

**ANÁLISIS DE LOS IMAGINARIOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS
DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LEGIOSA EN EL MUNICIPIO
COLOMBIA, HUILA**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

JOHANNA MARCELA PÉREZ DÍAZ

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA
MANIZALES**

2020

**ANÁLISIS DE LOS IMAGINARIOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS
DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LEGIOSA EN EL MUNICIPIO
COLOMBIA, HUILA**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

JOHANNA MARCELA PÉREZ DÍAZ

Proyecto de Grado para optar al título de Magíster en Educación y Docencia

Director:

GERMÁN GUARÍN JURADO

Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DOCENCIA
MANIZALES**

2020

Nota de Aceptación:

Aprobado por el Comité de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad de Manizales para optar al título de Magíster en Educación y Docencia

Jurado

Jurado

Manizales, septiembre de 2020.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por el logro de este objetivo profesional, a mi familia por su apoyo y acompañamiento constante y a todas las demás personas que contribuyeron directa e indirectamente en esta gran meta.

De manera especial, agradezco al profesor Germán Guarín Jurado por la orientación proporcionada en este trabajo de grado en su condición de director.

De igual modo, agradezco a la Universidad de Manizales y especialmente a su personal vinculado con la Maestría en Educación y Docencia (profesores, personal administrativo y compañeros de estudio) por la colaboración proporcionada a lo largo de la formación posgradual.

Finalmente, agradezco a la Institución Educativa La Legiosa por suministrarme tanto los espacios respectivos para el desarrollo del proceso formativo adelantado en la Universidad de Manizales como para la realización del trabajo de campo correspondiente con el cuerpo docente de la institución.

CONTENIDO

RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
3. OBJETIVOS	16
3.1. OBJETIVO GENERAL	16
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
4. JUSTIFICACIÓN	17
5. MARCO REFERENCIAL	19
5.1. MARCO TEÓRICO	19
5.1.1. Imaginarios, características y clasificación.....	19
5.1.1.1. Imaginario social	20
5.1.1.2. Imaginario individual	22
5.1.1.3. Imágenes mentales	24
5.1.2. Aproximación conceptual a docente o educador, representación social, responsabilidad social y subjetividad.....	26
5.1.2.1. Docente o educador	26
5.1.2.2. Representación social	28
5.1.2.3. Responsabilidad social	31
5.1.2.4. Subjetividad.....	33
5.2. MARCO CONTEXTUAL.....	37

5.2.1. Breve reseña histórica de la institución educativa	37
5.2.2. Aspectos institucionales generales.....	38
5.2.3. Localización.....	39
5.2.4. Comunidad educativa y entorno	43
5.2.5. Caracterización general del cuerpo docente analizado de la institución educativa	44
6. METODOLOGÍA	46
6.1. TIPO DE ESTUDIO.....	47
6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	47
6.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	48
6.4. POBLACIÓN	50
6.5. PROCEDIMIENTO.....	51
7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	52
7.1. RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS SUBJETIVIDADES DE LOS DOCENTES. ALGUNAS MANIFESTACIONES.....	52
7.2. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS DOCENTES DESDE LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y LA ACTITUD MOSTRADA FRENTE AL COMPORTAMIENTO SOCIAL ...	57
7.3. IMAGINARIOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LOS DOCENTES. UNA MIRADA AL PASADO Y AL PRESENTE.....	62
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	69
8.1. CONCLUSIONES.....	69
8.2. RECOMENDACIONES	72
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Relaciones entre conceptos centrales del presente estudio</i>	36
Figura 2. <i>Localización del departamento del Huila en la República de Colombia</i>	40
Figura 3. <i>Localización del municipio de Colombia, Huila</i>	41
Figura 4. <i>Localización de la IELL en el municipio de Colombia, Huila</i>	42
Figura 5. <i>Toma general de la IELL</i>	43

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Características esenciales del cuerpo docente estudiado</i>	45
Tabla 2. <i>Operacionalización de categorías de análisis del presente estudio</i>	48

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Cuestionario semiestructurado aplicado a los docentes de la IELL	80
Anexo B. Cuadro de resumen para la sistematización, organización y análisis textual de la información recopilada de cada docente	81

RESUMEN

El presente trabajo de carácter descriptivo-analítico, se basa en el estudio de la responsabilidad social en el contexto educativo. El objetivo general hace referencia al análisis de los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la Institución Educativa La Legiosa en el municipio Colombia, Huila. La metodología tiene un enfoque cualitativo a partir del cual se emplea como técnica principal para la recolección de información la entrevista semiestructurada. Para el logro del objetivo mencionado, se identifican las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes; se caracteriza la responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social; y se determinan los imaginarios de responsabilidad social provenientes del pasado y aquellos originados en el contexto social actual. Los resultados o hallazgos principales muestran que los imaginarios de responsabilidad social de los docentes se encuentran directamente relacionados tanto con la labor, misión y compromiso social general construido en torno a estos actores educativos como con su papel en la formación integral de los educandos.

Palabras clave: imaginario social, representación social, responsabilidad social, subjetividad, docente.

ABSTRACT

The present descriptive-analytical work is based on the study of social responsibility in the educational context. The general objective refers to the analysis of the imaginaries of social responsibility of the teachers of the La Legiosa Educational Institution in the municipality of Colombia, Huila. The methodology has a qualitative approach from which it is used as a principal technique for collecting information the semi-structured interview. To achieve the aforementioned objective, they are identified the manifestations of social responsibility present in the subjectivities of teachers; it is characterized the social responsibility of teachers from the critical reflection and the attitude shown towards social behavior; and they are determined the imaginaries of social responsibility from the past and those originated in the current social context. The main results or findings show that the imaginaries of social responsibility of the teachers are directly related both to the work, mission and general social commitment built about these educational actors as well as to their role in integral formation of students.

Keywords: social imaginary, social representation, social responsibility, subjectivity, teacher.

INTRODUCCIÓN

El conjunto de experiencias, vivencias, relaciones e interacciones que establece el sujeto con su contexto o entorno más próximo y las demás personas que en él habitan, se constituyen en factores que ejercen influencia directa en las percepciones y perspectivas desarrolladas sobre la realidad y el conjunto de situaciones de afectación individual y colectiva. En otras palabras, el individuo construye un punto de vista de la realidad en la que participa a partir de un marco de referencia específico sustentado en su rol desempeñado, en el que cumplen los demás y en el que lleva a cabo el espacio social o contexto en el cual se desenvuelve.

Es en este sentido que adquieren relevancia los denominados imaginarios sociales como elementos que posibilitan la interpretación, comprensión y asimilación de la realidad y el conjunto de situaciones y problemáticas que en ella se presentan. En palabras de Castoriadis (2002) se entiende el imaginario social como: “la creación incesante de figuras, formas e imágenes que permiten dar respuesta a interrogantes fundamentales del hombre en la sociedad como: quiénes somos como colectividad, qué somos para los otros, qué queremos, qué necesitamos” (p. 75). En esta línea, dichos imaginarios determinan en gran parte no sólo la propia cosmovisión que pueda llegar a tener el sujeto de sí mismo, de quienes le rodean y del medio circundante, sino a partir de lo anterior el propio accionar en acontecimientos y problemas específicos, lo cual se puede traducir en un mejoramiento o bienestar general para grupos o comunidades, en una continuidad de la situación presentada o en el recrudescimiento de los inconvenientes existentes.

En uno de los contextos o espacios sociales en donde puede identificarse con mayor claridad y relevancia el papel cumplido por los imaginarios sociales, es en la educación y particularmente en las instituciones a cargo de ofrecer este derecho y servicio fundamental. Lo anterior debido a que las diferentes perspectivas, miradas y concepciones construidas por los distintos actores educativos en función de la realidad y entorno son claves en el momento del desarrollo del proceso educativo en términos de sus enfoques, énfasis, direccionamientos,

pertinencia, relación con las necesidades, prioridades y expectativas de la comunidad educativa y del ámbito social particular en el que se sitúa la institución educativa. De igual forma, en lo atinente a las posibilidades reales de cambio y transformación social en y desde la educación. Triviño (2018) refiere a lo anterior al señalar que:

[...] la práctica pedagógica se orienta, entre otras, por las ideas-imágenes con las cuales piensan, creen, sueñan y se representan a los niños. Estas significaciones imaginarias sociales constitutivas de la psique de los maestros y del ser colectivo de la escuela, se develan como el decir/representar y hacer/representar, constituido desde la experiencia de los sujetos, y se nutre de todas las formas, discursos y saberes que ponen en juego en los procesos de socialización a través de la tradición y de la creencia, con lo cual se instaura un imaginario que comparte con sus congéneres, un imaginario instituido. (p. 52)

Uno de los actores educativos clave por su papel trascendental en el enfoque, énfasis, direccionamiento, pertinencia, relación con las necesidades, prioridades y expectativas que pueda tener el proceso educativo, es el docente que, si bien no es el único responsable de la compleja misión de educar y formar, gracias a su rol de orientador y guía, incide significativamente desde su discurso y práctica en la manera en que los educandos ven, interpretan y analizan el mundo y la realidad más próxima. Ello adquiere mayor importancia cuando la labor y responsabilidad del educador va más allá de la simple reproducción de un discurso y cultura dominante, o cuando conoce el conjunto de características, dinámicas y procesos sociales propios del contexto institucional y comunitario en el que desarrolla su práctica pedagógica, lo cual coadyuva en el mejoramiento general de la educación desde su calidad, pertinencia y relevancia social.

Es por lo manifestado y dada la situación que afronta actualmente la Institución Educativa La Legiosa (en adelante IELL) en el municipio Colombia, Huila, en donde su cuerpo docente en general es originario de la región huilense con los respectivos efectos que ello genera en el conocimiento del conjunto de circunstancias, procesos y problemáticas sociales estructurales propias del entorno social que rodea a la institución y, por tanto, en el sentido de pertenencia hacia la misma y su medio circundante; que el presente estudio tiene como propósito general analizar los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la IELL en el municipio

Colombia, Huila. Para el logro de lo anterior, se identifican las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes; se caracteriza la responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social; y se determinan los imaginarios de responsabilidad social provenientes del pasado y aquellos originados en el contexto social actual.

Para la consecución de lo anterior, el estudio está dividido en nueve apartados o numerales. En el primer numeral, se hace alusión a los principales antecedentes investigativos como punto de partida clave. En el numeral dos, se presenta el planteamiento del problema. Los numerales tres y cuatro están dedicados a los objetivos y a la justificación del estudio, respectivamente. En el numeral cinco, se aborda el marco referencial (marco teórico y marco contextual). El numeral seis tiene a su cargo los aspectos metodológicos. En el numeral siete, se alude a la descripción y análisis de los resultados. El numeral ocho por su parte, incorpora las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, el numeral nueve relaciona la bibliografía de referencia para la consulta y ampliación del tema y problema abordado.

1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La importancia otorgada al estudio de los imaginarios sociales de los actores educativos puede reconocerse en los antecedentes investigativos de este trabajo que incorporan las principales investigaciones efectuadas en el contexto internacional y nacional en los últimos cinco años (2015-2019), es decir, aquellas más relacionadas con el problema y enfoque general aquí planteado. En primer término, se hace mención de los estudios adelantados en el ámbito internacional a partir de la categoría en la que se enmarcan, su correspondiente orden cronológico y aspectos fundamentales como objetivos, referentes teóricos, metodología, conclusiones o resultados más destacados y aporte o relevancia en el presente trabajo. En segundo término, se hace referencia de las investigaciones desarrolladas en Colombia, teniendo presente los mismos elementos citados.

En el orden internacional, se identificaron cinco investigaciones clasificadas en la categoría denominada: imaginarios sociales de los actores educativos, ciudadanía y responsabilidad social. En primer lugar, está el trabajo de Félix (2015) quien analizó el proceso de construcción de ciudadanía desde la escuela, la manera en que esta puede limitarse o desarrollarse mediante la labor docente, al igual que los imaginarios y prácticas pedagógicas sobre el particular en docentes de educación básica que laboran en escuelas públicas mexicanas. Dentro de los referentes teóricos principales seguidos, se destaca la clasificación otorgada a los imaginarios sociales a partir de lo sociocultural, gubernamental, la democracia y la ciudadanía, y la democracia en el contexto escolar.

La metodología presentó un enfoque cualitativo y empleó como técnicas principales el taller valorativo, las encuestas semiestructuradas y el focus group para el acercamiento al objeto de estudio. Como hallazgos centrales del trabajo en referencia, se encuentra la ausencia de praxis en la didáctica de la formación ciudadana debido a que esta no es exclusiva de la escuela, sino de la familia y sociedad en general; el mantenimiento de una visión piramidal de la autoridad docente, lo cual fomenta la idea de jerarquía en el orden social y control; al igual que la necesidad

de que la formación ciudadana vincule una perspectiva integral sustentada en factores como lo artístico, humano, afectivo, la libertad, la diversidad, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, lo científico, entre otros. El aporte e importancia del estudio referenciado radica en que se constituye en muestra de la manera en que el docente desde su discurso, práctica y cosmovisión de la realidad influye significativamente en el proceso educativo de los educandos y en particular, en la formación ciudadana clave en el contexto social actual que demanda individuos con conciencia crítica, reflexiva y capacidad de discernimiento para encarar la realidad y problemáticas cercanas.

En segundo lugar, se encuentra el estudio de Cárcamo y Méndez (2016) quienes analizaron los imaginarios sociales que se construyen en la práctica docente desde la perspectiva de los educandos pertenecientes a los programas académicos de pedagogía de una universidad de carácter público en la región del Bío-Bío en Chile. Dentro de los referentes teóricos principales tenidos en cuenta sobresalen los conceptos de imaginario social, ciudadanía, comportamiento docente y la teoría de los imaginarios sociales. La metodología del estudio fue cualitativa y los datos se obtuvieron mediante la conformación de grupos de discusión según las carreras y el análisis de contenido fundamentado en la estrategia temática con base en la semántica estructural y en la acción-situación.

Como hallazgos más importantes son de subrayar, por un lado, que cuando el docente sustenta su accionar en la ciudadanía fomenta un ambiente adecuado en la formación inicial, ello debido a que propicia retos y motivación adicional en el contexto de las asignaturas impartidas. Por otro lado, que las dimensiones teóricas, cortesía docente y praxis pedagógica influyen en el comportamiento ciudadano docente, situación que es bien vista por parte de los educandos en virtud de que contribuye positivamente en la formación inicial y el quehacer docente. La relevancia del estudio en mención tiene que ver con la referencia al proceso de construcción de ciudadanía en y desde la formación inicial docente como espacio y ámbito en el cual se elaboran imaginarios sociales determinantes tanto en la concepción del docente del propio acto educativo como del desarrollo y direccionamiento general dado al mismo.

En tercer término, Alucin (2017) llevó a cabo un análisis de las imágenes de estudiantes elaboradas por educadores y la manera en que estas influyen las políticas escolares de cuatro instituciones educativas de educación secundaria localizadas en la región periférica y central de la ciudad de Rosario, Argentina. El direccionamiento teórico y metodológico se enmarcó en una perspectiva antropológica a partir de la cual se estudiaron los imaginarios y la construcción de significaciones y prácticas que establecen límites de formas simbólicas para la organización de la desigualdad social y los diferentes medios y caminos en los cuales esta desigualdad es encarada, generada y reproducida en el campo educativo. De igual forma, la metodología del estudio tuvo un enfoque cualitativo y las técnicas de recolección de información empleadas fueron el trabajo de campo, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido.

Como parte de los hallazgos más significativos arrojados, se encuentra la secundaria vista en las instituciones de la periferia como continuación de la primaria y en las instituciones del centro concebida desde la perspectiva de su fin propedéutico; la clasificación otorgada a los educandos de las escuelas periféricas como pertenecientes a sectores populares, pobres, abandonados, víctimas o como victimarios, delincuentes y promiscuos, mientras, que en el centro, los estudiantes son denominados como parte de la clase media y los apelativos dominantes son clase media humilde, clase media alta o empresaria, trabajadora, profesional, cuyo rasgo en común es una familia bien constituida que otorga valor a la educación; y la exclusión del sistema educativo como asunto que va más allá del simple acceso al mismo para instalarse en las condiciones, características y relaciones establecidas en y desde el propio proceso educativo.

La elaboración de imaginarios por parte de los actores educativos en conformidad con un contexto social particular y la manera en que ello incide en el tipo de educación y trato recibido, se constituye en un factor determinante para identificar y entender la escuela como espacio de reproducción de un orden y estructura social dominante o de manera contraria, como agente de transformación social. Es en este sentido, que se sitúa el principal aporte del estudio en referencia.

En cuarto lugar, Severino y Medina (2018) analizaron la percepción de los docentes y directivos docentes con respecto a la presencia de prácticas relativas a responsabilidad social en el contexto institucional de tres escuelas de educación básica localizadas en la región Ñuble de Chile. El direccionamiento teórico estuvo representado en la aproximación conceptual a la responsabilidad social en sentido general y en el contexto educativo. La metodología de índole cuantitativa y transversal, se basó en la aplicación de un cuestionario estructurado de autopercepción a los actores educativos antes mencionados, en el cual se indagó en ámbitos como dignidad y libertad humana, ciudadanía, democracia y participación, solidaridad, bien común e igualdad, medio ambiente y desarrollo sostenible, honestidad y transparencia, excelencia y equidad en las relaciones laborales.

Los principales resultados obtenidos colocaron de relieve aspectos como la existencia de brechas de percepción de la responsabilidad social institucional entre los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas analizadas. Mientras que los primeros afirmaron percibir pocas prácticas de responsabilidad social institucional, los segundos, consideraron la existencia significativa de prácticas relacionadas con este aspecto. Esta situación lleva a pensar si las prácticas de responsabilidad social son centrales al interior de las instituciones educativas indagadas, o si de manera contraria, representan solo ideas, intenciones e iniciativas que no van más allá del discurso educativo promulgado. Las concepciones y prácticas acerca de la responsabilidad social son claves sobre todo en la búsqueda de una educación que no se centre solo en el saber, sino también en el hacer, en el reflexionar y en el analizar para dar cuenta del conjunto de situaciones y problemáticas que afectan a la comunidad en la cual está inmersa la institución educativa. En dicho factor radica el valor, sentido y significado del estudio reseñado.

Finalmente, Ávila y Benavidez (2019) efectuaron una revisión documental concerniente a los fundamentos teóricos asociados con la influencia de los imaginarios de infancia del docente en la participación de los estudiantes generada en el aula. Los referentes teóricos estuvieron representados en la construcción conceptual de imaginario en sentido general y de imaginario de infancia, la participación estudiantil y sus aspectos claves, al igual que las relaciones e influencias entre los imaginarios de infancia y la participación estudiantil. La metodología empleada fue

cualitativa cuya técnica principal aplicada fue la consulta, revisión y análisis documental de información a partir de las dos categorías de análisis centrales en el trabajo: imaginarios de infancia y participación estudiantil.

El principal resultado alcanzado pone en evidencia la gran influencia existente de parte de los imaginarios de infancia presentes en el docente en lo que respecta al grado de participación estudiantil dado en el aula. Lo anterior a partir de los denominados imaginarios de infancia clásicos e imaginarios de infancia recientes. En los imaginarios de infancia clásicos, puede existir la falta de consulta a los alumnos por considerarlos vulnerables, o de manera contraria, se puede presentar un espacio de escucha a los estudiantes al ser concebidos como los adultos del futuro. Por su parte, en los imaginarios de infancia recientes, los educandos son asumidos como partícipes activos dada su condición de sujetos de derechos.

La importancia del estudio aludido radica en que pone de manifiesto cómo a lo largo de la historia se han elaborado imaginarios directamente relacionados con la concepción del niño y la niña que inciden directamente en el educando y particularmente, en un proceso de gran relevancia en el contexto actual como es la participación debido a que permite a la escuela ser realmente un espacio de interacción, de diálogo de saberes y de construcción colectiva del conocimiento de una manera crítica y reflexiva.

Por su parte, en el contexto nacional, se identificaron seis estudios que hacen parte de la categoría denominada: imaginarios y relaciones sociales en la escuela. En primer lugar, se destaca el estudio de Vanegas (2016) quien abordó los imaginarios sociales de los estudiantes de educación secundaria en lo relativo al reconocimiento del otro en el Liceo Cristiano Martín Lutero en la ciudad de Soacha, Colombia. Dentro de los referentes teóricos principales tenidos en cuenta sobresalen los denominados imaginarios sociales y la construcción del sujeto, la otredad en el proceso de construcción social, el concepto de cultura, la infancia vista desde la perspectiva psicosocial y la autonomía como desafío en el contexto actual.

El estudio enmarcado en la llamada investigación educativa vinculó una metodología fundamentada en lo cualitativo y etnográfico, y utilizó como técnicas principales la observación en contexto y la entrevista semiestructurada. En el marco de los hallazgos más significativos del trabajo referido, es de subrayar, la construcción de significaciones imaginarias del otro por parte de los estudiantes que determinan las interacciones y la convivencia escolar, en las cuales predominan las relaciones de poder y saber con el adulto, la labor religiosa institucional adelantada y el detrimento de la reflexión, decisión y autonomía del educando. La contribución central del estudio citado tiene que ver con la incidencia del conjunto de perspectivas desarrolladas en torno a los demás como aspectos condicionantes tanto de la propia visión establecida hacia sí mismo como al entorno situacional en el que se desenvuelve o participa el sujeto. En otras palabras, el individuo se construye a sí mismo en términos de las relaciones con los otros y del contexto o espacio social circundante.

En segundo lugar, Restrepo y Restrepo (2016) estudiaron los imaginarios sociales de los docentes en lo referente a la formación y las relaciones establecidas con los demás en el contexto de las Instituciones Educativas Eduardo Santos y San Luis en la ciudad de Manizales. El referente teórico principal fue el enfoque y diseño de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008). La metodología empleada se basó en un enfoque cualitativo y en los tres momentos o etapas principales de la complementariedad (preconfiguración, configuración y reconfiguración). De igual manera, fueron aplicadas técnicas de recolección de información como la observación en contexto, la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas.

Como parte de los hallazgos más sobresalientes está la concepción de la educación como proceso pensado para el otro y con el otro, y el papel del docente como investigador con capacidad crítica y reflexiva para identificar posibilidades de mejoramiento de su práctica en aras de la promoción de una educación y formación integral en la cual se incentiven los valores universales. La construcción de imaginarios docentes en lo concerniente a dos factores de gran relevancia como es el caso del propio proceso formativo y de las relaciones establecidas en el mismo son determinantes no sólo en el propio accionar docente, sino en el logro de los objetivos educativos generales trazados. Por tanto, su identificación y conocimiento es clave para la

comprensión de las posibilidades y limitaciones reales que enfrenta un proceso educativo. Es en esta dirección que radica la relevancia y aporte del estudio descrito.

En tercer término, Castañeda y Conde (2016) estudiaron los imaginarios de poder presentes en docentes, padres de familia y educandos que conducen a la configuración de actitudes y acciones que promueven el acoso escolar en dos instituciones educativas rurales situadas en el departamento del Huila, Colombia. Los referentes teóricos estuvieron fundamentados en las conceptualizaciones de imaginario, poder y acoso escolar. La metodología empleada siguió un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico y empleó como técnicas principales la entrevista a profundidad de los diferentes actores educativos participantes (docentes y padres de familia) y el grupo focal desarrollado con estudiantes de grado 9°.

Como parte de los resultados más destacados se puede mencionar el establecimiento del poder y autoridad por parte del docente a partir de la construcción de imaginarios de intimidación tales como hablar en un tono de voz alto o gritar, y amenazar, para obtener una respuesta deseada, el sarcasmo, la ridiculización y la intimidación; al igual que imaginarios elaborados desde el contexto familiar de los estudiantes fundamentados en el miedo, la amenaza y la violencia física que encuentra hasta cierto punto su reproducción en el ámbito escolar.

Sin duda una de las grandes problemáticas estructurales que afronta la escuela en la actualidad es lo relacionado con el acoso escolar y las diversas situaciones que de ello se desprenden. Por tanto, el conocimiento de la manera en que se configura dicho acoso a partir de los imaginarios sociales y construcciones realizadas por parte de los principales actores educativos, ofrece un panorama tanto para encarar efectivamente este problema como para hacer de la escuela un espacio de promoción de la convivencia y el respeto de las diferencias que trascienda otros contextos o espacios sociales, especialmente aquellos marcados por la violencia, el conflicto y la violación de los derechos humanos. En esta línea, se sitúa el aporte e importancia de la investigación expuesta.

En cuarto lugar, Rondón (2017) estudió los imaginarios sociales y prácticas relativas a la convivencia en la Institución Educativa San Agustín en la ciudad de Manizales, Colombia. El referente teórico principal estuvo representado en el enfoque de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008). De igual manera, se abordaron conceptos y categorías claves como disciplina, cuidado del otro, violencia, encuentro y juego. La metodología implementada siguió un enfoque cualitativo, las tres etapas del enfoque teórico implementado (preconfiguración, configuración y reconfiguración) y empleó técnicas como la observación en contexto, la entrevista semiestructurada y la cartografía social.

El resultado central arrojado indica que categorías tales como el poder en la escuela; el cuidado del otro; el encuentro; el juego y la violencia cuando interactúan con la convivencia escolar generan diversas configuraciones de esta. Es decir, el análisis integral de la convivencia escolar precisa de diferentes ópticas o puntos de vista asociados con las distintas clases de imaginarios construidos por los actores educativos. La contribución y significatividad del estudio mencionado radica en que la clase y características de los imaginarios sociales y prácticas construidas en torno a la convivencia en la escuela, cumplen una labor clave en la promoción o fomento de este valor y principio universal en las nuevas generaciones con su respectivo impacto en la sociedad en general, y particularmente en aquellos entornos o ámbitos comunitarios vulnerables socialmente.

En quinto término, Martín (2018) analizó la relación establecida entre la práctica docente y las representaciones sociales acerca de ciudadanía de los educadores de Ciencias Sociales de educación básica del Colegio Fernando González Ochoa ubicado en Bogotá, Colombia. Los referentes teóricos se basaron en las aproximaciones a los conceptos de práctica docente, representaciones sociales y formación ciudadana. La metodología siguió un enfoque cualitativo e incorporó técnicas de recolección de información como la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Los principales hallazgos colocaron en evidencia tres aspectos esenciales como: i) el rol determinante de las experiencias personales y profesionales del educador como ciudadano en la

elaboración de su representación social acerca de ciudadanía; ii) el carácter heterogéneo de la práctica docente de los participantes, las cuales muestran factores cercanos a la formación para la ciudadanía política; y iii) las representaciones sociales de los profesores acerca de la ciudadanía no siempre orientan su labor docente. El aporte del trabajo en mención se centra en la identificación de la manera en que influyen las representaciones sociales del educador en la orientación del proceso destinado a la construcción de ciudadanía en y desde la escuela, lo cual puede crear posibilidades y limitaciones tanto en la generación de conciencia ciudadana de los educandos como en su desenvolvimiento presente y futuro en su entorno social y comunitario más próximo.

Finalmente, Romero (2018) abordó lo relacionado con las percepciones de los docentes del Colegio Guillermo León Valencia de la ciudad de Popayán, Colombia con respecto a la responsabilidad pedagógica en la construcción de entornos educativos para la convivencia ciudadana. La perspectiva teórica estuvo fundamentada en la pedagogía como principio antropológico de la formación humana, la construcción de imaginarios y saberes en los docentes, el lugar del conflicto en la convivencia escolar y la creación de entornos educativos en contexto. La metodología se basó en un enfoque cualitativo de diseño biográfico-narrativo desde un paradigma hermenéutico, y vinculó técnicas de recolección de información como la observación en contexto, la entrevista biográfica (estructurada, no estructurada y semiestructurada), al igual que relatos de vida o narración autobiográfica, historia de vida o biografía y biograma.

Los principales hallazgos denotaron aspectos como: i) el interés permanente por los procesos de formación a partir del compromiso y responsabilidad en la formación humana, especialmente en lo atinente a la formación en valores, formas de actuación, interacción, socialización y convivencia con el otro; ii) la concepción del conflicto escolar como aspecto esencial para encarar procesos y responsabilidades en la construcción de la convivencia; y iii) la educación en valores y la educación para la paz como procesos que fundamentan la vida familiar y social del individuo en el presente y futuro. Ante las problemáticas estructurales que afectan a la sociedad dentro de las cuales la violencia, la violación de los derechos humanos, la guerra, el irrespeto a la vida y dignidad humana, la pérdida generalizada de los valores universales, entre

otras; la escuela se presenta como espacio de promoción y reflexión de la convivencia que es pilar de la construcción de ciudadanía desde los imaginarios elaborados, las relaciones establecidas y las prácticas desarrolladas. Desde este enfoque, se centra la contribución del estudio descrito.

Como se puede identificar en los antecedentes investigativos anteriormente presentados, ha existido un estudio de los imaginarios sociales de los principales actores educativos desde diferentes ámbitos tales como la formación ciudadana, la política educativa, la participación estudiantil, la otredad o reconocimiento del otro, el acoso escolar y la convivencia. Sin embargo, no se identifican investigaciones o estudios que enfatizen o se centren específicamente en el análisis de los imaginarios de responsabilidad social que también son claves en el proceso educativo, gracias a que permiten identificar y caracterizar las posibilidades existentes de relación, articulación y contextualización del acto educativo con la realidad y situación propia del entorno y comunidad en la que se desenvuelven los sujetos partícipes de dicho acto. Es por esta razón que se origina el trabajo presentado en este documento.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El municipio de Colombia localizado en el departamento del Huila, ha sido una zona afectada por la violencia y particularmente por el conflicto armado que ha vivido el país por más de medio siglo. En esta área del territorio nacional, la población ha sido víctima de diversas situaciones y problemáticas que atentan directamente contra los derechos humanos y bienestar general tales como violencia, maltrato físico, robos, asesinatos, entre otros como algunas de las manifestaciones principales de la presencia de grupos armados y delincuencia común en el sector, especialmente en inmediaciones al área de influencia en donde se localiza la IELL (Alcaldía Municipal de Colombia, Huila, 2016).

En el contexto social en donde se desarrollan las labores educativas institucionales existe una tasa de mortalidad de 3 personas por cada 1.000 habitantes de acuerdo con el diagnóstico social del municipio establecido en el periodo 2007-2013. El 25% de las muertes obedecen a causas violentas, las cuales tienden a incrementarse en proporción similar cada año (Alcaldía Municipal de Colombia, Huila, 2016). Es decir, la IELL está inmersa en un ámbito social en donde se presentan y reproducen en menor escala problemáticas estructurales de larga data que ha afrontado el país.

Lo anterior aunado al hecho de que el cuerpo docente que labora en la IELL es originario en su mayoría de la región huilense, lo cual ejerce influencia en el conocimiento de la realidad en la cual está inmersa la institución educativa y la comunidad en general, así como en el propio sentido de pertenencia y responsabilidad social que puedan alcanzar los educadores, quienes adelantan sus esfuerzos y actividad educativa en la búsqueda de la comprensión y apropiación del conocimiento por parte de los educandos en cada una de las áreas que tienen a su cargo.

En este sentido, las circunstancias y demandas sociales actuales exigen a la educación y a los diferentes actores que en ella participan, como es el caso particular de los docentes, no sólo el contar con los conocimientos y preparación necesaria para el desarrollo de su profesión (saberes

propios de una área determinada, habilidades pedagógicas, didácticas, de planeación, de evaluación, entre otras), sino además tener la capacidad de fomentar la contextualización y articulación crítica y reflexiva del proceso educativo con la realidad y problemáticas propias de la comunidad en la cual se lleve a cabo el acto educativo. Por tanto, es menester que la labor del educador no se limite única y exclusivamente a lo académico, sino que trascienda hacia lo social y comunitario como punto de partida fundamental para promover una verdadera transformación social en y desde la educación. Como lo plantea Freire (1989) desde la perspectiva de una educación crítica que posibilite “una permanente postura reflexiva y transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción” (p. 18).

Sin embargo, para tal propósito es clave por un lado, la identificación de los imaginarios sociales de los docentes, particularmente aquellos asociados con la responsabilidad social en aras de conocer su cercanía o lejanía con la situación propia del contexto social en el que desarrollan su labor educativa. Por otro lado, la construcción colectiva o compartida de imaginarios de responsabilidad social que permitan no sólo vincular la realidad en la práctica educativa, sino lo más importante como es adquirir una mayor comprensión y conciencia de lo acontecido y a partir de ello, y de las posibilidades reales que se tengan generar propuestas o alternativas para la resolución en el mediano y largo plazo de las principales problemáticas presentadas en la comunidad.

En conformidad con lo expuesto, el presente estudio parte de la siguiente pregunta-problema: ¿cuáles son los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la IELL en el municipio Colombia, Huila?, siendo necesario para su resolución el abordaje de otros interrogantes de carácter específico tales como: ¿cuáles son las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes?, ¿cuáles son las características de la responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social?, y ¿cuáles son los imaginarios de responsabilidad social provenientes del pasado y aquellos originados en el contexto social actual?

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la IELL en el municipio Colombia, Huila.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes.

- Caracterizar la responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social.

- Determinar los imaginarios de responsabilidad social provenientes del pasado y aquellos originados en el contexto social actual.

4. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio se justifica a partir de tres aspectos esenciales. En primer lugar, porque el conocimiento y análisis de los imaginarios sociales de uno de los principales actores educativos como son los docentes en un contexto institucional específico, se constituye en marco de referencia para entender las diferentes concepciones, perspectivas y puntos de vista que orientan y determinan tanto la comprensión integral que se tiene de las necesidades y problemáticas de la comunidad en la que se participa, como el accionar a partir de ellas por parte del educador desde su rol, responsabilidad y misión particular como agente promotor de transformación social. Como lo plantea Triviño (2018) al manifestar que:

[...] los maestros y maestras, creando imágenes, afectos, representaciones y sentidos de sí mismos y de los otros (niños y niñas), elaboran un orden social y unas formas de relación a partir de las cuales, en un espacio como la escuela, distribuyen los roles, las funciones, y crean rituales que consolidan un orden institucional compartido que se devela en las prácticas y las acciones pedagógicas. (p. 51-52)

En segundo lugar, porque si bien pueden existir diversidad de miradas e ideas de la realidad y entorno social más próximo en el que se desenvuelve el sujeto, las cuales son producto del conjunto de experiencias, vivencias y relaciones interpersonales establecidas a lo largo del tiempo; es necesario y pertinente que en y desde un espacio geográfico y entorno institucional en donde se adelanten procesos educativos y formativos, se compartan o tengan en común ciertas ideas, cosmovisiones y maneras de entender o aproximarse a la realidad que posibiliten la construcción de objetivos y acciones colectivas orientadas no sólo al fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia el entorno, sino a la satisfacción de necesidades, resolución de problemas y bienestar individual y grupal. Lo anterior lo deja entrever Murcia (2012) para quien:

[...] existen unos imaginarios instituyentes y radicales que piensan la escuela de otra forma, que ven en ella una posibilidad para el desarrollo más humano, una posibilidad de reconocer al otro y lo otro que lo altera, una opción de ver una escuela creativa, para la creación y que se crea constantemente [...] Es importante generar un proceso de posicionamiento de estos imaginarios positivos para que logren consolidarse como verdaderas significaciones imaginarias instituidas, para que se naturalicen en la vida cotidiana, para que se constituyan como parte del hacer común. (p. 67)

Es en este sentido que el presente estudio aporta en la promoción de espacios, experiencias, discusiones, análisis y reflexiones desde la academia y desde el entorno educativo institucional encaminadas a identificar similitudes, diferencias, convergencias y divergencias entre la realidad propiamente dicha y los imaginarios sociales construidos por los educadores, lo cual posibilite la generación de prácticas pedagógicas más afines y contextualizadas con las características, particularidades y dinámicas presentadas en los entornos sociales, comunitarios y educativos en los que participa este actor clave. Lo anterior guarda afinidad con la llamada pertinencia de la educación que, aunque no es responsabilidad exclusiva de los docentes, estos últimos coadyuvan significativamente en su promoción.

Finalmente, y relacionado con lo anterior, porque este estudio sirve de guía o marco de referencia para investigaciones futuras relacionadas con el abordaje de los imaginarios sociales de los diferentes actores educativos y la manera en que inciden y determinan directa e indirectamente tanto el proceso educativo en su conjunto como las posibilidades de acceso a una verdadera educación crítica, reflexiva, problematizadora y liberadora (Freire, 1993). Esto es, una educación que no siga reproduciendo las desigualdades sociales, las problemáticas estructurales y los discursos dominantes, sino que permita a partir del análisis e interpretación reflexiva de la realidad, encontrar medios y caminos para encarar eficazmente las dificultades y satisfacer las necesidades más apremiantes de la comunidad y sociedad en general.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico está integrado por los conceptos centrales directamente relacionados con el tema y problema planteado como es el caso de los imaginarios, sus características y clasificación (imaginario social, imaginario individual e imagen mental), lo cual otorga ideas de sus implicaciones y alcances respectivos. De igual modo, se hace mención al educador o docente por tratarse del actor educativo analizado; representación social como elemento central en el marco de los imaginarios sociales; responsabilidad social como factor asociado con la construcción de una perspectiva relativa al rol desempeñado por el docente en el contexto en el que se desenvuelve; y subjetividad como proceso propio e individual que adelanta el docente de acuerdo con la manera de acercamiento a la realidad.

5.1.1. Imaginarios, características y clasificación

El conocimiento de los imaginarios, sus características y clasificación es clave para entender la manera en que estos influyen no sólo en la forma de ver y concebir la realidad, sino en el propio accionar en y desde la misma y el conjunto de relaciones establecidas con los demás en un contexto o espacio social determinado. Es por ello que en los tres numerales siguientes se abordan los principales imaginarios, en especial, aquellos directamente relacionados con el tema, problema y enfoque general dado en el presente estudio.

5.1.1.1. Imaginario social

El concepto central en el presente trabajo es imaginario social que ha sido abordado desde diferentes ópticas y perspectivas teóricas en conformidad con el área de conocimiento desde el cual se trate este constructo de gran relevancia en la manera de encarar, interpretar y comprender la realidad y el conjunto de circunstancias que rodean el contexto o ámbito más próximo en el que se desenvuelve el sujeto, los grupos y comunidades. En las líneas siguientes, se hace alusión a algunas de las definiciones y caracterizaciones esenciales de imaginario social.

Cuando se hace mención del concepto de imaginario social, uno de los referentes principales al respecto es sin duda Cornelius Castoriadis quien en el año 1975 realizó aportes relevantes en la obra denominada: *La institución imaginaria de la sociedad*. Para este autor, “lo imaginario no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada de figuras/formas/imágenes” (Castoriadis, 2013, p. 12). “La creación se da a partir de la nada y en la institución histórico-social es donde se manifiesta lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis, 2013, p. 376). Desde esta consideración, los imaginarios sociales se entienden como producciones colectivas construidas en su totalidad por los sujetos que precisan del contexto social para su expresión y la elaboración de significados e interpretaciones de la realidad, de las relaciones establecidas por los individuos y grupos entre sí y con el espacio o entorno en el que se generan dichas relaciones.

En afinidad con el planteamiento anterior, se encuentra otro de los autores clave cuando se trata de hacer alusión al concepto de imaginario social como es Pintos (1995) para quien los imaginarios sociales se entienden como: “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (p. 8). De acuerdo con esta formulación, elementos como lo común o compartido, la identificación o el reconocimiento, la búsqueda de objetivos comunes, al igual que una mayor claridad y especificidad se constituyen en los pilares en los que se sustenta el imaginario social.

Por su parte, otra de las conceptualizaciones de imaginario social que privilegia aspectos como la diversidad, lo mental, lo común o colectivo, la asignación de significado y sentido a la realidad y vida en general, es aquella según la cual los imaginarios sociales son: “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial” (Baeza, 2004, citado en Cegarra, 2012, p. 11). De lo anterior, se infiere que más allá del papel fundamental que cumple el imaginario social en la construcción de perspectivas en común acerca de la realidad por parte de grupos, comunidades o sociedades en determinado contexto; tiene además una función determinante en la propia vida de los sujetos al posibilitar la identificación del propósito o propósitos fundamentales que rigen la existencia.

Conforme con lo manifestado en este numeral puede decirse que el imaginario social es una construcción compleja en primer término, porque se encuentra íntimamente vinculado con los tipos de relaciones que establecen los sujetos entre, sí, con su entorno, con las concepciones y perspectivas que desde la individualidad produce cada persona y con las interacciones de estas con otras, con la propia cultura, tradiciones, costumbres, historia y tipo de sociedad específica en la que tienen lugar dichas relaciones e interacciones, entre otros. En segundo lugar, porque es innumerable la cantidad de figuras, formas e imágenes que se pueden construir socialmente gracias a la gran capacidad mental e imaginativa que pueden tener los grupos sociales o colectivos de acuerdo con sus conocimientos y experiencias adquiridas a lo largo del tiempo.

Cuando se alude al imaginario social como construcción colectiva, surge el interrogante relativo al papel o rol cumplido por el sujeto desde su individualidad o particularidad y mucho más si se tiene en cuenta que los imaginarios presentan varios ámbitos para su desarrollo y manifestación. Por tanto, en el numeral siguiente se hace referencia a otro de los imaginarios relevante en el marco de este trabajo: el imaginario individual.

5.1.1.2. Imaginario individual

El concepto de imaginario individual remite casi que de manera inmediata al sujeto desde su particularidad y especificidad, así como a su proceso de desenvolvimiento en los diferentes ámbitos y espacios sociales que directa e indirectamente han incidido en la configuración y establecimiento de sus propios imaginarios de la realidad. En esta dirección, Dittus (2006) considera el imaginario individual como: “el conjunto de imágenes mentales acumuladas por el individuo en el curso de su socialización” (p. 167).

Lo expuesto pone de relieve una perspectiva acerca del imaginario individual como resultado o producto del conjunto de vivencias, experiencias y procesos que ha afrontado el sujeto en los principales espacios de socialización en los que ha participado como es el caso de la familia (socialización primaria), instituciones educativas (socialización secundaria), trabajo (socialización terciaria) y desde una perspectiva más contemporánea (finales del siglo XX y lo recorrido del siglo XXI) podría decirse las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC (socialización cuaternaria) entre otras.

Otro de los referentes en el estudio de los imaginarios es Moscovici (1979), para quien el imaginario individual parte del filtro que el sujeto efectúa a partir de lo externo, teniendo en cuenta los aspectos que más le llaman la atención. De esta manera, el imaginario individual concierne, tanto a la experiencia en sentido práctico desarrollada por los sujetos, como al factor simbólico partícipe del proceso de representación de la realidad. En conformidad con ello, se puede decir que el imaginario individual se sustenta en tres elementos fundamentales: la priorización realizada por el sujeto a partir de la mirada dada a la realidad; lo vivencial y empírico; y lo moral, afectivo y valorativo.

Por otra parte, Castrechini (2008) considera que el imaginario individual hace referencia a los elementos periféricos presentes en el sujeto, los cuales son susceptibles a las condiciones del entorno, otorgan flexibilidad y permiten la transformación en la manera de representar y concebir la realidad. De esta forma, se identifica una clara influencia del contexto social en la configuración y desarrollo del imaginario individual, aspecto que se explica al tener en cuenta que el sujeto es parte integrante de un ámbito social y comunitario específico en el que desarrolla un conjunto complejo de relaciones e interacciones que inciden directamente en su cosmovisión del mundo.

Lo manifestado en el presente numeral pone de relieve que la construcción del imaginario individual toma como marco de referencia la realidad y el entorno social en que participa el sujeto, al igual que el conjunto de saberes, experiencias, conocimientos y relaciones establecidas en el mismo. En otras palabras, la alusión al imaginario individual remite necesariamente a la consideración del sujeto como una de las tantas “piezas” que integran un contexto o espacio social determinado, en donde confluyen diversidad de factores de orden histórico y cultural que influyen directa e indirectamente en el conjunto de imaginarios que pueda desarrollar y consolidar el sujeto desde su individualidad o particularidad.

Uno de los elementos fundamentales en la definición y caracterización de imaginarios es la imagen mental debido a que el proceso de construcción de imaginarios remite y precisa de la elaboración por parte del sujeto y sociedad de diversas clases de imágenes representativas de la realidad que se constituyen en el fundamento de los imaginarios establecidos tanto en el orden individual como colectivo o social. Es por lo anterior, que en el numeral presentado a continuación, se abordan los aspectos más destacados del concepto de imagen mental.

5.1.1.3. Imágenes mentales

El cerebro humano gracias a su estructura, características, elementos que lo conforman y complejidad tiene la capacidad de desarrollar diversidad de procesos y actividades de gran relevancia no sólo para la propia vida y funcionamiento general del resto de órganos del ser humano, sino para la concepción, interpretación y comprensión de la realidad. Entre dichos procesos, se destaca la construcción de imágenes mentales como aproximaciones que realiza el sujeto a partir de sí mismo, de su entorno más próximo, del conjunto de circunstancias presentadas en este y de quienes están a su alrededor. En esta línea, Ocanto (2009) plantea que la imagen mental es: “una representación de origen perceptivo o del recuerdo de una experiencia que puede haber sido imaginada o vivida. Constituye un producto sensorial y perceptivo del cerebro, representado en la mente y caracterizado por la variedad de formas, colores o temática”. (p. 246).

Según este planteamiento, factores como lo representativo, lo perceptivo, la memoria, lo experiencial, la realidad, la imaginación y la diversidad dan forma a la imagen mental como constructo del sujeto en función de un proceso o acontecimiento particular. Un ejemplo, al respecto puede ser cuando a alguien le describen mediante un relato o narración las características físicas de una persona que no conoce o que jamás ha visto en su vida, y empieza a gestar una idea en su mente de cómo es dicha persona en cuanto a su contextura, color de piel, ojos, cabello, entre otros. De la misma manera, suele suceder cuando se habla por teléfono con alguien que no se conoce y casi que de manera inmediata, el cerebro empieza a forjar una idea de las características físicas de la persona desconocida. En ambos casos una vez conocida la persona, la imagen mental puede tender a fortalecerse o afianzarse, a modificarse parcialmente o a transformarse por completo de acuerdo con las circunstancias.

En contraste hasta cierto punto con la definición y caracterización anterior al asumir la imagen mental como independiente de un estímulo sensorial, para Pardos (2017) “una imagen mental es una percepción de la mente que se genera con independencia de un estímulo, y que

tiene ciertas propiedades, por ejemplo: cualidad, intensidad, duración y claridad, o que tiene contenidos intencionales” (p. 2). Desde esta óptica, se le atribuye a la mente una gran capacidad en la construcción o desarrollo de imágenes mentales de acuerdo con las necesidades, intereses y preferencias del sujeto en un momento determinado.

Otra de las maneras de entender las imágenes mentales, es dar una mirada a la clasificación que estas reciben en conformidad con el momento en el que se presentan y las principales características que asumen. En este sentido, Denis (1984) identifica cinco clases específicas de imágenes mentales. En primer lugar, aquellas imágenes producidas en estados de semi-conciencia, es decir, entre la vigilia y el sueño o cuando la persona está en el proceso de adormecimiento y de despertar. En segundo lugar, las imágenes hípnicas, las cuales se presentan durante el sueño de una manera autónoma, vivaz y diversa en contenidos. En tercer lugar, las imágenes hipnóticas generadas en estado artificial como es el caso de la hipnosis. En cuarto lugar, las imágenes hipnoides, producidas durante la vigilia de una manera consiente y en estado parcialmente aislado de la realidad. Finalmente, las imágenes eidéticas, pertenecientes al campo perceptivo, las cuales hacen referencia a la representación naturalista, realista y objetiva de objetos o situaciones.

Lo explicado en el presente numeral permite afirmar que las imágenes mentales son constructos elaborados por el sujeto bajo ciertas circunstancias y características determinadas bien sea a partir de un estímulo, una vivencia o experiencia, o simplemente ante la necesidad de satisfacer una necesidad representativa, ilustrativa e interpretativa de una persona, objeto o situación particular. Como complemento de los tres conceptos abordados anteriormente, en la segunda parte del presente marco teórico se hace mención de otros aspectos claves en el ámbito de este trabajo como es el caso del docente o educador, la representación social, la responsabilidad social y la subjetividad.

5.1.2. Aproximación conceptual a docente o educador, representación social, responsabilidad social y subjetividad

Una de las formas de comprender con mayor detalle algunos de los conceptos centrales planteados en este trabajo como es el caso de docente o educador, representación social, responsabilidad social y subjetividad, es dar una mirada a cada uno de ellos a partir del conjunto de planteamientos y formulaciones centrales que permiten no sólo definirlos sino caracterizarlos en aras de identificar sus implicaciones, connotaciones y aspectos relacionados. En los cuatros numerales presentados a continuación se alude a dichos conceptos.

5.1.2.1. Docente o educador

El actor educativo analizado en el presente estudio es el docente o educador que no sólo cumple una tarea fundamental como guía u orientador del proceso formativo de los educandos, sino en lo que respecta a su discurso, práctica y cosmovisión de la realidad en la cual establece relación con los demás actores educativos y con la comunidad en general. Desde esta mirada, el docente o educador es considerado como: “el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación de enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 16). Ello quiere decir que no se trata del simple hecho de establecer un norte en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las decisiones y lineamientos establecidos, sino que dichas decisiones y lineamientos deben obedecer a unos principios y preceptos socialmente aceptados de acuerdo con la concepción misma de educación y de sociedad en un contexto particular.

Según lo mencionado por Freire (2002) la labor del docente o educador es enseñar, pero dicho proceso de enseñanza debe estar fundamentado en una perspectiva educativa centrada en la formación y en la construcción de la persona por encima del simple acto encaminado a la transferencia del saber, la llamada instrucción y el adiestramiento del estudiante en el desarrollo

de habilidades. De este modo, se asume al docente como facilitador y propiciador de experiencias y espacios educativos que coadyuven en el forjamiento del pensamiento crítico, reflexivo y la resolución de problemas.

En afinidad hasta cierto punto con la postura anterior, y enfatizando en el aspecto conceptual y cognitivo, Zahalsky (2017) concibe el papel del docente como orientador de los educandos en el proceso de búsqueda del saber mediante interrogantes y la formulación de problemáticas encaminadas a los contenidos propios de las áreas y materias objeto de estudio, lo cual promueva aprendizajes significativos en los estudiantes. En esta dirección, el docente o educador se concibe como generador de procesos de enseñanza y de aprendizaje que propicien de una manera analítica, reflexiva, crítica y funcional transformaciones conceptuales y crecimiento en el orden cognitivo de los estudiantes como paso previo a la comprensión y apropiación del saber.

Finalmente, Gimeno (2011) resume lo que puede considerarse el perfil y características principales que debe presentar el docente o educador contemporáneo, en donde se destaca la formación permanente, el trato y relación establecida, el trabajo en equipo y un aspecto clave en el marco del presente trabajo como es el conocimiento del contexto social en el que desarrolla su labor educativa. Desde esta mirada, se plantea en relación con el actor educativo mencionado lo siguiente:

Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber y debe contarlo de una manera interesante a un grupo de personas al que tiene que tratar de manera adecuada. Dicho así, parece algo que se agota rápidamente, pero es una cuestión bastante profunda. En un plano más técnico, deberá situarse social y políticamente en el lugar en el que vive: el contexto social, cultural, histórico y pedagógico. También debería ser capaz de trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente porque la vida cambia mucho más de prisa de lo que cambian las aulas. El estar educándose de manera perpetua hoy es cuestión tanto del alumno como del profesor (Gimeno, 2011, p. 16-17).

Siguiendo la formulación anterior, el docente o educador se concibe como un profesional con apertura al conocimiento y aprendizaje constante, el cual gestiona unas adecuadas relaciones interpersonales en el contexto escolar y comunitario en el que participa, con un claro marco de

referencia hacia el ámbito social en el que está inmersa la institución educativa y con la capacidad de autocrítica y trabajo en equipo en pos del logro de los objetivos educativos generales trazados y de aquellos específicos propios del entorno social particular en el que se desarrolla el proceso educativo.

En relación con lo descrito en el presente numeral, puede decirse que el docente o educador más allá de su labor como guía u orientador de un proceso formativo, es ante todo un agente social que puede coadyuvar en la transformación social en y desde la escuela y su práctica pedagógica, o de manera contraria, contribuir con la reproducción de un orden, cultura y estructura social dominante que tiende a mantener y acrecentar las diferencias, brechas y desigualdades sociales. En uno de los aspectos en que la educación y particularmente la escuela cumplen un papel central es en el desarrollo, fortalecimiento y promoción de las denominadas representaciones sociales sobre las cuales se detalla en el numeral presentado a continuación.

5.1.2.2. Representación social

Otro de los conceptos relacionado con la construcción de una manera de entender y acercarse a la realidad por parte de grupos o comunidades en un contexto determinado es representación social que ha sido objeto de distintos planteamientos que denotan su papel cumplido en la configuración de perspectivas del mundo y en la elaboración, desarrollo y consolidación colectiva de saberes. Desde este enfoque, Moscovici (1979) quien es uno de los referentes más importantes en cuanto al concepto de representación social afirma que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p. 17)

De esta forma, se le otorga a la representación social una función significativa en términos cognitivos, comportamentales, comunicativos, psíquicos y relacionales para la comprensión o entendimiento del mundo y realidad en la que se desenvuelven los sujetos. Ello deja entrever lo que puede considerarse la representación social como elemento integral al estar en íntima relación con las principales dimensiones humanas y las acciones centrales que en ellas realizan las personas (conocer, comportarse, comunicarse, pensar, relacionarse e interactuar, entre otras).

En concordancia con lo antes referido, Abric (2001) entiende la representación social como: “una visión funcional que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (p. 13). Según ello, el sustento o base fundamental de la representación social se encuentra en lo conductual, cognitivo y contextual como parte integrante de los ámbitos en los que se desenvuelven las personas, a lo cual se agrega el llamado sistema de referencias que hace alusión a creencias, saberes, experiencias o ideas compartidas acerca de una situación, objeto, sujeto o conjunto de sujetos determinados.

Desde una mirada que integra las dos conceptualizaciones anteriores, Navarro y Restrepo (2013) proponen una concepción de representación social que vincula elementos como el objeto y sujeto de representación, el contexto situacional, el proceso de pensamiento, la acción comunicativa, entre otros. Para estos autores, la representación social puede entenderse fundamentalmente como:

Resultado de la relación entre un objeto (algo o alguien o un evento) de representación y de un sujeto que lo representa (individuos y grupos) dentro de un marco histórico y cultural de referencia. De esta manera, podemos decir que las Representaciones Sociales son una forma de pensamiento socialmente elaborado y con una finalidad práctica, que permite la socialización y la comunicación entre miembros de un mismo grupo e incluso, con miembros de grupos diferentes. Dicho de otro modo, las representaciones sociales definen y producen la particularidad de los grupos sociales. (Navarro y Restrepo, 2013, p. 1)

De lo expuesto en la conceptualización anterior se puede inferir que la representación social además de la tarea que cumple en lo relativo a la construcción del pensamiento compartido y el desarrollo de procesos comunicativos colectivos, genera cierta identidad y diferenciación entre grupos y comunidades sociales no sólo entre las que hacen parte de contextos o espacios sociales diferentes, sino incluso entre las que integran un mismo contexto o espacio social. Esta situación es clave sobre todo en la escuela en donde pueden pervivir y confluir distintas representaciones sociales de la educación como resultado de las trayectorias de vida, intereses y expectativas de los diferentes actores educativos, las cuales deben ser consideradas como parte integrante del acto educativo por parte de quienes como es el caso del docente, tienen la misión y responsabilidad de orientar el proceso educativo.

Finalmente, Cegarra (2012) subraya algunos factores claves relacionados con la representación social que no sólo permiten entenderla, sino además determinar sus alcances e implicaciones principales. Entre dichos factores se destaca lo experiencial, el carácter subjetivo y colectivo, al igual que su diferenciación con respecto al concepto de imaginario social, en donde sobresale el carácter más inclusivo, abarcador y determinante de este último. Desde esta óptica, se entienden las representaciones sociales como:

Precodificaciones porque codifican un conjunto de anticipaciones y expectativas, es decir, el individuo debe tener una experiencia previa que le imprimirá esa representación, he allí lo subjetivo; lo colectivo será porque esa representación dependerá de la sociedad en la cual vive, pues eso mediará la forma de vivirla, actuarla y representarla. Es una dualidad subjetiva y social. Por otro lado, el imaginario social es de mayor envergadura pues es una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social. (Cegarra, 2012, p. 4-5)

Conforme con lo explicado, se puede decir que la representación social se desenvuelve tanto en el ámbito de lo particular como de lo general a partir de un doble marco de referencia sustentado por un lado, en lo experiencial y vivencial, y por otro lado, en lo relacional, contextual e histórico-social. Dicho en otras palabras, la representación social parte del sujeto como agente o generador de la representación, la cual encuentra su desarrollo y transcendencia en el ámbito en el cual participa el sujeto: el contexto o espacio social propiamente dicho.

Debido a que el objetivo general del presente trabajo hace referencia a los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la IELL, es menester realizar una aproximación conceptual acerca de responsabilidad social que si bien tiende a vincularse directamente con el sector empresarial en razón a lo que fue su origen y emergencia, tiene aplicabilidad en todos los ámbitos o esferas sociales, entre ellas la educación. En el numeral siguiente, se presentan los aspectos más destacados de dicho concepto.

5.1.2.3. Responsabilidad social

La responsabilidad social es una cuestión de suma importancia en todos los órdenes sociales y en particular, en la educación sobre todo si se tiene en cuenta la gran misión y compromiso que esta afronta en la formación integral de las nuevas generaciones. Es por ello, que en las líneas siguientes se aborda en primer término, la responsabilidad social en sentido general, y posteriormente, se da una mirada a la misma desde la esfera educativa. Como punto de partida, es de resaltar, que la responsabilidad social ha sido relacionada o asociada con múltiples aspectos dentro de los cuales sobresalen el servicio, la ética, la eficiencia, la utilidad, la voluntad, la sensibilidad, las problemáticas sociales, la proactividad, el carácter estratégico, la protección del medioambiente, entre otros. En esta dirección, Domínguez (2012) concibe la responsabilidad social como:

Servicio para la sociedad, fruto de una gestión ética y eficiente, que sobrepasa la mera filantropía y la gestión organizacional; trasciende el contexto del conocimiento para concretarse en la utilidad social. Es una actitud voluntaria y sensible ante los problemas y las carencias de la sociedad, que demanda a la vez una actitud proactiva para buscar soluciones mediante estrategias que permitan disminuir los impactos negativos al medioambiente y a la sociedad. (p. 60)

Por su parte, Botero (2009) considera que la responsabilidad social se constituye en un proceso que posibilita el establecimiento de intenciones, acciones y efectos a partir del saber existente y la ética que guía el comportamiento humano y social en el contexto de las relaciones con los demás. En esta consideración se evidencia una perspectiva relacional de la responsabilidad social que es afín con su propia denominación y se fundamenta en el

conocimiento, accionar humano y en los principios y valores universales que permiten el adecuado funcionamiento de la sociedad. Esto es, la responsabilidad social como construcción colectiva y participativa en la cual, toda la sociedad adquiere unos compromisos y tareas en pro del beneficio y bienestar general en un tiempo y espacio determinado.

Desde una mirada educativa de la responsabilidad social, Núñez, Lescano, Ibargüen y Neyra (2019) consideran que la responsabilidad social de la educación se basa en diversos aspectos, entre ellos, destacan dos en particular. Primero, el fomento de políticas que propicien una mayor cobertura educativa. Ello especialmente en la educación inicial y básica, en donde los educandos tengan la posibilidad de acceder a una educación de calidad y respaldada en programas para la consecución de títulos académicos y conocimientos significativos. Segundo, la promoción del acceso equitativo a los bienes públicos y el enfrentamiento de la pobreza y las desigualdades sociales que si bien no es tarea exclusiva de la educación, esta puede coadyuvar en tal propósito. Lo anterior denota una perspectiva de la responsabilidad social vista a partir de la educación centrada en lo político, administrativo y técnico.

Vallejo, Finol de Franco y Camacho (2010) también afirman que la educación cumple un gran rol en la responsabilidad social. No obstante, estos autores creen que el docente es quien debe tomar la iniciativa desde su práctica pedagógica para el desarrollo de proyectos educativos orientados a la promoción de responsabilidad social, teniendo en cuenta a su vez, los intereses, necesidades y problemáticas propias del contexto escolar y comunitario. Para ello, es clave la integración social en pro de encarar los principales inconvenientes presentados particularmente aquellos atinentes al medioambiente, lo cual redunde en la promoción de la participación, la convivencia y la solidaridad. Lo afirmado deja entrever una concepción de la responsabilidad social mirada desde la educación que se fundamenta en lo pedagógico, curricular, contextual, los valores y lo medioambiental.

En conformidad con lo dicho en el presente numeral, la responsabilidad social se asume como un asunto de toda la sociedad en su conjunto que se centra en la resolución de problemas, la

satisfacción de necesidades y la búsqueda del bienestar y desarrollo general de acuerdo con las circunstancias y posibilidades al alcance. En este propósito la educación como agente social por excelencia encuentra un campo de acción significativo no sólo por el propio compromiso y misión que la caracteriza, sino por tratarse de un asunto prioritario a tratar directa e indirectamente en las nuevas generaciones si se quiere mantener, fortalecer y potenciar en el tiempo el funcionamiento adecuado de cualquier territorio, nación o país.

Como colofón del presente marco teórico es pertinente abordar el concepto de subjetividad debido a que se encuentra directamente asociado con el proceso de construcción de imaginarios de responsabilidad social en los docentes analizados de la IELL a partir de la particularidad o especificidad que caracteriza a cada uno de estos actores sociales y educativos. En el numeral presentado a continuación se detalla sobre el asunto.

5.1.2.4. Subjetividad

Como se ha dejado entrever en la construcción de imaginarios tanto individuales como sociales o colectivos, el sujeto cumple un rol fundamental tanto como generador de imaginarios como reproductor de los mismos de acuerdo con unas condiciones, características, dinámicas, historia y cultura determinada. En esta dirección, adquiere relevancia y centralidad un concepto íntimamente relacionado y derivado del sujeto como es subjetividad, el cual ha sido analizado desde diferentes perspectivas teóricas como es el caso de aquella sociológica sustentada en lo disciplinario propuesta por Foucault (1981) para quien la subjetividad se asume como producto de las formas de normalización en la persona. Es decir, la manera en que los mecanismos de orden disciplinario se articulan entre sí y generan una clase de mentalidad afín con las características culturales del entorno circundante.

Con base en lo mencionado, se puede decir que la subjetividad a pesar de ser una construcción individual o particular está directamente influenciada por el contexto social en el que se encuentra la persona y especialmente por el conjunto de procedimientos y estrategias de

control desarrolladas o desplegadas en dicho contexto para el mantenimiento de un orden determinado conforme con las necesidades y exigencias presentadas.

Desde una mirada psicoanalista de la subjetividad en cabeza de otro de los autores referente sobre el tema como es Guattari (1986), se entiende la subjetividad como sistemas que establecen conexión directa entre las grandes máquinas productivas (estructura social), las de control social (medios de comunicación de masas, publicidad, sondeos, estadísticas, encuestas, entre otras) y las instancias psíquicas (ello, yo y superyó) que definen la manera de percibir el mundo. Desde esta óptica, se le otorga a la subjetividad un papel protagónico en tres ámbitos sociales fundamentales que determinan o condicionan el accionar humano como es el caso de las relaciones entabladas con los demás, el orden social establecido y la aproximación o acercamiento a la realidad.

Otra de las formas de entender la subjetividad es su abordaje social, en el cual, se destaca la alusión a una forma específica de concebir el mundo, la configuración de una manera de pensar particular, un *continuum* entre lo individual y lo colectivo, al igual que el reconocimiento del lugar propio en el entorno o realidad en la que se participa. Desde este enfoque, la subjetividad “constituye un ángulo particular donde se puede ver la propia realidad y establecer el propio pensar que se organiza sobre dicha realidad, es decir un dinamismo particular que conlleva a construcciones sociales y sobre esa realidad constituir el sí mismo” (Londoño, Mendivelso y Rodríguez, 2017, p. 22).

El aspecto cultural también cumple un papel destacado en la definición y caracterización de subjetividad sobre todo si se tiene en cuenta que el sujeto hace parte de una cultura, en la que establece diversas relaciones con los otros mediadas por las prácticas, costumbres y saberes construidos a lo largo del tiempo que son heredados de generación a generación. De esta manera, se concibe la subjetividad como reflejo o manifestación del contexto cultural en el que se desenvuelve el sujeto. González (2012) hace alusión a ello al mencionar que:

La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre. La realidad que nos rodea desde muy temprano se configura subjetivamente a través de nuestras relaciones con los otros, las que siempre son culturales. (p. 13)

Finalmente, se encuentra el abordaje psicológico de la subjetividad, en donde se enfatiza en una de las actividades mentales más importantes que realiza el individuo como es la interpretación a partir de la cual se fundamenta la subjetividad como forma particular de entenderse y visualizarse a sí mismo y a la realidad en la cual se está inmerso(a). García (2011) refiere a este aspecto y utiliza una figura retórica como la metáfora para ilustrar lo que implica la subjetividad para el individuo. De esta manera, se considera la subjetividad como:

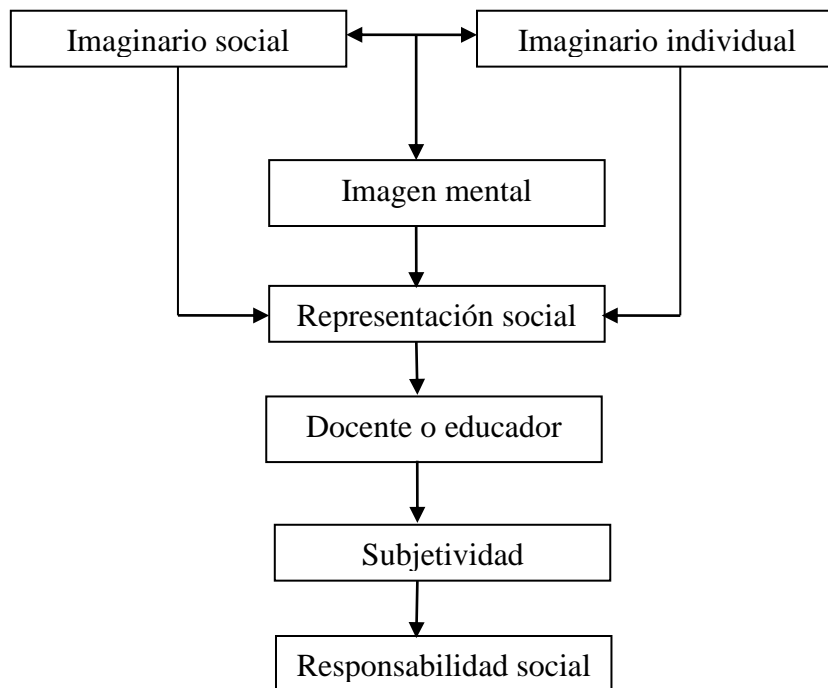
Actividad prioritariamente interpretativa, de atribución de significado y sentido, que nos pone ante una imagen del humano como un ser interpretativo. Un ser que interpreta la realidad que le rodea y que se interpreta a sí mismo, desde su coyuntural subjetividad, desde su particular y actual configuración subjetiva. Y si buscáramos una metáfora idónea para este concepto, posiblemente una bien adecuada sería la de la lente. Una lente a través de la cual interpretamos y nos interpretamos. (García, 2011, p. 323)

A partir de lo planteado en el presente numeral, es claro que independiente del enfoque teórico que se asuma para el análisis, definición y caracterización de la subjetividad, existen algunos elementos comunes que comparten las diferentes conceptualizaciones expuestas como es el caso de la construcción de una perspectiva o manera de ver la realidad, la influencia del contexto histórico, social y cultural en dicho proceso, el papel desempeñado al respecto por las relaciones e interacciones humanas, al igual que el vínculo constante entre lo individual o particular y lo social o colectivo.

Por su parte, las relaciones entre los siete conceptos fundamentales abordados en este marco teórico radican en que los imaginarios tanto el social como individual interaccionan en el proceso de abordaje de la realidad por parte del sujeto y del grupo o comunidad en la que participa. Dichos imaginarios generan imágenes mentales que no sólo ilustran y determinan hasta cierto punto la mirada o concepción lograda de sí mismo, de quienes están alrededor y del

entorno o espacio social circundante, sino que además dan paso a la elaboración de representaciones sociales cargadas de sentidos y significados, en este caso, para el docente o educador quien en su subjetividad incorpora criterios, ideas, actitudes y comportamientos relativos a la responsabilidad social en y desde su labor. Lo anterior, se indica en la figura 1.

Figura 1. *Relaciones entre conceptos centrales del presente estudio*



Fuente: elaboración propia (2020).

Debido a que el presente estudio se lleva a cabo con los docentes de la IELL, es necesario efectuar una caracterización general de este establecimiento educativo y del conjunto de educadores analizados que posibilite la construcción de una idea acerca de los aspectos principales del ámbito educativo estudiado tales como historia, misión, visión, servicios educativos ofertados y énfasis pedagógico, localización, comunidad educativa y entorno, y elementos más destacados del cuerpo docente. Por esta razón, en el numeral siguiente, se presenta el marco contextual respectivo.

5.2. MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual presentado trata los factores principales relativos a la institución educativa en donde se realizó el estudio, lo cual posibilita una mayor identificación y conocimiento general de la misma. Dichos factores son una breve reseña histórica de la institución educativa, los aspectos institucionales generales (misión, visión, servicios educativos ofertados, enfoque pedagógico seguido, entre otros), la localización, la comunidad educativa y el entorno, y la caracterización general del cuerpo docente de la institución educativa.

5.2.1. Breve reseña histórica de la institución educativa

El inicio de labores de lo que hoy se conoce como Institución Educativa La Legiosa (IELL) se remonta al año 1960 en el patio de la casa del señor Angelino Cruz en donde fue dispuesto un espacio en el cual, la comunidad construyó una choza a manera de kiosco y fueron colocadas mesas y bancas largas acondicionadas para albergar hasta cinco o seis niños. En 1965 fue fundada la IELL gracias a la donación del terreno en el que se encuentra actualmente por parte del señor Rafael Arias (PEI de IELL, 2019).

Desde el año 1966 hasta 1984, la IELL se caracterizó por ser una escuela unitaria con multigrados, situación que cambió a partir de este último año mencionado, en donde el número de estudiantes se incrementó, alcanzando una totalidad de 60 educandos para atender, situación que motivó la incorporación de nuevos docentes en la institución y una mayor organización en cuanto a los grados y su distribución respectiva (PEI de IELL, 2019).

En el año 2003 en el marco de la fusión institucional presentada en el país, la escuela rural La Legiosa pasó a ser Centro Educativo La Legiosa como sede principal a la cual se fusionaron las sedes de Las Lajas, Mirtha Vanegas, El Dorado y San Pedro. Ello a su vez, coadyuvó en la implementación del preescolar, el ciclo de educación primaria y el ciclo de educación secundaria hasta grado noveno. Entre 2004 y 2005, fueron construidos dos salones grandes para secundaria

con capacidad de 45 estudiantes cada uno. En el 2012, se construyeron los laboratorios de física y química. En el 2018, se construyó la cocina del restaurante escolar y un año después la alcaldía municipal donó el mobiliario y equipo para el acondicionamiento y funcionamiento de la misma (PEI de IELL, 2019).

5.2.2. Aspectos institucionales generales

La IELL es una institución educativa de carácter oficial que presta el servicio educativo en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Dentro de los aspectos institucionales generales de la IELL, se destacan en primer término, su misión y visión. En el caso de la misión, hace referencia a factores como la formación integral; el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología; la generación de autonomía y el pensamiento crítico; la promoción del desarrollo socioeconómico de la región; el respeto a los derechos humanos; la protección del medio ambiente, entre otros. Por su parte, la visión se encuentra relacionada con la búsqueda de liderazgo en los procesos formativos a nivel académico en Educación Básica; el énfasis en proyectos educativos agropecuarios; y el fomento en la construcción de una identidad huilense (PEI de IELL, 2019).

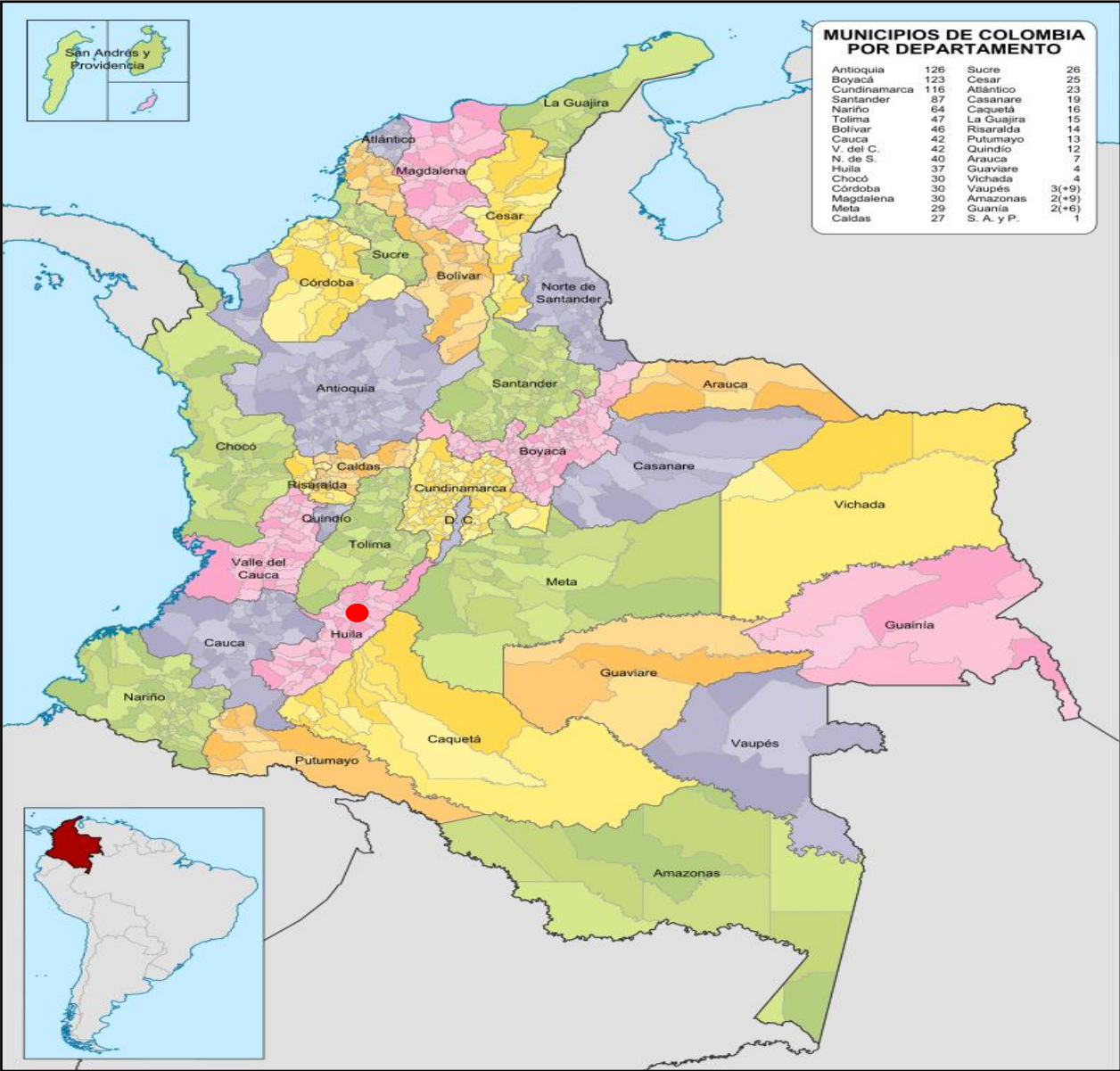
En segundo lugar, se encuentran los fundamentos pedagógicos en los cuales sustenta su accionar la IELL. Respecto a los cuales, se destaca el seguimiento de la pedagogía activa participativa (metodología escuela nueva), que posibilita al educador cumplir el rol de guía y orientador y al estudiante asumir su compromiso como autor y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. De este modo, se aboga desde el contexto institucional para que el estudiante aprenda a partir de su propia experiencia y práctica, el desarrollo de hábitos y actitudes, al igual que desde la construcción de un auto concepto o autoimagen positiva y real de sí mismo(a) (PEI de IELL, 2019).

En tercer término, se hallan los referentes legales institucionales en cabeza de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 1860 de 1994 (reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994), el Decreto 1850 de 2002 (reglamentación de la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos oficiales de educación formal), la Resolución 2565 de 2003 (establecimiento de parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales), el Decreto 1459 de 2002 (prohibición de percibir doble asignación del tesoro público a docentes), entre otros. Estos dos últimos en el marco del reconocimiento oficial otorgado por la Secretaría de Educación Departamental a la IELL para ofrecer el servicio público educativo en los niveles de preescolar y básica (tanto primaria como secundaria) en jornada presencial diurna (PEI de IELL, 2019).

5.2.3. Localización

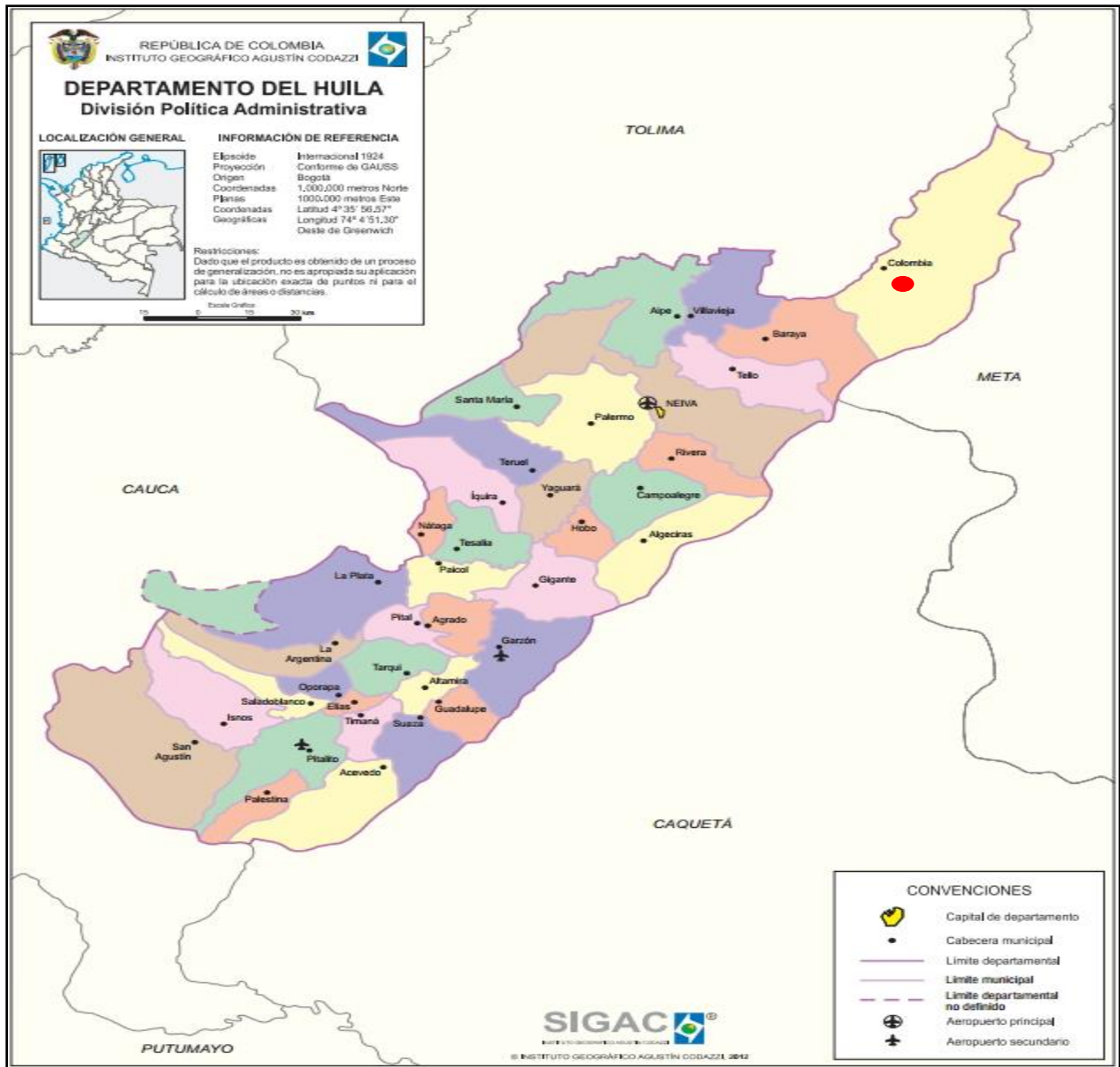
El departamento del Huila, cuya capital es la ciudad de Neiva se encuentra situado al suroeste de Colombia en la región andina, sus límites geográficos son al norte con los departamentos del Tolima y de Cundinamarca, al este con el departamento del Meta, al sur con el departamento del Caquetá y al oeste con el departamento del Cauca (Alcaldía Municipal de Colombia, 2016) (ver figura 2). Por su parte, la IELL se encuentra localizada en el área rural del municipio de Colombia en el norte del departamento del Huila más específicamente en la vereda La Legiosa que otorga el nombre a esta institución educativa (Alcaldía Municipal de Colombia, 2016) (ver figuras 3, 4 y 5).

Figura 2. Localización del departamento del Huila en la República de Colombia



Fuente: adaptado del Departamento Administrativo de Planeación Nacional (2019).

Figura 3. Localización del municipio de Colombia, Huila



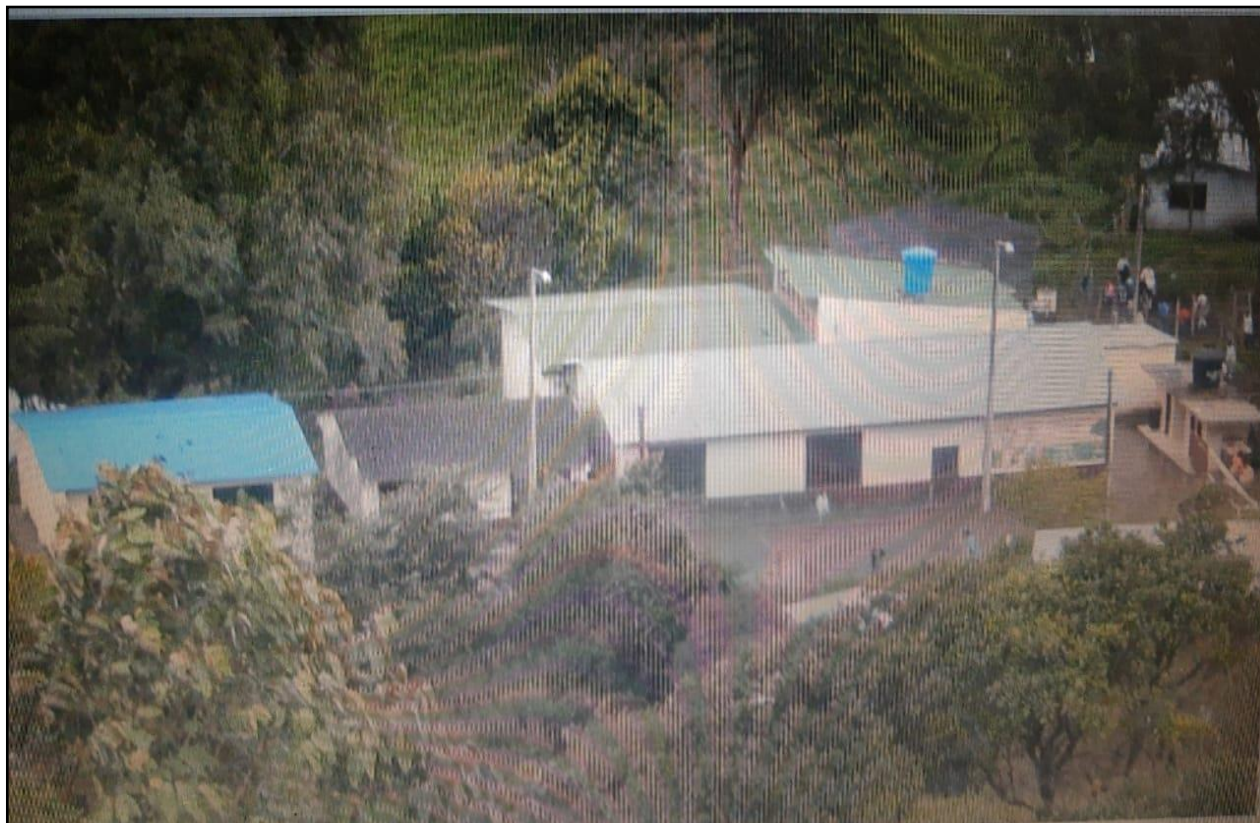
Fuente: adaptado de Gobernación del Huila (2016).

Figura 4. Localización de la IELL en el municipio de Colombia, Huila



Fuente: Adaptado de Gobernación del Huila (2016).

Figura 5. Toma general de la IELL



Fuente: PEI de la IELL (2019).

5.2.4. Comunidad educativa y entorno

La región en la que se sitúa el municipio de Colombia, Huila y el área de influencia en el que se localiza la IELL, se caracteriza por presentar un nivel socioeconómico bajo (estrato 1) y el predominio de actividades económicas fundamentadas en lo agropecuario, particularmente el cultivo de café, caña de azúcar, cereales como el maíz y sorgo, fique, al igual que la cría de ganado vacuno, ovino y porcino (Alcaldía Municipal de Colombia, 2016). Dichas actividades son la fuente de sustento principal para las familias de los educandos de la IELL.

Por tratarse de un área de carácter rural, la vereda La Legiosa no cuenta con todos los equipamientos urbanos principales para el desarrollo de las diversas actividades por parte de la población (hospitales, centros comerciales, iglesias, entidades bancarias, entre otros). Por ello, la población en muchos casos recurre al casco urbano del municipio Colombia y de la propia capital del departamento como Neiva para satisfacer sus necesidades en materia de servicios (Alcaldía Municipal de Colombia, 2016).

Como se manifestó en el comienzo del presente trabajo, en el área de influencia en el que se sitúa el municipio de Colombia, Huila se han presentado históricamente situaciones relacionadas con la violencia generalizada que ha vivido el país debido a la presencia de grupos armados al margen de la ley que buscan controlar el territorio en aras del desarrollo de sus diversas prácticas, entre ellas, la extorsión, el secuestro y el narcotráfico. A lo que se suma, factores como el maltrato físico, robos y asesinatos producidos por la delincuencia común, en especial jóvenes por fuera del sistema educativo, y carentes de oportunidades laborales (Alcaldía Municipal de Colombia, 2016).

5.2.5. Caracterización general del cuerpo docente analizado de la institución educativa

Para la caracterización general del cuerpo docente analizado en el presente trabajo, se toman como referencia aspectos esenciales como el género, edad, lugar de nacimiento, lugar de labor antes de llegar a la IELL, formación académica, experiencia laboral general, tiempo de labor en la IELL, áreas y grados a cargo. Es de anotar que en aras de proteger la identidad de los educadores y por cuestiones asociadas con la confidencialidad, se omite el nombre de los docentes y por tanto, se hace mención de estos utilizando los términos “docente 1”, “docente 2”, “docente 3”, “docente 4”, “docente 5” y “docente 6”, respectivamente. En la tabla 1, se relacionan cada uno de estos aspectos.

Tabla 1. *Características esenciales del cuerpo docente estudiado*

Docente N°	Género	Edad	Lugar de nacimiento	Lugar de labor anterior	Formación académica	Experiencia laboral general	Tiempo de labor en la institución	Área(s) a cargo	Grados a cargo
1	Masculino	30 años	Baraya, Huila	Institución Educativa Santa Juana de Arco (Santa María, Huila)	Licenciado en Matemáticas y Magíster en Docencia de la Matemática	8 años	4 años	Matemáticas, Ciencias Sociales y Español	6°,7°,8° y 9°
2	Masculino	32 años	Neiva, Huila	Liceo Antonio Nariño (Neiva, Huila)	Licenciado en Ciencias Naturales y Magíster en Neuropsicología y Educación	7 años	4 años	Ciencias Naturales, Informática, Inglés, Ética y Religión, Ed. Física y Artística	6°,7°,8° y 9°
3	Femenino	30 años	Villa Vieja, Huila	Institución Educativa San Antonio (Colombia, Huila)	Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa	11 años	5 años	Todas las áreas	Todos los grados de primaria
4	Femenino	29 años	Neiva, Huila	Gimnasio los Robles (Neiva, Huila)	Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera-Inglés y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa	10 años	4 años	Todas las áreas	Todos los grados de primaria

Tabla 1. *Continuación*

Docente N°	Género	Edad	Lugar de nacimiento	Lugar de labor anterior	Formación académica	Experiencia laboral general	Tiempo de labor en la institución	Área(s) a cargo	Grados a cargo
5	Masculino	60 años	Colombia, Huila	San Emilio Santana (Colombia, Huila)	Licenciado en Ciencias Sociales y Especialista en Educación Personalizada	40 años	39 años	Todas las áreas	Todos los grados de primaria
6	Masculino	37 años	Colombia, Huila	La Hondita (Colombia, Huila)	Licenciado en Ciencias Naturales	20 años	18 años	Todas las áreas	Todos los grados de primaria

Fuente: elaboración propia (2020).

6. METODOLOGÍA

6.1. TIPO DE ESTUDIO

El estudio presenta un enfoque descriptivo y analítico debido a que no sólo identifica los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la IELL, sino que además efectúa una mirada crítica y reflexiva de ellos a partir de referentes conceptuales, el comportamiento social mostrado, el pasado y presente de dichos actores educativos. En lo concerniente a los estudios descriptivos, Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80). Conforme con el problema expuesto, el tipo de estudio planteado y el enfoque general dado al mismo, el método implementado es cualitativo a partir del cual se efectúa el análisis correspondiente de los planteamientos, consideraciones y conceptos expuestos por los docentes como resultado del trabajo de campo llevado a cabo en la institución educativa.

6.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas empleadas para la recolección de información en el presente estudio son la consulta, revisión y análisis documental para el sustento teórico y conceptual del trabajo, la entrevista semiestructurada aplicada como parte del trabajo de campo efectuado en la IELL y el análisis textual. En afinidad con estas técnicas, se emplearon como instrumentos de recolección de información en primer término, el cuestionario semiestructurado mediante el cual se indagó en los docentes sus imaginarios de responsabilidad social. Este instrumento está conformado por un total de 12 preguntas enmarcadas en diferentes ámbitos objeto de estudio en los docentes tales como su educación inicial, contexto social actual en el que se desenvuelven, su responsabilidad educativa y social, y el conocimiento que poseen de la región o espacio social en el que se sitúan (ver anexo A).

En segundo lugar, se encuentra el cuadro de resumen construido para cada uno de los docentes entrevistados y elaborado mediante la hoja de cálculo electrónica Excel y el procesador de texto Word para la sistematización y organización de la información recolectada, y el análisis textual de la misma en conformidad con las categorías de análisis definidas en el numeral siguiente (ver anexo B).

6.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis entendidas como: “elementos básicos para tener en cuenta en la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información” (Cisterna, 2005, p. 64), se constituyen en los aspectos centrales en el presente estudio. Teniendo en cuenta la formulación, sistematización del problema y los objetivos formulados, se establecen cuatro categorías de análisis: i) educación inicial; ii) contexto social actual; iii) responsabilidad docente; y iv) conocimiento de la región. En la tabla 2, se presenta la operacionalización de las categorías de análisis reseñadas.

Tabla 2. *Operacionalización de categorías de análisis del presente estudio*

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento(s)
Educación inicial	Es aquella ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 3).	- Determinación del lugar de nacimiento del docente. -Valoración otorgada por el docente al nivel de calidad educativa recibida en la niñez. -Aspectos determinantes en la educación inicial.	Cuestionario semiestructurado y cuadros de resumen

Tabla 2. *Continuación*

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento(s)
Contexto social actual	<p>Elementos relacionados con el entorno sociocultural presente en el que se desenvuelve el sujeto, los cuales influyen en su conducta como parte integrante de sus costumbres y modos de vida (Dávila y Martínez, 1999).</p> <p>Atributos profesionales que deben tener quienes se dedican al ejercicio de la docencia en el contexto de su ética profesional. Es una competencia que se debe poseer como parte esencial del trabajo que se realiza (Izarra, 2019, p. 3).</p>	<p>-Determinación del entorno social en el que trabaja el docente.</p> <p>-Aspectos prioritarios en la construcción de vida dentro de la actividad docente.</p> <p>-Adecuación o conformidad con la situación actual del docente.</p>	Cuestionario semiestructurado y cuadros de resumen
Responsabilidad docente	<p>Atributos profesionales que deben tener quienes se dedican al ejercicio de la docencia en el contexto de su ética profesional. Es una competencia que se debe poseer como parte esencial del trabajo que se realiza (Izarra, 2019, p. 3).</p>	<p>- Compromisos con los educandos.</p> <p>- Aspectos prioritarios en la comunidad dentro de la actividad docente.</p> <p>- Importancia social de la actividad.</p>	Cuestionario semiestructurado y cuadros de resumen

Tabla 2. *Continuación*

Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Instrumento(s)
Conocimiento de la región	Saberes e información específica que tiene un individuo o conjunto de personas en relación con las características, procesos y dinámicas presentadas en un espacio o entorno geográfico particular (Salonius y Kapyla, 2013; Zhao y Ordoñez, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos de atención prioritaria en el territorio en donde labora el docente. - Cambios deseados en el territorio en el que participa el docente. - Aportes del docente en la resolución de conflictos comunitarios. 	Cuestionario semiestructurado y cuadros de resumen

Fuente: elaboración propia (2020).

6.4. POBLACIÓN

La población estudiada está integrada por la totalidad de docentes que hacen parte de la IELL (6 docentes) de los cuales dos corresponden a mujeres y cuatro a hombres. Por tratarse de una población bastante pequeña o reducida se trabajó con el total de la misma y por tanto, no se seleccionó muestra específica.

6.5. PROCEDIMIENTO

El procedimiento para el desarrollo del presente estudio consta de cinco fases o momentos específicos íntimamente articulados entre sí y relacionados con los objetivos establecidos. En la primera fase denominada de diseño cuya duración aproximada fue de dos semanas, fueron diseñados los instrumentos de recolección de información (cuestionario semiestructurado y cuadros de resumen). En el caso particular del cuestionario semiestructurado, este fue validado mediante su aplicación previa a manera de prueba a algunos directivos docentes y a los docentes participantes para identificar su claridad y pertinencia. Los docentes realizaron algunas recomendaciones y observaciones que fueron seguidas para el ajuste y perfeccionamiento general del instrumento mencionado antes de su aplicación definitiva.

En la segunda fase de aplicación que tuvo una duración de tres semanas, fue aplicado el cuestionario semiestructurado de manera presencial a cada uno de los seis docentes de la institución quienes registraron por escrito en un formato cada una de las respuestas a los interrogantes formulados. De igual modo, una vez aplicado dicho instrumento, se procedió a realizar la sistematización, organización y análisis textual de la información recopilada con la ayuda del otro instrumento (cuadro de resumen).

Por su parte, en la tercera fase de identificación que duró dos semanas, fueron reconocidas las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes a partir de la revisión y análisis textual detallado de cada una de las respuestas otorgadas por estos actores educativos. En la cuarta fase de caracterización como su nombre lo indica, fue abordada a lo largo de dos semanas la responsabilidad social de los docentes desde una perspectiva reflexiva y crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social. Finalmente, en la quinta y última fase de distinción, se procedió a establecer los imaginarios de responsabilidad social provenientes del pasado y aquellos originados en el contexto social actual por parte de los docentes. Esta fase tuvo una duración de dos semanas.

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la descripción y análisis de resultados se tienen en cuenta tres aspectos íntimamente relacionados con los objetivos de este trabajo como son: la mirada a la responsabilidad social en las subjetividades de los docentes a partir de sus principales manifestaciones; la responsabilidad social de los docentes abordada desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social; y los imaginarios de responsabilidad social en los docentes vistos desde el pasado y el presente. Sobre ello, se detalla en los tres numerales siguientes.

7.1. RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LAS SUBJETIVIDADES DE LOS DOCENTES. ALGUNAS MANIFESTACIONES

Las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes abordados denotan desde una óptica general y a partir de los discursos escritos analizados, aspectos asociados con varios de los factores en el marco de las categorías de análisis: responsabilidad docente y conocimiento de la región, y los interrogantes expuestos relacionados. Desde la responsabilidad docente, se destaca el aporte realizado en la formación ciudadana de los educandos; el cumplimiento adecuado con la labor y rol docente; el propio proceso de enseñanza no sólo de conocimientos, sino de valores y el fortalecimiento desde lo interno y relacional del ser; la capacidad de escucha y la confianza generada; la calidad humana suministrada; la orientación proporcionada; la formación humana e integral en pos del cambio social; el trabajo en equipo y respeto de las diferencias; el ser ejemplo y la auto exigencia en la labor adelantada; el liderazgo y la búsqueda del mejoramiento general de los educandos; la educación de calidad y la capacidad comunicativa; el aporte en la construcción de futuro para la sociedad, entre otros.

Por su parte, desde la categoría de análisis concerniente al conocimiento de la región, sobresale el uso del diálogo como herramienta clave en el abordaje y resolución pacífica de los problemas y conflictos; la formación integral; la capacidad de escucha; y la orientación profesional para los padres. En las formulaciones descritas más adelante presentadas por los

docentes como resultado de las entrevistas aplicadas, se reconoce lo aludido al dar respuesta a preguntas relacionadas con los principales compromisos hacia el grupo de estudiantes; los aspectos primordiales en la labor ejercida para el bienestar comunitario; la relevancia de la labor para la sociedad; y el principal aporte en la resolución de conflictos al interior del territorio en el que se participa.

Vistas desde una perspectiva específica o particular, las manifestaciones de responsabilidad social en las subjetividades de los docentes revelan cinco aspectos fundamentales. En primer término, la relación o asociación establecida entre el papel y compromiso social y comunitario cumplido por el educador y el desempeñado por los padres de familia, con lo cual se deja entrever la formación y educación como una labor conjunta, articulada y compartida por parte de distintos actores. Ello guarda afinidad con dos de las competencias fundamentales del docente contemporáneo resaltadas por Gimeno (2011) como es el caso del trabajo en equipo y el conocimiento del contexto en el que se desarrolla el acto educativo. En los dos testimonios presentados a continuación, se reconoce lo expuesto:

Lo primordial de mis funciones es formar ciudadanos, personas que se puedan desenvolver en la sociedad y potenciar las capacidades de cada individuo. Es importante cumplir responsablemente con la labor docente, mostrando compromiso y sentido de pertenencia por la institución. Los docentes son como unos segundos padres, son los que enseñan conocimiento, valores y comportamientos que ayudan a la formación de los estudiantes. Se debe utilizar el diálogo antes de tomar las vías de hecho. (Docente 1, 2020)

Aparte de los compromisos ya expuestos en la Ley 115 y en el Decreto 1278, creo que mis compromisos principales, no es sólo enseñar contenido, sino, enseñar a ser personas íntegras que aporten al mejoramiento de su entorno social. El apoyo emocional y el fortalecimiento de la inteligencia intrapersonal e interpersonal es fundamental. No sólo mi labor es importante, sino la labor de todos los docentes porque somos los formadores secundarios de la sociedad. El principal aporte es enseñar con ejemplo y persistencia, todos esos valores que permiten una formación íntegra. (Docente 2, 2020)

En segundo lugar, se encuentra la mirada y percepción del educando como un ser humano, un ser social que precisa además de la adquisición de conocimientos y habilidades para su desempeño en un contexto determinado, quizá lo más importante como es ser escuchado, entendido y guiado en su proceso de construcción personal y proyecto de vida, lo cual está

directamente vinculado con el rol cumplido por el docente como orientador de los procesos formativos que propone Zahalsky (2017). Lo mencionado, se identifica en el fragmento siguiente:

Mis principales compromisos son saberlos escuchar para conocerlos y de esta manera contribuir a la formación integral que toda persona se merece, hacer que me vean como una persona más de la familia quien los ayuda a resolver dudas, a dejar los miedos y a salir triunfantes en la calidad humana. La calidad humana que se les brinda a todas las personas a las que me les acerco y lo cual les permite observar para mejorar. Somos como los lápices que dejamos huella en cada una de las personas con las que interactuamos y además utilizamos la goma para borrar y corregir lo que está mal y hacer de la mina (de su ser) lo principal e importante en una persona. El saber escuchar es clave para poder establecer un consejo que beneficie a toda la comunidad, de una manera comprensiva, reflexiva, crítica y respetuosa. (Docente 3, 2020)

En tercer término, se halla además de la ya referida labor conjunta entre escuela y familia para la formación integral de los educandos, lo que puede considerarse una educación y formación centrada en el ser, en donde el ejemplo otorgado no sólo de parte del docente, sino de los padres de familia es esencial para que las acciones formativas sean efectivas. Esto se corresponde con el direccionamiento del proceso de enseñanza a partir de la formación y construcción de la persona (Freire, 2002). Lo mencionado desde la premisa que “el ejemplo vale más que mil palabras” y por tanto, incide significativamente como estrategia en la consecución de los objetivos formativos trazados. La siguiente consideración docente deja entrever lo anterior:

Mi principal compromiso es poder formar a mi grupo de estudiantes a nivel humano, entendido como un proceso de formación integral, basado en competencias ciudadanas, tecnológicas y cognitivas para que puedan resolver problemas e insertarse fácilmente en un contexto urbano diferente al cual nacieron o para que generen acciones de cambio y progreso en su misma comunidad y salgan de su zona de confort, accediendo a muchas oportunidades las cuales no tuvieron sus padres. En este sentido, adquiere relevancia el trabajo en equipo y el respeto por las diferencias, en donde cada ser es importante e invaluable. Soy ese ejemplo a seguir en la comunidad, con aportes de gran valor a nivel intelectual, social, cultural y político. Como docente aporté en la formación inicial de los estudiantes en valores y principios, que permite orientar unos patrones de conducta basados en el diálogo y respeto por la diferencia pero marcado por la igualdad, control de emociones, toma de decisiones, encontrar los límites de situaciones no deseadas e incluyendo capacitaciones a los padres de familia que en muchos casos son los adultos quienes no dan un buen ejemplo en los hogares a los niños en la forma como resuelven sus diferencias a nivel familiar o comunitario. (Docente 4, 2020)

En cuarto lugar, está la responsabilidad social expresada en el aporte o contribución con la satisfacción de las necesidades comunitarias, lo cual denota el reconocimiento de la pertenencia y

participación en un contexto social determinado, en el cual se influye e impacta no sólo en los estudiantes, sino en su entorno general próximo y en el conjunto de personas que en él participan, ello en y desde la labor pedagógica y educativa adelantada. En otras palabras, como lo plantean Vallejo, Finol de Franco y Camacho (2010), la responsabilidad social del docente, expresada en su capacidad de gestión y acción mediante estrategias, proyectos y actividades encaminadas al mejoramiento y fortalecimiento comunitario. Esto se infiere de lo expuesto a continuación:

El compromiso con mis estudiantes es dar lo mejor de mí para que ellos asimilen los aprendizajes y sean mejores personas. Siendo más responsable en mi trabajo y dando un buen testimonio. Es primordial en mi labor el bienestar comunitario, el liderazgo que como docente puedo ejercer para satisfacer algunas necesidades en la comunidad donde trabajo. Mi labor es importante para la sociedad porque en mis manos tengo un grupo de alumnos para educarlos, ya que de esa educación depende que sean mejores personas en el futuro. Mi principal aporte en la resolución de conflictos en mi comunidad es educar para que resuelvan sus diferencias de una forma pacífica y así le aporten a la paz. (Docente 5, 2020)

Finalmente, aparece algo que es clave en el momento histórico, educativo y social actual sobre todo en contextos como el colombiano marcado por la violencia, el conflicto y la intolerancia como es la capacidad docente de gestión para la construcción de espacios, relaciones y experiencias orientadas hacia la generación de paz, integración y convivencia. De este modo, se asume la responsabilidad social del docente en términos del planteamiento de propósitos, actividades y consecuencias que toman como referencia el conocimiento construido, la ética y los valores como orientadores del comportamiento humano y social en el marco de las relaciones interpersonales (Botero, 2009). Esta situación se reconoce en el fragmento presentado a continuación:

Mi principal compromiso con mis estudiantes es brindarles una educación de calidad que les permita superar los retos que la sociedad les presente. Para mí es primordial tener una buena comunicación con la comunidad y ser gestor de la integración y de convivencia. Creo y estoy seguro que mi labor es demasiado importante ya que en mis manos está el futuro de la sociedad. Mi principal aporte a la solución de conflictos es mi capacidad de generar ambientes de paz y sana convivencia. (Docente 6, 2020)

En suma, lo expuesto denota que la responsabilidad social presente en los educadores analizados se sitúa tanto en el propio rol cumplido o ejercido por el docente como actor social

clave y agente de transformación social en y desde la educación, como en la manera en que cada uno de ellos asume su compromiso y misión con la labor desarrollada en el contexto social, comunitario e institucional en el que participan. En otras palabras, la sociedad espera un accionar, compromisos, gestión y comportamiento por parte del educador como orientador de procesos formativos frente a lo cual, debe existir una respuesta satisfactoria por parte de quienes asumen esta labor para el logro de los objetivos educativos trazados con sus efectos e impacto en el ámbito comunitario en el cual se desarrolle el acto educativo. En este contexto, se identifica de acuerdo con los testimonios entregados por los docentes que dicha respuesta es adecuada y pertinente.

Por consiguiente, se puede decir que tanto los imaginarios sociales como los imaginarios individuales construidos por los educadores indagados con respecto a la responsabilidad social, sugieren que desde la labor adelantada y el conjunto de relaciones establecidas, existe disponibilidad, apertura y la intención de seguir coadyuvando con el valor, significado y función social que caracteriza a la educación. Lo anterior desde lo que puede considerarse imaginarios sociales mediante el otorgamiento de sentido (Baeza, 2004), representación, identificación e integración (Pintos, 1995) a la propia existencia en términos de lo que implica y exige el ser docente.

Por su parte, desde lo que puede denominarse imaginarios individuales al tomar como referencia las experiencias y vivencias propias desarrolladas (Moscovici, 1979), el contexto social particular en el que se encuentran inmersos (Castrechini, 2008) y la construcción realizada de sí mismo en función de la interpretación propia de la realidad encarada (Londoño, Mendivelso y Rodríguez, 2017). Otra de las maneras de entender y acercarse a la comprensión de la responsabilidad social de los educadores indagados es la mirada a este aspecto desde una perspectiva crítica y a partir de la actitud mostrada frente al comportamiento social, es decir, la manera en que los relatos expuestos por parte de los educadores expresan de cierto modo el compromiso y misión social de los docentes para con sus estudiantes y comunidad en general en la cual participan. Sobre ello, se hace mención en el numeral siguiente.

7.2. RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS DOCENTES DESDE LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y LA ACTITUD MOSTRADA FRENTE AL COMPORTAMIENTO SOCIAL

Para el abordaje de la responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social, se toman como referencia aquellas alusiones realizadas por parte de los educadores en sus testimonios entregados que mayor relación presentan con dichos aspectos. En este sentido, se destaca desde una perspectiva general y a partir de los planteamientos analizados, factores concernientes a varios elementos en el marco de las categorías de análisis: responsabilidad docente y contexto social actual, y los interrogantes expuestos asociados. En lo que respecta a la responsabilidad docente son de subrayar el aporte en la formación ciudadana de los educandos, la formación integral y humana, el mejoramiento continuo desde la labor docente y la contribución con una educación de calidad.

En el caso del contexto social actual, sobresalen factores como el buen comportamiento, ejemplo y compromiso como referentes ante la comunidad; la evaluación integral de los educandos (cognitiva, procedimental y actitudinal); la contribución con un cambio de pensamiento en la comunidad en y desde las prácticas pedagógicas desarrolladas en pos de la construcción de proyectos de vida; al igual que una adecuada capacidad comunicativa y de gestión de la convivencia desde el liderazgo ejercido.

En las afirmaciones descritas más adelante que fueron presentadas por los docentes producto de la aplicación de las entrevistas, se identifica lo mencionado al otorgar respuesta a interrogantes vinculados con los principales compromisos hacia el grupo de estudiantes; la relevancia de la labor desarrollada para la sociedad; y los aspectos primordiales en la labor ejercida para el bienestar comunitario.

Desde una óptica específica o particular, la responsabilidad social de los docentes vista a partir de la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social denota seis aspectos centrales. En primer lugar, está lo que puede considerarse la educación proyectada en el

tiempo, es decir, la mirada dada a los educandos como los futuros ciudadanos, hombres, mujeres, padres, madres, trabajadores, entre otros que precisan de unos conocimientos, habilidades, principios y valores para su accionar en el contexto social en el que desarrollarán su vida adulta.

Lo mencionado está relacionado por un lado, con la elaboración de una representación social en el sentido expuesto por Cegarra (2012) en donde lo experiencial, lo subjetivo y lo colectivo cumplen un papel esencial. Lo experiencial porque el conjunto de vivencias y situaciones afrontadas por el docente le han ayudado a forjar tal consideración; lo subjetivo porque es algo muy arraigado a su interpretación, perspectiva y postura específica construida sobre el particular; y lo colectivo porque ha sido fundamentada, compartida y generalizada mediante los diferentes espacios sociales y personas con quienes se ha establecido relación a lo largo de la vida. Por otro lado, con el efecto o impacto que pueda tener tanto la labor docente como el direccionamiento general otorgado al proceso educativo en las posibilidades reales de crecimiento y progreso de los educandos. Esta situación se refleja en la siguiente consideración presentada:

Lo primordial de mis funciones es formar ciudadanos, personas que se puedan desenvolver en la sociedad y potenciar las capacidades de cada individuo. Los docentes son como unos segundos padres, son los que enseñan conocimiento, valores y comportamientos que ayudan a la formación de los estudiantes. Creo que lo primordial en esta comunidad es mostrar un buen comportamiento, dar un buen ejemplo para así poder exigir a los estudiantes. (Docente 1, 2020)

En segundo lugar, se halla el rol cumplido por el docente no sólo como guía en el proceso de comprensión y apropiación del saber, sino ante todo como profesional con la capacidad de influir en los educandos para que coadyuven desde su contexto y espacios con transformaciones positivas en aras del bienestar general o colectivo. En otras palabras, el fomento de una educación relacionada, contextualizada y articulada con las dinámicas y situaciones sociales presentadas (Freire, 1989) como se denota en el apartado siguiente:

Aparte de los compromisos ya expuestos en la Ley 115 y en el Decreto 1278, creo que mis compromisos principales, no es sólo enseñar contenido, sino, enseñar a ser personas íntegras que aporten al mejoramiento de su entorno social. Dentro de mis funciones como docente lo primordial es no evaluar sólo el contenido, sino poder realizar una evaluación integral teniendo en cuenta 3

competencias básicas (saber, saber hacer, ser). Ello permite trabajar con el estudiante el área ética y emocional. De esta forma, los contenidos van a relacionarse con el contexto de los estudiantes. (Docente 2, 2020)

En tercer lugar, aparece la capacidad de escucha como estrategia clave para el conocimiento de los educandos, y lo que puede considerarse una pedagogía fundamentada en valores y principios como el amor, la solidaridad, el respeto y la autonomía en los diferentes espacios sociales en los que se relacionan los estudiantes. Esto guarda afinidad con lo manifestado por Freire (2002) acerca del proceso de enseñanza como especificidad humana, en donde aspectos como la seguridad, la generosidad, la libertad, el diálogo, el afecto, entre otros son claves. Ello es expuesto en el siguiente testimonio entregado:

Mis principales compromisos son saberlos escuchar para conocerlos y de esta manera contribuir a la formación integral que toda persona se merece. Cambiar la forma de pensamiento de las personas, hacer de mis estudiantes personas llenas de amor, solidaridad, respeto y autonomía tanto con la familia como con el ambiente y la sociedad que los rodea. (Docente 3, 2020)

En cuarto lugar, aparece el reconocimiento del educando como un ser social, influenciado por el desarrollo tecnológico y cognoscente que precisa de habilidades y conocimientos en estos ámbitos no sólo para vincularse activamente en ellos, sino para el acceso a nuevas oportunidades que no tuvieron las generaciones anteriores, y por tanto, coadyuvar en el progreso y desarrollo de su comunidad y sociedad en general. Ello entrevé las diversas esferas de acción y participación que debe tener la educación y por supuesto el docente. En esta línea, se afirma que:

Mi principal compromiso es poder formar a mi grupo de estudiantes a nivel humano, entendido como un proceso de formación integral, basado en competencias ciudadanas, tecnológicas y cognitivas para que puedan resolver problemas e insertarse fácilmente en un contexto urbano diferente al cual nacieron o para que generen acciones de cambio y progreso en su misma comunidad y salgan de su zona de confort, accediendo a muchas oportunidades las cuales no tuvieron sus padres. Dentro de mis funciones como formadora considero primordial la construcción de buenos hábitos y orientación en pautas de conductas a nivel escolar y familiar en donde se pueda generar acciones de cambio en los grupos de personas que se atienden para dar la posibilidad de trabajar en un proyecto de vida a nivel individual que contribuya finalmente al bienestar general de la comunidad, alcanzando el progreso. A nivel laboral asumo con mucha responsabilidad mi profesión para poder aportar al cambio de la comunidad. (Docente 4, 2020)

En quinto lugar, se encuentra el autorreconocimiento de que una parte importante del proceso educativo adelantado con los estudiantes depende del perfil, características y capacidades generales del docente tanto en lo relativo a la promoción de la comprensión y apropiación del saber como en lo concerniente al aporte en la construcción de seres humanos idóneos e integrales que puedan ser de utilidad a la sociedad desde sus labores y actividades específicas realizadas como desde su calidad humana. En esta dirección, se plantea que:

El compromiso con mis estudiantes es dar lo mejor de mí para que ellos asimilen los aprendizajes y sean mejores personas. Dentro de mis funciones para la construcción de vida considero primordial la educación dada a la comunidad por medio del ejemplo y la responsabilidad. (Docente 5, 2020)

Finalmente, se halla la responsabilidad social del docente fundamentada en la relación por un lado, entre la calidad de la educación ofertada y la satisfacción de las necesidades, y por otro lado, entre la capacidad de liderazgo y la guía suministrada en el marco de la comunidad en la que se participa. Ello se constituye en ejemplo de lo que García (2011) considera una actividad interpretativa, de atribución de significado y sentido a la realidad. En este caso, a la realidad del estudiante y de la comunidad en la que se desenvuelve porque se deja entrever el carácter determinante de la calidad educativa y del liderazgo en el contexto social en el que se desarrolla el acto educativo. Lo mencionado, se reconoce en la siguiente formulación presentada:

Mi principal compromiso con mis estudiantes es brindarles una educación de calidad que les permita superar los retos que la sociedad les presente. Para mí es primordial tener una buena comunicación con la comunidad y ser gestor de la integración y de convivencia. Considero primordial mi capacidad de liderazgo, la cual me ayuda a orientar a la familia y a la comunidad donde laboro. (Docente 6, 2020)

Conforme con lo expuesto en el presente numeral, se puede decir que la responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social, pone de relieve el compromiso, misión y exigencia que demanda el propio rol histórico-social construido y asignado a estos actores educativos, quienes tienen conciencia del mismo y adelantan acciones y esfuerzos de acuerdo con sus posibilidades y con las limitaciones impuestas por el contexto comunitario en el que desarrollan su labor, para dar respuesta efectiva a las necesidades, intereses y problemáticas propias de la comunidad educativa y entorno social en el

cual esta se sitúa. En esta línea, se identifica lo que puede considerarse la construcción de una representación social del docente que vincula elementos como un conjunto de saberes específicos, la comprensión de la realidad y relaciones que establece el sujeto (Moscovici, 1979).

De igual forma, se destaca la responsabilidad social de los docentes, manifestada en la concepción y comprensión de la educación como un proceso que si bien parte del momento presente y de las diversas circunstancias acontecidas en él, tiene una proyección e incidencia notable en el futuro de la comunidad. Es en este sentido que la denominada educación con enfoque prospectivo puede denotarse como parte esencial de la responsabilidad social de los docentes según los relatos suministrados.

Como se dejó entrever en el marco teórico del presente estudio, la construcción de imaginarios es un proceso desarrollado a lo largo del tiempo en donde factores como el contexto social, el conjunto de experiencias, vivencias, saberes y relaciones establecidas ejercen influencia directa en las concepciones y puntos de vista elaborados acerca de la realidad. Por este motivo, en el numeral siguiente, se da una mirada a los imaginarios de responsabilidad social en los docentes a partir de aquellas situaciones referentes para estos actores educativos tanto en su pasado como en su presente.

7.3. IMAGINARIOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LOS DOCENTES. UNA MIRADA AL PASADO Y AL PRESENTE

La mirada global o general tanto al pasado como al presente en relación con los imaginarios de responsabilidad social en los docentes a partir de los diferentes testimonios entregados en el marco de las categorías de análisis: educación inicial, contexto social actual y conocimiento de la región con sus respectivos interrogantes, puso en evidencia tanto afinidades como diferencias en los aspectos referidos relacionados con esta clase de imaginarios. En cuanto a las afinidades, se destaca la alusión al papel social cumplido por la educación en el proyecto de vida personal de los docentes, lo cual se replica y reproduce de cierta manera en sus prácticas pedagógicas adelantadas actualmente en el contexto comunitario en el que se desenvuelven.

Otra de las afinidades tiene que ver con el poco compromiso de los docentes del pasado y del presente en cuanto a la calidad de la educación. Anteriormente era por la escasez de recursos y en la actualidad por la ausencia de enfoques y direccionamientos adecuados. De igual forma, está el caso del ejemplo y responsabilidad del docente que en el pasado eran algunas de las características fundamentales, y en el presente busca ser promovido por los educadores más allá de la simple apropiación y comprensión del saber.

Por su parte, dentro de las diferencias sobresale en algunos casos la mirada y énfasis puesto en el proceso educativo del pasado desde la perspectiva de la formación para el trabajo, esto es, la responsabilidad social de la educación como capacitadora de mano de obra en detrimento de lo crítico, reflexivo y la formación integral. Frente al direccionamiento integral y centrado en las diferentes dimensiones humanas que se busca agenciar desde la labor educativa actual desarrollada por los docentes. En otras palabras, la responsabilidad social de la educación enfocada en el individuo como parte integrante de una comunidad y grupo en el que precisa de diferentes habilidades, actitudes y comportamientos para el desempeño adecuado y la satisfacción de sus necesidades. En otros casos, lo contrario u opuesto, es decir, la responsabilidad social de la educación fundamentada en la formación para el desempeño laboral en conformidad con el

contexto rural y agrícola en el que se encuentra la IELL, el cual riñe con la integralidad de la educación pasada según se afirma.

En los planteamientos realizados por los docentes con motivo de las entrevistas aplicadas, los cuales son presentados más adelante, se identifica lo mencionado al dar respuesta a interrogantes asociados con la determinación o definición del lugar de nacimiento; la consideración de la calidad de la educación recibida durante la niñez; los aspectos de la educación inicial recibida considerados determinantes en la propia vida; la determinación o definición del contexto social del trabajo actual; los aspectos primordiales en el marco de las funciones realizadas para la construcción de vida; la consideración acerca de la situación actual vivida; los factores objeto de atención inmediata en el territorio en donde se labora actualmente; y los factores que precisan un cambio en cuanto a la situación actual presentada en el territorio en donde se desarrollan las labores educativas.

Al dar una mirada específica o particular a los imaginarios de responsabilidad social en los docentes en el pasado y en el presente, se evidencian seis aspectos esenciales. En primer lugar, la idoneidad que debe presentar el docente no sólo desde su labor propiamente dicha, sino desde su aspecto personal y humano, lo cual a pesar del tiempo y de las diferentes transformaciones sociales ocurridas, se mantiene. En el pasado desde la alusión a una referente en el proceso educativo, lo cual es un claro ejemplo de imagen mental construida producto del recuerdo o evocación de una experiencia vivida (Ocanto, 2009); y en el presente desde el propio direccionamiento y énfasis otorgado a la labor docente ejercida. Lo descrito se vislumbra en el fragmento siguiente:

Mis primeros años de estudios los realicé en la escuela de la vereda en la cual me encontré con una excelente maestra de la cual recibí una excelente educación y motivación para ser quien soy actualmente. La motivación constante por parte de la profesora, el diálogo y los consejos que recibía fueron claves. La población de la vereda la Legiosa es una comunidad de bajo nivel educativo, la mayoría es de religión cristiana, amantes del deporte, es una comunidad unida. Creo que lo primordial en esta comunidad es mostrar un buen comportamiento, dar un buen ejemplo para así poder exigir a los estudiantes. La situación actual es difícil por la lejanía de la familia, llegar hasta la institución a veces se torna difícil por el mal estado de las vías o por el clima. Es necesario mejorar las vías de acceso a la

vereda y la conectividad a internet. Me gustaría tener más población estudiantil y así poder desempeñarme sólo en mi área de formación. (Docente 1, 2020)

En segundo lugar, la educación como práctica social contextualizada, situada, es decir, que responde a unas necesidades, exigencias y características propias de un ámbito determinado, debe tener la capacidad de ajustarse y articularse a las nuevas demandas establecidas. En este proceso es clave el accionar del educador para identificar las nuevas dinámicas presentadas y orientar el proceso educativo en función de ellas. Esta situación remite a la consideración del docente como sujeto con la capacidad y habilidad de articular desde su rol el proceso educativo con las situaciones sociales ocurridas (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esto se denota en el planteamiento siguiente al establecer un contraste hasta cierto punto entre los imaginarios de responsabilidad social pasados y presentes en uno de los docentes indagado:

Un lugar semi caótico, único, exótico, a esperas de un cambio social y político. Un poco arcaico y desactualizado porque el propósito era y es formar trabajadores como mano de obra barata, más no formar personas capaces de innovar, de aportar nuevos conocimientos a la sociedad. Por lo tanto, se crea una sociedad egoísta sin visión y con un pensamiento facilista. El aspecto determinante en la educación inicial que recibí es el desarrollo de las habilidades psicomotoras e interpersonales ya que ayudan a prevenir y corregir dificultades de aprendizaje que se presentan en la primera infancia y es un factor determinante para el buen desarrollo cognitivo. El contexto social en el lugar donde laboro, lo puedo describir con las siguientes palabras: maltrato intrafamiliar, drogadicción, pobreza, desempleo, embarazos no deseados e inseguridad social. Dentro de mis funciones como docente lo primordial es no evaluar sólo el contenido, sino poder realizar una evaluación integral teniendo en cuenta 3 competencias básicas (saber, saber hacer, ser). Ello permite trabajar con el estudiante el área ética y emocional. De este modo, los contenidos van a relacionarse con el contexto de los estudiantes. Mediante la labor docente se puede generar un cambio por medio de la enseñanza. En el área de salud y educativa se necesita una atención inmediata ya que son unos pilares importantes para forjar una sociedad competitiva en todos los ámbitos. Cambiaría a los gobernantes. (Docente 2, 2020)

En tercer término, se halla lo que puede considerarse el paso de una labor docente en medio del predominio de valores y principios claves para el bienestar y desarrollo humano tales como el amor, el afecto y el respeto; a una labor docente como la ejercida actualmente en un contexto en donde predomina el trabajo, la envidia y rivalidad en la comunidad. Es de anotar que esto último alusivo a la envidia y rivalidad entre los integrantes de la comunidad al no ser un factor en común y diferir en varios casos con el resto de testimonios entregados por los docentes; es un claro

ejemplo de representación social que parte como lo dice Abric (2001) de una visión funcional particular, la cual otorga sentido a la conducta y posibilita la comprensión de la realidad a partir de un marco de referencia específico. Frente a lo cual, la responsabilidad social del docente plantea retos y exigencias atinentes a la contribución con el cambio o transformación de esta situación en y desde la escuela en el mediano y largo plazo. En este sentido, se manifiesta lo siguiente:

Un lugar maravilloso, un lugar calmado y agradable de gente solidaria y trabajadora. Es un lugar de ensueños porque allí se contrasta el paisaje de bosque seco tropical (desierto) con la majestuosidad del río grande de la Magdalena quien lo baña. De uno a diez, me quedo con el 10, porque fue una experiencia inolvidable con la calidad de personas (docentes) quienes brindaron la asesoría de la primaria, personas integras, quienes dejaron huella en todos los estudiantes de mi época, ya que nos formaron no sólo académicamente sino integralmente. Educación impartida desde el amor de los docentes por sus estudiantes y sus familias, porque eso fue lo que hizo el cambio, la relación e integración total de las familias en el proceso educativo. El afecto y cercanía de la familia en el proceso educativo, se recibía educación a partir de las experiencias vividas en casa y desde la escuela llegamos a involucrar de manera indirecta a nuestros padres. Un lugar de personas dedicadas al trabajo, donde no hay espacio para la recreación y no hay tiempo para dedicar a sus hijos, un lugar de personas que pasan la vida dedicada a la producción agrícola y económica para el sustento propio, donde sólo hay envidia y rivalidad entre las personas. Cambiar la forma de pensamiento de las personas, hacer de mis estudiantes personas llenas de amor, solidaridad, respeto y autonomía, tanto por la familia como con el ambiente y la sociedad que los rodea. Se debe mejorar el acceso vial, la conectividad y la calidad en los servicios públicos en especial, la calidad y tratamiento del agua de consumo. Cambiaría la mentalidad de las personas. (Docente 3, 2020)

En cuarto lugar, se encuentra el paso de una labor docente desarrollada en un ámbito social en el cual si bien los valores y formación humana ocupaban un lugar significativo, el énfasis estaba puesto en lo cognitivo y en los contenidos; a una actividad docente como la desarrollada en la actualidad en un entorno social, en donde si bien existen valores y principios en la comunidad, predomina la incredulidad en cuanto al estudio y la tecnología como medios de progreso y desarrollo social, a lo que se agrega, la ausencia de proyectos de vida. Esta consideración acerca del estudio, la tecnología y los proyectos de vida en el entorno comunitario representa lo que puede denominarse una imagen mental construida por el individuo como resultado de su proceso de relación e interacción con los integrantes de la comunidad en la que se desenvuelve (Dittus, 2006). En esta línea, la responsabilidad social del docente se sitúa en la

contribución con la generación de un cambio de mentalidad en la comunidad. De acuerdo con lo anterior, se afirma lo siguiente:

Nací y crecí en el sector urbano, en un barrio familiar con muchas tradiciones, popularidad y de estrato socioeconómico 2, donde gran parte de su población adulta desempeñaba oficios no calificados pero se preocupaba porque su futura generación accediera a estudios y oportunidades a las cuales no habían tenido. Fue una educación básica a nivel cognitivo, pero profunda en principios, valores y creencias. Estuvo centrada en contenidos y carente de muchos procesos y habilidades en materia de las artes, deporte, investigación, tecnologías e idiomas. Fui formada como persona, tal vez con muchos tabúes a los cuales hoy en día ha sido difícil de desprenderse pero que de una u otra forma nos ha llevado a nuestro proyecto de vida en torno a las diferentes experiencias vividas y a la formación moral construida por tradición o convicción que con el pasar de los años se ha enriquecido a través de nuestro perfil profesional. Es un contexto rural con población netamente campesina y trabajadora en el sector agropecuario con muchos valores como el respeto, la humildad y el trabajo en equipo. Sin embargo, es un contexto alejado de los avances en el sector educativo y tecnológico, poco creyentes en el progreso a través del estudio, sin un proyecto de vida definido, con poca calidad de vida pero que en medio de sus carencias son felices con lo que tienen en el día a día. Dentro de mis funciones como formadora considero primordial la construcción de buenos hábitos y orientación en pautas de conductas a nivel escolar y familiar, en donde se pueda generar acciones de cambio en los grupos de personas que se atienden para dar la posibilidad de trabajar en un proyecto de vida a nivel individual que contribuya finalmente al bienestar general de la comunidad alcanzando el progreso. A nivel laboral asumo con mucha responsabilidad mi profesión para poder aportar al cambio de la comunidad. A nivel personal no es el lugar donde quisiera estar porque estoy alejada de mi ciudad de residencia, familia y metas profesionales. Cambiaría la brecha entre el campo y la ciudad. (Docente 4, 2020)

En quinto término, se identifica la mención a la poca calidad de la educación como aspecto característico tanto del pasado como del presente que alude directamente al tipo de gestión adelantada por el educador, a lo cual se agrega el paso de una consideración del docente como “ser superior” y que resaltaba por sus bondades y características; a una perspectiva del docente como ejemplo a seguir y como sujeto con la capacidad de dar respuesta a los retos y exigencias que plantea el entorno circundante. Ello remite a lo que Castoriadis (2013) llama la creación continua e indeterminada de figuras, formas e imágenes que posibilitan en este caso, la construcción de perspectivas acerca del tipo de educación recibida y del perfil docente en el pasado y en el presente. En esta línea, se afirma que:

El lugar donde nací es una zona rural, un paisaje hermoso con gente honrada y trabajadora. El periodo de mi niñez ocurrió hace 50 años y no tuve una buena calidad en la educación recibida. Si no es buena en la actualidad menos en esa época en que no existían escuelas cercanas a mi vivienda, no existía restaurante escolar, no se contaba ni con un radio. Los aspectos que considero determinantes en la

educación inicial es la rigidez de los maestros de esta época, pues se centraba en admiración y respeto por el profesor, también los valores adquiridos en la familia. El contexto social del lugar donde trabajo es agradable a pesar que los habitantes de la comunidad tienen un nivel muy bajo en lo económico y en lo educativo. Se goza de buenas relaciones sociales entre los habitantes. Dentro de mis funciones frente a la construcción de vida, considero primordial la educación dada a la comunidad por medio del ejemplo y la responsabilidad. Mi situación actual económica y cultural la considero adecuada y oportuna, pues gracias al esfuerzo para superarme me encuentro bien. El territorio donde me hallo requiere atención inmediata, en cuanto a vías de comunicación y mejoramiento del sector agropecuario porque el gobierno tiene a los campesinos muy olvidados. De la región donde laboro cambiaría la forma de trabajar de los habitantes de la vereda ya que carecen de visión y sólo se dedican al cultivo del café. (Docente 5, 2020)

Finalmente, es de resaltar lo que puede considerarse el cambio de una educación tradicional centrada en Dios, en los valores y principios; a una educación que aunque sigue sustentada en valores, incorpora conocimientos y competencias específicas en conformidad con las nuevas necesidades y exigencias presentadas, en donde la responsabilidad social del docente actual se estructura a partir de la orientación y dirección de los procesos y la capacidad de ejercer influencia en las distintas dimensiones humanas (cognitiva, procedimental, actitudinal, emocional, entre otras). En otras palabras, el docente como persona con sensibilidad, voluntad y proactividad ante las problemáticas sociales presentadas en aras de identificar alternativas de solución o la minimización de sus efectos adversos (Domínguez, 2012). Desde este enfoque, se plantea que:

El lugar en que nací lo puedo definir como un terruño hermoso donde se vive demasiado rico y apacible. A pesar de ser educado con un modelo tradicional me parece una educación de calidad que me formó como una persona íntegra y temerosa de Dios. El aspecto más relevante de mi educación fue la disciplina y responsabilidad con que me educaron. El contexto actual lo puedo definir como agradable, por ser rural se vivencia la solidaridad. Considero primordial mi capacidad de liderazgo, la cual me ayuda a orientar a la familia y a la comunidad donde laboro. Mi situación actual la considero adecuada ya que me ha permitido tener una familia, un trabajo y ayudar a los demás. Se requiere atención inmediata sobre todo en las vías de acceso a la región y mejores condiciones económicas para sus habitantes. Cambiaría la pobreza de los campesinos y las pocas oportunidades que tienen de mejorar. (Docente 6, 2020)

En suma, se puede manifestar que lo descrito indica por un lado, que el contexto social, la situación particular y el conjunto de experiencias y vivencias enfrentadas por los docentes a lo largo del tiempo han determinado sus concepciones y perspectivas acerca de la responsabilidad

social vista como es apenas lógico en y desde su rol y actividad profesional ejercida. Es en esta dirección, que se destacan aquellos elementos característicos del imaginario social propuestos por Castoriadis (2002) y aplicados al caso docente, es decir, el docente como parte integrante de una colectividad, con un valor y significado socialmente dado, con unas intenciones y necesidades específicas.

Por otro lado, que existen unos referentes para los docentes que les permiten identificar hasta cierto punto el camino o enfoque más adecuado para el cumplimiento de su rol o actividad actual, en conformidad con las exigencias y dinámicas del momento contemporáneo, tales como la formación integral, la educación en valores, el trabajo comunitario, el fomento del pensamiento crítico y reflexivo, entre otros. Sin embargo, la responsabilidad social de los docentes según lo indicado, va mucho más allá de todo ello para situarse (o al menos intentar hacerlo) en el abordaje del estudiante como ser humano caracterizado por su multidimensionalidad (cognitiva, afectiva, relacional, espiritual, emocional, social, cultural, entre otras).

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1. CONCLUSIONES

El análisis de los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la IELL en el municipio Colombia, Huila, a partir de la identificación de las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes, la caracterización de la responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social, y la determinación de los imaginarios de responsabilidad social provenientes del pasado y aquellos originados en el contexto social actual; permitió dar una mirada integral en relación con el asunto y la construcción de una perspectiva general relativa a la relación, articulación y contextualización del proceso educativo institucional con la realidad o entorno más próximo en el que se desenvuelven actualmente los actores educativos.

Las manifestaciones de responsabilidad social presentes en las subjetividades de los docentes de la IELL denotaron diversos aspectos en las categorías de análisis directamente relacionadas con este elemento. Desde la categoría concerniente a la responsabilidad docente, sobresalieron factores como: la contribución realizada en la formación ciudadana; el adecuado cumplimiento de la actividad y papel docente; la enseñanza tanto de saberes como de valores; la capacidad de escucha y la confianza generada; la calidad humana suministrada; la orientación o guía proporcionada; la formación humana e integral para la transformación social; el trabajo en equipo y respeto de las diferencias; el ejemplo y la auto exigencia en la actividad efectuada; el liderazgo y la búsqueda del mejoramiento general de los educandos; la educación de calidad y la capacidad comunicativa, entre otros.

En el caso de la categoría de análisis relativa al conocimiento de la región, la recurrencia al diálogo como medio para el enfrentamiento y resolución pacífica de los problemas y conflictos; la formación integral; la capacidad de escucha; y la orientación profesional para los padres, se

constituyeron en las principales manifestaciones de responsabilidad social identificadas en las subjetividades de los docentes indagados.

La responsabilidad social de los docentes desde la reflexión crítica y la actitud mostrada frente al comportamiento social evidencia que desde la categoría responsabilidad docente, la formación ciudadana de los educandos, la formación integral y humana de los mismos, el mejoramiento continuo desde la labor docente y la contribución con una educación de calidad, representan aquellos pilares claves en los que se sustenta la labor docente adelantada de acuerdo con las posibilidades, capacidades profesionales y las limitantes impuestas por el contexto social en donde se adelanta el proceso educativo en el marco de la IELL.

Por su parte, desde el contexto social actual, elementos como el buen comportamiento, ejemplo y compromiso; la evaluación integral de los educandos; la búsqueda de un cambio en el pensamiento en la comunidad desde la labor educativa adelantada; y la capacidad comunicativa y de gestión en factores como la convivencia y el liderazgo, fundamentan la responsabilidad social docente vista desde una perspectiva reflexiva y en relación con el proceder social de acuerdo con las circunstancias presentadas, en el ámbito educativo y comunitario en el que tiene lugar el proceso formativo de los educandos de la IELL.

Los imaginarios de responsabilidad social provenientes del pasado y aquellos originados en el contexto social actual en el que participan los docentes de la IELL, identificados en el marco de las categorías de análisis educación inicial, contexto social actual y conocimiento de la región, se encuentran asociados con: el papel social cumplido por la educación en el proyecto de vida personal de los docentes, el cual en sentido general fue clave en el pasado y lo es en el presente; el poco compromiso de los docentes del pasado y del presente en cuanto a la calidad de la educación, anteriormente por la escasez de recursos y en la actualidad por la falta de voluntad y compromiso suficiente; el ejemplo y responsabilidad docente que en el pasado era una característica fundamental y en la actualidad se constituye en un elemento en el cual se debe trabajar; el énfasis puesto en la formación orientada al trabajo del pasado frente al direccionamiento y tendencia actual general hacia una educación integral; y en algunos casos lo

contrario, es decir, la responsabilidad social de la educación basada en la formación para el trabajo de acuerdo con el contexto rural y agrícola en el que se sitúa la IELL, lo cual se contraponen con la integralidad de la educación desarrollada en tiempos anteriores.

La responsabilidad social se constituye en uno de los aspectos de mayor relevancia en el marco de las diferentes entidades, organizaciones e instituciones, entre ellas las de carácter educativo con motivo del impacto social positivo que deben tener todas las acciones desarrolladas en procura del bienestar y mejoramiento general. En el caso específico de la educación son muchas las variables, factores y actores que intervienen en el fomento, desarrollo y consolidación de la responsabilidad social. Si bien es cierto que el docente tiene una función y papel clave al respecto, lo cual se explica tanto por los imaginarios sociales construidos en torno a su misión y labor profesional como por los propios propósitos fundamentales que rigen a la educación; es solo una de las tantas “piezas” esenciales en este proceso que precisa de un trabajo conjunto y articulado para que sus prácticas generen efectos significativos en el mediano y largo plazo.

Finalmente, es pertinente manifestar que de acuerdo con lo abordado e identificado en este estudio; se puede decir que los docentes de la IELL a pesar de las dificultades y problemáticas sociales presentadas en el entorno y zona en donde desarrollan su labor, poseen conciencia no sólo de la gran misión y responsabilidad que tienen desde su ejercicio profesional, sino además de que existen aspectos por mejorar y fortalecer en el tiempo y en el espacio para que sus imaginarios de responsabilidad social encuentren correspondencia y articulación suficiente con su accionar o práctica pedagógica adelantada. Ello en aras de una mayor pertinencia de la educación ofertada en relación con la situación particular, necesidades y prioridades de la comunidad en general en la que participan.

8.2. RECOMENDACIONES

Si se tiene en cuenta que la construcción de imaginarios es un proceso tanto individual como colectivo y que es menester sobre todo en un ámbito como el educativo tener hasta cierto punto un marco de referencia compartido o común de la realidad para la comprensión de las principales problemáticas sociales presentadas y la búsqueda de alternativas reales y alcanzables para su resolución en el corto, mediano y largo plazo; es necesario que desde los procesos, prácticas y acciones educativas se generen espacios de participación, de diálogo de saberes y de promoción del pensamiento crítico y reflexivo por parte de los diferentes actores educativos que posibiliten la construcción de perspectivas colectivas atinentes al entorno circundante y al conjunto de dinámicas presentadas. Esto es, imaginarios sociales en y desde la escuela. La situación acontecida en el ámbito de la IELL es un claro ejemplo de la necesidad de construcción de esta clase de imaginarios.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las diferentes áreas del saber no deben estar alejados del conjunto de circunstancias, problemáticas y dinámicas propias del contexto social en el que participan los diferentes actores educativos. Ello debido a la relevancia que presenta la pertinencia de la educación no sólo en términos de la comprensión y apropiación de los conocimientos, sino en la posibilidad de aplicar el saber en una mayor y mejor comprensión de la realidad y en la búsqueda de una transformación social en y desde la educación. En este sentido, el docente como uno de los principales actores educativos tiene una gran responsabilidad, compromiso y misión que trasciende su propia área o campo de conocimiento específico para situarse en la denominada responsabilidad social que asume en el acto educativo frente a sí mismo, a los estudiantes y a todos aquellos con quienes se relaciona en el desarrollo de su labor.

En afinidad con lo anterior y teniendo presente las exigencias planteadas por el momento social e histórico actual a la educación; se precisa que desde el direccionamiento y desarrollo propio del proceso educativo en la IELL y en todas aquellas instituciones que quieran promover una mayor contextualización y funcionalidad social de la educación, se vinculen enfoques y

propuestas educativas diferentes o alternativas en la enseñanza, aprendizaje y en la formación integral de los educandos como por ejemplo, la enseñanza problémica, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje experiencial, entre otros que permitan a la educación ir más allá del espacio físico y prácticas circunscritas en el entorno institucional, y así fortalecer la necesaria relación sociedad-escuela.

Así como todo momento pasado no fue necesariamente mejor, tampoco lo nuevo quiere decir que sea mejor que lo anterior. Entender este aspecto es determinante sobre todo en un contexto como el educativo, en donde debe analizarse críticamente el conjunto de prácticas, enfoques, estrategias, procedimientos y decisiones tomadas para el logro de los objetivos trazados en pro de identificar las más acordes y pertinentes en conformidad con las necesidades, prioridades, intereses y problemáticas de la comunidad educativa y sociedad en general. En este sentido, el estudio desarrollado en la IELL permitió vislumbrar que pueden tomarse como referencia aspectos o elementos tanto de la educación recibida por parte de los docentes en el marco de su formación y socialización general, como aquellos desarrollados en la era moderna o contemporánea en aras de buscar la mayor complementariedad e integralidad de la educación ofertada.

Como se dijo en el comienzo del presente trabajo, existe escasez de investigaciones o estudios que enfatizan o se centren específicamente en el análisis de los imaginarios de responsabilidad social como factores claves en el proceso educativo gracias a que posibilitan la identificación y caracterización de la relación y contextualización del proceso educativo con la realidad y situación particular del entorno y comunidad en el que este se desarrolla. Por tal motivo, se precisa la realización de investigaciones que aborden este aspecto tanto en el sector público como en el privado, y en el contexto rural y urbano, lo cual permita ampliar y complementar los hallazgos, ideas y formulaciones aquí expuestas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Alcaldía Municipal de Colombia. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019. "Juntos si podemos"*. Colombia, Huila: Departamento Administrativo de Planeación Municipal.
- Alucin, S. (2017). Imaginarios sobre los estudiantes en las políticas escolares. El nivel secundario en el "centro" y en la "periferia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 135-158. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00135.pdf>
- Ávila, F.P. y Benavidez, M.I. (2019). Imaginarios docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil (trabajo de grado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Botero, L.F. (2009). Responsabilidad social empresarial en el sector construcción. *Ad-Minister*, 14(1), 105-123. Recuperado de <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/14027>
- Cárcamo, H. y Méndez, P. (2016). Imaginarios sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-32. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21969>
- Castañeda, S. y Conde, W. (2016). Lo imaginario en la construcción de las relaciones escolares (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A.

- Castrechini, A. (2008). Construcción social del medio ambiente: el papel de la prensa (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta de Moebio*, (43), 1-13. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 febrero). Ley por la cual se expide la ley general de educación. Ley 115. En: Diario Oficial, [en línea]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Dávila, A. y Martínez, N. (coord). (1999). *Cultura en organizaciones latinas. Elementos, injerencia y evidencia en los procesos organizacionales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Denis, M. (1984). *Las imágenes mentales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Dittus, R. (2006). El imaginario social y su aporte a la teoría de la comunicación: seis argumentos para debatir. *Cinta de Moebio*, (26), 166-176. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25949/27262>
- Domínguez, J. (2012). La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia. Conceptualización sobre la responsabilidad social específica de una universidad católica. En: Domínguez, J. y Rama, C. (Ed.). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia* (pp. 53-74). Chimbote: Perú: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

- Félix, K. (2015). Construyendo la ciudadanía en la Escuela Primaria. Un estudio desde los imaginarios y prácticas sociales (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Foucault, M. (1981). Subjectivité et Vérité. *Annuaire du Collège de France*, (81), 385-389.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García, J. (2011). La subjetividad, sin más concepto e implicaciones epistemológicas e interventivas. *Estudios de Psicología*, 32(3), 321-332. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3761452>
- Gimeno, J. (2011). El docente como servidor social. En: Costa, F. (Ed.). *¿Cómo se forma a un buen docente?* (pp. 16-21). Buenos Aires: Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: Piedrahita, C., Díaz, Á. y Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-29). Bogotá: Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guattari, F. (1986). De la production de subjectivité, *Chimere*, (4), 385-389.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología del Investigación* (5° edición). México D.F: Mc Graw Hill.
- Institución Educativa La Legiosa. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Colombia, Huila: Consejo Directivo y Académico.

- Izarra, D.A. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415012>
- Londoño, M., Mendivelso, A.I. y Rodríguez, S.C. (2017). Subjetividad como autoorganización vincular: Perspectiva de género y generatividad con mujeres adolescentes (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Martin, L.C. (2018). Relación entre la práctica docente y representaciones sociales de los maestros de ciencias sociales sobre ciudadanía: un estudio en un colegio público de Bogotá. (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323068>
- Murcia, N., y Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa: La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Navarro, O. y Restrepo, D. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *CES Psicología*, 6(1), 1-4. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2617>
- Núñez, L.A., Lescano, G.S., Ibargüen, F.E. y Neyra, L (2019). Consideraciones teóricas en torno a la Responsabilidad Social de la Educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 1-9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29060499019>
- Ocanto, I. (2009). La creación de imágenes mentales y su implicación en la comprensión, el aprendizaje y la transferencia. *Sapiens*, 10(2), 243-253. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021266013&idp=1&cid=558662>

- Pardos, A. (2017). Las imágenes en el pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(2), 87-102. Recuperado de <http://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/263>
- Pintos, J. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Salamanca: Fe y Secularidad.
- Restrepo, L.M. y Restrepo, O.E. (2016). Imaginarios sociales de maestros: formación, relaciones y encuentros con el otro en la escuela (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Romero, Y.F. (2018). Conflicto escolar e imaginarios del profesorado. La responsabilidad pedagógica en la creación de ámbitos educativos para la convivencia ciudadana (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Rondón, N. (2017). Imaginarios sociales, y prácticas alrededor de la convivencia en la Institución Educativa San Agustín de Manizales, Caldas (tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Salonius, H. & Kapyla, J. (2013). Exploring the Requirements of Regional Knowledge-Based Management. *Journal of Knowledge Management*, 17(4), 583-597. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JKM-03-2013-0106/full/html>
- Severino, P., Medina, A. y Pujol, L. (2018). Responsabilidad social en escuelas de educación primaria en Chile: tensiones y desafíos. *Encuentros*, 16(2), 11-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6662640>
- Triviño, A.V. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 47-69. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v20n31/0122-7238-rhel-20-31-00047.pdf>

- Vallejo, R., Finol de Franco, M. y Camacho, H. (2010), Responsabilidad social como principio para la gestión del proyecto educativo integral comunitario. *Multiciencias*, 10(1), 37-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90415596006.pdf>
- Vanegas, J.N. (2016). La mirada del otro ayuda a construirme. Estudio de imaginarios sociales (tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Zahalsky, S.M. (2017). Las nuevas tecnologías y el contenido académico. El desafío de ser docente hoy. En: Divasto, D. (Coord.). *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación. XXVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (pp. 110-112). Buenos Aires: Argentina: Universidad de Palermo.
- Zhao, J. & Ordoñez, P. (2011). Regional Knowledge Management: The Perspective of Management Theory. *Behavior & Information Technology*, 30(1), 39-49. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144929X.2010.492240>

ANEXOS

Anexo A. Cuestionario semiestructurado aplicado a los docentes de la IELL

Objetivo: analizar los imaginarios de responsabilidad social de los docentes de la Institución Educativa La Legiosa en el municipio Colombia, Huila.

Docente: _____ **Área:** _____ **Fecha:** _____ **Grado:** _____

Por favor responda los siguientes interrogantes formulados de la manera más honesta y clara posible.

A. Educación inicial

1. ¿Cómo determina o define el lugar dónde nació?
2. ¿Cómo califica el nivel de calidad de la educación recibida durante su niñez?, ¿por qué?
3. ¿Qué aspecto(s) de la educación inicial recibida considera determinante(s) en su vida?, ¿por qué?

B. Contexto social actual

4. ¿Cómo determina o define el contexto social de su lugar de trabajo actual?
5. ¿Qué considera primordial dentro de sus funciones en la construcción de vida?
6. ¿Considera adecuada su situación actual?, ¿por qué?

C. Responsabilidad docente

7. ¿Cuáles son sus principales compromisos con su grupo de estudiantes?
8. ¿Qué es primordial en su labor para el bienestar comunitario?
9. ¿Cree que su labor es importante para la sociedad?, ¿por qué?

D. Conocimiento de la región

10. ¿Para usted qué requiere atención inmediata en el territorio en donde se sitúa?
11. ¿Qué cambiaría de la situación actual del territorio en donde desarrolla sus funciones?
12. ¿Cuál es su principal aporte en la resolución de conflictos al interior del territorio en donde se encuentra?

Fuente: elaboración propia (2020).

Anexo B. Cuadro de resumen para la sistematización, organización y análisis textual de la información recopilada de cada docente

Docente: _____ Área: _____ Fecha: _____ Grado: _____

Categoría de análisis	Pregunta N°	Interrogante	Respuesta	Análisis textual
A. Educación inicial	1	¿Cómo determina o define el lugar dónde nació?		
	2	¿Cómo califica el nivel de calidad de la educación recibida durante su niñez?, ¿por qué?		
	3	¿Qué aspecto(s) de la educación inicial recibida considera determinante(s) en su vida?, ¿por qué?		
B. Contexto Social Actual	4	¿Cómo determina o define el contexto social de su lugar de trabajo actual?		
	5	¿Qué considera primordial dentro de sus funciones en la construcción de vida?		
	6	¿Considera adecuada su situación actual?, ¿por qué?		
C. Responsabilidad docente	7	¿Cuáles son sus principales compromisos con su grupo de estudiantes?		
	8	¿Qué es primordial en su labor para el bienestar comunitario?		
	9	¿Cree que su labor es importante para la sociedad?, ¿por qué?		
D. Conocimiento de la región	10	¿Para usted qué requiere atención inmediata en el territorio en donde se sitúa?		
	11	¿Qué cambiaría de la situación actual del territorio en donde desarrolla sus funciones?		
	12	¿Cuál es su principal aporte en la resolución de conflictos al interior del territorio en donde se encuentra?		

Fuente: elaboración propia (2020).