teoría, el significado de las cosas deriva de, o mejor, surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el otro; el significado se manipula y modifica mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Giulia, Gómez, Grau y Jabbaz, s.f.)

Lo expuesto explica por qué gran parte de la investigación cualitativa que se desarrolla actualmente se hace con el uso de los principios del interaccionismo simbólico, en la búsqueda de los significados construidos por las personas; en este caso, la pesquisa de la significación que los profesores le dan a su práctica pedagógica, en la que la comprensión tiene la facultad de transformarse en interpretación (Briones, 1996).

5.1.2 La etnometodología

Esta disciplina fue propuesta por Harold Garfinkel (1968). La etnometodología trata sobre cómo el ser humano organiza su vida diaria en sociedad, y también sobre cómo hace para que sus actividades sean significativas para él y para los otros individuos, involucrando la comprensión y el sentido de la situación social “desde adentro”, tal como aparece a las personas que la viven (Fuentes, 1990).

La etnometodología, por lo tanto, se refiere al conjunto o estudio de los métodos a través de los cuales se analiza la vida cotidiana, en especial las interacciones entre las personas. Hace énfasis en el sentido común y tiene relación con que las actuaciones y los significados que los individuos dan a sus acciones se rigen por reglas que ellos mismos desconocen, aunque no sean plenamente conscientes de ellas. Esta perspectiva estudia cómo se crean estas reglas al considerar que ellas son la base de todas las organizaciones de la sociedad como el género, la familia, el Estado, entre otras (Giulia, Gómez, Grau y Jabbaz, 2011).

5.1.3 El construccionismo social

Berger y Luckmann (2003), exponentes del construccionismo social, se apoyan en la fenomenología de Schütz y proponen la construcción social de la realidad. Consideran que la realidad se construye socialmente y que es tarea de la sociología estudiar los procesos por los cuales esto se produce (Giulia et al., 2011).

Para Berger y Luckmann (2003), el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la sociabilidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En todo individuo existe una secuencia temporal en cuyo curso es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. Los autores incluyen el concepto de internalización, que definen como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para el otro, aunque esto no signifique que ese otro llegue a comprenderlo adecuadamente. En el construccionismo social, la subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción, y se incluye como eje básico el concepto de intersubjetividad, comprendido como el encuentro —por parte del sujeto— con otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva (Rizo, 2015).

Para el construccionismo social, el mundo social está conformado por conversaciones concebidas como patrones de actividades conjuntas. Así, desde que nacemos estamos incluidos en determinadas pautas de interacción social. Estas pautas no las iniciamos nosotros; sin embargo, a medida que pasa el tiempo, nos encontramos cada vez más involucrados en ellas: son las que nos permiten aprehender y construir los significados de nuestro entorno. Los sujetos tienen la capacidad innata para insertarse en estas conversaciones o pautas de interacción (Rizo, 2015).

Los términos clave de la tesis de Berger y Luckmann son "realidad" y "conocimiento". Definen la "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que

reconocemos como independientes de nuestra propia voluntad, y el "conocimiento" como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas.

Rizo (2015), hablando de la obra de Berger y Luckmann, refiere a que tanto el conocimiento como a lo que los seres humanos definimos como realidad, están determinados socialmente. Las interacciones son el fundamento de lo social y pueden tener un carácter intermitente, pero esencialmente son permanentes. Rizo también destaca de esta tesis el énfasis en los símbolos y en los signos como componentes del acervo de conocimiento, siendo el lenguaje el principal medio tanto para la construcción social de la realidad como para la mediación de la realidad construida socialmente.

En definitiva,

los actores sociales perciben que la realidad social es independiente de sus propias aprehensiones. La realidad, por tanto, aparece ya objetivada, como algo impuesto a los sujetos. Para la objetivación de la realidad es fundamental tomar en cuenta el lenguaje, que en Berger y Luckmann se erige como el medio básico para proveer a los sujetos de las objetivaciones indispensables y que dispone el orden dentro del cual la realidad de la vida cotidiana adquiere sentido para las personas (Rizo, 2015, p.25).

De estos tres planteamientos, es interesante acotar cómo todos ellos se nutren del interaccionismo como punto de anclaje para lograr la captación, por parte del investigador, de los significados que los actores le dan a las situaciones en las cuales viven. Desde el interaccionismo simbólico, por ejemplo, es a través de la interacción que los individuos construyen significados, en un proceso de constante "definición de la situación" en la cual

viven, lo que significa que esas definiciones pueden cambiar y ser reemplazadas por otras (Briones, 1996).

La captura de los significados se da a través del lenguaje de los sujetos, pero también a partir de otros símbolos y gestos que son usados como formas particulares de expresión. La Etnometodología hace especial énfasis en las “prácticas explicativas”, es decir, las explicaciones que dan las personas (Briones, 1996). El proceso investigativo se sitúa en el análisis conversacional, centrado en la organización del diálogo en la actividad cotidiana y en la forma como se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales. En ésta, la interacción está organizada estructuralmente; las contribuciones de los participantes de esta interacción están orientadas contextualmente; estas dos propiedades se realizan en cada detalle de la interacción, de tal modo que ningún elemento puede ser desechado por accidental o impertinente que parezca (Coulon, 1988, p. 77, en Rodríguez, Gil y García, 1996); de allí que los datos deben recogerse de la forma más fiel posible, garantizando su utilización en la forma original, sin transformarlos ni refinarlos. Por su parte, el Construccinismo Social concibe la interacción en la vida cotidiana como la determinante de los conocimientos incorporados por los sujetos, y asume la idea de la interdependencia entre conocimiento y acción. El mundo social está conformado por conversaciones, concebidas como patrones de actividades conjuntas. Del mundo conocido y de las experiencias compartidas, se obtienen las señales, es decir, las indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos; la intersubjetividad existe en el presente vivido, en el que los sujetos se hablan y escuchan unos a otros en un espacio y un tiempo compartidos. (Rizo, 2015).

Las consideraciones descritas en el párrafo anterior, orientan la elección de la opción metodológica: el estudio de casos, para construir el trabajo de campo, registrarlo y analizarlo a través de categorías. Ya que el propósito de esta investigación es interpretar para comprender los sentidos y las razones de los sujetos que sustentan la práctica pedagógica, tanto la metodología como las técnicas de recolección de los datos elegidos permiten obtener información no estructurada —mediante los apuntes del campo, transcripciones y grabaciones de audio—, para posteriormente reunirlos y ordenarlos en algo comprensible, con lo cual se llega a configurar un concepto acerca del fenómeno analizado, siendo muy útil permitir un diálogo entre la voz del investigador, la teoría y las experiencias de campo, diálogo que se logra con la triangulación de la información.

De esta manera, estos planteamientos teóricos expuestos recogen los elementos necesarios para los propósitos de esta investigación, ya que ayudan a interpretar o a encontrar el sentido de la práctica pedagógica de docentes en su contexto natural, desde la comprensión de los significados que éstos le dan a dicha práctica, intentando explicar, de esta manera, el sentido del actuar de ellos.

5.2 La perspectiva Interpretativa

“Comprender es comprender una expresión. En la expresión lo expresado aparece de una manera distinta que la causa en el efecto. Lo expresado mismo está presente en la expresión y es comprendido cuando se comprende ésta” (Gadamer, 1993, p. 144).

Al respecto del enfoque interpretativo en las ciencias sociales, y particularmente en la investigación educativa, Vain (2012) denuncia cómo a pesar de haber logrado un importante reconocimiento, aún tiene mucho por batallar para ser aceptado en la comunidad científica, por hallarse en competencia con paradigmas de corriente positivista. Para determinar qué significa “interpretar” se acude a la definición de la RAE (en <http://dle.rae.es/?id=LwUON38>) que aporta algunas definiciones que guardan relación con lo que se pretendió con esta investigación: interpretar —del latín *interpretāri*— significa, entre otras cosas: 1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo y principalmente el de un texto. (...) 3. tr. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos. 4. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad. De allí que la interpretación supone, por un lado, la construcción de sentido y, por otro, modos diferentes, diversos, singulares, de construir ese sentido.

El concepto de interpretación no tiene un mismo uso. Por ejemplo, para Blumer —interaccionismo simbólico—, es la búsqueda y entrega directa de las definiciones dadas por los actores en una cierta situación social; mientras que, Geertz y Giddens, esas significaciones deben ser reinterpretadas por el sujeto investigador (Briones, 1996).

Por otro lado, los sujetos humanos construyen realidades, tanto materiales como simbólicas. Esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. Se entiende por producción de subjetividad el conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos humanos, en tanto sujetos sociales. Las concepciones sobre la justicia, sobre las relaciones de género o sobre

la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social, en el cual los sujetos van construyendo y otorgando sentido al mundo social.

De ahí que el enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente, y por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentan comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades (Vain, 2012).

En esta perspectiva, según Guba y Lincoln (en En Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., 1994), las realidades son captables en forma de construcciones múltiples, mentalmente intangibles, basadas en la experiencia social, de naturaleza local y específica, y dependen de la forma y contenido que adoptan de las personas individuales o los grupos que la sostienen. Estas construcciones no son ni más ni menos “verdaderas” en ningún sentido, sino simplemente más o menos estructuradas y/o sofisticadas.

Las bases filosóficas del paradigma interpretativo se fundamentan en las ideas de autores como Dilthey, Weber, Husserl, Schutz, y otros, para quienes existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso no existe una sola verdad, sino que las verdades surgen como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran; de allí que la realidad social se construye a partir de los marcos de referencia de los actores (Martínez, 2011) (RB958). Algunas características del enfoque interpretativo ofrecidas por Martínez (2011) destacan que en el proceso de conocimiento se da una

interacción entre sujeto y objeto; la observación no sólo perturba y moldea el objeto observado, sino que el observador es moldeado por aquél; por ello, la investigación siempre está influenciada por los valores del sujeto investigador, y éste, en sus informes, debe dar cuenta de ellos.

El paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos; lo que pretende es hacer una elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado quede claramente individualizado. La interacción mutua que se da entre los hechos sociales y la multiplicidad de condiciones a las que están sometidos, elimina las posibilidades de relaciones causa-efecto. La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros, como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia, en el consciente que toda persona está en permanente proceso de definición y redefinición de las situaciones en las cuales vive y actúa en consecuencia con esas definiciones.

Para autores como González (2001), el interpretativismo es equivalente, aunque en un sentido más amplio, al constructivismo. Al respecto del constructivismo, Guba y Lincoln (en Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., 1994) destacan que la finalidad de la investigación es comprender y reconstruir las construcciones que la gente, incluido el sujeto investigador, posee inicialmente persiguiendo el consenso, pero abierta a nuevas interpretaciones. Con el tiempo todos pueden formular de manera más estructurada y evolucionada sus construcciones —vía el proceso hermenéutico-dialéctico— y adquieren

una mayor conciencia del contenido y el significado de construcciones que compiten entre sí.

Para el constructivismo, según Guba y Lincoln, el conocimiento consiste en aquellas construcciones acerca de las que existe un relativo consenso; pueden coexistir “conocimientos” múltiples cuando distintos intérpretes que compiten en igualdad de condiciones están en desacuerdo, y/o dependen de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, que los diferencia. Estas construcciones están sujetas a una continua reelaboración, con cambios que probablemente ocurren más cuando construcciones relativamente diferentes se llevan a un contexto dialéctico.

En el constructivismo, los valores y los problemas éticos son intrínsecos, y se les ve como *inexcluíbles* en tanto dan forma a los resultados de la investigación. Como lo proponen Guba y Lincoln, hay un incentivo hacia la revelación: ocultar los propósitos del sujeto investigador destruye la finalidad del descubrimiento y mejoramiento de las construcciones. Además, en la metodología hermenéutica y dialéctica en la que se sitúa este enfoque, la naturaleza variable y personal de las construcciones sociales sugiere que las construcciones individuales pueden ser extraídas y refinadas solamente a través de la interacción entre el sujeto investigador y quienes responden; con ello, el objetivo final es destilar una construcción consensuada que sea más estructurada y desarrollada que cualquiera de las construcciones que le precede, incluyendo la construcción ética del investigador (Guba y Lincoln en En Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., 1994). El investigador, por lo tanto, procura extraer aquellos significados ocultos (García, Gil y Rodríguez, 1996)

de las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y discursos a lo largo del proceso de investigación (Vain, 2012).

Seguidamente se exponen algunos elementos propuestos por González (2001), que ayudan a explicar el enfoque interpretativo. Ellos son: el concepto de realidad, el concepto de comprensión, el tipo de conocimiento generado, las implicaciones metodológicas, los argumentos relativos a la credibilidad y, por último, el papel de la teoría.

5.2.1 El concepto de la realidad y la búsqueda de la comprensión

González (2001) establece, desde el punto de vista ontológico, la diferencia entre los conceptos de realidad objetiva, percibida y construida. A partir de las teorías de Lincoln y Guba (1985) y Guba y Lincoln (1994), el autor ubica la realidad objetiva como la existencia de una realidad social, física y temporal tangible, que se puede llegar a conocer de una manera completa e inequívoca —una vez que se cuente con la metodología adecuada—, en la que el todo es simplemente la suma de las partes; la realidad percibida supone la existencia de un realismo de carácter perceptual, que admite la existencia de una realidad objetiva, pero de la cual sólo podemos conocer aspectos limitados, puesto que ninguna persona o grupo puede facilitar un retrato completo de dicha realidad.

La realidad construida enfatiza en el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos; la realidad se supone que es inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen

dicha realidad, en el que los aspectos situacionales, sociales y culturales no necesariamente configuran la actividad y el pensamiento de los seres humanos. Clause (1972), citado por González (2001), tiene un punto de vista en el que la verdad construida, superando el determinismo, el objetivismo y el racionalismo, es la única que tiene sentido en el mundo actual, a la vista del cuestionamiento del universo newtoniano por parte de la física contemporánea.

De allí que el paradigma interpretativo renuncie al ideal objetivista de la explicación y postule la búsqueda de la comprensión; el paradigma interpretativo no busca establecer un saber tipo causal en las ciencias sociales, aunque, como lo afirma González (2001), las investigaciones bajo este enfoque no tienen por qué suponer una carencia de rango científico.

Mientras que para Dilthey la comprensión es el acto por el cual se aprehende lo psíquico a través de sus diferentes exteriorizaciones y en las estructuras objetivas en cuanto a expresión de la vida psíquica, para Gadamer la comprensión no consiste meramente en un método para el acceso a las ciencias del espíritu, sino en una estructura ontológica del ser de la persona en cuanto ser histórico. La comprensión es el diálogo inserto en una tradición (Martínez, 2011).

Al respecto, Gadamer (1993) expone:

Ya en el análisis de la hermenéutica romántica hemos podido ver que la comprensión no se basa en un desplazarse al interior del otro, a una participación inmediata de él. Comprender lo que alguien dice es, como ya

hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias. Ya hemos destacado también cómo la experiencia de sentido que tiene lugar en la comprensión encierra siempre un momento de aplicación. Ahora consideraremos que todo este proceso es lingüístico. No en vano la verdadera problemática de la comprensión y el intento de dominar por arte el tema de la hermenéutica pertenece tradicionalmente al ámbito de la gramática y de la retórica. El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa (pp. 461-462).

Max Weber desarrolla una teoría de la comprensión desde la sociología. Relaciona el concepto con la interpretación del sentido representándola tanto como un medio, como un fin del pensamiento y de la investigación sociológica. La comprensión se transforma también en un instrumento metodológico de investigación y abre, por lo tanto, toda una forma distinta de tratar y de explicar los "hechos sociales", aunque, según lo expresa Farfán (2009), la comprensión se ha convertido, hoy día, en un capítulo de la historia más amplia de las técnicas y teorías de la interpretación o de la hermenéutica, al recoger filosofías que van de Schleiermacher a Nietzsche, pasando por Kant, Hegel, Hamann, Herder, Dilthey, Wildeband y Rickert, pensamientos que son la base para la introducción de lo que hoy se discute en las ciencias sociales alrededor de la "interpretación" como una dimensión constitutiva de toda explicación y de toda acción.

La comprensión, por tanto, desde la sociología comprensiva de Max Weber, es la forma que adquiere la explicación del sentido de la acción social, en la que explicar es

comprender las regularidades que determinan uno o varios comportamientos sociales; es interpretar el sentido del actuar, explicándolo de modo intersubjetivo (Farfán, 2009). Desde la perspectiva geertziana, la comprensión es entendida como el deber de aprender a captar aquello a lo que no podemos sumarnos; Geertz propone la idea de comprensión entre las culturas, la que define como un concepto esencialmente semiótico, que debe ser leído mediante la descripción densa del discurso simbólico para desentrañar las estructuras de significado socialmente establecidas, interpretando las significaciones que varían de acuerdo con los códigos culturales y con los sistemas simbólicos de los cuales emergen (Del Cairo y Jaramillo, 2008).

5.2.2 La producción y utilización del conocimiento. Implicaciones metodológicas. Credibilidad.

Según González (2001), en el paradigma interpretativo el conocimiento social obtenido posee unas características genuinas que lo diferencian del conocimiento social nomotético formulado en leyes generalizables, propias del positivismo. El conocimiento interpretativo es un conocimiento fundamentado en los ámbitos sociales en los que se genera, puesto que está basado en las experiencias en el campo del sujeto investigador y de los individuos participantes. Siendo un conocimiento de tipo *emic*²⁸, tiene en cuenta las

²⁸El par conceptual *etic/emic* es una categoría lingüística. Define primero dos ramas de actividad específica de esta disciplina: la fonética —de ahí el aféresis “etic”— y la fonología o fonémica —de ahí la abreviatura “emic”—; la primera consiste en el estudio de los sonidos humanos articulados independientemente del valor cultural y simbólico que pueda cobrar dentro de una cultura determinada, y la segunda tiene que ver con la articulación, esto es, la estructuración entre sí de dichos sonidos que conforman modos de descripción del mundo y representaciones del mismo, de acuerdo con una forma de vida cultural dada (Schaffhauser, 2010). El punto de vista *emic* es el que adoptan los propios participantes; es la visión que ellos consideran real, significativa o apropiada. Consiste en interpretar una ceremonia ritual u otra práctica cultural, dentro de los parámetros del agente que la ejecuta y, por tanto, tomando en consideración la justificación que la propia cultura hace de dichas prácticas. La posición *emic* es la que se mantiene dentro de una cultura, producto del proceso de enculturación, y hace que se valoren las propias prácticas y creencias como correctas o legítimas. La perspectiva *etic* es la que adopta el observador externo. Es el punto de vista

visiones subjetivas de los individuos y los significados de las mismas en el marco del contexto social; es decir, al ser un conocimiento emic, el saber que se aborda es de gran complejidad, al estar cargado de significaciones personales, sociales, ideológicas y valorativas. La acumulación del conocimiento de carácter interpretativo, visto a través de los resultados de un estudio, es el punto de partida en un ciclo continuado de indagación; en tanto la transferibilidad, como alternativa a la generalización de carácter hipotético deductivo, es un concepto útil para dar cuenta del tipo de conocimiento propiciado por el paradigma interpretativo, y de la eventual utilidad de los saberes producidos; de allí que el sujeto investigador debe proporcionar una descripción profunda del caso particular estudiado, de tal manera que permita a otros emitir un juicio fundado respecto a la aplicabilidad de los resultados al contexto propio; además, la formulación del juicio sobre las consecuencias de la investigación se traslada del sujeto investigador a los usuarios potenciales.

5.2.3 La concepción del paradigma interpretativo sobre la teoría y su función.

El paradigma interpretativo busca explicar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones, así como descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales —en este caso, la práctica de los docentes rurales—, y así explicar por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden (Carr y Kemmis, 1988, pp. 103-104, en González, 2001). De esta manera, la teoría es generada a partir de los supuestos explicitados por los propios individuos participantes. La perspectiva

que toma el sociólogo, el antropólogo, etc., cuando intenta valorar una situación cultural desde su propia cultura, desde los parámetros establecidos por ésta (AA.VV., 1999).

interpretativa, según González (2001), permite reducir los problemas de comunicación, puesto que el hecho de revelar el sentido asignado a las acciones por sus protagonistas facilita el diálogo y la comunicación; además, el interpretativismo ofrece a los sujetos la posibilidad de considerar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonamiento que están en la base de la práctica.

Ahora bien, recurriendo a este enfoque interpretativo, en este estudio se intentó resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los elementos que comprenden la práctica pedagógica que desarrollan seis docentes rurales que trabajan el modelo Escuela Nueva en cuatro instituciones educativas del departamento de Caldas?, en donde la práctica pedagógica se expresa como aquellas decisiones y acciones que lleva a cabo el profesor, que son producto de la reflexión, y que permiten transformar una realidad en otra realidad. Por lo tanto, en esta tesis doctoral se buscó hacer un análisis comprensivo de la realidad concreta en que se desarrolla la práctica pedagógica, partiendo de los significados e interpretaciones que dan los docentes a ciertos elementos y a ciertos aspectos medulares constitutivos de la práctica, que interactúan entre sí e inciden en los efectos o resultado del proceso educativo.

Esto significa, por lo tanto, que se reconoce la existencia e interacción de elementos o componentes en la práctica, como por ejemplo, el estilo del profesor, la planeación, la evaluación, las mismas interacciones en el aula de clase, los marcos de referencia personales, las expectativas del profesor y otros elementos que fueron surgiendo a lo largo del proceso de investigación, definiendo en últimas las categorías abordadas para dar

repuesta al objetivo general propuesto en el estudio, el cual se orientó a comprender y analizar la práctica pedagógica de seis docentes rurales.

La apuesta investigativa siempre fue ir más allá de la descripción de la situación para centrarse en las razones que proponen los docentes para agenciar su práctica pedagógica; de ahí la importancia de haber enmarcado esta investigación en un estudio interpretativo, pues responde al interés de comprender asuntos de la práctica pedagógica de los docentes rurales a partir del conocimiento de casos particulares, en el entendido de que, como lo define Herrera (2009), “comprender” es esa condición en la que siempre nos encontramos y en la cual el mundo adquiere significado para nosotros, en tanto que la “interpretación” es la explicitación de la comprensión básica del mundo.

Se optó por realizar una investigación cualitativa a profundidad, apoyada en el estudio de distintas unidades de análisis como metodología de investigación, por considerarse que esta metodología permitía analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando fuentes de evidencia cualitativas obtenidas a través de entrevistas hechas a profundidad, como un intento por comprender, desde la vivencia de los actores, las complejidades de las prácticas pedagógicas en un entorno rural, y poder develar a partir de allí elementos de las mismas en la educación primaria rural. El estudio de casos “es una metodología de investigación que merece tenerse en cuenta para el avance de una ciencia que tenga como fin satisfacer las necesidades de conocimiento más apremiantes de la sociedad a la que sirve”(Landeta y Villarreal, 2010, p. 32), llamándose casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas, como por ejemplo, en educación, un aula, un

alumno o un programa de enseñanza pueden considerarse un caso (Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, s.f.).

Es importante profundizar en la teoría del Estudio de Casos, por ser la metodología con la que se abordó la investigación. Para ello, se extrae la perspectiva de Jorge Martínez Rodríguez (2011), para quien el estudio de casos aborda intensivamente un sujeto o situación únicos; permite comprender a profundidad lo estudiado; sirve para planear posteriormente investigaciones más extensas, pero no sirve para hacer generalizaciones. Este autor recoge varias definiciones del estudio de casos:

- es una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto, analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría;

- es una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad;

- es un método para aprender de una instancia compleja, que se entiende como un todo, teniendo en cuenta su contexto; el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por su objeto de estudio;

- en la medida que sea más concreto y único, y constituya un sistema propio, con mayor razón podemos denominarlo estudio de caso.

Martínez recoge las perspectivas de autores como Stake (2000 y 2003), Mertens (2005), Williams, Grinnell y Unrau (2005), Yin (2003) y Creswell (2005), para quienes los estudios de caso, más que un método, son un diseño y una muestra, y pueden utilizar diversos métodos.

En el estudio de caso pueden utilizarse encuestas o grupos de enfoque como herramientas para recolectar datos adicionales; en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos y pueden utilizarse diferentes herramientas, como: documentos, archivos, entrevistas, observación, artefactos, grupos de enfoque, cuestionarios y otros. Los estudios de caso de este tipo tienen como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad, o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron; no persigue ninguna clase de generalización, y la transferencia es muy difícil de establecer; regularmente se requiere varios estudios de caso.

Martínez también se refiere a dos aspectos importantes en el estudio de casos. Uno que

(...) no parte de hipótesis ni de concepciones preestablecidas, sino que se generan conforme se recolectan y analizan los datos; dos, que intenta integrar teoría y práctica, ya que se elige un caso o casos significativos que permitan desde la realidad elaborar una teoría o teorías (2011, p. 24).

Por lo tanto, usando como metodología el estudio de caso, con esta investigación se buscó comprender las razones implicadas en las prácticas pedagógicas de seis docentes rurales, que se interpretan como unidades de análisis tomando como elementos de referencia las concepciones, las creencias, los constructos y las teorías de los profesores con respecto a su práctica pedagógica, reconstruyendo a través de relatos las tensiones y posibilidades de los docentes para agenciar la práctica pedagógica.

De esta manera la investigación se centró en las comprensiones y razones de los sujetos, siendo el campo de estudio las subjetividades de los docentes rurales, proponiendo con ello la interpretación de la realidad que vive el docente rural desde dos miradas: una primera, la interpretación que hace el docente de su realidad y que se vuelve tangible en los relatos que hace de su vivencia y de su experiencia pedagógica, y la segunda, a través del análisis de los hallazgos.

El estudio, por tanto, se enfocó en comprender los sentidos, suposiciones, predisposiciones, valoraciones y reacciones puestas en juego en la práctica pedagógica de seis docentes rurales de Escuela Nueva, lo que implicó abordar el desarrollo de las experiencias tal como las han vivido los actores implicados, desde sus sentidos y expresiones propias. La posibilidad de conocer y analizar las razones, los sentidos y las acciones de los docentes, puede ayudar a entender las complejidades presentes en la práctica pedagógica de cada docente, las tensiones pedagógicas intra y extraescolares, las relaciones de poder presentes en el imaginario de los docentes, las frustraciones personales y las situaciones particulares de las instituciones educativas donde laboran actualmente.

El trabajo en su mayor parte se desarrolló siguiendo un enfoque retrospectivo-reconstrutivo, que utiliza episodios que los individuos participantes recuerden y en el que el sujeto investigador es un intérprete que busca la comprensión de dichos episodios relatados, a la vez que reorienta y ajusta sus métodos para lograr precisar la información. El acercamiento de la investigadora con los docentes partió de obtener su consentimiento, y posteriormente buscar un desarrollo interpretativo de los episodios relatados por éstos, en asuntos relacionados con su práctica pedagógica; previo a esto, el implicó un proceso de

validación de los instrumentos propuestos para el trabajo de campo, lo que permitió no sólo su ajuste, sino además realizar una reconfiguración de las categorías de análisis propuestas en el proyecto de investigación; también fue necesario un encuadre con las instituciones educativas y con los profesores y profesoras para garantizar la fiabilidad de la información, dado el rol que cumple la investigadora en la educación rural del departamento, y más concretamente en el programa Escuela Nueva del departamento de Caldas²⁹.

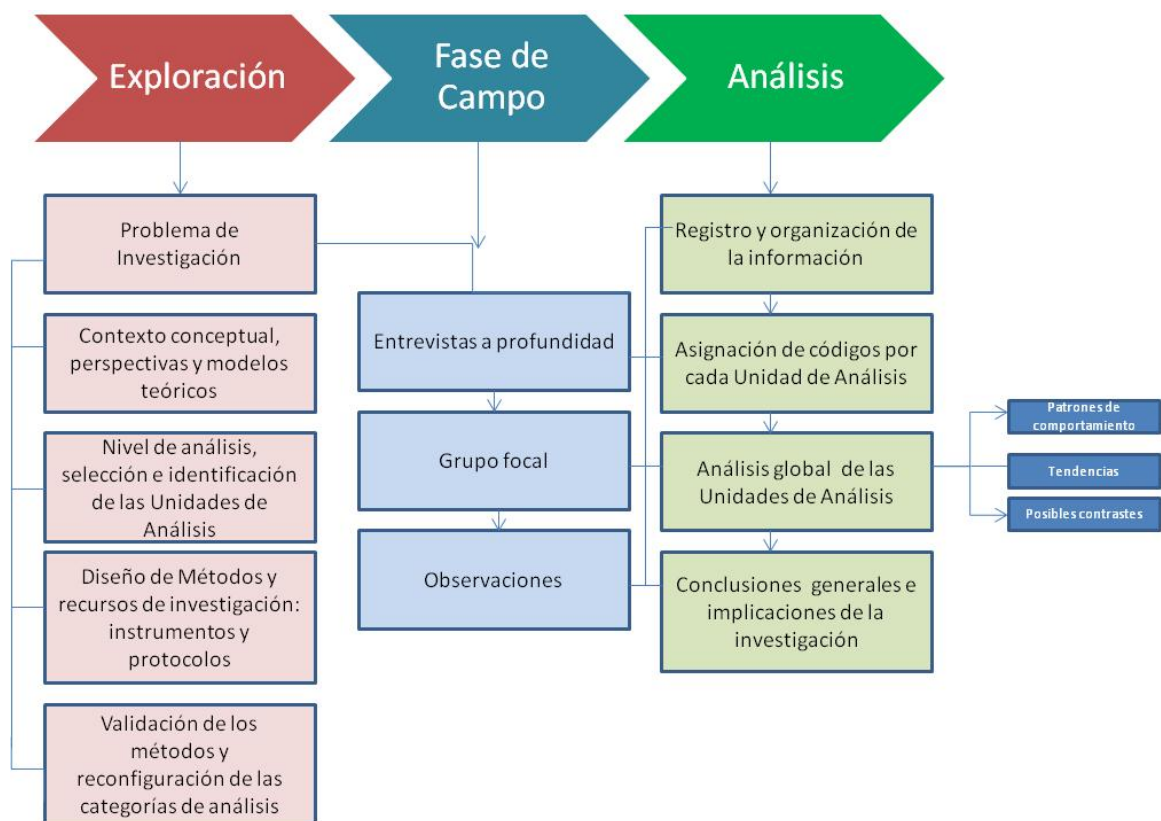
5.3 Ruta metodológica del proceso investigativo

Para la ruta metodológica se tomó la propuesta de Landeta y Villarreal (2010), entendiéndola como “ruta” el proceso seguido como “opción metodológica” que guarda total coherencia con los objetivos del proyecto y con el problema de investigación.

Dado que el estudio de caso es un método de investigación que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistémico y en profundidad de casos de un fenómeno (Bisquerra, 2009), la ruta metodológica no se entiende como un proceso lineal ni secuencial, y tampoco se asume como un modelo terminado. En este sentido, a lo largo del desarrollo de la investigación, se hicieron ajustes y se incorporaron nuevos elementos que permitieron dar una mayor pertinencia a la opción metodológica en cuanto al objeto de

²⁹Desde el Comité de Cafeteros de Caldas coordino actualmente el Programa Escuela Nueva que se desarrolla en las escuelas rurales de Caldas. Algunas medidas que tomé para garantizar la fiabilidad de la información fueron: 1) Clarificar en los docentes el alcance de la investigación: las prácticas pedagógicas y no el programa Escuela Nueva; 2) las entrevistas las hice en un espacio distinto a la escuela rural donde se ubican los docentes; 3) los contactos con las unidades de análisis los realicé en su mayoría en el tiempo de descanso de los docentes; 4) el diseño de los instrumentos de campo lo elaboré de forma cuidadosa, de manera tal que llevaran al análisis de las prácticas y no de la Escuela Nueva, habiendo sido muy importante el proceso de validación que hice de ellos; 5) En ninguno de los encuentros abordé aspectos referidos a las actividades que se desarrollan en las escuelas en la implementación del Programa Escuela Nueva.

investigación. En el gráfico No. 19 se presenta la ruta metodológica de la investigación, que recoge aportes de Landeta y Villarreal (2010), en el que se especifica el plan de acción seguido desde la etapa exploratoria, la fase de campo o de recolección de la información, y el análisis de los resultados, con la finalidad de asegurar durante el proceso investigativo un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva y el análisis de la situación de cada caso investigado.



Gráfica 19. Ruta metodológica

La pregunta de investigación y las proposiciones teóricas fueron la referencia o punto de partida para la recolección de los datos y para el análisis posterior de los mismos, ya que, como lo indica Martínez (2006), tanto las preguntas de investigación como las

proposiciones teóricas contienen los constructos —conceptos, dimensiones, factores o variables— de los cuales es necesario obtener información.

La etapa de exploración tuvo como objeto realizar el análisis documental, precisar los criterios para seleccionar a los docentes o las unidades de análisis, y desarrollar los instrumentos y protocolos para el desarrollo de la etapa de campo.

La revisión documental se realizó con base en los estudios e investigaciones cualitativas desarrolladas en prácticas pedagógicas, los que aportaron elementos para desarrollar las entrevistas semiestructuradas en las que se incluyeron preguntas abiertas que permitieran identificar las razones que están presentes en la práctica pedagógica de seis docentes rurales de Escuela Nueva de Caldas, comprender cómo el profesor rural de Escuela Nueva entiende, conceptúa y organiza su práctica pedagógica, desde la relación que se da entre éste con el saber y con los demás, y conocer cuáles son las restricciones o posibilidades del profesor rural de Escuela Nueva de ser sujeto activo en la ejecución de su práctica pedagógica.

A lo largo del año 2014 y parte del 2015 se realizaron 37 entrevistas semiestructuradas con los seis docentes rurales —unidades de análisis— de dos municipios de Caldas que fueron seleccionados con base en criterios de escogencia previamente establecidos, pero los que adicionalmente manifestaron su intención de participar en el proceso de investigación.

Los criterios para la selección de las unidades de análisis se definieron desde aspectos relacionados con el contexto de trabajo (rural), el formato de escuela (multigrado - unidocente), el nivel educativo de atención (básica primaria) y años de experiencia, entre otros.

En un principio, en el proyecto de investigación se planteó como tamaño de la muestra trabajar con 4 docentes de un municipio, pero se decidió incluir 2 docentes más de otro municipio que cumplieran los mismos criterios, como una posibilidad de ampliar la información requerida en el objeto de estudio.

Con el ánimo de precisar aspectos no claros o no resueltos en las entrevistas, a lo largo del trabajo de campo se hicieron observaciones de aula en 4 de las 6 escuelas donde se ubican las unidades de análisis, y un grupo focal —al final de las entrevistas— con la totalidad de los docentes.

5.4 Instrumentos

Se elaboraron tres instrumentos para realizar las entrevistas semiestructuradas, una guía de observación y el diario de campo, con los que se buscó obtener información referida a aspectos relacionados con la experiencia profesional, con la institución educativa y con la comunidad; de igual manera capturar información que permitiera comprender cómo el profesor rural de Escuela Nueva entiende, conceptúa y organiza su práctica pedagógica, y las razones implicadas en ésta.

Los instrumentos fueron validados a través de una prueba piloto conformada por 3 docentes de una escuela del municipio de Manizales,³⁰ para garantizar la confiabilidad en su aplicación en el trabajo de campo; de esta manera se aseguró la validez o el grado en que los instrumentos permitían medir lo que realmente se pretendía medir.

Instrumento No. 1: información diagnóstica. El objetivo de este instrumento fue obtener información referida a aspectos relacionados con la experiencia profesional, la institución educativa y la comunidad (Ver Anexo No. 1).

Instrumento No. 2: comprensión y organización práctica pedagógica. Con este instrumento se buscó obtener información que permitiera comprender cómo el profesor rural de Escuela Nueva entiende, conceptúa y organiza su práctica pedagógica (Ver Anexo No. 2).

Instrumento No. 3: razones implicadas en la práctica pedagógica. Este instrumento recoge aspectos metodológicos propuestos por Flórez et al. (2010), con el que se buscó obtener información a partir de los episodios de los docentes (Ver Anexo No. 3).

Guía de Observación Práctica Pedagógica. El objetivo de este instrumento fue obtener información que permitiera conocer cómo los profesores rurales organizan su práctica y las acciones desarrolladas por ellos en el contexto donde se ubican dichas prácticas (Ver Anexo No. 4).

³⁰ Escuela Colonia Escolar La Enea de la Institución Educativa Maltería. Municipio de Manizales, Departamento de Caldas.

Diario de Campo. Permitted to carry a systematic order of field work, as well as to collect information about the facts and particular and relevant situations of the teachers that are not described in their reports (See Annex No. 5).

5.5 La muestra: Las Unidades de Análisis

The selection of the teachers taken as Units of Analysis had an intentional character, taking as a selection criterion teachers of rural schools where the New Pedagogical Model of the New School is implemented. The selection of the sample included the following characteristics:

- Profesores de escuelas rurales
- Profesores de educación básica primaria
- Profesores de aulas multigrado con Escuela Nueva
- Profesores de escuelas unitarias
- Profesores con más de 4 años de antigüedad en la sede educativa donde

laboran en la actualidad

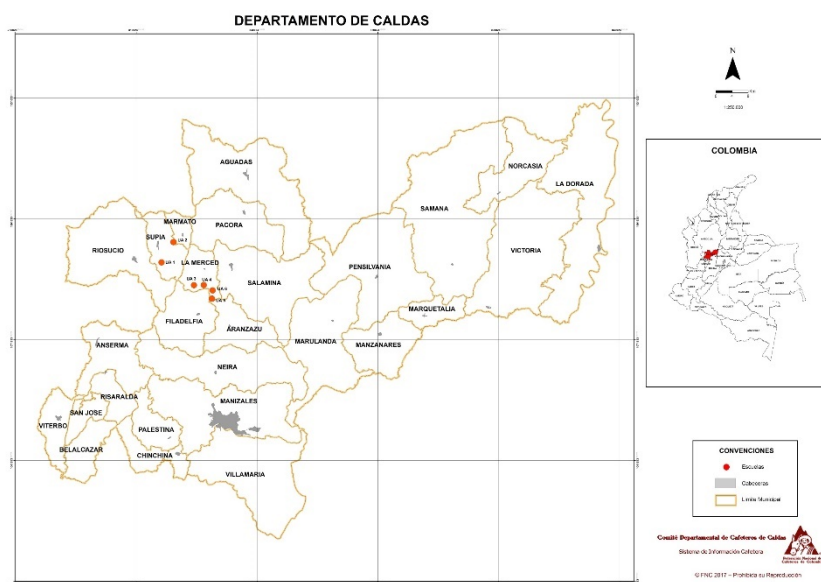
- Profesores con la formación básica en Escuela Nueva
- Profesores de una institución educativa rural con los mejores logros

educativos y profesores de una institución educativa rural con los más bajos logros dentro del mismo municipio

In total, six teachers from rural educational seats of primary education that apply the New Pedagogical Model of the New School in multigrade classrooms - Unidocente: two

profesores de la Institución Educativa Llanadas, dos profesores de la Institución Educativa El Limón³¹—ambas del Municipio de La Merced— y dos profesores del municipio de Supía, uno de la Institución Educativa Obispo y otro de la Institución Educativa Hojas Anchas.

En el siguiente mapa se indica la ubicación de las Unidades de Análisis:



Gráfica 20. Ubicación Geográfica de la Investigación

Fuente: Comité Departamental de Cafeteros de Caldas (2017)

5.5.1 Descripción de las Unidades de Análisis

UA1: Es una docente de origen campesino, oriunda de una vereda del municipio de Pácora – Caldas, donde hizo estudios hasta 9º grado en una escuela rural que manejaba el

³¹Durante el desarrollo del trabajo de campo, la Institución Educativa El Limón se fusionó con la Institución Educativa Llanadas, con lo que la primera pasó a depender administrativamente de la IE Llanadas del municipio de La Merced.

Modelo Pedagógico de Escuela Nueva. Terminó su educación secundaria en la Escuela Normal, ubicada en el casco urbano de este mismo municipio. Su trayectoria como docente se inició en el año 2002 en un colegio privado del Municipio de Manizales al que se vincula apadrinada³² por otro docente, y en el año 2005 participó en el concurso docente de Colombia, siendo vinculada al Magisterio en el año 2006. Estudió una licenciatura y en la actualidad se encuentra desarrollando una maestría en educación; de igual manera, ha tenido la formación básica en Escuela Nueva a la que considera como una propuesta pedagógica acertada, aunque critica la forma como la han entendido la mayoría de los docentes, quienes desvirtúan los principios pedagógicos de este modelo. De pensamiento crítico, es una persona reflexiva, de actitud dispuesta, propositiva y con claridad argumentativa; en sus relatos se denota cierta resistencia por adoptar los métodos que se instituyen desde el establecimiento educativo, aunque manifiesta sentir temor por no cumplir con las directrices y metas institucionales.

UA2: Normalista superior; se inició en la docencia en el año 2010 en el que obtuvo la vinculación al Magisterio gracias a haber ganado el concurso para docentes. Se inició en el municipio de Supía, en la sede educativa donde labora actualmente. Si bien es crítico frente al rol de los padres de familia, encuentra que un acompañamiento adecuado a los padres, puede favorecer su vinculación y compromiso con la escuela. Es un docente joven que demuestra gusto e interés por su labor educativa, lo que se hace evidente en su claridad al expresarse, al exponer sus ideas de una manera concreta, argumentativa y clara.

³²Según la definición de wordreference, apadrinar es patrocinar una persona una iniciativa particular o colectiva para que tenga éxito. También significa auspiciar o recomendar a alguien (<http://www.wordreference.com/definicion/apadrinar>).

Es oriundo de otro municipio, aspecto que causó tensiones personales al inicio de su trayectoria como docente. Actualmente estudia una licenciatura y ha participado en los talleres básicos de Escuela Nueva.

UA3: De origen rural, oriunda del Municipio de La Merced. Inició su trayectoria como docente en el año 1991, en el mismo municipio, siendo Bachiller Académico. Manifiesta que en sus expectativas de vida estuvo la docencia, aunque por su formación, esta aspiración la consideró inalcanzable; sin embargo, llegó a la docencia por asuntos políticos en el municipio, iniciando su vida laboral como contratista docente en una institución educativa que ofrecía desde preescolar hasta 9º grado: *“cuando me dieron la oportunidad, yo feliz, y apenas nos decían que no, eso por contrato pagan tan poquito, y yo no importa, es algo; pero vea que la mandaron para tal escuela, no importa. Yo no tengo nada para hacer, entonces si yo voy a conseguir trabajo y no tengo experiencia, entonces me voy a quedar toda la vida sin trabajo, donde tiene que empezar uno, les decía yo, además a mí desde pequeña hasta me soñaba, hasta yo me soñaba dando clase...”*.

En 1994 realizó el proceso de validación de la Normal, obteniendo el título de Bachiller Normalista que la acercó al nombramiento en el Magisterio de Colombia, el que obtuvo en 1996; posteriormente accedió al título en especialista en informática y telemática y a la formación básica en Escuela Nueva, como también en diferentes talleres de actualización.

Aunque en la actualidad reside en el perímetro urbano del municipio, trabaja desde hace 16 años en la escuela de la vereda donde nació, aspecto que le ha favorecido el conocimiento de la comunidad, siendo esto tal vez lo que la lleva a concluir que lo más complejo de su práctica pedagógica reside en la comunidad y en los padres de familia.

Se caracteriza por ser una persona reflexiva; si bien se apoya más en la experiencia, su conocimiento frente al quehacer como docente le aporta un punto de vista más vivencial, mas no por ello menos interesante, pues sus aportes al quehacer en la práctica pedagógica son valiosos, y dejan ver que es el amor y la responsabilidad que se tiene por lo que se hace, lo que cuenta en el campo de la docencia, así como el deseo de formar a las nuevas generaciones.

UA4: Inició su trayectoria como docente en el municipio de La Merced por vínculos con la clase política del municipio. Contrariamente, en su proyecto de vida no estaba la docencia, a la que accedió por haber estudiado a distancia una licenciatura que era la única oferta en formación universitaria en el municipio; *“inicialmente, yo no pensaba ser maestra, jamás pensé ser maestra, yo era secretaria de la Alcaldía, inclusive fui alcalde encargada de la Merced”*.

Su trayectoria docente inició con un contrato de prestación de servicios en 1999, en un colegio urbano de La Merced, y desde ese momento trabaja interrumidamente en varias instituciones de este municipio hasta el 2008; en ese año, después de haberlo intentado dos veces, finalmente logró su nombramiento por concurso en el Magisterio. Cuenta con una

especialización en informática y telemática y con la formación básica en Escuela Nueva y demás talleres de actualización.

Algunas características intrínsecas destacan a una persona con fuerza, la que se manifiesta en sus ideas, en su visión y en su percepción sobre el quehacer docente, con gran capacidad de expresión y argumentativa, todo lo cual revela a una persona tanto con formación como con experiencia en el oficio de la docencia. Sin embargo, sus expresiones dejan ver algunas frustraciones profesionales, especialmente por los procesos vividos para su nombramiento y ascenso en el escalafón docente. Su pensamiento lo refleja en la reflexión crítica que hace del papel de los padres de familia en el proceso educativo de los hijos e hijas.

UA5: Inició su experiencia como docente siendo bachiller académico en una institución educativa urbana del Municipio de La Merced. Trabajó allí en modalidad de contrato de prestación de servicios durante dos años, y posteriormente migró al departamento del Caquetá, en donde se vinculó, durante dos años y medio, como docente de primaria, en el municipio de Tres Esquinas. En el Caquetá realizó la validación de la Normal que le permitió concursar en 1997 para su nombramiento en el Magisterio y trasladarse, con el apoyo político, al departamento de Caldas. Regresó al municipio de La Merced a una institución educativa rural como rector encargado y docente, teniendo el primer contacto en Escuela Nueva. Después de dos años por encargo en la rectoría, pasó a ser docente de secundaria de tiempo completo hasta el año 2006, cuando fue trasladado a la sede de primaria, donde labora en la actualidad. Las tensiones en su vida profesional se generan por las relaciones interpersonales con los directivos y demás docentes de la

Institución Educativa, como consecuencia —según este docente—del cambio frecuente de directivos y docentes, de lo que se infiere una no adecuada gestión directiva.

Fue reiterativo escuchar en las entrevistas, relatos de los problemas entre los docentes y entre él y los diez directivos que ha tenido la institución educativa desde 1997.

En las entrevistas se destacó por ser una persona reservada, parca, de pocas ideas, inseguro y con poca capacidad para generar discusión. En ocasiones pareció no tener claridad en los conceptos y fue confuso en sus apreciaciones e ideas. Fue complejo adelantar algunos encuentros planeados.

Cuenta con la formación básica en Escuela Nueva y talleres de actualización.

UA6: Trabajó durante 23 años como docente de secundaria en un colegio urbano del Municipio de La Merced, donde inició su experiencia como docente. En el año 2001 decidió buscar el traslado a la institución educativa rural, motivada por problemas relacionales con otros docentes del colegio urbano y por la posibilidad de beneficiarse del tiempo doble al que tenían derecho los docentes rurales, y de esta forma poder ascender más rápido en el escalafón docente. Allí se desempeñó como docente de secundaria, hasta el año 2006 en el que fue trasladada a una sede de primaria, también, según la docente, por problemas interpersonales con los demás docentes. Su formación, inicial inicio de su trayectoria como docente, era la de bachiller académica, y posteriormente estudió una licenciatura en educación; cuenta de igual manera con la formación básica en Escuela Nueva y talleres de actualización.

Se define a sí misma como una persona de carácter fuerte y directo. Tal vez este rasgo de su personalidad le llevó a tener dificultades interpersonales frecuentes con otros docentes y directivos de la institución educativa. En sus relatos se hicieron reiterativamente evidentes sus problemas relacionales, siendo precisamente este hecho el que condujo a su reubicación en la sede educativa donde laboró hasta su momento de jubilación.

Es una docente con mucha experiencia y vivencias acumuladas, aunque por ciertos momentos se hizo complejo obtener la información para el proceso de investigación, tal vez debido a problemas de salud que le han mermado su vitalidad, tanto para hablar y expresar sus ideas como para movilizarse.

5.6 Las entrevistas

Se realizaron en total 37 entrevistas semiestructuradas: 31 entrevistas en el municipio de La Merced, con una duración promedio de dos horas cada encuentro con cada docente, mientras que en el municipio de Supía se hicieron seis entrevistas con una duración promedio de tres horas cada encuentro.

En cada contacto con los docentes se adelantó un proceso de comprensión del objetivo y de los tópicos a tratar en cada encuentro; se retomaron aspectos no clarificados de encuentros anteriores y se exploraron otras posibilidades no incorporadas en los instrumentos, que fueran relevantes para los docentes.

En las entrevistas semiestructuradas resultó complejo el acercamiento al docente 5, por la dificultad para lograr la expresión de sus experiencias, la comprensión de las perspectivas, la argumentación de sus puntos de vista y la elaboración de conceptos, siendo necesario dedicar un mayor tiempo en cada encuentro planeado.

Tabla 5. Encuentros por Unidad de Análisis

UNIDAD DE ANÁLISIS		No. ENCUENTROS
Unidad de Análisis	UA 1	3
Unidad de Análisis	UA 2	3
Unidad de Análisis	UA 3	8
Unidad de Análisis	UA 4	8
Unidad de Análisis	UA 5	7
Unidad de Análisis	UA 6	8
		37

Se tomó la decisión de realizar un grupo focal al final del proceso de entrevistas después de codificada y categorizada la información en el programa Atlas Ti, por considerar que esta actividad podría ayudar a poner en común puntos de vista con respecto a algunos tópicos abordados con los seis docentes, a confrontar conceptos entre ellos y a reafirmar algunas tendencias resultantes de las entrevistas realizadas de forma individual. Por otro lado, este espacio ayudó a profundizar y a aclarar tópicos como: elementos importantes de la práctica pedagógica, qué facilita las prácticas pedagógicas, qué las

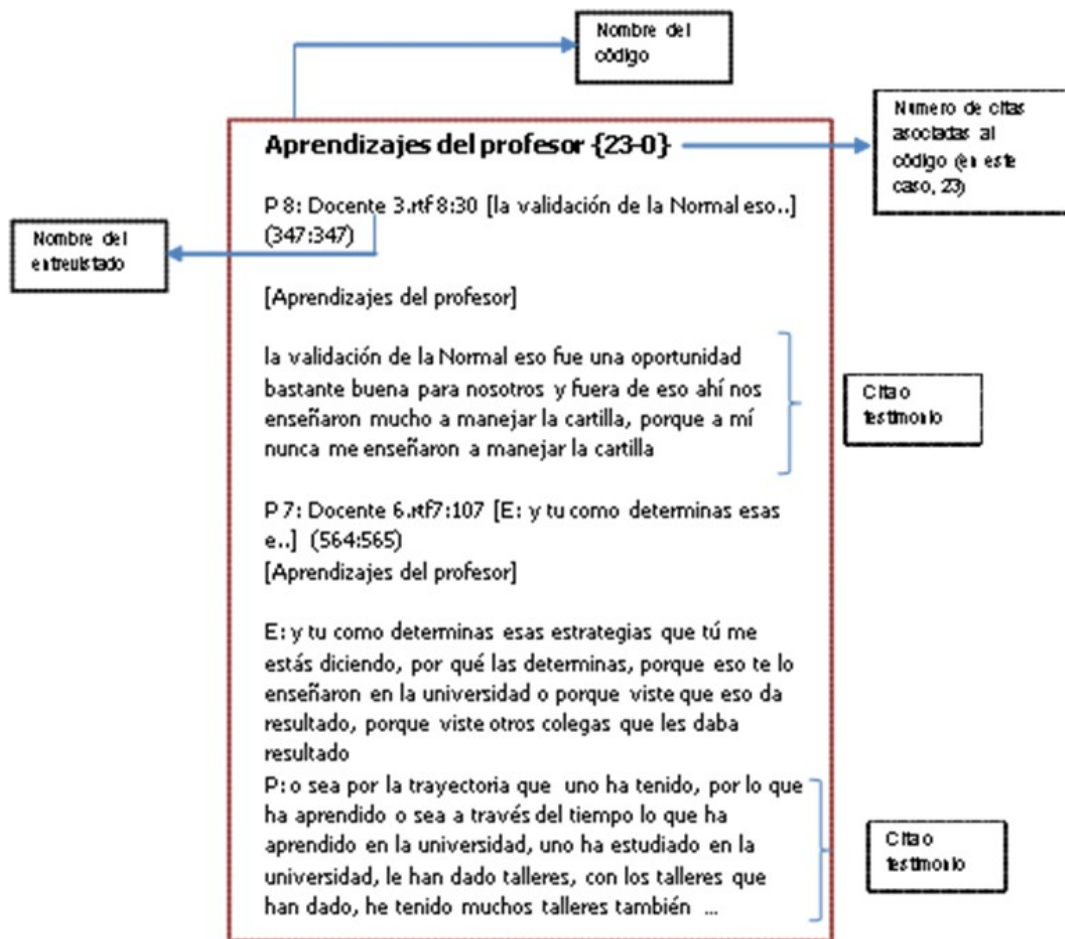
dificulta, cuál es el sentido último de su práctica pedagógica, cómo sería una clase ideal, factores de éxito en sus prácticas, factores de “fracaso” en sus prácticas, cuáles han sido sus mayores retos pedagógicos en su trayectoria docente, diferencia entre conocimiento y saber, y cómo se manifiesta esa diferencia en el aula. Además, durante la actividad se abordaron otros elementos como la disposición del docente y del estudiante, el engaño, la relación con los padres y madres de familia, dentro de los más significantes. Para esta actividad se contó con el apoyo adicional de una investigadora experta en trabajo con grupos focales, que ayudó a direccionar el trabajo con los docentes. Se dedicaron tres horas a esta actividad.

La observación de aula permitiría contrastar si las rutinas descritas por los docentes cuya clase sería observada coincidían con lo observado. No se pretendía generalizar a partir de este análisis, sino sólo buscar indicios y apoyar la narración del docente en las entrevistas, ya que sólo abordaría un segmento de su práctica rutinaria. Se hizo difícil realizar esta actividad directamente, dado el rol de la investigadora en el programa de educación rural de Caldas, lo que afectó la disposición de los docentes para desarrollar la visita. Ante el anuncio de la llegada a una escuela, se escucharon expresiones como, por ejemplo: “por qué no va tal día que tengo preparada una actividad”, “avíseme antes para estar preparada”, o “qué actividad quiere que le prepare”. Se decidió solicitar apoyo a un profesional en educación, con experiencia en prácticas pedagógicas en Escuela Nueva, que no tenía ninguna relación con los docentes de los dos municipios donde se desarrolló la investigación, para garantizar cierto grado de confianza en las rutinas observadas, siendo necesario realizar un proceso de conocimiento del trabajo de investigación y el instrumento

propuesto para la observación de aula. Se visitaron cuatro aulas del municipio de La Merced, y en cada aula se dispuso de dos horas para este proceso.

5.7 El proceso de codificación

Una vez transcritas las entrevistas, fueron codificadas en el programa de análisis cualitativo Atlas Ti 6.2. El procedimiento básico fue la codificación de segmentos de texto, de acuerdo con las categorías predefinidas y mediante la creación de nuevas categorías o la fusión de algunas de las preestablecidas. La información se codificó y se categorizó, identificando una o varias citas de las entrevistas con un tema, y relacionando éste con un código, que resume dicha temática. Este programa permitió categorizar los datos de acuerdo con las necesidades del proyecto de investigación —el problema, los objetivos, los referentes teóricos—, para después articularlos de manera analítica. En este caso, la codificación permite descomponer los datos en unidades analizables —es decir, de datos codificados a datos significativos—, para después recomponerlos, buscar relaciones entre conceptos y tendencias explicativas.



Gráfica 21. Estructura de Codificación de la información

La siguiente tabla es útil para observar la frecuencia con la que la cita textual está asociada a un código o tema; para identificar quién insistió más en un determinado código o tema; para determinar quién no hizo referencia a determinado tema; y finalmente, para identificar los temas o códigos más “densos” según el número de citas textuales asociadas.

Tabla 6. Frecuencia de códigos analíticos

Código	Docente	Rubiela.rtf	Teresita.rtf	Yolanda.rtf	Faber.rtf	Jé Domingo.	Luz Dary.rtf	Total
Actitud frente a fusión escolar		3	0	0	0	0	0	3
Aprendizajes del profesor		2	2	3	3	8	5	23
Aspectos que tiene en cuenta para práctica		1	2	0	0	1	0	4
Cambios generados por prácticas pedagógicas		15	1	5	5	3	1	30
Componentes o momentos de la práctica pedagógica		1	1	2	4	1	0	9
Concepciones sobre modelo pedagógico EN		3	5	8	0	0	8	24
Currículo explícito		0	0	1	1	0	0	2
Currículo nulo		0	0	0	4	0	0	4
Currículo oculto		0	0	0	4	0	0	4
Definición de práctica pedagógica		1	2	3	4	5	1	16
Espacialidad		1	0	0	3	1	3	8
Experiencia inicial docente y en cada nueva escuela o sede		6	6	7	10	4	10	43
Formación recibida		3	3	1	2	2	1	12
Gestión en la escuela		6	3	4	7	9	10	39
Gestión pedagógica		5	4	2	3	18	11	43
Hechos o situaciones que han dificultado trabajo docente		1	3	4	4	11	7	30
Hechos o situaciones que han facilitado trabajo docente		0	1	2	1	1	1	6
Hechos o situaciones que han marcado su experiencia docente		3	3	3	0	1	4	14
Interacción con comunidad		3	4	3	3	6	4	23
Interacción con docentes		6	4	4	7	13	1	35
Interacción con estudiantes		4	1	3	3	3	2	16
Interacción con padres		5	3	6	7	4	10	35
Interacción con rector		9	1	0	2	1	3	16
Mediaciones (recursos de aprendizaje)		7	2	1	9	3	11	33
Mediaciones (trabajo del docente para favorecer aprendizaje)		4	2	1	2	2	6	17
Motivaciones hacia la docencia		6	3	5	5	1	4	24
Percepciones sobre estudiantes		6	2	2	2	3	4	19
Percepciones sobre la escuela o escuelas		4	1	0	6	5	4	20
Valoración de las prácticas pedagógicas		15	13	7	5	11	14	65
Percepciones y manejo de la disciplina		5	0	2	1	1	0	9
Pertinencia		0	1	0	2	1	2	6
Procesos de enseñanza - aprendizaje		5	3	0	2	13	14	37
Prácticas pedagógicas de otros docentes		7	3	4	2	2	5	23
Prácticas pedagógicas inclusivas		3	0	0	1	4	7	15
Prácticas propias o de otros docentes con efecto negativo		2	0	8	0	2	0	12
Preparación para pruebas SABER		1	0	0	0	0	0	1
Procedimientos educativos		6	1	2	1	0	5	15
Procedimientos educativos orientados a formar criterios y valores		0	0	0	0	3	0	3
Razones implicadas en la práctica pedagógica		34	11	13	17	12	16	103
Reflexión sobre práctica		0	1	7	3	3	0	14
Representaciones sobre el conocimiento científico		0	0	0	1	0	3	4
Representaciones sobre el conocimiento cotidiano		0	0	0	0	0	1	1
Representaciones sobre la disciplina		0	0	0	0	0	6	6
Rutinas en el aula		2	3	7	5	8	7	32
Seguimiento a proceso enseñanza - aprendizaje		8	4	1	1	1	1	16
Tiempo en el magisterio		0	0	0	0	0	1	1
Trayectoria como docente		7	7	6	1	10	13	31
Total		200	106	127	143	177	206	959

5.8 Aspectos sobre organización y análisis de la información

Una vez culminado el proceso de codificación, se hizo necesario emprender una relectura de la información. Si bien en este proyecto se usa la metodología de estudios de casos, por lo que en esta etapa se tomó por separado cada unidad de análisis, esta relectura también permite considerar los datos transversalmente, e identificar patrones y tendencias. Esta relectura se acompañó de una revisión de las notas de campo, pues estas notas son ya parte de la estructuración de la información, ya que durante la toma de notas usualmente el sujeto investigador selecciona lo más llamativo, lo más relevante, lo que tiene relación con alguna hipótesis previa, etc. De hecho, aún antes de iniciar el trabajo de campo existían unos supuestos de partida que dieron origen a los objetivos de la investigación, a las unidades de análisis y a las categorías propuestas en el proyecto. Usualmente esos presupuestos resultan de la inquietud que genera el tema de investigación, de la experiencia previa del investigador o investigadora en el campo que eligió como objeto de estudio —las prácticas de los maestros rurales de escuelas unitarias en Caldas—, de las lecturas realizadas sobre otros casos que se aproximan, de la lectura teórica realizada, etc.

Aunque se habla de estudio de casos, en la singularidad de cada caso es inevitable generar comparaciones entre ellos —o sea, entre los docentes—. Esto ayuda a comprender mejor las prácticas de cada uno: ¿cuál es su situación particular?, ¿incide la pertenencia al decreto 2277 o al 1278?, ¿inciden los años de trayectoria como docente?, ¿incide la edad del docente?, ¿incide la formación del docente, por ejemplo, un normalista frente a un magíster o licenciado? Todas estas preguntas conducen a una comparación entre casos.

Además, se hizo necesario realizar una jerarquización de dichos códigos; es decir, cuáles de

ellos aportan una mejor comprensión, por ejemplo, a las “razones implicadas en las prácticas pedagógicas”; cuáles códigos resultan ser atributos de otros códigos, etc. El siguiente esquema puede ilustrar mejor esto:

Súper - códigos	Códigos derivados	Códigos únicos
Aquellos que responden a los objetivos específicos del proyecto	Aquellos que ayudan a comprender mejor la información de los códigos mayores	Muy pocas citas referidas al código, aunque no sean incluidos directamente en el análisis, pueden ser utilizados para dar contexto a determinado tema
1.	1. 2. 3. ...	1. 2. 3. ...
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

Gráfica 22. Estructura de organización de la información

Mientras se adelantó la lectura de los códigos y sus respectivas citas, se empezó a establecer relaciones entre los códigos. Por ejemplo, es claro que el código *valoración de las prácticas pedagógicas* está íntimamente relacionado con el código *aspectos que tiene en cuenta para la práctica* y con el código *componentes o momentos de la práctica*. Entre

ellos hay una relación *densa*, mientras con el código *interacción con rector* puede haber más bien una relación débil.

También se destacaron aquellas citas que mejor explican ciertas tendencias o hallazgos, y se identificaron aquellos elementos que son recurrentes; por ejemplo, la mayor parte de docentes cree que, aunque los padres y madres de familia son agentes educativos, su vinculación a los procesos escolares es escasa. En algunos casos esto se debe a que son comunidades y padres y madres con niveles de escolaridad bajos, y por tanto no tienen el conocimiento para apoyar las tareas escolares de sus hijos e hijas; en otros casos, obedece a una disociación por parte de los padres y madres de su propia labor educativa de la de la escuela: mandan a sus hijos e hijas a estudiar para que estén ocupados, esperan que los docentes los disciplinen, aunque ellos no hagan lo propio en el hogar, etc.

Una vez identificados los súper-códigos, se organizaron en la siguiente matriz para el análisis de casos con las citas más destacadas o que mejor ayudan a explicar determinado tema.

Docente	Súper- código “Razones implicadas en prácticas”			
	Código derivado 1	Código derivado 2	Código derivado 3	Código derivado 4
UA 1	Cita textual explicativa (o testimonio)	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa
...	Cita textual	Cita textual	Cita textual	Cita textual

	explicativa	explicativa	explicativa	explicativa
...	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa
...	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa
...	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa	Cita textual explicativa

Gráfica 23. Matriz de análisis de los casos

Finalmente, la información se organizó en cuatro categorías emergentes para el análisis y escritura del informe de investigación (Ver Anexo No. 6: Organización de categorías).

6. RESULTADOS

6.1 Una mirada de adentro hacia afuera de la práctica pedagógica

El tema de esta tesis Doctoral se ubica en el modelo pedagógico denominado Escuela Nueva, el cual aparece en Europa desde 1918 como un movimiento de renovación escolar y pedagógica, cuyos principios se aplican en Colombia a partir del año 1970, es decir, hace 46 años; este modelo también forma parte de la familia de las pedagogías activas, donde se incluye el movimiento constructivista que surgió a mediados del siglo XX. El principio fundamental de la Escuela Nueva es el reconocimiento del sujeto activo; de esta forma el término clave para comprender este sistema pedagógico es la actividad, de donde el aprender a aprender cobra una significación importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, o concretamente en la praxis pedagógica.

En Colombia, el modelo de Escuela Nueva está dirigido en la actualidad, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje.

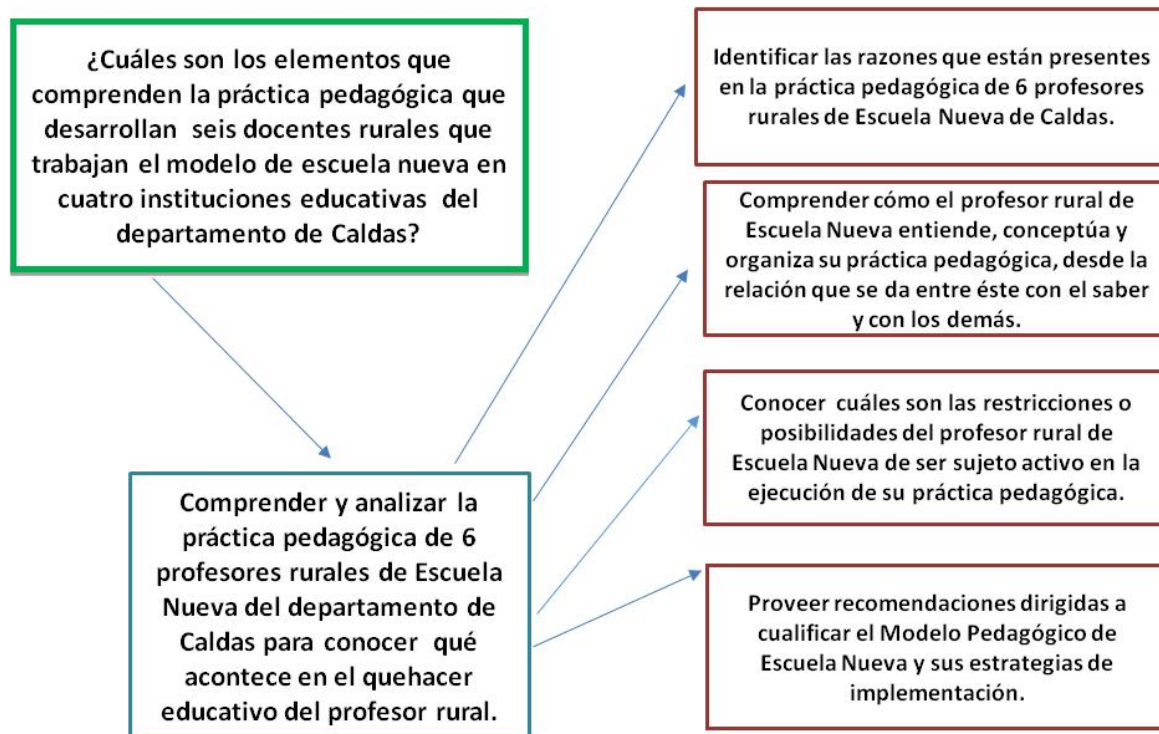
Básicamente la Escuela Nueva pretende el desarrollo de competencias con el apoyo de materiales educativos, pero teniendo en cuenta además los contextos y las realidades socioculturales locales en donde está inmersa la institución educativa.

La población de esta tesis está conformada por seis docentes, que se interpretan como seis unidades de análisis de cuatro instituciones educativas que pertenecen a los municipios de Supía y la Merced del departamento de Caldas, Colombia, que forma parte de la región conocida como el Eje Cafetero, ubicada en el centro-occidente de Colombia.

El estudio se orienta desde una inquietud fundamental: comprender la práctica pedagógica de los docentes que trabajan bajo el modelo de Escuela Nueva, cuestión que permite llegar a la construcción de cuatro objetivos que equivalen a los propósitos que jalonan el análisis, y al mismo tiempo inspira el uso de tres instrumentos: La entrevista, el Grupo focal y la observación de campo.

A manera de ilustración, la descripción se presenta en este análisis, mediante figuras, esquemas y cuadros que sirven de apoyo a la interpretación, teniendo en cuenta no solo el concepto de práctica pedagógica sino también el lenguaje o las narrativas reales de los actores de este trabajo investigativo.

El hilo conductor del análisis se establece desde la pregunta central: ¿Cuáles son los elementos que comprenden la práctica pedagógica que desarrollan seis docentes rurales que trabajan el modelo de Escuela Nueva en cuatro instituciones educativas de los municipios de Supía y la Merced del Departamento de Caldas? El hilo conductor, en este caso, especifica la comprensión más importante que debe hacer visible el presente texto. Para una mejor ilustración de lo anterior, se expone el Gráfico No. 23, en el que se muestra la relación de la pregunta con los objetivos principales y con la esencia metodológica de la investigación, y que articula los datos con los procedimientos de análisis y el informe final.



Gráfica 24. Problema y objetivos de investigación

Una mirada inicial al anterior esquema, ubica a quien lea ante el objetivo principal y los cuatro objetivos específicos, conectados entre sí a través del concepto de práctica pedagógica, que viene a representar el elemento clave en esta tesis doctoral. El quehacer cotidiano del docente en el aula, también denominado como práctica pedagógica, es una tarea iluminada en todo momento por la teoría —generadora de nuevos conocimientos— que se da entre seres humanos. En este mismo orden de ideas, las prácticas no son espontáneas sino que responden a posturas teóricas y a contextos muy específicos. Ellas requieren un estudio, una reflexión y una construcción constante, que lleven al docente a tomar conciencia de su quehacer cotidiano en el aula, lo cual es un ejercicio muy complejo dado que las prácticas pedagógicas están enmarcadas dentro de unos principios establecidos por el modelo de la Escuela Nueva que se inserta en las pedagogías activas.

6.2 Las unidades de análisis que configuran el trabajo

Durante el proceso de investigación se eligieron seis unidades de análisis de una forma intencional, que cumplieran algunas condiciones básicas, entre ellas: que fueran rurales, de aula multigrado con el enfoque de la escuela nueva, o de escuelas unitarias con cuatro años de antigüedad en la sede de trabajo. El grupo de unidades de análisis quedó conformado entonces por seis docentes rurales, cuatro mujeres y dos hombres, cuyas principales características se describen en el gráfico siguiente:

Unidad de Análisis	Formación	Trayectoria como docente	Observaciones
UA 1	Normalista, Licenciada. Hasta el grado 9 estudió en un colegio de Posprimaria Rural con Escuela Nueva. Pertenece al régimen laboral Decreto 1278 de 2002 ³³	Inició como normalista en un colegio privado del área urbana de Manizales. Allí permaneció cinco años, luego participó en el concurso de docentes iniciando su trabajo en la carrera docente en una sede educativa de la IE Obispo del Municipio de La Merced (una de las sedes más lejanas de esta Institución)	Docente que le gusta innovar, no se apega estrictamente a la metodología; o mejor, considera que el docente debe innovar, debe observar las necesidades de los estudiantes y actuar en consecuencia. Es la más crítica frente a

³³La carrera docente en Colombia está cobijada por un régimen laboral especial llamado el Estatuto Docente. Dos terceras partes de la planta docente se rige bajo el decreto ley 2277 de 1979 y el tercio restante

		Educativa). En la actualidad trabaja en otra sede de la misma Institución educativa donde atiende un grupo con 12 estudiantes de preescolar a 4°.	la práctica pedagógica propia y de los docentes rurales.
Unidad de Análisis	Formación	Trayectoria como docente	Observaciones
UA 2	Inicia como normalista. Hasta el grado 9 estudió en un colegio de Posprimaria Rural con Escuela Nueva.	Es el más “nuevo” de los docentes entrevistados. Ha tenido experiencia en dos escuelas. Atiende un grupo con 28 estudiantes de preescolar a 5°.	Si bien considera que la planeación de la práctica es importante y se siente más cómodo en el aula cuando ha planeado, en realidad muchas veces improvisa en sus clases

se rige bajo el decreto ley 1278 de 2002. Ambos regímenes presentan grandes diferencias en cuanto al ingreso a la carrera, ascensos, retiros, remuneración y evaluación del desempeño, siendo el segundo régimen mucho más cercano al diseño que tienen países que alcanzan altos niveles en calidad educativa. De hecho, al comparar a Colombia con las experiencias internacionales exitosas se encuentra que el estatuto docente 1278 brinda un esquema de retención y promoción similar, o incluso superior, que el que tienen los docentes en estos otros países. Por ejemplo, los docentes en Colombia gozan de autonomía en su labor, la promoción se basa en criterios diferentes a la experiencia y títulos educativos, y el maestro goza de una importante estabilidad laboral. La introducción del nuevo estatuto ha tenido efectos positivos en el nivel educativo de los docentes más jóvenes, y más importante aún, ha mostrado tener impacto en la reducción de deserción y aumento en pruebas Saber de 9° grado. No obstante, aunque los incentivos y reglas plasmadas en el nuevo estatuto se acercan a los ideales y se ven algunos efectos positivos, es necesario fortalecer su correcta y oportuna implementación, especialmente en lo relacionado con la evaluación para el continuo mejoramiento, como se detalla adelante (García, Maldonado & Rodríguez, 2014).

	Pertenece al régimen laboral Decreto 1278 de 2002		(por falta de tiempo o porque considera que la creatividad del profesor es importante).
Unidad de Análisis	Formación	Trayectoria como docente	Observaciones
UA 3	Cuando inició en la docencia era bachiller académico; luego obtuvo su título como bachiller normalista a través de un proceso de validación de sus competencias pedagógicas por medio de la escuela Normal; posteriormente hizo pedagogía reeducativa con la Universidad Luis	Inició en 1991 en la IE El Limón. Cuenta con una experiencia de 23 años de docencia. Nombrada en 1996. En Escuela Nueva se inicia en 1992. Actualmente atiende un grupo con 18 estudiantes, de preescolar a 5°.	Al comienzo, como la mayoría, tuvo un choque porque no sabía cómo trabajar, como planear. La experiencia inicial y la posterior capacitación le ayudaron a superar este choque. Considera importante que los estudiantes pasen con muy buenas bases al bachillerato y se empeña en ello, en parte por la reputación del docente de primaria.

	Amigó. También hizo dos especializaciones. Pertenece al régimen laboral Decreto 2277 de 1979.		
Unidad de Análisis	Formación	Trayectoria como docente	Observaciones
UA 4	Es Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Pertenece al régimen laboral Decreto 1278 de 2002.	<p>Inició en el área urbana, con metodología tradicional. Llega a la Felisa (municipio de La Merced) en 2004, como provisional, donde trabaja durante siete años.</p> <p>Posteriormente es trasladada a la sede educativa donde labora actualmente. Inició allí en periodo de prueba, cuando fue nombrada.</p> <p>Lleva 12 años con EN</p> <p>Atiende un grupo con 13</p>	<p>Considera que el aprendizaje de matemáticas es fundamental para resolver problemas cotidianos y para las demás áreas.</p> <p>Informa que los padres estuvieron muy animados al comienzo pero no se comprometen con el aprendizaje ni con la escuela. Para este docente, los padres</p>

		estudiantes de preescolar a 4°.	consideran que la educación es tarea del docente nada más.
Unidad de Análisis	Formación	Trayectoria como docente	Observaciones
UA 5	Normalista Pertenece al régimen laboral Decreto 2277 de 1979.	Nombrado en 1996. 21 años como docente, 16 años nombrado; 5 por contrato. Fue nombrado “por política”. Desde entonces está en la escuela donde labora en la actualidad. Actualmente atiende un grupo con 5 estudiantes de 1° a 5°.	Trabajó inicialmente en el Caquetá, en lugares muy apartados, con dificultades de acceso. En Caldas, ha tenido conflictos con una rectora y actualmente con algunos docentes. Se siente aislado de su institución educativa, a causa de las divisiones entre profesores, que han generado conflictos internos.
Unidad de Análisis	Formación	Trayectoria como docente	Observaciones

UA 6	Licenciada Pertenece al régimen laboral Decreto 2277 de 1979.	Atiende un grupo con 7 estudiantes de 1° a 5°.	Tuvo conflictos con los rectores y actualmente con algunos docentes.
------	--	--	--

Gráfica 25. Características de las Unidades de Análisis

En el cuadro anterior se describen algunas características de los seis docentes — cuatro profesoras y dos profesores—, que configuran la Unidad de Análisis de esta tesis.

En la búsqueda del hilo conductor de la presente investigación doctoral —es decir, en la pregunta central: “¿Cuáles son los elementos que comprenden la práctica pedagógica que desarrollan seis docentes rurales que trabajan el modelo de escuela nueva en cuatro establecimientos educativos de los municipios de Supía y la Merced ubicados en el departamento de Caldas?”— este evento exige una sistematización (Ver anexo 6) que facilita una organización de la información que hace visibles las cuatro categorías de análisis, con sus respectivas subcategorías; las cuatro categorías son las siguientes:

Categoría (1): componentes que configuran la acción y la actividad; Categoría (2): agentes sociales implicados en las prácticas pedagógicas; Categoría (3): otros sentidos involucrados en la práctica pedagógica; y categoría (4): concepción de práctica pedagógica; de estas categorías se desprenden seis subcategorías:

La Categoría abarca las Razones implicadas en la práctica pedagógica y los elementos de la acción; la Categoría (2) cuenta con la sub categoría de interacciones que se ven inmersas en la práctica del profesor o profesora con los padres y madres de familia, rectores, etc. La Categoría (3) de otros sentidos implicados en la práctica pedagógica, contiene las sub categorías de axiología y actuación, conceptos utilizados para describir los procesos internos como la motivación, la atención, el estado de ánimo y las emociones del profesor o profesora; y por último la Categoría (4) de concepción sobre la práctica, implica la sub categoría de saberes en la práctica pedagógica, como por ejemplo los conocimientos del modelo pedagógico, la concepción del docente sobre la misma práctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta categorización permite, según Atkinson y Coffey (2003), “la interpretación de los datos por medio de la reconstrucción imaginativa de mundos sociales y a menudo refuerzan lo que es único más bien que las regularidades de incidencia o los patrones” (p. 8).

La concepción de Atkinson y Coffey (2003) apoya el camino hacia el análisis en el que se clarifica la necesidad de combinar armonía en el proceso de tacto y contacto del sujeto investigador con la información, tomando en cuenta la realidad proyectada o reconstruida, y el fenómeno en la realidad captada por medio de los datos, agregando momentos importantes dentro de esta etapa de la investigación, tal como lo proponen Collado y Sampieri (2006):“(...) la articulación, organización, análisis e interpretación de los contenidos a través de una lógica fundamentada por la descomposición, categorización, la descripción de tendencias, la comparación y la diferenciación de los contenidos” (p.305).

También Holsti y Tovar (2000), como se citó en Ritacco (2006), expresan que para organizar categorías a partir de los datos “se ha de seguir un camino de reglas precisas, mediante mecanismos de descomposición, agregación y enumeración, que nos permita armar una representación del contenido, susceptible de ilustrarnos sobre las características más relevantes de los datos” (p.174).

En este caso, las narrativas de los seis docentes cumplen de cierta manera una serie de criterios que permiten construir una imagen de lo que sucede en las prácticas pedagógicas en el modelo de la Escuela Nueva, mediante las entrevistas, la observación directa y los grupos focales, cuya información además fue el insumo del programa Atlas Ti, a través del cual se hizo una codificación preliminar.

Empero, la narrativa de los docentes puede ser vista como lo enuncia Duverger (1986), citado por Fernández (2002):

Pueden ser de base gramatical como vocablos, con el estudio de todas las palabras bien de algunas consideradas simbólicas o claves; y de frases o párrafos definidos gramaticalmente o por tema de acuerdo con el significado de un grupo de palabras. O bien, de base no gramatical, como el documento íntegro, las unidades de medida espacial o temporal y los personajes y sus caracteres(p.38).

6.3 La construcción de las categorías de análisis

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos y conceptuales, el estado del arte, la metodología aplicada, los instrumentos, el contexto donde se desarrollan las acciones, y las experiencias vividas por la investigadora, en la presente tesis se acude a elementos que convergen entre sí, para denotar y construir los conceptos que “son formas explicativas de la realidad” y que dan cuenta de la naturaleza de las categorías y subcategorías.

Es oportuno especificar que las categorías y las subcategorías tienen origen en la realidad investigada, o sea, en las prácticas pedagógicas, actividades que son observadas bajo la premisa de la comprensión ya citada en la pregunta, y donde se identifican componentes estructurales de las mismas, entendidas bajo el análisis de las condiciones de la práctica: el contexto rural, el modelo de Escuela Nueva, la interacción, la concepción y otras características no ajenas a la práctica pedagógica, las cuales tienen una relación con las características subjetivas, axiológicas, motivacionales, actitudinales, de las profesoras y profesores.

Es de resaltar que con el programa Atlas Ti se apoyó el tratamiento de la información, codificación y posterior análisis, involucrando un primer momento donde la información de las entrevistas es examinada y transformada, cumpliendo con los requisitos metodológicos del estudio de caso.

La herramienta Atlas Ti permitió identificar los patrones, tendencias y narrativas más significativas dentro de los discursos obtenidos, apoyando de esta manera el tratamiento deductivo de la información, asignando códigos y representaciones, y ayudando a encontrar una ruta satisfactoria para el cumplimiento de los objetivos.

El estudio de caso se tomó en cuenta como una estrategia para describir, verificar o generar teoría sobre las prácticas pedagógicas, lo que constituye una metodología rigurosa que es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permitiendo ser observados desde múltiples perspectivas (Chetty, 1996, citado por Pabón, 2009, p. 62).

Las herramientas y técnicas utilizadas —las entrevistas, los grupos focales, la observación de campo y el Atlas.ti, permitieron la identificación de tendencias y patrones; es decir, facilitaron la individualización de las expresiones semánticas más usadas por los docentes a la hora de responder a su realidad, permitiendo dar cumplimiento a los requisitos necesarios para el estudio de caso donde se desarrolló el análisis de contenido y la categorización (Yin, 2002). Los datos necesitan de técnicas específicas, la búsqueda de patrones coincidentes —“Pattern matching”— entre los datos encontrados y los teóricos. La coincidencia de estos patrones, refuerzan la validez interna de los resultados, lo que justifica, como lo enuncia Yin (2002), explicar las causales de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en el que se utilizan múltiples fuentes para ponerlo en evidencia (Citado por Pabón, 2009, p. 75).

Es oportuno tener en cuenta que Denzing y Lincoln (1994) y Tesch (1990), como se cita en Atkinson y Coffey (2003, p. 5), describen que el tratamiento de datos cualitativos debe ser construido bajo la creatividad de los investigadores, en su forma particular de analizar datos, en la presentación de la información, en su perspectiva, en el saber y en la experiencia en el campo, todos los cuales deberán estar inmersos en el camino analítico y

en la interpretación, llevando a establecer los elementos que determinan una práctica social específica que se quiere comprender desde la recolección de testimonios, prácticas y comportamientos de algunos actores que posibilitan la acción y que hacen evidente el fenómeno analizado.

6.4 Componentes que configuran la actividad y la acción en la práctica pedagógica.

El término configuración, de acuerdo al diccionario de la RAE (Real Academia Española, 2016) es “Dar determinada forma a algo”, lo que significa que los términos representados en la Categoría Componentes que configuran la **actividad y la acción**, se refieren a la identificación de los principales componentes que se encuentran inmersos en la práctica pedagógica.

Para aclarar los conceptos de actividad y acción se retoman algunos elementos de la filosofía y la educación de Dewey, para quien la labor en la escuela significa la unión del pensamiento y la acción. Desde esta perspectiva, el principio de actividad adopta diversas modalidades: de una parte, como trabajos manuales y tareas, y de otra, como vida en comunidad. Por su parte, el principio de la acción está integrado a una concepción genética del aprendizaje. El desarrollo psicológico no se produce simplemente como una inculcación de afuera hacia adentro, sino también como un desenvolvimiento de adentro hacia afuera. Por esta razón, aunque se recurre a la experiencia como fundamento de la pedagogía y del conocimiento, no se trata de la experiencia subjetiva y pasiva, sino de una experiencia de intercambio vital con la naturaleza y la sociedad; además, se trata de educar en el

experimento, en la técnica y en las actividades sociales de democratización (Londoño, 2002).

El concepto actividad tiene una larga historia en el pensamiento psicológico, y por ende en el campo de la psicología educacional. Aparece de modo enfático en el mundo escolar a partir del movimiento renovador de fines del siglo XIX, con la Escuela Nueva, y desde allí ha sido estudiada por muchos autores y autoras. Los niños y niñas expresarían, a través del largo y complejo proceso de aprendizaje —social/ cultural— la importancia que tiene para su desarrollo la actividad, tanto como movimiento físico cuanto como construcción mental. Jean Piaget (1860-1890) y Sigmund Freud (1856-1939), por ejemplo, adjudican un valor singular al tema de la actividad del niño, tanto en educación como en salud mental (Menin, 2008).

El concepto de actividad parte de las nociones que Dewey tiene acerca de la educación. En esta noción, resaltan los conceptos de la experiencia, la reconstrucción, la reorganización y la capacitación para continuar en el ejercicio de la experimentación. La educación consiste en un continuo proceso de experimentación para la resolución de problemas reales, en tanto que posibilita el desarrollo de un pensamiento significativo basado en el control de la actividad dirigida a un fin. La escuela, por tanto, se concibe como un laboratorio de experiencias que permite, según Dewey, romper con la dicotomía entre la actividad intelectual —significada e identificada como una función liberadora— y la actividad manual —concebida como una actividad alienadora—. Desde esta perspectiva, la educación pasa a ser un proceso de integración significativa de los individuos en sociedad,

basado en la noción de aprendizaje como un evolutivo desarrollo del individuo en la capacidad de realizar tareas con sentido para la vida real (López, 2010).

Toda actividad depende tanto del manejo de las motivaciones, como del desarrollo de las capacidades. Para Londoño (2002) la pedagogía, desde esta perspectiva, atiende a una finalidad, a una misión vital o a una utilidad para la acción presente y futura. La actividad, como principio de la educación activa, se refiere al uso consciente de la activación mental, que se da gracias a la generación de espacios de discusión, de escenarios de interacción (González, Jiménez y Regalado, 2015). Es desde la propia actividad consciente como el alumno o alumna construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior. La experiencia de su propia actividad sobre las cosas o sobre el lenguaje enriquece su pensamiento (Flórez, 1996).

Ahora bien, según Piaget, la acción es constitutiva de todo conocimiento. La acción es la que produce el conocimiento. Piaget distingue dos tipos de acciones: la acción física, que se libera sobre el objeto y que permite que el sujeto llegue a un reconocimiento sensorial del objeto, e incluso a una abstracción empírica: abstracción de las cualidades o propiedades de los objetos; y una acción que él denomina lógico–matemática, ya no física o externa, sino interna, por cuanto el sujeto cognoscente ya no examina el objeto sino que reflexiona las acciones libradas sobre el mismo, llegando así a una abstracción reflexiva. Con esto Piaget quiere anotar que, obviamente los objetos y la realidad existen, pero sólo se puede acceder a ellos por aproximaciones sucesivas, a través de las acciones del sujeto (Amaya, 1993).

Por ello, la escuela activa ha sido llamada la escuela de la acción. La acción es vida y la vida es el insumo que sustenta el trabajo educativo (Vásquez, s.f). Desde las ideas de Dewey hay que enseñar a los niños y niñas a vivir en el mundo real, desarrollando su experiencia bajo el principio máximo de la "educación por la acción", frente a la clásica pedagogía herbartiana de la "educación por la instrucción". Su concepción teórica se fundamenta en que un niño o niña aprende a partir de la experiencia, por tanto debe fomentársele como una inclinación natural el preguntar, explorar e indagar habitualmente. Los docentes tienen la responsabilidad más importante en el proceso de conexión entre la teoría y la práctica (López, s.f.).

Desde otra perspectiva, el concepto de acción se refiere al ejercicio, o a lo que se hace o realiza. La actividad es el conjunto de operaciones o tareas propias de una ocupación. Mientras la actividad conlleva varias acciones encadenadas con un propósito, las acciones son parte de una actividad, es decir, la acción está contenida en la actividad; por ejemplo, la gestión pedagógica o las rutinas de aula tienen el carácter de actividad, pero también están relacionadas con las acciones. En este caso, la interpretación se apoya en estos dos términos que conforman el concepto de práctica para darle sentido al objetivo general, pero al mismo tiempo se combina con otros conceptos, como son los de componente y elemento, que conllevan actividades y acciones.

La actividad y la acción son en esta investigación, por lo tanto, los conceptos que configuran la práctica de los profesores y profesoras, y comprende dos sub categorías: una,

las razones implicadas en la práctica pedagógica, y dos, la sub categoría elementos; ambas configuran la actividad y la acción en la práctica pedagógica.

En un primer momento, las razones implicadas en la práctica pedagógica están referidas a los procesos internos y externos que conllevan al individuo a generar una acción; la configuración de acciones producidas pertenecen en esencia al funcionamiento del ser humano bajo las perspectivas sociales, culturales, físicas y psicológicas, orientando como seres pensantes la asignación de significados, razones o experiencias que conllevan al individuo a la realización de múltiples actividades y acciones que se ven implícitas, en este caso, en el proceso de enseñanza.

Por lo tanto, la primera se explica identificando las razones que impulsan al actor principal —profesor o profesora— a configurar la actividad y la acción a partir de su experiencia previa, procesos intrínsecos del actor —como el estado de ánimo—, las emociones o la motivación, la realización de actividades construidas a partir de un método, la planeación y las innovaciones desarrolladas por el mismo para el cumplimiento del objetivo educativo.

En la misma línea, la segunda sub categoría denominada elementos de la actividad y la acción, es abordada como los recursos aportados por el Modelo de la Escuela Nueva, los cuales apoyan la práctica docente, posibilitando variedad de herramientas, métodos y actividades ajustadas al contexto social y cultural, orientadas para el aprovechamiento del contexto rural. Este tipo de herramientas refuerzan la mediación, concepto que es abordado por Vygotsky (1979), donde se estrecha la interacción sociocultural del sujeto en la

utilización de herramientas y signos que preparan la acción humana (citado por Chávez y Ramírez, 2012, p.5).

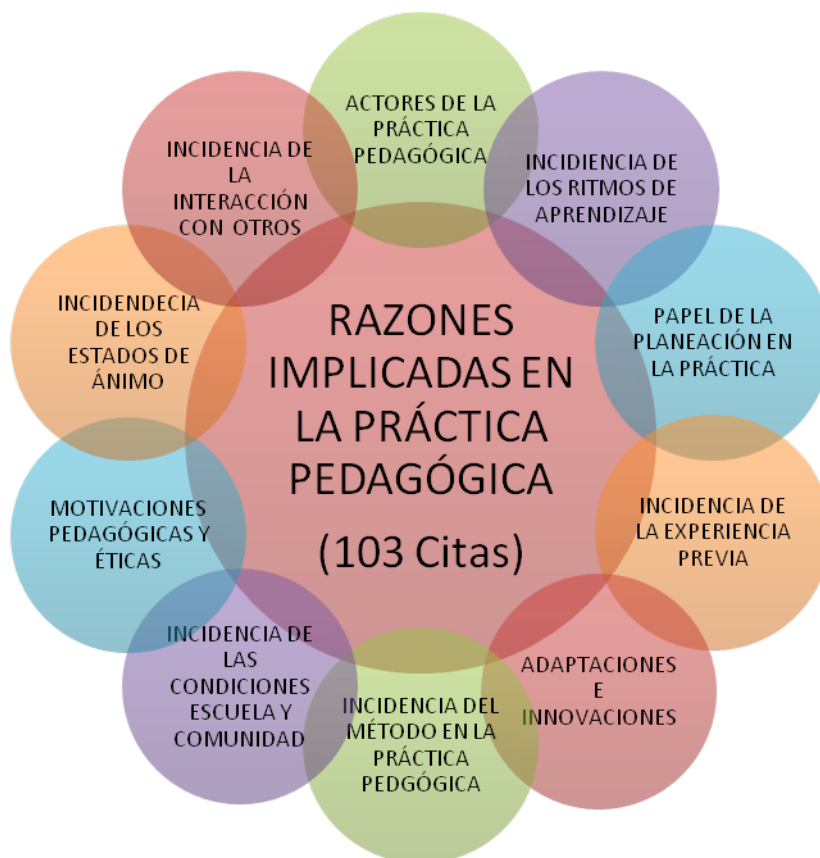
El profesor deberá apoyarse, por ejemplo, en recursos como sus rutinas de aula, la gestión de la escuela, el currículo, las cartillas y demás medios para repercutir en el aprendizaje de los niños y las niñas. Por ende, las actividades realizadas por los docentes se configuran a partir del contexto social y cultural del individuo, buscando materializar las acciones en una práctica para alcanzar unos fines en el proceso educativo.

Es por eso que la práctica no puede ser observada como un concepto abstracto, arbitrario o aislado donde se dan por sentadas unas acciones voluntarias o involuntarias del docente. Por ello, evocando el concepto de pedagogía de Olga Lucía Zuluaga (1999), la pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las "teorías" o de las "ciencias", y el instrumento que utiliza para ello es el método de enseñanza, lo que significa que la práctica pedagógica debe ser comprendida desde los múltiples componentes que facilitan y acompañan las actividades y las acciones orientadas al fin educativo.

6.4.1 Razones implicadas en la práctica pedagógica

Estas razones se ubican en el plano de la subjetividad, en la interacción, en los mismos ritmos de aprendizaje o estructura cognitiva de los niños y niñas, en la capacidad de realizar metacognición sobre su quehacer en el aula, y hasta en la forma de planear una

clase. Esta perspectiva subjetiva es la puerta de entrada para explicar algunas razones relacionadas con la práctica pedagógica desde el modelo de la Escuela Nueva. El gráfico No. 25 hace visible los códigos asociados a esta categoría, que no solo identifica un tipo de práctica, sino que al mismo tiempo suministra patrones de análisis para darle respuesta a uno de los objetivos específicos de la investigación.



Gráfica 26. Razones implicadas en la práctica pedagógica

El gráfico anterior describe los principales componentes de las razones implicadas en la práctica pedagógica, que tiene la condición en este trabajo de sub categoría, en donde se ubican elementos subjetivos vinculados al momento de la praxis, entre ellos la incidencia de los estados de ánimo de los docentes, sus motivaciones pedagógicas y éticas, lo mismo

que la incidencia de la experiencia previa, pero se combinan con acontecimientos o actividades reales como es el caso de las adaptaciones o innovaciones, las condiciones de la escuela, el método, la planeación, etc.

De las diversas narrativas de los profesores y profesoras, surge una tendencia, que al parecer se ubica como un patrón trasversal en todas las categorías asignadas; descrito de otro modo, la codificación aportada por la información del Atlas.ti, extrae códigos específicos de las narrativas contribuidas por las categorías de análisis, que corresponden a la coincidencia de 103 citas asociadas al concepto de razones implicadas en la práctica pedagógica. Lo que revela del comportamiento de este patrón es la incidencia directa o indirecta de razones implicadas en la acción dentro del aula, que aportan de manera sustancial a la interpretación de la misma.

Las razones como la planeación, la motivación del docente, su experiencia previa, su estado de ánimo, la incidencia de varios factores como la interacción con los diferentes agentes de la escuela, adquieren un valor fundamental para que las acciones surtan el efecto esperado. Es notable el esfuerzo personal e individual del docente en su papel de socializador, el cual le imprime tiempo, sentimientos, y otros factores que otorgan significado a la práctica pedagógica.

Una de las situaciones más experimentadas por los docentes fue el impacto de la planeación en la práctica pedagógica. Como es sabido, los modelos pedagógicos y las metodologías para el desarrollo de una clase son elementos tomados en consideración a la hora de planear. Para los docentes la planeación ocupa características importantes, pero a la

vez, para algunos, la planeación no genera los resultados esperados o muchas veces otros factores impiden el correcto desenvolvimiento de la planeación.

De los seis docentes, sólo dos incluyen una planeación a priori que orienta su praxis dentro del aula, pero haciendo la claridad de que en las narrativas suministradas a los códigos analíticos *Gestión y Gestión pedagógica*, emerge la planeación de una manera sustancial; esta situación particular se ilustra con las siguientes citas textuales:

Unidad semántica 2:

“(...) y cuando yo planeo, ya sé más; qué punto, qué guía coger, en qué punto van a seguir, qué van a hacer, y yo ya llevo, digamos, el material aparte, la complementación, la fotocopia, o ya sé qué libro coger, ya como que voy al punto fijo de lo que es como tal, cuando planeo, cuando tengo conocimiento de que sí voy a hacer así porque ya está, digamos, listo, y noto que hay más facilidad y más flexibilidad de rotar por los grados, de explicar más temas, de poder explicar bien...”

Grupo Focal D3

“Nosotros como docentes adquirimos una responsabilidad muy grande que es transmitir unos conocimientos a los estudiantes, si usted llega a una clase sin preparar nada y hágame ahí lo que quiera, hagan un dibujito o jueguen ahí en la mesita; uno tiene que llegar con mucha disposición y con mucha responsabilidad porque a usted le asignaron un grupo y ese grupo hay que sacarlo adelante.

Yo pienso que el docente engaña al niño, cuando no planea y se va al aula de clase a improvisar”.

En esta línea, Giroux (1990) insiste en la idea de que los profesores ejerzan activamente la responsabilidad de planear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen; lo cual significa que los profesores desempeñen un papel responsable en la configuración de los objetivos y en las condiciones de la enseñanza. De allí que la competencia de los docentes en planificación, implica necesariamente su capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina de una manera equilibrada entre la predeterminación oficial de la disciplina y su propia iniciativa y autonomía profesional, equilibrada entre su propia experiencia y competencia profesional y las características e intereses de sus alumnos, que necesariamente habrá de tomar en consideración. Planificar la enseñanza, como lo indican Pérez, Sabucedo y Zabalza (2009), significa, por lo tanto, tomar en consideración las determinaciones legales, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se ubica, la propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de los alumnos y alumnas —su número, su preparación anterior, sus posibles intereses— y los recursos disponibles. El maestro, como funcionario de la práctica pedagógica, debe imprimir a su práctica todas aquellas funciones que se involucran en el oficio de enseñar y los espacios teóricos correlativos a esas funciones referidas a aquellos lenguajes que le prestan la palabra a la Pedagogía y a los maestros para ejercer sus funciones pedagógicas (Zuluaga, s.f.), siendo precisamente en la planeación donde el docente determina la naturaleza y profundidad de los aprendizajes de sus alumnos en términos de conocimientos y de habilidades, e incluye la manera en que el profesor acerca el conocimiento para que sus alumnos y alumnas puedan recrearlo; también contiene la forma en que entiende su proceso de aprendizaje y conduce las situaciones de enseñanza, al igual que la manera como aborda el análisis de aquellos aspectos específicos que son

privativos del salón de clases —métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, forma de evaluar, etc.— (Reyes, 2007).

Lo anterior pone en evidencia la importancia de la planeación en la praxis educativa, puesto que ella orienta al docente en su didáctica al momento de asumir la enseñanza; en este sentido, el profesor Armando Zambrano (2001) manifiesta que lo único que se puede planificar con certeza son los mecanismos didácticos, pero al mismo tiempo los datos de esta investigación develan que para una mayoría de los docentes el fenómeno de la planeación no está en el primer lugar al momento de su práctica pedagógica; es decir, como lo afirma Hernández (2001), aquí se pierde una oportunidad para “racionalizar la selección de alternativas y definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos” (p.16).

Las motivaciones pedagógicas y éticas representan un indicador relevante en las razones que acompañan las prácticas pedagógicas, ya que se encuentran implícitas en las actividades y en las acciones de los sujetos; éstas pueden ser evidenciadas en dos momentos: el primero se desarrolla a partir de inducir al sujeto a la realización de la acción, cobijado por el segundo momento, en su papel como regulador de la actividad y del comportamiento.

En definitiva, se hace necesario introducir en el análisis algunos aspectos teóricos que están fuertemente relacionados con las motivaciones pedagógicas y éticas en las prácticas pedagógicas, ligando las narrativas aportadas por los docentes, componiendo

interpretaciones coherentes con la realidad vivida por ellos en su práctica pedagógica; a este respecto, Rubinstein (1965), como se citó en Gonzales (2008), expresa que:

Todo proceso psíquico refleja la relación establecida entre el sujeto y el mundo, y sirve para regular la actividad del individuo, su conducta. Todo fenómeno psíquico es a su vez, un reflejo de la realidad y un eslabón en el proceso regulador de la actividad (p. 61).

Para una mejor comprensión es importante reconocer la motivación como un proceso psíquico, relacionado funcionalmente con otros procesos como la percepción, la emoción y los sentimientos, cuya relevancia se desentraña en el individuo, en el acompañamiento realizado en la práctica por los conceptos de pedagogía y ética. Al mismo tiempo, es importante —para comprender las prácticas pedagógicas del docente en su contexto real, especialmente en las que el sujeto se ciñe en el mantenimiento del comportamiento—, la realización de la actividad, su regulación y las características subjetivas que agregan intenciones y significados, siendo dicha práctica reconocida de manera tácita en los acontecimientos ligados al quehacer educativo del profesor rural.

Según Rubinstein, como se cita en Gonzales (2008), la regulación en la acción opera de dos formas: la regulación inductora y la regulación ejecutora. La regulación inductora lleva a la acción y determina el sentido que ésta toma. El reflejo de un objeto que sirve para satisfacer alguna necesidad del individuo, provoca en éste tendencias que inducen a la acción y determinan la dirección y el sentido que ésta toma.

La regulación inductora, encargada de empujar la acción del docente en la práctica pedagógica rural, se origina en las características internas, en su contexto, en la personalidad y en la interacción, al igual que en el significado aportado a esa realidad en específico, la cual empuja las múltiples intervenciones del actor como lo es en estos casos.

Unidad semántica 6:

“Sí, nosotros los docentes somos el motor de desarrollo de la dinámica, del aprendizaje, son o sea, el motor del desarrollo y el aprendizaje son los estudiantes, por eso debemos tratar bien a los niños y niñas para que así puedan tener buen aprendizaje en las diferentes áreas, dando libertad, para que cada estudiante piense y actúe por su propia cuenta, debemos buscar estrategias pedagógicas especiales para cada área, así el proceso educativo se hace más fácil, respetamos al niño y niña creando en ellos un ambiente agradable dentro y fuera del aula...”

Unidad semántica 2:

“O le había contado una vez la historia de los 3 hermanitos, tres hermanitos que no hacían nada y que no entraban a clase ellos tuvieron que repetir primero y de esos 3 uno conmigo demostró avances en lectoescritura y eso a mí me llenó como mucho, me dio una alegría digámoslo así porque el niño me dijo “ay profe gracias a usted aprendí a leer...”

A simple vista, en estos docentes se observa que su motivación se ubica en el fenómeno de la regulación inductora, es decir, se materializa dentro del aula cuando los

docentes hacen un esfuerzo por direccionar para que sus estudiantes avancen académicamente, aunque para ello tengan que acudir a diferentes estrategias didácticas; y en la regulación ejecutora, que prácticamente está relacionada con los resultados de aprendizaje. Esto se hace visible, en la siguiente narrativa:

Unidad semántica 6:

“Yo desde que estaba trabajando en el instituto 23 años, es que el pensamiento mío siempre como profesora es que yo soy una profesora para sacar muchachos adelante, no para aplastarlos ni hundirlos, entonces yo veo por ejemplo que un muchacho está atrasado yo me le dedico a ese muchacho, yo no lo dejo por ahí”.

Adjunto al concepto de razón figura la experiencia previa del docente, factor que forma parte de la identidad o de la biografía de los profesores, el cual tiene un efecto en la forma de planear y desarrollar su práctica. En esta investigación se confirma la existencia de esquemas en los docentes que se reproducen asegurando la presencia del pasado en las prácticas presentes. Esto podría relacionarse con lo que Bourdieu ha expresado con respecto al habitus, concepto al que se refiere como el aglomerado de procesos contextuales que perfilan los elementos procedimentales del sujeto de un entorno, que influyen en el conducir y en el pensar de las personas, pero que puede inhibir la posibilidad de innovación, puesto que se manifiesta en una realidad ya dada, a partir de ideas y motivaciones estructuradas previamente (Granados, 2016). A este respecto, Bourdieu desarrolla la siguiente noción:

El habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007, pp. 88-89, en Granados, 2016, pp. 14-15).

Algunos docentes entrevistados tienen incorporada en su práctica su propia historia de vida:

Unidad semántica 6:

“Pues yo digo, eso viene desde mi infancia desde la enseñanza que me enseñaron mis profesores, como aprendí yo y como me enseñaron mis profesores, yo tuve en ese tiempo profesores que eran muy excelentes, por eso yo soy una profesora que tiene buena disciplina, soy ordenada soy responsable y tengo autoridad...”

Unidad semántica 1:

“A través de mi experiencia he ido como evolucionando en ese concepto y en la práctica misma del concepto, porque uno viene en esa formación inicial de la universidad, de la Normal, como con lo que usted dice, como con unas categorías, como con unas

definiciones, como con unos teóricos, pero cuando usted llega y se enfrenta a un aula de clase, a unos estudiantes, a unas comunidades, entonces esos teóricos pierden un poquito de vigencia...”.

Estos dos profesores expresan que la experiencia adquirida desde la infancia y la misma formación universitaria forman parte de su quehacer cotidiano en el aula, pero una de ellas cuestiona su propia vivencia cuando toma conciencia de que los niños y los contextos exigen asumir reflexiones diversas frente a la práctica. En términos generales la experiencia ha sido cuestionada por generar hábitos de trabajo que en la mayoría de las veces se convierten en acciones mecánicas repetitivas o rutinizadas, muy distantes de las necesidades de los niños. Aquí se retoman algunos presupuestos del marco general de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1994), cuando disertan sobre los orígenes de la institucionalización, explicando que toda actividad humana está sujeta a habitación que crea pautas que luego se reproduce, o cuando la acción puede volver a ejecutarse en el futuro y se convierte en rutina.

También se trató de comprender la influencia de los estados de ánimo al momento de la práctica. Al igual que la motivación, el estado de ánimo se asocia a la emoción como proceso psíquico, y se identifica en las razones implicadas en la práctica pedagógica de los docentes.

Las emociones son reconocidas en otras investigaciones como un factor contraproducente en la praxis de los sujetos (Andrea, Araya, Huerta y Paz, 2010, p.20), ya que pueden verse implicadas y alterar el desarrollo de la práctica pedagógica; en este caso,

varios docentes aceptan la influencia de las emociones positivas y negativas en las prácticas pedagógicas a las cuales son expuestos a diario los niños y niñas, especificando que algunos son fuertemente influenciados por los estados dominantes del ánimo.

Unidad semántica 2:

“A veces de pronto influye también el estado de ánimo con el que uno llegue a clase... Uno como aburrido es como, hagan lo que quieran, bueno, tampoco es así, pero es como darles una cosa para que estén ocupados mientras uno está ahí sentado esperando a que se le pase la rabia, la tristeza...”.

Unidad semántica 6:

“Si llegamos a la hora de clase con buen humor, por supuesto los estudiantes van a aprender más fácil, realizan sus actividades con agrado, alegría y entusiasmo, se les hace más agradable las clases, pero si se llega con cara de amargada, triste o malhumor, los niños y niñas se asustan, aprenden menos, no les provoca trabajar, le cogen pereza, apatía al docente...”.

En resumen, los docentes de esta investigación en su vida cotidiana están expuestos a cambios en el estado de ánimo, provocados por la presión de los padres de familia, de los directivos, de las condiciones socio-económicas de los niños y niñas, del propio estilo de vida del docente, y por ende de las mismas condiciones laborales que se suceden en espacios a veces poco adecuados.

La interacción también forma parte de la educación, porque ésta se mueve en el plano del lenguaje, en especial en el proceso de enseñanza que es visto como un sistema de interacciones. En este proyecto la interacción va dirigida hacia la búsqueda de la incidencia de los diferentes actores en los escenarios de aprendizaje, en especial el campo de las prácticas, "... porque el aula es un microcosmos compuesto de interacciones conductuales directas" (Briones, 1990, pp. 50-51, como se citó en Rizo, 2005, p.8).

Se asume que la pedagogía es la explicación sobre lo educativo. Esto incluye: la filosofía que soporta la práctica educativa, los fines que persigue, los lugares que asigna a los agentes que intervienen en el hecho educativo, la fragmentación y enunciación que sufre el saber al ser sometido a los procesos de institucionalización, las formas de interacción que se establecen entre los sujetos, la normatividad que formaliza para esas relaciones, la apropiación que un sistema social permite frente a la ciencia, la técnica, la cultura. Desde esta perspectiva la pedagogía, al ser explicación del hecho educativo y al ser éste un hecho social, sólo puede llegar a ser comprendida en un movimiento histórico; más aún, ésta ha de develar los intentos de solución teórica y empírica que la práctica pedagógica misma ha ido planteando en las diversas prácticas sociales. Al ser la explicación de lo educativo, se puede decir que la pedagogía, desde el punto de vista epistemológico, es la construcción de un discurso que se nutre de ideas, nociones, conceptos, estructuras temáticas, pero también es una práctica, una praxis que se hace vida en medio de relaciones pedagógicas.

Ahora bien, el hecho educativo es una construcción de relaciones socioculturales que se generan y concretan, según Amaya (1993), en un acto pedagógico que implica una

interacción entre sujetos en contextos específicos, ya sea dentro o fuera del aula. Desde el pensamiento de esta autora, la interacción entre sujetos se materializa en un proceso de enseñanza–aprendizaje en el que los sujetos se enfrentan a discursos y prácticas del saber y del quehacer social, sin ser siempre directa esta relación entre ellos; más bien se especifica como una relación siempre mediada de múltiples maneras.

Esta tesis pregunta por las interacciones que se suceden dentro del marco de la acción práctica del docente; en este caso predomina la que se relaciona con los estudiantes, el rector y los padres y madres de familia. Algunos docentes ilustran ciertas concepciones muy particulares:

Unidad semántica 2:

“...yo considero que si un estudiante tiene un vínculo afectuoso bien dentro de lo que es la ética como tal con el docente, el docente va a tener más capacidad de llegarle porque va a haber como una línea de respeto donde el estudiante va a respetar al docente si el docente respeta al estudiante, y yo lo he notado, yo los respeto mucho y yo a ellos les exijo respeto, yo a ustedes los respeto...”

En esta investigación, solo un docente se sitúa en la perspectiva bilateral de respeto mutuo entre el estudiante y el profesor, que es una exigencia básica para el proceso de socialización primaria, porque los valores se entienden como prioridades que tienen un reflejo en la conducta humana. En este punto, las ideas de Briones (1996) ayudan a explicar las interacciones en las prácticas de estos docentes, que se sitúan en la pedagogía “activa”

en la que las mediaciones se muestran como las formas de consolidación de las relaciones sociales. Briones ofrece el concepto del “yo” —base del interaccionismo simbólico—, al que define como el lente en el cual se refleja el mundo social. El “yo”, según este autor, se forma en la interacción que se da en ese mundo a través de los procesos de socialización. Las personas aprenden el significado de los objetos³⁴ en el proceso de interacción, pero para que exista una actividad conjunta es necesario que las personas involucradas en una relación social le asignen los mismos significados a los objetos y situaciones a los cuales se dirigen. En la interacción, las personas aprenden símbolos que se utilizan para representar cosas de manera consensual; también comunican símbolos y significados a aquellas con las cuales interactúan y orientan su conducta en función de la interpretación que le dan a la situación. Los niños—dice Briones—, para actuar en ciertas situaciones deben tomar el rol de los otros, y a medida que siguen su desarrollo personal no solo se ven desde esa perspectiva, sino en términos de las normas, valores y leyes aceptadas por la sociedad (Briones, 1996).

Las adaptaciones e innovaciones que se hacen a las prácticas pedagógicas, se incluyen en este documento. Algunos de los docentes asocian este código analítico con el trabajo en el aula. Uno de ellos reconoce que usa su capacidad imaginativa en momentos determinados para crear nuevas estrategias según la capacidad de trabajo de los estudiantes, su falta de interés, o cuando se presenta el matoneo entre ellos, o también cuando los materiales de la Escuela Nueva no se ajustan a la realidad de los estudiantes.

³⁴Briones (1996) distingue 3 tipos de objetos. Objetos físicos, referidos a las cosas, objetos sociales, referidos a las personas, y objetos abstractos, como las ideas y los principios morales.

A este respecto, Schön (1998) ilustra que en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional; estos se construyen a partir de las problemáticas que son incomprensibles, preocupantes o inciertas. De esta manera, la forma como los profesionales interpretan el problema es una condición necesaria para la resolución técnica del problema, aun cuando este no sea un problema técnico.

Schön utiliza el término “encuadre” del problema para definir el proceso mediante el cual se precisan las cosas, los elementos y el contexto que merecen ser resueltos mediante la aplicación de la teoría o de las técnicas existentes que puedan ser extrapolables a una situación práctica.

De modo similar, Schön muestra cómo la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento tácito en la acción; el profesional competente en su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos; incluso, cuando hace un uso consciente de teorías, está dependiendo de reconocimientos, juicios y hábiles actuaciones que le son tácitos. Esto es lo que ha denominado la *reflexión desde la acción*, concepto en el que la reflexión tiende a centrarse interactivamente en los resultados de la acción, de la acción misma y del saber intuitivo implícito en la acción, pero que dista de lo que es la reflexión de la práctica profesional, ya que “Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta” (p. 67).

Unidad semántica 6:

“... y en un momentico las hace o sea que se las tiene que imaginar en un momentico, y estrategias en un momentico viendo por ejemplo el muchacho, viendo la capacidad de trabajo, o a veces de acuerdo al tema uno dice vamos a hacer esto, entonces en un momentico se inventa muchas cosas...”

Para no dejar a los estudiantes sin tareas o por ahí haciendo pereza, porque si uno los deja haciendo pereza se forma la indisciplina, se forma que los muchachos empiezan a brincar por los pupitres, empiezan a hacer desorden, se forma el matoneo... Entonces uno tiene que ser muy inteligente para eso, porque si no es inteligente y no tiene varias tareas o no tiene material por ahí guardado entonces ahí sí se embaló, porque ahí le pueden pasar muchas cosas dentro del salón...

...Cada que necesito. Todos los días tengo que innovar, hay que innovar siempre, siempre innovar...”

Unidad semántica 2:

“...Sí yo creo que sí. Por qué..., porque uno como docente debe estar lleno de ideas, uno no puede tener un cerebro plano porque se lo comen los estudiantes a uno, uno tiene que estar vivaz en todo momento en el aula, entonces en el momento en que yo tengo dos alternativas de estrategia yo desecho una a pesar de que de pronto pueda tener sus fallas, también puede tener sus partes positivas, sus buenos moldeamientos...”

Las citas anteriores ponen en evidencia que el docente debe tener destrezas para solucionar una variedad de problemas que se suceden al momento de la praxis, y para ello usa su capacidad creativa y de adaptación, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes; esto demuestra unas habilidades que salen de los momentos didácticos, que se convierten en herramientas funcionales para darle solución a problemas que están inmersos en los procesos de aprendizaje; sin embargo, no hay certeza de que estas soluciones se desprendan de un verdadero proceso de reflexión de su práctica, pues como lo expresa Carlos Vasco (1990),

(...) así como la pedagogía no puede limitarse a reflexionar sobre la enseñanza, porque esa reflexión constituye sólo una parte de la didáctica, tampoco puede limitarse la reflexión pedagógica a la relación maestro-alumno(s) y a sus mediaciones, principalmente al trabajo, al lenguaje y a la interacción (la que comprende a su vez el poder y la afectividad), sino que tiene que tener en cuenta también los micro y macroentornos de la práctica pedagógica, los modos de articulación, de esa práctica con otras prácticas y con los distintos saberes en el sistema social en el que ocurren o circulan (p. 5).

En lo que respecta a los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, la práctica pedagógica también exige de los docentes capacidad de adaptación e innovación. En este trabajo, una forma de equilibrar la situación consiste en la estrategia de trabajo en grupo, en donde el docente rural hace una distinción entre los de mejor ritmo de aprendizaje y los que tienen dificultades; para otro, lo mejor es el acompañamiento que se traduce en una orientación muy individualizada, tal como se ilustra en la siguiente cita:

Unidad semántica 5:

“...hay que estar acompañándolos, a los que son más lentos hay que estar con ellos diciéndoles, o sea guiarlos más, ayudarles más y ellos que están así uno ya sabe que lo van a hacer rapidito, en cambio hay otros que hay que estar con ellos”.

Hay que recordar que en Escuela Nueva, los niños y niñas avanzan según sus condiciones e intereses, en ocasiones prosperando más rápido en aquellas unidades o temas que más les interesan, sin tener que esperar a los otros alumnos. Esto significa que en Escuela Nueva no es necesario que estén todos los alumnos desarrollando simultáneamente el mismo tema. La flexibilidad facilita la integración del trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos, lo que permite desarrollar actitudes de compañerismo, solidaridad, participación y autonomía; al igual que forma a los niños y niñas en los valores y conductas necesarias para la vida en sociedad (Gómez, 1993).

Unidad semántica 3:

“...yo los pongo en grupitos, estos van más adelantado, captan con más facilidad, pero este se me está quedando, y este con este porque no siempre todos aprenden fácil, entonces pongo aquí a los que aprenden más fácil, y en grupito también, los que van más quedaditos...”.

Sin embargo, la cita anterior permite inferir que este docente desarrolla una estrategia tradicional en Colombia en el campo de la docencia, porque se llega a una

discriminación arbitraria de los estudiantes entre buenos y malos que ha sido criticada, porque

(...) se corre el peligro de que el maestro estereotipe a sus alumnos entre lentos y rápidos, sin caer en cuenta que lo importante es considerar lo que hay detrás de cada alumno, la lentitud es un efecto cuya causa el maestro indaga a la luz del principio de individualización, pero la causa no debiera confundirse con el efecto (Flórez, 1996, p. 217).

En este estudio también se hace la indagación por la incidencia del método en la práctica que realizan los docentes; se trata de saber qué metodología sustenta la praxis. La mayoría de los docentes aceptan que sus métodos son improvisados, y en la mayoría de las ocasiones son empleados de acuerdo con unos resultados provisionales, tal y como lo ilustran algunos docentes.

Unidad semántica 6:

“No, yo no tengo un método, yo busco muchos métodos, yo miro muchos métodos y yo miro desde mi trabajo, si este no me funciona pues yo miro este otro, si este no, yo miro con este y así, y si el muchacho no me entiende yo me dedico con él...”

La cartilla no, el método mío o sea la intuición que yo busco, o sea todo lo que yo me preparo, la manera como me preparo”.

Unidad semántica 3:

“...Yo a veces digo ¿será que agarro el método por la etiqueta? [Un método que le enseñaron en un taller], me quedo pensando y yo..., no, es mejor viejo conocido que nuevo por conocer...”

En los docentes de este estudio no se visualiza un método racional fundamentado en principios pedagógicos, didácticos y disciplinares, o que por lo menos dé cuenta de que se trata de una enseñanza sistemática y progresiva; “Didácticamente, método significa camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin predeterminado (...) o corresponde, además, a la disciplina del pensamiento y las acciones para obtener una mayor eficiencia” (Giuseppe, 1985, p.363).

En el constructivismo—paradigma en el que se sitúa la presente investigación—, la percepción de la realidad no es considerada como la verdadera imagen de la realidad que existe fuera del sujeto, sino que está mediada por el proceso de construcción de la misma. Esto implica una fuerte orientación cognitiva de base, un énfasis en los procesos y no tanto en los resultados; de allí que el docente no sea considerado como un administrador de las situaciones de aula, sino como un experto capaz de tomar decisiones complejas en las situaciones de aprendizaje de sus alumnos (Edwards, 1995). Además de conocer su disciplina y los medios para lograr su comprensión y aprendizaje, el maestro necesita saber comunicarse, oír de manera activa y respetuosa las diferentes posturas, incluir y valorar las diferencias, así como despertar curiosidad por el conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo de cada estudiante. El maestro identifica sus emociones y las de sus estudiantes, y las encauza de manera constructiva; a partir de esas particularidades, los profesores diseñan sus clases y adaptan los materiales de acuerdo con las necesidades y los

retos pedagógicos a los que se enfrentan. Todo ello, para formar hombres y mujeres con las capacidades y conocimientos necesarios para participar activamente en su sociedad (MEN, 2005).

Es evidente y de sentido común que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o la experiencia que desean transmitir. En otros términos, nadie puede enseñar bien aquello que no conoce, no sabe hacer o no ha experimentado de alguna forma. Pero conocer o tener este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones definiendo las formas particulares de hacerlo. Esto es especialmente importante para quienes ejercen la tarea como profesionales de la enseñanza, es decir, los docentes (Davini, 2008, p. 53).

Dentro del pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva subyace un movimiento de acciones prácticas y de renovación, que rechaza los formalismos e individualismos y reconoce el trabajo grupal y la necesidad del aprendizaje para la vida, centrado en el interés de los niños y niñas a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde predomine la espontaneidad, la autonomía y la actividad personalizada (Chamorro, González y Gómez, 2008). De esta manera, frente a la pedagogía de la vieja escuela —llamada también tradicional—, asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la Escuela Nueva se ve llevada a acentuar la significación, el valor y la dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos de los niños y niñas, a potenciar su

actividad, libertad y autonomía (García, 2009). No en vano La Escuela Nueva apoya sus procesos y métodos de aprendizaje en las siguientes teorías:

- Todo aprendizaje debe partir de un acto reflexivo, dinámico y activo que conduzca al alumno o alumna a desarrollar habilidades y destrezas investigativas y analíticas, que le permitan no sólo una madurez de pensamiento, sino la aplicación de lo aprendido. Al desarrollar las actividades libres como producto de un aprendizaje secuencial y ordenado, el alumno logra —según Freinet—, a partir de su propia elección, la aplicación y proyección real de sus conocimientos.

- Al convertirse en centro de aprendizaje, el alumno, después de recibir una información básica, recrea su pensamiento, realiza sus actividades, aprende a aprender y aprende haciendo. Este principio se fundamenta en las ideas de Rousseau, expuestas en su novela Emilio (o De la Educación), cuando afirma que la actividad se evidencia en la vida orgánica y física, en el movimiento libre, en el juego, en la vida sensorial, en la vida emotiva, en la vida intelectual, en la vida moral, en la práctica de la libertad y en la autodisciplina.

- El trabajo en grupo, libre y planeado, basado en los intereses y necesidades y según la edad de desarrollo del niño, es la vía más ágil para el hallazgo de soluciones a los problemas que presenta el contacto diario con el medio físico y social. En este sentido, C. Freinet considera que el contacto del niño con el grupo de trabajo lo vuelve creativo, espontáneo, recursivo, colaborador, amable. Al favorecer su participación, redobla su potencial de motivación. Así como el mismo Rousseau lo expresó, el niño aprenderá más en una hora de trabajo activo que en un día de explicaciones. Según las ideas de María Montessori, el uso colectivo de materiales forma el sendero que conduce al niño de lo

conocido a lo desconocido, lo que conlleva un progresivo desarrollo de la atención, del carácter, de la sensibilidad y de la auto-disciplina. Por eso considera además el trabajo escolar como una actividad investigativa que reafirma la vitalidad, la libertad, la individualidad, la creatividad y la auto-estima.

- La planeación de la actividad del niño en la escuela debe ser flexible y debe apoyarse en la práctica de métodos naturales, como vivir, trabajar, jugar, dentro de los parámetros de la razón natural y en la propia concepción del niño. En este sentido, Helena Parkhurt, con su plan Dalton, sugiere el desarrollo de virtudes como la iniciativa, la responsabilidad, la solidaridad, el compañerismo, dentro de un espíritu de experimentación y validación permanente que comprueba y adapta la enseñanza partiendo de los procesos de desarrollo mental de los alumnos.

- El aprendizaje como resultado de un trabajo grupal planeado y organizado, requiere de un maestro con actitud abierta, positiva y desprevenida que, sin faltar a los principios de un buen educador, oriente, cree condiciones reflexivas, cuestione y acompañe al alumno en su labor de análisis, estudio y búsqueda de soluciones a los interrogantes y problemas que le plantea la guía de trabajo. Esta labor así cumplida le otorgará la autoridad que el trabajo organizado y la voluntad de ayuda desinteresada le deben conceder.

- Para el cumplimiento de sus funciones el docente debe revestirse de cualidades humanas, como la comprensión, la tolerancia, la abnegación y la humildad. En un plano de autoridad horizontal debe, con un espíritu autocrítico, suscitar en sus alumnos un gran amor por la ciencia y un fervoroso entusiasmo por el esclarecimiento permanente de la verdad. A este respecto, María Montessori agrega que el método exige del maestro un examen de sí mismo y la renuencia a su sentido de superioridad sobre el alumno.

- De idéntica manera, para María Montessori la escuela debe generar desde sus aulas un ambiente de convivencia que forme a los niños en auténticos valores dentro de una disciplina verdaderamente democrática.
- Adolfo Ferrière reafirma la necesidad que tiene la escuela de constituirse en institución transformadora para poder comprometerse con los procesos de cambio social. Esta función requiere de una revisión permanente de los programas curriculares y de las metodologías de trabajo, ya que sólo dentro de una práctica de convivencia y cooperación escolar, se fundamentarán las conductas que el futuro ciudadano realizará dentro del contexto social en que se desarrolle.
- Ovidio Decroly brinda un gran aporte al concebir la educación como una labor que debe estar orientada a formar “el hombre de hoy” y “el ciudadano del mañana”, con todas las exigencias y requerimientos que nos plantea la vida diaria y la continua evolución del medio. En este contexto, Freinet afirma que el niño desenvolverá al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que sirve y de la cual se sirve. Es una escuela centrada en el alumno; una educación articulada y expresada en el trabajo y en el esfuerzo individual y colectivo. Esta labor contribuirá en la formación de su personalidad y en la preparación de su vida futura. Para el logro de este propósito, los programas curriculares deberán ser diseñados teniendo en cuenta al alumno como un SER individual único, como persona en permanente proceso de autoconstrucción, como un SER SOCIAL que necesita de los demás para realizarse. Una persona que despierte su autonomía y logre hacerse dueña de sí misma y de su destino. Una persona responsable y crítica, capaz de identificar los factores que atentan contra su bienestar personal y el de su colectividad; una persona que emprenda acciones transformadoras; una persona libre y creativa, con

pensamiento propio, producto de su madurez personal. En esta idea de libertad coinciden Rousseau, Cousinet, Dewey, Freinet y Decroly.

- En el libre ejercicio de su autonomía, el niño desarrolla sus actitudes cívicas, participativas, democráticas y ciudadanas: sinceridad, lealtad, honradez, justicia, verdad, respeto, amistad, voluntad de servicio y cooperación, igualdad... Paralelo al desarrollo de los procesos cognitivos, la Escuela Activa facilita al niño el ejercicio de los procesos sicosociales, al despojarlo de temores y complejos que limitan su interacción con los demás. Esta importante labor se cumple a través de la estrategia del Gobierno Estudiantil, con la cual el alumno participa de la vida de la escuela y se articula a la vida de su comunidad. Con la práctica del Gobierno Estudiantil, el niño desarrolla actitudes y valores, practica el civismo y la democracia, adquiere virtudes de socialización, se vuelve solidario y crítico; lidera acciones responsables conducentes a la solución de problemas. Con el Gobierno Estudiantil se cualifican las relaciones interpersonales, se desarrolla la habilidad de liderazgo y se fundamenta la iniciativa personal y el dominio de sí, acción que se verá posteriormente cumplida en un ejercicio democrático, en las comunidades y organizaciones grupales.

- En el manejo de materiales y recursos de aprendizaje, el niño hace uso no sólo de su iniciativa y creatividad, sino que incorpora a su trabajo los materiales, las situaciones y sucesos del entorno los cuales convierte en elemento didáctico de mucho valor. La integración del niño con su medio le ofrece posibilidades de aprender de una manera más natural, con espíritu creativo y recreativo, interpretando y descubriendo, disfrutando y valorando lo que a diario vive, siente y realiza. En este sentido, Celestino Freinet expresa que los alumnos no serán en absoluto lo que los docentes le habrán enseñado a ser. Estará hecho a imagen del medio que habremos sabido organizarle. Dentro

de este contexto, el docente estará obligado a descubrir, interpretar y valorar los elementos que conforman el medio que circunscribe la institución educativa, para que el conocimiento de ellos le conduzca a su reutilización y a un mejor aprovechamiento en su labor escolar. La escuela, por lo tanto, debe procurar el cultivo de las buenas costumbres y prácticas sociales que el alumno haya evidenciado desde su hogar y que puedan recomendarse dentro de un comportamiento colectivo organizado.

El uso de los recursos que estén al alcance del niño y que conformen su vida cotidiana, debe constituirse en nuevas formas de experimentación y revitalización del aprendizaje. Este principio destaca e interpreta el espíritu de manejo y uso de los Centros de Recursos de Aprendizaje (C.R.A) que despiertan en el niño inquietud investigativa.

Sin embargo, Davini (2008) insiste en la idea de que, en cierta medida y hasta el día de hoy, las producciones del campo de la didáctica se concentran fuertemente en el desarrollo de métodos de enseñanza centrados casi exclusivamente en la instrucción como guía. Por un lado, las prácticas de la enseñanza integran con distintos grados de énfasis tanto la instrucción como la orientación hacia la guía del aprendizaje; pero, en todos los casos, transmite y lo hace por distintos caminos y mediaciones; por otro —expresa Davini—, es necesario resaltar que la construcción activa y la reflexión no sucede únicamente en y por la instrucción. Las formas de instrucción como única alternativa de enseñar tienen efectos implícitos y constantes: limitan la autonomía de pensamiento en una relación siempre "vertical" entre quien enseña y quien aprende, se centran en la acumulación de informaciones y buscan la medición del rendimiento apelando con frecuencia a la mera memorización.

Y es que la proliferación de ciertos enfoques de la enseñanza, según Davini, trajo consigo el abandono de la cuestión de los métodos en las producciones especializadas sobre la enseñanza. En su lugar, se prefirió hablar de estrategias de enseñanza elaboradas de manera autónoma, creativa y contextualizada por los propios docentes. Es fundamental reconocer y valorar el papel activo y reflexivo del profesor en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en que las realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden, pero también se requiere reconocer y valorar que la didáctica les brinda una "caja de herramientas" como apoyo a sus decisiones, basada en conocimientos públicos y en experiencias prácticas.

Unidad semántica 5:

“Porque el método ese de observar a los niños, porque eso salió así porque yo veía que eso se repetía y no aprendían nada... Cuando les enseñaban a leer, repita lo que dice acá, de una vez el niño va escribiendo la palabra que más conocía y la relacionaba y mire que es lo mismo, entonces íbamos avanzando, usted ya vio el plato en la casa y sabe cómo se escribe plato, la cuchara...”

Desde la perspectiva de Davini, no existe contradicción alguna entre métodos y estrategias de enseñanza. Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje; éstos brindan un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Un método no es una "camisa de

fuerza" o una "regla a cumplir", ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo "aplica" de manera mecánica; por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. Los docentes no sólo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza, sino que lo hacen de acuerdo con sus estilos o enfoques personales, es decir, con sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo.

Lo anteriormente expuesto indica que los docentes podrán:

- Analizar, adoptar o combinar distintos métodos según las intenciones educativas, como marcos generales, andamios o herramientas sistemáticas para la organización del proceso de enseñanza.
- Analizar e integrar los métodos generales y otros aportes derivados de los desarrollos de las didácticas específicas, considerando aspectos particulares de los contenidos, los sujetos y los contextos de enseñanza.
- Construir estrategias propias, a partir de herramientas de sostén, considerando las características de los alumnos, el contexto cultural y el ambiente de aprendizaje.
- Priorizar las enseñanzas relevantes en el marco del currículo, contribuyendo a su desarrollo y mejora, y considerando su valor para la formación de los alumnos.
- Reflexionar sobre sus propios enfoques o estilos y en qué medida ellos inhiben el desarrollo de experiencias de enseñanza significativas, en especial cuando éstos impliquen prejuicios o etiquetamientos sociales, o cuando expresen la tendencia a mantener

cómodas rutinas. En cualquier caso, intentarán abrirse a la experimentación y a la búsqueda, evitando que sus preferencias constituyan un verdadero límite para la enseñanza y el desarrollo de aprendizajes relevantes (Davini, 2008, p. 74).

Juan Amos Comenio, en su obra *Didáctica Magna* publicada en 1632, desarrolló algunas ideas sobre la educación y los principios y métodos sobre los cuales sustenta sus bases filosóficas. La Unesco (1957), en la obra: *Juan Amos Comenio apóstol de la educación moderna*, describe cómo Comenio se propone buscar y encontrar el método que permita a los maestros enseñar menos y a los alumnos aprender más. Dado que el niño es capaz de examinar todo por sí mismo sin abdicación ante la autoridad adulta, es necesario aplicar a su educación una pedagogía activa. Los alumnos deberán buscar, descubrir, discutir, repetir. El maestro se limitará a vigilar y a guiar sus investigaciones. El maestro hará que sus alumnos visiten fábricas, estudien terrenos, plantas, animales; de esta manera, los niños estarán tan ocupados con sus estudios que encontrarán en ellos tanto placer como en el juego. La naturaleza será el objeto de sus estudios infantiles cada vez que sea posible.

Esto significa que ya desde Comenio, el término método se usaba al mismo tiempo para los procedimientos de aula y para lo que desde entonces se conoció como currículo, el plan general y pautado de la serie de asignaturas por recorrer (Saldarriaga, 2008). Sin embargo, al método se le atribuye la capacidad para transformar la pedagogía de saber instrumental en saber teórico-práctico, así hoy —como lo enuncia Saldarriaga— el término método nos remita básicamente a los procedimientos didácticos que usa el maestro en el aula para enseñar cada una de las asignaturas (Saldarriaga, 2008). Este asunto último se ha constatado en esta investigación.

Ahora bien, Davini presenta una serie de propuestas metodológicas según las intenciones educativas, agrupadas de la siguiente forma:

Familia	Descripción	Métodos
La familia de los métodos inductivos	Dirigidos a la formación de conceptos, la inferencia de principios y regularidades de los fenómenos, la formulación de hipótesis, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos empíricos, en forma directa y/o de fuentes secundarias.	<ul style="list-style-type: none"> • El método inductivo básico. • El método de construcción de conceptos. • El método de Investigación didáctica.
La familia de los métodos de instrucción	Dirigidos a la asimilación de conocimientos y de cuerpos organizados de conocimientos (teorías, conceptos, principios, normas y procedimientos).	<ul style="list-style-type: none"> • El método de transmisión. • El método de transmisión significativa. • Los seminarios de lecturas y debates.
La familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y	Dirigidos a promover la flexibilidad del pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> • El método de diálogo reflexivo.

cambio conceptual	y a movilizar creencias y supuestos personales, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> • El método de cambio conceptual, en sus dos variantes: empírica y teórica.
-------------------	--	---

Gráfica 27. Grupos de métodos

Para Davini, estos tres grupos de métodos abarcan las dos orientaciones generales de la enseñanza: la instrucción —centrada en la coordinación de quien enseña— y la guía del aprendizaje —centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesor—. Todos estos métodos se dirigen a la asimilación de conocimientos, al manejo de la información y a la formación de conceptos; apuntan al desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento, pero lo hacen de distintas formas, y con ello desarrollan distintas habilidades cognitivas. Sin embargo, la presencia de la instrucción o de la construcción activa y participativa es, en las prácticas, una cuestión de énfasis: algunos tienen predominancia en una orientación u otra, pero este énfasis no debe ser entendido como algo contradictorio.

El docente es un formador de seres humanos, y es quien muchas veces pasa más tiempo con los niños y jóvenes; de allí la importancia social de su trabajo y las diversas responsabilidades de su profesión. El docente contemporáneo se enfrenta a retos que le impone su disciplina, y a otros que le demanda la sociedad. Hoy en día, requiere de

competencias diferentes para solucionar con creatividad los primeros, y participar así en la solución de los segundos (MEN, 2005).

Con todo lo anteriormente escrito sobre el método, se concluye que varios docentes de esta investigación están un poco distantes de ello, puesto que su método sólo se reconoce en la observación, y en una actividad fundamentada en el ensayo y error.

En este recorrido por los principales códigos analíticos empieza a aflorar una cierta manera de ver las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados en esta tesis doctoral, en donde subyace una cierta intencionalidad que explica el primer objetivo, el cual lleva a identificar las razones implicadas en la práctica pedagógica. Esta primera síntesis que aborda los conceptos de estado de ánimo, motivación, experiencia, interacción, planeación, adaptaciones, y el método *factores predisponentes en la praxis*.

Los estados de ánimo se incluyen en el hacer del docente. Se está reconociendo por varios de los docentes que su eficacia dentro del aula depende de la vivencia de cierta armonía que resulta de ese vínculo con los padres de familia, los niños y niñas y los directivos. En este trabajo hay evidencia de que el estado de ánimo y los acontecimientos que son valorados como positivos y negativos influyen en la actuación del docente en el aula; al mismo tiempo, se identifica un desencadenante de frustración endosado al desinterés de los padres y madres de familia en el proceso educativo de los niños y niñas. Otra razón de especial interés es la motivación pedagógica y ética que tiene vigencia respecto a la práctica, y que se ubica generalmente en la preocupación permanente porque los niños o niñas avancen académicamente. En otras palabras, es el esfuerzo hacia los

resultados o logros educativos, incluyendo la formación en valores y la ética en la mayoría de sus estrategias didácticas.

También el efecto de la experiencia se incorpora a la práctica, en donde el mismo proyecto de vida de los docentes, ya sea sus vivencias infantiles o su formación académica, actúa como una impronta en sus posteriores prácticas.

La planeación, que es el epicentro del contexto educativo, se convierte en una necesidad básica en la construcción del currículo, en los proyectos educativos institucionales y en los proyectos de aula. La planeación se proyecta en este trabajo en dos sentidos: de un lado, una minoría de docentes que la aceptan y la tienen en cuenta en la práctica; y por otra parte, para la mayoría planear no está en el primer plano, o cuando se ejecuta se hace durante la marcha. Esta realidad se reafirma cuando se refieren a su método, que al mismo tiempo es improvisado e inspirado de acuerdo a unos resultados de aprendizaje inmediatos.

Como ya se dijo anteriormente, no existe la certeza de que aquí se esté planeando las prácticas de aula de forma racional y efectiva, y mucho menos se evidencia el uso de una metodología que incluya principios pedagógicos y disciplinares, es decir, todo lo relacionado con la pedagogía de la lectura, la escritura, la matemática y las otras áreas de desempeño en la Escuela Nueva.

6.4.2 Elementos de la actividad y la acción en la práctica pedagógica

A partir de la noción fundamental de la práctica pedagógica que incluye los conceptos de actividad y acción, se realizaron indagaciones encaminadas a develar cómo se configuran las acciones que llevan al maestro a fundamentar su enseñanza desde el modelo de la escuela nueva; por tal razón se consultó por tres tipos de currículo: explícito, oculto y nulo, es decir, la gestión vista desde la escuela y desde lo pedagógico, las rutinas de aula, las mediaciones, etc., tal como se muestra en el siguiente gráfico.

Elementos de la actividad y la acción en la práctica pedagógica	Aspectos tomados en cuenta en la práctica pedagógica
	Componentes o Momentos de la práctica pedagógica
	Currículo Nulo
	Currículo Explícito
	Currículo Oculto
	Gestión de la escuela
	Gestión pedagógica
	Valoración de las prácticas pedagógicas
	Prácticas pedagógicas inclusivas
	Espacialidad
	Preparación para las pruebas saber
	Procedimientos Educativos
	Rutinas de aula
Pertinencia	

	Mediaciones (trabajos del docente para facilitar el trabajo)
	Mediaciones (recursos del aprendizaje)

Gráfica 28. Códigos analíticos asociados a los elementos de la Actividad y la Acción en la práctica pedagógica

Se preguntó a los docentes por el concepto de currículo explícito, currículo nulo y currículo oculto. Para un docente, el currículo explícito se ubica en una guía o en algo que está escrito; para el mismo maestro, el currículo nulo se conceptúa desde las materias que no conoce, como el caso de las matemáticas, el inglés y la religión, que son áreas débiles en este caso. En lo que corresponde al currículo oculto, trata de evitar que se noten en su clase su sistema de creencias o su ideología; piensa para sí mismo que las matemáticas y el lenguaje ayudan a los estudiantes para el éxito en otras materias.

Unidad semántica 2:

“...Yo digo que hay una mezcla, de pronto tirando un poquito más a lo explícito, porque uno de por sí (...), yo en mi caso me guío de algo que está en un papel para mirar qué es lo que voy a enseñar, entonces trato de cumplir con algunas cosas de ahí pero tampoco cumplo con todo porque ahí es cuando yo digo que entra el nulo, porque hay unos temas que no domino como tal, entonces a veces digo...qué pereza enseñar eso, porque lo digo y...”

Grupo Focal D2

“Considero que es una mezcla de los tres, porque el explícito como está evidentemente claro, que uno como núcleo de docentes establece qué se hace, y el oculto porque dentro de lo práctico como docente tengo la autonomía de dar lo que yo sé, lo que yo he adquirido como veníamos hablando, y el nulo porque, como decía Yolanda, cuando no sabemos no lo damos, entonces como no sé el tema prefiero dejarlo ahí. Muchas veces como no sé bien, entonces lo aparto, entonces los mezclo”.

El estudio del currículo no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia según varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambia el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general (Cazares, 2008).

Esto expresa que la evolución conceptual del currículo y sus componentes se ha visto influenciada por diferentes aportes de las ciencias y la cultura de los pueblos a lo largo de la historia, lo que ha dado origen a distintas manifestaciones partiendo del concepto epistemológico, que lo ha definido como aquel camino por recorrer para alcanzar una meta o propósito, asociándolo con la organización de una serie de asignaturas que debían ser cumplidas para lograr el objetivo propuesto, hasta llegar a una evolución conceptual actual, que trasciende el concepto rígido y frío de currículo para formular una definición flexible y dinámica, puesto que a través de él se habla de la articulación de los actores del proceso educativo (estudiantes-academia-empresas-estado), quienes tienen la responsabilidad de enlazar la realidad a través de las experiencias de los estudiantes, y formular

procedimientos y estrategias para dinamizar el proceso, con el fin de alcanzar la meta propuesta (López y Luna, 2011).

Como lo enuncia Oscar Saldarriaga (2008), ya desde 1870 las pedagogías de matriz racional y su noción de currículo, por ejemplo, fueron impactadas con la emergencia de los métodos procedentes de las ciencias experimentales, especialmente la biología.

Este sería un impacto mayor en las nociones de ciencia, de conocimiento, de enseñanza y aprendizaje, que como es sabido, desembocaría en la formulación de las pedagogías activas e incluso constructivistas que hasta hoy son consideradas como referentes mayores del campo del currículo y de la didáctica. Esta nueva epistemología de la experimentación fue la condición de posibilidad de las teorías curriculares de comienzos del siglo XX... (p. 85).

- El situar el concepto de currículo como una realidad histórica, es aceptar que no se puede hablar de un concepto acabado, por lo que elegir uno u otro concepto depende de la capacidad de integrar en un esquema prescriptivo para la acción, valorando las reflexiones aportadas por la práctica y por los resultados de la investigación curricular; de hecho, como lo enuncia Cazares (2008), cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Algunas definiciones consultadas y expuestas por Cazares con respecto al currículo incluyen conceptos como "El esfuerzo total de toda escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares" (Salvador y Alexander, 1954, p. 52); se incluyen los "conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la

inteligencia" (Bestor, 1958, p.66); también es la "reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, **para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia**"(Tanner, 1980, p. 91); es decir, es

el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales (Tanner y Tanner, 1975, p. 76);

el currículo

es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo; **es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar** (Gimeno y Pérez, 1983, p. 71);

así mismo, el currículo "es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1984, p. 29).

Cazares indica que el término currículo es usado ordinariamente de dos maneras:

1) para indicar un plan para la educación de los alumnos; y 2) para identificar un campo de estudios;

y añade:

El currículo como un plan para la educación es calificado como un Currículo o el Currículo... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica) (Zais, 1976, p. 63, en Cazares, 2008).

De igual manera, expresa que para una conceptualización del currículo es necesario:

- Investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículo es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura.
- Saber sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículo es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículo.
- Conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Es necesario además una constante revisión de esas disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento (Taba, 1983, p. 58).

Estas definiciones indican que el currículo encuentra su sentido y razón de ser a través de un determinado modelo curricular, y apunta a determinadas finalidades en la formación integral del educando. De allí que el currículo puede ser considerado la planeación necesaria que de manera anticipada declara explícitamente los fines, los resultados de aprendizaje, y los componentes didácticos necesarios para alcanzarlos (Cazares, 2008). No obstante, la semántica curricular ha ido centrándose en una serie de componentes generalmente presentes en la mayoría de los autores, los cuales han sido resumidos por Cazares en tres reflexiones:

1. El currículo como normativa oficial de lo que se pretende que debe suceder en las escuelas, sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Se recoge aquí la idea de organización de los estudios, donde se integra el marco general de preinscripciones y orientaciones que legitiman el quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza. Aspectos curriculares como la planificación educativa, y el diseño y evaluación de programas, pertenecen a este espacio de definición de currículo, cuyo eje estructural está en la planificación a nivel del sistema educativo. Esta visión de currículo favorece un análisis reflexivo que permite la organización de los estudios a través de ciertas categorías de análisis.

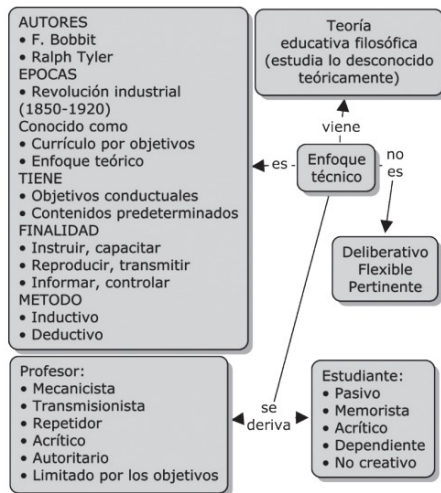
2. El currículo como conjunto de oportunidades de aprendizaje que se pretende ofrecer a los alumnos; se procura entender el currículo como lo que sucede en las escuelas y en el aula. Desde esta perspectiva el currículo es un estudio de caso, que persigue un análisis antropológico y sociológico de la escuela como agente de enseñanza-

aprendizaje, que recoge y especifica lo que se pretende hacer en una situación dada de enseñanza, para alcanzar ciertos propósitos formativos. En este caso, no se trata ya de marcos generales sino de procesos concretos y referidos a situaciones concretas. La palabra clave es diseño: proyectar, desde unos determinados supuestos de partida, las metas que se desean lograr y los pasos que se van a dar para alcanzarlas. Aspectos curriculares como la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de resultados, etc., forman los ejes de organización del currículo.

3. El currículo como proceso educativo que se está desarrollando en un contexto particular de enseñanza. Esta idea de currículo trata de superar la desconexión y frecuente ruptura entre las previsiones —lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc.— y lo que realmente se hace: hay un currículo formal —nominal, teórico— y un currículo real —lo que profesores y alumnos hacen en clase al margen de qué era lo que estaba previsto o se debería hacer—. La cuestión fundamental estriba no en lo que el currículo formal es, sino en cómo se usa. Nociones como *contexto de desarrollo curricular*, *dinámica idiográfica del aula* y *finalidad de los procesos instructivos*, *ecología curricular*, *principios de procedimiento* (por contraposición a predeterminación de resultados a alcanzar), *currículo oculto*, etc., constituyen los ejes organizados de esta reflexión, en este caso un currículo basado en la investigación sistemática. Por lo tanto, el currículo debe reflejar algo más que intenciones y promover una reflexión colectiva con relación a los propósitos de la práctica educativa, donde se interpreta con mayor precisión la tensión existente entre las intenciones del currículo formal y el currículo real.

Ahora bien, López y Luna (2011) ofrecen unas ideas interesantes respecto a los enfoques que puede adoptar el currículo: el enfoque técnico, el práctico, el de transición y el crítico social.

El enfoque técnico está orientado al producto, el cual se obtiene bajo unos requisitos previamente establecidos. Su aplicación se basa en los resultados de aprendizaje como meta del proceso. Se considera como un plan de instrucción en el cual se marcan los objetivos de aprendizaje y a la vez se fijan unas estrategias que debe seguir el maestro para conseguir los resultados esperados. El profesor es considerado la persona que pone en marcha el currículo para lograr los objetivos, jugando un papel netamente reproductivo, como se muestra en el siguiente gráfico:

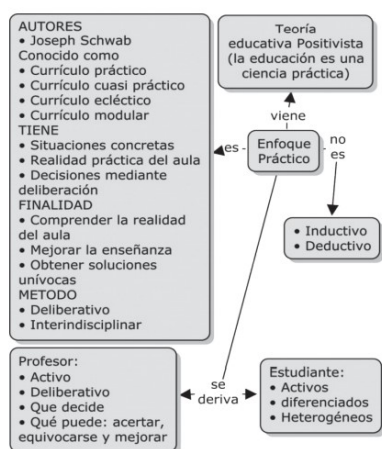


Gráfica 29. El currículo desde el Enfoque Técnico

(Tomado de López y Luna, 2009, en López y Luna, 2011).

Este enfoque asume la subordinación que existe entre la teoría y la práctica, donde es la teoría la que determina cómo actuar a través de fórmulas prácticas. En el enfoque técnico el currículo se piensa como un plan para el aprendizaje, el cual es previamente diseñado, y los docentes son los encargados de hacerlo funcionar, es decir, son quienes ponen en práctica los planes pensados y elaborados por otros.

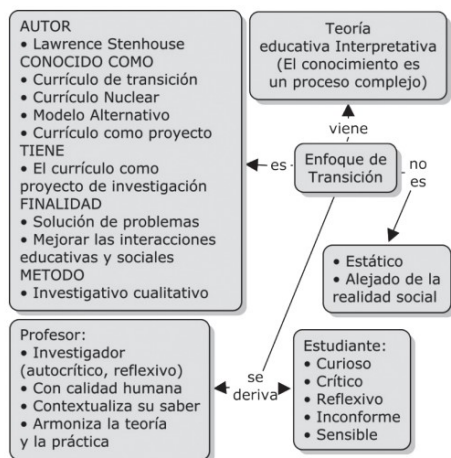
En el enfoque práctico se considera el desarrollo del currículo desde una base cualitativa, donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje. Este enfoque se interesa por el proceso de enseñanza-aprendizaje y no por el producto; el aprendizaje es fruto de la interacción entre los diferentes participantes. El papel del docente es la búsqueda del aprendizaje, teniendo como núcleo principal la construcción del significado del estudiante como sujeto activo de dicho proceso; las relaciones profesor-estudiante se generan en un clima de igualdad y comprensión afectiva, buscando el valor de lo enseñado. El siguiente gráfico ilustra este enfoque.



Gráfica 30. El currículo desde el Enfoque Práctico

(Tomado de López y Luna, 2009 en López y Luna, 2011).

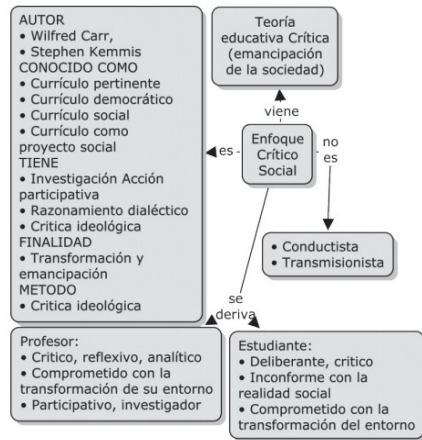
El enfoque de transición, basa la estructura curricular en el modelo de núcleos temáticos y problémicos, que concibe el currículo como un puente entre la teoría, la realidad y la práctica, lo que implica que su objeto sea contribuir y facilitar el conocimiento de las acciones educativas; de esta manera se asume su concepción como proyecto educativo, como proceso en construcción y como campo de investigación, donde cada propuesta surge de las necesidades de un contexto social y educativo concreto, y éste se sustenta en la consideración del currículo como proceso de investigación. En este enfoque no se formula un tipo específico de estrategias metodológicas; ellas se establecen en un trabajo conjunto con los profesores y según el contenido a desarrollar. Entre los procedimientos utilizados, prima la libre exposición de ideas y de preguntas, en un ambiente de respeto por las diferencias entre los actores principales de este enfoque, que son los docentes y los estudiantes, sin la pretensión de decidir o fijar posiciones sobre un tema en especial. Se pretende reconocer de esta manera las estructuras cognitivas, antes que alcanzar una verdad y propiciar la construcción de conocimientos. El método que interviene en este enfoque es el investigativo cualitativo. La siguiente gráfica ilustra este enfoque.



Gráfica 31. El currículo desde el Enfoque de Transición

(Tomado de López y Luna, 2009, en López y Luna, 2011).

El enfoque crítico social tiene mucha relación con el enfoque práctico, ya que considera al docente como el único investigador de su propia práctica, siguiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo. Los postulados que defiende son incompatibles con el enfoque técnico, pero compatibles con el enfoque práctico, ya que en cierta medida es un desarrollo del mismo, donde profesores y estudiantes aprenden de su propia realidad. El currículo está dirigido a la construcción conjunta entre profesores y estudiantes a través de la praxis, buscando la transformación. La acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. Se genera un enfrentamiento entre éstos ante la realidad objetiva en la cual viven y se desarrollan. La fuente para la selección de los contenidos es la propia realidad social, dentro de la cual se enmarca la escuela. Este enfoque toma las ideas de praxis de Paulo Freyre.



Gráfica 32. El currículo desde el Enfoque Crítico Social

(Tomado de López y Luna, 2009, en López y Luna, 2011).

Desde el interés emancipador del enfoque crítico social, el currículo no consiste en un conjunto de planes a desarrollar, sino que es aquel proceso de interacciones donde la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas e integradas en un proceso de investigación-acción, siendo esta la oportunidad de avanzar hacia la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la crítica que permite el método dialéctico. El enfoque crítico social implica la colaboración de los docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de transformación y reflexión, donde no se presentan relaciones jerárquicas y predomina la cooperación, y la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción.

Aristizabal, Calvache, Castro, Fernández, Lozada, Mejía y Zúñiga (2004), afirman que la teoría y desarrollo curricular en Colombia es de reciente aparición en el contexto educativo, en relación con la teoría y desarrollo de la pedagogía. Ésta se ubica con el surgimiento de la Tecnología Educativa, expresada a través del Modelo Curricular Medios-

Fines con el cual se busca "eficiencia" en el sistema educativo. Y, aunque en Colombia predomina la distinción de dos tipos de currículo: el formal o explícito y el currículo oculto, Sepúlveda (2011) llama la atención sobre otro tipo de currículo: el currículo nulo, que como ya se ha hecho mención en capítulos anteriores, “se refiere a aquello que la escuela no enseña, por desconocimiento del profesor, por falta de tiempo o por razones ideológicas” (p. 4).

Se puede señalar, por lo tanto, que el concepto de currículo tiene un significado histórico que se enriquece cada día con la realidad de las aulas. Su importancia trasciende la cultura escolar y la pedagogía, y debe considerarse como uno de los aspectos medulares de la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes. Al respecto, Gimeno (1989, en Cazares, 2008), expresa:

Relacionar el currículo escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículo es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal (p.3).

Sin embargo el currículo, aspecto central de cualquier modelo educativo, aparece en los docentes de esta investigación sólo referenciado muy levemente en las guías, dando a entender que los currículos oculto y nulo no han tenido un manejo consciente ni se ha

propiciado sobre ellos una reflexión permanente al momento de la praxis. Existen indicios para pensar que no hay claridad o experiencias que develen el pensamiento de los docentes respecto a los currículos oculto y nulo; este último “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña” (Eisner, 1985, p. 83).

Unidad semántica 2:

“...no fue por desconocimiento, sino porque no me alcanzó el tiempo, cuando es por desconocimiento yo definitivamente no lo doy e incluso cuando es por desconocimiento inclusive lo dejo para los últimos...

...Yo diría que bajito, un porcentaje bajito, yo digo más que todo de desconocimiento es que hay unos temas de matemáticas, porque la matemática es práctica... yo no miro ni voy a mirar cómo es, por ejemplo, decimales, si yo en el momento de la clase... ‘ay, cómo es que se suman decimales’, es algo ya confuso y eso atrasa, y los estudiantes lo notan obviamente, ¡ay profe!, usted si sabe eso?”.

Se indagó igualmente por los componentes y los aspectos tomados en cuenta para la práctica, que constituyen dos códigos analíticos, en donde sólo dos de los seis docentes hicieron mención a que la planeación es importante, pero teniendo en cuenta las expectativas de los estudiantes; mientras que para otros lo es el método, el conocimiento del contexto de los alumnos referido a la dimensión cognitiva, la didáctica, y el comprender lo que sucede en el salón, siendo estos los componentes esenciales de su práctica pedagógica; las siguientes citas ilustran el anterior comentario:

Unidad semántica 2:

“Dentro de la práctica pedagógica entra la planeación; definitivamente es muy importante tener la planeación, independientemente que sea antes o la planeación del momento porque pues lo que estábamos hablando ahora, entonces la planeación entra entre mi práctica pedagógica, entran las estrategias o métodos de como yo enseño algo, como voy a conocer algo de una guía o algo del momento porque puede suceder que en el momento pregunten una cosa y no esté en la guía, entonces toque explicarles a los estudiantes”.

Unidad semántica 3:

“O sea, es como cuando usted planea y cuando está con los estudiantes también, cuando usted dice, hombre tan bueno que el niño me aprendió, hombre en qué fallé que el niño no me captó nada, y ahí vuelve usted a lo mismo, me va a tocar cambiar, está en continuo..., antes, ahora y después, nosotros estamos en continua práctica pedagógica”.

En lo que respecta a los aspectos tomados en cuenta para la práctica, algunos actores asumen que el saber, la experiencia, la planeación y la autoconfianza en que las cosas se hacen bien, son aspectos esenciales en su práctica; por ejemplo, hay coincidencia en la forma de pensar en los docentes como se indica en los siguientes relatos:

Unidad semántica 3:

“...pues yo le digo una cosa, a estas alturas de mi vida yo colocaría la experiencia del profesor ... el saber del profesor... bueno entonces el conocimiento del profesor, la creencia del profesor, ahí quedo la última la situación del profesor...”.

Unidad semántica 6:

“Primero tener un buen conocimiento de qué es lo que va a hacer y a qué va a llegar, etc. Un buen saber de segundo, tiene que prepararse, saber qué es lo que va a llevar a un salón, qué es lo que lleva para enseñar. La intuición, porque tiene que tener sentido de qué es lo que está haciendo, tener un sentido de pertenencia, y a dónde va a llegar y qué es lo que va a hacer. La experiencia, tener una buena experiencia...”

La mitad de los docentes que forman parte de la unidad de análisis en esta tesis doctoral, tienen incorporado dentro de su saber pedagógico que hay unos factores de primer orden que se relacionan con una práctica eficaz; entre ellos, la experiencia, pero ubicada en el quehacer; luego aparece el conocimiento, que puede estar relacionado con los saberes disciplinares.

En esta perspectiva, Lesvia Rosas (2001) recuerda cómo cada maestro tiene una concepción personal de su función como docente, en la cual se inscribe su horizonte significativo. Desde su horizonte significativo, los docentes otorgan un sentido especial a conceptos e ideas que aparentemente son de uso común en el campo de la educación. De igual manera, en la historia de cada uno de ellos existe un sinnúmero de experiencias que, incorporadas a su quehacer cotidiano, han contribuido a formarlos como tales. Así, la “forma de ser” de un docente está estrechamente relacionada con aspectos que van más allá de su formación, y desde su trayectoria laboral ellos van acumulando un conjunto de aprendizajes que de alguna manera integran su práctica educativa. Dice esta autora que, en sustitución del conocimiento académico, los docentes construyen un saber que surge de la

experiencia práctica, y éste es el que cobra, paulatinamente, cierto grado de elaboración, y se socializa entre ellos. A través de estos procesos, los profesores ponen en práctica conceptos tan importantes como disciplina, evaluación, participación, aprendizaje, aún carentes de sistematización y de sustento. La manera como se construye este saber no proporciona respuestas a muchas preguntas y dudas pedagógicas. Las dudas imprimen inseguridad a su trabajo y empobrecen notablemente su trabajo y su desarrollo profesional.

Lo anterior se ve agravado si se considera que la mayoría de los profesores rurales no recibe una formación específica para desempeñarse como docentes en el área rural, es decir, una formación que los habilite para el desempeño de las funciones en ese contexto. Esto trae como consecuencia que no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad del mundo rural, que tampoco cuenten con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para relacionarse con los niños y niñas, sus familias y la comunidad rural en su conjunto (Villarreal, 2003 en Osses et al., 2012).

Los niños y niñas de los sectores rurales requieren, más que los de otros sectores, avanzar en su educación; pero tampoco puede ser cualquier tipo de formación. Lo que debe importar en ésta

es el sujeto que se forma, sus percepciones, sus interacciones con el conocimiento, las reflexiones, las respuestas, las esperanzas que dicho conocimiento despierta en él; así también la apropiación y la transformación que el sujeto haga de ese conocimiento, proceso en el cual se vive la

confrontación del conocimiento con las expectativas y las experiencias vividas por el sujeto (Rosas, 2001, p. 22).

La idea central del código de gestión en la escuela, se relaciona con la planeación, en donde algunos docentes reconocen que hacen uso de la planeación individual por áreas apoyados en los libros del Ministerio de Educación y en el proyecto educativo institucional (PEI); pero también, en unos pocos centros educativos la planeación se ejecuta a partir de los espacios institucionales, como por ejemplo la semana institucional que se emplea para revisar el plan de estudios y hacerle ajustes cuando es necesario; en este caso, un solo docente describe que en un centro educativo, por cada área hay cuatro docentes que incorporan las directrices a nivel institucional, que a nivel colectivo es un espacio para la planeación. Parte de esta reflexión se refiere a cuestionamientos y dificultades para una verdadera planeación institucional debido a los escasos espacios institucionales y, adicionalmente, el tiempo invertido en las capacitaciones obstaculiza que se terminen los programas de aula con los niños y niñas; esta elucidación se sustenta en las siguientes citas textuales:

Unidad semántica 1:

“Nosotros a nivel institucional tenemos para cada área un grupo de docentes; ese grupo de docentes se encarga de las áreas básicas más una de las demás áreas, entonces se han hecho las 4 unidades del año; tenemos unas directrices a nivel institucional, lo formal, que son 4 unidades en la institución, nos brindan unos espacios de planeación en el periodo, un día más o menos o media jornada y nosotros ponemos la otra media jornada.

Este colectivo..., nos sentamos y miramos el plan de estudios, construimos las guías y para cada área cada grupo construye la planeación docente que es seguir un formato que tenemos, dado desde la Secretaría, y que aportó los elementos desde el modelo Escuela Nueva que lo hace el Comité, los operadores. Entonces tenemos unos formatos institucionales y lo que hacemos es llenarlos, entonces cada publicación sale con la unidad completa más el estudio de adaptación de guías, que es el cuadrito de la planeación, entonces eso se lo lleva el maestro para su escuela y supuestamente tendría que coger ese cuadrito de adaptación y llenarle porque ahí van unos elementos básicos como los objetivos de la unidad y las actividades generales, pero él tendría que meterle a eso su visión, lo que hace, es muy especial porque encontramos que no, uno muchas veces llega a la escuela y encuentra que así tal cual se lo entregaron lo están haciendo tal cual paso por paso...”

Unidad semántica 5:

“...No hay planeación conjunta...Cada uno la hace y si preguntan alguna cosa que no, que allá está en el (IE) la planeación, que allá está el uso de la planeación, que allá está todo, cada uno prepara lo de su escuela..”

Unidad semántica 4:

“Eso no debería de ser así, eso debería ser la planeación aquí, en la semana institucional, con todos los docentes, por decir algo que los de primero... claro que muy difícil por lo de la Escuela Nueva, cierto, que es que por grupitos que planeen juntos,

porque como los estándares nos llevan a una sola cosa, entonces si estamos haciendo mal las cosas...”.

La indagación por la Gestión Pedagógica aparece en el programa Atlas.ti, con (43) coincidencias.

Para el Ministerio de Educación de Colombia, la Gestión Pedagógica

(...) promueve el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, por medio de la creación de una comunidad de aprendizaje donde se reconozca los establecimientos educativos como un conjunto de personas en interacción continua que tienen la responsabilidad del mejoramiento permanente de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad. Todo esto ayuda a favorecer su calidad de vida y prepararlos para su vida en el mundo laboral (MEN, s.f.).

La gestión pedagógica recoge la función que juega el establecimiento escolar en su conjunto y en su especificidad unitaria, local y regional, para incorporar, propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes. Por ello, situarse en el plano pedagógico de la práctica educativa supone la existencia de un conjunto de condiciones propiamente institucionales que rebasan el ambiente estrictamente escolar para tocar las esferas de poder formales y no formales que atañen tanto a autoridades, funcionarios y sujetos interactuantes como a procesos de interacción y de intercambio de

bienes y de valores, sean estos de orden pedagógico o extra-pedagógico (Ducoing, Navarro y Pacheco, s.f.). Dicho de otra manera, y como lo expresan Bustos y Riaño (2010), se entiende por gestión pedagógica los proyectos educativos, el desarrollo y procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, la formación de los docentes y las estrategias para la integración de las familias en los procesos educativos de la institución escolar. También se entiende por gestión pedagógica el conjunto de acciones que permiten la toma de decisiones para el desarrollo de las prácticas en cuanto a su planeación, ejecución, metodología, estrategia, herramientas y evaluación.

Sin embargo, en esta investigación, el elemento común a la gestión pedagógica está asociado, particularmente, al concepto de planeación y preparación de clase. Algunos docentes objeto de esta investigación reconocen que su manera de planear es solo para un día, y a veces para una semana teniendo en cuenta las capacidades de los estudiantes, o también de acuerdo al modo de actuar de los mismos.

Unidad semántica 5:

“...Va por temas, por unidades, uno va haciendo la planeación por temas de acuerdo a lo que va haciendo, va realizando con los estudiantes, hay que tener muy presente dónde va el estudiante para que él vaya también siguiendo... porque uno es como una guía, entonces ellos ya a lo último ellos mismos cogen la guía y ellos mismos dicen dónde van, se le facilita a uno o a veces toca recordar, entonces ya se acuerdan y ya abren el libro y dicen dónde van... la investigadora; entonces usted planea eso cuando, cuando

hace usted la planeación ... En la semana...para todos los días...más que todo, todos los días porque como uno se queda por allá, todos los días las hace...”.

La planeación se sustenta según la metodología de la Escuela Nueva, retomando las guías, su secuencia didáctica, los estándares, los contenidos de cada área y los momentos específicos de aprendizaje de los niños y niñas. Como apoyo a la síntesis anterior, acudo al relato de un docente:

Unidad semántica 3:

“...Nos repartimos el plan de estudios, miramos los logros y los indicadores de logro y ahí mismo acomodamos los temas y las actividades, las guías, pero de planear, planear, a mí me toca planear sola porque yo estoy abajo sola y a veces digo yo, eso sí pido orientación, digo venga usted en que va, voy en tal cosa, tiene por ahí... ¡sí!, venga usted tiene planeador de inglés, sí, préstemelo; a veces me dice a mí, usted tiene planeador de tal, ¡sí claro!...”.

La apreciación que hace el docente de su práctica pedagógica, o de otra forma, es la valoración de su trabajo docente; se presenta en esta tesis con una fuerza significativa representada en 64 coincidencias. Una de ellas es:

Unidad semántica 2:

“Mi práctica pedagógica, yo valoro que está digamos en categoría de excelente y esas cosas, en una especie de sobresaliente, ¿por qué?, porque considero que estoy

haciendo algo que me gusta, porque si no me gustara yo creo que no haría una práctica como tal, haría algo, una cosa ahí como por trabajar y como por cumplir algo, pero como me gusta trabajar docencia entonces mi práctica pedagógica la estoy buscando que se desarrolle más cada día de mejorar, porque yo estoy apenas en ese aprendizaje y uno aprende todos los días, mejorar cada día en mi práctica pedagógica y llevar esa práctica pedagógica al valor que yo le tengo hoy, no dejarla decaer, seguir una línea por lo menos constante o subirla un poquito más, valorarla más, yo tener en cuenta que yo hago algo bien entonces voy a seguir con este aspecto y tratar de mejorarlos todos los días...”.

Se ha pensado en “el maestro como un sujeto en la escuela, encerrado en el aula con sus cuatro paredes, cuando se requiere definir el ser maestro como una función de todo el tiempo, como una manera de ser que va más allá de la escuela misma” (Street, 2001, p.185). El ser educador implica hacerse profesional de la educación, esto es, ir más allá del simple ejercicio de la profesión, porque marca una forma de ser, en la medida en que forja un ethos profesional. El ejercicio de la educación, al ser profesional, también implica forjar una forma de ser, un ethos docente, una forma de ser educador. La profesión de la docencia, además de ser una ocupación, es el ejercicio de una actividad de manera permanente, es un servicio a los demás, a los estudiantes, a la institución y a la sociedad, lo que de por sí implica un fin noble y profundo, personal, y con una honda vocación de utilidad social (Bulla, 1988, en Escalante, 2015). Es por ello que el rol del docente puede entenderse como

el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e

intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Robalino, 2007, p. 3).

Por supuesto, hablar de *práctica* es hablar de acción, pero hablar de *pedagógica* es dialogar con un saber teórico, y hablar de *teoría* es hablar de un sistema de ideas, de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiesta en un sistema de acciones para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del ser humano (González, 2007). La concepción pedagógica que cada maestro construye se expresa en su práctica educativa, a la que ellos dan el nombre de “forma de trabajo”, término que es ilustrativo de una concepción pedagógica basada en las “formas”, en los “cómo”. La forma de trabajo de cada maestro constituye un logro personal y así es apreciada conscientemente por ellos, mas no ocurre así con la concepción pedagógica que está detrás de esa forma de trabajo, ya que por las características del proceso de construcción de dicha concepción, los cambios se producen sólo cuando cada maestro o maestra reconoce que se encuentra ante una situación problemática que le dificulta trabajar con los niños y niñas, o llega a la convicción de que ha alcanzado una mayor comprensión de su función, de que ha encontrado una nueva forma de enseñar; también cuando algo le ha hecho cuestionar su enseñanza y pensar la educación de otra manera. Los cambios que un maestro introduce pueden ser de forma, cuando valora que alguna actividad va a facilitar el aprendizaje de los niños y niñas, o bien de fondo, cuando alguna búsqueda personal lo lleva a cuestionar los principios sobre los que actúa o cuando alguna circunstancia en la cotidianidad del aula toca su concepción pedagógica (Rosas, 2001).

Unidad semántica 1:

“O sea... usted dice, cómo es posible que este niño me haya aprendido a leer, es un milagro que esos niños en esos primeros años me hayan aprendido a leer, y a escribir, porque pues si usted no tiene unos métodos, ni los ha investigado, ni los ha estudiado, ni nadie se los enseñó, de pronto uno tenía así unas pautas generales, pero es la necesidad de lo que se presenta ahí, que hace que uno tenga que ir a buscar, y yo siento que hoy en día, por ejemplo, mi práctica de hoy no se parece a la práctica de esos primeros años, en cuanto a los errores pedagógicos, o de procedimiento que uno comete con ellos (...) muchas veces uno cree que está haciendo cosas correctas, y cuando tiene un proceso valorativo se da cuenta que metió la pata...”.

Hoy se le exige al maestro pensarse a sí mismo y repensar su relación con los saberes, las ciencias y la cultura. Sólo la reflexión sobre el propio ejercicio profesional permite la transformación del quehacer docente en el aula, toda vez que esto implica repensar la práctica pedagógica, tanto en su sentido como en sus efectos (Osses et al., 2012).

De esta manera, de este código emergen algunas perspectivas muy específicas. En su mayor parte la valoración de la práctica pedagógica está argumentada desde el éxito en la enseñanza, entendido como el esfuerzo que hace el estudiante por superar una tarea impuesta, que luego se traduce en aprendizaje; también se incluye el concepto de prepararse bien para la vida, es decir, un efecto duradero de esa enseñanza es la narrativa de una

docente que hace referencia a que ha formado sacerdotes y profesores, asumiendo un papel protagónico en esa formación; y por último, la valoración se centra en la vocación por enseñar, es decir, el gusto o el amor hacia el trabajo y en la persistencia de mejorarlo cada vez más.

Unidad semántica 6:

“... porque de mí los niños han aprendido mucho, yo siento que yo he sacado mucho a esos muchachitos adelante con muchos frutos, por eso yo llevo más de 30 y punta trabajando y yo tengo por ejemplo sacerdotes, profesores, me he encontrado con muchachos muy amables porque hay unos que no agradecen, hay unos que agradecen y otros muy desagradecidos, me he encontrado con muchachos y me dicen, Doña yo le agradezco mucho a usted porque por usted soy lo que soy, yo sé muchas cosas de español, muchas cosas de sociales... porque yo he dado a veces sociales, español, entonces ellos me dicen a mí lo que yo les he enseñado...”

Pues si yo me fuera a calificar la práctica pedagógica no me calificaría 5, porque uno tendría que ser sobresaliente y yo no sé, pero me calificaría por ahí 4,4 - 4,6 -4,7, porque yo como docente he sido muy responsable, yo me rebusco por muchas cosas, yo leo he hecho cursos, soy innovadora, tengo libros actualizados, yo busco la manera en que el muchacho me aprenda, yo me entrego demasiado a mis alumnos yo ya casi me salgo y he dicho mucho pues a mí me queda el consuelo de que yo hice mucho por los muchachos, les he enseñado mucho, los he apoyado, les he entregado muchos muchachos...”

Ahora, por prácticas pedagógicas inclusivas —que tienen el estatus de código analítico— se entiende las estrategias que faciliten el aprendizaje o que por lo menos generen algunos cambios en los niños con dificultades del aprendizaje, hasta mencionar el concepto de inclusión, que refiere a una educación igualitaria, tal y como se evidencia en la siguiente narrativa:

Unidad semántica 5:

“Y entonces esta semana encontré un niño que no quería nada, se llama Santiago, niño vea aquí hay una lectura para leer, cuál profesor, un niño que no crecía porque no leía, es que yo no, no crezco, no, yo lo veo lo mismo a usted, yo no veo que crece, y porque no crece usted porque no lee, ¡entonces me tengo que poner a leer! y yo, sí. Y entonces todos los días le estamos haciendo esa práctica, y entonces, lee, entonces ese niño porque no crecía, no es porque no sabía sino porque no quería leer, pero usted si sabe, sí!! Yo sí sé, yo leo en la biblia, es que el leía la palabra, que para aprender a leer la palabra de Dios...”

Con respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas, es importante anotar que en el discurso pedagógico de los docentes se integran dos tipos de discurso: el discurso instructivo, que corresponde a las actividades y organización de la clase para que los niños y niñas puedan aprender los conocimientos y las prácticas relacionadas con el saber formal, y el discurso regulativo, constituido en especial por las reglas y normas de disciplina que organizan a su vez las relaciones profesor-alumno y entre alumnos. De esta manera, el discurso regulativo viabilizará los principios de enmarcamiento que la escuela y el profesor

quieren inculcar en los niños y niñas. Al interior de este discurso los individuos son posicionados según sus características, y tal posicionamiento determina la forma de relación —inclusión/exclusión— que se establecerá con ellos, dando cuenta del qué y del cómo del aprendizaje social (Bernstein, 1988, en Román, 2003).

La exclusión es parte de la historia de América Latina desde los inicios de su formación como apéndice del Estado Hispánico. Kremer y Quijano (2015) dan cuenta de estos procesos, y señalan las problemáticas de exclusión, explotación e imposición de sistemas de producción, las cuales han llevado al desarrollo de graves conflictos históricos en América Latina, y en Colombia en particular. La investigación sobre la exclusión de la mujer en nuestra sociedad, por ejemplo, muestra que apenas recientemente se le reconocen derechos que antes no tenía, revelándose un tinte de moralidad con el que se intenta explicar una condición psíquica y sexual diferente a la del hombre, que legitima una conducta social y sexual, permisiva para el hombre e inflexible para la mujer.

La relación inclusión/exclusión también hace referencia a la cultura. En esto, tal vez ha sido el modelo económico de la globalización el que rompe con la diversidad cultural y su expresión ideológica, y ello ha tenido sus impactos también en la educación. Por ello, como lo escriben Kremer y Quijano (2015, p. 72), “la educación occidental no ha sido exitosa en el contexto de culturas tradicionales, donde valores y tradiciones, en ocasiones entran en conflicto con los que presenta la escuela”; además, como lo expresan estos autores, a pesar de los intentos del Estado colombiano de disminuir las brechas de inequidad, las condiciones negativas subsisten, debido a que las políticas de inclusión social se basan en un engranaje estructural que busca la igualdad de oportunidades, más en

términos económicos que en inclusión, respeto y reconocimiento por la identidad y la diversidad. Se ha afirmado que la escuela, dentro de lo que se considera su función social, reproduce aquellas expectativas e imaginarios sociales que se tienen acerca de las personas y de su rol en la sociedad (Ramírez, 2016); el maestro en un aula es quien se enfrenta a la clase siendo consciente no sólo de la dificultad, sino también de la riqueza que entraña la diversidad. A lo mejor, si se dejara de creer que en las aulas todos tienen que ser iguales, todos tienen que seguir los mismos pasos, aprender las mismas cosas, y además al mismo tiempo, quizá los que no entran en el molde, los de las otras culturas, los que entran con dificultades, tendrían la oportunidad de ser algo más que simplemente compensados (Del Olmo y Hernández, 2004, en Kremer y Quijano, 2015).

Unidad semántica 6:

“ Tuve un niño y ese niño la mamá lo llevaba mucho [al pueblo], tenía un psicólogo y el niño casi aprendiendo a leer y ella me lo llevó y yo se lo recibí, pues cuando eso se podían recibir niños especiales en la escuela, cierto, entonces yo se lo recibí y entonces lo llevaba para primero y yo se lo pasé a segundo; en segundo el niño me acabó de aprender a leer y le iba a decir a usted que ese niño era el mejor de todos los que estaban ahí, y ¿sabe dónde está ese niño? Está para los lados de Chinchiná como para Marsella, está en un colegio...”.

Desde el campo educativo, la inclusión y la diversidad comienzan a convertirse en realidades que ameritan ser analizadas. Yarza (2008) indica que, desde la década de 1960, la educación especial en Colombia se convirtió en un subsistema educativo (1968-1976) y

en un conocimiento profesional institucionalizado en algunas Universidades y centros de atención especial (1960-1970). En la década de los 90, la Ley 115 de 1994, le dio el estatus de servicio educativo nacional y la convirtió en una práctica institucionalizada en el sector privado con la delegación continua de este servicio especializado. El Ministerio de Educación Nacional (2009), por su parte, hace referencia a los procesos de formulación de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas como parte de los procesos de inclusión de la diversidad cultural. Estos procesos se iniciaron a finales de la década del 70 con la promulgación de los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, con los cuales se reestructuraron tanto el Sistema Educativo como el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los cambios que se introdujo, se estableció: la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles. Para la población afrocolombiana, a partir de los años 90, se reconoció el derecho de estas comunidades a tener una educación propia con participación en la construcción curricular.

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, la educación se reconoce como un derecho de las personas "y un servicio público que tiene una función social... que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura", y que forma "en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente" (Art. 67). En cuanto a los grupos étnicos, dice que "tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (Art.: 68). Como derecho y servicio público, la etnoeducación debe garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje y de construcción de conocimientos en los que, a través de

pedagogías participativas desarrolladas en un marco intercultural, los grupos étnicos que "poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (Ley 115 de 1994, Art. 55)"logren desarrollar una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (Constitución Política, Art. 68).

Para el Ministerio de Educación Nacional (2004), la diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales, y también las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumirla como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter/multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social, en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. La diversidad se produce en los más distintos campos: el social, el cultural, el filosófico, el religioso, el moral y el político. La diversidad, que a veces se define como pluralidad, es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que resultan importantes, como el origen y la finalidad de la vida humana, la relación del ser humano con una posible divinidad, la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla, la organización y la distribución del poder.

Igualmente, es importante anotar que la relación de diversidad requiere como condición necesaria el reconocer al "Otro-Otra" como un legítimo "Otro-Otra". En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del "Otro- Otra", es impracticable la relación de diversidad. La inclusión, por tanto, significa atender con calidad, pertinencia y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes (MEN, 2007).

Para lograrlo, ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que ha significado implementar estrategias de enseñanza flexibles que abran el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia. La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Esto parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias. Justamente, los estándares básicos de competencias, definidos por el MEN, propician un conjunto de criterios comunes acerca de lo que todos los estudiantes pueden lograr en su paso por el sistema educativo. Con estos criterios, los docentes diseñan estrategias pedagógicas pertinentes para lograr que sus estudiantes las desarrollen. En este sentido, la política de educación inclusiva se propone atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior. La inclusión pretende que dichas poblaciones desarrollen sus competencias para la vida en todos los niveles, alcancen los estándares y puedan aplicar las pruebas de evaluación, con apoyos particulares (MEN, 2007).

Unidad semántica 4:

“Muy contentos los niños tenían un buen nivel académico, súper, los estudiantes de primaria y los de secundaria... sabe que observé por ejemplo en (una escuela), que sí hay muchos estudiantes que tienen muchas dificultades; todos esos problemas de aprendizaje, sobre todo ese problema de primero y preescolar en ese entonces, porque la profesora (...) en ese entonces tenía como 22 estudiantes y una vez nos pusimos a hacer la investigación, y habían nueve estudiantes con problemas de aprendizaje, para ella era muy difícil, nunca aprendieron a leer y con eso de la inclusión, metían niños con problemas de aprendizaje y problemas muy marcados... iban allá, sí, a ella le tocó muy duro, de hecho esos niños nunca avanzaron... Hay que utilizar estrategias, como tal el Ministerio tampoco... a nosotros tampoco..., o sea que todos los niños tienen derecho a la educación, que nosotros tenemos que recibir niños con necesidades educativas especiales, sí, nosotros los recibimos...”

Sin embargo, aunque el Estado ha intentado fortalecer la inclusión y la diversidad social, económica y cultural, la realidad es que se siguen presentando debilidades para un adecuado reconocimiento de éstas (Kremer y Quijano, 2015). La educación, en general, se desarrolla por necesidades históricas, las cuales exigen modelar al educando bajo ciertos criterios de permanencia, supervivencia y reproducción de pautas culturales. Emile Durkheim afirmaba que por la educación los valores son heredados, ya que las generaciones paternas transmiten a las nuevas los patrones culturales que hacen posible la subsistencia de la sociedad. Según este pensador, existe una conciencia colectiva que lucha permanentemente por mantenerse. Esta conciencia también permea la escuela y a los docentes. Es así como en el currículo de la educación básica, por mucho tiempo se habló de

la existencia de una sola cultura, la de la clase social capitalista, siendo así como la escuela se encargaba de desarraigar a los estudiantes, especialmente por vía de la religión u otras formas culturales (Kremer y Quijano, 2015).

Es a partir de la cotidianidad académica y de la actitud que asume el docente frente a la complejidad de la diversidad, que éste debe hacerse pedagógicamente apto frente a la riqueza que la diversidad plantea, para beneficiarse de las ganancias que ofrece y solucionar también las dificultades a las que debe enfrentarse en el proceso; resulta inapropiada la idea de que en el aula todos los educandos deben tener el mismo nivel, que deben ajustarse a la misma metodología y tratamiento, y que deben recibir la misma información académica (Kremer y Quijano, 2015).

De allí que el proceso de inclusión y atención a la diversidad implica varios retos y cambios en el sistema escolar y en la sociedad. El cambio trae la necesidad de adaptar y hacer modificaciones para que todos puedan recibir una educación de calidad, en la cual se busca ofrecer un sistema educativo donde todos los niños y niñas sean vinculados a la diversidad y a la flexibilidad, las cuales son vistas como ingredientes importantes para el desarrollo integral del ser.

Inclusión no es solo integrar a los estudiantes en la escuela: es enfocarse hacia una planificación concreta de cómo adaptar y adecuar a las escuelas para que puedan ser instituciones que brinden una atención adecuada a la diversidad. Así mismo, la inclusión en todo entorno educativo implica que los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, ya que la educación de

hoy posee exigencias y retos orientados a transformaciones que privilegien al individuo como ser lleno de habilidades y actitudes que deben ser estimuladas y potencializadas al mejorar el acceso a la educación y al reducir la deserción escolar (Barrios, Orrego, Ramírez y Serna, 2015); de ahí la importancia de que la escuela apropie las teorías para construir una comunidad educativa diversa e incluyente.

Los maestros y maestras, como sujetos formadores de los niños y las niñas, poseen la responsabilidad de transformar aquellas realidades que responden a modelos de exclusión y discriminación. Esto implicaría en sí, reconocer las diferencias que han sido perpetuadas históricamente, y a partir de ello hacer una reflexión crítica sobre las prácticas, que origine otros discursos y prácticas para desarrollar aprendizajes en y para la diversidad, “conforme a la idea fundacional que se basa en la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación” (Delors, 1997, p. 8).

De lo anterior se concluye que los docentes rurales de esta investigación no cuentan con una propuesta pedagógica concreta para desarrollar prácticas inclusivas, en parte porque no están capacitados para este tipo de atención, o en parte por considerar que una práctica inclusiva se debe orientar a la inclusión para el desarrollo social de los estudiantes, y el tener un plan alternativo para la atención de estos niños, en vez de favorecer, los excluye en el aula de clase.

Unidad semántica 2:

“...hablan de una inclusión educativa que porque está dentro del aula, pero hay que mirar cómo el mismo tema se le va a dar a él, y ahí se está como excluyendo porque cómo vamos a dar este tema a este niño de esta forma, pero a él de la otra forma...; como estamos es en inclusión para el desarrollo social, más que todo dependiendo de la capacidad que tenga el estudiante, es buscar eso, que él aprenda con sus compañeros”.

La indagación ahora se dirige hacia los medios que sirven de apoyo en el aprendizaje y los recursos del aprendizaje. Una parte de los docentes se centra en los libros, las guías, los programas del computador, la biblioteca, pero al mismo tiempo se reconocen los docentes como mediadores en tales procesos; acá es oportuno traer el pensamiento de Lev Semionovich Vygotsky:

Un concepto muy propio de Vygotsky es la zona de desarrollo próximo o potencial (ZDP), que indica el nivel a que puede elevarse un individuo con la ayuda de otros; la explica como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel más elevado de desarrollo potencial está determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (Alfonso, 2013, p.63).

En términos de acción pedagógica, este postulado implica la idea de que el papel explícito del profesor es el de provocar en el alumno avances que no sucederían nunca de manera espontánea.

Unidad semántica 2:

“Yo digo que el maestro, considero que el maestro..., porque el maestro es el que por medio de su palabra y acción está ayudando a que el estudiante escuche y vea y entonces comprenda el tema; el entorno lo ayuda a moldear ese aprendizaje que tiene y lo va mejorando constantemente; hay personas que aprenden sin necesidad, por libros, por diferentes cosas, pero considero que el docente sí influye mucho a que el estudiante aprenda...””.

Vygotsky (1978), como se citó en Moll (1990), cuando habla de desarrollo, de la zona de desarrollo proximal, incluye el concepto de mediación en cuanto a que “las funciones mentales en desarrollo deben ser evaluadas mediante actividades cooperativas, no independientes ni aisladas. El planteaba que lo que un niño puede hacer cooperativamente o con ayuda hoy, lo puede hacer independiente y competentemente mañana” (p. 1). Es por eso que el papel de los profesores y profesoras se distingue por apoyar en un principio a los estudiantes, a través de sus mediaciones, en la resolución de problemas, con el objetivo de que éstos puedan en un futuro desenvolverse de manera individual y de manera adecuada: esto es, alcanzar aprendizajes significativos y perdurables, postulados que hacen parte del constructivismo, paradigma asumido en esta tesis doctoral.

Desde esta perspectiva constructivista, el aprendizaje es una construcción que se produce a partir de los desequilibrios o conflictos cognoscitivos, modificando los esquemas de conocimiento de los sujetos. Para ello, el constructivismo introduce el aprendizaje como

una nueva forma de la enseñanza y al maestro como un mediador cognitivo. El conocimiento es una acción global autónoma y la inteligencia la capacidad para resolver un problema, lo cual quiere decir que el docente tiene que ver al alumno como un par que piensa, que construye conocimiento y que incluso lo debate. El aprendizaje, entonces, ya no se produce sobre las conductas o los comportamientos, ni sobre la actividad concreta, ni sobre las representaciones, ni sobre el conocimiento construido, sino sobre los eventos mentales y el conocimiento por construir: análisis, inferencia, deducción, abducción, comprensión, juicio crítico y reflexivo (Barragán, 2007).

Los conocimientos perdurables significan no sólo aquellos conocimientos que se apropian y que se hacen prácticos a lo largo de la vida de las personas; también implican, en la línea de lo expuesto por Jackes Delors (1997), una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y de sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. La información debe permitirle al sujeto tomar conciencia de sí mismo y de su medio ambiente, e invitarlo a desempeñar su función social en el trabajo y la sociedad. La relación entre el docente y el alumno debe permitir el desarrollo de una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos.

Unidad semántica 5:

“...hay que estimularles la tarea que llevan, por ejemplo calificarles, mirarles cómo la hicieron y mirarles el cuaderno y estimularlos, decirles la tarea está bien, calificarles la tarea, colocarles un bueno, si está mala le borro y le digo venga mira que esto está malo,

multiplíqueme que eso está malo, ahí mismo en el salón; yo no me pongo a decir que usted no me sirve para nada, que usted no trajo esa tarea, porque ellos a veces que no pudo hacer la tarea que por esto y por esto, ah, entonces no la hizo, camine la van a hacer primero, entonces se ponen a hacerla, entonces les califico, les miro y les digo, mire que ustedes sí son capaz [Sic] de hacerla, los pongo a estudiar en el mismo salón, en el mismo salón yo estudio con ellos también...”

En lo que respecta a los recursos que sirven de mediadores en el aprendizaje también se hace referencia al ábaco, a los folletos, las carteleras, el cuaderno, las fichas, al diccionario y a las instrucciones a los niños y niñas para los ejercicios de la lectoescritura.

Unidad semántica 2:

“...Yo tengo un libro que incluso es muy completo, y ahí tratan de hacerlo con eso de las palabras; que lo último sea reconocer la letra como tal, ese es el método, pero ese sería el método global deductivo que va de lo mayor a lo particular, y así he hecho con todo y también va muy relacionado con la palabra y la imagen; entonces ya después, cuando ven la frase, identifican la palabra y la letra y el sonido...”

Unidad semántica 4:

“...son recursos; por ejemplo, si yo voy a dar una clase de.... He tratado de hacer unas guías aunque no se las he mostrado a nadie tampoco; yo las tengo... pero si, o sea, me he apoyado mucho en Internet, allá mismo en unas guías que subió Alexander, allá en

escuela virtual, ahí yo me he apoyado y he sacado de ahí temas, entonces lo que es la ética y valores, religión, eso no tiene guías; igual a los estudiantes no hay que dejarles olvidar que hay unos momentos..., porque eso funciona y de alguna manera si la metodología escuela nueva la tenemos que llevar es porque funciona y hemos visto que sí, que es buena...”.

Ahora bien, es importante destacar cómo Escuela Nueva se acompaña de una serie de insumos, o Centros de Recursos de Aprendizaje, que funcionan como un sistema de elementos interrelacionados e interdependientes y que cumplen una función mediadora en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Los Centros de Recursos de Aprendizaje constituyen una estrategia para el desarrollo de procesos activos en la escuela donde los estudiantes puedan “Aprender a Aprender”, en correspondencia con lo planteado por Piaget, en cuanto a que debe promoverse el uso de experiencias concretas que lleven al alumno al conocimiento de hechos prácticos y no solo verbales; de allí que la manipulación de objetos a través de la realización de ejercicios y prácticas, implica organizar Centros de Recursos de Aprendizaje como una respuesta concreta y definitiva para reforzar y estimular las situaciones de aprendizaje en los estudiantes. Tales insumos lo constituyen las guías de interaprendizaje, las bibliotecas, los centros de recursos de aprendizaje, las herramientas tecnológicas (TIC), los materiales didácticos, las formas de trabajo en el aula, los proyectos pedagógicos productivos y los instrumentos de comunidad.

Para Cortés y Ossa (2009), el aprovechamiento de estos insumos en el desarrollo de estilos de aprendizaje, permite:

- La orientación de procesos que responden a estilos de aprendizaje, a operaciones mentales, a inteligencias múltiples y a niveles de desempeño de los estudiantes.
- La realización de prácticas de metodologías de investigación.
- El fomento de habilidades en estudiantes y docentes.
- La utilización de una pedagogía dialógica basada en la discusión crítica y reflexiva frente a los aprendizajes.
- La experimentación e incentivación para nuevas experiencias de aprendizaje.
- La confrontación, construcción y reconstrucción, a partir de la utilización de materiales para abordar nuevas situaciones.
- El aprovechamiento de elementos de la comunidad como apoyo y medios para el aprendizaje en contexto.
- El uso de las TIC, con el fin de utilizar la comunicación y las herramientas tecnológicas como estrategias dinámicas y apropiadas para los aprendizajes.
- La organización, cuidado y aprovechamiento pedagógico de recursos.
- Los aprendizajes basados en competencias básicas, ciudadanas, científicas y laborales.
- El desarrollo de la creatividad.
- La adaptación curricular.
- El fomento y la promoción de la lectura.
- El desarrollo de destrezas de búsqueda y uso de información.
- El diseño y producción de materiales.

Para estos autores, la intención con que se les emplee y la forma como se desarrollen las actividades en las cuales se utilizan dichos recursos, permiten que éstos cumplan su función. Su sola presencia no garantiza dicho cumplimiento. Su consecución, diseño y empleo están sujetos a los propósitos y fines educativos; por ello el docente ha de tener en cuenta tanto la intencionalidad pedagógica de cada parte del proceso como el tipo de competencias que éste busca desarrollar.

De esta manera, la Escuela Nueva atiende los diferentes elementos que hacen posible el aprendizaje. En la interacción del niño y la niña con el aprendizaje, los docentes —en su rol de mediadores— y las guías de interaprendizaje, juegan un papel protagónico porque son la primera fuente de conocimientos y contenidos para los estudiantes. Para Mogollón y Solano (2011), la organización del aula se dispone para que esta interacción se consolide y los estudiantes tengan acceso a otras fuentes de conocimiento.

Las siguientes citas confirman lo anterior:

Unidad semántica 4:

“...Que se reúnan en grupo, que tres hagan un resumen de determinado tema... cierto o de un cuento, que a partir de ese cuento ilustren y hagan la introducción, el nudo y el desenlace; entonces ellos son muy egoístas, porque el que sabe más no quiere reunirse y para qué sirve que el estudiante se reúna en grupo, para que le colabore a los demás, si los demás que tienen menos capacidades puedan alcanzarlos logros...”

Unidad semántica 2:

“...yo la mayoría de veces les inculco eso, de esa parte que cuando preguntan, mire a ver qué hay que hacer, yo de por sí les señalo los ejercicios que hay que hacer y yo les digo vayan resolviendo que ya les explico, al ratico son, que 'qué hay que hacer', 'que le dije lea', 'ay profe pero es que yo no entiendo', 'vuelva a leer'; entonces cuando ya vuelven a leer, incluso los he puesto a leer tres veces, ah ya sé que hay que hacer y ya saben qué hay que hacer, van y hacen el ejercicio y así constantemente se va todo el día...

...Pues yo diría que mucho, porque es un referente para uno saber llegar a clase, o tener como referente que yo me voy a ir a dar clase y que voy a tener un referente que se llama guía para yo hacer mi práctica... Influye mucho porque igual es un apoyo uno tener como un apoyo... no creo haya por ahí cualquier docente que siempre vaya y enseñe a experiencia, debe tener un apoyo en algo... a que llegue simplemente con el marcador y diga vamos a hacer esto, pues ya sería como mucha la experiencia digo yo, pero yo veo que una guía, un instrumento ahí, un material que ayude influye mucho en la práctica; la guía la pone como en un base para yo como docente saber cómo ejecutar mi trabajo, pues creo que es así”.

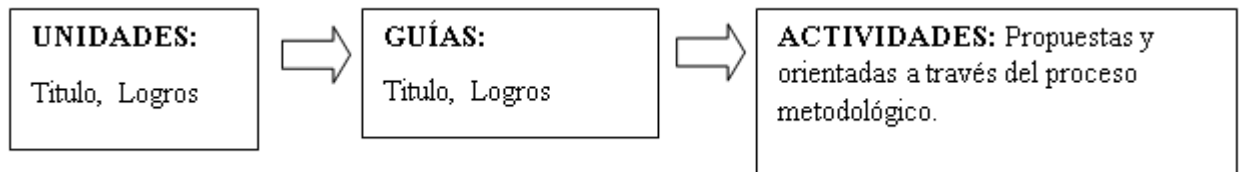
La cita anterior resalta la importancia de la guía de trabajo de los estudiantes en la práctica pedagógica. Las guías en Escuela Nueva son textos interactivos, que centran el proceso de aprendizaje en el estudiante a través de actividades coherentes e interrelacionadas entre sí, puesto que facilitan la apropiación, práctica y aplicación de contenidos específicos necesarios para el desempeño de un estudiante en cualquier contexto. Los procesos que se generan a través de las guías de interaprendizaje tienen la potencialidad de proporcionar a los estudiantes la

capacidad para el dominio de los códigos esenciales para su desempeño exitoso en la vida, tales como el manejo de las operaciones básicas matemáticas, las habilidades comunicativas, las competencias científicas, laborales, y tecnológicas, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y aptitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Las guías poseen una estructura que organiza y posibilita el trabajo de los procesos de interaprendizaje de manera secuencial y sistémica, haciendo viables las políticas educativas, expresadas a través de instrumentos tales como: estándares de competencias básicas, enfoques y lineamientos curriculares, con el fin de hacer visibles, en las prácticas institucionales y en especial en la gestión académica, criterios claves y públicos que aseguren la calidad de la educación.

El proceso metodológico de las guías posee fundamentos basados en el desarrollo de las etapas de la inteligencia sustentadas por Piaget. En el ciclo de primaria los estudiantes han acumulado una serie de conocimientos y prácticas que les permiten trascender de la etapa de operaciones concretas —edades entre 7 y 11 años—, a la etapa de operaciones formales —12 años en adelante—. La guía, como medio impreso, integra las actividades propias del proceso de aprendizaje, respondiendo a intereses, capacidades y niveles de desempeño. Metodológicamente, la guía desarrolla procesos investigativos que permiten al estudiante avanzar, en diferentes momentos, al objeto de conocimiento, ya que, tanto las unidades como las guías y actividades se integran, de manera sincrónica, para la apropiación de los aprendizajes.

Las guías de interaprendizaje están estructuradas de la siguiente forma:



Gráfica 33. Estructura de las Guías de Interaprendizaje en Escuela Nueva

Adaptada de Cortés y Ossa (2009).

En la guía de interaprendizaje, la metodología prevé una secuencia lógica. Aunque los momentos contemplados en la estructura de las guías cambian entre Primaria y Secundaria (Posprimaria), se considera que, en general, la intencionalidad pedagógica es la misma, y que el interés, independientemente del nivel, es generar competencias y aprendizajes significativos. Los fundamentos conceptuales ofrecidos por Piaget y por la pedagogía conceptual, muestran que el paso de los estudiantes a la secundaria, con una mayor edad, marca la transición del aprendizaje instrumental al operativo. Así, en este nivel el conocimiento se fundamenta a través de un proceso que lleva de lo abstracto a lo concreto, donde lo abstracto es lo que el estudiante tiene que interpretar desde el conocimiento previo (Crece, 2007). En el siguiente gráfico se ilustra el proceso metodológico de las guías de educación primaria.



Gráfica 34. Proceso Metodológico de las guías de interaprendizaje

Adaptado de “Documento: Las guías de Interaprendizaje”. Comité de Cafeteros de Caldas (2013)

Un medio educativo referenciado de forma importante y recurrente por los docentes, es el uso de las TIC en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Unidad semántica 4:

“...Ellos creen que el computador es para jugar y el computador no es para jugar, entonces es como llevar bien planeada la clase y decirles bueno, como hay tantos que son

*tan buenos. De hecho, yo los conozco a todos, los manejo todos, entonces yo planeo para cuarto, por ejemplo, en “mi pequeño escritor”, para preescolar “crayola”, para segundo y tercero pues “cabri”, podría ser, y ahí están transversalizando diferentes áreas; por ejemplo, nos vamos para informática, pero estamos transversalizando con matemáticas, español en ese momento...”*³⁵

La flexibilidad en Escuela Nueva ha permitido introducir nuevas propuestas, acorde con las tendencias que van marcando la pauta en el país y en el mundo. Tal es el caso del uso de las TIC, introducidas a través del Proyecto Escuela Virtual. La introducción de las TIC en la educación responde a tendencias mundiales en las que se considera que los sistemas educativos deben corresponder a las dinámicas sociales, económicas y culturales en las que se desarrollan (Crece, 2007). Desde esta perspectiva, las TIC abren nuevos horizontes de posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y ayudan a reducir la *brecha digital*, que hace referencia a la desigualdad de oportunidades de acceso a las TIC, y que generalmente se amplía entre los contextos rural y urbano, puesto que tradicionalmente al sector rural le ha sido obstaculizado el acceso a este tipo de tecnologías.

En las escuelas rurales de Caldas, a diferencia del funcionamiento convencional de las salas de informática en las instituciones educativas, el uso de las TIC se planteó como proyecto transversal al proceso educativo. Esto implicó, en principio, relegar el papel del profesor de informática, pues todos los maestros de la institución debían incluir en sus asignaturas actividades tendientes a propiciar el uso de las herramientas tecnológicas. Esto significa que dichas herramientas están orientadas a cualificar la enseñanza, y no se

³⁵Hace referencia al Software educativo que es usado en las escuelas rurales de Caldas.

constituyen en fin de la misma. Como lo describe el CRECE (2007), el objetivo general de la introducción de las TIC en Escuela Nueva es abrir nuevos y más amplios horizontes de conocimientos a través de los recursos que ofrecen los medios informáticos, propiciando nuevas oportunidades, logros y ventajas que favorezcan el desarrollo cultural, social, económico y político de las comunidades rurales. Adicionalmente, los propósitos se orientan a: (i) Presentar una alternativa pedagógica y tecnológica que concuerde con las exigencias y necesidades del siglo XXI, aplicable desde la perspectiva de la metodología Escuela Nueva; (ii) Ofrecer un programa de formación que responda a las expectativas de los agentes involucrados en el programa de Escuela Nueva, mediante la inserción de la informática en los procesos curriculares; (iii) Abrir nuevos y más amplios horizontes de conocimiento a través de los recursos que ofrecen los medios informáticos; y (iv) Propiciar nuevas oportunidades, logros y ventajas que favorezcan el desarrollo cultural, social, económico y político de las comunidades rurales mediante la adopción de nuevas estrategias tecnológicas.

El aprovechamiento y uso de las TIC en las Escuelas Nuevas de Caldas, se da a través de los siguientes procesos o fases:

Sensibilización y Apropiación: El objetivo de esta fase es que los docentes conciban la utilidad y viabilidad del uso de las TIC, como apoyo en el desarrollo de las distintas áreas del plan de estudios. Igualmente, se pretende que los estudiantes aprecien en las TIC una importante gama de posibilidades en cuanto a acceso, organización e intercambio de información, y tengan las herramientas para hacer un uso efectivo de ellas.

Proyectos Colaborativos apoyados en Internet: Durante esta fase se generan proyectos entre las comunidades educativas, que den respuesta a problemas concretos de la comunidad. Dichos programas suelen rebasar el ámbito comunitario, proyectándose hacia otras comunidades locales, nacionales o internacionales. Para desarrollar esta fase, los docentes reciben capacitación en planes y estrategias para la organización, orientación y ejecución de trabajos colaborativos. Estos proyectos buscan propiciar la integración de escuelas y otras instituciones, para el intercambio de ideas y la solución de problemas conjuntos. La comunicación que posibilita este tipo de proyectos, ha generado intercambios interesantes con comunidades educativas de otros países, respondiendo a necesidades concretas.

Los proyectos colaborativos son formulados por docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, y se constituyen en un medio para fortalecer el gobierno estudiantil a través de los distintos comités. Dichos proyectos se inscriben en ejes temáticos como: “Prevención de desastres”, “Utilización adecuada del tiempo libre”, “Conservación del medio ambiente”, “Bienestar o valores para vivir en paz”, “Educación sexual”, “Comunicación y periodismo”, y “Democracia”. En este último se desarrollan proyectos como *Escuela y Paz*, a través del cual se fomenta el comportamiento democrático de los estudiantes y las prácticas no violentas en la cotidianidad escolar y comunitaria.

Consultorios Virtuales. El propósito es brindar asesoría sobre diversos temas mediante los recursos telemáticos. Inicialmente fueron concebidos para la capacitación docente; no obstante, su impacto ha trascendido a otros miembros de la comunidad

educativa. La información se concentra en un servidor, al que tienen acceso todas las instituciones rurales del proyecto. Actualmente existen alrededor de 20 consultorios que manejan temas: café, matemáticas, humanidades, sexualidad, entre otros. El funcionamiento de estos consultorios es sincrónico y asincrónico. Este centro de consultoría es atendido por un grupo de especialistas en todas las áreas del plan de estudios, en pedagogía, en informática educativa y en temas específicos del área rural.

Telecentros Comunitarios. Los telecentros están orientados al componente comunitario del modelo Escuela Nueva. Esto significa que, después de la jornada escolar ordinaria, la institución abre sus puertas a la comunidad para que las personas que quieran vincularse reciban capacitación en el manejo de computadores o hagan uso de los consultorios virtuales. Dichos telecentros están a cargo de un estudiante —promotor— que ha tenido mayor profundización en el manejo de las TIC. Esta profundización se realiza a través de su vinculación a los grupos de “creativos virtuales”, que ayudan a jalonar el proyecto en las instituciones educativas rurales.

Por último, la fase de **capacitación virtual** corresponde a la cualificación de los docentes adscritos al programa; también se hace extensiva a las comunidades rurales en áreas específicas. Aunque inicialmente fue concebida como una fase para virtualizar los procesos de formación de los docentes, en el entendido de que la capacitación virtual ofrece muchas posibilidades y potencializa el uso de las TIC, estas son consideradas actualmente como un apoyo mediano en los procesos de formación presencial, pues en Caldas la presencialidad en la capacitación de los docentes sigue considerándose esencial.

Aún en la actualidad persiste el debate sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, gracias al uso de las TIC, y aunque es claro que en Caldas el uso de las TIC se constituye en un proyecto que cualifica el modelo de Escuela Nueva, según distintos análisis no hay sustento para afirmar que las TIC inciden directamente en este aspecto. Como toda construcción social, las tecnologías no son neutras y su impacto dependerá de las condiciones en que se utilicen. Así, el enfoque propuesto concibe las TIC como una palanca a ser activada intencionalmente para producir un cierto resultado deseado en el ámbito educativo (Venezky, 2002, en Brun, 2011).

A continuación se exponen algunos impactos documentados del involucramiento de las TIC en educación rural:

- Las TIC han modificado el estado del arte de la educación rural multigrado. Esto ha expresado un cambio de roles en los actores de ella, donde la computación actúa como un facilitador del aprendizaje, permitiéndole a los docentes desarrollar nuevas actividades pedagógicas basadas en la colaboración y en el trabajo por subsectores y por niveles de aprendizaje (Muñoz y Sanhueza, 2006).
- Arango, Cardona y Trujillo (2003), documentan los siguientes impactos del uso de las TIC en las escuelas rurales de Caldas:
 - a. Impactos en términos de apropiación de las TIC por parte de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se refiere a la manera en que las nuevas tecnologías han sido adoptadas por docentes y estudiantes en el proceso educativo, por el tipo de uso que hacen de ella, y por las percepciones que tienen acerca de su utilidad para la educación.

En primer lugar, en Caldas se ha logrado incorporar las nuevas tecnologías de una manera más transversal (i.e., para un mayor número de materias). Esto sugiere que el uso de las herramientas asociadas a las TIC ha tenido un impacto en lo que concierne al fortalecimiento de las prácticas docentes.

En segundo lugar, está el hecho de que en las escuelas nuevas que involucran las TIC, la biblioteca ha sido desplazada por los programas de computador y el uso de Software como fuente de consulta y de apoyo para las labores académicas de los estudiantes.

En tercer lugar, el uso de las TIC en Escuela Nueva ha favorecido una mayor integración de la comunidad con la escuela, ya que las escuelas han adoptado estrategias específicamente encaminadas a vincular a la comunidad, y particularmente a los padres y madres de familia, para que usen las TIC.

b. Impactos en términos de conectividad entre estudiantes, docentes e instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional.

Como conclusiones generales acerca de la conectividad, cabe resaltar tres:

En primer lugar, a pesar de las deficiencias en la infraestructura de las comunicaciones, las instituciones educativas rurales han logrado utilizar más la Internet para propósitos educativos, destacándose el hecho de que la mayoría de los estudiantes ha publicado alguno de sus trabajos en Internet.

En segundo lugar, se han incrementado los contactos entre las escuelas y entre éstas y otras instituciones nacionales e internacionales, destacándose el hecho de que las deficiencias con respecto a Internet han sido paulatinamente superadas mediante la utilización de otros medios de comunicación, particularmente el correo postal.

En tercer lugar, la estrategia de los proyectos colaborativos ha contribuido no sólo al incremento mencionado en la conexión de las instituciones educativas rurales con otras instituciones, sino también a dinamizar el trabajo del gobierno estudiantil y los comités de estudiantes.

c. Impactos culturales generados tras la implementación de las TIC en la educación.

En el área rural de Caldas se han producido cambios culturales interesantes en las comunidades educativas. Dentro de éstos, se destaca el hecho de que Escuela Nueva ha contribuido a superar prejuicios y prevenciones por parte de los docentes acerca de la introducción de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, los docentes rurales han logrado abandonar su creencia de que el uso de

tecnologías como los computadores o la Internet requieren un alto grado de experticia y cualificación, y que dichas tecnologías amenazan con reemplazar a los docentes.

Uno de los escenarios que hace posible el involucramiento de las TIC en Escuela Nueva, es el proceso de transversalidad. La transversalidad es entendida como escenario para articular las diferentes disciplinas del saber, para articular el currículo al contexto, y para fomentar el desarrollo de competencias.

Ahora bien, la actividad, como uno de los principios de Escuela Nueva, hace referencia al uso consciente de la activación mental que se da gracias a la generación de espacios de discusión y de escenarios de interacción. La actividad, por lo tanto, se centra en el disfrute del desarrollo de las prácticas por medio de estrategias que permitan la construcción del conocimiento a través de actividades participativas y vivenciales. Los métodos activos están dirigidos a actividades individuales y de grupo tendientes a crear ambientes de interacción (González, Jiménez y Regalado, 2015).

En esta perspectiva, el aprendizaje activo y significativo es aquel que tiene en cuenta las diferentes formas de trabajo, el docente como mediador de los procesos, la utilización pedagógica de todo tipo de recursos del medio y el aprovechamiento de las potencialidades de los pares para el desarrollo de competencias³⁶ ciudadanas, científicas,

³⁶ El Ministerio de Educación Nacional define *competencias* como los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar, apoyar y promover el conocimiento. También ha definido el aprendizaje por competencias “como un aprendizaje significativo y comprensivo. En la enseñanza enfocada a lograr este tipo de aprendizaje, no se puede valorar apropiadamente el progreso en los niveles de una competencia si se piensa en ella en un sentido dicotómico —se tiene o no se tiene—, sino que tal valoración debe entenderse como la

comunicativas, de pensamiento y de emprendimiento. En éste también se incluye el diseño del medio ambiente como entorno de aprendizaje para influenciar la estructura cognitiva y valorativa en la perspectiva de la formación del estudiante (Escobar, García, Peláez y Restrepo, 2014).

Unidad semántica 2:

“Pues yo siempre he sido ordenado, entonces me ha gustado tener orden y organización en donde yo estoy, entonces como yo estaba empezando con mi lugar de trabajo, entonces va a ser digamos mío, entonces voy a organizarlo para que se vea bien, a pesar de que a nosotros nos inculcaron mucho el orden y que ustedes tienen que la decoración es importante, que el manejo del espacio, todo eso, pero también llevaba una idea de que yo voy a ser el que voy a estar allá; ya no es tanto siguiendo una instrucción de un docente sino lo que yo vea que voy a hacer dentro de mi salón, dentro de mi aula, donde yo estoy trabajando; me llevo mucho que yo quiero como un cambio en la escuela, yo vi y yo dije 'yo quiero que eso cambie un poquito, la voy a pintar, a decorarla bien'; quería como darle un aire diferente a la escuela con ayuda de mi creatividad y los materiales que encontrara por esa parte y también porque yo quería llegar a un lugar donde los niños me quisieran, yo pudiera ganarme los estudiantes y hasta el momento creo que lo he logrado porque creo que los niños me quieren mucho, aparentemente considero que es así”.

posibilidad de determinar el nivel de desarrollo de cada competencia, en progresivo crecimiento y en forma relativa a los contextos institucionales en donde se desarrolla” (MEN, p.49, en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf2.pdf).

Reyes (2007) concibe al docente como un agente que, sirviéndose de los procesos de enseñanza, se ocupa de dirigir o facilitar la interacción de los alumnos y alumnas con el saber que la institución propone, para que ellos construyan su propio conocimiento. En otras palabras, esta idea establece: la manera en que el profesor acerca el conocimiento para que sus alumnos puedan recrearlo, la forma en que entiende su proceso de aprendizaje y conduce las situaciones de enseñanza, así como la recuperación y análisis de aspectos específicos que son privativos del salón de clases —métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, forma de evaluar, etc.—.

Unidad semántica 5:

“Es tener un método de enseñanza hacia las demás personas, pues enseñarles algo que ellos lo entiendan y que salgan adelante, así sea positivo o negativo pero que no se estanquen, es como enseñar algo a una persona, o sea a un niño, a un adulto o a un joven...es buscar la forma de que un niño aprenda más fácilmente, que se desenvuelva más fácilmente en el aula... Pues buena. Porque uno a veces ve que los alumnos avanzan, rinde, y porque uno ve el avance en la escuela...”

A partir de la organización del trabajo en el aula, tanto docentes como estudiantes adquieren conciencia y control de las funciones que les corresponde desempeñar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando así los momentos que requiere el proceso de apropiación del conocimiento como: (-) La adquisición, (-) La interpretación, (-) El análisis y la realización de inferencias, (-) La comprensión y organización conceptual, y (-) La comunicación. De esta manera, se espera que las estrategias utilizadas por los docentes

permitan a los estudiantes desarrollar su metacognición, la cual se entiende como el conocimiento y control de factores que influyen en el aprendizaje, tales como el conocimiento de uno mismo, la tarea por realizar y las estrategias que se utilizan para resolverla (Aguilar y Lojero, 2008).

En la misma línea, un elemento distintivo de la sociedad actual es la búsqueda del crecimiento equitativo y democrático en los miembros que la conforman, por lo que la capacidad para asumir y orientar el cambio que requiere, a partir de las relaciones entre el conocimiento, el sujeto que conoce y el entorno, es de suma importancia. Es a partir de esto que la educación se centra en que los miembros de una sociedad adquieran la capacidad de construir su futuro, y así incidir en su acontecer histórico; de allí la necesidad de fortalecer el aprendizaje y desarrollar una fuerte capacidad de pensamiento y de reflexión, siendo importante convertir la información en conocimiento útil y aprovechar los procesos de generación y apropiación de conocimiento para inducir procesos dinámicos de aprendizaje a través de los cuales se desarrolle y fortalezca las habilidades de las personas, constituyéndose el aprendizaje en factor de cambio social. Esto ratifica por qué hoy la educación tiene en cuenta como centro al estudiante y, con ello, un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una que se enfoque en el aprendizaje. Este enfoque exige cada vez más que los estudiantes sean capaces de localizar y procesar información, utilizar herramientas para resolver problemas reales, aplicar los conocimientos aportados por las ciencias para comprender el mundo, y tomar decisiones, lo cual significa que los alumnos accedan, den sentido y reconstruyan el conocimiento con base en la asimilación crítica de la información adquirida (Aguilar y Lojero, 2008). Esto va en correspondencia con la noción de aprendizaje por competencia definido por el Ministerio

de Educación de Colombia, que articula todo un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. De esta manera, los recursos también se orientan al desarrollo de las competencias en los estudiantes, referidas en este caso a las competencias matemáticas.

Unidad semántica 1:

“Sí, la práctica pedagógica será la didáctica en la parte de los instrumentos, los métodos y la forma, la parte del método mismo y la parte de la pedagogía; sería como los elementos que van ahí en esa práctica pedagógica, van como de la mano, entonces en la parte que decimos que para cada disciplina cada área tiene su didáctica y por eso es imposible enseñar las matemáticas como enseñamos las naturales o las sociales, y ya la parte del método que es donde ya el maestro coge lo que tiene que enseñar, cómo lo debe enseñar y lo pone como a jugar, quién es este niño, de dónde viene, qué sabe. Para hacerle llegar este conocimiento y producir algo en él y transformarle la parte del desarrollo cognitivo, su propio escenario social; o sea, qué hace él con eso que aprende; esas serían como las categorías de la práctica”.

Aguilar y Lojero (2008) han definido la *competencia matemática* como la capacidad de un individuo de identificar y comprender el papel de las matemáticas en el mundo actual, de emitir juicios bien fundamentados y de utilizarlas y comprometerse con ellas de manera que puedan satisfacer las necesidades de la vida del sujeto como ciudadano

constructivo, comprometido y reflexivo; esta capacidad no se reduce al dominio de la terminología, de los datos y de los procedimientos matemáticos, ni a la habilidad para realizar diversas operaciones y poner en práctica determinados métodos. La competencia matemática supone una combinación de estos elementos con el objeto de responder a exigencias que se plantean en contextos reales, lo cual implica poseer la habilidad para plantear, formular e interpretar problemas mediante las Matemáticas en una variedad de situaciones y contextos que van desde lo sencillo hasta lo complejo.

Estas competencias se alcanzan en medio de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema significativas y comprensivas, que posibilitan avanzar a niveles de competencia más y más complejos. Estas situaciones superan el aprendizaje pasivo, gracias a que generan contextos accesibles a los intereses y a las capacidades intelectuales de los estudiantes y, por tanto, les permiten buscar y definir interpretaciones, modelos y problemas, formular estrategias de solución y usar productivamente materiales manipulativos, representativos y tecnológicos. La situación problema apunta siempre a distintos contenidos y a diversas estructuras matemáticas, pero éstos no son evidentes en sí mismos, sino que tienen que ser interpretados activamente por los estudiantes. En esta interpretación intervienen tanto factores sociales y culturales propios de la clase de matemáticas, como los que median a través del ambiente de aprendizaje y el clima institucional, y los que provienen del contexto extraescolar.

Según el Ministerio de Educación Nacional, en la comunidad de educadores matemáticos se distingue hoy claramente entre *situación* y *actividad*. Por situación se entiende el conjunto de problemas, proyectos, investigaciones, construcciones,

instrucciones y relatos, que se elaboran basados en las matemáticas, en otras ciencias y en los contextos cotidianos, y que en su tratamiento generan el aprendizaje de los estudiantes. En sus experiencias con el tratamiento de una situación bien preparada, el conocimiento surge en ellos como la herramienta más eficaz en la solución de los problemas relacionados con la misma. La actividad se refiere a los trabajos intelectuales personales y grupales de los estudiantes, tales como definir estrategias para interpretar, analizar, modelar y reformular la situación; formular preguntas y problemas, conjeturas o hipótesis; explicar, justificar o refutar sus conjeturas e hipótesis; utilizar materiales manipulativos; producir, interpretar y transformar representaciones —verbales, gestuales, gráficas, algebraicas, tabulares, etc.—; calcular con lápiz y papel o emplear calculadoras y hojas de cálculo u otros programas de computador; comparar y discutir resultados; redactar y presentar informes, etc. En este sentido, la actividad estimulada por la situación permite avanzar y profundizar en la comprensión, en las habilidades y en las actitudes de los estudiantes, en pocas palabras, en las competencias matemáticas.

La importancia de la naturaleza y de la variedad de situaciones problema es un aspecto determinante para la calidad de las actividades de los estudiantes. Estas actividades están influenciadas por el tipo de instrucciones con que se presentan las situaciones, por el tipo de preguntas que se propone en ellas, por los materiales utilizados y por las formas de enseñanza, guía y apoyo de los docentes que median en el tratamiento de la misma. Esto supone organizar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en estructuras curriculares dinámicas que se orienten al desarrollo de competencias, ampliar la visión sobre los textos escolares y las directivas ministeriales como los únicos medios para hacer explícitas las

exigencias del cambio, así como aprovechar la variedad y eficacia de los recursos didácticos.

Los recursos didácticos, entendidos como todo tipo de soportes materiales o virtuales sobre los cuales se estructuran las situaciones problema más apropiadas para el desarrollo de la actividad matemática de los estudiantes, deben ser analizados en términos de los elementos conceptuales y procedimentales que efectivamente permiten utilizarlos. Cada conjunto de recursos, puestos en escena a través de una situación de aprendizaje significativo y comprensivo, permite recrear ciertos elementos estructurales de los conceptos y de los procedimientos que se proponen para que los estudiantes los aprendan y ejerciten; así, esta situación ayuda a profundizar y consolidar los distintos procesos generales y los distintos tipos de pensamiento matemático. Es a través de las situaciones que los recursos se hacen mediadores eficaces en la apropiación de conceptos y procedimientos básicos de las matemáticas, y en el avance hacia niveles de competencia cada vez más altos.

Unidad semántica 4:

“Cuando planeo... que ellos utilicen el diccionario en determinado momento, inclusive que utilicen el computador en determinado momento, en determinados programas, que si ellos están por ejemplo en el cuento, el día que toca sala virtual, yo los meto a un programa donde ellos ahí escriben un cuento, lo ilustran con el computador, diccionario, fichas, el ábaco en el área de matemáticas; lo utilizo diario; para mí es muy importante para que los niños aprendan a contar; por ejemplo un niño que utilice y utilice

un ábaco a lo último ya no lo necesita, y se ha demostrado que niños de segundo, yo les digo que cojan el ábaco y me responden profe yo ya no lo necesito; ya se volvieron ágiles para contar, no necesitan el ábaco”.

Para el Ministerio, los recursos didácticos pueden ser materiales estructurados con fines educativos —regletas, fichas, cartas, juegos, modelos en cartón, madera o plástico, etc.—; o tomados de otras disciplinas y contextos para ser adaptados a los fines que requiera la actividad. Todo esto facilita a los alumnos centrarse en los procesos de razonamiento propio de las matemáticas y, en muchos casos, puede poner a su alcance problemáticas antes reservadas a otros niveles más avanzados de la escolaridad (http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf2.pdf).

Finalmente, el uso de recursos permite al profesor plantear actividades para que los alumnos utilicen los conceptos matemáticos. Un aprendizaje de las matemáticas es siempre el producto de actividades, y si éstas se reducen a la resolución repetitiva de ejercicios para aplicar ciertas fórmulas, eso será lo que aprenderán, y ello va a perdurar; es decir, las actividades que se utilicen en las matemáticas deben llevar a resolver problemas con sentido. Al emplear los recursos didácticos en la enseñanza de las matemáticas, como lo indican Berenguer, Flores, Lupiáñez, Marín y Molina (2011), se altera el modelo habitual de clase, dando lugar a nuevas características, siendo algunas de ellas: (-) la clase adquiere el modelo de laboratorio: los alumnos actúan para resolver situaciones problemáticas, pueden moverse, manipulan, etc., según las características del recurso empleado; (-) las únicas limitaciones se establecen por el propio recurso y por las condiciones del grupo clase; (-) Manipular el recurso tiene una intención didáctica que es provocar el aprendizaje

matemático. Para ello el material tiene que ir acompañado de unas actividades bien diseñadas que los alumnos tienen que realizar; (-) la enseñanza y el aprendizaje comienzan por la resolución de problemas prácticos. Sólo después de la resolución se puede llegar a formular las definiciones y propiedades de los conceptos matemáticos. Por tanto, se trata de una enseñanza y aprendizaje indirectos, pues los alumnos aprenden al hacer, cuando van generando destrezas para resolver los problemas, organizando esas destrezas de una manera sistemática que les permite afrontar problemas más complejos. Cuando trabajan con los materiales para realizar las actividades, los alumnos tienen libertad de actuación; (-) como la actuación se presta a interpretaciones individuales, el trabajo se complementa con una puesta en común de los resultados obtenidos, con lo que se obliga a que justifiquen, validen y formulen las apreciaciones que se han realizado.

Unidad semántica 4:

“Una categoría, lo que ellos utilizan para trabajar, los instrumentos que utilizan para desarrollar sus actividades, por ejemplo en el caso de la suma, la resta, utilizar con manera... Lo manejo mucho, de hecho ya no tengo sino como dos, porque las fichas se pierden, ellos se las meten al bolsillo, se las llevan, ellos la manejan mucho, hasta tal punto que ellos llegan a un punto que ya no lo cogen porque ya tienen la capacidad y tienen la mente ya bien..., diseñada y reformada porque la trabajaron mucho; entonces, por ejemplo con el ábaco, que el estudiante de tercero y de segundo que me diga cuáles son las unidades y cuántas hay, las decenas y las centenas, cierto, eso lo trabajo mucho; entonces los implementos que utilizo... es una categoría muy importante, los instrumentos...”

Dado lo anterior, la siguiente cita que se encuentra en un documento del Ministerio de Educación Nacional del año 2007, compendia toda la información que sustenta la mediación asociada al aprendizaje.

Pues no solo se aprende del docente, también se aprende de los objetos, los sucesos, las situaciones, el grupo, en tanto que hacen parte del desarrollo potencial del individuo. La mediación pedagógica, entonces, se centra básicamente en el diálogo, en la palabra, en aprender por la interacción con el grupo, y se considera que todos los medios empleados en la educación, desde elementos cotidianos como el tablero y el cuaderno, hasta las personas mismas, el contexto y los materiales más sofisticados como los computadores, los laboratorios y medios audiovisuales, son elementos de mediación pedagógica (MEN, 2007, p. 251.).

El uso de los espacios físicos o espacialidad también se tiene en cuenta en el quehacer pedagógico. Algunos docentes de la Escuela Nueva lo tienen como una estrategia que coadyuva a la enseñanza.

En la educación, el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido, la palabra necesita del texto, que es su propio contexto; y el texto necesita del contexto donde se enuncia. La contextualización, por tanto, es una condición esencial del funcionamiento cognitivo (Morín, 1999). Ahora bien, desde la perspectiva de Giroux (1990), las escuelas son lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control. Éstas, las escuelas, son lugares

que representan formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre cuáles formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. De esta manera, el paso por la escuela nos marca como sujetos. Muchas de esas marcas son fácilmente perceptibles, pero, como lo expresa Valeria Morras, existen muchas otras marcas que deja la escuela que son imperceptibles, debido a la forma como se nos han impregnado en el cuerpo y en el alma, en nuestra conducta (Morras, 1999). El contexto del aprendizaje es el lugar —no sólo físico, sino ante todo sociocultural— desde donde se construye sentido y significado para las actividades y los contenidos, y por lo tanto, desde el cual se establecen conexiones con la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias, con las demás actividades de la institución educativa y, en particular, con las demás ciencias y con otros ámbitos de la educación. La palabra contexto se refiere tanto al contexto más amplio —al entorno sociocultural, al ambiente local, regional, nacional e internacional— como al contexto intermedio de la institución escolar —en donde se viven distintas situaciones y se estudian distintas áreas— y al contexto inmediato de aprendizaje preparado por el docente en el espacio del aula, con la creación de situaciones referidas a las áreas del aprendizaje, a la vida escolar y al mismo entorno sociocultural, etc., o a situaciones hipotéticas y aún fantásticas, a partir de las cuales los alumnos pueden pensar, formular, discutir, argumentar y construir conocimiento en forma significativa y comprensiva. La siguiente cita ejemplifica lo antes dicho:

Unidad semántica 4:

“El aula..., y es que la metodología... la escuela activa dice que el estudiante, o sea que el aprendizaje no se da solamente en el aula de clase, hay que buscar otros sitios, otras estrategias, el patio, que allí y que en la virgen, que vámonos para la cancha, que ellos lo toman como un juego y como que si fuera una salida y como muy relajados, cierto, pero si uno lleva el fin primordial de lo que va a ser esa salida, que se va a conseguir, cuáles son los objetivos, pero las prácticas fuera del aula son súper...”

En la misma línea, en el terreno de lo público y de lo social, como en el espacio íntimo y privado de la subjetividad, del aparato psíquico, del alma, donde se constatan las huellas y marcas que la educación produce en los sujetos y en la sociedad, la educación tiene en lo escolar su territorio específico, una de las formas de institucionalización más universales. En ese territorio hay un escenario emblemático, testigo de las múltiples combinatorias que resultan de articular tradición y novedad, repetición e innovación, recuerdos de pasado y sueños de futuro: el aula. En ese territorio se despliegan los múltiples guiones que, como actores, producen educadores y alumnos; esto es la pedagogía. La pedagogía, definida como “ciencia y arte de enseñar y educar a los niños” (Caruso y Dussel, 1999, p.2), ha ayudado a estructurar, a dar forma y cuerpo a la escuela tal como la conocemos; también la pedagogía ha intentado darle forma al aula, a la disposición del espacio, a sus rituales, a sus costumbres, a sus modos de interacción y de comunicación. Los docentes, quienes son los que permanecen mayor tiempo con el alumno en el aula, no siempre tienen la posibilidad de reflexionar sobre lo que es ser docente o pedagogo en el

aula. Como lo expresan Caruso y Dusel (1999), que el docente ocupe un aula no significa automáticamente que la “habita”. Cuando solo “ocupa” un espacio, se trata de una estructura que ya está dada: muebles, costumbres, todo está ahí y nos espera. “Habitar” el aula quiere decir armar ese espacio según los propios gustos, opciones, márgenes de maniobra; implica considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras. Habitar un espacio es, entonces, una posición activa.

Algunos docentes de esta investigación se mueven en el espacio de “ocupar” y no de “habitar”, como se muestra en la cita:

Unidad semántica 2:

“En este momento tengo 28 estudiantes. El aula muy pequeña porque es un solo salón, y en ese salón está todo: están los libros, los muebles, los computadores, entonces yo diría que es un aula saturada porque aparte de todo también toca tener su decoración, una decoración que va según la metodología de trabajo...”

Las rutinas de aula y los procedimientos también forman parte del contenido de la práctica pedagógica. La calidad del proceso pedagógico que se da en el aula de clases, está fuertemente determinada por el tipo de mediación que realice el docente. Esto refiere a la intencionalidad explícita y planificada del docente para disponer y ofrecer las condiciones y recursos que permitan a todos y cada uno de sus alumnos la apropiación y manejo de conocimientos para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se busca. Desde esta perspectiva, y cuando la mediación se realiza efectivamente, el docente se pone a

disposición del aprendizaje de los niños y niñas como un recurso más. Así, orienta, dosifica, pregunta, pone señales, construye y reconstruye con los alumnos, evalúa y se autoevalúa de manera permanente; señala dónde está el error, pide al alumno que lo descubra, revisa el avance de manera explícita o implícita, e incorpora los recursos didácticos en función de la apropiación y utilización de las nuevas informaciones; por tanto, de un aprendizaje que conduce a otros nuevos. También implica una capacidad pedagógica del docente para manejar la heterogeneidad cultural del grupo al que debe conducir hacia una meta común, pero a través de caminos y en tiempos diferentes. Así, las clases que se orientan al desarrollo de competencias y habilidades superiores, sólo hablarán de procesos pedagógicos efectivos cuando se realice la mediación, desde y en el sentido descrito (Román, 2003).

Rosas (2001) ha introducido el concepto de la “forma propia de trabajo” para indicar el nombre que los maestros dan a su práctica docente, que, a su vez, es indicativa de dos aspectos medulares en la concepción pedagógica. Primero, se trata de una necesidad; la docencia exige respuestas educativas coherentes con las situaciones en las que se trabaja. Segundo, constituye, como lo enuncia esta autora, “la esencia de ser maestro”. Lo anterior significa que en la forma propia de trabajo de cada maestro se encuentran condensadas e integradas la historia personal de cada uno y las opciones que han ido tomando en el camino, en su interacción con los ámbitos social e institucional en los que se inserta el proceso educativo. En la forma propia de trabajo se encuentran implícitas las razones que cada quien esgrime para actuar de determinada manera con cada grupo de alumnos.

Unidad semántica 2:

“Dependiendo del área se hace el trabajo, si se necesita dejar a los niños afuera con ejercicios o ahí en el mismo salón. Yo diría que eso depende; el día a día del docente depende mucho del horario del trabajo que tenga el día. Por ejemplo, si un día Lenguaje, Matemáticas y Religión, y si al otro día tiene Inglés, Lectoescritura...”

Rosas (2001) también ha denunciado la gran resistencia por parte de los docentes para cambiar su forma de trabajo, al que se le considera rutinario y rígido. Al ser éste un producto de una construcción personal, con el que van saliendo adelante hasta cierto punto, se puede entender la aparente resistencia de los docentes al cambio.

Unidad semántica 1:

“Digamos por ahí 4 años, 5 años, que [un docente] pues también se fue y él nos dejó como alimentados con eso, pero si yo siempre los he aplicado, este año fue imposible porque no tengo transición y primero, yo llegué a la escuela y tengo segundo”

No son pocos los prejuicios que circulan en torno al concepto de rutina en educación. No obstante, varias profesiones y oficios reconocen que existe un saber actuar de las rutinas profesionales. Este reconocimiento permite compartir prácticas eficaces entre los miembros de una comunidad de práctica, reducir la complejidad de las situaciones de trabajo y evitar el rechazo social. La rutina favorece el sentimiento de seguridad en el trabajo, una necesidad de base esencial para el mantenimiento del trabajo tanto del profesor como de los alumnos. Cuando las rutinas profesionales faltan, generalmente la situación

conlleva una gran pérdida de tiempo para el aprendizaje e irregularidades del ritmo, del *momentum* durante las situaciones de enseñanza. No obstante, el error de rutina también existe cuando ésta se anquilosa, lo que tiene como consecuencia la desmotivación, la disfuncionalidad de la práctica de enseñanza, la resistencia al cambio y la falta de compromiso de los alumnos en la actividad (Lacourse, 2009).

Unidad semántica 1:

“[Las rutinas] son buenas en el sentido que no le generan más desgaste, pero son malas hablando pues de la práctica pedagógica en el sentido de que un niño en el aula siempre está viendo como lo mismo, no tiene chiste; digamos, ahorita estoy escuchando una compañera que me decía “ay, como que cambiaron esas guías de matemáticas, como que regla de tres simple, regla de 3 compuesta, para irme a estudiar eso sabiendo que yo ya me sabía esas otras”; si ve, entonces ahí la desestabilizamos, porque ella ya tiene que ir a buscar, a estudiar eso para poderlo dar aunque le hayamos dado la guía; entonces, ahí esa rutina para ella fue traumática, le cambiamos la rutina, ella toda la vida daba quinto, se sabía esas guías de memoria; entonces ahí la pusimos a estudiar; traumático para ella, pero para los muchachitos, pues no son los mismos, pero les vamos a generar una oxigenación”.

Lacourse (2009) asocia el término de rutina a los conceptos de reglas, normas, costumbres, rituales y hábitos, provenientes de la sociología. También la define como una “acción situada” compuesta de macrorrutinas y microrrutinas. Las macrorrutinas se refieren a aquellas prácticas que son fomentadas por el sistema escolar, y que son percibidas como herramientas que contribuyen al logro de los objetivos de enseñanza. Corresponden a las

conductas de los docentes que permiten instalar condiciones de aprendizaje ritualizadas dentro del aula, como por ejemplo, la orientación o el control del comportamiento de los alumnos. Mientras que las microrrutinas son aquellos comportamientos verbales y no verbales de la enseñanza que proporcionan a los alumnos, colectiva e individualmente, los índices del contenido buscado y los comportamientos esperados.

Unidad semántica 6:

“Primero se les enseña primero ortografía, les enseño signos de puntuación y luego les enseño división de palabras, y ya les enseño la ortografía y que se aprendan bien todo el abecedario, y luego ya para que aprendan a escribir bien, pues eso es lo que más me gusta a mí, enseñarles a leer y a escribir...”

De lo anterior, cabe aclarar que las rutinas pueden ser modificadas durante el transcurso de la acción, ajustarse a las particularidades de la situación, a los obstáculos, a los factores externos y a los acontecimientos imprevistos (Lacourse, 2009), ya que la práctica pedagógica es una intervención singular en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. Se puede encontrar puntos comunes, pero nunca los suficientes para que sea pertinente perfeccionar los automatismos. La acción suele ser una repetición, con variaciones menores, de una conducta que ya se ha adoptado en una situación similar. La repetición, por tanto, está en el centro del trabajo y de toda práctica; de allí que, en el ámbito de la acción simbólica, el docente deberá adaptarse a situaciones parcialmente nuevas, aunque siempre presenten algunas analogías y, por tanto,

ofrezcan la posibilidad de volver a utilizar o trasponer elementos de respuesta creados con anterioridad (Perrenoud, 2007).

6.5 Otros sentidos involucrados en la práctica pedagógica

Esta otra categoría está referida a la axiología y actuación de los profesores y profesoras. En este caso se toma la actuación en sus aspectos humanista, social y cultural, siendo el docente un coautor para la transferencia de actitudes, percepciones, valores y distintos sentidos importantes para el aprendizaje del niño o niña, su desarrollo y su crecimiento moral hacia la construcción de la sociedad. Este aspecto ha sido reconocido por Latorre (2009), quien indica que toda acción es individual y que, como tal, posee tres características:

(1) es el resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias individuales; (2) es susceptible de ser comprendida, entendiéndose por ello que es posible acceder al sentido que tienen esas acciones para quien las realiza, puesto que cada individuo cuando lleva a cabo una acción o cree en alguna cosa lo hace porque tiene sentido para él y en función de ese sentido o creencia, significa, adhiere o rechaza o actúa; (3) como toda acción supone a alguien que la ha realizado, se reconoce en el actor a un sujeto capaz de dar cuenta del sentido de su acción, a través de la explicitación de los argumentos que se da para explicar y justificar sus opciones y acciones (p.190-191).

La intervención educativa es abordada por los docentes por una serie de características simbólicas involucradas en el movimiento paulatino de la acción pedagógica, permeado por sentidos propios e individuales de cada docente, en el que se ven inmersos sus valores, su trayectoria, las reflexiones que hace sobre su práctica y la fuerte implicación de los valores en las actividades orientadas; estos sentidos, significativos para unos docentes pero imperceptibles para la mayoría, se concentran en la axiología y la actuación, donde la actividad del docente permite adquirir características especiales, encaminadas a alimentar la motivación de sí mismos y de los estudiantes por medio de la praxis, sin olvidar que también se emplean procedimientos orientados a enseñar los valores, la ética y la moral, los cuales pueden verse ostentados en la teoría y en los siguientes fragmentos de narración.

Unidad semántica 1:

“... pero en los contextos generales donde los niños no quieren aprender, ni estudiar, donde renuncian a la escuela, esos no son perfiles de vida buenos. Entonces yo trato de que no, de que usted quiere estar todo el día al sol y al agua y qué más. No, eso no es vida. No sé, yo a lo mejor estoy haciendo mal, pero yo trato de sembrarles eso de que salgan de aquí, de que busquen oportunidades. Ustedes son capaces, no porque sean de aquí quiere decir que se tengan que quedar aquí toda la vida”.

En la línea de la anterior cita, me interesa ahora destacar la formación —*bildung*— como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, de inteligencia y solidaridad de las personas (Flórez y Vivas, 2007). Se espera, entonces, en la

educación, la formación de las nuevas generaciones, en quienes la condición de la existencia es formarse, integrarse, convertirse en seres espirituales capaces de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. “Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez y Vivas, 2007, p. 166). Esto indica que la educación implica un conjunto de valores personales y sociales necesarios para formar un determinado tipo de persona y el modelo de sociedad al que aspira la humanidad.

En esta perspectiva, cada sociedad selecciona aquellos valores que considera más adecuados para satisfacer las necesidades sociales, siendo la escuela la institución encargada de su transmisión y desarrollo, por medio de la actividad educativa. La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. De la misma manera, por medio de la educación todo grupo humano tiende a perpetuarse, y son los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarle unos determinados estándares de vida. La escuela ha contribuido de forma decisiva al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, orientados a garantizar el orden en la vida social y su continuidad (Parra, 2003). En la actualidad, la formación en valores se muestra como una tarea indispensable para el mantenimiento de la cohesión social y para alcanzar la paz de los pueblos.

Por ello, como lo expresan Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica pedagógica conlleva inevitablemente un conjunto de valores, a través de los cuales el docente va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa, como lo deja ver el siguiente relato de un docente:

Unidad semántica 4:

“(...) ustedes tienen que aprender a ser sinceros, ante todo la sinceridad (...) la responsabilidad (...); entonces ahí empieza uno a hablar también de competencias, sobre todo la responsabilidad y la sinceridad, eso sirve. Pues que aparezca un niño con X, que ni siquiera ha vuelto, ah no, es que yo me equivoqué, pues no se pudo haber equivocado, porque como uno pasa el control de asistencia y eso sí me ha gustado a mí, que ellos miren, que se busquen para que ellos miren la importancia de ir a la escuela y también los problemas que uno tiene; si uno no viene, si falta mucho, les inculco mucho eso, de hecho todos vienen todos los días, faltan muy poquitos”.

De ahí, se puede decir que los valores forman parte de la vida cotidiana escolar, y están estrechamente vinculados al estilo de práctica que se desarrolla. Estos permean los discursos y las acciones de los docentes desde la presentación del contenido escolar, las formas de trabajo, la evaluación del aprendizaje, la distribución de sanciones y elogios a los alumnos, la convivencia informal, etc. Carbajal y Fierro (2011) se refieren a la formación en valores como aquellos procesos que intervienen en el desarrollo de la moralidad del sujeto, así como las etapas por las cuales transita, que van desde la adquisición de las pautas

sociales básicas de convivencia recibidas a través de la socialización, hasta la formación de la autonomía moral como base para orientar las decisiones y acciones del sujeto.

Los valores, en sí, conducen a una visión integradora del subjetivismo y el objetivismo desde el punto de vista de la axiología³⁷. La educación, por tanto, seguirá este mismo modelo de integración. Desde la dimensión subjetiva de los valores, la educación adquiere su significado etimológico de *educere*: sacar, extraer, dar a luz, etc. Esto conlleva a un modelo de desarrollo, en el sentido teleológico³⁸ de dentro hacia fuera, en el cual la educación se orienta a la estimulación de las potencialidades del estudiante basadas más en la libertad, en la autonomía y en la creatividad.

Desde la dimensión del objetivismo, la educación adquiere el significado etimológico de *educare*: conducir, guiar, orientar; esto expresa un modelo directivo, en el sentido teleológico de fuera hacia dentro, en el que se pretende llevar al sujeto hacia la meta valiosa previamente determinada. La educación, según lo expuesto, es un modelo de integración de los conceptos de dirección y desarrollo (Gervilla, 1988).

En todo caso, como lo indica Enrique Gervilla (1988), calificar algo de «educativo» conlleva necesariamente una vinculación o referencia explícita o implícita al valor, en todas y cada una de las dimensiones o aspectos del proceso educativo:

³⁷Del griego ἄξιος áxios 'digno', 'que tiene valor' (Real Academia Española).

³⁸Teleología. f. filos. Doctrina filosófica que estudia las causas finales de las cosas: su doctrina postula que todo está regido por la finalidad o teleología (<http://www.wordreference.com/>)

- Al hombre como sujeto de su propio proceso perfectivo o formativo: el quién de la educación, pues aunque la educación no da el ser, sí da un nuevo y mejor modo de ser, un valer más en su dimensión individual y social, una segunda naturaleza.

- Al contenido o qué de la educación en cualquiera de sus aspectos: físico, intelectual, afectivo, moral o religioso. En todo caso, siempre el contenido estará vinculado a lo deseable o valioso, salvo dejar de ser contenido educativo, pues nadie calificaría de educativo la droga, el robo o el asesinato.

- A la forma o cómo se realiza la educación, ya que un contenido positivo transmitido por medio de la manipulación, la violencia, el engaño o el adoctrinamiento, deja de ser valioso por el modo o forma en que se realiza y, por lo mismo, lejos de lo que entendemos por educación.

- A la finalidad o el para qué del proceso educativo. Los fines, metas u objetivos se desean porque valen. Ello justifica la intervención en cualquiera de sus aspectos. Al final del proceso, la esperanza del educador y del educando es la consecución, o al menos el acercamiento a la meta deseada, que siempre será un modo de ser más valioso, según el modelo o patrón elegido (p. 416).

Para Gervilla, la educación es un quehacer teleológico, es decir, orientado y dirigido en una u otra dirección, con orden y con sentido. Ello hace que la finalidad sea algo constitutivo y esencial a toda educación. Sin finalidad, la educación carecería de sentido. El sentido teleológico de la educación guarda relación con el fin o fines, con la meta, el

propósito, el ideal, el patrón, el objetivo, el proyecto, y con todos aquellos conceptos afines entre sí, relacionados con la finalidad de las acciones humanas y de la educación.

De este modo, la axiología se torna teleología, compartiendo fines y valores educativos en una misma consistencia ontológica. Las actividades orientadas hacia el fin se traducen frecuentemente, en el ámbito educativo, en los términos *intención* e *intencionalidad*. La intencionalidad es el acto del entendimiento dirigido al conocimiento del objeto; es aquello que se pretende alcanzar al término del proceso educativo, como síntesis de todas las aspiraciones y esfuerzos del mismo.

Según lo anterior, para algunos profesores y profesoras de esta investigación, está dentro de su intencionalidad que sus estudiantes, a lo largo de su desarrollo, vayan adquiriendo valores y criterios apegados a la obtención de herramientas ceñidas para el fortalecimiento del respeto, la disciplina, la responsabilidad y el sentido de pertenencia en relación con el desenvolvimiento cívico, familiar, en comunidad y en la misma escuela, tal y como lo expresa un docente:

Unidad semántica 4:

“Claro que, o sea, de seguir un programa y de que ellos tengan que ver todo el programa como tal no, para mí con que el estudiante cambie por ejemplo, o sea que adquiera valores, que sea más responsable, que cambie la forma de ser, o sea que con lo que uno les inculque pues ellos... Es un logro muy grande y no tiene qué..., o sea, es como preparar el estudiante para la vida y para el mundo laboral...”.

En esta relación, los fines son valores últimos elegidos y, por lo mismo, perseguidos, relacionados, aunque nunca logrados en su totalidad, pues no todos los valores son fines, pero todos los fines son valores, por cuanto las finalidades educativas son aquellos valores preferidos o elegidos (Gervilla, 1988).

De otro lado, las normas son portadoras de valores, visto desde la perspectiva socio-antropológica y psico-pedagógica. Desde la perspectiva socio-antropológica, los valores se expresan a través de los sistemas normativos vigentes en una sociedad, los cuales representan los horizontes de comportamiento que se presentan como deseables u obligatorios para los miembros de un grupo social determinado, tanto los derivados del uso y la costumbre, como los que refieren a exigencias que han sobrepasado los límites del tiempo y del espacio, alcanzando un reconocimiento transcultural. Para la psico-pedagogía, los valores son construcciones individuales basadas en preferencias por modos de comportamiento, y en creencias, traducidas en orientaciones particulares que guían la actuación cotidiana; las pautas de comportamiento personal que norman la vida del sujeto manifiestan también los valores auto elegidos, los cuales se expresan en la propia conducta (Carbajal y Fierro, 2011).

Unidad semántica 6:

“Claro, para que fomente valores y en sí se valore él y valore a los demás y las cosas de los demás, y tenga un sentido de pertenencia, y para que tuvieran el sentido de

pertenencia, el respeto, la autoestima, había que trabajar sobre todo eso porque no valoraban el colegio para nada”.

Con base en la teoría de Gervilla (1998), se ha definido el valor desde una visión integradora de lo subjetivo y de lo objetivo, de lo ideal y de lo real. Así mismo, este autor enriquece el concepto de valor con base en las ideas de Frondizi³⁹, para quien el valor es una cualidad estructural, es decir, “una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto”⁴⁰; al respecto, O. Reboul dice que “Los valores son aquello que merece la pena, aquello que merece la pena que le sacrifiquemos algo”⁴¹, pues su premio es la felicidad personal. En la perspectiva de Gervilla, en la definición de valor se afirma la dimensión ideal y real del valor, así como su vinculación con la naturaleza humana, pues un valor no tiene sentido en la educación si carece de vinculación con el ser humano. De allí que el valor implica ciertas características, propiedades o atributos:

1. Decimos que el valor es una cualidad, para diferenciar el ser y el valor, por cuanto la cualidad no es igual al ser, aunque siempre se encuentre en el ser: los valores son cualidades que, al carecer de existencia en sí mismos por no poseer sustantividad propia, necesitan un depositario en el cual subsistir: la belleza de la escultura, la utilidad del coche, el color del vestido, etc.

³⁹ Frondizi, R. (1977): *¿Qué son los valores?* F. C. E., México

⁴⁰ Frondizi, R: o. c, p. 213 en Gervilla, E. (1988). *Educación y valores*, p. 406

⁴¹ Reboul, O. (1989): «La educación, los valores y lo sagrado», en *Hombre y educación*. PPU, Barcelona, p. 262 en Gervilla, E. (1988). *Educación y valores*, p. 406.

Estas cualidades pueden ser de carácter real o ideal, al darse en las personas, en los objetos o en las acciones —el agrado, el deseo, las cosas—, y también en las ideas o en los ideales, tal como manifiestan las teorías axiológicas.

2. Deseada o deseable por su bondad. Con el calificativo «deseada» queremos indicar el deseo del sujeto de poseer el valor conocido. El valor siempre es algo conocido y deseado. En el lenguaje medieval el valor es «bonum cognitum et conveniens», esto es, un bien conocido —razón— y apetecible —voluntad—. Pero el valor es —o puede ser— también «deseable», esto es, que merece la pena ser deseado por su dignidad, aunque, de hecho, el sujeto no lo desee por diversos motivos o circunstancias.

3. Cuya fuerza orienta la vida humana. Todo valor va acompañado de un deber-ser orientativo, nunca —por su idealidad— totalmente alcanzado. Éste, en lo ético, es un imperativo, en lo estético una conveniencia, y en lo religioso un compromiso. Pero siempre es «un más» de lo existente, una exigencia que orienta nuestra vida en una u otra dirección o finalidad. Todo deber-ser es una «presión», y por lo mismo el valor es una presión finalista, no de lo que es, sino de lo que debe ser; no de lo existente real, pero sí de lo existente posible (o. c., p.407.).

Ahora bien, con frecuencia, en las escuelas los valores son enseñados como se enseñan los contenidos curriculares. Esto conlleva a una "intelectualización" de los valores, La educación, por tanto, debe dar cuenta de que, junto al componente cognitivo (conocimiento y creencias), es indispensable considerar, asimismo y de forma interrelacionada, el componente afectivo —sentimientos y preferencias— y el componente conductual o conativo —acciones manifiestas y declaraciones de intenciones—.

Los valores se perciben en las actuaciones de los otros, en la relación de cada uno con el resto; cada persona debe construir su propio esquema de valores y la función de los docentes es colaborar en el proceso, permitiendo y desarrollando situaciones en el entorno de los alumnos para que los vivan y experimenten, y así, ser interiorizados por ellos (Parra, 2003).

Es de destacar que en esta investigación, los procedimientos encauzados a establecer criterios y valores en los niños, se realizan por medio de estrategias, actividades o la misma interacción del docente con los niños.

Unidad semántica 4:

“Claro, competencias ciudadanas. Les hablo mucho sobre el respeto sobre todos esos valores que son importantes y ellos han cambiado mucho, eso allá cuando llegué parecía un campo de guerra y yo por ejemplo comienzo a hablarles, casi todos los días les hablo que respetemos a los niños más pequeños, que juguemos pero que tratemos de... porque son muy bruscos en el recreo y entonces los mismos niños me dicen, profesora cierto que tenemos que cuidar los niños más pequeños, porque se ponen a correr por el corredor y primero se pasaban por encima de la cabeza de ellos, entonces a partir de la convivencia también he alcanzado muchos logros con esos niños”.

Todo lo anteriormente expuesto indica que la formación en valores requiere de ciertas condiciones que posibiliten y alienten su desarrollo. José María Parra O. (2003), propone los siguientes:

1. En relación con el sistema de valores que se pretende promover y desarrollar en el aula, se ha de procurar establecer una relación de congruencia entre los valores comunes que, por ser básicos, deben ser objeto de formación en todos los educandos; los valores del contexto sociocultural próximo en el que se encuentra ubicado el centro educativo; los valores diferenciales de cada estudiante que son expresión de sus preferencias personales y el sistema de valores que posee el docente y que le sirven para orientar su práctica educativa en el aula. Sólo desde la convergencia en el sistema de valores se puede desarrollar esquemas consistentes y estables y evitar la confusión y el caos a que se ven abocados nuestros alumnos.

2. En relación con el clima social del aula, ha de fundamentarse en un estilo de interacción comunicativa entre profesores y alumnos y de éstos entre sí que favorezca la autonomía del alumno, propiciando su iniciativa y la toma de decisiones, en un ambiente de seguridad y confianza donde las diferentes personalidades del grupo puedan manifestarse de forma auténtica y sin enmascaramientos y dónde se practique un tipo de relación interpersonal basada en la estima y el respeto mutuos.

3. En relación con la actitud del docente hacia la formación de los valores, este debe conocer los valores, estimarlos, sentirlos, practicarlos, sentir deseo de transmitirlos y fuerza para hacerlo; además, debe conocer los métodos y habilidad en aplicarlos, tendremos al educador en valores perfecto.

4. En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores, el docente debe aprovechar cualquier circunstancia existencial que viva el estudiante. Nada hay más contrario al espíritu de la educación en valores que su "institucionalización académica", reservándose para ello un tiempo determinado en el calendario escolar. Los valores se viven en todo momento y en todas las acciones que se sucedan en la escuela y su entorno; aún en aquellas situaciones consideradas conflictivas hay que sacar provecho para desarrollar en los alumnos los valores de la no violencia.

5. En relación con la organización dada al contenido didáctico, el docente debe fundamentarse en una estructura interdisciplinar que dé sentido a los problemas y situaciones controvertidas que se someten a debate. Cualquier asignatura del currículo puede convertirse en el núcleo integrador de las restantes disciplinas, siempre que sean planteadas por el profesor de forma controvertida y dilemática, tengan significado para el alumno y conecten con sus intereses, preocupaciones, y motivaciones dominantes.

De otra parte, en esta investigación la reflexión sobre la práctica pedagógica tiene un despliegue fuerte en las actividades y estrategias del docente, donde se vincula a los estudiantes a espacios reflexivos y coherentes con sus necesidades en el aprendizaje—necesidades afectivas, éticas y morales—, al igual que invita al docente a reflexionar sobre el impacto de su práctica pedagógica, a ser juez de sus propias acciones, direccionándolo a analizar y a confrontar en muchas ocasiones los resultados eficientes de su praxis pedagógica con los modelos institucionales o con las metodologías impuestas por los colegios donde los docentes llevan a cabo su práctica.

“Pues primeramente me cuestiono también y digo, será que sí o será que no, porque indudablemente le queda a uno como la duda de pensar, será que sí estoy haciendo esto o no, entonces me pongo a analizar e incluso a veces me pongo en cuestiones con otros compañeros, como una especie de comparación ¿usted cómo va? ¿usted dónde va? Porque a veces como se destinan unos tiempos para ciertos temas, entonces yo a veces me pongo a mirar, a esta fecha tal yo ya debería estar enseñando esto, y veo que estoy atrasado, ¿por qué? Si es que he faltado mucho o es por los estudiantes o porque de pronto yo no estoy dando la talla, entonces tengo que ponerme a buscar como digamos la estrategia de mirar cómo evacúo este tema en el sentido de aprender, porque yo no evacúo temas en el sentido para cumplir con un currículo sino para que ellos aprendan ciertos temas...”

Hablar de *práctica* es hablar de acción, pero hablar de *pedagógica* es dialogar con un saber teórico, y hablar de *teoría*, es hablar de un sistema de ideas, de conceptos acerca de los fenómenos de la realidad. Entonces, la práctica pedagógica es la concreción de un sistema de ideas que se manifiesta en un sistema de acciones situadas en un contexto específico, para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del ser humano (González, 2007). Al ser un sistema de acciones, pueden darse cambios en la relación pedagógica que se originan por diferentes circunstancias; por ejemplo, en algunos casos de docentes que se cuestionan profundamente acerca de su papel, en otros de maestros que están inquietos por su imagen y quieren cambiarla, en otros porque los profesores ven que los niños no aprenden y se preocupan, y en otros más porque es una demanda del actual plan de estudios y lo sienten como una obligación (Rosas, 2001), o también, como lo enuncia Schön (1998), cuando el docente reflexiona sobre las

comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hacen emerger, que critican, que reestructuran y que encarnan en una acción adicional.

Unidad semántica 6:

“Nosotros como educadores que somos, debemos tener buenas estrategias para formar a nuestros estudiantes en el aula de clase, muchas veces nosotros sin darnos cuenta estamos ahuyentando a los alumnos y niñas con malos tratos o también hacemos de que le cojan amor o apego a la institución educativa, lo mismo que al docente, nosotros somos individuos donde formamos tanto a nivel social, cultural, económico, religioso, los formamos con valores que le sirvan para actuar bien en la sociedad; tratemos de dialogar mucho con ellos, porque a veces llegan de la casa con un estado de ánimo muy bajo ya sea porque hayan recibido un mal trato de sus padres y demás familiares, los niños por temor a veces no comunican lo que les pasa, por miedo a castigos fuertes por parte del papá o la mamá, como docentes debemos tener astucia para atraer a nuestros niños mediante una forma amable el cual nos van a tener confianza y así fácilmente se presta mejor para un dialogo exitoso donde van a comunicar todo...”

La cita anterior evidencia una práctica pedagógica que tiene como elemento central la reflexión que se suscita en medio de la práctica por parte del docente, situación que pone en escena a un sujeto con capacidad de improvisación a partir de su experiencia, de su interacción con sus interlocutores y de sus estructuras cognitivas, epistemológicas e intuitivas, desarrolladas en contextos educativos; del mismo modo, a un docente con capacidad de inspeccionar sus propias acciones, de proponer y teorizar nuevas formas de

pensar, y de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Basto y López, 2010). En esta perspectiva, Alejandra Ávalos (2013), recogiendo las ideas de Schön, Brubacher, Case y Reagan, y Giroux, expresa que la reflexión permite al sujeto modificar sus ideas y concepciones, sobre todo aquellas que le permiten actuar en la inmediatez.

Unidad semántica 2

“No, yo no trato de botar temas, sino que de hacerle lo más fácil para ellos para que ellos entiendan más facilito el temita, y muchas veces, pues, cuando en el salón no sale, pues, como decía ahorita toca improvisar, toca intentar echar cabeza de yo qué he hecho antes, o de cuando yo estudié qué hacían conmigo, con la prácticapedagógica en la Normal para ver si de pronto alguna de esas cositas me sirve...”

De allí que, según Ávalos (2013), la reflexión es un pensamiento sobre el pensamiento, pero también una conciencia: puede objetivarse y contrastarse; la reflexión tiene lugar en la acción, y también es previa y posterior; la reflexión no se puede dar sin el otro: es compartida; adquiere la forma de una narrativa; impacta a los participantes; busca mejoras continuas en el contexto, y busca la transformación del sujeto y su trascendencia en el contexto histórico, por ello es emancipadora. Por lo anterior, la praxis y la actividad reflexiva son el centro de la discusión, en tanto hay que comprenderlas, desestructurarlas y estructurarlas.

En la práctica, como lo afirma Ángel Pérez G. (1987), la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de

connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

Unidad semántica 1:

“...he aprendido que tengo que tener un criterio sobre lo que hago y que no todo lo que está institucionalmente desde el modelo y que nos dicen que debemos hacerlo así, pues he aprendido a validarlo un poco, pero no crea que ha sido muy fácil”.

Como ya se ha mencionado, Schön (1998) hace referencia a la práctica reflexiva en la que el hacer y el pensar son asuntos complementarios; de allí que los profesionales piensan frecuentemente sobre lo que están haciendo mientras lo hacen, y reflexionan sobre las comprensiones que están implícitas en su acción, comprensiones que hacen emerger y desenlazan en una acción adicional a través de la cual renuevan su práctica.

De esta manera, la idea de una cultura profesional reflexiva en los docentes —como lo expresa Imbernón (2007)—, supone una reconceptualización de la práctica pedagógica, en la que la enseñanza se establece como un discurso práctico y el docente asume la cultura profesional de enfrentarse a dilemas prácticos de su experiencia profesional, de la que extrae conclusiones mediante la autoevaluación individual y colectiva.

Con el fin de complementar esta visión, las percepciones del docente, al igual que la reflexión, convergen como representaciones importantes para el desenlace en el aula; las percepciones sobre los estudiantes, sobre la escuela y sobre la disciplina consiguen

influenciar de manera negativa o positiva en los sentidos involucrados en la práctica pedagógica. Como lo explica Barra (1998), “la percepción implica una interacción muy dinámica, donde la presencia, expectativas y conducta del perceptor pueden afectar la conducta de la persona percibida, en un proceso circular” (p. 69).

Con alguna frecuencia, se escuchó en los docentes de esta investigación frases como “hago lo que puedo”, “no quieren hacer nada”—refiriéndose a los estudiantes—, lo que pone de manifiesto la creencia en ellos de que, a pesar de sus máximos esfuerzos o por más que ellos lo intenten, es difícil lograr avances en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de las escuelas rurales, porque sienten que las restricciones y obstáculos no son ellos ni sus prácticas, si no los niños y niñas, los padres y madres de familia, y el entorno rural de la escuela.

Unidad semántica 1

“Los niños con pocas aspiraciones también, o sea, producto de eso que viven en la casa, entonces ellos en la escuela tampoco dan como el máximo ni creen que sea importante estudiar para la evaluación, perderla y cambiarles, eso ha sido un poco difícil, muy difícil”.

La anterior cita denota la necesidad de abordar el tema de las representaciones sociales de los docentes rurales.

Las formas simbólicas y discursivas de percibir a los sujetos y el contexto rural, se constituyen en una representación social de los docentes que adquiere sentido y se estructura dentro de un discurso social acerca de la escuela rural⁴² (Román, 2003), que se comparte, generaliza y legitima entre los docentes como esquemas de pensamiento y como posibilidad de construir y leer al “otro”, y se ratifica desde el primer contacto del docente con la escuela rural. Probablemente uno de los obstáculos para lograr mejoras educativas en las aulas de las escuelas rurales, se halla en las representaciones que tienen los docentes sobre los niños, sobre los padres y madres de éstos y sobre sus formas de vida campesina; por ello tal vez no es posible esperar cambios educativos en el sector rural, en tanto no cambien las representaciones sociales de los docentes. Entender las representaciones de estos docentes ayudaría a comprender el proceso y la estructura de los comportamientos, acciones y razones que se implican en la práctica pedagógica rural. Este planteamiento ha sido estudiado por Rosas (2001), quien manifiesta que en cuanto al trabajo en el aula de las escuelas rurales —donde se manifiesta con mayor fuerza el rezago de los niños—, se ha demostrado que, más que las condiciones de pobreza, son las condiciones del trabajo escolar las que no les son propicias, y esto depende en gran parte de las actitudes de los maestros; aunque, en otra vía, los planteamientos de Alethia Bogoya (2007) destacan que existen docentes rurales haciendo todo lo posible por superar las barreras asociadas con contextos altamente desfavorables y vulnerables para lograr finalmente que sus estudiantes avancen intelectualmente.

⁴² Para Ibáñez (RB832), citado por Román (2003), el discurso social refiere a los textos producidos por los sujetos, en comunicación interpersonal.

Para el efecto, las representaciones sociales determinan una manera de pensamiento social. Son una forma de pensamiento práctico, de sentido común orientado hacia la comprensión, la comunicación y el conocimiento del entorno social. Según Román (2003), esas representaciones son sistemas simbólicos que configuran la cultura, entendida esta última como el contexto de significaciones interrelacionadas en el cual se mueven los sujetos, que han sido tejidas por ellos. Es decir, como lo enuncia también Bourdieu, las representaciones corresponden a las formas como los sujetos perciben el mundo y actúan en él; hacen parte del conjunto de esquemas generativos que constituyen el *habitus*. Estos esquemas están socialmente estructurados; han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal, y son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones. Esta noción de *habitus* propuesta por Bourdieu reconoce dos formas de existencia. Una primera, referida al *habitus* primario ligado a la clase social, a un grupo o a relaciones familiares que determinan las disposiciones de los sujetos. En esta forma de *habitus*, tanto los pensamientos como las percepciones y las acciones estarían condicionados socialmente. La otra forma se refiere al *habitus* secundario. En éste las disposiciones de los sujetos se originan y se despliegan a partir de estructuras, leyes, y relaciones sociales que se establecen en las instituciones y en contextos más especializados, como la escuela.

Lo dicho anteriormente deja de manifiesto la necesidad de entender las representaciones sociales de los profesores rurales como estructuras de sus *habitus*, en tanto éstas condicionan el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. En este caso, las representaciones de los docentes rurales constituyen su discurso pedagógico e influyen en

la manera como se dan los intercambios en cuanto a contenidos y habilidades a desarrollar, así como las normas y comportamientos deseables en los niños. En su discurso, los docentes incorporan un estilo pedagógico a través del cual se determinan los controles que implementan sobre la organización, la distribución y la evaluación del conocimiento, en tanto es un discurso que establece las actividades y la organización de la clase para que los niños puedan aprender los conocimientos y las prácticas relacionadas con el saber formal, integrando aquellas reglas y normas de disciplina sobre las que se darán las interacciones en el aula de clase (Román, 2003).

Algunos docentes de esta investigación perciben los cambios generacionales y culturales donde coinciden en suponer una imagen sobre los estudiantes de la contemporaneidad. Así, tres docentes tienen la percepción de que los estudiantes se han vuelto más perezosos y difíciles de sobrellevar y educar.

Unidad semántica 6:

“...como la educación cambió desde arriba eso que no sé qué, eso es un trabajo que da muy malos resultados, porque ya el muchacho ahorita, con la educación que da ahorita, el muchacho no quiere estudiar ni entregándole todito, ni uno sentándose ahí, el muchacho no quiere hacer nada, porque le dieron muchas ínfulas desde arriba a la educación, primero que colocando, era primero de uno a diez, ya del uno al cinco y después con letras y de todo eso y el muchacho ahorita no pues ya medio lleva alguna cosita...”

...El muchacho ya no quiere trabajar, al muchacho se le enseña y no quiere, y como que mucha alcahuetería en la casa, el papá ya se está dejando manipular de esos muchachos...”.

Los niños son lo que son su familia y el medio donde viven. En su vida cotidiana los niños de las escuelas rurales viven condiciones difíciles que los colocan en condiciones de vulnerabilidad y que se reproducen en la forma como ellos se desenvuelven en la escuela. Estas representaciones que los docentes han construido con respecto a las condiciones específicas de los estudiantes, ponen en evidencia lo que Román (2003) ha constatado con respecto a la tensión que se produce entre los códigos culturales familiares y los códigos culturales escolares, tejidos en una relación de poder simbólico que legitima la dominación de un código sobre el otro. En este caso, el código cultural escolar se impone sobre el código cultural familiar, con lo cual se descalifica o ignora el código manejado por el niño rural. De allí la hipótesis que sostiene que las imágenes que construyen los docentes con respecto a las capacidades y potencialidades de sus estudiantes determinan sus acciones e intencionalidad pedagógica y, en últimas, las posibilidades que tendrán los niños de avanzar en su proceso educativo.

Unidad semántica 3:

“...pero no, a veces no, hoy en día los niños no están como dispuestos a recibir las clases, unas veces sí, otras veces no, nada más esta semana estábamos hablando con... (la Rectora y otros docentes). Yo les decía, está muy difícil enseñarle a los niños, inculcarles unas clases porque no quieren, son totalmente irresponsables, los padres de familia

también no colaboran y las tres estábamos de acuerdo, y yo gracias a Dios ustedes ya están para, como se dice el cuento, un pie más afuera que adentro”.

Unidad semántica 2:

“...no pues, la mitad son buenos desempeños, y los demás regulares, muy regulares, tengo unos muy regulares y es porque los padres de familia no colaboran, porque creen que la educación es... O sea que los responsables de que el estudiante aprenda somos nosotros, o sea los niños no llevan tareas, los padres no les ponen cuidado y todo eso se les dice en las reuniones, pero ellos no...”.

De esta manera, las representaciones sociales acerca de los niños establecen una serie de saberes implícitos cargados de un componente fuerte de realidad psicosocial, que no sólo existe en la mente de los docentes, sino que además originan procesos que se imponen y condicionan a niños y niñas, limitando o expandiendo la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica (Casas, 2006). Por ejemplo, en la lógica de los docentes rurales entrevistados, los niños “ya no quieren estudiar” o “tienen pocas expectativas por el estudio”; ello hace difícil lograr avances, pues consideran que dichas condiciones no pueden ser revertidas por la acción pedagógica o por las diversas estrategias que el docente pueda adoptar en el aula de clase.

De lo anterior se deduce la importancia de abordar las representaciones sociales de los docentes rurales y ayudar a transformarlas, lo cual hace referencia a modificar los imaginarios sociales y, de esta manera, lograr cambios importantes en las estructuraciones

simbólicas y en la forma como los seres humanos representamos lo real (Bernal, Castro, Echavarría, González y Murcia, 2015).

De otro lado, las representaciones de otros docentes de esta investigación se inclinan a favor de las capacidades que se reconocen en los niños y niñas. En éstas se identifican mayormente una serie representaciones positivas, referidas a las potencialidades y capacidades cognitivas de los estudiantes, que les ayudaría a contrarrestar ciertas condiciones como pobreza y maltrato en la familia, y a desarrollar procesos educativos satisfactorios. Estas formas positivas de representar las capacidades de los estudiantes se manifiestan, a su vez, en las actitudes y en las maneras como los docentes enfrentan su trabajo pedagógico.

Unidad semántica 2:

“...y si viera que esos niños de primero dan unas sorpresas. Es lo que he visto. Uno empieza a trabajar las letras, las sílabas, y esos muchachos como que se disparan en un determinado momento, sin uno saber por qué llegan a un momento en el que ya aprendieron a leer. No, es que ah, ¡ese profesor tan bueno les enseñó a leer!, es la capacidad que tiene cada persona, eso es lo que yo entiendo de los de primero, si uno empieza a trabajar con un niño el programa de primero, el muchachito en junio ya tiene que estar leyendo normal y si tiene sus capacidades. Yo le decía a una profesora de primero, es que no es usted la que le enseñó a leer al niño, ¡es él! Es su capacidad mental, si él no tiene la capacidad para aprender a leer él no le va aprender por mucho que usted le enseñe”.

Bernal, Castro, Echavarría, González y Murcia (2015) indican que las capacidades tienen tres formas de comprenderse: una innata, otra interna y otra combinada. Estas tipologías del concepto de capacidad están interconectadas y son interdependientes: 1) El nivel innato presenta las condiciones genéticas y biológicas con las que nace la persona. 2) El nivel interno se evidencia en el conjunto de capacidades que se transforman a través de la educación —conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas—. Tanto el nivel innato como el interno son comprendidos como funcionamientos humanos. 3) El nivel de las capacidades combinadas —comprendidas como funcionamientos institucionales— son las oportunidades y condiciones que se propician para un desarrollo de capacidades idóneas, internas e innatas. Este último nivel de las capacidades está vinculado con las instituciones y sus estructuras.

La cita anterior pone de manifiesto a un docente que se reconoce en las capacidades innatas de los niños, de acuerdo con lo expuesto por estos autores.

De esta manera, algunas de las apreciaciones que los docentes dan de sus estudiantes se traducen en conceptos que ellos mismos van elaborando y aplicando en su práctica (Rosas, 2001), como por ejemplo, en el reconocimiento de aprendizajes autónomos y en el respeto por las individualidades de los estudiantes. Las expresiones que dan los docentes de sus estudiantes en esta investigación, incluyen atributos como “inteligentes”, “súper dotados” o “excepcionales”, alegres, activos responsables, se comunican bien con otros y son poco conflictivos. De esta manera, también se pueden establecer ciertas dimensiones relacionadas con las capacidades de los estudiantes. Una primera dimensión

tendría relación con los atributos referidos a la capacidad cognitiva de los niños, o más bien con la capacidad que los niños tienen de aprender; la segunda dimensión se refiere a las capacidades que despliegan los niños para vivir en sociedad y que tienen que ver con la forma como se comunican, la autonomía que desarrollan, el respeto manifiesto por el otro; y una tercera dimensión corresponde a la capacidad del estudiante para generar un aprendizaje activo con él mismo, con los otros estudiantes y con sus docentes.

Unidad semántica 1:

“Estas cosas que tendrían que estar también como al tanto o al día de que los niños ahora son diferentes, si uno ve que son distintos por ejemplo si uno llega con un teléfono inteligente a la escuela y ellos en 2 minutos saben lo que pasa con él”.

Ahora bien, las percepciones que tiene el docente sobre la escuela y la disciplina también se despliegan en este estudio.

Por un lado, la percepción de la escuela proviene del reconocimiento del actor sobre el centro, del espacio donde se ubica y del estado de las instalaciones, tomando como punto de referencia el lugar donde se realizan todas las instrucciones pedagógicas, en relación con las cuales, según varios docentes, la institución educativa además requiere en muchos casos del elemento organización, especialmente en las que se encuentran implícitos constantemente otros agentes educativos donde su trabajo es coadyuvante de las prácticas pedagógicas realizadas por el docente.

Unidad semántica 2:

“...Yo llego a la sede y la veo primero muy pequeña, yo pensaba de pronto que de por sí las escuelas, uno el modelo que tiene mentalmente de escuela es una escuela con un patio bonito, grande, un lugar como donde jugar, la escuela de allá no tenía eso, y un solo salón, y yo vi que todo en ese salón los libros, los computadores y los niños todos como amontonaditos en las mesas, y como habían tantos, eran 38 niños de transición a quinto...”

Por lo general, cuando se habla de la escuela rural suele asociarse con estereotipos que denotan una condición de inferioridad y de desventaja, dado el contexto sociocultural en el que se sitúa. Aunque no siempre estos estereotipos contruidos por la sociedad son ciertos, lo que sí es real es que las escuelas rurales suelen ser, en la mayoría de los casos, estructuras solitarias a las que se llega después de recorrer largas distancias por carreteras —donde existen— sin asfalto, o por caminos de piedra o polvo. Este aislamiento, que no se vive sólo en relación con las grandes distancias o las dificultades que implica la falta de transporte público o la precariedad de los caminos para llegar a la escuela, se constituyen en las condiciones objetivas del contexto y permiten hacer una lectura de las condiciones en las que los docentes desarrollan su labor en el campo. Las particularidades de la escuela rural permiten construir una definición de ella, contraria a los prototipos contruidos en los imaginarios de las personas, que por lo general hacen referencia a los modelos de la escuela urbana que se caracteriza por tener muchos estudiantes, varios grados, grandes edificios con varias aulas, varios maestros y muchos recursos, con vías de acceso que hacen más fácil el contacto con el medio y la población que la circunda. En contraste, la realidad rural deja de

manifiesta otra posibilidad de escuela que sirve de espacio de trabajo y de desempeño profesional obligado para una gran mayoría de los docentes, quienes, como las escuelas, se enfrentan a condiciones específicas de aislamiento geográfico y social. Tal vez este aspecto es el que más efecto tiene sobre las emociones y expectativas de los docentes en su primer contacto con la escuela rural, al representar la escuela rural como un modelo diferenciado de menor categoría con respecto a los prototipos de las escuelas urbanas (Vázquez, 2008).

Unidad semántica 2:

“Yo creo que lo que dije y lo que han dicho todos, porque hablamos entre compañeros, cuando llegamos a... (la escuela) y es ¡Uy que sede tan lejana!, ¡que institución tan lejana! Uno empieza a ver ese carro subir y subir y sube la montaña y sube y sube y sube y uno empieza a ver más que lo urbano se va como escondiendo y se va viendo por allá lejitos, y uno ¡uy no, ese colegio queda siempre lejos!, y uno va sintiendo ya el cambio de clima (...) yo llego a la sede y la veo primero muy pequeña, no el modelo que tiene mentalmente de escuela, es una escuela con un patio bonito, grande, un lugar como donde jugar; la escuela de allá no tenía eso, y un solo salón, y yo vi que todo en ese salón, los libros, los computadores y los niños todos como amontonaditos en las mesas y como habían tantos..., eran 38 niños de transición a quinto, el grupo que más tenía en ese año era quinto; yo me acuerdo que tenía como 10”.

La manera de imaginar la escuela de algunos de estos docentes, deja claro una forma de exclusión y de no reconocimiento de una realidad escolar que a su vez lleva a la negación de la existencia de un mundo rural. Para Vázquez (2008), dejar de reconocer lo

rural significa que, una vez nombrado, suele ser inmediatamente rechazado e ignorado; con ello, el mundo rural y sus escuelas se convierten en una realidad invisible, silenciada y excluida del pensamiento social, construida bajo la mirada y el pensamiento urbano; por tanto, la comunidad sitúa a sus escuelas en un lugar secundario, subordinado y de inferioridad con respecto a las escuelas catalogadas de verdad, o sea, de escuela urbana.

Estos imaginarios sociales⁴³ contribuyen a elaborar la identidad de los docentes mediante esquemas de representación social de sí mismos, que se hacen expresables a través del lenguaje. El lenguaje no sólo es un instrumento de construcción. Es también una práctica social y cultural que permite establecer puentes entre nuestro pensamiento y la realidad objetiva, y es, de igual manera, un vehículo de comunicación que permite expresar nuestras ideas, actitudes, comportamientos y sentimientos. De ahí que el lenguaje reflejará lo que sobre la escuela rural se piensa y se siente y, una vez manifestado, aquél se convierte en un potente instrumento de perpetuación y reproducción de esas imágenes construidas sobre ella.

Esta manera de representar la escuela rural, hace de ésta un destino laboral que nadie desea (Espeleta y Weiss, 1996); también se constituye en una de las razones personales que lleva a los docentes a decidir si quieren o no permanecer en la profesión (Rosas, 2001). Así, es común encontrar docentes que “sin llegar a la escuela rural, ya se quieren ir”; es escasa la posibilidad de establecer arraigo y vínculos de ellos con la escuela,

⁴³ Sautu (2007) define el imaginario social como el conjunto de representaciones globales y totalizadoras de una sociedad; como un conjunto de valores, creencias, ideas, símbolos y apreciaciones que conforman lo cultural y lo simbólico. Son significaciones sociales que instituyen un orden, que establecen un límite de lo que puede ser imaginado, pensado, deseado y actuado en un momento histórico particular.

lo que hace evidente el poco compromiso del docente con la formación de los niños, lo que a su vez afecta aspectos como el acceso y la permanencia en el sistema escolar.

Unidad semántica 4:

“...estaba académicamente muy atrasada esa sede y lo puede decir la misma rectora, porque habían habido muchos profesores en 6 meses, había habido alrededor de 3, 4 profesores allá, que se iba uno que venía el otro, y después mandaron uno de propiedad y tampoco funcionó, y ahí fue donde [la rectora] como que le dijo que pidiera traslado y él pidió traslado, lo trasladaron y ahí mandaron la provisional, la que había allá que era provisional...cuando yo llegue allá yo capté muchos problemas de aprendizajes en los niños, como que no aprendían fácil, no sé, tal vez porque estaban estancados, habían niños en tercero que apenas deletreaban; yo los fui sacando, o sea fueron saliendo algunos, y algunos se fueron quedando, entonces qué observaba yo, que los que se fueron quedando son porque ya tienen problemas de aprendizaje marcados, cierto, por decir algo un niño de tercero, pues yo lo fui promocionando, porque la educadora especial además me acompañó mucho en esos años, la que venía de Manizales; inclusive el informe de ellos era el de ella cada periodo, o sea, fuera del mío estaba pegado el de ella con los problemas que ella miraba en esos niños, y siempre habían como en ese entonces como cuatro niños con problemas de aprendizaje”.

Por otro lado, la percepción del docente sobre la disciplina es definida como un "orden" que debe haber. Las situaciones consideradas como indisciplina, en esta investigación, incluyen los problemas de comportamiento, peleas entre estudiantes,

dificultades con los padres de familia en la enseñanza de valores disciplinares y el no desarrollo de las actividades planeadas por parte de los docentes.

Unidad semántica 6:

“...Y entonces por eso del aula, los muchachos son indisciplinados y son dueños de su parecer y quieren hacer sus cosas, que no les diga nada y el muchacho hace lo que le dé la gana, uno como profesor se sabe que en la casa es el primer hogar y en la escuela es el segundo hogar...”

Precisamente para abordar la disciplina escolar, se retoman las ideas de Kattya Grosser (2013), Pilar Ubilla (2004), María de la Villa Moral (2008), y Mariano Urraco-Solanilla y Gema Nogales-Bermejo (2013). Estos autores realizan sus planteamientos desde las perspectivas de Freud y Foucault, y a partir de estos teóricos tratan asuntos como las instituciones de la cultura, el mal-estar en la cultura (Freud); así como, los procesos disciplinantes y las relaciones de poder (Foucault).

Al respecto, Kattya Grosser (2013), al hacer un análisis de la obra “El malestar en la cultura” de Freud (1930/1985c)⁴⁴, señala que los seres humanos se ven obligados a construir condiciones que les permitan lidiar con el sufrimiento, ya que éste es una amenaza permanente. Según Freud, el sufrimiento amenaza desde el propio cuerpo, desde el mundo exterior y desde los vínculos con otros seres humanos, siendo este último el más doloroso

⁴⁴ Texto originalmente publicado en 1930. Para ampliar la información se puede consultar en la lista de referencias.

de todos los sufrimientos (Freud, 1930/1985c). Al ser humano, dice Freud, le queda como opción junto a los otros, es decir, como miembro de una comunidad, y con ayuda de la técnica guiada por la ciencia, someter a la naturaleza para beneficio de la humanidad, renunciando, de esta manera, a la satisfacción individual en aras de mantener la comunidad; sin embargo, “el sentimiento de dicha provocado por la satisfacción de una pulsión silvestre, no domeñada por el yo, es incomparablemente más intenso que el obtenido a raíz de la saciedad de una pulsión enfrenada” (Freud, 1930/1985c, p.80, en Grosser, 2013, p. 26). En esta circunstancia se puede encontrar la explicación, dice Freud (1930a/1985), de los impulsos perversos y el atractivo que mantiene lo prohibido; y, por la misma razón, la razón del por qué las normas que regulan los vínculos entre las personas, la familia y el Estado, han demostrado ser insuficientes.

Siguiendo con este análisis de Freud, dice Grosser, los seres humanos, de alguna manera, se resisten, pero inevitablemente se ven obligados a someterse, ya que hay una renuncia inevitable, pues la cultura impone regulaciones y restricciones. Señala Freud que si bien el dominio de la naturaleza es una de las primeras manifestaciones culturales, un paso necesario para la constitución de la cultura es la sustitución de la fuerza bruta por el derecho, y la guerra por la justicia, pero quizá la sustitución más importante, tanto que quizá condiciona las anteriores, es la sustitución de lo pulsional⁴⁵, dado que la cultura se

⁴⁵ Para Freud, la pulsión se sitúa en el límite entre lo anímico (psíquico) y lo somático (corporal), y define en *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915) cómo el representante psíquico de los estímulos procedentes del interior del cuerpo que llegan al alma, cómo una magnitud de la exigencia de trabajo impuesta a lo anímico a consecuencia de su conexión con lo somático, se caracteriza no sólo por la fuerza y el campo en el que actúa, sino también por su procedencia de fuentes ubicadas en el interior del cuerpo —hecho que enfrenta al sujeto a la imposibilidad de huir de ella obligándolo por el contrario a obedecer a sus fines— y por su constancia. Decir que la pulsión está en el límite entre lo anímico y lo somático es también afirmar que el cuerpo y el alma se hallan íntimamente relacionados. Así, siempre que se intente responder a la pregunta por la causa primera de las acciones humanas desde el psicoanálisis, convendrá no olvidar que necesariamente,

sostiene con base en esta renuncia. Tenemos, entonces, que el ser humano no puede satisfacer todas sus pulsiones, ya que algunas de ellas van en contra de la cultura misma y, para garantizar esta renuncia, es necesario instaurar a manera de imposición una prohibición, porque hay una tendencia a evitar la frustración y a intentar satisfacer la pulsión, es decir, hay una tendencia a evitar la privación que la prohibición impone (Freud, 1927/1985b)⁴⁶. Es así como los seres humanos, para preservar la cultura, han construido las instituciones. La institución educativa es una de las instituciones de la cultura que, al igual que otras instituciones, tiene por finalidad preservar la cultura; también, es el instrumento mediante el cual se limita la satisfacción pulsional. Las instituciones, además, tienen mecanismos para imponer sus prohibiciones, porque las normas culturales solo pueden sostenerse mediante cierto grado de coerción; esto debido a que hay una condición propia

tales acciones responden a la combinatoria entre estos dos elementos, que ellas son el producto de la conjugación del alma y el cuerpo y no algo que se origine y se ejecute sólo en uno de ellos. Ahora bien, que la pulsión represente la magnitud de exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su conexión con lo somático, pone en evidencia que es el cuerpo, en primera instancia, el que demanda del alma ciertas acciones y que por tanto, éstas tienen que estar en relación con la satisfacción del primero, es decir, con el placer. Cuerpo y alma, en consecuencia, se compaginan en función de hallar y mantener un cierto equilibrio obedeciendo, fundamentalmente, al dictado del principio del placer. Según Freud, toda actividad humana se encuentra sometida a este principio, lo que quiere decir que es automáticamente regulada por sensaciones del tipo «placer-displacer». El sistema nervioso, dice, está concebido como un aparato al que compete la función de suprimir los estímulos que llegan hasta él y que son causantes de tensión (acumulación de estímulo) o de reducirlos a su nivel mínimo. El comportamiento de la pulsión, así descrita, llama sobre todo la atención en relación con la vida sexual, pues es allí donde más se complejiza su acción. Al principio, el fin al que aspira cada una de las pulsiones parciales, que son las que conformarán posteriormente la pulsión sexual, es, como el de toda pulsión, la satisfacción, más exactamente la obtención de placer. Ahora bien, en este caso y dado que cada una de ellas se origina en un órgano diferente del cuerpo, podemos decir que se trata, concretamente, de un placer orgánico. Sólo más tarde, cuando ya el yo se ha organizado y puede ejercer una cierta autonomía en lo tocante a su autoconservación, tales pulsiones se reúnen bajo una sola, la pulsión sexual, cuya aspiración fundamental, de la mano de los ideales culturales, es la reproducción y por este camino, la conservación de la especie. Por tanto, podemos decir que para el sujeto, su experiencia de la pulsión ha de ser sin duda decisiva en relación con sus acciones. De hecho y dado que ésta plantea a su sistema nervioso nuevas y cada vez más elevadas exigencias, es claro que lo induce a implementar también actividades cada vez más complejas, entre las cuales se cuentan los mecanismos de la represión y la sublimación (Alzate, 2009).

⁴⁶ Texto originalmente publicado en 1927. Para ampliar la información, puede consultarse la lista de referencias.

de los seres humanos que se opone a la renuncia pulsional (Freud, 1927/1985b) (Grosser, 2013).

De otro lado, todas las distintas formas de organización social implican una determinada manera de delimitar, prohibir y prescribir el comportamiento individual y social. Con la modernidad surge una forma de poder político: el Estado. El poder del estado es una forma de poder individualizadora y totalizadora, una combinación compleja en el interior de las estructuras políticas (Grosser, 2013). Esta forma de poder es ejercido sobre la gente —educadoras, alumnos, población—, ya se trate de un poder físico, económico, cultural o simbólico. Es un poder que conserva y refuerza las relaciones de asimetría y en el que la autoridad se configura como algo distinto de los sujetos. Es una autoridad que crece en tanto más se separa, pero que también puede acercarse, aunque si lo hace es para anular al otro. La dependencia no es una situación de la cual se parte, sino que es condición que se supone inherente al ser humano; es una dimensión que nunca podrá trascenderse. Una relación que no es posible superar, sino que es necesario fomentar y fortalecer (Ubilla, 2004).

A esta técnica de poder, dice Grosser, Foucault (1983) le llama pastoral. Este poder pastoral se distingue por dos aspectos: la institucionalización eclesiástica, que ha desaparecido o perdido su vitalidad desde el siglo XVIII, y la función de esta institucionalización, que se ha extendido y multiplicado fuera de la institución eclesiástica. El estado moderno puede verse como una forma de poder pastoral, ya no vinculado a una institución religiosa particular, sino extendido a todo el cuerpo social y que se apoya en múltiples instituciones: la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación y los

empresarios a través de sus tácticas individualizadoras (Foucault, 1983, en Grosser, 2013, p. 27).

Grosser, siguiendo a Foucault, anuncia una forma de poder que apunta hacia la construcción de un tipo particular de vínculo, sustentado en relaciones de poder. Para analizar estas relaciones de poder es importante distinguir el poder que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, de utilizarlas, de consumirlas o destruirlas, el poder que surge de aptitudes directamente inscritas en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos, siendo esto una cuestión de capacidad que pone en juego relaciones entre individuos o entre grupos. A su vez, hay que distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación (Foucault, 1983). Estos tipos de relaciones: de poder, de comunicación y las capacidades objetivas, siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos.

En una institución educativa, este bloque de capacidad de comunicación y poder históricamente se ha expresado a través de

la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar un rostro bien definido (Foucault, 1983, p.13, en Grosser (2013, p. 28).

De esta manera, la actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla en la escuela, por medio de: 1) Todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones,

signos codificados de obediencia, marcas diferenciadas de valor de cada persona y de los niveles de conocimiento). 2) Procedimientos de poder —encierro, vigilancia, recompensas y castigos, y la jerarquía piramidal— (Grosser, 2013).

Como lo señalan Freud (1930/1985c) y Foucault (1984), la regulación es necesaria. El tema es qué tipo de regulaciones, restricciones y exigencias se sostienen a través de relaciones que inevitablemente serán relaciones de poder (Grosser, 2013). Respecto de las regulaciones de la escuela, Dewey (1897) menciona que en la escuela se inculcan motivos y normas positivamente individualistas. En ella tienen que encontrarse algunos estímulos para mantener a los niños aplicados a sus estudios. El mejor será su afecto hacia el maestro, junto con un sentimiento de que, procediendo así, no viola las reglas escolares y contribuye de ese modo al bien de la escuela de manera negativa, ya que no positivamente. De este modo, como lo expresa Moral (2008), el poder de la escuela radica en buena parte en la fuerza de la costumbre, en virtud de la cual se normalizan sus métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción o correctores. La escuela hoy se sirve de métodos disciplinares que persiguen la autodisciplina y la autorregulación; sus procesos instruccionales fomentan el aprendizaje individualista y sus tecnologías configuran subjetividades competitivas, flexibles y autónomas mediante dispositivos prácticos de poder/saber.

Unidad semántica 1:

“...Había que cuadrar muchas cositas de disciplina, de que los niños estaban chapoteando aquí y allá todo el tiempo, y entonces no, es que este es tu lugar, acá

desarrollas tus procesos, y cuando tienes que desplazarte o cambiar hay que solicitar, decir que vas a salir, o que vas a entrar, como la parte de una libertad mal entendida, que para mí ¡eso fue muy difícil al principio!, como pautas de disciplina para que el trabajo fuera suficiente, sobre todo cuando hay niños de quinto, de transición y primero en un mismo salón, era difícil...”.

Moral (2008), en la línea foucaultiana, indica que entre profesor y alumno hay una retroalimentación constante de poderes que son mucho más que señas identificativas de la posición del saber —profesorado— sobre un agente —alumnado— como cuerpo de institución al que se debe educar. El éxito del poder, dice Moral, radica en su propia naturaleza —socioconstruida, no revelada—; los regímenes de verdad están vinculados a los sistemas de poder que los producen y mantienen, los inducen y extienden, de acuerdo con Foucault (1980). A través de cuerpos dóciles se recrean métodos y mecanismos de acción disciplinaria en los que el sometimiento se corporeiza en forma de asunción y ejercicio activo de poder. Si el poder penetra en los cuerpos, a modo foucaultiano, no lo hace abruptamente, sino con suma cautela con el fin de evitar cualquier reacción de rechazo y autoafirmación de una libertad restringida. Asimismo, a través de tecnologías del sí mismo que promueven la autorresponsabilidad, la optimización de las capacidades autocreativas y expresivas, se hace uso de una libertad coadyuvada de la que se sirven las sociedades postmodernas. En este sentido, poder y libertad se confunden.

Conseguir la libertad de los seres humanos sólo se podrá enunciar a través de un desenmascaramiento de los procesos de poder. En el ámbito académico, personajes y ambientes, alumnos y escuela con sus poderes, deberes, libertades, encubrimientos,

discursos, normas, controles y costumbres, se interrelacionan componiendo productos que se nos representan como lo acostumbrado, lo "natural". El poder de la escuela radica en buena medida en sus propios dispositivos de poder/saber, en sus métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción o correctores. Tales dispositivos y tecnologías del sí mismo normalizan, haciéndose propios algunos modos pautados de reproducir ciertas legitimidades convenidas socialmente, y encauzan a conveniencia supuestas desviaciones críticas, juzgadas como tales, instrumentalizándolas hacia fines acordes con la institución.

Toda esta naturaleza socioculturalmente construida cuenta con la aprobación social y el convencimiento de la bondad de sus formas, así como con el no apercebimiento del anacronismo de alguno de sus procedimientos, fines y contenidos. Interiorizados ciertos fines instrumentales, métodos y formas vemos, interpretamos, actuamos, e incluso criticamos la institución, desde los presupuestos que nos han sido inoculados (Moral, 2008).

Según Nogales y Urraco (2013), para Foucault el castigo al cuerpo ha sido sustituido por castigar el alma. Este castigo ya no se ejerce de manera directa sobre el cuerpo de los individuos, sino que se despliega de manera sutil por parte de una serie de especialistas —ya sean internos o externos— que juzgan, ponen etiquetas, toman decisiones. Este enfoque se extrapola también a la escuela, en la que el castigo se equipara al trabajo con los alumnos cuando es llevado a cabo por parte de los docentes, siendo los segundos los jueces, los evaluadores y los agentes de dominación; instrumentos al servicio de un poder que sobrevuela la existencia de los individuos. Es un poder que se ejerce sobre niños, y quienes lo ejercen han convertido el derecho a castigar en una defensa de la

sociedad. Así, el castigo se presenta como algo inextricablemente unido a la propia naturaleza humana, a la necesidad imperiosa de corregir, de normalizar. La disciplina, definida como forma de encauzamiento de la conducta, contiene así una manera específica de castigar; es un elemento correctivo, un instrumento de re-educación en el que el efecto de cambio tiene un propósito que Foucault sintetiza en una noción clave: “encauzar”, enderezar conductas desviadas, tomando como accesorio el arrepentimiento o la expiación de los “errores” y las faltas.

Unidad semántica 2:

“El estudiante vivía solo con la mamá y él ha sido muy disperso en el aula, entonces siempre se demoraba para terminar un ejercicio, se paraba, se entretenía hablar con el otro; entonces un día, llevaba como 15 días llamándole la atención y haciéndole pues la anotación en el cuaderno, lo cogí y lo senté a la fuerza; entonces él se quedó mirando ahí y no me hizo nada. Al otro día apareció con un señor, 'es que yo soy el papá de él. Y me dijo 'ay profe es que usted porque me samarrió al niño, es que usted acaso es el papá para que lo toque o para que le haga tal cosa', entonces yo le dije qué pena don señor; lo samarrié pues no sé qué tanto haya sido la samarriada pero es que me tocó sentarlo porque es que él es muy inquieto, yo ya estaba cansado de llamarle la atención, de decirle compórtese, siéntese, trabaje pues vea que se va quedar atrasado respecto a sus compañeros, y él nunca obedecía, entonces me tocó cogerlo a la fuerza y sentarlo y así sí se quedó quieto. 'Ah, pero es que usted no es el papá', ah, pues gracias dios no soy el papá, porque donde yo fuera el papá hasta tendría más orden porque yo sí soy estricto y usted apenas apareció en estos días; entonces empiece a corregirlo y verá... porque es que es importante que el niño

también avance desde su familia, de allá desde la casa como que sí lo empujen, y el señor... 'ha bueno profe, pero entonces ponga cuidado'. No yo si me comprometo a que no lo vuelvo a tocar ni hacerles nada fuerte pero ustedes desde su casa por favor díganle que se comporte y que trabaje bien en el salón. Y el señor se fue y el niño ahí va en el ritmo, pero ya trabaja un poquito más, ahí como que el niño sí se le ha notado un poquito el cambio desde que apareció una figura paterna en esa casa”.

La cita anterior está en la vía de la reflexión que hace Grosser (2013): el tema que requiere ser cuestionado es, desde qué lugar puede y ejerce su autoridad el docente. Se sostiene un discurso que promueve procesos de aprendizaje desde el constructivismo, el aprendizaje significativo y el humanismo, que supone el fortalecimiento de un sujeto activo. La gran contradicción es que, a su vez, se pretende controlar el cuerpo desde un lugar disciplinar. Es en esto donde radica la contradicción. El dispositivo disciplinar es tal, que supone que el sujeto lo asuma como ideal a alcanzar, que la persona se someta a él convencida de que es expresión de su voluntad, por tanto, requiere que esté absolutamente convencida de la pertinencia de lo que se estipula en términos de prescripciones y prohibiciones.

Ahora bien, siguiendo el hilo conductor del análisis de la práctica pedagógica de los docentes rurales de esta investigación, se encuentra que la actuación docente también contribuye de manera extraordinaria a la práctica pedagógica; esencialmente contribuyen los aprendizajes del profesor, su trayectoria, la experiencia inicial, los cambios generados en la práctica pedagógica, los hechos que dan paso a experiencias en las que puede facilitarse el trabajo o dificultarse. De esta manera, la actuación docente se produce en el

escenario educativo (Bennett, 1979), “con la interacción entre el comportamiento del profesor y el comportamiento de los alumnos y los cambios observables a través de este proceso” (p.90).

Para una ampliación de lo anterior, Hernández y Hernández 2008, como se citó en Subaldo (2012), especifican que

el docente debe reunir una serie de características, habilidades y experiencias para esta sociedad de la información y debe ser un gestor de conocimiento compartido en el que las partes involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje tengan relaciones positivas que favorezcan el éxito de todo el proceso (p.21).

En relación con lo anterior, dentro de los aspectos más relevantes varios docentes asintieron haber aprendido a dominar la práctica a partir de sus experiencias anteriores — como la escuela o la universidad donde los conocimientos obtenidos pueden llegar a ser positivos o negativos—, su trayectoria y los aprendizajes alcanzados, los cuales fueron impartidos por diferentes instituciones públicas y privadas por medio de talleres y capacitaciones en responsabilidad del Comité de Cafeteros o del Gobierno, el cual presta ayuda en los aprendizajes de los docentes, principalmente en Escuela Nueva, en el que sus aprendizajes fueron adquiriendo un valor propio a medida que se les enseñaba su manejo y metodología.

Unidad semántica 6:

“...o sea, por la trayectoria que uno ha tenido, por lo que ha aprendido o sea a través del tiempo lo que ha aprendido en la universidad, uno ha estudiado en la universidad, le han dado talleres, con los talleres que han dado, he tenido muchos talleres también, yo tengo talleres de escuela y café, me han dado muchos de esos también y otros talleres, entonces a uno ya le enseñan allá, le enseñan a uno cómo enseñar los números, cómo enseñar a leer, y yo también busco otros recursos... ”.

Se espera que la formación inicial recibida por los docentes sea uno de los elementos importantes que explican la calidad del desempeño profesional; sin embargo, como lo expone Marisol Latorre (2005), no hay evidencia empírica que dé cuenta de qué elementos y aprendizajes adquieren los profesores en su formación inicial y cuáles utilizan en su práctica los docentes. Aparentemente, existe una tensión entre aquello que los formadores de formadores enseñan, aquello que los futuros profesores, aparentemente, aprenden, y aquello que, posteriormente, ponen en juego y hacen cuando se desempeñan profesionalmente. Si los profesores no adquieren en la formación inicial elementos significativos que les sean útiles para desempeñarse como tales, el riesgo latente es el vacío de no saber qué ni cómo hacer, y la natural reproducción de las acciones existentes en su entorno pasado o presente: hacer lo mismo que otro hacía o hace. De ser así, las posibilidades de cambio se minimizan, desaparecen o quedan sujetas a la emergencia de ideas e iniciativas espontáneas, y de respuestas frente a situaciones coyunturales y específicas.

Esto se ha constatado en esta investigación. Algunos docentes consideran que los conocimientos adquiridos en la formación inicial, si bien son importantes, no inciden en un

momento determinado en la práctica. Para ellos, muchos de los elementos y conceptos teóricos adquiridos en la formación inicial pierden vigencia cuando se llega al trabajo del aula.

Unidad semántica 1:

“...a través de mi experiencia he ido como evolucionando en ese concepto y en la práctica misma del concepto, porque uno viene en esa formación inicial de la universidad, de la Normal como con lo que usted dice, como con unas categorías, como con unas definiciones, como con unos teóricos, pero cuando usted llega y se enfrenta a un aula de clase, a unos estudiantes, a unas comunidades, entonces esos teóricos pierden un poquito de vigencia”.

Respecto a lo anterior, se indica que durante las primeras experiencias en la práctica los docentes se enfrentan a diversas situaciones y problemas. Para resolverlos acuden tanto a sus saberes teóricos como a sus incipientes competencias prácticas, que intentan articular en función de las demandas y características del contexto escolar en que trabajan (Vezub, 2007). En estas experiencias iniciales, tal como lo expone Lesvia Rosas (2001), se da un rompimiento con el tipo de saber especializado que se les impartió en la Normal o en la universidad, que trae como consecuencia una actitud de desvalorización de lo que ellos consideran “teoría”, y que son los conocimientos que no tienen aplicación directa a su trabajo en la escuela porque no explican lo que pasa, ni les ayudan a solucionar los problemas que se les presentan. Este rompimiento tiene, para los maestros, consecuencias que van más allá de desconocer el valor de la relación entre la teoría y la práctica. Además

de que se convencen de que son dos ámbitos distintos y ajenos, no se ven a sí mismos como constructores de conocimiento sobre la educación. Esta actitud de desvalorización permanece a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Unidad semántica 1:

“...No ser tierna y amorosa y ¡desbordadamente afectiva! Que es como lo que uno trae de la Normal, que usted va y practica con los niños de la anexa y practica primaria, entonces el maestro acompañante es el que, ¡ay!, que tan lindo, que venga y le hago lacola, o sea, como muy afectivo, amoroso y cercano con el niño, con estos chicos: chicos de ciudad, con hombres todos, en un contexto masculino todos, no funciona. Entonces eso no me funcionó al principio, eso no funcionaba allá. Había que ser fuerte, no ser grosero y agresivo, pero sí ser muy tajante; fue una cosa que me ayudó, o sea, como a tener una personalidad de docente más definida...”

Latorre (2005) también llama la atención sobre las prácticas pedagógicas, e indica que, en el ejercicio profesional, a la hora de “hacer clases”, los docentes tienden a refugiarse en sus imágenes previas —imágenes de los profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela—, o se someten inmediatamente a las demandas del contexto escolar específico en el que trabajan; es decir, “aprenden” de su experiencia docente, lo que hace suponer que “des-aprenden” aquello adquirido en la formación inicial o “re-aprenden” experiencialmente, a través de su propia práctica como docentes y la de otros colegas, a ser profesores. Sin embargo, Vezub (2007) también expresa la necesidad de que los docentes construyan su “conocimiento de oficio” a partir de la interacción entre los saberes teóricos

adquiridos en el ejercicio profesional o de la formación en el ejercicio, y la experiencia directa en el ambiente escolar con los alumnos, pues la práctica no está por tanto separada de la teoría. El conocimiento es un conocimiento transformado por, y en, la acción práctica (Angulo, 1999, en Vezub, 2007).

Unidad semántica 2:

“...Yo digo que eso va en todo, la formación de uno está desde que uno llega a la escuela pues la formación académica escolar, desde que uno inicia en la escuela hasta que termina, todos los docentes van influyendo en uno; el docente que tiene una buena práctica como que muestra unas buenas formas de enseñar, eso se le va quedando a uno de una forma u otra muy consciente o inconscientemente; entonces todo el proceso va a llevar a que al final uno sepa, por ejemplo en este momento yo recuerdo, yo me acuerdo que más o menos así me enseñó la profesora de sociales o matemáticas y trato como de utilizar algunas cositas así porque me parecían como buenas, relativamente así aprendí; entonces creo que de pronto así puedan aprender mis estudiantes”.

Las ideas que se han expuesto sobre los vacíos y carencias de la formación inicial del docente, ponen de relieve el pensar una formación permanente para el ejercicio profesional. Esto porque la formación, como lo expresa Díaz (2006), no concluye con la escolaridad. Es importante considerar un plan de formación permanente para los docentes, más aún si se tienen en cuenta los cambios en las teorías y enfoques pedagógicos y didácticos, el nuevo tipo de estudiante dados los cambios generacionales y culturales, las nuevas generaciones de profesores, los retos frente a nuevas formas de ver la educación,

entre otros muchos aspectos que hacen ver que la formación es una necesidad no sólo de actualización, sino de atención a todos estos retos y exigencias actuales (Universidad de la Salle, 2010). Por ello, la formación de los docentes no puede concebirse como un asunto que empieza y termina en la escuela Normal o en la universidad. Lejos de ello, la formación de un docente es un proceso en el que cada uno se va encontrando a sí mismo como tal y va construyendo una concepción de lo que para él o ella significa ser maestro. Así, la formación es un proceso que siendo individual es al mismo tiempo colectivo, y siendo personal es simultáneamente social. Más allá de los conocimientos que se imparten, lo que importa en este proceso es el sujeto que se forma, sus percepciones, sus interacciones con el conocimiento, sus reflexiones, sus propias respuestas, las esperanzas que dicho conocimiento despierta en él; así también, interesa la apropiación y la transformación que el sujeto haga de ese conocimiento, proceso en el cual se vive la confrontación del conocimiento con las expectativas y las experiencias vividas por el sujeto (Rosas, 2001).

Unidad semántica 6:

“...ya me mandaron al primer taller acá [a Manizales], porque cuando uno llegaba a escuela nueva, ahí mismo lo mandaban al Comité de Cafeteros, los profesores nuevos aquí a Manizales a estudiar escuela nueva... y entonces ya llevé nociones nuevas, para trabajar con los muchachos, y aprendí a hacer un cuadro de control; ya me enseñaron que las competencias básicas en ese tiempo estaban no más las competencias básicas y pues, indicadores, logros; con eso se trabajaba, ahorita pues ya se ascendió un poquito que laborales y ya ahorita vienen los estándares y todas esas cosas...”.

Por otro lado, la actuación también vincula dos aspectos importantes y muchas veces decisivos para la dirección de la práctica; los hechos o situaciones que favorecen o dificultan el trabajo docente y los cambios generados por las prácticas pedagógicas. Las situaciones que favorecen el trabajo docente en muchos casos corresponden a acontecimientos o situaciones particulares de cada docente, como la facilidad para llegar al colegio, la cantidad de niños manejados, las condiciones del colegio y la interacción con otros pares.

Unidad semántica 1:

“...el tener una escuela pequeña, pues pocos niños, que estoy sola y que además no tengo compañero con quien ponerme de acuerdo en las cosas, allá en esa escuela yo hago entre comillas lo que quiero, estoy solita y con mis niños hago cosas y pierdo el temor; por ejemplo en otro contexto tendría que pensarlo dos veces antes de salirme al corredor a sentarme con ellos a leerles el cuento o al ir a mostrarles algo, qué se yo, en otro contexto, porque van a decir, ¡ay!, indisciplina, se salieron; que es por ejemplo lo que uno escucha de los compañeros acá”.

A diferencia de lo anterior, están las situaciones que se presentan con una influencia negativa, como por ejemplo las dificultades con las que cuenta la docencia multigrado, donde hay niños de diferentes edades, grados y ritmos de aprendizaje, las dificultades con los padres de familia, los espacios para la interacción con otros pares y en varias ocasiones el malestar generado a los docentes por el tiempo invertido en excesivas reuniones realizadas con los agentes educativos.

Respecto a la primera dificultad expuesta por los docentes, es importante destacar cómo el origen de la multigradación se encuentra en la caracterización que sobre los agrupamientos establece la propia escuela graduada, compartimentando el currículo por grados en función de criterios psicoevolutivos asociados a la edad del alumnado (Viñao, 1998, en Bustos, 2010). Como lo ha indicado Antonio Bustos (2010), la graduación agrupa a alumnos de las mismas edades en un mismo grado y aula, porque siendo de edades iguales o similares se espera que progrese a través de un currículo uniforme. La idea original de la graduación era dar la misma enseñanza, la misma información a todos los estudiantes al mismo tiempo, con el fin de mostrar igualdad y que los alumnos avanzaran, de esta manera, al mismo ritmo. La filosofía de la escuela graduada se basa en la falsa creencia de que todos los niños y las niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales; por lo tanto, las explicaciones son colectivas, los contenidos los mismos, e idénticas o parecidas las actividades que se proponen.

Por el contrario, hablar de multigradación refiere a un tipo de agrupamiento en el que alumnos de diferentes edades y grados comparten las condiciones propias del aula. Es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que el alumnado de diferentes cursos cohabite en la tarea escolar (Bustos, 2010). En Colombia, hablar de multigradación es también hablar de Escuela Rural, debido al bajo número de estudiantes matriculados en los distintos grados a consecuencia de las circunstancias demográficas en el campo.

Buitrago y Herrera (2015), al igual que Bustos (2010) y Boix y Bustos (2014), han encontrado ventajas en la educación multigrado. Por ejemplo, el aprovechamiento de la

estructura heterogénea de capacidades y edades estimula la ayuda de unos alumnos a otros. Las escuelas multigrado presentan una serie de valores positivos tales como el fortalecimiento de las relaciones sociales, la escasa presencia de actitudes agresivas, el aumento de la tolerancia gracias a la existencia de grupos flexibles conformados por edades heterogéneas, la convivencia positiva, la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, y una exigencia centrada en las capacidades y no en la relación edad-curso. Los docentes, desde la integralidad, se convierten en dinamizadores culturales y sociales. Además, en las aulas multigrado se genera una proyección de los dispositivos sociales que operan en el exterior, es decir, un microsistema social que brinda la posibilidad de aprender a hacer frente a los conflictos, mientras que se generan y fortalecen valores positivos a partir de los distintos niveles de integración, potenciando un entorno que coadyuva a un mejor desarrollo social fundamentado en la convivencia del aula. Buitrago y Herrera (2015) también hacen referencia al hecho de que en la escuela multigrado se presenta una libertad en la circulación del conocimiento que parte del acercamiento a los conocimientos propios de cada nivel y su posterior traspaso hacia el resto, determinado tanto por factores naturales e implícitos del aula, como por estrategias implementadas por el docente. Por lo tanto, la experiencia del aula multigrado brinda posibilidades a los demás grupos, sobre todo en lo referente a la manera como puede circular el conocimiento.

De allí que existan diferencias entre la enseñanza en un grupo graduado, de la enseñanza que se produce en un grupo multigrado. El espectro cognoscitivo que suele existir en los modelos organizativos multigrado es extenso cuando en el mismo lugar en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje hay alumnos de diferentes grados; además, existe un fluctuante intercambio de información al existir en el mismo lugar conocimientos

manejados por niños y niñas de cursos inferiores y superiores. Esto que pudiera parecer en principio un desequilibrio o complejidad en el planteamiento didáctico y organizativo de estas aulas, como lo expresan Boix y Bustos (2014), incorpora un cúmulo de cuestiones que se relacionan con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje.

Sin embargo, Bustos (2010) también indica que en cuanto al tratamiento didáctico que se ofrece en los grupos multigrado y su relación con la posible formación profesional del docente, a la que considera deficiente, el docente es formado en la representación de su trabajo para el manejo de un solo grado, y cuando conoce la multigraduación, parece tangencialmente más inclinado a percibir los grados por separado, encontrando dificultades para coordinar las actividades del conjunto del aula.

Por lo general, el trabajo en multigrado es algo que los docentes aprenden sobre la marcha en las primeras escuelas, guiados por los propios estudiantes o por consejos de sus compañeros y compañeras (Rosas, 2001). Este aprendizaje de trabajo multigrado, se enriquece con los cursos de capacitación en Escuela Nueva, aunque, de acuerdo con Pradilla (2015), de lo expuesto por los docentes de esta investigación se puede concluir que la dificultad en la ejecución de la estrategia multigrado y en la aplicación de los principios de la Escuela Nueva, no está en el conocimiento de los postulados teóricos, sino en la puesta en práctica de los mismos; es decir, los docentes no tienen claro cómo llevar el constructivismo a la práctica pedagógica en las aulas.

Unidad semántica 5:

“...porque a veces llegan... unas veces están adelantados, otras veces están atrasados en los temas. A veces, por el ritmo del estudiante, a veces va adelantado y otras veces va adelantada, y en esas escuelas así pequeñas hay muchos que se van, uno o dos, luego aparece otro y cambian mucho de estudiantes; ahí está uno, se van y luego aparecen otros, es muy variable; por ejemplo, este año he tenido de primero, pero estuvo poquito de otros grados; también he tenido pero han estado poquitos, se van, ahora aparecerán otros dos o tres y uno no sabe ni cómo empezar con ellos...”.

Respecto a las dificultades con los padres de familia, los docentes tienen una representación muy particular acerca de ellos. Para estos docentes, los padres no se comprometen; son el mayor obstáculo.

Las características culturales de las familias y el tipo de relaciones al interior de ellas se encuentran fuertemente vinculadas al éxito escolar. Los alumnos tienen mayores posibilidades de sobresalir, manifiestan actitudes más positivas respecto a la escuela, poseen aspiraciones más altas si tienen padres que se preocupan y les alientan en su educación. Este soporte al proceso educativo de sus hijos e hijas está marcado por los estilos y prácticas a través de las cuales los padres y madres transmiten actitudes y conductas que crean un clima emocional en sus hijos, que incide en su conducta escolar y puede ser un marcador psicológico positivo o negativo determinante en el autoconcepto de los niños y niñas (Milicic y Rivera, 2006).

Reiteradamente en esta investigación, se hicieron expresas las representaciones de los docentes con respecto a los padres. Por ejemplo, desde la misma dinámica familiar los

profesores no ven a los padres ni interesados ni comprometidos con la educación de los niños y niñas; por el contrario, afirman que las familias son el “mayor obstáculo”, tienen poca valoración y compromiso, en tanto que la escuela es vista como un lugar que suplifica ciertas carencias y necesidades materiales de los niños como la alimentación, o se constituyen en el sitio donde envían a los hijos para su cuidado, a manera de “guardería”.

Unidad Semántica 4

“... pero no, ellos creen que con darles el desayuno y vayan porque aquí joden mucho. De hecho, hace poco que tuve capacitación como 3 días. “¡profesora, que 3 días se va a ir usted! ¡Dios mío, yo qué voy a hacer con 4 muchachos en la casa! Entonces les parece horrible porque para ellos la escuela es como un refugio para descansar de sus hijos (...) cuando íbamos a salir a vacaciones me dijo una madre de familia ¡tres semanas profesora, no puedo creerlo, qué tristeza, yo qué voy a hacer con esos muchachos tres semanas en la casa!”.

Unidad Semántica 1

“... en otros lugares, a los niños les parecería monstruoso estar en la escuela todo el día, cierto, por lo que uno escucha, pero a ellos les encanta y a los papás más; porque pues, ¡ay, profesora va estar allá todo el día!, ¿no va a venir aquí? Yo no sé qué ponerlo a hacer, empieza a andareguarme los caminos. O sea, los papás consideran que nosotros somos allá los que tenemos que estar cubriendo aspectos que son responsabilidad de ellos...”.

Al interior de las familias no se inculcan las normas y hábitos básicos sociales, en parte porque hay una desvalorización del rol de los padres en la crianza y educación de sus hijos, o porque la familia se rige por unos códigos sociales específicos, distintos a los aceptados socialmente. Estos códigos específicos y algunas actitudes de los padres se transmiten a los niños. Con ello existe en los docentes la percepción de que la actitud de los estudiantes hacia el estudio ha cambiado, ha empeorado; se dice que los estudiantes hoy en día "son difíciles", "no quieren hacer nada", etc.

Los docentes también expresan unas representaciones relacionadas con las características estructurales de las familias rurales, en las que destacan ciertos atributos favorables o no favorables que condicionarían las posibilidades educativas de sus hijos. Por ejemplo, los docentes referencian que los padres son temerosos por ser campesinos; que tienen baja escolaridad, tienen una muy baja valoración por la educación, el considerarse pobres les resta expectativas en la vida a los niños.

Estas maneras como se percibe a los padres van en la misma línea con el pensamiento de quienes afirman que los padres y madres de familia en las áreas rurales tienen menores expectativas de escolaridad para sus hijos e hijas, en comparación con los padres en otros estratos. En este sentido, las expectativas que tienen los padres sobre la escolaridad de sus hijos e hijas están alineadas con las que tienen los propios alumnos de estudiar después de la primaria (Treviño, 2003).

Unidad Semántica 1:

“...pero ellos tampoco son muy asequibles a eso, por su nivel de formación. Hay papás que no estudiaron, otros que estudiaron hasta 2° o hasta 3° creen que lo importante es que lean, escriban y hagan cuenticas y ya”.

De otro lado, las representaciones sociales de estos docentes también se relacionan con la percepción de vulnerabilidad al interior de las familias. Para los docentes, los niños viven situaciones difíciles en sus casas, que repercuten en el proceso que desarrollan en la escuela. Estas situaciones de vulnerabilidad pueden estar condicionando la escasa estimulación y motivación hacia el aprendizaje en los niños, por cuanto inciden en el interés y disposición de ellos hacia el estudio. Además, dada la condición de vulnerabilidad por la forma en que la sociedad se organiza y hace que determinadas características sean susceptibles de originar exclusión y marginalidad (Pineda, 2012), la vulnerabilidad de las familias rurales también se valida y se perpetúa en la escuela y en la práctica del docente.

En los relatos de los docentes es frecuente encontrar indicios de que en sus prácticas pedagógicas se pueden dar procesos excluyentes, producto de sus representaciones, por ejemplo, asociadas con aspectos religiosos de los padres, a quienes atribuyen el poco avance académico de los estudiantes.

Asociada también a la dificultad con los padres, se encuentran las formas de organización de la familia. En general, en la literatura se identifican tres formas de organización: la familia nuclear, constituida por los progenitores e hijos; la familia monoparental, constituida por progenitor o progenitora e hijos; y la familia extendida, constituida por parientes e hijos. Se analizan las familias monoparentales y extendidas en

razón a que son condiciones que se hicieron expresas con mayor fuerza en los relatos de los docentes.

En las familias monoparentales, básicamente la jefatura del hogar la lleva la mujer. Esta forma de organización predomina en ciertas regiones de Caldas que fueron afectadas por la violencia, en las cuales sucedieron asesinatos o desplazamientos de los padres, quedando la madre sola al cuidado de los hijos. Por lo general, en Colombia los incrementos de la jefatura femenina se asocian a un indicador de pobreza; es decir, con frecuencia el aporte material e inmaterial de la mujer al grupo familiar se explica sólo desde una dimensión de la vulnerabilidad y no desde sus posibilidades de autonomía (Rico, s.f).

En algunas regiones rurales de Caldas donde se adelantó esta investigación, la madre es la cabeza de hogar, es la encargada de suplir las necesidades materiales del grupo familiar. Por lo tanto, necesaria y prioritariamente tiene que dedicarse al trabajo rural, vendiendo su mano de obra, sin contar con una red de apoyo familiar. El tiempo lo comparten entre el trabajo y otras necesidades domésticas referidas a las funciones socializadoras básicas, al afecto y a la construcción de identidades en los niños. En esta condición, los docentes asocian dificultades con la falta de tiempo compartido en la familia y con el escaso tiempo que dedican las madres al proceso educativo de sus hijos. En las familias de organización extendida, los niños quedan al cuidado de parientes principalmente porque los padres migran a otras regiones en búsqueda de mejores ingresos para la familia. Los docentes lo asocian, en este caso, a problemas de falta de autoridad en el proceso de crianza de los niños.

Unidad Semántica 5:

“... no, las familias de allá están compuestas unos por papá y mamá y en otros la cabeza de hogar es la mujer porque en ese tiempo de los paracos (paramilitares) mataron muchos hombres por allá y dejaron las señoras viudas...entonces ahí hay varias señoras que tienen que trabajar, irse en tiempo de cosecha a coger café”.

En relación con las representaciones referidas a las capacidades de los padres, Antonio Bustos (2011), en su trabajo sobre educación democrática en la escuela rural, encuentra que, por lo general, los obstáculos para la participación comunitaria se encuentran asociados al estigma de que las familias no tienen nada que enseñar o que aportar a las rutinas de las dinámicas escolares. Desde esta perspectiva, una alianza efectiva entre familia y escuela se percibe como posibilidad de anclaje de los procesos de la escuela. Esto se logra a través de relaciones dialógicas y mediante una conexión entre un clima escolar —la atmósfera social y educacional de la escuela— y el involucramiento de los padres y familiares en el proceso educativo de los niños (Milicic y Rivera, 2006).

Unidad semántica 4:

“...La verdad, la comunidad..., es que los padres en este momento... o sea, para mí los padres no son muy comprometidos con la educación de los hijos; claro que sí hay unas actividades y tareas que el estudiante llega a una parte donde tiene que ser con el padre de familia; inclusive he observado que hasta para decirles en qué fecha nacieron, qué fecha

los bautizaron, cuántos años tienen; les da hasta pereza colaborarle al hijo, entonces no es muy comprometida la comunidad educativa con la educación de los niños...”.

Estos hechos que dificultan el trabajo del docente causan una percepción de desvalorización de su propio rol —baja autoestima, frustración y falta de aprecio social—, que alterna con la percepción de deterioro del rol del padre. Las representaciones de los docentes dejan de manifiesto dificultades en las percepciones de los padres frente a su papel, en parte porque para los padres el perfil del *buen docente* incluye principalmente asumir la mayor parte de las responsabilidades con sus hijos. Lo que esperan los padres de sus docentes, es que:

- Arreglen y solucionen los problemas de sus hijos.
- Sean sus cuidadores.
- Les exijan poco académicamente.

Unidad Semántica 3:

“... y si le voy a regalar el año, si el niño no me trabaja, pero yo le voy a dar buenas notas, demás que para el padre voy a ser una excelente docente...no faltan los niños que a veces no quieren trabajar, que a veces quieren es que les regalen el año, no pues yo sé que me tienen que arrastrar con esto y esto porque los muchachos ya de primaria a usted ya le dicen, es que usted no me puede dejar, o las mamás van y dicen, no es que usted no me puede dejar al niño, es que me lo tiene que pasar...el padre de familia se lo pide y le exige que..., les exigen que les pasen los niños, no me vaya a dejar el niño acá en este grado, yo autorizo que me lo pasen...está bien de que la ley es esa pero cuál

que yo autorizo si no alcanzó todos los logros y ahí es donde llevan el muchachito así y así, perdiendo logros, y así va a terminar hasta la universidad; entonces uno trata de hacer lo mejor que pueda”.

Frente a estas expectativas, también hay la percepción de un desprestigio como profesional. Con frecuencia se cuestiona y sospecha de la capacidad del docente para el cumplimiento de las funciones propias de la actividad pedagógica, aunque se anota que esta *mala fama* del docente ha existido históricamente en Colombia, pues algunas de las imágenes sobre los docentes se han construido desde una imagen desvalorizada, la de un individuo enclaustrado, sometido y falto de poder; tal vez por ello —dice Martínez (2006)— se les ha llamado apóstoles, asalariados; se les ha atribuido un carácter de ser transmisores de conocimientos, se ha buscado conocer acerca de su ser, de su quehacer y de sus saberes, y siempre se les ha cuestionado su función y su rol. Esta manera como los docentes se representan así mismos frente a los padres, se refleja en su forma de trabajo con los niños. Este mismo autor constata cómo las fracturas existentes entre los docentes y padres tienen implicaciones directas en los apoyos pedagógicos que los docentes dan a los niños, e indica que, mientras menos tensión existe entre padres y maestros, menos culpa por los fracasos escolares recae sobre los niños. De otro lado, la percepción de desprestigio y la poca valoración social generan una alta carga emocional, un agotamiento personal y múltiples frustraciones en los docentes quienes, en última instancia, acaban por “anular” de cierta forma la condición humana de la tarea educativa y del docente, lo que afecta a los sujetos de la educación y al contexto social que los determina (Díaz, s.f.).

“...entonces da como a veces, digamos, pues rabiecita, ira, desconsuelo, que de pronto no se valore el trabajo como tal, que independientemente que sea poco o mucho, pues se hace algo, pero pues no valoran esa parte...si yo me dejo llevar, porque también me voy a ofuscar, a mí se me va notar en el trabajo; yo voy de pronto a tratar mal a los niños”.

Díaz (s.f.) usa el término de frustración para designar “la insatisfacción o privación de la satisfacción a una demanda pulsional”, e indica que ella puede ser el resultado de un obstáculo interno y/o externo. Concretamente en la tarea docente, la frustración es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacciones básicas, las que suelen ser de orden político, social, histórico y económico, y se relacionan con problemas que proceden del propio ámbito didáctico, al igual que de las dinámicas que surgen en la interacción con los individuos. En esta línea, se hicieron evidentes manifestaciones de insatisfacción en todos los docentes entrevistados, que se sustentan en el desprestigio social y en las actitudes de los padres de familia. Con ello la noción del trabajo pedagógico también se desvaloriza, ya que se asume como una obligación y no como una posibilidad donde el docente puede desplegar sus capacidades y encontrar felicidad por lo que se realiza. Estas frustraciones son reconocidas por los docentes y entre ellos hay consenso de que ellas inciden en la forma como se abordan las prácticas con sus estudiantes. Por ejemplo, la pérdida de los ideales pedagógicos, el desinterés por lo que se hace y en ocasiones la baja autoestima de los docentes, son aspectos que, en su conjunto, afectan la dimensión pedagógica de la profesión y por tanto tiene sus efectos en la manera como se acompaña el proceso educativo con los niños.

Unidad Semántica 1:

“... yo creo que para ser maestros debimos haber pasado como por un camino, donde solamente nos permitieron ser maestros a los que tuviéramos una personalidad muy estructurada y como un tipo de perfil psicológico que pudiera aguantar toda esa presión, porque los maestros recibimos muchísima presión y además de eso tenemos que responderle, y si ustedes han analizado estudios que se hacen, los maestros, de las profesiones, somos los que más locos salimos, los que terminamos en los lugares por allá de reposo o los que más rápido nos morimos de cáncer, de todas esas frustraciones que guardamos y que no sabemos manejar; y si vamos a mirar la práctica pedagógica que se vea afectada por eso, yo creo que sí, porque algunos, no todos, tenemos la capacidad de dominar y mirar hasta dónde llegan mis responsabilidades y asumimos la de los padres, entonces nos sentimos frustrados, por cosas que no nos tocan; entonces yo creo que tendríamos que tener la capacidad de decir hasta dónde llegan mis responsabilidades y hasta ahí cumplir con ellas de la mejor manera, pero también tener la capacidad de liberarse de ahí para allá, para que no nos pase eso y para que no nos empiece también a afectar la práctica misma”.

Ahora bien, el aislamiento del docente, que no es sólo geográfico, sino también social e institucional, tiene mucho que ver con la otra dificultad expuesta por los docentes: los espacios para la interacción con sus pares. El aislamiento se muestra como una condición de trabajo que, para un buen número de docentes, se impone como condición de vida. Es frecuente escuchar de los docentes manifestaciones que indican que se sienten

solos junto a sus alumnos, sin el apoyo de la institución educativa y sin el respaldo de los padres de familia.

Esta sensación de aislamiento y soledad en los docentes, limita sus perspectivas de trabajar como profesionales en un proyecto común. Rosas (2001) indica que la relación entre los docentes que trabajan en una misma institución educativa, es un aspecto ausente tanto en la formación del docente como en la cultura escolar; de ahí que la relación entre los docentes, así como con los estudiantes y padres, se configura a partir de la práctica profesional, y en consecuencia, la forma y el tipo de relación que se teje obedece a los aspectos circunstanciales en los que se encuentre cada docente al pasar por las diferentes escuelas. En la manera como se organiza el servicio educativo en el área rural, es difícil encontrar dinámicas en las que los docentes se responsabilicen juntos del trabajo institucional; por el contrario, cada uno de ellos termina por desarrollar su trabajo pedagógico de forma aislada, y tal como lo enuncia Rosas, cuando éste se toca, surgen las agresiones derivadas de una cultura escolar en la que la responsabilidad colectiva no es reconocida, aunque esté de por medio el trabajo pedagógico.

Unidad semántica 1:

“No, lo que pasa es que como le conté, que somos colectivos, cada uno lo que produce es muy receloso; es como por no generar conflicto...No generar conflicto con los compañeros, pero deberíamos llegar a ese aprendizaje, a que, vea compañero, lo que usted hizo está muy bueno en esta parte, pero en otra no me resultó”.

El aislamiento de las escuelas también ha burocratizado, en algunos casos, el trabajo de los docentes, al igual que ha frenado las posibilidades de instaurar iniciativas particulares cuando se decide a trabajar en colectivo. Desde esta perspectiva podría afirmarse la existencia de múltiples fuerzas y tensiones que condicionan el trabajo del docente, siendo éste precisamente el lugar en el que cada uno lucha por sobrevivir, pues la institución educativa ha llegado a ser una estructura de poder en la que cada docente tiene que luchar por su supervivencia (Rosas, 2001).

Con todo lo anteriormente dicho, es evidente la complejidad que suscitan las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas. En ellas se aborda las luchas por el poder en términos de autoridad o influencia, la formación de grupos o coaliciones y el conflicto (Ávila, 2008). Con ello, existe la percepción en los docentes de una pérdida del ideal de su labor, que es mayor mientras más aislado se encuentre, lo que imprime una gran tensión y frustración a su trabajo profesional.

Unidad semántica 5:

“...muy callado, no volví a opinar nada ni a decir nada, porque si uno opinaba alguna cosa decían, ay, este molesta mucho, habla mucho, pone mucho problema; entonces tomé la decisión de estarme callado. Llegaba a las reuniones callado, salía y ya, porque si uno opinaba tenía un problema. Y para el cambio, cuando me cambiaron para allá, él (el rector) me dijo que me fuera y después resultó diciendo que yo me ofrecí, y no, yo no me ofrecí, él dijo que me fuera y le dije que sí, para qué se va a poner uno a llevarle la contraria. Seguí ahí trabajando y ahí estaba callado...”

Con relación a las concepciones y el saber sobre la práctica pedagógica, Villoro (1989), como se citó en Flórez (2010), señala que el saber responde básicamente a dos ámbitos: uno relacionado con la fundamentación teórico-científica, y el segundo referido a lo experiencial. Las prácticas docentes hacen referencia a la puesta en escena del libreto elaborado con el saber docente, constituido por una complejidad de elementos como los ya señalados, utilizando el sentido común con eficiencia (Geertz, 1994, p.25, como se citó en Flórez, 2010).

Así, la forma como los docentes interpretan el hecho educativo, las nociones que tienen sobre los contenidos y las condiciones sobre las cuales desarrollan su trabajo, tienen efecto en las decisiones que a diariamente toman, influyendo en la manera como se desarrolla la práctica pedagógica. Desde sus concepciones, ellos organizan y desarrollan su trabajo, definen los objetivos de enseñanza y el tipo de interacción que establecen con los alumnos, con el saber que enseñan, y con el modelo educativo en el que se enmarca su práctica (Osses et al., 2012). Por ello, es razonable pensar que las acciones pedagógicas de los docentes no se circunscriben necesariamente a los saberes explícitos; es un saber que va mucho más allá, que tiene relación con las experiencias, con las formas de ver la realidad y los modos de concebir el propio rol según su identidad (Campos et al., 2013), lo que en últimas define la forma como el docente comprende su trabajo profesional. Esto es intentar reconocer que el docente juega un papel activo en la construcción de su propia realidad porque, como lo indican Arroyave, Cuervo y Yanguma (2010), las formas de vida de los seres humanos son construidas por su propia historia, que se nutre con las historias de otros,

facilitando con ello la construcción y potenciación de herramientas psicológicas, que “convierten”, en este caso al docente, en protagonista de su propia vida.

Cada maestro tiene una concepción personal de su función como docente; en ésta se inscribe su horizonte significativo como tal. Desde su horizonte significativo, los docentes otorgan un sentido especial a conceptos e ideas que aparentemente son de uso común en el campo de la educación (Rosas, 2001). A través de las concepciones, el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber, dice Basto y López (2010), se elabora a partir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, en Basto y López, 2010). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional. Según Basto y López, el ser humano tiene una capacidad innata que le permite de manera espontánea intuir hechos o acontecimientos que lo llevan de alguna manera a presentir y a predecir acciones propias y ajenas, y en esos sucesos modificar sus apreciaciones y prácticas. Dentro de esta capacidad se halla el sentido común del profesor, que lo lleva a actuar de determinada manera, especialmente en situaciones espontáneas o imprevistas.

Las anteriores reflexiones se encuentran estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje contiguo a las concepciones del docente sobre la definición y los modelos pedagógicos que son utilizados. Algunos docentes dilucidan el proceso de enseñanza aprendizaje como una combinación entre los materiales y estrategias de enseñanza, con la configuración autorizada por la mediación del docente en los cambios o avances significativos del niño en su proceso de aprendizaje, tomando la evaluación y las tareas como una forma tangible de evidenciar el progreso de los niños, evaluando la práctica y el saber del niño de manera flexible, buscando siempre la comprensión del tema, es decir, velando siempre por el aprendizaje.

Unidad semántica 4:

“...de un periódico o revista... eso me ha dado resultado en el área de español; pasen un textico de 15 renglones no más, si es de 2do de 10, pero que me peguen a un lado el pedacito de donde lo copiaron, entonces ellos: “profesora vea la tarea”; no, léame el texto; si me toca quedarme todo el día aunque estén trabajando en otra área escuchando al niño que hizo la tarea, bien, que se preocupó leyendo el texto, yo lo escucho, lo reviso y miro si tuvo algún error y les digo...

...Ellos trabajan muy bien, algunas veces los niños leen y no entienden, pero a partir de las actividades de conjunto que siempre hay un cuento, leen el cuento, le preguntan a los otros; entonces han ido despertando y yo también de vez en cuando les coloco una tareíta, les leo un cuento y les hago unas preguntas para la casa y las traen

bien resueltas, o sea que sí retienen; tengo una niña que le cuenta a uno el cuento y lo cuenta enteritico después de que ya terminó de leer...”

Anudado a lo primero, la concepción de enseñanza aprendizaje se describe como un fenómeno simultáneo que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades, e intereses (Contreras, 1990, como se cita en Meneses, 2007).

Unidad semántica 6:

“Esas son las expectativas que uno tiene, o sea, son muchas expectativas pero como los niños están pequeños y todo eso, les enseña uno eso y antes ellos le enseñan a uno muchas cosas más; con rompecabezas o con otras cosas que ellos hacen es que esos niños saben más que uno, resultan con juegos y con juegos también se puede trabajar; hay muchas cosas...”

Unidad semántica 5:

“...Ah, estar actualizando los niños, dándoles temas, ayudándolos para que sigan adelante y haciendo los diferentes temas con sus actividades, porque a un tema hay que

hacerles varias actividades, y hay unos que no entienden, entonces hay que estarles explicando, entonces le explica uno allá en el tablerito ese, le explica uno. Entonces ya ellos miran, ah sí, profesor; entonces siguen en la guía, ya, ya entendí...el tema sí, así es el tema, que lo entiendan bien...”.

De otro lado, las concepciones sobre el modelo pedagógico y su definición denotaron un escenario alarmante. Algunos docentes asintieron en muchos casos dificultades con la metodología, y al reflexionar sobre las prácticas utilizadas concluyeron que muchos desconocen los principios básicos o la esencia misma del modelo a plantear, especialmente en su aplicación; sin embargo, otros docentes tienen la concepción de que el programa es bueno; resaltaron el resultado obtenido por seguir los respectivos pasos del modelo con sus instrucciones, guías y manuales, revelando el fructuoso trabajo cuando se llega a comprender la metodología a seguir y los resultados pueden representarse en la realidad.

Unidad semántica 4:

“...En ese entonces, había unos profesores que no trabajaban con la metodología, trabajaban con otros libros, y yo en esas reuniones, yo sí hablaba, me parece bien la metodología sobre todo las guías de posprimaria son súper buenas y muy completas; si se quejan ustedes que son de posprimaria, ahora nosotros con esas guías largas, y a blanco y negro, trabajamos nosotras con ellas, ahora ustedes que tienen unas guías súper, no pero es que hay cosas en las guías que no nos gustan, mejor dicho, yo trabajo con los libros y había muchos profesores allá que no trabajaban con la metodología...”

... Son recursos, por ejemplo, si yo voy a dar una clase de... He tratado de hacer unas guías aunque no se las he mostrado a nadie tampoco, yo las tengo... pero sí, o sea, me he apoyado mucho en Internet, allá mismo en unas guías que subió Alexander, allá en escuela virtual, ahí yo me he apoyado y he sacado de ahí temas, entonces lo que es la ética y valores, religión, eso no tiene guías; igual a los estudiantes no hay que dejarles olvidar que hay unos momentos, porque eso funciona y de alguna manera si la metodología escuela nueva la tenemos que llevar es porque funciona y hemos visto que sí, que es buena ...”.

Unidad semántica 1:

“...En mi institución, de un tiempo para acá, hemos tenido una pelea absurda con el modelo Escuela Nueva. Y nosotras en este proyecto de investigación hemos descubierto que ni los maestros sabemos cuáles son los principios, la esencia de los principios, o sea, la esencia de la flexibilidad, la esencia de la experiencia natural, ¡la esencia! Es lo que es el modelo, el modelo no es una secuencia didáctica, no es una secuencia didáctica hablada, y en eso estamos los maestros pero ciegos totalmente, y entonces se llega a los procesos evaluativos externos y dicen que estamos mal, y nosotros así muy olímpicamente decimos: ¡es culpa del modelo!...”.

7. UN RE-CONOCIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES RURALES DE ESCUELA NUEVA

Adentrarnos en el estudio comprensivo de las prácticas pedagógicas de aula, significa buscar el conocimiento particular de seis docentes comprometidos con la

educación y con ciertos saberes pedagógicos que se proyectan en cada instante en el trabajo de aula, espacio privilegiado para la enseñanza de la cual se ha venido hablando; equivale a la vez a una aproximación en donde este sentido de práctica pone en el centro de interés al docente como un sujeto de conocimientos y saberes que se transfieren al momento de la praxis, en su encuentro dialógico con niños y niñas que se forman de acuerdo a unos fundamentos del modelo pedagógico denominado Escuela Nueva.

En este trabajo se devela una red de acciones, de acontecimientos que ponen en evidencia componentes esenciales que constituyen el estilo pedagógico de los docentes, que se pueden caracterizar como instancias que van desde el plano personal intrínseco, hasta la interacción, su método, y unas últimas que se ubican en las acciones fundamentales que se suceden en el aula con la pretensión de generar aprendizajes nuevos de acuerdo con la intencionalidad particular que demanda cada disciplina del saber que exige el modelo educativo.

Desde el plano personal subjetivo del docente, que a veces permea su propia personalidad e individualidad, se hace evidente en asuntos como la motivación, que va encaminada al deseo de que el estudiante avance académicamente, aunque requiera diferentes estrategias didácticas; la experiencia previa que asigna un valor a las vivencias escolares infantiles, desde la memoria de haber tenido buenos profesores hasta la formación universitaria, también es tenida en cuenta, aunque en la actualidad los profesores son conscientes de que el contexto exige una nueva mirada a la enseñanza.

En lo que respecta a los estados de ánimo, que también se ubican en un plano personal, los profesores y profesoras asumen que éstos influyen eventualmente en sus prácticas, sobre todo cuando hay experiencias negativas que pueden alterar su equilibrio emocional al momento de iniciar una clase, sin olvidar las condiciones laborales de algunos de ellos, puesto que hay una marcada diferencia entre los profesores de acuerdo a su régimen laboral (Decreto Ley 2277 de 1979 y el Decreto Ley 1278 de 2002), en términos de bienestar y calidad de vida.

Estrechamente ligada a la subjetividad del docente se encuentra la axiología —los valores— que se manifiesta en la actuación; en este trabajo se observa una significativa implicación, toda vez que el docente tiene como pretensión en su papel de mediador que sus estudiantes, a lo largo de su desarrollo, vayan adquiriendo valores y criterios apegados a la obtención de herramientas ceñidas para el fortalecimiento del respeto, la disciplina, la responsabilidad y el sentido de pertenencia, para el desenvolvimiento cívico, familiar, en comunidad, y en la misma escuela.

Desde otra perspectiva, la práctica pedagógica se relaciona con las interacciones en donde profesores y profesoras comparten saberes y costumbres muy propias de su contexto sociocultural; siempre se ha mencionado en la mayoría de los textos de educación, la noción de comunidad educativa, compuesta por estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, pares, la comunidad y el Estado, que participa con algunos lineamientos curriculares y con los recursos que garantizan un funcionamiento básico de las instituciones educativas. En esta investigación se devela una serie de vínculos y apreciaciones de cada uno de estos actores.

El docente se identifica como una persona que contribuye a la adquisición del aprendizaje, pero las relaciones con los pares se centran en el intercambio de información y en la escasa cooperación, de manera que los vínculos afectivos están un poco débiles, porque además se presenta el evento de las murmuraciones, y sólo se reúnen eventualmente para el trabajo en equipo. Los rectores asumen un papel administrativo y evaluativo, y hasta autoritario en este caso; además, se escuchan críticas que sostienen que estos directivos no conocen los verdaderos perfiles de los maestros, en donde no hay una clasificación ordenada de acuerdo a sus saberes y competencias, que solo pueden estar referidas a la acción o a su desempeño docente; y por último, que están poco comprometidos con la planeación institucional.

La interacción con los padres de familia se reduce a organizar grupos de trabajo para mejorar el medio ambiente físico del entorno de la escuela o su mantenimiento, aunque se trata de una población de familias flotantes que cambian su lugar de residencia debido a sus condiciones socioeconómicas. Esta relación tampoco ha sido de gran apoyo para mejorar la disciplina de los niños y niñas, y unas pocas veces se comprometen como apoyo al aprendizaje de sus hijos e hijas; en términos generales, no están muy comprometidos con la educación, puede ser porque algunos de ellos no saben leer ni escribir. Al mismo tiempo emergen otras percepciones del maestro hacia los padres, que los ven como un agente crítico del proceso educativo; en resumen, varios docentes manifiestan que las comunidades rurales son difíciles y que los padres de familia son poco accesibles.

El método que sustenta la enseñanza también emerge en este análisis, sobre todo a partir del concepto de la planeación, que por lo menos evita que la práctica sea un producto del azar o de la improvisación. A simple vista, la planeación se ubica inicialmente en las orientaciones estatales e institucionales, y en las necesidades de los estudiantes; aunque ocupa momentos importantes, para algunos docentes no genera los resultados esperados; a veces no hay espacios para el desarrollo de una verdadera planeación. Lo curioso de estos datos es darse cuenta de que el método que hace posible la materialización de lo que se planea, a veces se improvisa y se retoma la observación, o se vuelve al ensayo y error. Es posible encontrar una respuesta a esta inquietud, cuando ésta se entiende como aquel momento en que a los docentes les toca hacer un giro sustancial a lo planeado e improvisar adaptaciones de una forma recursiva en instantes determinados, porque así lo exigen la capacidad de trabajo, los ritmos de aprendizaje, la falta de interés de los niños, o cuando los materiales de la Escuela Nueva no se ajustan a la realidad o al contexto sociocultural de los estudiantes.

8. CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral se orientó con relación a la pregunta central: ¿cuáles son los elementos que comprenden la práctica pedagógica que desarrollan seis docentes rurales que trabajan el modelo de Escuela Nueva en cuatro Instituciones Educativas de los municipios de Supía y la Merced, ubicados en el Departamento de Caldas? Los principios y algunos fundamentos del modelo Escuela Nueva ya se han comentado durante el transcurso del trabajo. Acompañando esta pregunta se formula un objetivo general, que va en la misma dirección, es decir, llegar a la comprensión de los elementos que forman parte de la praxis pedagógica de los docentes ya mencionados.

Antes de entrar a enunciar las conclusiones del estudio, amerita presentar al lector o lectora aquellos acontecimientos que se dieron a lo largo del proceso de investigación y que tocan tanto a la investigadora como al objeto de estudio y al fenómeno investigado.

El mayor reto del proceso investigativo estuvo en la necesidad de tomar distancia entre la investigación y el rol que cumple la investigadora en el programa Escuela Nueva en Caldas. Esto fue sumamente difícil al inicio de la investigación y en el trabajo de campo, tanto para la investigadora como para los docentes. Para la investigadora, por cuanto requería distanciarse de aquellos juicios de valor, de todas sus prenociones; era necesario dejarse sorprender. Para los docentes, porque (i) se requería que ellos situaran a la investigadora como investigadora y no como responsable de un proceso que toca su trabajo en el aula, (ii) cuando por lo general se habla de investigación, los docentes tienden a relacionarlo con evaluación de su desempeño.

Sin embargo, una vez superados estos obstáculos, para la investigadora fue un disfrute que tocó su sensibilidad al escuchar cada relato en los encuentros programados con los docentes. Escuchar sus historias personales, sus aciertos, incertidumbres, temores y ansiedades, permitió leer otras realidades de los docentes, entender por qué muchos de sus discursos y actuaciones que también, de otro lado, generaron en la investigadora angustias y tensiones personales, al sentir que se desconocía lo conocido.

Respecto a las categorías de análisis, éstas fueron construidas, deconstruidas y reconstruidas de acuerdo al objetivo y las necesidades del proceso investigativo. Fue importante la forma en que éstas se fueron relacionando con los referentes teóricos del proyecto, siendo necesario, a su vez, actualizar las teorías en la medida en que fueron emergiendo otras categorías de análisis.

Respecto a los docentes, se logró que ellos participaran de una manera activa y generosa en cada encuentro con la investigadora. Los diálogos que se sostuvieron no tuvieron restricciones de tiempo y siempre tuvieron la disposición de entregar la información de forma profunda, en ocasiones yendo más allá de lo que se requería. Por la forma y generosidad de su participación, queda la sensación de que fuera la primera vez que les era permitido expresarse.

De acuerdo con el planteamiento del problema y las razones que llevaron a esta investigación, se presentan las conclusiones, con las que se pretende responder a los tres primeros objetivos del estudio. Éstas se presentan en los siguientes apartes: Razones

implicadas en la práctica pedagógica; Elementos de la actividad y la acción en la práctica pedagógica; y Sentidos involucrados en la práctica pedagógica.

Razones implicadas en la práctica pedagógica

El primer objetivo de investigación se explica identificando una serie de razones que impulsan al docente a configurar la actividad y la acción, las que están fuertemente influenciadas por su experiencia previa o por procesos intrínsecos del actor, como el estado de ánimo, las emociones y la motivación, e inciden en aspectos como el método, la planeación y las innovaciones desarrolladas por él mismo para el cumplimiento del objetivo educativo.

Se trata de seis docentes esforzados, con vocación y preocupación axiológica, quienes, aunque alejados de una reflexión científica profunda o de los grandes sistemas pedagógicos, realizan sus prácticas construyéndolas desde la exigencia de un modelo centrado en la actividad de los niños y niñas, modelo que a veces hay que adaptara la realidad de los sujetos educables. Al parecer estos docentes se ubican en una enseñanza donde la practicidad está en un primer plano por encima de la reflexión profunda de saberes como la educabilidad, la enseñabilidad, etc.

A pesar de la diversidad de códigos analíticos que se presentan en este trabajo, es posible distinguir algunos rasgos característicos de esas prácticas, que giran en torno a momentos que van de la planeación individual hasta lo institucional, pero con una marcada

debilidad en el trabajo de equipo, tan necesario en todos los entornos donde esté comprometida la sociedad.

Los docentes le atribuyen un valor importante al hecho de planear su clase, aunque entre ellos varía la frecuencia e intensidad de esa planeación. La planeación puede variar según las situaciones concretas que se presenten en un día normal de clase. El docente ajusta su práctica, debe volver a planear, y con frecuencia se inquieta por no cumplir a cabalidad con el plan del año escolar. Sin embargo, algunos docentes consideran que, más importante que cumplir con el plan estrictamente, es que los estudiantes aprendan bien los temas; es decir, prima la calidad sobre la cantidad de contenidos y los resultados.

Otro aspecto que se incorpora en la práctica se relaciona con la experiencia. El mismo proyecto de vida de los docentes, ya sea sus vivencias infantiles o su formación académica, actúa como una impronta en sus prácticas de aula.

Algunos maestros destacan “la soledad” y “el aislamiento”, aislamiento que no se vive sólo en relación con las grandes distancias o las dificultades que implica la falta de transporte público, o la precariedad de los caminos para llegar a la escuela. Los maestros se refieren también al “poco o escaso apoyo de los padres” y a la “poca comunicación con la sede central”.

Elementos de la acción y la actividad en la práctica pedagógica

Relacionado con el segundo objetivo de investigación, se han descrito y analizado los elementos de la actividad y de la acción, relacionados con los recursos aportados por la

metodología de la escuela nueva, los cuales apoyan la práctica del docente y le posibilitan cierta variedad de métodos y actividades para el aprovechamiento del contexto rural, por medio de las mediaciones (desde la perspectiva de Vygotsky) del profesor y la profesora, sus rutinas de aula, la gestión de la escuela y el currículo. Esto da por entendido que el docente debe darle forma a unas determinadas acciones, es decir, debe materializarla actividad en una práctica para alcanzar unos determinados fines en el proceso educativo del niño o niña.

En este estudio se muestra cómo se trabaja en el interior del aula, en donde las acciones que desencadenan experiencias de aprendizaje en los estudiantes tienen un fuerte apoyo en los recursos físicos tecnológicos, pero también algunos elementos materiales que se encuentran en ese entorno campesino, usados con una intencionalidad propia de la pedagogía activa, aunque desde su perspectiva pedagógica reconocen que el saber, la experiencia y la autoconfianza en su forma de trabajar, forman parte de su praxis.

El trabajo que los docentes ejecutan en el aula está permeado por unas competencias escolares que integran conocimientos, metodología y actitudes, como por ejemplo el manejo de las guías y la actitud centrada en que el niño avance, que adquiera aprendizajes útiles para la vida. Al mismo tiempo la labor docente se inserta en una red de interacciones sociales no tan significativas en estos contextos —los padres de familia, algunos pares y directivos—, pero sin desconocer el enorme peso de éstas al momento de realizar una clase.

Sentidos involucrados en la práctica pedagógica

En el ámbito de este estudio y su tercer objetivo, las percepciones del docente, al igual que la reflexión, convergen como representaciones importantes para el desenlace en el aula; las percepciones sobre los estudiantes, la escuela y los padres consiguen influenciar de manera negativa o positiva en los sentidos involucrados en la práctica pedagógica.

Entre los docentes existe la percepción de que la actitud de los estudiantes hacia el estudio ha empeorado. Se dice que actualmente los estudiantes "son difíciles", "no quieren hacer nada", etc., lo que normalmente se atribuye a la falta de disciplina en la casa, a la falta de autoridad de los padres y también a situaciones que pueden ser desmotivantes para los estudiantes: maltrato, pobreza, etc.

La relación con los padres de familia no es fácil. Los docentes son críticos del papel de los padres de familia como educadores. Consideran que para la mayoría, la educación es responsabilidad de la escuela y, más concretamente, del docente.

En la investigación también emergieron dos aspectos decisivos en la práctica pedagógica: (i) Las situaciones que favorecen el trabajo docente. En muchos casos corresponden a acontecimientos particulares de cada docente, como la facilidad para llegar a la escuela, la cantidad de niños y niñas por aula o las condiciones objetivas de la escuela; y (ii) las situaciones que se presentan con una influencia negativa como dificultades con las que cuenta la docencia multigrado, donde hay niños y niñas de diferentes edades, grados y ritmos de aprendizaje; las dificultades con los padres de familia; los espacios para la interacción con otros pares, y en varias ocasiones, el malestar generado a los docentes por el tiempo invertido en excesivas reuniones realizadas con los agentes educativos.

Algunos desafíos para la Escuela Nueva

El programa Escuela Nueva en Colombia surge en un escenario particular en el que el concepto de lo rural tiene unas connotaciones específicas, que difieren un tanto del concepto de “nueva ruralidad” propio del contexto actual en los que los procesos de globalización modifican el contexto de interacción entre lo rural y lo urbano dándose nuevas relaciones entre los dos sectores. Como ya se ha mencionado, estas nuevas connotaciones de lo rural obedecen básicamente a la influencia ejercida por los medios de comunicación, al desarrollo de los sistemas viales y de transporte, a la articulación de lo rural a los sistemas de mercado, al uso de la tecnología cada vez más generalizado, al traslado a las ciudades de miembros de las familias campesinas, al desarrollo en el campo del sector de los servicios, al surgimiento de actividades no agropecuarias que aportan al habitante rural importantes ingresos, a la vez que, se observa el surgimiento de valores culturales de acuerdo con las tendencias de cambio social y con las transformaciones en la identidad de los habitantes rurales (Gómez, S. 2001; Lozano, 2012).

Así mismo, el Programa Escuela Nueva surge en un momento histórico en Colombia matizado por el atraso en materia económica y social y la excesiva concentración de la tierra, asuntos que han sido fuente constante de conflictos, muchos de ellos asociados a la expansión de la frontera agraria causa principal del largo conflicto armado en las zonas rurales. La persistencia del conflicto armado, según Ocampo (2014), ha dejado hondas heridas que la sociedad colombiana debe superar, lo que no será posible sin una política de desarrollo rural extremadamente ambiciosa.

Frente a estos asuntos de nueva ruralidad y la realidad de la firma de los post acuerdos para la paz en Colombia, la Escuela Nueva deberá interrogarse e incorporar otros pensamientos y discursos que permitan contribuir a alcanzar los desafíos del país frente a los derechos económicos, sociales y culturales de nuestros habitantes rurales para que tengan la opción de vivir la vida digna que quieren y valoran. En esta perspectiva, la Escuela Nueva deberá interrogarse y encontrar nuevos sentidos y significados en aspectos como cuáles son los valores que deben ser compartidos en la sociedad rural actual colombiana para lograr vivir pacíficamente y convivir en paz con quienes alguna vez participaron en el conflicto armado; cuál es la escuela que necesita la ruralidad de hoy, y a su vez, qué comunidad es la que requiere la escuela actualmente para dar respuesta a las necesidades de la sociedad y de las personas; bajo los escenarios actuales, qué proyecto político propone Escuela Nueva para favorecer en las personas otros compromisos ético-políticos que permita por un mundo justo, no indiferente.

9. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES RURALES DE ESCUELA NUEVA

A lo largo de este trabajo se realizó un acercamiento al pensamiento de los docentes rurales, como una manera distinta de ver la práctica pedagógica, al encontrar sentido a las interpretaciones que los participantes expresaron de sus propias realidades, asintiendo con este estudio que la realidad de los docentes rurales es mucho más compleja de lo que logramos expresar en este informe, complejidad que trasciende e impacta el fenómeno investigado, en este caso la práctica pedagógica, tanto desde los elementos estructurales de la práctica, como aquellos elementos que tienen que ver con las características subjetivas de los docentes rurales.

Los resultados de la investigación han develado que la praxis del docente rural requiere de cierta armonía que resulta de ese vínculo con los padres de familia, con los niños y niñas, y con los directivos, para su eficacia. En este caso, se hacen evidentes fracturas profundas en la relación entre los docentes y los padres, estos últimos considerados como el “mayor obstáculo” en la práctica pedagógica.

La planeación epicentro del contexto educativo, no está en el primer plano, o cuando se ejecuta se hace durante la marcha, dando lugar a la improvisación de los métodos o a la adopción de prácticas producto del ensayo y el error.

Estas y otras realidades presentes se conectan con razones y sentidos ubicados en el plano de la subjetividad de los docentes, y se manifiestan en su práctica a través de una impronta propia en la que los elementos co-implicados en la escuela nueva se integran en su perspectiva.

De esta manera, y teniendo en cuenta que esta investigación se situó en la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas de 6 docentes rurales insertos en el Modelo Escuela Nueva, los hallazgos y las conclusiones orientan hacia la necesidad de encontrar nuevos espacios y alternativas de formación de los docentes que incluyan distintas posibilidades para cuestionar y problematizar con ellos, buscando de esta manera ponerlos en situación de comprender y encontrar sentido a su práctica pedagógica, desde una perspectiva de reconstrucción social.

Como se mencionó en este informe, no existe la certeza de que estos docentes rurales planeen sus prácticas de aula de forma organizada y efectiva, y mucho menos el uso de una metodología que incluya principios pedagógicos y disciplinares; de allí el predominio de la “practicidad” en las prácticas pedagógicas sin la comprensión de los fundamentos pedagógicos que la sustentan. Se trata de superar el instrumentalismo de los procesos de formación de los docentes para dar paso a otros escenarios de reflexión, desde los fundamentos teóricos, los principios y el contexto, a la luz del modelo Escuela Nueva.

También en esta investigación se devela una práctica pedagógica a partir de un saber que se reproduce en los procesos de formación en ocasiones alejado de las necesidades pedagógicas de los docentes, como por ejemplo las relacionadas con la

inclusión, el saber disciplinar, la mediación de diferentes grados, los ritmos de aprendizaje o la valoración de los resultados de las prácticas pedagógicas. Si bien en algunos docentes estos desajustes no son explicitados en sus discursos, en la práctica terminan reproduciendo los saberes sin ninguna reflexión, o, asumiendo una actitud de oposición pasiva (Rodríguez, 2009), asunto que indica la existencia de un quiebre en la relación entre quien forma y los docentes. Aquí aflora una apuesta para intervenir las competencias pedagógicas de los formadores de Escuela Nueva, de tal manera que en la mediación que se realice en los procesos de capacitación, el docente vivencie la manera como se median las estrategias del modelo para la planeación, desarrollo y evaluación, desde un ejercicio de reflexión. Se propone de esta forma que en la mediación que se realice en los procesos de formación de los docentes se logre favorecer sus competencias, y además, profundizar en lo que son los modelos activos, en las pedagogías conceptuales que permitan tener mejor apropiación y no una repetición mecánica del modelo, y asegurar con ello las comprensiones en su práctica pedagógica. Dicho de otra forma, es fortalecer en los docentes la fundamentación conceptual en Escuela Nueva y las competencias para llevarlos a la práctica de aula, lo que exige, a su vez, continuar el fortalecimiento pedagógico del equipo de capacitadores del Programa Escuela Nueva de Caldas.

Por otro lado, esta investigación ha dejado de manifiesto la imperiosa necesidad de concretizar y hacer práctico el rol de los directivos de las instituciones educativas, en lo que respecta a lo pedagógico. Actualmente el campo de la dirección escolar en Colombia, se aborda en el marco del proceso de descentralización que ha adelantado el país como uno de los propósitos de la Constitución Política de 1991, que propone consolidar a Colombia como una República unitaria, descentralizada y con autonomía de sus entidades

territoriales, mandato que se interpreta mediante el Acto Legislativo 01 de 2001 y su Ley consecuente, la Ley 715 de 2001. Esta Ley establece las funciones del rector, ubicándolo en el papel de gerente o administrador de las instituciones educativas, con tareas concretas relacionadas con el manejo de personal, la evaluación y la rendición de cuentas a la comunidad escolar, la gestión y el manejo de los recursos financieros, y la calidad de la prestación del servicio educativo; de esta manera, la naturaleza de las funciones del rector emerge con un carácter regulatorio de normas y disposiciones para ejercer el control en las instituciones educativas y lograr resultados cuantificables; estas funciones del rector, volcadas más hacia afuera de la institución educativa, obligan a que los asuntos internos, y en específico lo pedagógico, pasen a ser gestionados por los mismos docentes. Se ha constatado en este trabajo que en la gestión directiva de las instituciones educativas rurales, prevalece una falta de claridad y de criterio, problemas para consensuar, y en algunos casos, dificultades para coordinar las acciones necesarias para alcanzar las metas educativas. Estos aspectos, como lo indica Rosa Ávila (2008), se constituyen en un tipo de relación que los directivos establecen en la dimensión micropolítica en las escuelas, con la cual se desdibuja la imagen de instituciones educativas armónicas y homogéneas, siendo por el contrario percibidas como entidades desarticuladas en las que cada docente tiene una autonomía, no siempre favorable, para definir sus metas y las formas de alcanzarlas; por su parte, el carácter regulatorio en la gestión directiva coarta las posibilidades de la reflexión; la toma de decisiones frente a la práctica pedagógica se sustrae del docente y se circunscribe a las imposiciones sobre la forma de planear, sobre los formatos a utilizar, sobre los aspectos a evaluar (estándares) y sobre las maneras de evaluar. Los hallazgos de esta investigación indican la necesidad de hacer conscientes a los rectores respecto a la importancia de intervenir en los asuntos pedagógicos, ya que ellos, por la diversidad de

aspectos que abordan y el grado de influencia que pueden llegar a tener, son cruciales para promover o bloquear el cambio en las prácticas pedagógicas (Ávila, 2008).

Un asunto importante que se desprende de los hallazgos de la investigación que toca la práctica pedagógica de los docentes de Escuela Nueva, se refiere a la urgencia de reconfigurar una apuesta de interacción social permanente entre los docentes rurales. Se ha constatado a lo largo de este trabajo, que el aislamiento de los docentes, que no es sólo geográfico sino también social e institucional, tiene sus efectos en la comunicación y en el contacto que se tiene con los rectores y demás docentes de la institución educativa, restringiendo las posibilidades de trabajar en un proyecto común; por ello cada docente termina por desarrollar su trabajo pedagógico de forma aislada, o confirmando lo que enuncia Rosas (2001): cuando éste se da, surgen las agresiones derivadas de una cultura escolar en la que la responsabilidad colectiva no es reconocida, aunque ésta se encuentre presente. Se ha hecho evidente que se requieren nuevas comprensiones en Escuela Nueva que favorezcan la interacción social permanente entre los docentes y el proceso de comunicación social. Se hace énfasis en la necesidad de mejorar el movimiento de la comunicación de individuo a individuo, de sistema a sistema, y entre ellos, para la difusión de la innovación, para favorecer las redes interpersonales de información, de liderazgo y de opinión entre los docentes.

Esta investigación ha develado algunos asuntos polémicos, como por ejemplo, la relación docentes – padres de familia, considerados estos últimos “el mayor obstáculo”; o la planeación, que aunque juega un papel de privilegio en el modelo no está en el primer plano, y se hace sobre la marcha, dando lugar a improvisación o adopción de prácticas

producto de ensayo y error. Estos asuntos ameritan una reflexión profunda de los docentes para construir sentido alrededor de esas prácticas, y se constituyen en un reto para los docentes y para las instituciones que actualmente apoyan el Programa Escuela Nueva en el departamento de Caldas.

Desde sus inicios, Escuela Nueva ha tenido como objetivo el fortalecimiento de la educación rural en términos de calidad, cobertura, pertinencia y permanencia, a través de estrategias administrativas, curriculares, comunitarias y de capacitación, bajo los principios de aprendizaje activo, promoción flexible y relación escuela-comunidad-escuela. Cada estrategia cuenta con una serie de elementos esenciales en correspondencia con los principios pedagógicos, dando de esta forma coherencia al modelo. Uno de estos elementos lo constituyen los microcentros de maestros, entendidos como un elemento curricular, que promueve espacios para la reflexión e interacción pedagógica, para el crecimiento profesional y para el intercambio de experiencias orientadas a mejorar las prácticas en el aula; en estos espacios, los maestros buscan conjuntamente soluciones a los problemas detectados en los ambientes de aula, institucionales y comunitarios, desde la reflexión colectiva. Otro elemento importante es la forma como se establecen y se fomentan las relaciones escuela – comunidad – escuela, buscando dar nuevos sentidos, significados y retos a dicha relación, permitiendo construir una sociedad más democrática y participativa e integrarse alrededor de proyectos que les permita conocerse, organizarse y promoverse, así como mejorar su calidad de vida a partir de los procesos y los aprendizajes que se construyen y reconstruyen, a diario, en las aulas de clase y en los diferentes escenarios comunitarios. La estrategia de capacitación propuesta en Escuela Nueva, como un tercer elemento, hace énfasis en la comprensión de los fundamentos pedagógicos de Escuela

Nueva, buscando de esta manera una mayor capacidad para entender el sentido de sus componentes y estrategias.

De allí que algunas consideraciones a seguir por parte de los docentes de Escuela Nueva en su proceso de renovación de la práctica, y que se desprenden de esta investigación, tocan ciertos elementos de la Escuela Nueva antes descritos, y se hace necesario reflexionar acerca de ellos para encontrarles nuevas comprensiones. Es necesario que los docentes encuentren otros espacios y hacer más efectivos los ya propuestos por Escuela Nueva para la reflexión colectiva sobre los fundamentos teóricos de Escuela Nueva y sobre las maneras de llevarlos a la práctica de aula. Esta reflexión puede orientarse a mejorar las competencias pedagógicas entre docentes para la mediación de diferentes grados, soportándose en el análisis de las estrategias desde los fundamentos teóricos, los principios y el contexto; puede dirigirse también a atenuar las debilidades presentes en el proceso de planeación, y a realizar una valoración permanente de los resultados de sus prácticas pedagógicas, todo ello a la luz del modelo Escuela Nueva y de sus principios.

Otro aspecto en el que es necesario trabajar, es en el reconocimiento de los saberes de la comunidad para ponerlos a dialogar con los saberes del aula. Resulta también esencial discutir y precisar las expectativas que se tienen en torno a la participación de los padres, y diseñar entre docentes, padres de familia y alumnos, estrategias realistas orientadas a fomentar la participación de la comunidad en los procesos escolares, al igual que establecer objetivos y metas claras respecto a los impactos que pueden generarse a partir del trabajo desarrollado en las escuelas. En este mismo sentido, se considera importante realizar un “encuadre” entre la práctica pedagógica y los padres de familia; es posible que si los padres

de familia comprenden cómo se trabaja la práctica pedagógica, critiquen menos y aporten más.

Finalmente, se hace oportuno comentar que, como todo trabajo de investigación, esta tesis presentó una serie de limitaciones que tocan el campo de los recursos económicos, los recursos humanos, el tiempo, y otras limitaciones que se generan desde el modelo investigativo de estudio de caso que, dada su complejidad, no permite trabajar con universos poblacionales grandes que permitan resultados más amplios, no tan focalizados a una realidad muy particular de un contexto específico. Además, dadas las circunstancias actuales de Colombia en donde la pedagogía se muestra como una vía expedita para alcanzar la paz estable y duradera, se hace imperativa la realización de estudios etnográficos e investigaciones hermenéuticas, para explorar asuntos más profundos de los sentidos y de los resultados de las prácticas pedagógicas que adelantan los docentes rurales, a fin de ayudar a trazar caminos plausibles para lograr la inclusión social en donde todos los ciudadanos y ciudadanas rurales gocen del pleno derecho a la educación.

Algunos asuntos que ameritan una mayor profundidad con respecto a las razones implicadas en las prácticas pedagógicas, corresponden a varios niveles o dimensiones identificados en esta investigación: lo pedagógico propiamente dicho, lo emocional, y un nivel que corresponde a las creencias. Una investigación en esta línea podría ayudar a comprender qué se considera pedagógico; es decir, para los docentes rurales qué consideran que favorece la apropiación de conocimiento entre los estudiantes. En este sentido, por ejemplo, un docente de esta investigación destaca que se esmera sobre todo con los niños de primaria, porque desde ese grado es que ellos empiezan a elaborar complejos procesos

cognitivos que, si no son aprovechados, luego generan fallas en los grados más avanzados; especialmente en lectoescritura, hay fallas que son difíciles de corregir después.

En esta perspectiva, profundizar en las creencias de los docentes sobre cómo operan los mecanismos cognitivos de los niños, en esta investigación fue reiterativo en algunos docentes, para quienes el conocimiento matemático y la lectoescritura son la base del conocimiento y son fundamentales para el desarrollo de otros saberes. De igual importancia es para ellos orientar estudios sobre los valores que motivan las acciones pedagógicas.

Si bien los resultados arrojados en la presente investigación dan cuenta de algunos de los aspectos mencionados, poder realizar estudios en estos tópicos específicos y tomando una muestra más grande, ayudaría a identificar con mayor seguridad los elementos más claramente asociados con los impactos de las prácticas pedagógicas.

Otro campo de indagación que se desprende de este trabajo se refiere a la necesidad de profundizar en las representaciones sociales de los docentes rurales. La manera como se representan a los padres de familia, a sus alumnos, a sus pares y a ellos mismos como docentes, queda demostrado en este estudio; están influenciando la práctica pedagógica y los aprendizajes de los estudiantes. Conocer a cabalidad las representaciones de los docentes permitirá comprender en qué medida las interacciones, actitudes y comportamientos están fomentando o condicionando los aprendizajes de los alumnos, y desde esto podrán potenciarse aspectos positivos de la práctica pedagógica, o influenciar en aquellos otros que condicionan el desarrollo de la práctica profesional.

Adicionalmente, y dada la magnitud en cobertura del Programa Escuela Nueva en Caldas, conviene realizar estudios de caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de Escuela Nueva, para a partir de ello, identificar buenas prácticas en escuelas multigrado con Escuela Nueva que sirvan de referente a otros docentes rurales, y dar un apoyo dirigido y especializado a aquellos docentes cuyas prácticas demuestren debilidades.

Lista de Referencias

- AA.VV. (1999). *Filosofía y Ciudadanía. 1º Bachillerato*. Editorial Anaya. Madrid.
- Consultado el 11 de diciembre de 2016 en
<http://www.acfilosofia.org/materialesmn/filosofia-y-ciudadania-3013/el-ser-humano-persona-y-sociedad/556-dentro-y-fuera-de-una-cultura-emic-y-etic>
- Aguilar, M. y Lojero, A. (2008). *Materiales para apoyar la práctica educativa. PISA en el Aula: Matemáticas*. México D.F.: Instituto Nacional Para La Evaluación de la Educación.
- Aguirre, D., Gonzáles, P., López, C., Ortiz, C., Rivillas, C. y Suárez, J. P. (2013). Experiencias de innovación educativa: una apuesta por la construcción de la subjetividad docente. *Revista QUID*, (21) 45-52. Consultado en feb 17 de 2016 en <file:///C:/Users/Educacion/Downloads/Dialnet-ExperienciasDeInnovacionEducativa-5235921.pdf>
- Alvarado, K. (s.f.). *Definición de comprensión*. Consultado en https://www.academia.edu/9581815/Definici%C3%B3n_de_comprensi%C3%B3n el día 7 de junio de 2016
- Alexy, R. (2009). “Derechos fundamentales, ponderación y racionalidad”, *Revista Iberoamericana de Derecho Procesal Constitucional*, (11), 3-14.
- Alfonso, C. (2013). *Dimensiones que configuran lo humano en la Educación y la educación física*. Quindío, Colombia: Editorial kinesis.
- Alvarado, S. V., Mieles, M. D. y Tonon, G. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología

- social. *Universitas humanística*,(74) julio-diciembre de 2012,195 - 225. Bogotá – Colombia.
- Álvarez, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, (pp. 35-58).
- Amaya, G. (1993). La Pedagogía Activa. Procesos del conocimiento e implicaciones en las tareas de aula. *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 4, 33-42. En http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_07arti.pdf. Consultado el 25 de agosto de 2016.
- Angulo, L., Morera, D. y Torres, N. (2010). Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y potencialidades. *Revista Patria Grande*, Vol.1, No.1, en en <http://www.ceducar.info/OJS/index.php/rpg/article/viewFile/10/15>.
- Andrea T., Araya, L., Huerta R. y Paz, X. (2010). *El sentido del humor en la práctica docente, como facilitador de aprendizajes significativos en los estudiantes, en las clases de historia y ciencias sociales*. Tesis para optar al título de licenciados en educación. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/880/TPHIS%2055.pdf?sequence=1>
- Arango, P. R., Cardona, L. H. y Trujillo, L. F. (2003). *El Programa Escuela Virtual: una alternativa para la integración de nuevas tecnologías a la educación básica*. Documento de trabajo "Estudios Regionales". Crece, Manizales, Colombia.
- Aristizábal, M., Calvache, L. L., Castro G. J., Fernández, A., Lozada, L., Mejía M. E. y Zúñiga, J. O. (2004). La pedagogía y el currículo... Relaciones por esclarecer. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea].

Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en [http:// revista.iered.org](http://revista.iered.org).

Consultado en diciembre 13 de 2016.

Arroyave, M., Cuervo J.J., y Yanguma C. (2010). Comprensiones de la resiliencia en los libros editados en español y localizados en seis bibliotecas de Bogotá, Colombia.

Divers.: Perspect. Psicol. / ISSN: 1794-9998 / Vol. 7 / No 1 / 2011 / pp. 57-71

Arzola, S.y Collarte, C. (2008). Gestión escolar, prácticas docentes y lógicas de acción: una mirada sobre el cambio. Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista Pensamiento Educativo, 43-2, Santiago de Chile.

Arzola, S. y Lenoir, Y. (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, pp. 7-29. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). Encontrar el sentido a los datos Cualitativos. Editorial Universidad de Antioquia, Colombia. Consultado el 25 de febrero de 2016 en <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>

Ávalos, A. (2011). *La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011 en la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Ávalos, A. (2013). La docencia reflexiva como paradigma emergente para la generación de conocimientos: el caso de los formadores de formadores. En *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI* [recurso electrónico] / María Díaz Madrigal, Compiladora). —1ª ed.--(pp. 89 – 104), San José, C.R.: INIE.

- Ávila, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde.
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Iztapalapa: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Barra, E. (1998). *Psicología social* (21 Edición). Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Barragán, B. (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: La emergencia del paradigma cognitivo de la educación en Colombia. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, septiembre- diciembre, vol. 7, número 003. Universidad de Costa Rica. En revista@inie.ucr.ac.cr.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, (18), 42-51.
- Barrio, I., Gozález, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I. y Tarín, E. (s. f.) *El estudio de casos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 27 de octubre de 2013 en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Barrios, J., Orrego, N., Ramírez, D, Serna, P. A. (2015). *La inclusión en escuela nueva*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Basto, S. y López, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educ.13*(2), 275-291. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso en los alumnos*. Madrid: Morata.

- Berenguer, L., Flores, P., Lupiáñez, J. L., Marín, A. y Molina, M. (2011). *Materiales y recursos en el aula de matemáticas*. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Editorial Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bernal, J., Castro, L. A., Echavarría, C. V., González, L. y Murcia, N. A. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, vol. 28, núm. 51, julio-diciembre, 2015, pp. 159-187 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. En <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.ciep> en febrero 17 de 2016
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2ª edición). Madrid. Ed. La Muralla S.A. Madrid.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa* - 7(3). Consultado el 21 de enero de 2017 en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art2_htm.html.
- Bogoya, A.P. (2007). *Evaluación de las instituciones educativas apoyadas por la alianza*. Manizales.
- Bogoya, D. (2001). *Evaluación de competencias básicas para estudiantes de sexto y*

- décimo grados en instituciones del municipio de Manizales*. Manizales: Universidad Nacional - Unibiblos.
- Boudon, R. (2003). *Raisons bonnes raisons*. París: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, (pp. 91-111).
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá Colombia: Instituto Colombiano Para El Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. *Publicación de las Naciones Unidas. CEPAL - Serie Políticas sociales N° 172*, 1 -61. Santiago de Chile.
- Buitrago, R. E. y Herrera, L. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del Profesorado. *Praxis & Saber - 6(12)*, julio - diciembre, - 169-190.
- Burbules, N. (1999). *El Diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378. Granada, España: Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *REIFOP*, 14(2). Consultado el 5 de marzo de 2016 en <http://www.aufop.com> –

- Bustos, Y. C. y Riaño, M. (2010). *Caracterización de las prácticas de gestión pedagógica en la institución casa vecinal San Cayetano*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Cabrera, A. y Rengifo, C. (2008). *Más allá del objetivismo y el determinismo en la ciencia moderna. Nuevos enfoques. Conocimiento natural y conocimiento social*. Popayán: Utopía Textos.
- Camacaro, M. (2010). La fenomenología interpretativa. Consultado el 11 de diciembre de 2016 en <http://doctoradouny2010-3.blogspot.com.co/2010/11/la-fenomenologia-interpretativa-miguel.html>
- Campos, J., Muñoz, C., Osandón, L., y Reyes, L. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1*, 217-237.
- Carli, S. (2004). El Pensamiento alternativo de la Argentina del siglo XX (Identidad, utopía, integración 1900-1930). *Escuela Nueva, Cultura y política*, 363 - 372. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Caro, M. T. (2008). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/117>
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carbajal, P. y Fierro, M. C. (2011). *Práctica docente y valores: una relación ineludible*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana León. Consultado el 21 de enero de 2013, en: http://bajio.delasalle.edu.mx/apoyos/dode/documents/J5_C11_tras_huellas_val_doc_FIERRO.pdf

- Caruso, M. y Dussel, I.(1999).*La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*.Buenos Aires: Santillana. Consultado en Valeria Morras- Universidad Nacional de La Plata. Clío y Asociados. La Historia Enseñada / número 9 . 10 en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32671/Documento_completo.%20La%20invenci%C3%B3n%20del%20aula.pdf?sequence=1
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42, consultado el 6 de marzo de 2016, en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/136838>.
- Cazares, M. (2008). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. UCF, Cuba en Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional Consultado el 31 de diciembre de 2016en http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-170863_archivo.doc
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad, Vol.1, Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- Castro, J. O. (2001). *Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber*. Bogotá, D. C.: Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Chacín, N., Jiménez, N. y Luque, M. (2005). Ética, praxis educativa y práctica pedagógica del docente universitario. *Encuentro Educativo*, 12(2), 173–193.
- Chamorro, A. J., González, M. H. y Gómez A. M. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres Universidades de Bogotá*. Bogotá:Universidad de la Salle.

- Chávez, L. y Ramírez, D. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Revista Electrónica Sinéctica*, 39, julio-diciembre, 2012, 1-16.
México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco.
- Cobo, J. (2004). *Universidad y ética profesional*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 30 de agosto de 2010, de: <http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la Calidad de la Educación en Escuelas de Escasos Recursos. El Caso de la Escuela Nueva en Colombia. Bogotá D. C.: *Revista Colombiana de Educación*, 51, pp. 186-212.
- Collado, C. y Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana, tercera edición. México:
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Barcelona: Colección Redes Davinci Continental, SL.
- Cortés, A. y Ossa, A. (2009). *La Posprimaria Rural con Metodología Escuela Nueva- Manual de Capacitación*. Manizales: Comité Departamental de Cafeteros de Caldas.
- Cortés, E., y Villamarín, R. M., (2009). *Las prácticas pedagógicas en el modelo escuela nueva, desde las competencias del docente en dos instituciones educativas del departamento del Meta*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomas.
- Crece. (1999). *Evaluación de Impacto del Programa Escuela Nueva Posprimaria en la Zona Rural del Departamento de Caldas. Informe final*. Manizales: Crece.

- Crece. (2001). *Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de posprimaria rural de Escuela Nueva. Informe Final*. Manizales: Crece.
- Crece. (2005). *Evaluación de los modelos educativos que promueve el “Proyecto de Educación Rural” del Ministerio de Educación Nacional. Presentación*. Manizales: Crece.
- Crece. (2007). *Escuela Nueva en Caldas, 25 años. Sistematización de la experiencia educativa desarrollada en el sector rural del Departamento de Caldas, en el marco de la alianza público–privada entre la Gobernación de Caldas y el Comité Departamental de Cafeteros de Caldas*. Manizales: Crece.
- Crece. (2009). *Tasa de crecimiento promedio de la población rural por departamentos cafeteros y total nacional. Presentación*. Manizales: Crece.
- Crece. (2016). *Programa educación para la competitividad, 2012-2015. Algunos resultados*. Manizales: Crece.
- Cruz, A. y Pino, Y.C. (2015) *Las verdades institucionalizadas y los temores del maestro: una mirada crítica a la escuela*. Consultado el 22 de agosto de 2016 en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2284>.
- Cubillos, J. S. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Consultado el 7 de junio de 2017, en https://books.google.com.co/books?id=g8Fysud-btwC&pg=PA129&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Cuenca, R., Nucinski, N. y Zavala, V. (2007). *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: Morata.

- Cuono, M. (2011). Entre la arbitrariedad y razonabilidad. Hacia una teoría crítica del neoconstitucionalismo. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (3), 44-60.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Echeverry, O. L. (s.f.). *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. Consultado el 15 de diciembre de 2016 en www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/4_11inves.pdf.
- Del Cairo, C. y Jaramillo, J. (2008). Clifford Geertz y el ensamble de un proyecto antropológico crítico. *Tabula Rasa*, No.8, 15-41. Bogotá - Colombia.
- Del Pozo, M. del M. (2004). *La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Del Valle, A. I. y Usategui, E. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Reifop*, 12(2), 19-37. Recuperado el 20 de agosto de 2012, de: web: <http://www.aufop.com>
- De la Cruz, M., Martín, E., Mateos, M., Pérez, M., Pozo, J. y Scheuer N. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana. Ediciones Unesco. Madrid.
- Departamento Nacional de Planeación. (2005). Censo Nacional. Bogotá, D.C. Consultado en www.dane.gov.co.
- Dewey, J. (1897). *Los principios morales que cimentan la educación*. Traducción castellana de Domingo Barnés (1925). Esta traducción del artículo de Dewey "Ethical Principles Underlying Education" (1897) (incluido en Third Yearbook.

- National Herbart Society, Chicago, 1897, pp. 7-34), fue publicada en 1925 en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (XLXI, 782, 129-137 y 783, 161-171). Fue incluido en La escuela y el niño, (Prólogo de Domingo Barnés). (Obras de Dewey. vol. I). Madrid. La Lectura, 1926, Madrid, Espasa Calpe, 1934.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (s.f.). *Los procesos de frustración de la tarea docente*. (pp. 73 -99). Publicado en <https://pedagogiasea.files.wordpress.com/2010/01/procesos-de-frustracion0001.pdf>. Consultado en 07/04/2016.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico. Problemas críticos: poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Díaz, V. (2000). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI* (24). En <http://rieoei.org/1122.htm>, Consultado el 6 de junio de 2012.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, año/vol. 12, número extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela, 88 – 103.
- Díaz, M., González, S. e Ibarra, L. (2012). Roles docentes universitarios al enseñar ciencia. *Revista electrónica de difusión y divulgación científica, tecnológica y de innovación del estado de Querétaro*, 3(6), pp. 4-11.
- Ducoing, P., Navarro, M. A. y Pacheco, T. (s.f.). *La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización Institucional de la educación*, en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A4ES.pdf, consultado el 2 de enero de 2017.

- Duque, G. (2011). *Temas rurales para la ecorregión cafetera*. Consultado el 15 de octubre de 2013, de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4505/>
- Duque, A.M. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla Educativa*, 143-156 Universidad de Manizales. En <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/568/659>, consultado el 15 de septiembre de 2016.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y Pedagogía: Ensayos y controversias*,(pp. 21-22). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Edwards, V. (1995). El curriculum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación de docentes en Chile. *Revista Colombiana de Educación*. 31, 23-42. Colombia.
- Educación Social (2007). *La Escuela Nueva*. Recuperado el 28 de diciembre de 2010, de: meroka-educacionsocial.blogspot.com/.../la-escuela-nueva.html
- Eisner, E. (1985). *Modelos del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escalante, C. E. (2015). *Valoración de la práctica pedagógica en la enseñanza del Derecho: Una experiencia de constructivismo social y enseñanza para la comprensión del Derecho Penal General*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Escobar, A. M., García, W. F., Peláez, M. I., y Restrepo, C. P. (2014). *La cuestión del sujeto desde las percepciones pedagógicas y didácticas de los docentes de escuela nueva*. Manizales: Universidad de Manizales.

- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero-junio 1996, 1(1), 53-69.
- Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica (Méx.)*24(70). México may/ago 2009. Consultado el 11 de diciembre de 2016 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000200008
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales* 96(II),35-53, .San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Fernández, E. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En Chiappe, Fernández y Carámbula (Comp.) Departamento de Ciencias.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, D. F.: Paidós.
- Flórez, L. (2010). Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura. Universidad Nacional de Bogotá. Tesis para adquirir el título de maestría en educación.
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y pedagogía*, 19(47) —enero - abril—, 165-173. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Flórez, A., Grajeda, E. & Moore A. (2010). *Evaluation of the Education Programs Developed by the Public and Private Alliance Between the Coffee Growers*

- Committee of Caldas and the Department of Caldas, Colombia*. Washigton, D. C.: Academy for Educational Development (AED).
- Flórez, J. F. (2012). *Caracterización de los perfiles de los docentes rurales del departamento de Caldas*. Manizales: Secretaría de Educación de Caldas.
- Flórez, R. (1996). La dimensión pedagógica: formación y Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(15), 197 - 219.
- Foucault, M. (1980). *Language, Counter-Memory, Practice*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. Disponible en <http://www.campogrupal.com/poder.html>
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Entrevista realizada por Raúl Fomet-Betancourt, Helmul Becker y Alfredo Gómez-Muller. *Revista Concordia*, (6), 99-116.
- Forero, C. y Cols. (2002). *Escuela Nueva, comportamiento democrático y convivencia*. Bogotá: Facultad de Economía de la Universidad del Rosario y Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México, D. F.: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Traducción de H. David Delgado. Ginebra: Asociación de Ediciones La Aurora, Crítica a la Cultura.
- Freud, S. (1985). El porvenir de una ilusión. En S. Freud. *Obras completas*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1985). El malestar en la cultura. En S. Freud. *Obras completas*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu Editores.

- Fuentes, A. (1990). Harold Garfinkel: La Etnometodología. *Revista de Sociología, No. 5*. 115 - 127. Universidad de Chile. Consultado el 11 de diciembre de 2016 en <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27606/0>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- García, M. del C. (2009). *Corrientes críticas a la Escuela Tradicional*. Recuperado el 28 de diciembre de 2010, de: [ww.csif.es/andalucia/...14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf](http://www.csif.es/andalucia/...14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf).
- García, S., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2014). Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia. *Cuadernos Fedesarrollo, 49*. Bogotá: La Imprenta Editores S.A..
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 1-35. Málaga: Ed. Aljibe.
- Gervilla, E. (1988). Educación y valores. *Filosofía de la educación hoy, Vol. 1*, 397-426. Granada, España: Universidad de Granada.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giulia, A., Gómez, J., Grau, A., y Jabbaz, M. (2011). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Consultado el 22 de enero de 2017, en http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_3_paradigmas.pdf
- Gobierno de Colombia, y Farc EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y Duradera*. La Habana.

- Gómez, V. M. (1993). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista de Educación y Pedagogía*. Recuperado el 1 de septiembre de 2011, de:
aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/.../5014.
- González, J. (2001). El Paradigma Interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, N° 15*, 227 - 246.(Ejemplar dedicado a: Educación y calidad de vida). Consultado el 5 de diciembre de 2016 en
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>
- González, S. (2007). Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. *Cacumen La Revista No. 1*, 85 – 94. Montería, Colombia: Universidad de Córdoba. González, A., Jiménez, A. y Regalado, M. J. (2015). La pedagogía activa con metodología escuela nueva en Boyacá: el caso de dos municipios. *quaest.disput*, 8(16), 83-101.
- González, H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP - en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza de la Universidad de Manizales y el Cinde.
- Gonzales, J. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana, Cuba: Editorial de ciencias médicas.
- Granados, E. D. (2016). Análisis sobre el Libro Primero del texto El sentido práctico, de Bordieu. *Razón y palabra*, 92, 1-51. Consultado el 29 de diciembre de 2016 en
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N92/Varia/19_Granados_V92.pdf.

- Grosser, K. (2013). La institución educativa en la actualidad: una tensión entre el sometimiento y la independencia. En *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI* [recurso electrónico] (pp. 25 – 41) / (María Díaz Madrigal, Compiladora). -- 1ª ed. -- San José, C.R. : INIE, 2013. 1 recurso en línea (585 páginas) : PDF , 75 mb (Colección Yigüirro).
- Giuseppe, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina: Biblioteca de cultura pedagógica. Editorial Kapelusz. Tercera edición.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds.) 1994: *Handbook of qualitative Research*. California: Sage Publications, (pp. 105-117). Traducción Mario E. Perrone.
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Nareca.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: Anthropos.
- Iafrancesco, G.M. (2011). Transformaciones de las prácticas pedagógicas. Contextos, diseños metodológicos, paradigmas, modelos, estrategias y políticas. Corporación internacional pedagogía y escuela transformadora –Coripet–. Bogotá.
- Iafrancesco, G.M. (2005). *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ibarra, R. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México, D. F: Gernika
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), pp.63-77.
- Kremer, S. F. y Quijano, O. (2015). Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán. *Plumilla Educativa*, 67 -86. Universidad de Manizales.
- Lacourse, F. (2009). Las rutinas profesionales en la educación primaria y secundaria: contribución a las competencias de la práctica de enseñanza. *Revista Pensamiento Educativo, Vols. 44-45*, 159-183.
- Landeta, J. y Villareal, O. (2010). El estudio de casos como metodología de Investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), pp. 31-52.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-11.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, (30), 75-91.
- Leibniz, G. W. (1972). *Monadología*. Buenos Aires: Aguilar.
- Leibniz, G. W. (1710). Teodicea. Ensayos sobre la bondad de Dios. La libertad del hombre y el origen del mal. *Philosophia* - Edición electrónica www.philosophia.cl / Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Consultado el 14/03/2016.

Ley General de Educación N° 115. (1994). Expedida por el Gobierno Nacional de Colombia en febrero 8. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

Lodoño, C.A. (2002). El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Historia de la educación colombiana*, 5(5), 143-169. En

www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r5_143.pdf. Consultado dic 28 de 2010.

López, A. (1999). *Las buenas lecciones de Escuela Nueva*. Recuperado de:

www.unesco.org/courier/1999_06/sp/apprend/txt1.htm el 4 de septiembre de 2010.

López, G. (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la*

posmodernidad. Volumen I. Colombia, Florida (Valle del cauca): Atlantic

International University, Universidad Santiago de Cali, Universidad de San

Buenaventura-Cali. En <http://sb3.uta.cl/wp-content/uploads/2014/08/989.pdf>,

consultado el 22 de enero de 2017.

López, M. G. (s. f.) La comprensión, problema hermenéutico. Serie: Pensamiento

(CXXXVI). Recuperado el 13 de octubre de 2013, de: www.chasque.net/

López, T. (s.f.). *Comprensión*. Universidad de Salamanca. Consultado en

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/compression.htm>

el 7 de junio de 2016.

López, G. A. y Luna, E. A. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista*

Unimar, 58, 65-76.

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción

social de pequeños municipios y al desarrollo rural. Bogotá D.C.: *Revista*

Universidad de La Salle (57), p.p. 117-136.

- Luzuriaga, L. (1980). *Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla*. En Zapata, D. C. y Mayo, G. E. (2014), p. 172. Medellín: Universidad de Antioquia, Seccional Oriente, Facultad de Educación.
- Mc. Ewan, P. (1999). Evaluating rural education reform: The case of Colombia's Escuela Nueva Program. California: Facultad de Educación de la Universidad de Stanford.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso - Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20,165-193. Universidad del Norte.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere 10*(33). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>, consultado el 7 de abril de 2016.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos más que conceptos 08*(1), julio - diciembre. Consultado el 7 de diciembre de 2016 en <file:///C:/Users/HP%2015/Downloads/64-207-1-PB.pdf>
- Martínez, S., Pertuz, M.C. y Ramírez, J.M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá, Colombia: Alianza Compartir – Fedesarrollo.
- Mateo, L.G. (2014). Reseña Obra de Moacir Gadotti: Historia de las ideas pedagógicas. *Revista de Tecnología y Sociedad*, “El incremento de la productividad y competitividad en México: Innovación, conocimiento y desarrollo”. Año 3, núm. 5, septiembre 2013 - febrero 2014.
- Mejía, M. R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Ciencia Política*, N° 11 enero-junio 2011, 128-156.

- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178.
- Meneses, G.(2007).El proceso de enseñanza aprendizaje - *El acto didáctico*. Universidad Rovira y Virgili. ISBN: 978-84-691-0359-3/DL: T.2183-2007. Recuperado: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf.jsessionid=062EC870A63DD72EA2D9339A0427F42A?sequence=32>.
- Menin, O. (2008). Actividad y prevención desde la Psicología Educativa. *Praxis Educativa*, 12, 23-29. Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- Milicic, N.,y Rivera, M. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psyche*, 15(1), 119-135, mayo 2006. Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>, consultado en marzo 5 de 2016.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Altablero*, 28, en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31331.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Evaluación de los modelos educativos promovidos por el Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional*. Informe. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Enseñar para la vida. *Altablero*, 34, abril – mayo 2005, en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31232.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. *Altablero*, 43, en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-36246.html>.

- Ministerio de educación nacional y revolución educativa. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. Hacia el fortalecimiento de una política educativa en un país multicultural. *Atablero*, 51, en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-41304.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Manual de Implementación Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I. Bogotá:
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá:
- Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *El Proceso de Paz y el sector educación*. Bogotá. Presentación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Gerencia de Educación Rural*. Bogotá. Presentación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡un reto escolar!*. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf2.pdf el 7 de enero de 2017.
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *Escuelas Activas: Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación*. Washington D.C.: FHI 360.
- Molano, A. y Vera, C. A. (____) *La política educativa y el cambio social del régimen conservador a la república liberal (1903 — 1930)*. Consultado el 7 de junio de 2017, en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/11_06ens.pdf

- Molina, P. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación docente ¿Qué las hace eficaces? Formación inicial de docentes: un acercamiento teórico*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Moral, M. de la V. (2008). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. María de la Villa Moral Jiménez. *Athenea Digital*, 13, 71-94. En file:///C:/Users/HP%2015/Downloads/87565-112907-1-PB.pdf, consultado el 16 de enero de 2017.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la Educación del futuro*. Caracas: Faces, UCV, Unesco, Iesalc.
- Moll, C. (1990). *La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48359.pdf>.
- Muñoz, A. y Sanhueza J. A. (2006). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-13. Chile: Universidad de la Frontera.
- Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En Larrosa, F. y Jiménez, M^a D. (Eds.) *Análisis de la profesión docente*, Alicante: Ediciones CAM. CEE Limencop, (pp. 45-62).
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, vol. 10, núm. 35, (pp. 629-636). Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>, el 7 de junio de 2017
- Negrín, O. y Vergara, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Nieto, A. (1979). *La Escuela y la Vida*. Selección y prólogo Fabio Lozano Simonelli – Bogotá, D.C.: Instituto Colombiano de Cultura - Gráficas Cabrera.
- Nogales, G. y Urraco, M. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli • Revista Andaluza de Ciencias Sociales* 12, 153-167.
- Ocampo, J. A. (2014). *Saldar la deuda histórica con el campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá:Departamento Nacional de Planeación.
- OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia*. Informe. Bogotá.
- Ortiz, H. (2006). *La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y La Universidad de Pamplona (Colombia)*. Tesis doctoral Universidad Pública de Navarra, España.
- Osses, S., Schiefelbein, E., y Vera, D. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 1: 297-310. En <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Pabón, L. (2009). *Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados 4° y 5° de primaria de la institución educativa distrital Restrepo Millán*. Universidad de Salle. Maestría en docencia. Bogotá. Recuperado de: repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1455/1/T85.09%20P112a.pdf.
- Padrón, F. (2010). *Evaluación de la educación rural en los municipios Libertad e Independencia del Estado Táchira Venezuela.*: Universidad Rovira Virgili. Táchira.
- Palomares, G. (2014). *Pedagogía de la paz y postconflicto*. En <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/pedagogia-de-la-paz-y-postconflicto->

- gustavo-palomares-lerma-columnista-el-tiempo/13953815. Consultado en septiembre 10 de 2016.
- Morán, P., Pansza, M., y Pérez, E. (1996). *Escuela tradicional, nueva, tecnocrática y crítica. Fundamentación de la didáctica*. México, D. F.: Gernik.
- Parra, R. (1996). *La Escuela Nueva*. Bogotá, D. C.: Fundación FES y Fundación Restrepo Barco.
- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88. Universidad Complutense de Madrid.
- Peña, I., Santibáñez, M. y Valenzuela, J. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación docente, ¿qué las hace eficaces? Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en educación general básica*. Santiago de Chile: UCSH.
- PNUD.(2006). *El Departamento de Caldas frente a los Objetivos*. Colombia: Pnud.
- Pérez-Abellás, A. Sabucedo, A.y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29.
- Pérez, A. (1987). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*. Documento. Ponencia presentada al II congreso Mundial Vasco, Bilbao, octubre de 1987.
- Pineda, B. del C. (2012). Desarrollo humano y desigualdades en salud en la población rural en Colombia. *Home*,31(66). Catálogo de Publicaciones en Línea. Pontificia Universidad Javeriana, en <http://revistas.javeriana.edu.co/...article/view/2717> Consultado el 9 de febrero de 2014.

- Perrenoud, Ph. (2007). De la práctica reflexiva al trabajo sobre el hábitus. En Perrenoud, Ph.(2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Editorial Graó, 3ª ed. (pp. 137-162).
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Graó.
- Pradilla, J.L. (2014). Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. Universidad del Tolima. *Perspectivas Educativas*, 7(1), 135-147.
- Pradilla, J. L. (2015). *Concepciones de los docentes de la Institución Técnica La Arada sobre la práctica pedagógica y su reconfiguración en el aula de clase*. URL: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2305>. Consultado en agosto 22 de 2016.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C. y Vélez, E. (1993). “Achievement evaluation of Colombia’s Escuela Nueva’: is multi-grade the answer?”. Washigton, D. C.: World Bank.
- Ramírez-Murcia, E. (2016). Escuela y relaciones de género. En Ospina, H. y Ramírez-López, C. (Eds.). *Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (pp. 67-96). Bogotá D. C., Colombia: Siglo del Hombre Editores. Consultado en <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1c3sphd.6>
- Real Academia Española. (2016). Diccionario de la lengua española (23.a ed.).
- Reyes, F. (2007). *Dimensiones en la práctica pedagógica*. Consultado el 6 de mayo de 2013 en periplosenred.blogspot.com/
- Rico, A. (s.f.). *Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia*. En: <file:///C:/Users/Educacion/Downloads/Dialnet->

FormasCambiosYTendenciasEnLaOrganizacionFamiliarEn-3988246.pdf.

Consultado el 3 de abril de 2016.

Rincón, J. (2009). *El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas*. Recuperado el 14 de octubre de 2013, de: us.usal.es/...dex.php/1130-3743/article/view/7154.

Ríos, R. (2005). Las ciencias de la Educación. Entre universalismo y particularismo cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ríos, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y sociedad*, [S.l.], n. 24, p. 79-107. En: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>. Fecha de acceso: 27 July 2017

Ritacco, M. (2006). *Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social - Estudio en la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral - Universidad de Granada. Departamento de pedagogía. Recuperado de base de datos iberoamericana: www.hera.ugr.es/tesisugr/20155694.pdf el 12 de marzo de 2016.

Rizo, M. (2005). La interacción y la comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas y conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos. Revista Compós*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>.

Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana– Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom – RBCC* São Paulo, 38(2), 19-38, jul/dic.

- Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. En http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf, consultado el 2 de enero de 2017.
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23 -40. Tomado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8177/71> el 12 de diciembre de 2016.
- Rodríguez, J. (2009). *Discursos, poder y Saber en la formación permanente: La perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC*. España:Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/6409>. Consultado el 25 de agosto de 2016.
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas de Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, (pp. 1-35). Málaga: Editorial Aljibe.
- Rojas, C. y Castillo, Z. (1988). *Evaluación del programa Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Instituto SER de Investigación.
- Romero, E. (2002). *Concepciones de práctica pedagógica. Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Universidad Alberto

- Hurtado. *Persona y sociedad*. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES, 113-128. Consultado en: ecaths1.s3.amazonaws.com en marzo 2 de 2016.
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 31(2), 2º trimestre, 2001, 9-58. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202e109> de marzo de 2016.
- Runge, A. K. (2002). *Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2008). De la pedagogía al saber pedagógico. Notas para (un) saber del currículo. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 5, 73 – 88. Tunja: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.
- Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Revista Memoria y Sociedad*, Vol. 6, Núm. 12. (pp. 121-149). <http://revistas.javeriana.edu.co/>.
- Sautu, R. (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.
- Saviani, D. (1980). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de la Educación*, Año 5 no. 8, p. 9-24.
- Schaffhauser, P. (2010). Reseña de "La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión" de Aurora González Echevarría. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 31(121), 257-269. México, Zamora: El Colegio de Michoacán.,. Consultado el 11 de diciembre de 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/137/13715891009.pdf>

- Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Santiago de Chile: Unesco.
- Schiefelbein, E. (1998). Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación. *Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe* 16 (1998): pp. 30-55 pp Consultado el 21 -09-2012 en <http://www.preal.cl/GTEE/publicacionesS.php>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación de Caldas. (2012). *Boletín Estadístico Secretaría de Educación de Caldas, 2008-2011*. Manizales: Secretaría de Educación de Caldas.
- Sepúlveda, K. (2011). *Influencia del curriculum nulo en rendimiento académico de matemáticas en las escuelas rurales*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/2574/supp/2574-7008-1-SP.pdf>
- Spakowsky, E. (s.f.). *Algunas reflexiones críticas sobre la Escuela Nueva y el Modelo Tecnista*. Recuperado el 27 de diciembre de 2010, de: www.educared.org.ar/infanciaenred/.../semana_4.asp.
- Street, S. (2001). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas (Cap. VIII), en Gentili y Frigotto, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Clacso.

- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 97-113.
- Subaldo, L.(2012).*Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. España: Universidad de Valencia.
Recuperadode:<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/24703/Tesis%20Doctorado%20%20Lucia%20Subaldo.pdf?sequence=1>
- Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), pp. 65-76.
- Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Revista Perspectivas*, (84). Consultado el 30 de agosto de 2012, de: www.campus-oei.org/equidad/esnueva
- Treviño, E. (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú.*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 33(2), 83-118. Harvard University.
- Ubilla, P. (2004). Ética y Pedagogía (o recreando a José Luis Rebellato). En: Madres de la Plaza de Mayo (Comp.): *Pedagogía de la resistencia*. Buenos Aires: Editorial Cuadernos de Educación Popular. Universidad Madres Plaza de Mayo, (pp. 9-25). Consultado el 11 de febrero de 2012, de:
www.revistatrabajosocial.com/etica_multi.htm
- Unesco. (1957). Juan Amos Comenius -Apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. *El correo*, 10(11), 1 – 36, París. Consultado el 30 de diciembre de 2016 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>

- Unesco. (1984). Epistemología de Las Ciencias Sociales. Rango científico, valores e institucionalización. *Revista trimestral Unesco*, 36(4), 599-769. Consultado el 11 de diciembre de 2016 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000636/063623so.pdf>
- Unesco (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile
- Universidad de la Salle. (2010). La formación y el desarrollo profesional docente coordinación de pedagogía y didáctica. *Colección Documentos Institucionales*, 37, junio. CMYK Diseños e Impresos. En http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/cd3bd6fe-48ac-41e2-9bef-bbb2e0212438/Librillo_37.pdf?MOD=AJPERES, consultado el 21 de enero de 2017.
- Universidad de Pamplona. (2014). *Pensamiento pedagógico institucional*. Pamplona, Norte de Santander, Colombia.
- Umanzor, P. (2011). Construcción de un diálogo reflexivo a partir de prácticas pedagógicas y concepciones sobre la enseñanza. *Revista Académica de Investigación y Postgrado* (edición especial), pp. 19-30. Tegucigalpa.
- UPN. (2000). Documento No. 7: *Caracterización de la práctica pedagógica en los programas de pregrado vigentes en la UPN* (Informe). Bogotá
- UPN. (s. f.) *Práctica pedagógica, innovación y cambio*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 27 de julio de 2013, de: en www.pedagogica.edu.co/

- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.
Consultado el 5 de diciembre de 2016 en
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 1-10. Bogotá. Consultado el 29 de diciembre de 2016 en
https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Vasco3/publication/267962137_algunas_reflexiones_sobre_la_pedagogia_y_la_didactica/links/55d5f0c808aec156b9a6dcf8.pdf
- Vázquez, E. (s.f.) *La Escuela Activa, ¿por qué?*, en
https://www.academia.edu/8281980/LA_ESCUELA_ACTIVA_POR_QU%C3%89.
Consultado el 1 de febrero de 2017.
- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11(1), 53-58. Enlace web:
<http://www.aufop.com/> - Consultada el 06-marzo-2016.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. CNRS y Université René Descartes. En *Didáctique des Mathématiques*, 10(2, 3), 133-170,
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/vergnaudespanhol.pdf>.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), pp. 1-23, en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
consultado el 19 de enero de 2017.

Yarza, A. (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 74 – 93. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Bogotá.

Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali, Colombia: Editorial nueva biblioteca pedagógica.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, D. C.: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia - La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, D.C.: Panamericana Formas Impresas S.A.

El sentido de la educación, en https://prezi.com/un4nau8loyr_/el-sentido-de-la-educacion/, consultado el 15 de septiembre de 2016.

El sentido de la educación, en https://prezi.com/un4nau8loyr_/el-sentido-de-la-educacion/, consultado el 15 de septiembre de 2016.

El Interaccionismo Simbólico. Tomado de

<http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K6XH9QJQ-1HB851T-2M6>, el 11 de diciembre de 2016.

<http://dle.rae.es/?id=LwUON38>, consultado el 16 de diciembre de 2016.

eduso.files.wordpress.com/2008/05/01-escuela_nueva.pdf. El Movimiento de la Escuela Nueva: Consultado en diciembre 27 de 2010.

ANEXOS

Anexo 1. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros

INSTRUMENTO NO. 1: INFORMACIÓN DIAGNÓSTICA

<p>Preguntas: Fecha _____ Hora _____</p> <p>Institución Educativa _____</p> <p>Municipio _____ Vereda _____ Entrevistado(a) _____</p>
--

Objetivo: Obtener información referida a aspectos relacionados **con** la experiencia profesional, la institución educativa y la comunidad.

1. ¿Cuál es su formación disciplinar?
2. ¿Qué tiempo lleva trabajando en el magisterio?
3. ¿En dónde inició su experiencia laboral? Municipio _____ Institución Educativa _____ (¿rural o urbana?).
4. ¿Qué lo (a) motivó(a) a ser profesor?
5. Relate aquellos episodios que considere más relevantes de su trayectoria como profesor. Piense por qué los considera relevantes.
6. En cuanto a su experiencia en Escuela Nueva, ¿cuándo se inició? _____ ¿En cuál escuela la inició?

7. ¿Cómo terminó usted involucrado en Escuela Nueva?
8. ¿Podría explicar cómo comprende el Modelo Pedagógico de Escuela Nueva?
9. Describa la formación que ha tenido en Escuela Nueva.
10. Piense en su Institución Educativa:
 - ¿Quiénes son sus maestros?, descríbalos cualitativamente.
 - ¿Quién es el rector?, descríbalos cualitativamente.
 - Describa quiénes son los estudiantes.
 - Describa a los padres de familia y la comunidad.
 - Hable sobre el PEI y sobre los proyectos institucionales.
11. Ahora ubíquese en su escuela:
 - Describa cómo es su escuela
 - Describa quiénes son los estudiantes
 - Describa a los padres de familia y la comunidad
 - Describa su salón de clase
12. Relate cómo es un día normal de su trabajo en la escuela.

Anexo 2. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros

**INSTRUMENTO No. 2: COMPRENSIÓN Y ORGANIZACIÓN PRÁCTICA
PEDAGÓGICA**

Preguntas: Fecha _____ Hora _____
Institución Educativa _____
Municipio _____ Vereda _____ Entrevistado(a) _____

Objetivo: Obtener información que permita comprender cómo el profesor rural de Escuela Nueva entiende, conceptúa y organiza su práctica pedagógica.

1. Dé una respuesta amplia a las siguientes preguntas:

¿Qué es para usted la práctica pedagógica?

¿Cómo comprende usted la práctica pedagógica?

¿Cuándo se da la práctica pedagógica?

¿Quiénes son los actores involucrados en la práctica pedagógica?

(Comprensión Descriptiva)

¿Para qué cree usted que es necesario analizar la práctica pedagógica?

(Comprensión explicativa)

¿Qué sentido tiene una práctica pedagógica?

(Comprensión interpretativa)

¿Qué valor le da usted a la práctica pedagógica?

(Comprensión valorativa)

2. Según su propia experiencia:

- Realice una descripción de su práctica pedagógica
- Proponga unas posibles categorías
- ¿Qué aspectos tiene en cuenta para organizar su práctica pedagógica?

3. Desde la descripción realizada en el punto anterior, intente elaborar un concepto propio para definir su práctica pedagógica.

Anexo 3. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros

INSTRUMENTO No. 3: RAZONES IMPLICADAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA⁴⁷

Preguntas: Fecha _____ Hora _____
Institución Educativa _____
Municipio _____ Vereda _____ Entrevistado(a) _____

1. Piense en un episodio en el que vio a uno de sus colegas profesores hacer algo en el aula de clases que usted cree que fue efectivo para que los alumnos aprendieran.

1.1 ¿Podría decirme exactamente qué hizo este maestro cuando usted lo observó?

1.2 ¿Qué cree que llevo al maestro a hacer esta actividad o método en particular?

1.3 ¿Por qué cree que fue tan exitosa?

1.4 ¿Por qué cree usted que esta persona fue capaz de hacer algo tan eficaz?

2. ¿Ha presenciado otro episodio como el anterior? ¿Podría describirlo?

3. Ubíquese en el momento en que usted llegó a su escuela :

3.1 ¿Podría describir como era la práctica pedagógica cuando usted llevo a la escuela?

3.2 Ha percibido algún cambio en la práctica pedagógica en la escuela desde el momento de su llegada hasta ahora?

(En caso negativo continuar en el punto 5) .

⁴⁷ Este instrumento recoge aspectos metodológicos propuestos por Flórez et al. (2010).

3.3 Describa el primer cambio que usted observó que sea atribuible a su práctica.

¿Hace cuánto se dio este cambio? 3 meses ___ 6 meses ___ 1 año ___, más de un año ___.

3.4 Ahora describa el último cambio que sea atribuible a su práctica.

¿Hace cuánto se dio este cambio? 3 meses ___ 6 meses ___ 1 año ___ más de un año ___.

3.5 ¿Por qué considera que su práctica pedagógica influyó para estos cambios? Explique.

3.6 ¿Tuvo necesidad de modificar la rutina de su práctica para que se dieran estos cambios?

(En caso negativo continuar en el punto 5).

3.7 Describa qué cambios realizó en su práctica pedagógica.

3.8 ¿Qué lo llevó a usted a hacer las cosas de otra manera? ¿Por qué?

3.9 ¿Ubíquese en las razones que tuvo para optar por la nueva práctica y describa dichas razones?

3.10 ¿Qué aspectos tuvo en cuenta para establecer los cambios en su práctica pedagógica? Describa cada uno de ellos.

3.11 ¿Desde entonces, usted ha hecho las cosas de manera diferente?

3.12 ¿Los otros maestros están haciendo prácticas diferentes en el aula? ¿Por qué?

3.13 ¿Qué va a permitir que estos cambios sean sostenibles?

3.14 ¿Qué tipo de apoyo necesita para garantizar que los cambios descritos sean sostenibles? ¿De quién? ¿Ha tenido este apoyo antes?

4. ¿Ha sentido que su práctica pedagógica no tiene los efectos esperados? ¿a qué lo atribuye? ¿Por qué?

4.1 Describa qué hace cuando identifica esta situación. ¿Por qué?

5. Desde un criterio valorativo como define su práctica. ¿Por qué?

6. Ahora piense en la última vez que vio a un colega profesor hacer algo que hacía más difícil que los niños aprendieran en el aula.

6.1 ¿Podría describir exactamente qué hizo el profesor?

6.2 ¿Qué circunstancias generales condujeron a este episodio?

6.3 ¿Por qué cree usted que ocurrió? ¿Qué lo causó?

7. ¿Ha presenciado otros episodios de los profesores de la institución educativa que hayan alcanzado el impacto esperado?

Nota: La meta es lograr por lo menos 2 episodios de práctica pedagógica que no hayan tenido el impacto esperado.

8. **De los siguientes elementos establezca en orden de importancia, los aspectos que tiene en cuenta para optar por una determinada práctica pedagógica.**

La experiencia del profesor

La creencia del profesor

El saber del profesor

El conocimiento del profesor

La situación del profesor

Otros (descríbalos)

¿Por qué?

¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrenta para hacer su práctica pedagógica y ser más eficaz? ¿Por qué?

Anexo 4. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros

GUÍA DE OBSERVACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Fecha _____ **Hora** _____

Institución Educativa _____ **Grupo:** ____ **Estudiantes por**
Grado: P(), 1º(), 2º(), 3º(), 4º(), 5() ____ **Asistencia:** ____ **%:** ____

Posee planeador de clase: Sí __ No __ **Profesor** _____

Municipio _____ **Vereda** _____

Objetivo: obtener información que permita conocer cómo el profesor rural organiza su práctica y las acciones desarrolladas por los profesores en el contexto donde se ubican dichas prácticas.

Dimensiones	Se observa	No se observa	Coherencia⁴⁸	A destacar
1. Planeación				
1.1 Planea con base a los lineamientos curriculares				

⁴⁸ Coherencia con los principios de Escuela Nueva.

y al PEI				
1.2 Tiene en cuenta requerimientos propios				
Alumnos				
Comunidad				
1.3 Estudia y adapta las guías de Escuela Nueva				
1.4 Dispone los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades con los estudiantes				
2. En el Proceso				
2.1 Antes de iniciar				
Motiva al estudiante para el inicio del proceso				
Fundamenta y da orientaciones claras a los estudiantes con respecto a:				
Logros y competencias				
Materiales que se utilizarán				
Seguimiento de instrucciones				
Formas de trabajo (individual, en pares, en equipo, con el profesor,				

con la comunidad)				
Roles				
Tiempos				
2.2 durante el proceso con los estudiantes, el profesor:				
Media el trabajo				
Profundiza el aprendizaje				
Acompaña a los estudiantes				
Motiva y valora el trabajo de los estudiantes				
Promueve en los estudiantes el análisis, la síntesis, la comprensión, la reflexión, la conceptualización				
En el desarrollo de la guía, el profesor estimula las formas de trabajo:				
Individual				
En pares				
En equipo				
Con el profesor				
Con la familia				
Con la comunidad				
Motiva y acompaña las				

diferentes interrelaciones de los estudiantes:				
Participación				
Convivencia y paz				
Valoración de la diferencia				
Comunicación				
Equidad de género				
Valora los aprendizajes dentro y con el proceso				
Propone otras actividades que aseguren el aprendizaje				
3. Después del proceso				
Evalúa el proceso				
Modifica sus estrategias				

Otras observaciones	si	no	Situación (describir)
¿Se observa alguna situación que indique algún cambio en la práctica durante el proceso, frente a lo planificado?			
En caso afirmativo: Preguntar al profesor qué	Describir las razones que da el profesor:		

lo llevó a hacer los cambios	
¿Qué razones tuvo para optar por la nueva acción o actividad?	

Al finalizar preguntar al profesor aspectos relevantes de la práctica pedagógica desarrollada:

¿Qué releva y valora de su práctica pedagógica?

¿Alcanzó los objetivos propuestos?

¿A qué le atribuye el logro?

¿Qué lo llevó a proponer esta práctica específica?

¿Qué obstáculos se dieron para el desarrollo de la práctica?

¿Qué cambiaría de esta práctica? ¿Por qué?

Nuevamente, indagar sobre:

¿Cómo concibe su práctica pedagógica?

¿Qué es la práctica pedagógica?

¿Encuentra alguna limitación o problema en su práctica pedagógica?

¿Qué hace para resolver los problemas que encuentra en su práctica pedagógica, o qué alternativas considera debe tener en cuenta?

Anexo 5. La escuela nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los maestros

DIARIO DE CAMPO

Fecha: _____ **Municipio** _____ **Vereda** _____

Institución Educativa _____

Actividad No. : _____

Objetivo:

Descripción

Análisis de la experiencia

Observaciones y comentarios

Próxima Actividad

Fecha: _____ Lugar: _____

Objetivo: _____

Anexo 6. Organización de Categorías

Categoría	Sub Categoría	Código analítico
Componentes que configuran la actividad y la acción en la práctica pedagógica.	Razones implicadas en la práctica pedagógica	Incidencia de los estados de Ánimo.
		Motivaciones Pedagógicas y éticas.
		Papel de la planeación en la práctica pedagógica.
		Actores de la práctica Pedagógica.
		Incidencia de la interacción con otros.
		Adaptaciones e innovaciones a las practicas pedagógicas
		Incidencia de los ritmos de aprendizaje
		Incidencia de la experiencia previa.
		Incidencia del método en la práctica pedagógica.
		Incidencia de las condiciones (Escuela / Comunidad)
	Elementos de la actividad y acción en la práctica pedagógica	Aspectos tomados encuentra en la práctica pedagógica
		Componentes o Momentos de la práctica pedagógica
		Curriculum Nulo
		Curriculum Explicito
		Curriculum Oculto
		Gestión de la escuela
		Gestión pedagógica
		Valoración de las practicas pedagógicas
		Practicas pedagógicas inclusivas
Espacialidad		

		Preparación para las pruebas saber
		Procedimientos Educativos
		Rutinas de aula
		Pertinencia
		Mediaciones (trabajos del docente para facilitar el trabajo)
		Mediaciones (recursos del aprendizaje)
Agentes sociales implicados en las prácticas pedagógicas	Interacciones en la práctica pedagógica	Interacción con comunidad
		Interacción con docentes
		Interacción con estudiantes
		Interacción con padres
		Interacción con rector
		Practicas pedagógicas de otros docentes.
		Practicas pedagógicas de otros docentes con efecto negativo
Otros sentidos involucrados en la práctica pedagógica	Axiología de las prácticas pedagógicas (Razones subjetivas que mueven la acción)	Motivaciones hacia la docencia.
		Actitud Frente a función escolar
		Reflexión sobre la practica
		Percepciones sobre la escuela o escuelas.
		Percepciones sobre estudiantes.
		Percepciones y manejo de la disciplina
		Procedimientos Educativos orientados a formar criterios y valores
	Actuación docente en la práctica	Aprendizajes del profesor
		Experiencia inicial docente y en cada nueva escuela

	pedagógica	Trayectoria docente
		Cambios generados por prácticas pedagógicas
		Adaptaciones e innovaciones en las practicas pedagógicas
		Hechos o situaciones que han dificultado trabajo docente
		Hechos o situaciones que han facilitado trabajo docente
		Hechos o situaciones que han marcado experiencia docente
Concepción de las prácticas pedagógicas	Saberes de la práctica pedagógica	Representaciones sobre el conocimiento científico
		Representaciones sobre el conocimiento cotidiano
		Concepciones sobre el modelo Pedagógico
		Definición practica pedagógica
		Proceso de enseñanza aprendizaje