

**Universidad Pedagógica Nacional  
Maestría en Estudios Sociales  
Línea de Construcción Social del Espacio**

**“Las Representaciones Sociales en la Configuración de las Prácticas  
Pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales: caso de cuatro instituciones  
educativas en los municipios de Arauca y Arauquita”**

**Oscar Iván Lombana Martínez**

**Director:**

**Alexander Cely Rodríguez**

**Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Estudios Sociales**

**Bogotá, Colombia. Diciembre de 2012**


*Si como el Coronel Aureliano Buendía estuviera en frente del pelotón de fusilamiento; seguro recordaría los días en que mi Madre nos cargaba a mi Hermano y a mí en sus brazos, teníamos 4 y 7 años, tal vez, ella nos cargaba para evitar que ensuciáramos los pantalones con el barro que se había formado en la noche anterior con la lluvia, nos llevaba cada día con amor, hoy no dudo que esa es la mejor práctica pedagógica, amar a los otros para mostrarles cómo hacer un mundo mejor.*

*Si estuviera frente a ese pelotón;, seguro pensaría que de repetir mi vida, haría exactamente cada cosa que he hecho, volvería sin duda, a la casa de mis padres, a mi Barrio, a mi Colegio, a mi Universidad, no dudaría un segundo en estudiar para formarme como profesor de Ciencias Sociales.*

*Tampoco dudaría en subirme al bus de la Universidad Pedagógica Nacional para recorrer cada tramo de este país, volvería al instante mismo en el que Cely me mostró a través del sabor del agua, qué es un Manglar, al instante mismo en que mi Madre se levantaba a prepararme un desayuno y mi Padre me acompañaba al bus en la madrugada, recorrería de nuevo cada abrazo de mi Hermano, de su hermosa hija, de su compañera; reviviría cada Sonrisa de mi hermana; escucharía de nuevo cada palabra de mis amigos; recorrería cada beso de mi compañera, cada lectura, cada baile, cada caricia; y por supuesto volvería a Arauca a escuchar a los maestros.*


*Este trabajo es un reflejo de cada uno, soy cada uno en estas palabras y en cada gesto, si de agradecer se tratara no me alcanzarían las páginas, son tantas y tantas manos las que atravesaron este trabajo que es casi injusto poner mi nombre en él.*

***A mi familia, que son todos...***

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formando al profesional</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 9</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría de investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Título del documento</b>	“Las Representaciones Sociales en la Configuración de las Prácticas Pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales: caso de cuatro instituciones educativas en los municipios de Arauca y Arauquita”
<b>Autor(es)</b>	Oscar Iván Lombana Martínez
<b>Director</b>	Alexander Cely Rodríguez
<b>Publicación</b>	Bogotá, 2012
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Prácticas Pedagógicas, Representaciones Sociales, Enseñanza de la Geografía, Formación Docente, Historia de Vida

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo lleva como título: “Las Representaciones Sociales en la Configuración de las Prácticas Pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales: caso de cuatro instituciones educativas en los municipios de Arauca y Arauquita”, responde a la pregunta de: ¿Cuáles son las representaciones sociales que orientan las Prácticas Pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales de los municipios de Arauca y Arauquita?</p> <p>Es un ejercicio de investigación que se ubica en el paradigma cualitativo-interpretativo de enfoque <i>biográfico-narrativo</i> que tiene como objetivo general reconocer las representaciones sociales que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en los municipios de Arauca y Arauquita.</p> <p>El marco teórico está construido con base en tres categorías, la Enseñanza de la Geografía, las Prácticas Pedagógicas y las Representaciones Sociales, para la primera se cuenta con la revisión de los investigadores de la didáctica de la geografía en el caso latinoamericano como un esfuerzo por el marco conceptual de la educación geográfica como una disciplina y qué responde al ¿qué se de enseñar? y al ¿cómo se debe enseñar?, frente a la segunda; se abordan las prácticas pedagógicas de los docentes como el quehacer del maestro como una construcción histórica particular y en la que intervienen el cúmulo de experiencias del maestro como sujeto, la tercera; es una categoría construida en el ámbito de la psicología social y hace referencia la representación que se relaciona estrechamente con los significados que configuran los sujetos a partir de su interacción con su medio, hablar de representaciones sociales, es hablar de re- presentar, de re- producir significativamente la realidad, la perspectiva de estas representaciones se asume como aquellas creencias, aquellas ideologías que en últimas orientan el quehacer de los sujetos para el caso, el quehacer del maestro en el aula.</p> <p>El trabajo se desarrolla con base en las historias de vida de cuatro profesores de ciencias sociales cuyos relatos permiten establecer cuáles son las representaciones que orientan sus prácticas, partiendo de la idea de que estas prácticas son intuitivas, categoría que atraviesa el ejercicio y que permite pensar que las teorías pedagógicas y la formación inicial docente no se constituyen necesariamente en rutas que impacten las practicas de los maestros en su quehacer cotidiano.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando el aprendizaje</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 9</b>	


Además el ejercicio cuenta con un riguroso proceso de observación participante y documental que permite caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en estas cuatro instituciones educativas y que permite pensar en las practicas como un acto en la mayoría de los casos, intuitivo.

El análisis de las historias de vida, del proceso de observación y de la revisión documental permite establecer cuatro aspectos esenciales que se pueden relacionar con las Representaciones Sociales que Orientan sus Práctica Pedagógicas.


- I. El Aprendizaje acabado**
- II. La Docencia como empleo**
- III. Las Disciplinas Construidas**
- IV. Prácticas Pedagógicas Preestablecidas**

### 3. Fuentes


- ACHÉ Aché, Daniel Benjamin. La síntesis en geografía. Terra Nueva Etapa [en línea] (2010), vol. XXVI [citado 2012-09-02]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72116276004>. ISSN 1012-7089.
- ABRIC. Jean-Claude (Director) (2001) Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, México.
- AGUERRONDO. Inés y BRASLAVSKY. Cecilia. (2002) “Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?” Paper Editores. Buenos Aires.
- AGUILAR, Rodríguez. Armando (2004) “Geografía General 2a edición” Geografía general, Universidad Autónoma de Guadalajara
- ÁLVAREZ, Méndez. Juan Manuel (2000) “Didáctica Currículo y Evaluación (ensayos sobre cuestiones didácticas” Miño y Dávila Editores, Madrid.
- ARAYA, Palacios. Fabián. (2010) “Educación Geográfica Para la Sustentabilidad” Editorial Universidad de la Serena. La Serena.
- ARAYA, Umaña. Sandra. (2002) “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión” Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.
- BOLLNOW, Otto, Friedrich. (1969) “Hombre y Espacio” Editorial Labor S.A. Barcelona

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Realizando el Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 9</b>


- BORDIEU, Pierre (1997) “Razones prácticas: sobre la teoría de la acción” Traducción de Thomas Kauf. Editorial Anagrama. Barcelona.
- BRIONES. Guillermo (2004) “La Investigación Social y Educativa”. Edición del Convenio Andrés Bello Unidad Editorial. Bogotá.
- CALVO, Gloria. RENDÓN, Diego. ROJAS, García, Luís. (2004) “Un Diagnostico De La Formación Docente En Colombia” Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
- CARACOL RADIO, “Extra Extra Caracol Radio Toma Del Palacio De Justicia Yamid Amat” Audio del 6 de Noviembre de 1985.
- En:[http://www.youtube.com/results?search\\_query=toma+del+palacio+de+justicia+caracol&oq=toma+del+palacio&gs\\_l=youtube.3.8.0110.505.2056.0.8750.13.6.0.3.3.3.1076.3650.3-2jl1j1j1.6.0...0.0...1ac.1.S783O2-NjnA](http://www.youtube.com/results?search_query=toma+del+palacio+de+justicia+caracol&oq=toma+del+palacio&gs_l=youtube.3.8.0110.505.2056.0.8750.13.6.0.3.3.3.1076.3650.3-2jl1j1j1.6.0...0.0...1ac.1.S783O2-NjnA)
- CASTANHEIRA, André (2000). La búsqueda de identidad en las historias de vida. En: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. 5, N°10, diciembre. Colima: Universidad de Colima/México Pp 95-107
- CELY, Rodríguez, Alexander. MORENO, Lache, Nubia “LA LITERATURA: UNA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA Y COMPRENSIÓN DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA”. En: Revista GEOENSEÑANZA. Vol.11-2006 (2). Julio- diciembre. p. 249- 260.
- COFFEY, Amanda. ATKINSON, Paul. (2003) “encontrar el sentido a los datos cualitativos, Estrategias complementarias de la investigación” Editorial Universidad de Antioquia.
- COLL, Cesar. (1991) “Psicología y Currículum” Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona
- COMES, Pilar. (2002) “La Enseñanza de la Geografía y la Construcción del Concepto de Espacio” En: BENEJAM, Pilar (2002) “Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria” Universidad de Barcelona, Barcelona.
- CLIFFORD, J. (1995) “Dilemas de la Cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna.
- CSIR. Seguimiento a la Inversión de Regalías, <http://www.csircolombia.org>, recuperado el 26 de Agosto de 2012.
- Curso de Orientación Escolar Aula, (1993) CULTURAL S.A. Madrid.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 4 de 9</b>	

- DE ZUBIRÍA, Samper. Julián (2006) “Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante” Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- DE SOUZA, Cavalcanti. Lana (2010) “Geografía, Escola e Construcao de Conhecimentos” Editora Papirus, Sao Paulo.
- DEAS, Malcolm. "Tipos y costumbres de la nueva granada". Revista Credencial Historia. Edición 1 de 1990. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/credencial/enero1990/enero1.htm>> Búsqueda realizada el 16 de mayo de 2005.
- DELGADO, Mahecha, Ovidio. (2003) “Debates Sobre el Espacio en la Geografía Contemporánea” Universidad Nacional de Colombia RET. Bogotá.
- DELGADO, Mahecha, Ovidio (1988) “Indicaciones metodológicas para el trabajo de campo en geografía”. Cuaderno N° 1, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- DÍAZ, V. Mario. (1993) “El campo intelectual de la educación” Editorial Universidad del Valle.
- Encuentro Iberoamericano de formación docente (Tomo I: Conferencias) Entre Orugas y Mariposas Varios autores, Universidad Pedagógica Nacional (2004).
- FOUCAULT. Michel (1970) “El orden del discurso” Traducción de Alberto González Troyano. Tusquets Editores, Buenos Aires, (1992). Título original: L’ordre du discours.
- GALEANO Ramírez, Alberto Revolución Educativa en Colombia. Bogotá, Noviembre de 1982 SENA Ministerio del Trabajo y la Seguridad Social
- GALINDO, Jesús. (1998) “Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación.
- HERRERA, Restrepo, Daniel (1986) “Escritos sobre Fenomenología” USTA. Bogotá.
- HERRERA G, José Darío (2000) “El Sentido Que Los Maestros Dan A Su Práctica Docentes” Investigación Educativa y Formación Docente Año 2, Número 5 y 6 Abril Septiembre de 2000. Bogotá. Universidad Del Bosque p, 95-107.
- JODELET, Denise. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, Serge (comp.). “Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales”. Ediciones Paidós, Barcelona.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando el aprendizaje</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 9</b>	


- KEARCHER, Nestor André. REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (2007) “Prácticas Pedagógicas Para o Ensino Medio”. Editorial ARTMED. Porto Alegre.
- KAERCHER, Nestor. André. (2007) “Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e cosntruir seu espaço. In: Neves, Iara Conceição Bitencourt. Souza, Jusamara Vieira. Schäffer, Neiva Otero. Guedes, Paulo Coimbra. Klusener, Renita (Orgs)” Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas. 8ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- LARA, Patricia (1995) “Siembra Vientos y Recogerás Tempestades” Editorial Planeta, Bogotá.
- LONDOÑO Botero, Rocío (1998) Biografía e historia social: el caso de Juan de la Cruz Varela y la provincia del Sumapaz. En: Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales, Tomo I (Coordinadores: Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio). Barcelona: Anthropos, Bogotá: Centro de investigaciones sobre Dinámica Social de la Universidad Externado de Colombia, pp. 19–42
- MAGRASSI, Rocca M (1979) “Historia de vida”. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.
- MAZZITELLI, Claudia; AGUILAR, Susana; GUIRAO, Ana María; OLIVERA, Adela. (2009) “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura” Universidad Nacional de San Juan, San Juan.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Guía 7, Estándares Básicos de Competencias, Ciencias Sociales, Formar en Ciencias Sociales ¡el desafío! Bogotá
- MOLANO, Alfredo (1998) Mi historia de vida con las historias de vida. En: Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales, Tomo I (Coordinadores: Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio). Barcelona: Anthropos, Bogotá: Centro de investigaciones sobre Dinámica Social de la Universidad Externado de Colombia, pp.102 – 111
- MOSCOVICI, Serge. (1979) “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Editorial Huemul S.A., Buenos Aires.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone. “De la ciencia al sentido común”. En: Moscovici, Serge (comp.). (1986) “Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales”. Ediciones Paidós, Barcelona.
- NAVARRO y DÍAZ. En: RUIZ. Silva, Alexander (2006) “Texto, Testimonio y

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 9</b>

Metatexto: El análisis de Contenido en la investigación en educación”. En: TORRES. Carrillo Alfonso y JIMÉNEZ. Becerra, Absalón (Compiladores) “La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales” Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

- NOT, Luis. (1983) “Las pedagogías del conocimiento”. Fondo de cultura económica. México.
- OLMEDO Ortega, José. (2005) “Poder y Práctica Pedagógica” Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- OTAOLA Olano, (1989). Concepción. “El análisis del discurso. Introducción teórica”, Epos, UNED Madrid
- PÉCAUT, Daniel. 1999 “Los aportes de Darío Betancourt Echeverry a la comprensión del presente”. En publicación: Análisis Político, Nro.38. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis%20politico%2038.pdf> IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. UN, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, Antioquia, Colombia: Colombia.
- PENIN, De Sousa. Sonia T, (1994) “A aula espacio de cohecimiento, lugar de cultura, Campinas, Pairus.
- PINILLA, Díaz. Alexis Bladimir (2008) “Guía Institucional: Modelo Educativo Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural, Fundación Manuel Mejía, Bogotá.
- PINHEIRO. Antonio Carlos. (2012) “Historia de vida de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino de Geografia”, Revista Anekumene. En: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/36>
- PULGARIN, Silva. María Raquel (2002) "El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan?". En: Revista Educación Y Pedagogía. Universidad De Antioquia, Medellín.
- SALAS, Zapata. Walter Alfredo (s.f.) (2005) “Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”. Universidad de Antioquia, Colombia. Revista iberoamericana de educación (issn: 1681-5653) Principal OEI.
- SARAIVIA, Gallardo. Marcelo (2002) “Metodología de Investigación Científica: Orientación metodológica para la elaboración de proyectos informes de investigación”. En:




 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 9</b>	

[http://www.cienciaytecnologiagob.bo/convocatorias\\_publicaciones/Metodologia./pdf](http://www.cienciaytecnologiagob.bo/convocatorias_publicaciones/Metodologia./pdf)

- SILVA, Aline Pacheco, BARROS, Carolyne Reis, MAGALHÄES Nogueira Maria Luísa, Vanessa ANDRADE de Barros, (2007) “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida Volumen 1. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
- SIRIMARCO, Mariana (2007) “Narrativas de ingreso a la Institución Policial. El Relato Autobiográfico como Metáfora de la Trayectoria Grupal”, Revista Austral de Ciencias Sociales, Nº 13, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile, pp. 21-30.
- REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. KEARCHER, Nestor André (2007) “Práticas Pedagógicas Para o Ensino de Medio” Artmed Editora, Portoalegre
- REGO, Nelson. (2010) “Geração de ambiências: três conceitos articuladores, Revista: Educação, Vol. 33, Núm. 1, enero-abril, pp. 46-53 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
- RODRÍGUEZ, de Moreno. Elsa Amanda (2010) “Geografía Conceptual, Enseñanza y Aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria” Bogotá.
- ROMERO, Horacio. (2008) Representaciones sociales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado en educación inicial” X Congreso Nacional y II Congreso Internacional (Repensar la Niñez del Siglo XXI) Mendoza.
- RUIZ. Silva, Alexander (2006) “Texto, Testimonio y Metatexto: El análisis de Contenido en la investigación en educación”. En: TORRES. Carrillo Alfonso y JIMÉNEZ. Becerra, Absalón (Compiladores) “La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales” Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- VALDÉS Veloz, Héctor, ¿cómo evaluar? Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente desarrollado en Ciudad de México del 23 al 25 de mayo de 2000.
- VILA, Pablo. (1919) “Geografía Física y Astronómica” I.G. SEIX BARRAL Editores, Barcelona.

#### 4. Contenidos

El presente trabajo es un ejercicio de investigación reflexiona teóricamente en torno a la configuración de las prácticas pedagógicas de cuatro maestros de igual número de instituciones educativas en los Municipios de Arauca y Arauquita.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 8 de 9</b>

Durante años se ha afirmado que las prácticas pedagógicas que ejercen los docentes al interior de la aulas son de carácter tradicional, sin embargo, este trabajo propone una nueva categoría, las practica pedagógicas intuitivas como aquellas que se reproducen sin ningún marco teórico establecido.

Las Prácticas Pedagógicas de aquellas personas que se dedican a la enseñanza de las Ciencias sociales, y en general los maestros, no necesariamente se construyen en la educación superior, mas, puede considerarse que se desarrollan a lo largo de la vida, a partir de sus Representaciones Sociales<sup>1</sup>, de estructuras morales, políticas, religiosas, en fin; a lo largo de la experiencia de los maestros como seres humanos.

Aquí las representaciones sociales se constituyen en la posibilidad para explorar en las historias de vida de los maestros acerca de aquellos eventos que a los largo de su vida han orientado su quehacer al interior del aula.

### 5. Metodología

Es un ejercicio de investigación que se ubica en el paradigma cualitativo-interpretativo de enfoque *biográfico-narrativo* que tiene como objetivo general reconocer las representaciones sociales que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en los municipios de Arauca y Arauquita.

Esta estrategia metodológica no contempla tres tipos de aproximaciones con los sujetos del estudio, la primera, las Historias de Vida, además, observación de clase y un ejercicio documental en torno a las instituciones educativas y su desenvolvimiento cotidiano.


El trabajo se desarrolla con base en las historias de vida de cuatro profesores de ciencias sociales cuyos relatos permiten establecer cuáles son las representaciones que orientan sus prácticas, partiendo de la idea de que estas prácticas son intuitivas, categoría que atraviesa el ejercicio y que permite pensar que las teorías pedagógicas y la formación inicial docente no se constituyen necesariamente en rutas que impacten las practicas de los maestros en su quehacer cotidiano.

### 6. Conclusiones

Los hallazgos del ejercicio hacen pensar en algunos elementos que deberían estar contenidos en los procesos de formación docente, algunas de las características que deberían tener los mismos y que espero puedan aportar algunos elementos para la discusión que es en últimas mi objetivo personal al desarrollar este ejercicio de investigación, estas recomendaciones fueron socializadas en La Segunda Convención Nacional de Educación Geográfica en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja en Septiembre 28 de 2012.

- La formación de maestros de Ciencias Sociales debería contemplar una formación y cualificación permanente de las Práctica Pedagógicas de los Maestros para responder a las transformaciones

<sup>1</sup> Las Representaciones Sociales en este ejercicio se entienden como: una forma de saber que ha sido elaborada y compartida en la interacción social con un propósito eminentemente práctico, configurar pautas en la “construcción de una realidad común para un conjunto social”, estas son profundas creencias que orientan el quehacer de los sujetos independientemente de sus saberes técnicos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 9 de 9</b>	

<p>del mundo actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ En este sentido debería caracterizarse por contener un alto componente investigativo propendiendo por la popularización de las comunidades de la construcción del conocimiento.</li> <li>➤ Por ser permanente debería contemplarse desde la formación docente inicial y atravesar todos los estadios de desarrollo profesional del maestro y durante su vinculación laboral a lo largo de la vida</li> <li>➤ En este sentido debería propender por una actualización disciplinar y pedagógica constante, al mismo tiempo que ofrecer escenarios de Reflexión Didáctica, y en la que la observación solidaria<sup>2</sup>, es decir en la que participan sus compañeros y las comunidades educativas en general sea un hábito, además de un componente fuerte de asistencia técnica (en diferentes ámbitos) regular</li> <li>➤ La formación Inicial debería contener escenarios de Práctica Temprana y en la que los mismos formadores de formadores trabajen con base en los presupuestos metodológicos que se espera se apliquen en la escuela, los maestros universitarios, en su mayoría, no reconocen o no aplican las metodologías que esperan que sus estudiantes apliquen en su labor como educadores.</li> </ul>
--

<b>Elaborado por:</b>	Oscar Iván Lombana Martínez
<b>Revisado por:</b>	Alexander Cely Rodríguez– director del trabajo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	30	Noviembre	2012
--	----	-----------	------

<sup>2</sup> La observación solidaria es un ejercicio en el que uno o varios maestros diseñan un instrumento de observación de clase y lo aplican en el ejercicio del desarrollo de una clase de uno de sus colegas, la idea es que al final, no como evaluación sino de forma solidaria, los observadores sugieran algunos elementos a mejorar en las clases del observado.

## 1. Contenido.

<b>1. CONTENIDO.....</b>	<b>3</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>3. MI RELATO. ....</b>	<b>7</b>
<b>4. EL PROBLEMA.....</b>	<b>28</b>
<b>5. LOS OBJETIVOS.....</b>	<b>31</b>
5.1. OBJETIVO GENERAL .....	31
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: .....	31
<b>6. ALGUNOS APUNTES CONCEPTUALES.....</b>	<b>33</b>
6.1. LAS GEOGRAFÍAS .....	33
6.2. EN TORNO AL ENTORNO (EL ESPACIO).....	34
6.3. LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA .....	39
6.4. ¿QUÉ ENSEÑAR? .....	45
6.5. ¿CÓMO ENSEÑAR? .....	49
6.6. LA FORMACIÓN DOCENTE.....	52
6.7. LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	57
6.8. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES .....	63
6.9. RELACIÓN REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS .....	69
6.10. EL CONTEXTO .....	72
<b>7. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>74</b>
7.1. RELATOS DE VIDA.....	76
7.2. LAS HISTORIAS DE VIDA .....	79
7.3. LA OBSERVACIÓN .....	81
7.4. LA REVISIÓN DOCUMENTAL. ....	82
7.5. EL ANÁLISIS .....	82
7.6. LA OBSERVACIÓN Y EL EJERCICIO DOCUMENTAL .....	83
7.6.1 Eje Institucional .....	83
7.6.2 Eje Pedagógico.....	89
Eje Didáctico .....	89
7.7. HISTORIA DE VIDA .....	93
7.7.1 La formación básica .....	95
7.7.2 La decisión .....	96
7.7.3 La formación Inicial como docente .....	98
7.8. ACERCA DE LAS HISTORIAS DE VIDA .....	99
I. Aprendizaje Acabado .....	99
II. Docencia Como Empleo.....	99
III. Disciplinas Construidas .....	99
IV. Prácticas Pedagógicas Preestablecidas.....	100
<b>8. LO QUE COMPRENDÍ.....</b>	<b>101</b>
<b>9. A MODO DE CONCLUSIÓN.....</b>	<b>104</b>
<b>10. APORTES DEL TRABAJO A LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES .....</b>	<b>106</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>114</b>

## **2. Introducción.**

Este es un ejercicio de Investigación producido en el desarrollo de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de él, quiero relatar una serie de experiencias con el fin de que los maestros las escuchen; es un pretexto, una excusa para advertir de algo que para algunos puede parecer apenas obvio, sin embargo para mi permanece revestido de mucha importancia. Las Prácticas Pedagógicas de aquellas personas que se dedican a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en general los maestros, no necesariamente se construyen en la educación superior, mas, puede considerarse que se desarrollan a lo largo de la vida, a partir de sus Representaciones Sociales<sup>1</sup>, de estructuras morales, políticas, religiosas, en fin; a lo largo de la experiencia de los maestros como seres humanos.

El trabajo de investigación se ubica en el paradigma cualitativo-interpretativo, más precisamente en el enfoque biográfico-narrativo y es el resultado de un proceso reflexivo generado a partir de mi vinculación a la Maestría, en cada uno de los seminarios, clases y encuentros que se desarrollaron y en los cuales pude participar, especialmente en la Línea de Construcción Social del Espacio.

Es un relato que pretendo sea un trabajo de grado, a través del cual quiero dar cuenta de las conclusiones de un ejercicio de investigación en el que las narraciones de los docentes en torno a su historia educativa y su labor como en la docencia cobraron mucha importancia, sobre todo aquellos eventos y representaciones que se refieren a la configuración de sus Prácticas como docentes; de ahí la necesidad de contar algunos fragmentos de la mía, de mi historia educativa. Espero que al final de estas páginas –usted, amigo lector- comparta mi idea, o me ayude a comprender la complejidad del problema que aquí se presenta.

---

<sup>1</sup> Las Representaciones Sociales en este ejercicio se entienden como: una forma de saber que ha sido elaborada y compartida en la interacción social con un propósito eminentemente práctico, configurar pautas en la “construcción de una realidad común para un conjunto social”, estas son profundas creencias que orientan el quehacer de los sujetos independientemente de sus saberes técnicos

Este trabajo contiene una apuesta, proponer una discusión en torno a la configuración de las Prácticas Pedagógicas de los docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la Geografía, y a partir de ello, plantear algunos elementos para pensar *¿cómo se están formando los maestros que se dedican a la enseñanza de las Ciencias Sociales?*, y en general en todas las áreas, esta es, creo, una discusión imperante en una sociedad que aspira a superar las condiciones sociales que retrasan la superación de la pobreza y de la desigualdad social; un país que hoy por hoy se plantea, así sea en el ámbito mediático, la superación de un conflicto armado que nos ha arrancado del lado a miles de compatriotas que han soñado con un futuro mejor.

De esta manera, en una primera parte abordaré mi propio relato de vida como pretexto para mostrar la importancia del *trayecto de la vida*, de las Representaciones Sociales en la configuración de las Prácticas Pedagógicas, en un segundo momento, la estructura del ejercicio: el Problema, los Objetivos, el Diseño Metodológico; posteriormente, algunas concepciones teóricas entorno a las categorías centrales del trabajo, la Enseñanza de la Geografía, las Prácticas Pedagógicas y las Representaciones Sociales, por último, el ejercicio de análisis y las conclusiones que están orientadas a mostrar algunas de las Representaciones Sociales que orientan las Prácticas Pedagógicas de los maestros abordados en este ejercicio.

### **3. Mi Relato.**

Varios momentos de la vida pública nacional han marcado mi vida, sin duda uno de los que más, es el asesinato de Jaime Garzón. Aún lo recuerdo con nostalgia y me produce rabia pensar en ello, no me pierdo los especiales televisivos y hasta grabé uno; su muerte la sentí cercana y me entristezco cada vez que lo recuerdo, definitivamente para hacer reír de esa manera y de algo tan profundamente serio, hay que ser un genio, su importancia, aseguran algunos, radica en la posibilidad de acercar los problemas del país a todos los sectores de la sociedad colombiana, la posibilidad de reírnos de nuestras propias desgracias sin recaer en la desesperanza que provoca vivir en el contexto que se desarrolla en esta parte del continente; también la desaparición y el asesinato del maestro Darío Betancourt Echeverry, uno de los más importantes investigadores del país y a quien lo mató la mafia con la complicidad del Estado, hecho ante el cual la academia colombiana guarda profundo silencio.

Otro de esos momentos es la Catástrofe de Armero, un municipio localizado en el departamento del Tolima, a 200 kilómetros de Bogotá, producida el 13 de noviembre de 1985 y ocasionada por una avalancha consecuencia de una erupción del Volcán Nevado del Ruiz, y en el que murieron cerca de 25.000 personas (Fundación Armando Armero, 2007) incluso, hay quienes hablan con desconocimiento, de la posibilidad de que la catástrofe fuera producto de un bombardeo que serviría como cortina de humo ante los hechos suscitados apenas una semana antes en el centro de Bogotá, (la Toma y Re-toma del Palacio de Justicia).

En la radio... *un boletín extraordinario de última hora. ¡Urgente! acaba de ser tomada la Corte Suprema de Justicia, ¡atención! la situación es delicada*, dijo Yamit Amad desde los estudios de Caracol Radio, el 6 de Noviembre de 1985 cuando ante la mirada atónita de los transeúntes y de millones de colombianos un comando del M-19 se había tomado el Palacio de Justicia, casi 30 horas más tarde, la imágenes dantescas de la barbarie se dejaban ver, entre los escombros del edificio más de 100 muertos entre



civiles, guerrilleros y agentes del Estado, al menos 12 desaparecidos y el edificio de administración de justicia más importante del Estado en ruinas, uno de los episodios emblemáticos de más de seis décadas de guerra en Colombia.

Este, el *Holocausto* del Palacio de Justicia, es el evento de la historia nacional reciente que más ha rondado en mi cabeza, al menos desde que tengo, eso que nuestros padres llaman *uso de razón*; las imágenes, los sonidos, los personajes y el coraje que produce ver el cinismo de quienes por acción u omisión no sólo asesinaron a decenas de colombianos, sino que han ocultado sistemáticamente la posibilidad de saber la verdad acerca de lo que allí ocurrió, ese evento, hizo que en principio me interesara por la historia y posteriormente por la enseñanza.

Siempre me interesó comprender el *por qué* de los hechos que han atravesado la historia de los últimos 60 años en el país y este evento fue el punto de partida de mi investigación, de la mía propia, la que no corresponde a ningún curso.

Mi transición en el colegio no fue la mejor, mis primeros años de estudio, los pasé en un colegio pequeño, de barrio, Las Florecitas se llamaba, no era el mejor, de hecho creo que no aprendí mucho, de eso me di cuenta cuando ingresé a otro colegio y me hicieron preguntas que no podía responder:

-en una resta, ¿donde pongo el minuendo?, señor Lombana, me interrogó la Maestra.

Los latidos del corazón me ensordecían, y sólo podía mirar al tablero buscando una respuesta que no iba a encontrar ahí, estupefacto le dije:

-No sé

-No le escucho Señor Lombana

-No sé, repetí.

Y en ese momento gritó:

-Usted va como los cangrejos Lombana, ¡para atrás!

Por esa razón, ese día terminé limpiando los baños del colegio, una actividad que en el año se volvió cotidiana, era un baño pequeño, debajo de unas escaleras, al lado del salón de biología que por las ventanas dejaba ver un esqueleto y unas láminas del sistema circulatorio, recuerdo perfectamente la imagen de la *arteria aorta*. Era yo tal vez el estudiante más atrasado en esa clase, y confieso que nunca aprendí a sumar, a restar, ni a dividir.

Ya en el bachillerato la situación no cambió, no era el mejor estudiante y mi madre tenía que acudir al colegio casi semanalmente ante el bajo rendimiento que mostraba. Cada semestre tenía que asistir *encuentros pedagógicos*, así llamaba el colegio en el que estudiaba, el Centro Educativo Distrital el Libertador, lo que en otro momento eran las habilitaciones, como una especie de nivelatorios en los que se buscaba alcanzar los aprendizajes que no se habían obtenido durante el semestre.

En los últimos años de bachillerato, me interesé por ese suceso, ese que me daba vueltas en la cabeza y me encontré un libro que habré leído al menos cinco veces, *Siembra Vientos y Recogerás Tempestades* de la investigadora colombiana Patricia Lara y en el que a modo de narración, cuenta la vida de algunos de los personajes más representativos del grupo guerrillero que perpetró la Toma del Palacio, el M-19, ese libro me enamoró de la historia de Colombia y quería saber más.

Tomé la decisión de ser docente tal vez por descarte, realmente lo que quería era estudiar Ciencias Sociales, y la oferta educativa del país me daba la posibilidad de hacerlo aunque no logré ir a la Universidad sino años después de graduarme, diez veces me presenté a las universidades públicas de Bogotá, -no fue tan fácil-; así terminé a mis 16 años, sin título de licenciado, más por favores de conocidos, como profesor en un Instituto al que acudían estudiantes que habían desertado de la educación formal y que buscaban afanosamente acabar su bachillerato, allí comencé a impartir clases de Ciencias Sociales y me enamoré de esa labor.

Sin quererlo, resulté envuelto en un círculo de amigos que se preocupaban por salvar al Mundo, leíamos noches enteras: filosofía, literatura, historia grecorromana eran los temas predilectos: a nuestro modo nos soñábamos maestros, vimos y analizamos cada una de las transmisiones del –fallido- *proceso de paz* (FARC- Gobierno) de la era Pastrana. Creo que ellos, mis amigos determinaron en parte mi amor por el aprendizaje y hasta mis Prácticas Pedagógicas, al lado de ellos aprendí a hablar, como se dice vulgarmente, *carreta* (hablar más de la cuenta) contar historias y a hacer chistes malos, eso es lo que más hago en clase, creo que es lo que mejor se hacer.

Soy docente, cursé mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, en un proceso en el que a mi juicio, fueron más las preguntas que no alcancé a resolver, los maestros iban y venían con toneladas de información, con múltiples reflexiones, mucha de esa información se quedó en mi cabeza, muchas de esas reflexiones me impactaron, tal vez por eso hoy sigo insistiendo en conocer cómo podemos formar mejor a los maestros que acuden a las escuelas.

Recuerdo las clases del Maestro Danilo Carantón, cuanta paciencia para mostrarnos cómo leer cartografía, cómo iluminarla, cómo usar cada instrumento, también a la Maestra Amanda Rodríguez de Moreno; hasta el día que nos entregó el primer trabajo corregido, no sabía que era sacarme un 2.8, mi trabajo no servía para nada, dijo, y tenía razón, luego de graduarme re-leí ese trabajo, una caracterización del municipio de Fusagasugá, en ese momento sentí vergüenza, realmente ese trabajo era muy malo.

Entre muchos maestros, reconozco algunos a los que constantemente imito, consciente o inconscientemente, Alexander Cely es uno de ellos, hemos viajado medio país, me ha confiado sus clases, es como un amigo que enseña, además es un orador nato, creo que eso me gustaba de sus clases en las que muchas veces no se paraba de reír, sin embargo lo que más comparto con él, es el amor por las *salidas de campo*, creo

que esa y la literatura son las mejores estrategias en el aprendizaje de la geografía; Nubia Moreno es una maestra rigurosa pero preocupada por sus estudiantes, nos hemos encontrado fuera del país, hemos hablado poco, pero lo suficiente para comprender la importancia de impulsar la investigación en Colombia; Hugo Florido, quien además es mi entrañable amigo, me contagió de una sensibilidad por el otro y su preocupación por el currículo, su amor por la educación básica y por la comida que se comparte con amor; Yamile Díaz es mi compañera de trabajo, mi jefe, pero también mi maestra, he procurado aprenderle sus formas para explicar de forma tan comprensible los problemas de la educación, cada uno de ellos me ha influenciado, quisiera enumerarlos a todos, sin embargo, este más que un homenaje es un corto recuento de mis experiencias, de todos ellos tengo algo, o al menos los imito constantemente, es irreparable, una forma de enseñar es repetir las formas con las que hemos aprendido.

Hoy después de mi formación inicial, aún me siento desnudo ante un auditorio, creo que mi aprendizaje como docente pudo ser mejor, es decir, está incompleto y lo seguiré estando, sin duda los mejores espacios en la Universidad eran las salidas de campo, entre rumbas, buena comida e interminables conversaciones se aprende mucho, creo que ahí encontré una de mis pasiones, por un lado la Geografía, un escenario inconmensurable al que me referiré posteriormente, por otro, la Didáctica, allí se incubó en mi cabeza una pregunta que creo me tomará mucho tiempo, sino toda la vida, responder. ¿Cómo enseñar el Espacio en el que se vive?

Definitivamente no es lo mismo dirigir procesos de aprendizaje en torno a las matemáticas que frente al Espacio Geográfico o frente a los procesos de comunicación, cada uno merece un proceso de reflexión que nos permita comprender cuáles son las mejores rutas -si así se quiere- para aprender determinada cosa, de ahí que este trabajo se oriente a comprender la configuración de las Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía y no en general en la enseñanza.

No sé si por coincidencia o por interés, terminé trabajando en GEOPAIDEIA, un grupo interdisciplinar de investigación que se dedica a explorar en torno a la *educación geográfica* y que me ha permitido comprender algunos de los elementos en la reflexión teórica y metodológica frente a la *educabilidad* del Espacio, además de relacionarme con una comunidad que se interesa por lo mismo y que más que respuestas ha construido un sinfín de rutas de exploración con miras a socializar la importancia de aprender del Espacio en su multiplicidad.

Me gradué en el año 2008 y mi primera experiencia como docente de Ciencias Sociales la desarrollé en un *colegio de garaje*, digamos, un colegio de barrio, del cual ni siquiera recuerdo el nombre, allí tenía a mi cargo el área de Ciencias Sociales, Español y Filosofía, el salario era exageradamente bajo, apenas si me alcanzaba para transportarme, y para ayudar con una que otra cosa en mi casa; a pesar de ser profesional no devengaba el salario mínimo y no tenía las garantías de ley, iniciábamos la jornada antes de las 6 de la mañana y sin descanso íbamos hasta las 2 de la tarde. Este colegio funcionaba en una casa, haciendo alarde de una tradición que ha hecho carrera durante décadas en Colombia, educar a los pobres en condiciones miserables.

Antes de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación y del Decreto 1860 del mismo año, casi cualquier persona podía fundar una institución educativa en el país, sin importar las condiciones de las instalaciones, ni las garantías que se ofrecieran a sus empleados y hoy, a pesar de la exigente normatividad, las cosas no han cambiado mucho, las secretarías de educación parecen ciegas ante la problemática, cada vez es peor la situación y cada vez peor la actitud de los funcionarios estatales que se hacen de oídos sordos ante las condiciones que muestran este tipo de instituciones y que contradicen las mismas políticas que promueve el Ministerio.

Las aulas de esta institución, eran cuartos adecuados con asientos viejos, seguramente de universidades baratas que los habían desechado. La mayoría de sus estudiantes provenían de otras instituciones del sector -públicas en su mayoría-, muchos de ellos

con enormes problemas de comportamiento, o en *extraedad*. El descanso, se recibía en un parque público, allí, la función de los docentes, era cuidar que los estudiantes menores no se salieran a la calle y vigilar que los estudiantes mayores, no fumaran, consumieran bebidas alcohólicas o simplemente huyeran.

Allí descubrí, que no era tan fácil eso de diseñar clases en las que se trabajara a partir de núcleos problemáticos o por competencias, era muy fácil desviarse y terminar trabajando a partir de temas, algo de lo que se reniega en las clases de la Universidad. Con tantos cursos a mi cargo, terminé haciendo clases monótonas y justificándome en el bajo rendimiento de los estudiantes.

Un fin de semana, harto de la situación que estaba viviendo ahí, comencé a buscar trabajo y el mismo sábado me llamaron de un Gimnasio Cristiano, en la entrevista me preguntaron si era creyente y sudando gotas de petróleo mentí -es increíble lo que se puede hacer para conseguir un trabajo en este país-, la Rectora dijo que yo era enviado por Dios y por supuesto no la iba a contradecir, al menos en ese momento.

Esa fue tal vez la mejor de mis experiencias como docente en el ciclo de básica, los estudiantes eran excelentes, intrépidos, creativos, un poco tímidos por su formación religiosa pero su mejor característica era la inconformidad con las clases monótonas, exigían más de lo que hubiera creído dar.

Con el apoyo de los directivos, promoví un tipo de currículo integrado, propuse como eje de análisis el *Conflicto Armado en Colombia*, de quinto a once, los estudiantes tenían la misión de indagar acerca de diferentes problemáticas que iban, desde temas tan profundos como la violación a los derechos fundamentales, hasta algunos más – digamos- *light*, como la biografía de algunos personajes representativos en la historia de los últimos treinta años en el país, el resultado del ejercicio fue una *galería de la memoria*, para ella encontré grandes cómplices: los mismos estudiantes, quienes comprometidos ayudaron en la construcción de estructuras visuales, *performances* y

muy buenos ejercicios de exposición, también mis compañeros y mis amigos de la Fundación Rayuela<sup>2</sup>, quienes construyeron una instalación en la que se recordaba a muchos de los desaparecidos, asesinados y torturados a lo largo del conflicto en Colombia, también interrogaban a los estudiantes, quienes comprendieron que era mucho lo que les hacía falta por indagar, ese ejercicio me hizo creer que era posible formar ciudadanos críticos con su propio contexto.

Esta alegría me duró poco, un miércoles, al cierre de la jornada, la Rectora, la misma que me había puesto en el lugar de un “enviado” por Dios, me comunicó su decisión de terminar mi contrato -y parecerá cuento chino, pero aún no comprendo del todo las circunstancias de mi expulsión- entre muchos deberes, tenía a mi cargo cuidar a los niños de primer año, lo que implicaba una gran responsabilidad y un día esperando a que las rutas recogieran a los niños, una profesora, la hermana de la rectora, me pidió relevar al guardia del colegio cuidando una puerta, a lo que respondí:

-Mi función no es esa, estoy cuidando a los niños, le respondí disgustado.

La señora no dijo nada, pero al día siguiente recibí un memorando en el que me llamaban la atención por el agravio, el miércoles siguiente, estaba fuera bajo el argumento de hacer clases subversivas, y de nuevo sin empleo.

De allí pasé a ser docente de Ética en una institución educativa mixta, es decir, que es pagada por el Estado, pero administrado por una entidad privada; allí rápidamente

---

<sup>2</sup> “La **Fundación Cultural Rayuela** es una organización del sector no gubernamental, nacida en Bogotá, D.C. en 1996 y constituida de manera formal dos años después. Su búsqueda vital ha estado ligada al arte comunitario, se ha nutrido en las aguas del campo del desarrollo personal, y ha ubicado en el horizonte de su compromiso ético y político la cultura de los derechos humanos.

Éste es un colectivo que se ha nutrido, y que se sigue nutriendo, del compromiso y del esfuerzo de un puñado de hombres y mujeres que se han permitido vivir una experiencia solidaria y que han puesto su mejor esfuerzo en la tarea de ayudar a construir el país que los colombianos merecen y al cual tienen derecho”. Fragmento extraído del Blog oficial de la fundación: <http://www.rayuelaproject.org/2009/11/que-es-la-fundacion-rayuela.html>

agoté mi entusiasmo por la enseñanza en el aula, los directivos exigían implementar procesos educativos que cumplieran con los mínimos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, pero que mi juicio se distanciaban de los mínimos que requería el contexto local en el que se implementaban y que poco entusiasaban a los estudiantes; un ejemplo de ello, es que la aplicación de los procesos de evaluación distaban de los procesos educativos que cada docente implementaba en su clase.

Con el ánimo de aumentar los logros alcanzados por los estudiantes en las pruebas externas, al final de cada periodo, bajo la moda de las evaluaciones *tipo icfes, pruebas que imitan las pruebas de Estado*, se hacían las evaluaciones en las que se le pedía al estudiante responder preguntas de múltiple respuesta, no importaba tanto lo que hubiera desarrollado el maestro en clase.

Además, el número de estudiantes excedía la capacidad que un humano promedio tiene para memorizar nombres y para llevar un proceso educativo pertinente, a mi cargo tenía aproximadamente 800 estudiantes y el tedio que sentía al despertar para ir a clase me desbordó el día que me propusieron viajar a Arauca a trabajar con docentes:

-“¿Le interesa ir a trabajar a Arauca y a Arauquita?” Dijo Yamile quien confió en mí; tal vez por el aprecio que me sentía, seguramente por las discusiones y conversaciones que habíamos tenido en la Universidad, -nos volvimos amigos conversando entre pasillos-, discutiendo fuertemente en clase, siempre criticaba a los profesores de Ciencias Sociales, en sus palabras, a nosotros no nos interesaba la educación.

La verdad, en principio, me sonaba un poco traído de los cabellos eso de ir a trabajar con maestros, pero cualquier cosa era mejor que estar en un lugar del que estaba seguro que saldría con una camisa de fuerza o con un profundo desencanto por una labor que realmente amo, la docencia.



El primero de Julio de 2009 Ingresé a la Fundación Manuel Mejía, una institución fundada por el *Gremio Cafetero* y que se dedica a diseñar e implementar procesos educativos enfocados a los sectores rurales, a los cafeteros principalmente, ya había trabajado con ellos escribiendo algunas cosas pero en este caso era distinto, me invitaron a trabajar en un proyecto denominado *Modelo Educativo Juventud Rural*, una especie de programa de cualificación de Prácticas Docentes y en el que además de desarrollar talleres de capacitación con los maestros, se acompañaba a los estudiantes en la formulación de PPP’s, (Proyectos Pedagógicos Productivos) y que procuraban ser el eje articulador de todos los procesos de formación que se desarrollaban en las instituciones educativas.

El seis de Julio de ese año, por primera vez en mí vida estaba sentado en un avión siguiendo las instrucciones que me daba la Auxiliar de Vuelo después de haber transitado con horror entre los controles de seguridad del Aeropuerto. Puede parecer una exageración, pero la incertidumbre se mezclaba con mi inexperiencia, las turbulencias azotaban mi estómago y cuestionaban permanentemente la decisión que había tomado días atrás. Después de al menos 45 minutos de tortura, la auxiliar de vuelo anunciaba nuestro arribo al Aeropuerto Santiago Pérez Quiroz de la ciudad de Arauca, en esta localización del Mundo, me encontraba más cerca de Venezuela que de mi casa y una ola de calor húmedo me recibió al atravesar la puerta del avión.

Y allí estaba... Arauca es un departamento ubicado en un rincón del extremo nororiental de Colombia, en la región de la Orinoquía en los Llanos Orientales, cuya capital está inundada de automóviles venezolanos y un olor húmedo que sofoca al respirar.



destruidas colgando de granos de tierra que se aferran como negándose a desaparecer con todo y su historia.

Imagen N° 1: Río Arauca

“Mapa Político de Colombia” Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2006)



Este es un departamento deslumbrante, un lugar en el que es posible comprender muchas de las categorías que en los libros sólo es posible imaginar, cuando se recorren sus carreteras polvorientas y que son, en últimas, un monumento de la negligencia y la corrupción de la clase política colombiana<sup>3</sup>; es posible dimensionar la magnitud, por ejemplo, del conflicto armado colombiano, los retenes militares se encuentran por doquier y los rumores evocan los recuerdos de las imágenes barbáricas de los ataques y las confrontaciones entre Guerrilla, los Paramilitares y las Fuerzas del Estado.

Al bajar del avión, nos dirigimos en un taxi a la primera institución educativa en la que desarrollaríamos el ejercicio que habíamos planeado, seguramente por el nerviosismo, no tenía claro del todo cual era mi función en el mismo, sin embargo ya no había marcha atrás.

<sup>3</sup> Según la Comisión de Seguimiento a la Inversión de Regalías (CSIR), municipios como Arauca han llegado obtener anualmente alrededor de 34000 millones de pesos, sin embargo, este dinero no se ve reflejado en la infraestructura de los municipios, que en la mayoría de los casos no cuenta con vías de acceso suficientes para atender a la población del departamento.



Fotografía N° 1: IE. Colegio Agropecuario de Arauca (Archivo Personal)

Luego de quince minutos de recorrido sobre la carretera que dirige a Caño Limón desde la capital, esto es, de Oriente a Occidente hacia la cordillera, llegamos frente de un pórtico monumental; al lado derecho de la entrada, había una laguna (Laguna de Lipa)

de la que salían impávidos, al menos, seis chigüiros (unos ratones del tamaño de un perro doméstico) tal vez los roedores más grandes del mundo; sobre la carretera, iguanas enormes que procuraban huir ante la llegada del automóvil, después de atravesar el pórtico, un parqueadero enorme... me sentí en un desierto envuelto en un mar de sensaciones y una incertidumbre que hacía que mis manos sudaran incontrolablemente.



Fotografía N° 2: Laguna de Lipa (Archivo Personal)



Al fin ingresamos a una sala ambientada por un aire acondicionado que me hacía sentir cerca de casa, al menos veinte docentes que me ofrecieron un caluroso silencio y un millón de murmullos que de nuevo me cuestionaban si ese no era el lugar equivocado - como el comercial del Banco-. A pesar de todo, de que mi cuerpo quisiera salir huyendo de ahí, permanecí escuchando a mi compañera, la misma que meses antes fuera mi Maestra de pedagogía en la Universidad.

Yamile lideraría gran parte del encuentro, pretendiendo que yo asumiera el resto del proceso, debo ser honesto, no entendía mucho del tema y mi cerebro se había quedado en el taxi que me había llevado de mi casa hasta el Aeropuerto, con dificultad leía el cronograma y sentía que mi hora se acercaba, tenía que enfrentarme a la multitud y no puedo negar que los veía como personajes de película, amenazantes, incrédulos, expectantes; digamos que iba a enfrentar un partido con todos mis jugadores lesionados y para rematar, como visitante.



Fotografía N° 3: IE José María Carbonell, Arauquita (Archivo Fundación Manuel Mejía)

Intervine un par de veces, no estoy seguro de que lo haya hecho bien, durante dos días pretendimos participar de la reorganización del Proyecto Educativo de la Institución, una tarea maratónica que no tuvo muchas repercusiones en la realidad institucional. Después del segundo día, viajaríamos a Arauquita, uno de los municipios que recibe más regalías por la explotación de hidrocarburos en el país y de esta forma una exposición muy clara de la miseria que consigo trae el dinero de la minería y el narcotráfico,

eso que los expertos llama la *enfermedad holandesa*, este tercer día nos desplazamos hasta la Inspección La Esmeralda<sup>4</sup>, visitaríamos durante otros dos días otra institución educativa, allí, otros cuarenta docentes, el mismo silencio, los mismos murmullos y la misma pregunta.

Esta primera vista a Arauca no sólo me dejó algunos kilómetros más de recorrido por el País, una de las dos cosas que más me gusta hacer en la vida *-parafraseando al narrador de fútbol-*, al mismo tiempo me contagió de una profunda incertidumbre, ya no por mi labor profesional: a esas alturas, de nuevo en Bogotá, tenía claro, no sólo que era una buena opción laboral, sino, que debía hacer algo respecto a los problemas que allí me había encontrado, no sabía qué, pero debía hacer algo.

Las hipótesis frente a lo que ocurría en estas cuatro instituciones educativas, al menos en principio, recaía en la responsabilidad que tienen sus actores en la deficiencia de los procesos educativos que se llevan a cabo en el país; luego de varias visitas, tenía una idea diferente, una sensación que poco a poco se convirtió en una idea clara, durante años se ha dicho que las Prácticas Pedagógicas de los docentes se circunscriben en lo que se denomina Prácticas Pedagógicas Tradicionales, para mí no era así, estas prácticas, podían considerarse de carácter *intuitivo* por la forma en la que se desarrollan, sin embargo esa idea no se podía quedar en una discusión con algún amigo en un bar, de ahí la necesidad de escribirlo, de preguntarle a los docentes cuál es su apreciación frente a lo que cotidianamente hacen, la necesidad de recoger sus Representaciones en un ejercicio que bien puede ser una herramienta útil para que ellos a través de sus propios relatos puedan comprender sus Prácticas Pedagógicas y transformarlas si es posible.

También, es una invitación a las instituciones educativas que se proponen formar *formadores*, un llamado a la evaluación de lo que hoy se alcanza en estos procesos y de lo que se podría alcanzar si se tienen mejores maestros en el aula.

---

<sup>4</sup> la Inspección de La Esmeralda, es un territorio, ubicado al sur - oriente de la cabecera Municipal del municipio de Arauquita, en la vía que conduce de Arauca a Saravena.

Tuve la oportunidad de asistir de forma permanente a cuatro instituciones educativas de este departamento, dos en el municipio de Arauca, la Institución Educativa Colegio Municipal Agropecuario de Arauca y la Institución Educativa José asunción Silva en la Vereda Todos Los Santos, y dos en el municipio de Arauquita, la Institución Educativa Pedro Nel Jiménez en la Inspección de Panamá de Arauca y la Institución Educativa José Acevedo y Gómez.



Fotografía N° 4: IE. Colegio Agropecuario de Arauca (Archivo FMM)

Este proceso se desarrolló a lo largo de los años académicos de 2010 y 2011 en el transcurso de la Implementación del Modelo Educativo que mencioné anteriormente y que apuntaba a mejorar las prácticas que se desarrollan en las instituciones en torno a las áreas de gestión.

Gracias al Modelo, trabajé de cerca con los maestros de todas las áreas: inicialmente leíamos los proyectos educativos institucionales (PEI), revisábamos las estructuras curriculares y algunas estrategias didácticas a partir de las *didácticas contemporáneas*<sup>5</sup>, entre muchas actividades que se desprendían del proyecto. Desde

---

<sup>5</sup> “Las didácticas contemporáneas son metodologías interestructurales de enseñar” asegura Miguel de Zubiría Samper (2007), para él, todas ellas son el resultado de un trayectoria histórica en la que se ha alcanzado estructurar una serie de didácticas que permiten que los estudiantes primero que las instituciones educativas y por lo tanto los maestros decidan el qué y el para qué se enseña, como en la perspectiva clásica (heteroestructuración) pero que a la vez los estudiantes asuman en sus manos el proceso educativo del que son partícipes y a través del cual *aprehendan*, y en el que no sólo memoricen, la interestructuración, propone que los estudiantes participen activa y responsablemente por vías de la indagación, la exploración, la formulación de hipótesis o simples consultas de fuentes bibliográficas, esta conjunción, ha dado cabida a la formulación de didácticas que pretenden aprendizajes que se alejen de las metodologías tradicionales.

De estas Pedagogía y Didácticas Contemporáneas hacen parte: El aprendizaje basado en problemas, Estructuración cognitiva, Aprendizaje significativo, La Didáctica o Enseñanza Problémica, el Cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico, La Enseñanza para la comprensión, La Pedagogía conceptual, La Pedagogía afectiva.

Junio de 2009 y hasta diciembre de 2011 tuve la oportunidad de viajar a Arauca, tiempo que aproveché para desarrollar este ejercicio de investigación aproximadamente desde Junio de 2010, aunque sin querer había obtenido algunos registros que posteriormente me ayudaron mucho a orientar mi trabajo.



Fotografía N° 5<sup>6</sup>: IE José María Carbonell Arauquita (Ejercicio de análisis de contexto para PEI Junio 8, 2009. Archivo FMM)<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Esta fotografía muestra uno de los ejercicios diseñados para que una comunidad educativa, en este caso la IE José María Carbonell, haga un balance del contexto en el que se encuentra inmersa la comunidad y en ese sentido determine los elementos que debe tener en cuenta para la valoración y actualización de su Proyecto Educativo Institucional.

<sup>7</sup> Esta fotografía muestra uno de los ejercicios diseñados para que una comunidad educativa, en este caso la IE José María Carbonell, haga un balance del contexto en el que se encuentra inmersa la comunidad y en ese sentido determine los elementos que debe tener en cuenta para la valoración y actualización de su Proyecto Educativo Institucional.



El interés por estudiar las Prácticas Pedagógicas de los maestros apareció en el discurso de los maestros mismos, ellos a lo largo de los talleres reconocían que lo que hacían en clase ya no motivaba a los estudiantes y que era necesario construir nuevos procesos didácticos, adoptar nuevos Enfoques Pedagógicos<sup>8</sup>, sin embargo, los discursos teóricos de los maestros en torno a la Pedagogía y a la Didáctica eran discursos estructurados, es decir, no se podría afirmar que no reconocen perspectivas teóricas innovadoras, por el contrario las manejan, algunos con mucha propiedad otros con menos; en sus discursos se pueden encontrar perspectivas que van desde la Enseñanza Problemática<sup>9</sup>, hasta la Pedagogía Conceptual, pasando por la Enseñanza para la Comprensión entre muchas.

---

<sup>8</sup> Aquí se asume un tipo de diferencia entre los conceptos de *didáctica* y *pedagogía*, la primera, como la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje, es decir responde a la pregunta del ¿cómo?, la segunda, como un escenario político en el que se asume un proyecto de ciudadano, este se refiere a una intensión eminentemente formativa, respondería a la pregunta del ¿para qué?

<sup>9</sup> Enseñanza Problemática

El propósito de Enseñanza Problemática, o Didáctica Problemática es problematizar el conocimiento y la cultura, le propone al estudiante un ejercicio activo dentro de su aprendizaje en tanto es un indagador, su ruta es la del proceso científico, un constructor de conocimiento, el maestro en cambio, orienta el proceso.

Esta didáctica, procura que los estudiantes construyan nuevos conceptos de forma independiente y creadora para ello se basa en “la situación problemática, el problema docente, las tareas y preguntas problemáticas y el nivel problemático de la enseñanza” a través de los cuales estudiantes y docentes: i) convierten un problema común en situación problemática, ii) Precisan en la situación problemática una pregunta central que procurarán responder, iii) desarticulan el problema central en preguntas problemáticas, iv) precisan el conocimiento faltante en el proceso, v) Definen la o las metodologías para buscar ese conocimiento, vi) responden las preguntas problemáticas y por último, vii) solucionan el problema central.

La dialéctica, es en este caso la que le permite al estudiante comprender las dinámicas del conocimiento desde las a través del reconocimiento de las tensiones entre las diferentes posiciones en las áreas de conocimiento. (Pinilla, 2008)

“las principales tesis en las que se orienta la enseñanza problemática según lo planteado por Bravo (1989):

1. La enseñanza problemática permitirá al alumno tener visión integradora del proceso enseñanza-aprendizaje
2. La enseñanza problemática permitirá al alumno ser parte de la dinámica de la investigación y no un mero repetidor de información.
3. La enseñanza problemática permitirá revelar la interrelación entre naturaleza, sociedad, tecnología y procesos superiores del ser humano.
4. La enseñanza problemática permitirá visualizar los nexos causales de los fenómenos y procesos, precisar sus características cualitativas y cuantitativas, ayudar a descubrir las contradicciones de los fenómenos y su dinámica de desarrollo.



Fotografía N° 6: IE José Asunción Silva, Arauca

El interrogante que empezó a aparecer, es ¿porqué los maestros, a pesar de reconocer, así sea de una forma somera, los *discursos pedagógicos*, además de la necesidad de transformar sus Prácticas, siguen ejerciendo este tipo de Prácticas Pedagógicas?, es decir, Prácticas que no corresponden a sus referencias discursivas; de esta pregunta, emergieron mil posibilidades de abordaje, sin embargo el proceso no fue del todo claro, incluso después de la realización de las sesiones de Historia de Vida.

En principio, me interesó reconocer cuestionamientos en torno al abordaje didáctico que desarrollan los docentes en las diferentes áreas, también quise evaluar los resultados que alcanzan los estudiantes en las pruebas externas en relación con las propuestas didácticas de los docentes, sin embargo mi interés era geográfico, consideraba de gran relevancia retomar las discusiones que se han dado a lo largo del

---

5. La enseñanza problémica permitirá desentrañar las bases teóricas de los fenómenos, encontrar y descubrir las contradicciones de los fenómenos y, aún más, encontrar y descubrir las relaciones dialécticas de los fenómenos, integrados al todo del proceso de desarrollo

6. La enseñanza problémica permite al alumno poner de manifiesto su sentido crítico a partir de situaciones, hechos y fenómenos concretos.” (Bravo. 1989 Citado por Pinilla, 2008)

Esta didáctica, exige del maestro, no solo un amplio conocimiento de los contenidos que pretende explorar con sus estudiantes, además le exige conocer diferentes metodologías investigativas, además de una planeación rigurosa del proceso y de la integración de su asignatura con la de otros maestros y en la que a partir de los proyectos se integren diferentes contenidos, de lo contrario los proyectos se convertirá n en una carga muy pesada tanto para los maestros como para los estudiantes que invertirán enormes esfuerzos en una sola asignatura.

Aprendizaje Significativo, En este caso, Se puede hablar más de un enfoque Psicoepistemológico que de una propuesta pedagógica estrictamente hablando, dado que no sugiere una secuencialidad del aprendizaje ni una metodología estricta para el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Este es un trabajo Desarrollado por Ausubel, Novak y Hanesian (1978) y que buscaba establecer cómo aprende el ser humano y con qué se debe enseñar para lograr aprendizajes perdurables en el tiempo, ellos a través de su trabajo, encontraron que sólo podemos retener aquello que guarda una lógica interna y aquello que se relaciona estrechamente con mi acervo de la vida.

continente en torno a preguntas como ¿para qué enseñar geografía?, entonces comencé a construir otras preguntas, como cuáles son las representaciones de los estudiantes araucanos entorno a su espacialidad.

En el desarrollo de un ejercicio de observación de clase encontré una situación que me desconcertó, una maestra, le pidió a sus estudiantes que hicieran un resumen de un libro que ella iba a leer en la sesión, ella sentada en una silla y tapando su rostro con el libro y sin atender lo que los estudiantes hacían, leyó un artículo, no recuerdo de qué se trataba, lo que más llamó mi atención, fue lo que hacían un par de adolescentes, mientras la maestra leía, ellos se besaban apasionadamente, creo que ella, la maestra, lo supo, no reparó frente al hecho.

Esta maestra, era una de las que más participaba en las capacitaciones que yo desarrollaba, de las que mejor reconocía las tendencias teóricas contemporáneas, ella era la misma que estaba allí sentada, en algún momento, bajo el libro, soltó un regaño y prosiguió, los estudiantes continuaron con su quehacer, la pareja siguió besándose, él apartándole el cabello del rostro y poniéndolo detrás de las orejas de la joven, le susurraba algo a oído, ella se sonrojaba.

Lo que encontré en las otras Instituciones fue algo parecido, no en las mismas dimensiones, pero igual de preocupante, por ejemplo, los maestros, no socializaban sus objetivos con los estudiantes, la mayoría privilegiaba la *magistralidad* en sus intervenciones, ninguno, orientaba a sus estudiantes a indagar por su cuenta y en la mayoría de los casos la evaluación no convocaba a los estudiantes a reflexionar acerca de lo que habían hecho o aprendido o cómo lo habían aprendido.

Lo que resultó de allí fue una pregunta que tuvo una respuesta casi inmediata, ¿cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de geografía de estas instituciones?, Intuitivas, respondí sin mucho pensarlo, son intuitivas porque en la mayoría de los casos no corresponden a una estructura pedagógica o didáctica

definida, obedecen más a lo que el maestro tenga a bien hacer, y aclaro, no lo digo de forma peyorativa, el hecho de que sean intuitivas, no quiere decir que sean malas, entre muchos casos vi como una maestra usaba TIC,s para mostrarles a sus estudiantes los procesos históricos de Europa a partir de obras de arte, eso me deslumbró; la claridad conceptual de la maestra y el diseño de sus recursos didácticos los envidiarían en cualquier academia de educación superior. Pero si esta pregunta, la que formulé anteriormente, no era la indicada, ¿cuál sería entonces?

## 4. El Problema

De entre muchas probabilidades, concentré mis esfuerzos en el que considero uno de los principales elementos que configura la crisis educativa que atraviesa Colombia; esta se refiere a los procesos de enseñanza que se desarrollan al interior de las aulas de las instituciones educativas; Alberto Galeano (1982) expone cinco aspectos, que a su juicio, agravan la profunda crisis educativa del país:

el sistema educativo formal en nuestro país no ha logrado dar el salto de la concepción de "enseñanza" a la concepción de "aprendizaje", a pesar de la revolución pedagógica que viene experimentando el Mundo desde hace muchos años. Es nada menos que el salto de "aprender a memorizar" al de "aprender a hacer". Entre nosotros todavía impera el concepto según el cual dentro del proceso educativo, el alumno debe ser el receptor de conocimientos y el maestro el transmisor, cuando la *nueva pedagogía* nos enseña que el maestro no es sino un animador y orientador del proceso de aprendizaje, proceso éste que mirado en el mundo moderno debe ser la columna vertebral de la nueva tecnología educativa. Los colombianos no hemos entrado en la revolución copernicana de la educación. (Galeano, 1982: 27)

Galeano dijo esto en la década del 80 y pareciera ser un retrato contemporáneo, así y teniendo en cuenta que este era uno de los síntomas que al menos preliminarmente encontraba en las instituciones educativas que había abordado.

Teniendo en cuenta el acceso a las Instituciones Educativas a través del proyecto que desarrollaba en la Fundación, decidí orientar el estudio a las cuatro instituciones educativas rurales de los dos municipios que señalé anteriormente, posteriormente seleccioné un grupo de docentes de Ciencias Sociales de estas instituciones, dado el conocimiento que tengo en torno al área y que dichos docentes abordan de forma directa la enseñanza de la geografía, y por ende la configuración social del espacio<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Aquí hay de plano una postura teórica, el espacio, el espacio geográfico, se construye en conjunto, lo que implica que el ejercicio de habitar en comunidad nos permite otorgarle sentido a ese *ahí* del que somos causa y consecuencia, si se quiere. Esta postura teórica emerge sólo después de las contribuciones de Merleu Ponty (1945), Lassen, Buytendijk (1956) y Bachelard (1957), entre otros, aquí el problema de la estructura espacial de la existencia humana asume importancia propia, Bollnow (1969) recurre al *espacio vivido* este es el “espacio mismo en la medida en que el hombre vive en él”, es el espacio como “medio de la vida humana” (Bollnow 1969, 25), *espacio geográfico* en términos de lo que cada quien construye a partir de su experiencia en el medio.

La importancia de abordar la Enseñanza de la Geografía, radica en la posibilidad de analizar, como las Representaciones Sociales orientan las Prácticas Pedagógicas de los docentes que desarrollan procesos educativos con miras a la formación de ciudadanos que reconocen su medio y las maneras en las que habitan el espacio; cómo lo modifican y lo conservan, buscando la constitución de un tipo de ética del espacio que se relaciona con la vida misma.

Para pensar en el problema de la constitución de las Prácticas Pedagógicas (a lo largo de la vida, y en el que infieren conjuntos de creencias, ideologías y normas sociales) que se ejercen al interior de las aulas en el caso de la *enseñanza de la geografía*, asumí el conjunto de los principios didácticos y disciplinares, las metodologías, los participantes y los ambientes de aprendizaje entre otros aspectos que intervienen en este tipo de procesos educativos, sin embargo, entre ellos, había un elemento que constituía una referencia frecuente en la bibliografía relacionada con la enseñanza: las Prácticas Pedagógicas de los Docentes.

De esta forma, empecé a formular un primer presupuesto, pensando en las Prácticas Pedagógicas como un sistema de disposiciones, discursos y normas: *el hecho de que los docentes reproduzcan prácticas relacionadas con esquemas tradicionales de enseñanza al interior del aula* (Aguerrondo y Braslavsky, 2002; de Zubiría, 2006) depende en gran medida del proceso de formación de las Prácticas mismas. Este como un supuesto, digamos, *obvio: si yo estudio para desempeñar determinada labor, lo más lógico sería pensar que la forma en la que lo hago depende de cómo fui formado.*

Frente a este presupuesto, algunos autores refieren la necesidad de transformar los procesos de educación que se imparten en los sistemas educativos de América Latina (Aguerrondo y Braslavsky, 2002; Zuluaga y otros, 2004; Díaz, 2010) y al mismo tiempo la de implementar nuevos esquemas de organización de prácticas y relaciones escolares que deriven en mejores procesos educativos, lo que implica repensar y transformar los procesos de formación de los docentes.

Así las cosas, parecía coherente pensar que “inventar la escuela del futuro es sólo el ladrillo inicial (...) para inventar el sistema educativo se necesita, además de inventar las nuevas escuelas, contestar preguntas tales como cuál será la manera de asistirlas, cómo será la nueva supervisión, qué tipo de materiales servirán como apoyo y, por supuesto, *qué profesores y qué manera de formarlos.*” (Aguerrondo y Braslavsky; 2002: 8), pero antes de ello, ¿qué elementos intervienen en la formación de sus prácticas?, ¿qué representaciones las orientan?

Aquí aparece un nuevo presupuesto, la constitución de las Prácticas Pedagógicas de los docentes no ocurre únicamente en el ámbito universitario y no siempre de una manera consciente (Hinostroza, 2004), esa constitución es el resultado de la reproducción de un sistema de disposiciones, discursos, prácticas, valores, etc. que funcionan como esquemas que orientan las mismas valoraciones, percepciones y acciones de los docentes.

En este sentido, la forma en la que los docentes hemos estructurado nuestras Prácticas Pedagógicas debe verse reflejada en nuestras narraciones, en los textos que elaboramos en torno al transcurrir de nuestra vida, y a partir de los cuales se pueden identificar los hechos o los elementos de la realidad a los cuales les otorgamos significados en relación con las Prácticas Pedagógicas que desarrollamos, razón por la cual opté por indagar acerca de dicha configuración de las Prácticas Pedagógicas a partir de las Representaciones Sociales que las orientan.

Aproveché para ello el concepto de *Representaciones Sociales* que elaboró Moscovici (1986) dado que asume las Representaciones Sociales como una representación que se relaciona estrechamente con los significados que configuran los seres humanos en su interacción con su medio; para este autor, hablar de representaciones sociales, es hablar de re- presentar, de re- producir significativamente la realidad, esto es, la forma

en la que los elementos de la realidad se re-constituyen para las personas a partir de su significación, su subjetividad. (Moscovici y Hewstone, 1986: 710).

Las representaciones sociales son: “sistemas de percepciones, imágenes y valores que tienen su significado cultural propio y persisten independientemente de las experiencias individuales” (Penin, 199: 31).

Teniendo en cuenta estos elementos, es decir, la configuración de las Prácticas Pedagógicas en relación con las Representaciones sociales y la Enseñanza de la Geografía, formulé un cuestionamiento: ¿Cuáles son las Representaciones Sociales que Configuran las Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía de los docentes de Ciencias Sociales en cuatros Instituciones Educativas de los municipios de Arauca y Arauquita?

## **5. Los Objetivos**

Los objetivos del trabajo, podrían resumirse de la siguiente forma:

### **5.1. Objetivo general**

Reconocer las Representaciones Sociales que Configuran de Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía de los Docentes de Ciencias Sociales en cuatro Instituciones Educativas de los municipios de Arauca y Arauquita

### **5.2. Objetivos Específicos:**

- Caracterizar las Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía de los Docentes de Ciencias Sociales en cuatro instituciones educativas de los municipios de Arauca y Arauquita.
- Analizar los relatos que producen los Docentes de Ciencias Sociales en cuatro instituciones educativas de los municipios de Arauca y Arauquita, buscando



reconocer las Representaciones Sociales que configuran sus Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía.

- Reconocer las formas como las Representaciones Sociales de los docentes de Ciencias Sociales en cuatro instituciones educativas de los municipios de Arauca y Arauquita, configuran sus Prácticas Pedagógicas.

Este ejercicio de establecer los objetivos, impuso algunas tareas puntuales en torno a la comprensión de aquello que incide en la constitución de las Prácticas Pedagógicas de este grupo de docentes; tal vez la más importante, construir un tipo de estructura teórica que respaldara lo que estaba pensando o que definitivamente me mostrara que lo que estaba haciendo no tenía ningún sentido.

## **6. Algunos Apuntes Conceptuales**

En este apartado, inicialmente abordaré la constitución de la disciplina geográfica, sus tendencias y principales paradigmas, posteriormente, algunos aspectos relevantes en el discurso de la Enseñanza de la Geografía como uno de los elementos teóricos del ejercicio, luego, las Prácticas Pedagógicas como escenario en el que se desarrolla el dicha enseñanza, además de su relación con las Representaciones Sociales, por último, la importancia de asumir las Representaciones Sociales como ruta posible para la comprensión de aquellos elementos que inciden en la configuración de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes abordados.

### **6.1. Las Geografías<sup>11</sup>**

Es posible que la Geografía haya dado sus primeros pasos en la mente del primer Ser Humano que hizo conciencia de su espacialidad, saber-se en un lugar es determinante para la vida humana, todas nuestras experiencias en el Mundo están ligadas a un espacio, nuestro mismo cuerpo, nuestra casa, el Colegio, la Universidad, la Oficina, la Empresa, la Iglesia etc. La representación del espacio, se convirtió en una necesidad justo en el momento que hizo falta precisar la forma en la que se debe llegar a un lugar determinado, de hacer algo en el espacio.

Es muy común encontrar en la literatura geográfica el inicio de la Geografía en Grecia, gracias a los desarrollos de Aristóteles (276-294 AC) a quien se le atribuye la primera medición latitudinal de la tierra, o Eratóstenes (284-192 AC) quien diseñó el primer Arco Meridiano, también Estrabón (60 AC-20DC) quien en compañía de Ptolomeo (60 AC-20DC) se les atribuyen los primeros Atlas (Aguilar, 2004), de ahí que se encuentren afirmaciones como la de Aristóteles quien afirmara “lo que no está en ninguna parte, no existe” (Castrogiovanni, 2008: 35)

---

<sup>11</sup> La intención de este texto no es rehacer una historia de la configuración de la Geografía, aquí hay apenas un acercamiento a la geografía como una ciencia que se ha transformado a lo largo de la historia, se busca dar relevancia al Espacio en el contexto de su enseñabilidad, de ahí que no se mencionen importantes perspectivas como la crítica entre otras.

Siglos después la necesidad de determinar rutas de comercio, permitió a diferentes culturas establecer representaciones del espacio, un ejemplo de ello son los viajes de Marco Polo y las Cruzadas que posibilitaron establecer rutas comerciales hacia oriente, al mismo tiempo que el denominado *Descubrimiento de América*. (Aguilar, 2004)

Sin embargo no sería hasta finales del siglo XIX que la geografía se generalizó como disciplina académica en las universidades europeas, esta primera geografía, por supuesto se caracterizaría por ser un escenario moderno, la corografía, funcionalista reduccionista preocupada por el lugar del hombre en el espacio, esta, no sobra aclararlo sigue siendo una de las perspectivas más fuertes en el discurso geográfico. (Aché, 2010)

La siguiente, es una definición muy popular de la geografía, tal vez la predominante en algunos escenarios académicos:

La geografía es la ciencia que describe la forma de la Tierra, en el sentido etimológico más estricto; el término procede del griego y se compone de la palabras *Geo* (tierra) y *grape* (descripción). En la exposición científica de las características del hábitat humano intervienen diversos factores contemplados por la geografía; esto implica la necesidad de un análisis detallado en el que otras ciencias y disciplinas aportan datos valiosos. Todo ello plantea el hecho de que la geografía no es una ciencia aislada, sino que entronca con la geología, la astronomía, la historia, la economía política y las ciencias naturales. (Curso de Orientación Escolar Aula, 1993)

## **6.2. En torno al Entorno (El espacio)**

Esta, la geografía que nos ocupa a quienes intentamos enseñarla, no siempre ha tenido la misma forma, las perspectivas en cuanto a su objeto, sus métodos, sus perspectivas han venido dando giros al son de las necesidades de los contextos de la historia.

Inicialmente la geografía no definió al Espacio como su objeto de estudio, “la referencia geográfica al Espacio se dio fundamentalmente desde el punto de vista de la localización de objetos en contenedores espaciales” (Delgado, 2003: 17) ya en el siglo XIX la geografía inscrita en la escuela positivista referenciaba el espacio absoluto, aquel espacio que existe por sí mismo, es decir, separado de cualquier tipo de interrelación con quien lo habita.

Estas escuelas tomaron el término (espacio) de las ciencias físicas dando por sentado el Espacio Absoluto como una verdad consistente sobre la que el discurso geográfico podía situarse sin necesidad de incluirse en la disertación filosófica o científica del momento.

Así, las perspectivas frente al espacio Según (Bollnow, 1969) solo después de las contribuciones de Merleu Ponty (1954), Lassen, Buytendijk (1956) y Bachelard (1957), entre otros, es que el problema de la estructura espacial de la “existencia humana se coloca con peso propio al lado de la temporalidad, la filosofía hasta algo más de la mitad del siglo XX, había estado ocupada del “carácter temporal de la existencia humana” (Delgado, 2003)

Nuevas corrientes de pensamiento, como veremos posteriormente, traerían otras perspectivas frente al discurso espacial, entre las que se cuenta la humanista, una escuela influenciada entre otros por el discurso fenomenológico. Por ejemplo Bollnow recurre al espacio vivido este es el “espacio mismo en la medida en que el hombre vive en él”, es el espacio como “medio de la vida humana” (Bollnow, 1969: 25), es así como se puede comprender el Espacio Geográfico, ya no, en términos de lo que ocurre en el mundo, sino, a las elaboraciones que cada quien construye a partir de su experiencia en el medio.

A diferencia de los trabajos realizados en historia de la ciencia hasta los inicios del siglo XX, los estudios posteriores a la segunda guerra mundial modificaron sus marcos de

interpretación del mundo. El modo en que los científicos producían conocimiento y las prácticas que estos realizaban en el laboratorio, empezaron a ser relacionadas con las condiciones culturales en las que se producían los descubrimientos científicos.

Con la *Segunda Guerra Mundial* la orientación *internalista* fundada en los siglos XVII, XVIII y XIX, en la que se negaba toda participación de las condiciones *sociohistóricas*, ideológicas y culturales en la construcción de conocimiento científico, tuvo que dar un paso atrás en las discusiones sobre la neutralidad de los juicios y entrar a aceptar que, al menos parcialmente, las condiciones exteriores a las disciplinas terminaban afectando tanto la producción como la institucionalización del conocimiento en las comunidades académicas.

Con la participación activa de la ciencia y la tecnología durante la *Segunda Guerra Mundial*, la confianza en los progresos alcanzados por las sociedades técnico-industriales-modernas, entró a ser cuestionada. La confianza en el método empleado tradicionalmente por la Ciencia Moderna entra en crisis dado que la negación de las condiciones culturales sólo habría llevado a las sociedades a los totalitarismos propios de las comunidades no democráticas y a la configuración de un arquetipo del científico, como aquel que tiene el suficiente potencial para dar cuenta del mundo en forma objetiva sin siquiera inmutarse por las condiciones históricas en las que desarrollan sus estudios. En otras palabras, el escenario de la Guerra pone en entre dicho muchas de las máximas del pensamiento moderno y permite el surgimiento de corrientes de pensamiento que pondrán sobre la mesa la reflexión sobre lo humano en términos de la existencia misma. (Delgado, 2003)

Toda esta corriente existencialista en cabeza de Heidegger y Merleau Ponty y claro está el trabajo realizado por Husserl a partir de su Fenomenología Trascendental, referencian para la segunda década del siglo XX, el calificativo que finalmente impulsará un tipo de transformación en la comprensión de lo humano, principalmente en la búsqueda del “esclarecimiento de la subjetividad trascendental”, aparece en

escena la denominada Crisis; (Herrera, 1986) Esta crisis del pensamiento moderno según Hoyos “puede describirse como el proceso que ha llevado a confundir las taras e ideales de la modernidad con los logros de la modernización (...) la modernidad ha quedado reducida al despliegue de la racionalidad formal (...) la crisis de la modernidad (...) consiste (...) en el reduccionismo, que ha permitido entenderla unilateralmente y pensar que desde una de sus funciones, la de la ciencia positiva, se logra la síntesis y reconciliación de lo fragmentado” (Herrera,1986)

Hoy las discusiones teóricas, nos muestran el Espacio Geográfico como un *marco de referencia convencional, multidimensional, elaborado sobre la base de la superficie en que la persona localiza sus experiencias y toma sus decisiones de acción* (Bodini, 2001:20) como un *concepto teórico que aplicamos al mundo objetivo material y lingüístico* y que se constituye en una herramienta para indagar las distintas dimensiones del espacio social (Araya, 2010: 17-18)

El siguiente cuadro nos muestra una perspectiva un poco más clara del desarrollo de la geografía:

**Cuadro Número 1: Síntesis Geográfica**

<b>Geografo</b>	<b>Periodo</b>	<b>Corriente Geográfica</b>	<b>Idea Síntesis Geográfica</b>
Estrabón	Siglo I	Geografía Descriptiva	Visión integradora de los fenómenos tanto naturales como humanos.
Immanuel Kant	2da Parte Siglo XVIII	Geografía Naturalista	Poca diferenciación entre factores físicos y humanos. Énfasis en geografía física. Esfuerzo en explicar la sucesión de fenómenos en un lugar.
Karl Ritter	1 ra Parte del Siglo XIX	Por primera vez énfasis en factores humanos	Relación medio físico-hombre. Integridad-globalidad, concepto referente de la síntesis geográfica.
Frederich Ratzel	2da Parte Siglo XIX	Condicionamientos físicos y reacción humana a tales influencias	La geografía en orden a explicar la síntesis suprema de las relaciones totales de la superficie terrestre.
Paul Vidal de la Blache	Fines del Siglo XIX e	Geografía Humana	La síntesis geográfica se sustenta en el análisis de las relaciones

	inicios del Siglo XX		regionales.
Alfred Hettner	1ra Parte del Siglo XX	Geografía Humana (Ideográfica)	Las relaciones Hombre Medio como base de la síntesis geográfica.
Alfred Hartshorne			
Fred Shacfer			
Wiliam Bunge	2ª Parte del Siglo XX	Geografía Cuantitativa	Las relaciones espaciales se definen como nueva síntesis geográfica.
Peter Hagget			
Max Derruau		Geografía de la Interrelación Hombre Medio	La síntesis es una visión de conjunto e interdependencia, combinación o una convergencia de elementos o de factores de orden diverso.
Vilá Valenti			
Paul Caval			
Yi Fu Tuan		Geografía Humanista	La valoración del Hombre hacia el medio
David Harvey		Geografía Radical	Método de Materialismo Histórico Geográfico
David Hannenberg			La síntesis es tan general que no tiene sentido el trabajo científico.
David Smith		Geografía del bienestar	Sustanciar las aplicaciones de los medios físico naturales y socioeconómico en el bienestar del individuo y la sociedad.
Milton Santos		Geografía como producto de la sociedad	El espacio es la síntesis, siempre provisional, entre el contenido social y las formas espaciales.
Georges Nicolás Obadía		Geografía Estructuralista	Es Imposible verificar Analíticamente los elementos incluidos en una síntesis.
Michel Philippineau		Geografía Aplicada	El Geógrafo manifiesta lo mejor, tanto acerca de su sentido de la síntesis como de se sentido del espacio
Gustavo Buzai		Geografía como paradigma geotecnológico	La síntesis se permuta de un global centrífugo que impacta en ámbitos extradisciplinarios.

Cuadro retomado de (Aché, 2010: 75-76)



### **6.3 La Enseñanza de la Geografía**

No estoy seguro de que la Geografía sea enseñable, como no estoy seguro de que algo sea enteramente enseñable, siempre que estoy frente a un público me lo pregunto, de hecho una de las preguntas recurrentes en los talleres que desarrollaba con los docentes era precisamente *¿cómo se enseña?*, casi siempre en estos momentos el silencio era la abrumador, esa siempre será una pregunta difícil de responder, y más difícil aún: *¿cómo se aprende?*, a pesar de que esta sea una noción a la que constantemente recurrimos como docentes, el aprendizaje no es del todo un proceso claro, simplemente sucede, aprendemos el Espacio, al menos eso creemos.

Acerca del Espacio, el problema del aprendizaje es tan complejo como el aprendizaje del lenguaje y de otros aspectos elementales de la vida. Inconscientemente habitamos el espacio y lo recorremos; a través de la repetición, por ejemplo, y de algunas convenciones tenemos la capacidad de ir y volver a un mismo lugar, no siempre exitosamente, pero definitivamente somos capaces.

La espacialidad es una de características innegables del ser humano; desde antes de la misma concepción ocupamos un espacio, la *fisicalidad*, la *geograficidad* de nuestra existencia influye sobre manera, en nuestra vida, “sólo hace falta que un conductor ignore aquello que tiene en frente para percibir cuan espacial y geográfica es nuestra existencia”. (Kaercher, 2007:16)

Hacer geografía no es otra cosa que procurar comprender esa influencia, las representaciones espaciales son una muestra de ello, *leer-pensar* filosóficamente las cosas y las relaciones y las influencias que tenemos en nuestro día a día.

Parecería que los argumentos frente a la pregunta acerca de la importancia de la enseñanza de la geografía son apenas obvios, -hay que enseñar geografía como se enseña biología o historia, sin embargo cuando se enseña geografía no queda tan claro el por qué de este abordaje didáctico.

En algún momento, como maestros nos hemos preguntado, ¿por qué es importante aprender esto?, ¿por qué es importante enseñar esto?, seguramente todo el tiempo, seguramente nunca, ¿por qué debo enseñar geografía?, la respuesta es obvia, porque se debe aprender Geografía.

Las versiones frente a la relevancia del aprendizaje de la Geografía son muchas y una misma al tiempo, podemos comprendernos en un tiempo y un espacio, sin que estos sean los mismos siempre, y en este sentido la enseñanza de la geografía se constituye en un puente para lograrlo.

Para el profesor Fabián Araya (2010) la enseñanza de la geografía se configura como “un conocimiento educativo-social de gran relevancia para la formación humana” y que como disciplina académica y pedagógica se encuentra definiendo su núcleo teórico y metodológico, el reto de quienes se dedican a estudiar la Enseñanza de la Geografía consiste para él en investigar si los procesos educativos en torno a esta disciplina se desarrollan adecuadamente y en congruencia con los avances conceptuales y tecnológicos de la geografía en la actualidad (Araya, 2010: 23)

Para la Profesora Amanda Rodríguez (2010) la apuesta de la Enseñanza de la Geografía debe ser formar “personas que se sientan dueñas del país y con capacidad de incidir en las decisiones espaciales que por supuesto tienen un efecto histórico” (Rodríguez, 2010: 10), así la enseñanza de la geografía como una ruta a la configuración política de las comunidades, del empoderamiento de la población con su destino.

El contexto mundial de las últimas décadas ha obligado a las Ciencias Sociales a buscar nuevas formas de comprender los fenómenos sociales que emergen a la luz las nuevas dinámicas en el mundo, la globalización, la revolución informática, la era *post industrial*, las consecuencias ambientales del desarrollo, todo ello configura un mundo espacialmente *Fluido, No localizado, Irreversible, Imprevisible, Simultáneo*, allí las

prácticas se realizan en un mismo tiempo y en espacios diferentes de esta manera las teorías deben orientarse a explicar estos nuevos contextos y la geografía debe permitirnos comprender este contexto tan complejo (de Souza, 2010)

Históricamente la enseñanza de la geografía ha estado ligada a lo que en su momento se configuró como *los principios fundamentales del Estado liberal burgués*, estos principios se pueden ver claramente reflejados en su enseñanza dado el carácter culturalista, nacionalista y centralista, junto con una metodología de enseñanza *transmisiva*, apoyada en los libros de texto, la cartografía y en un aprendizaje repetitivo y memorístico (...) se ha entendido la geografía como materia auxiliar (Comes, 2002: 16)

La enseñanza de la geografía tiene su origen como disciplina escolar en vía a la configuración de un ciudadano a partir de la ideología del nacionalismo patriótico en el siglo XIX, la enseñanza de esta disciplina tiene la función de transmitir diversos datos acerca de los territorios del mundo y de los países.

Esta, es aún una idea predominante, los contenidos de algunas mallas escolares siguen basándose en la geografía tradicional descriptiva, algo sin duda necesario para la comprensión del mundo que habitamos, ¿cómo comprender las nociones más básicas de la vida sin los conceptos que la geografía física nos ofrece?, ¿cómo comprender la noción por ejemplo del cuidado del agua, sin la noción de río?

Aquí la geografía se piensa a partir de su objeto de estudio, el espacio geográfico, y este espacio geográfico como el conjunto de tres grandes grupos de sistemas, uno, referido las acciones que desarrollan los humanos, otro en relación con los fenómenos naturales y otro referido a los objetos artificiales que se manifiestan en la superficie de la tierra, Rodríguez de Moreno y Otros en (Cely y Moreno, 2008: 191) lo que significa que la enseñanza de la geografía no se reduce a la exploración en torno a los fenómenos naturales o artificiales que se representan en la superficie de la tierra, o solamente las relaciones humanas, esta se ocupa de las relaciones sociales.

En torno a la didáctica de la geografía, las dos última décadas, hemos visto la emergencia de un tipo de movimiento de grupos de investigación que han dedicado sus esfuerzos a reflexionar en torno a este tema, este movimiento ha tenido un papel representativo en Iberoamérica aquí, entre muchos investigadores se pueden contar aportes como los de María Jesús Marrón (1996), de Castro (1997), Calaf (1997), Xose Souto 1998 a), (1998b), Benejam (2000), Gonzales (2000), Fabián Araya (2010), Cely y Moreno (2008), Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (2010), Antonio Carlos Castrogiovanni (2012), Garrido Pereira (2009), Lana De Saoza Cavalcanti (2010), Marcos Antonio Campos Couto (2012), Raquel Pulgarín Silva (2002), Sonia María Vanzela Castelar(2012), Antonio Carlos Pinheiro (2012).

Las reflexiones de estos académicos han derivado en un sinnúmero de ejercicios que se caracterizan por la reflexión en torno al para qué de la Enseñanza de la Geografía, Cuáles son los elementos constitutivos en las prácticas que hoy se desarrollan, cómo formar docentes para la enseñanza de la geografía y cuáles son las posibles rutas metodológicas en su enseñanza y que buscan pensar la geografía más que como una disciplina científica, como una práctica escolar, como una práctica de la vida.



Para la profesora Lana de Souza Cavalcanti el punto de partida para reflejar la construcción de los conocimientos geográficos y la espacialidad en la escuela es la importancia de la geografía en la vida de los estudiantes; parece haber un consenso entre los estudiosos de la enseñanza de que ese papel es el de proveer bases y medios en el desenvolvimiento y la ampliación de las capacidades de los estudiantes de la realidad desde el punto de vista de la espacialidad, o sea, de la comprensión del papel del espacio en la configuración de las prácticas sociales y de estas en la configuración del espacio (de Souza, 2010).

Por ejemplo, para Souto Gonzales, (1999) la enseñanza de la geografía, funciona como un ruta que tiene en cuenta y sabe explicar los problemas cotidianos desde unos hechos y datos del pasado histórico y desde espacios geográficos próximos y lejanos Souto (1999) citado por (Cely y Moreno, 2006)

Para abordar, de una forma más o menos rigurosa, este tema de la enseñanza de la geografía, deberíamos recuperar al menos dos de las tres preguntas propuestas por César Coll cuando procura describir los elementos constituyentes de un currículo, estas preguntas son: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿cuándo enseñar?, las preguntas en relación con el ejercicio serían, ¿Que enseñar en geografía?, ¿Cómo enseñar geografía?

Esta primera pregunta del ¿qué enseñar? bien podría abordar la pregunta del ¿para qué?, y allí podemos abordar algunas propuestas de este movimiento Iberoamericano al que me he referido anteriormente, por ejemplo Pilar Comes considera que la importancia de enseñar geografía radica en:

el cambio conceptual de los esquemas personales espaciales para acercarlos, progresivamente, a unos esquemas más expertos, más racionales, más críticos. El proceso de enseñanza supondrá la transposición didáctica de los saberes científicos geográficos que puedan ser más funcionales para “pensar el espacio” (Comes, 2002: 170), para ella el “espacio a la par del tiempo son categorías del pensamiento humano que tienen una

entidad trascendente en nuestra cosmovisión y por ello se reconocen como ejes organizadores de los contenidos del área de Ciencias Sociales en el marco del saber escolar (Comes, 2002: 107)

Al respecto Alexander Cely y Nubia Moreno se interesan más por una:

“construcción reflexiva del lugar y del espacio que habita el ser humano. El hombre es el factor esencial de intervención en el espacio: modifica y complementa un espacio percibiéndolo de acuerdo con sus expectativas (geografía de la percepción) y la apropiación y la organización del territorio es una resultante de la actuación de los grupos humanos a través del tiempo para cumplir con los objetivos propuestos (geografía humanística)”. (Cely y Moreno, 2008: 59)

Por su parte la profesora Lana de Souza insiste en la necesidad comprender el carácter espacial de la práctica social, “entre o homem e o lugar existe uma dialéctica, um constante movimento” (de Souza, 2010: 24) para ella la formación espacial debe hacer parte de la escuela dado que la práctica del ciudadano implica una conciencia espacial, desde los desplazamientos diarios hasta los hechos que se desarrollan a nivel global, así la misión de la enseñanza de la geografía debe ser promover raciocinios y concepciones espaciales más articuladas y profundas, esta debe brindarle al estudiante la posibilidad de desarrollar habilidades espaciales que le permitirán desenvolverse en todos los aspectos de su vida adulta, en el trabajo, en su casa (de Souza, 2010)

Antonio Carlos Castrogiovanni nos muestra la necesidad de superar la perspectiva de la verdad absoluta que impera en la escuela, el *profesor/cientista*, debe procurar escenarios en los que el estudiante pueda reconocer-se, situar-se, problematizarse, proceso en el que la geografía crítica contribuye mucho en tanto permite una lectura mucho más compleja del espacio, sin embargo esto implica que las escuelas, los maestros y los estudiantes deben estar comprometidos con un *hacer sociedad y ciudadanía*, la escuela debe provocar en los estudiantes para conocer y conquistar su lugar en el mundo de justicia social. (Castrogiovanni, 2010)

## 6.4 ¿Qué Enseñar?

Uno de los asuntos que más nos desvela como maestros hace referencia a los contenidos, ¿qué debo enseñar en geografía?, si la idea de geografía que hoy recorre los pasillos de las instituciones educativas es la clásica, es decir, la de la representación de un espacio absoluto, la idea que tenemos acerca de los que se debe enseñar de la geografía no dista mucho de su concepción, seguramente hoy seguimos pensando que “la localidad, en efecto, dará a conocer de un modo objetivo y real gran parte de los accidentes y fenómenos de la geografía física” (Vila, 1930: 6), y que cuando los accidentes y los fenómenos que en el lugar donde vive el niño no se presentan ni se producen ahí están el maestro y el libro.

El Mundo que hoy habitamos dista mucho del que pudieron conocer nuestros padres, asistimos a la configuración de una realidad en la que cada vez más el tiempo y el espacio se relacionan con los procesos de producción y con la flexibilización de los mismos, y que termina por configurar un espacio global y un tiempo individual, las dinámicas sociales, políticas y culturales que ha propuesto la globalización hacen sentir pensar y hacer diferente de las épocas clásicas en lógica de *desaraizamiento*. (De Souza, 2010)

Muchos investigadores, coinciden en la necesidad de cambiar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la geografía, así al menos lo relata la Profesora Amanda Rodríguez quien al respecto dice:

se mantiene la tendencia de presentar lo espacial, como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social o la realidad misma de los estudiantes, quienes perciben esta disciplina no como un saber que proporciona elementos para comprender la dinámica del mundo en el que viven, sino como una asignatura más (y sobre todo tediosa) (Rodríguez, 2010: 14-15)

En cuanto a este qué enseñar, hay variadas posturas que podrían resumirse en una sola, enseñar geografía debe servir para pensar geográficamente, reconocer-se, situar-



se, problematizar-se, para asumir-se y empoderar-se del espacio, para formar ciudadanos capaces de interferir en los procesos de transformación del espacio, de desenvolvimiento de las comunidades, de mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos: (Castrogiovanni, (2007) Rodríguez (2010), Kaercher (2007), de Sousa (2010), Cely y Moreno (2008); esto implica por supuesto una formación conceptual, además del desarrollo de competencias, pero significa ante todo una forma de pensarse en el espacio de apropiarse del espacio, y de construir-se en el espacio un proceso no único del estudiante, debe constituirse en una forma de ver el mundo por parte del maestro.

En el caso de la profesora Amanda Rodríguez (2010) los programas de Geografía deben elaborarse con los estudiantes procurando atender las necesidades de los mismos sus “intereses y afectos, como también a los recursos didácticos y ayudas educativas que el maestro pueda utilizar” (Rodríguez, 2010: 9)

Estos programas, deben coincidir con el contexto mundial, esto es, atender a las temáticas que se originan en el mundo contemporáneo, y esto implica también, la disminución de la importancia del aprendizaje de “nombres de accidentes geográficos, ciudades, densidades, producción económica”. (Rodríguez, 2010: 9)

En este sentido, el aprendizaje de la geografía debe permitirle a las personas del común, comprender las lógicas espaciales que le conciernen, de ahí la importancia de asumir inicialmente el desarrollo de habilidades en la interpretación de los códigos que se dan entorno al espacio, muy bien lo define así la profesora Amanda Rodríguez:

Si un egresado del bachillerato puede explicar las razones y prevenir en su comunidad los desastres naturales como inundaciones, terremotos, deslizamientos, huracanes y los accidentes individuales o colectivos en su lugar de habitación, en la localidad y en la ciudad donde vive. Si además dicho egresado es capaz de oponerse a decisiones políticas, administrativas o de otra índole, que perjudican a la comunidad por permitir usos de suelo inadecuados, instalación de negocios, deforestación, contaminación, se puede decir que vale la pena enseñar geografía (Rodríguez, 2010: 10)

En el caso colombiano, la Ley 115 de 1994 *Ley General de Educación* plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual se especifican entre otros aspectos, “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la región y del país” (MEN 1995 en Rodríguez, 2010: 12)

Para apoyar los diseños curriculares, el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia publicó la Guía No. 7 “Formar en Ciencias: ¡el desafío!, Lo que necesitamos saber y saber hacer” y a través de la cual se establecen los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, este documento, muy conocido por los docentes, establece los mínimos que deben contener en términos curriculares en las áreas de Ciencias sociales y Ciencias Naturales como una forma de sugerir rutas para la construcción de los planes de estudio de las instituciones educativas de Colombia, este puede constituirse en el qué, en el contenido de la enseñanza de las Ciencias Sociales y más exactamente de la geografía.

En este documento, se asumen las Ciencias Sociales como unas ciencias de carácter abierto, histórico y cultural, cuyo objeto es la reflexión sobre la sociedad, es además un conocimiento básico, construido a través del desarrollo conceptual y metodológico de las disciplinas sociales (como la historia, la geografía, la ciencia política, la economía, la psicología, la sociología, la antropología) (MEN, 2004)

Estas ciencias, según el MEN, permiten que los estudiantes se apropien de conceptos que han sido validados socialmente para comprender la realidad, por ello es importante proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias para usar creativa y estratégicamente metodologías que posibiliten el acceso a la compleja realidad social y las distintas instancias de interacción humana.

A través de estos estándares, el Ministerio se propone como metas de la formación en ciencias en la Educación Básica y Media: Favorecer el desarrollo del pensamiento científico, Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo, Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia, Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad, entre otras.

En el área de Ciencias Sociales, además existen Lineamientos Curriculares para hacer una breve mirada al respecto, retomaré un ejercicio que al respecto la profesora Amanda Rodríguez (2010) hace, ella encuentra cinco ejes generadores, pertinentes a la geografía:

El primero, El N° 1: “Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra, el segundo”, N°4: “La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana”, el tercero, N°: “Nuestro planeta como un espacio de interrelaciones cambiantes que nos posibilita y limita”, el cuarto, No 6 “Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos”. (Rodríguez, 2010: 12)

Estas indicaciones que buscan establecer parámetros para que los docentes al interior de las instituciones, diseñen sus planes de estudio, en un sentido práctico, les permiten establecer en términos planes de abordaje en las áreas, un currículo prescrito, sin embargo y de ello dan cuenta algunos Autores, (Rodríguez, 2010; de Souza, 2011), estos parámetros de convierten en referentes que no alcanzan a llegar realmente a las aulas, seguramente porque la socialización de los mismo no alcanza a impactar a los maestros quienes en muchos casos no creen en estos currículos y apenas los enuncian en sus planes de estudio.

El hecho de que estos currículos no impacten a los maestros y que ellos en muchos casos no tengan las herramientas suficientes para construir planes de estudio que tengan en cuenta los avances de la ciencia y de la sociedad misma, hace que los contenidos de los planes recaigan en las posturas más clásicas tanto de la geografía

como de su enseñanza, esta situación “despierta en alumnos y maestros, obviamente, una antipatía o en el mejor de los casos una gran indiferencia, por lo que la suerte de la geografía no es importante para la sociedad en general” (Rodríguez, 2010: 20)

En este sentido, el problema del contenido es un problema ético al tiempo, la enseñanza de la geografía debe permitir desarrollar las capacidades críticas del estudiante, esto es analizar su medio en relación con las oportunidades de mejoramiento del mismo y de la comunidad que alberga, la geografía no tiene sentido un proyecto ciudadano, no sólo se debe mostrar cuáles son las características físicas del espacio, además se deben mostrar aquellos procesos que determinan las condiciones materiales de una población.

### **6.5 ¿Cómo Enseñar?**

El conjunto de investigadores que a lo largo de América Latina se preocupan por la enseñanza de la geografía han propuesto un sinfín de salidas a las problemáticas que hoy se encuentran en los procesos de enseñanza en torno a la a geografía, estas propuestas tienen características diferentes, algunas se ocupan de propuestas teóricas, de orientaciones generales, otras son más específicas.

El trabajo de estos investigadores muestra como la enseñanza de la geografía está basada en preceptos tradicionales y muestran la necesidad de pensar en la enseñanza de una nueva geografía, por ejemplo la profesora Lana de Souza (2010) llama la atención en torno a la importancia de traducir pedagógicamente las propuestas desarrolladas para la geografía, propone una reflexión dialéctica permanente entre la realidad del estudiante y el saber del mismo, para ella el conocimiento debe ser reactualizado y reelaborado permanentemente.

Las reflexiones en cuanto a la enseñanza de la geografía han ampliado sus perspectivas acerca de la pedagogía y la didáctica, si bien estas reflexiones no transforman las prácticas si las posibilitan, de ahí la importancia de los estudios que pretenden encontrar los objetivos de la enseñanza de la geografía en el siglo XXI, en

este sentido se encuentran trabajos como el de Vasentinni (1995) quien se ocupa de la pregunta qué tipo de enseñanza de la geografía es apropiada para el siglo XXI, y para ello responde:

Una (Geografía) que le permita al estudiante descubrir el mundo en el que vivimos, y que le permita poner especial atención en la globalización y sus fenómenos como el impacto ambiental y las relaciones local, nacional... por lo tanto se trata de una enseñanza que le permita al estudiante interpretar, textos, fotos, mapas, paisajes. (Vasentinni, 1995)

De nuevo el análisis se acerca a las reflexiones contemporáneas de la pedagogía, nos llevan a re-pensar cuáles son los objetivos de la enseñanza de la geografía más allá de los contenidos, si el objetivo de aprender geografía, de pensar geográficamente no es reconocer el contenido habrá que reconocer que la misión de la geografía es preparar al estudiante para que tenga la capacidad de leer su espacio en sus diferentes escalas y proporciones.

En general, es frecuente hallar propuestas que se refieren a la necesidad de recurrir a las experiencias de vida de los estudiantes al interior del Aula, (Castrogiovanni, 2007; Souto, 1999) Esta es una referencia permanente, para él “el sujeto trae consigo un carga de experiencias y de conocimientos, de realidades vividas (...) cada vez más, creemos que esas vivencias deben ser aprovechadas, problematizadas y textualizadas, buscando integrar la vida a la escuela. (Castrogiovanni, 2007: 47)

Algunos, proponen volcar la mirada al interior de una línea *crítico social*, proponen “asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso en el que el maestro media y el cual debe estar articulando sus componentes fundamentales, objetivos, métodos y contenidos significativos y socialmente relevantes”. (De Souza, 2010)

Para el profesor Nestor André Kaercher (2007) la salida es trabajar a partir de la realidad próxima del estudiante:

e explicarmos a lógica que ordena a organização dos espaços, então nossos alunos poderão integrar – se com facilidade as novidades, porque construíram operações

mentais que os deixaram em condições de fazer relações entre esta e aquela escola, porque lhes demos as ferramentas para eles construírem seu conhecimento, enfim porque eles relacionarão suas aulas com a vida, farão relações entre escola e vida, geografia e natureza, geografia e sua cidade, enfim geografia e seu cotidiano. (Kaercher, 2007: 78)

En el caso de la profesora Nubia Moreno y el profesor Alexander Cely, han encontrado en la literatura una excelente estrategia:

permite establecer vínculos que articulan la descripción, imaginación, percepción y reflexión de diversos espacios geográficos. En ese sentido es importante analizar el uso de la fuente escrita (...) es posible articular la literatura como estrategia pedagógica, con la vivencia subjetiva de las personas en el espacio geográfico en general y en el de la ciudad de manera particular, para establecer el fenómeno urbano como el eje que da cuenta de la relación existente entre geografía, literatura y espacio geográfico. (Cely y Moreno, 2006: 2)

En tanto para el profesor Nelson Rego, retorna a la cotidianidad:

os fatos cotidianos do mundo mais proximamente vivido, como fatos a serem amplamente compreendidos, relacionados entre si e com os fatos de outras escalas de análise, e sobre esses fatos, que se tornam o objeto de interpretação, procurará agir, em alguma medida, modificando-os. O processo educacional, desse modo, não apenas apreende os objetos, apreende simultaneamente a capacidade de ação dos sujeitos desse processo. (Rego, 2000)

Seguramente las salidas metodológicas obedezcan a las necesidades de cada contexto y en ese sentido sea importante, ni siquiera, imaginar cuáles son las mejores estrategias para enseñar algo, la importancia de estas discusiones está precisamente en la reflexión didáctica, en pensar hacia dónde se dirige el maestro con sus estudiantes, en los tipos de razonamiento que quiere desarrollar, en el tipo de ciudadano que pretende ayudar a construir.

## **6.6 La Formación Docente**

Los primeros esfuerzos invertidos en este ejercicio, los dediqué a la búsqueda de la información pertinente en relación con las prácticas pedagógicas de los docentes, en este sentido, la primera consideración se dio en torno a los procesos de formación, esto me obligó no solamente a tener en cuenta trabajos producidos en Colombia, sino, a contemplar ejercicios desarrollados a lo largo de América Latina. La literatura que consulté, mostró algunas perspectivas que se deben tener en cuenta a la hora de analizar este contexto, algunas menos rigurosas que otras pero todas pertinentes para el proceso, a continuación doy cuenta de esta primera consideración.

En cuanto a las problemáticas a las que hoy se enfrentan los docentes y que a la vez cuestionan los procesos de formación docente se pueden tener en cuenta los que enumera la profesora Amanda Rodríguez (2010):

- Los maestros no tienen conceptos precisos básicos de geografía, de espacio geográfico, de localización, ubicación, orientación, región...
- Los maestros no tienen claras los enfoques que subyacen a las teorías geográficas o no se manejan con claridad las diversas escuelas geográficas.
- No se conocen las teorías psicológicas o los estudios que se han realizado sobre el desarrollo del pensamiento espacial y temporal, lo cual es básico para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.
- Se tiene una idea equivocada de lo que significa construir un concepto el cual se identifica con términos, definiciones u opiniones (Geopaideia, 1995).
- Los alumnos además de no haber construido los conceptos tampoco le encuentran una utilidad al conocimiento geográfico en su cotidianidad.
- Los alumnos no interpretan los mapas que se encuentran en los atlas o en los textos escolares y menos se ha desarrollado la habilidad de elaborar sus propios mapas con base en la observación directa de su entorno. (Rodríguez, 2010: 22)



Parece haber un consenso general entre los autores que han dedicado sus obras al análisis de los procesos de formación de docentes de *básica primaria y secundaria*; para ellos, se deben reformar los sistemas educativos de los estados latinoamericanos. Sin embargo, la forma de asumir este tipo de propuestas no es la misma, los planteamientos de estos autores van desde el análisis coyuntural de los resultados de la formación, hasta la reflexión en torno a la necesidad de cambiar de raíz estructura de formación, no obstante encontré una preocupación recurrente y que está relacionada con los sujetos que participan de los procesos de formación, de quienes lideran los procesos, este está definido por la formación de los formadores,

inventar la escuela del futuro (...) necesita, contestar preguntas tales como cuál será la manera de asistirlas, cómo será la nueva supervisión, qué tipo de materiales servirán como apoyo y, por supuesto, qué profesores y qué manera de formarlos. (Aguerrondo Y Braslavsky, 2002: 8)

La aparición de innumerables alternativas educativas basadas en la generación de mediaciones didácticas relacionadas con el uso de las tecnologías de la comunicación y la información han hecho pensar a muchos en la posibilidad de la desaparición del maestro como mediador en dichos procesos de formación, no obstante, esto está muy lejos de ser una realidad, sea cual fuere la mediación didáctica, el motor, el estratega de tal proceso, debe ser un profesional de la educación en tanto la formación seguirá centrando su relación pedagógica en la relación profesor-alumno, de allí la importancia de establecer procesos permanentes de valoración que propendan por el mejoramiento de sus cualidades profesionales y de paso de los procesos con los estudiantes.

Al respecto, surgen proposiciones como las Aguerrondo y Braslavsky, quienes consideran que el fracaso reiterado de los procesos educativos se debe a que: “básicamente lo que se intenta se resume en mejorar lo que hay, seguir mejorando un modelo existente, no cambiarlo por otra forma de ver las cosas”, para estas autoras la crisis educativa actual responde a una causas coyunturales, es decir, que “no

cuestionan al Modelo Tradicional de educación” y unas estructurales que consideran que “este modelo es incapaz de responder a las demandas del siglo XXI”, (Aguerrondo y Braslavsky, 2002: 9)

En esta misma perspectiva, para Gloria Hinostroza (2004), el problema de la formación docente, está en la formación inicial, según la autora, esta no corresponde a las necesidades del maestro, este se ve enfrentado a sus sujetos de acción, en la mayoría de los casos, al finalizar su formación, lo que no le permite desarrollar habilidades suficientes, para responder a las necesidades de las comunidades (Encuentro Iberoamericano de formación docente, 2004: 17)

Para Schön (2000) lo que necesitamos es enseñar a los licenciados a tomar decisiones bajo condiciones de incerteza, ayudar a los licenciados a aprender a actuar de forma competente en situaciones en que no hay respuestas o procedimientos definidos (Schön, 2000, citado por Kaercher, 2007)

Sin embargo, la formación de docentes no es una estructura independiente, esta debe su quehacer a las políticas estatales que la regulan, normas que “no dan cuenta cabal de lo que realmente puede estar ocurriendo en las unidades formadoras de docentes” esto según Calvo, quien señala que estas propuestas en muchas ocasiones, riñen con los cambios y reestructuraciones teóricas, pedagógicas y curriculares promovidos desde la investigación, toda vez que las nuevas propuestas, que incluyen como uno de sus componentes la investigación formativa pueden estarse viendo obstruidas por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegian contextos de formación técnico-profesionalizantes, (Calvo, Rendón y Rojas, 2004).

En este mismo sentido, para Álvarez (2000) la formación que reciben los docentes, está mediada por un sinfín de desajustes que proceden de la práctica escolar, esto teniendo en cuenta que en los currículos de las facultades pocas veces aparece un espacio orientado a la práctica, esto es, con la enseñanza y con la didáctica aplicada

en relación con los campos de especialización, para Álvarez (2000), no sólo el dominio de los contenidos asegura una práctica docente adecuada pues, los problemas a los que los docentes tienen que hacer frente, son “asuntos educativos que van más allá de la transmisión” (Álvarez, 2000: 186), lo que se puede ver reflejado en el desinterés de los docentes que redundo en su desentendimiento de la dimensión formativa.

Para este mismo autor el problema es *didáctico* en tanto no existen procesos de reflexión ni práctica sobre el sentido educativo de la acción de enseñar, que a su vez se encuentra estrechamente relacionada con el sentido formativo de la acción de aprender. En los programas de formación docente, pocas veces se encuentra información sobre técnicas de diseño y programación curriculares o sobre formas e instrumentos para preparar una prueba de evaluación consecuentes con el quehacer didáctico, de ahí su preocupación con el proceso de formación que, a su juicio, de no asegurar estos procesos básicos, mucho menos podrá enfrentar la reflexión sobre el complejo proceso de enseñar y aprender o aproximarse a las preguntas de ¿qué es enseñar?, ¿qué es aprender?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprende el alumno? (Álvarez, 2000: 186- 187)

Para transformar la enseñanza de la geografía es necesario modificar la formación del docente, entendida como “el medio por el cual se asigna al futuro maestro o profesional de la educación una consciencia especializada. El propósito de la formación es ubicar a los sujetos en una saber y en unas prácticas o relaciones sociales, en este caso, el sujeto de la enseñanza o el sujeto del saber pedagógico” (Díaz, 1996:18), así la formación del docente debe centrarse en la interrelación de las esferas del conocimiento académico, la consciencia ordinaria y la actividad práctica a través del estudio, la reflexión y la acción del educando o futuro docente. (Rodríguez, 2010: 22)

La discusión que aquí se pretende plantear es simple y compleja al tiempo, simple porque vale la pena detenerse a pensar cómo se forman los docentes, compleja por

esa misma razón, la labor del docente es una labor que implica un tipo de reflexión permanente, no es un empleo común, no hay técnicas definidas que nos den la certeza de alcanzar determinados resultados, nada nos garantiza que un proceso de formación regular efectivamente le dé la posibilidad a un sujeto de concebirse espacialmente, de ahí la complejidad, la profesión docente implica la formación de un tipo de ciudadano que se cuestione todo el tiempo acerca de lo que hace y de cómo lo hace, ¿entonces cómo debemos formarlo?.

En este sentido, la Profesora Lana de Souza, retomando los trabajos de algunos autores como Tardif (2000, 2001), Novoa (1992 - 1995), Gimeno Sacristán (1998), Libanêo (1998), entre otros, propone algunos principios tanto para la formación inicial del docente, como para su continuidad.

La primera hace referencia a la formación permanente, *“O professor é um profissional em formação constante”*, aquí la profesora hace referencia a uno de los elementos más importantes de la constitución de la Prácticas Pedagógicas de los Docentes, *la formación inicial no es suficiente* (de Souza, 2012: 18), hay un tipo de idea que nos dice que el Maestro, después de realizar su licenciatura, está listo para intervenir en las instituciones educativas, y a pesar de ser cierto esto, no se propende por establecer procesos permanentes para cualificar su formación, esta formación debe ocurrir en diferentes escenarios incluso en su lugar de trabajo, la escuela debe ofrecer tiempos y espacios rigurosos y ordenados para que esta formación ocurra, además debe ocurrir durante el desarrollo de su labor independientemente del tiempo que el maestro dedique su tiempo a la enseñanza.

La segunda hace referencia al tipo de labor del docente, *“O professor é um profissional cuja actividade é intelectual”* (de Souza, 2012: 20), aquí se debe tener en cuenta que el ejercicio del maestro ocurre en las dimensiones sociales y emocionales de los sujetos, todo con el fin de aportar instrumentos y herramientas suficientes para que los sujetos

a quienes forma puedan relacionarse con el mundo y esto implica que el maestro siempre aprende y siempre enseña porque es un sujeto del aprendizaje.

La tercera tiene que ver con la identidad profesional del docente, *“Na formação, construção da identidade profissional tem papel fundamental”* (de Souza, 2012: 21), este principio hace referencia directamente a las Prácticas Pedagógicas del Docente, para la profesora de Souza es importante que los espacios de formación le permitan al maestro reflexionar acerca de esta identidad, se asume, que esta construcción es un proceso socio-histórico y en la que median todo un conjunto de *representaciones sociales, creencias e ideologías* que van más allá de la formación inicial.

*El cuarto principio, se refiere al contenido de la formación del maestro, “Na formação do professor não pode estar baseada exclusivamente na conteúdo específico da disciplina que vai a ensinar”* (de Souza, 2012: 22), aquí debemos entender la labor del docente como una actividad intelectual compleja y que exige mucho conocimiento y reflexión para tomar decisiones y en la que no sólo se deben abordar contenidos disciplinares, de ahí la importancia de enfocar la formación de los docentes al desarrollo o a la configuración y al análisis de sus prácticas.

## **6.7 Las Prácticas Pedagógicas y las Representaciones Sociales**

A este ejercicio investigativo, subyace un cuestionamiento que deben hacerse todas las sociedades permanentemente y que a mi juicio, la sociedad colombiana está en deuda de hacerse a la luz de las realidades de los establecimientos educativos del servicio público, este problema es: la forma como las sociedades contemporáneas están asumiendo la formación de sus maestros ¿es pertinente?

Implementar Prácticas Pedagógicas que además de dar buenos resultados en las pruebas institucionales y externas a los establecimientos educativos, también deriven en que los conocimientos que allí desarrollen los estudiantes, les sirvan para establecer mejores proyectos de vida y de esta manera aportar de forma más asertiva al desarrollo de los Estados, cualquiera sea el significado de este desarrollo; ofrece

dificultades a los profesionales docentes. Las razones de estas dificultades no tienen una sola naturaleza, sin embargo para enfocar el ejercicio investigativo retomé un elemento que consiste en la forma en la que los docentes han configurado las prácticas pedagógicas que ejercen en su labor.

La lógica interna de cualquier Práctica Pedagógica está provista por un conjunto de reglas que regula la estructura profunda de la interacción social y que determina los procesos de *transmisión/adquisición* de los diferentes significados de la cultura. Así, Olmedo reconoce en esta lógica interna, un tipo de naturaleza del control sobre la comunicación pedagógica, esta regula elementos como la selección de contenidos, su secuencia, su ritmo, sus criterios y la jerarquía que se establece en la relación pedagógica (Olmedo, 2005: 73)



Fotografía N° 7: IE José Asunción Silva, Arauca

Para José Darío Herrera, el maestro articula su práctica mediante la idea de “llevar” alumno de un punto a otro, diagnosticado con la pragmática de cada asignatura, a otro punto en el que todos los estudiantes quedarían homogeneizados. Para esto, cuenta con una serie de condiciones impuestas, que podrá a su servicio con ayuda de su más secreta y sentida arma: el “manejo de grupo”, el maestro, estructura su obra en tres actos, en el primero, crea un espacio de encuentro, en el segundo, despliega sus saberes didácticos y por último, busca cerciorarse de haber logrado sus propósitos. (Herrera, 2000)

¿Pero, cómo podríamos clasificar estas Prácticas Pedagógicas?, Si en este ejercicio me iba a ocupar de las prácticas pedagógicas de los docentes, debía tener en cuenta, entre otros elementos, los marcos que académicos y epistemológicos que se han definido para clasificar dichas prácticas, esto es, en palabras de Julián de Zubiría quien retoma los planteamientos de Louis Not, “a lo largo de la historia de la educación, por lo menos desde el siglo XVIII, solo han existido dos grandes modelos pedagógicos y que pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia han sido heteroestructurantes o autoestructurantes” (de Zubiría, 2006: 13).

En el primero, la escuela cumple con la función de transmitir los saberes de la humanidad a las generaciones por venir; en este modelo, el maestro es el actor central en todo el proceso educativo. “sus posturas son decididamente magistrocentristas” (de Zubiría, 2006: 13), en el segundo modelo, la visión está puesta en el estudiante, quien está dotado de las condiciones suficientes para “jalonar su propio desarrollo”, (de Zubiría, 2006: 13) por esta razón, el estudiante, es considerado como el centro del proceso educativo, aquí la escuela se orienta a establecer procesos de socialización, en los que se promueva el interés de los estudiantes.

Pero hay un tercer modelo, en el apogeo de las posturas teóricas que se niegan a ver el mundo en blanco y negro, se da la propuesta de Not, quien ha encontrado una tercera ruta, mientras en la heteroestructuración la importancia del proceso recae en el



objeto del aprendizaje, en la autoestructuración la importancia del proceso recae en el sujeto del aprendizaje, según Not, el factor determinante del desarrollo de los conocimientos está en la interacción de los sujetos y los objetos, para él, esta interacción se constituye en “interestructuración” (Not, 2000: 9).

Cada uno de estos modelos supone un tipo de concepción del conocimiento, del proceso de “transmisión”<sup>12</sup> del mismo y del sentido de las prácticas pedagógicas para la sociedad, estas concepciones pueden verse reflejadas en las prácticas pedagógicas que ejerce cada docente en el desarrollo de labor, de ahí que comúnmente se distinga entre las prácticas que se consideran tradicionales y las que no, empero, vale la pena establecer una nueva consideración, las prácticas pedagógicas que ejercen los docentes en el desarrollo de su labor, ¿se enmarcan únicamente en la clasificación propuesta por Not?, es decir, puede asegurarse que las practicas de los docentes están relacionadas solo en sistemas pedagógicos, de hetero, auto e inter estructuración?, o ¿existe otra clasificación en la que también pueden clasificarse estas prácticas?

Los procesos de observación de las prácticas pedagógicas de los docentes revelan en algunos casos que no existe una estructura definida, en pocas palabras, que no hay procesos de reflexión que lleven al docente a responder al qué, cómo y cuando se enseña, en esta meda podría decirse que estas prácticas son intuitivas, esto es que no siguen estrictamente las estructuras definidas por los sistemas pedagógicos antes propuestos, sino que se llevan a cabo según el parecer de cada docente, de ahí la dificultad de establecer nuevos procesos educativos.

Si la configuración de las Prácticas Pedagógicas de los docentes, ocurre en el ámbito de la construcción de enunciados que se dan en el transcurso de la vida, se debe atender a un tipo de comprensión que dé cuenta de ello, en esta medida, este ejercicio investigativo, parte de la idea de las representaciones sociales que orientan las

---

<sup>12</sup> Aquí se retoma el concepto de *transmisión* no en su sentido tácito, sino, como un término que permite reconocer el proceso de acercamiento del estudiante al conocimiento en cada modelo.

prácticas pedagógicas de los docentes, de ahí el uso de la historia de vida como ruta al reconocimiento de las Representaciones Sociales.

A continuación, se presenta una breve clasificación en torno a las Prácticas Pedagógicas docentes según la clasificación de los sistemas educativos propuestos por Not y lo que en este trabajo se denomina prácticas pedagógicas intuitivas.

**Tabla N° 2 Clasificación de las Prácticas Pedagógicas**

<b>Prácticas pedagógicas Heteroestructurantes<sup>13</sup></b>	<b>Prácticas pedagógicas Autoestructurantes</b>	<b>Prácticas pedagógicas Interestructurantes</b>	<b>Prácticas pedagógicas Intuitivas</b>
<p>Están determinadas por la idea “Quien sabe enseña a quien ignora” (2000; Pág. 28) y corresponden, según Not, a la situación en la que el maestro como agente que asimila el conocimiento, y ejerce una serie de acciones sobre un “paciente”. La situación pedagógica del agente es determinante frente a la del paciente por medio de aquello que sabe, es decir, el conocimiento con el que se ha vuelto un agente el docente.</p>	<p>Están determinadas por la primacía del sujeto como factor indeterminado desde el exterior (el estudiante es el artesano de su propio conocimiento) y responsable de las acciones de transformación de sí mismo con el conocimiento, al cual accede sin intermediarios. Esta concepción según Not, responde al enunciado según el cual “[...] no hay fundamentalmente sino un individuo que efectúa acciones y va transformándose por sus acciones mismas” (2000; Pág. 9). En este sistema, las prácticas pedagógicas del docente corresponden a las de un facilitador de medios para la estructuración del estudiante.</p>	<p>Aquí las practicas se determinan a partir de la idea de un sujeto que pretende conocer objetos del universo natural y cultural en el que se encuentra inmerso, y a partir de los cuales se moldea, teniendo en cuenta que los elementos determinantes del desarrollo de sus conocimientos se dan en su interacción con las dimensiones históricas, sociales y culturales de su medio. En este sistema, se reconoce que los objetos están inmersos en la cultura y los sujetos deben reconstruirlos para sí mismos, por lo que ambos participan en un devenir sujeto y objeto social. En este sentido, afirma Not: “No es posible considerar la Interestructuración del sujeto y del objeto sólo en las perspectivas del presente o de una corta secuencia de enseñanza, hay que reubicarlas en un devenir que es proyecto o designio” (2000; Pág. 232). Aquí las prácticas pedagógicas del docente corresponden a las de un estratega que reflexiona permanentemente en torno a las posibilidades de interacción del estudiante con su contexto, social, histórico y cultural.</p>	<p>Estas prácticas no se encuentran definidas por una postura epistemológica clara, corresponden al parecer del docente en torno al proceso educativo, son practicas poco reflexivas</p>

<sup>13</sup> Ver Not, Luis. “Las Pedagogías del Conocimiento”, p. 27 – 119. Not plantea en la Heteroestructuración, los sistemas pedagógicos que sitúan la relación estudiante (paciente) – conocimiento (objeto) - maestro (agente), como la situación pedagógica donde “un agente utiliza un objeto como instrumento para ejercer, en el paciente, una acción que apunta a formar o a transformar al paciente” p.9. Es decir, en estos sistemas pedagógicos el estudiante nunca accede directamente al conocimiento y siempre su acercamiento se encuentra mediado por el maestro que es quien sabe y por oposición sitúa al estudiante como el que ignora.

Para exponer la hipótesis que orienta a este ejercicio, debo además de lo que ya he mencionado, hacer referencia a una *noción* que encontré bastante propicia, esta es la de *las Representaciones Sociales*, es decir, lo que considero es que las Prácticas Pedagógicas que han configurado los docentes a los que abordé a partir de las historias de vida, se han generado, no sólo en su formación como profesionales docentes, sino que a lo largo de su vida han elaborado un conjunto de estructuras morales, sociales, culturales etc. que les han permitido configurar su práctica.

### **6.8 Las Representaciones Sociales**

La noción de representación social corresponde a una teoría de la psicología social que se integra en un corpus de nociones de variada procedencia teórico-metodológicas, en las que se encuentran trabajos de sociología, psicología, antropología y que ante todo representa un profundo interés por el posicionamiento de los estudios colectivos y por elementos que orientan el pensamiento social.

Esta teoría fue elaborada en 1961 por Serge Moscovici, quien propone que el pensamiento “ingenuo”, del “sentido común” se torna esencial, en la identificación de la “visión de mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y que utilizan para actuar o tomar posición, esta perspectiva lo que permite en últimas, establecer procesos de comprensión de las dinámicas de las interacciones sociales y aclarar los elementos orientadores de las prácticas sociales. (Abric, 2001: 12).

Esta teoría propone que no existe una distinción exacta “entre los universos *exterior* e *interior* del individuo (o del grupo)” (Moscovici, 1969: 9) lo que significa que para comprender las prácticas sociales la explicación no puede ser el resultado de la exploración de los puentes que unen al sujeto entorno al objeto o viceversa.

En esta teoría el sujeto está inmerso en un *contexto activo* (Abric, 2001: 12) y esto implica que los elementos de la realidad son comprendidos en tanto que

prolongaciones de su comportamiento, en otras palabras que el *estímulo* y la *respuesta* son indisociables, una respuesta que para efectos de la exposición podemos llamar, *la representación de la realidad*, no es necesariamente una reacción a un estímulo, ésta es en cierta medida el origen del mismo estímulo, que así visto es una consecuencia de la respuesta, (Abric, 2001: 15) por lo tanto las representaciones se constituyen en la interacciones del sujeto en su medio.

En esta relación circular, un elemento no existe por sí mismo, puede ser y existir en relación con un sujeto o un grupo y solo en relación con ellos. En el momento en que, por ejemplo, expresamos una opinión (respuesta) respecto a un objeto o una situación, dicha opinión en cierta forma es constitutiva del objeto, *lo orienta*. (Abric, 2001: 12), de esta manera, el elemento de la realidad, es reconstruido de forma permanente en la interacción del sujeto con su contexto y en el que median procesos de evaluación.

En este sentido, la representación, es el resultado de una construcción reconstrucción de un elemento, una representación de algo para alguien, “este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada así en ese marco” Moscovici (1986) por tanto la representación siempre es de carácter social. (Abric, 2001: 13).

Puede parecer irrelevante, pero es pertinente aclarar que asumir una postura como la de las representaciones sociales, significa al mismo tiempo abandonar cualquier lectura cuantitativa o exacta de la realidad, aquí, no hay una *realidad objetiva*, que analizar, no existen marcos interpretativos exactos que den cuenta de determinado fenómeno. En este lugar de las teorías sociales hay una apuesta por comprender una realidad que es representada, o más bien, por comprender las representaciones de esa realidad que son apropiadas, reconstruidas de forma cognitiva e integradas por los sujetos sociales a sus sistemas de valores.

Como podrán haber advertido, aquí estamos poco a poco acercándonos a una noción más de tipo cultural, pensar en un sistema de valores construido por un sujeto o un

grupo de sujetos, implica pensar en la historia y el contexto social e ideológico en el que se hallan inmersos los sujetos y los grupos, las representaciones, así asumidas, están relacionadas a la manera en la que los sujetos sociales, aprenden los acontecimientos de la vida diaria, el conocimiento de sentido común. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, los saberes, y estructuras de pensamiento que se dan dentro de las tradiciones, la educación y la comunicación social. Podría decirse que este es un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Jodelet, 1986: 47), que permite una reelaboración de las “experiencias del sujeto y de su sistema de normas y actitudes”. (Abric, 2001: 12- 13).

En resumen, estas representaciones pueden pensarse como una forma de saber que ha sido elaborada y compartida en la interacción social con un propósito eminentemente práctico, configurar pautas en la “construcción de una realidad común para un conjunto social”, hasta aquí quiero proponer una pausa para abordar un ejemplo cotidiano, a lo largo de las historias de vida que elaboraron los docentes y en general en las conversaciones que pude establecer con ellos, esta idea es la del *constructivismo*, y pido me perdonen la imprecisión conceptual si es que así ocurre, pero es válida para exponer lo que hasta aquí he querido decir; esta idea, que los docentes la asocian con una *máxima*.

Cuando se habla de constructivismo, se hace referencia a que el estudiante, en este caso el estudiante que aprende geografía, aprende mejor si experimenta su espacio. A lo que hago referencia, es a que esta idea, la del *constructivismo*, no es necesariamente un descubrimiento que, en su ejercicio, hayan alcanzado todos los docentes, más bien es una representación, una forma de saber que ha sido elaborada socialmente través de una propuesta teórica y que se ha compartido y reconstruido en el ejercicio docente.

Entonces, las representaciones sociales que elabora una persona o un grupo de personas en torno a determinada situación o elemento de la realidad, no pueden ser

definidas a partir de un concepto o una clasificación, ésta se relacionan estrechamente con los significados que configuran los sujetos sociales en su interacción con su medio; hablar de representaciones sociales, es hablar de re- presentar, de re- producir significativamente, esto es, la forma en la que los elementos de la realidad se reconstituyen para las personas a partir de su significación, su subjetividad. (Moscovici y Hewstone, 1986: 71).

Así, el abordaje de las representaciones, implica un tipo de razonamiento analógico respecto la o las realidades según la focalización y el punto de vista de los sujetos así como las concepciones del cual hacen parte. (Ursua, 1987: 349).

Para Moscovici, una representación social es “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. 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.” (Moscovici, 1979: 17-18).

Aparece otro elemento tan importante como el anterior y que me permite pensar lo que hasta aquí he expuesto, la representación social entonces, es un tipo de interpretación de la realidad y que asume la forma de un saber que ha sido elaborada y compartida socialmente, pero que además le “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” (Abric, 1987: 64).

La representación no es así un simple reflejo de la realidad común sino una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes (de circunstancias dice Flament)-naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación –y factores más generales que rebasan la situación misma: medio social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales. (Abric, 1987)



La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los sujetos sociales con su entorno físico y social ya que determinará sus comportamientos y sus prácticas. Es un sistema de predecodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.

La representación es una construcción socio-cognitiva y contextualizada, es decir que las representaciones afirma Moscovici (1986) no son exclusivamente cognitivas, también son sociales, el análisis de las representaciones sociales supondrá siempre un doble enfoque, un acercamiento que integra los dos componentes de la representación, el componente cognitivo como el proceso de construcción de los saberes, y el componente social como la puesta en práctica de esos procesos cognitivos (Abric, 2001: 13) en que una representación se elabora, además un componente fundamental de las representaciones es su significación y está determinada por efectos de contexto.

Este contexto puede ser discursivo en la medida en que corresponde a la naturaleza de las condiciones de producción de discurso a partir de la cual será formulada o descubierta, sin embargo, este contexto también puede ser Social en tanto está inmersa en un entorno ideológico dado por el lugar que el sujeto ocupa en el sistema social “la significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que inter vienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado” (Doise, 1992; Abric, 2001).

la realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en un sistema de valores que depende de su historia y el contexto social e ideológico que le circunda (...) esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo constituye la realidad misma (Abric, 2001)

La representación social es construcción socio cognitiva y funciona como un sistema de interpretación de la realidad que influye en las manifestaciones de los individuos con su entorno físico y social. Así, las representaciones sociales son conjuntos de

información, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado, las representaciones, cumplen con una serie de funciones, éstas con referencia a las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales:

**I) función de saber**, que permite entender y explicarla realidad, **II) función identitaria** que define la identidad y permite la protección de la especialidad de los grupos **III) función de orientación** que conduce los comportamientos y las prácticas, (esta es la función que explica la relación de las representaciones sociales con este ejercicio investigativo, dado que asume estas construcciones socio cognitivas como un sistema de pre-codificación de la realidad que constituye sirve como guía para la acción) **IV) funciones justificadoras** que permiten justificar las posturas y los comportamiento. (Cfornt. Abric, 2001)

El valor interpretativo de las representaciones radica en su carácter informativo y explicativo de la naturaleza de los lazos sociales, *intra e intergrupos*, es a grandes rasgos un elemento en la comprensión de los elementos orientadores de los comportamientos y de las prácticas sociales lo que pone a las representaciones sociales en el lugar un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado.

Las representaciones sociales tradicionalmente han sido pensadas como las representaciones que construyen los miembros de una comunidad en torno a un fenómeno determinado, por ejemplo, pensemos en la idea de alimentación sana, cada grupo cultural ha construido una representación en torno a la *sana alimentación*, seguramente esta no será la misma para un grupo de Hindúes, que para un grupo de Africanos, esto quiere decir que es en últimas la cultura la que provee de recursos para dotar el mundo de sentido, así la representación nos permite posicionarnos frente al mundo.

Sin embargo, en este ejercicio, lo importante de la representación, no es cómo asume determinado grupo tal o cual cosa, aquí lo relevante es el cómo dicha representación

orienta una práctica, es decir, cómo la representación frente a la *Alimentación Sana*, por ejemplo, determina las prácticas de, digamos, una familia en torno a sus hábitos culinarios.

Como había manifestado anteriormente, en el desarrollo de los talleres que realizaba en las instituciones educativas a las que hacen parte los docentes abordados, algunos maestros manifestaban la necesidad de transformar sus Prácticas Pedagógicas, ellos, en general, los docentes de todas las áreas, consideraban que sus clases eran poco atractivas para sus estudiantes, de ahí la necesidad por ejemplo de implementar TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en sus clases, buscaban un tipo de práctica que se circunscribiera en el constructivismo.

Sin embargo no era así, las Prácticas Pedagógicas al igual que cualquier tipo de práctica responden a nuestras más profundas creencias, a nuestros más profundos deseos, y a las reproducciones que hacemos de las estructuras a las que pertenecemos, en ese sentido, hace falta algo más que querer ser constructivista para serlo, no se puede hacer una clase en la que el estudiante es el arquitecto de su propio conocimiento en tanto soy yo quien determina qué debe enseñarle, esa es una contradicción epistemológica.

## **6.9 Relación Representaciones Sociales y Prácticas Pedagógicas**

Este no es el primer ejercicio que aborda las prácticas docentes a partir de las representaciones sociales, existen ya muchos aportes al respecto, por ejemplo un ejercicio desarrollado en la Universidad De San Juan, Argentina, muestra por ejemplo la utilidad de las Representaciones Sociales en la identificación de los elementos que forman parte de la estructura y el contenido que les permite, a determinados maestros, reconocerse y ser reconocidos como tales. (Mazzitelli, 2009).

Este ejercicio parte de la función identitaria de las representaciones sociales para mostrar cómo el docente se asume como un profesional que está por fuera del rango

convencional de los profesionales, esto es, se asume a sí mismo como otro tipo de profesional, así, la identidad es un tipo de representación de sí mismo en torno a los demás. Este ejercicio muestra cómo la profesión docente puede considerarse como “una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben”. (Mazzitelli, 2009: 271), lo que termina por fortalecer el argumento de la utilidad de el uso de las representaciones sociales en el estudio de las trayectoria de vida de los maestros.

En otro caso, Romero (2008) muestra como el trabajo a partir de las representaciones sociales, permite establecer las relaciones que existen entre imaginarios sociales y elecciones de futuro, para él, la elección personal está relacionada con el juego dialéctico entre lo grupal y lo personal, dado que esta elección depende su posterior vinculación en la sociedad, la sociedad contiene elementos que determinan las elecciones en escenarios que prefabrica, así los individuos terminan deseando aquello que deben hacer (Romero, 2008)

Lo que más me llamó la atención de la teoría de las Representaciones Sociales respecto a la configuración de las Prácticas Pedagógicas, fue la tercera de sus funciones, aquellas que hace referencia a la “orientación que conduce los comportamientos y las prácticas”, algunos hablan de ella en el sentido de las representaciones que condicionan las actuaciones (Araya, 2002), pensar que las prácticas Pedagógicas estén mediadas por las Representaciones que construimos a lo largo de nuestra vida, es pensar que la formación de los docentes no puede basarse estrictamente en procesos disciplinares, de ahí la importancia del ejercicio.

Mientras desarrollaba los talleres o me encontraba con los docentes y tenía la oportunidad de hablar con ellos, había una constante referencia al orden, a la necesidad de formar estudiantes empresarios, de la importancia de formar en la disciplina, pero antes que todo eso, había un ambiente pesimista en el discurso de los

docentes, un No Futuro, eso me cuestionó mucho, “esos *muchachos hoy en día no quieren nada*”, “*igual van a terminar por ahí en el pueblo haciendo nada*”, “*si esos chinos lo que quieren es salir a parir y a criar*”, “*es que no saben si quiera formular un proyecto, imagínese los en una empresa como Oxy*”<sup>14</sup>; creo que ese es uno de los elementos determinantes en la formación de una práctica, de un hábito, si no creo que con lo que hago, estoy cambiando el mundo, mucho menos lo creerán quienes me escuchan, es casi –parafraseando a Fito Páez- *una cuestión de actitud*.

Las representaciones sociales permiten hacerse una idea respecto a la forma en que construimos, interpretamos, y construimos nuestras ideas acerca de la realidad y cómo estas ideas, estas creencias impactan nuestros comportamientos en la vida cotidiana. (Mazzitelli, 2009), esto es, no podemos actuar de forma diferente a como creemos o pensamos.

Para comprender mejor esta relación entre las Representaciones Sociales y las Prácticas Pedagógicas, podemos retomar el trabajo realizado por el profesor Carlos Antonio Pinheiro y quien a través de un estudio en el cual abordó a cuatro profesores que hacían parte de un Curso de Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de São Paulo, trabajo en el cual usó la autobiografía, concluye:

Los saberes de los profesores son diversos, compuestos, heterogéneos, porque encierran, el propio ejercicio de trabajo, conocimientos, es un saber hacer diverso, que proviene de variadas naturalezas (Tardif, 2010: 18). En este sentido, constituyen una sumatoria de saberes de la formación profesional de saberes y disciplinas curriculares y experienciales.

Un conjunto de saberes actualizados y dirigidos, adquiridos en el ámbito de práctica profesional, todos ellos forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones (Tardif, 2010: 49).

---

<sup>14</sup> Fragmentos retomados de entrevistas de evaluación del programa, Noviembre de 2010

La identidad profesional se construye con base en un significado social de la profesión, la revisión de sus significados, las tradiciones, los valores individuales de los profesores, la historia de vida, las representaciones, las relaciones con otros profesores, escuelas, instituciones, entre otros aspectos. La profesión del profesor es una práctica profesional (Pimienta, 1997) es un proceso de socialización (Tardif, 2010), por lo tanto no es un hecho dado inmutable que genere de forma externa y que pueda ser adquirido (Nóvoa, 1995), mas es un proceso de construcción del sujeto históricamente situado (Pimenta, 1997). (Pinheiro, et al, 2012)

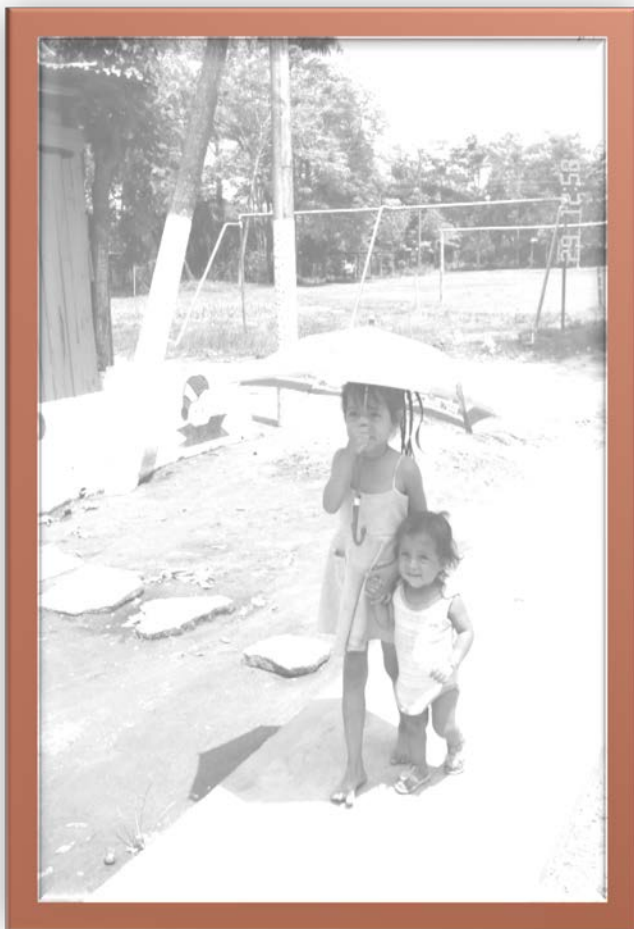
## **6.10 El Contexto**

Este ejercicio investigativo, se llevó a cabo con las comunidades educativas de cinco establecimientos del departamento de Arauca, especialmente con los docentes de ciencias sociales de los mismos, teniendo en cuenta que en ellos, es que concentra particularmente la enseñanza de la geografía y de alguna forma la construcción de la idea de espacio.

Las instituciones educativas a las que se hace referencia en este grupo, cuentan con características poblacionales e infraestructurales diferentes, la primera, El Colegio Municipal Agropecuario, está ubicada a siete kilómetros de la capital del departamento, cuenta con cien hectáreas de terreno y las condiciones infraestructurales óptimas para el desarrollo tanto de los procesos académicos como de los técnicos, la mayoría de sus estudiantes proviene de la Ciudad de Arauca, atiende a una población de 573 estudiantes en todos los ciclos educativos de Básica a Media. La segunda, es la Institución Educativa José Asunción Silva, se encuentra ubicada a 35 kilómetros de la ciudad de Arauca vía Caño Limón, cuenta con un terreno estimado de 10.000 metros cuadrados, sin embargo sus instalaciones se encuentran en proceso de adecuación para cumplir con el proceso de consolidación de el Ciclo de Educación Media, atiende a un estimado de 150 estudiantes que provienen de la Zona Rural y la tercera, es la

Institución educativa Pedro Nel Jiménez, en la Inspección de Panamá de Arauca que está ubicada en el kilómetro 86 de la vía Ruta de los Libertadores.

También se contó con la participación de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, que está ubicada entre el complejo de Caño Limón y el casco urbano del municipio de Arauquita, en la Vereda Reineria ubicada en la Isla Gaviota, que se encuentra determinada por el río Arauca, cuenta con condiciones infraestructurales regulares para el desarrollo tanto de los procesos académicos como de los técnicos, la mayoría de sus estudiantes proviene de la Isla o de poblaciones cercanas como la Vereda La Pesquera, atiende a una población aproximada de 275 estudiantes en todos los ciclos educativos.



Fotografía 8: Isla Reineria Arauquita (Archivo Personal)



## **7. Diseño Metodológico**

Reiteradamente he mencionado la dificultad que representa tomar decisiones frente al desarrollo de un ejercicio investigativo, sin duda, el diseño metodológico hace parte de esas dificultades. Desde el inicio del trabajo había tenido claro lo que quería indagar, estaba seguro de la importancia de reconocer qué clase de elementos influyen en la configuración de las prácticas pedagógicas que los docentes ejecutan en su labor, esa era tal vez mi única certeza, sin embargo, el principio no tenía clara cuál era la ruta para encontrar una aproximación a la respuesta.

Indagar por la constitución de las prácticas pedagógicas de los docentes especializados en el área de ciencias sociales, implicaba, al menos en principio, examinar algunas perspectivas metodológicas que me permitieran analizar los componentes (tan variados y complejos) de esas prácticas, por ejemplo las narraciones, las prácticas, los valores que moldean la forma en la que estos profesionales se desenvuelven en su quehacer. De ahí la necesidad de establecer herramientas que permitieran hallar las aproximaciones y encontrar las rutas de comprensión, no sólo de la constitución de las Prácticas Pedagógicas, sino del ejercicio docente en el área.

La función de este ejercicio era la de comprender algunos aspectos de las prácticas profesionales de los docentes, y esto, se lograría en parte, atendiendo a las representaciones del Mundo que orientan sus prácticas pedagógicas, por lo que asumí este ejercicio como una investigación de corte interpretativo y de naturaleza cualitativa, todo ello en concordancia con lo propuesto por Guillermo Briones en su trabajo acerca de “La Investigación Social y Educativa”, cuando afirma que esta función, la de comprender algunos rasgos de la actuación de los sujetos, es una de las condiciones este tipo de investigaciones (Briones, 2004: 38- 39)

Para ello recurrí a la historia de vida, entre otras dos metodologías, bajo una presunción, *a través de ella se lograrían reconocer las representaciones sociales que*

*orientan o han orientado las práctica pedagógicas de los docentes, además porque la historia de vida se preocupa por la experiencia subjetiva y contiene un gran sentido de identidad.*

Así en el desarrollo del trabajo en Arauca me había acercado a los maestros de forma intuitiva a lo largo del desarrollo de los talleres que venía realizando en ocasión de mis compromisos laborales, constantemente les preguntaba cuál era su concepción acerca de la enseñanza, o de las estrategias didácticas que implementaban en clase, cómo desarrollaban los ejercicios de evaluación, cómo asumían la formación por competencias etc. y la respuesta no era necesariamente amable, a veces me cuesta relacionarme con la gente, lo que representó un largo proceso de acercamiento a ellos, creo que ese es el periodo más complejo en cualquier tipo de abordaje de corte social, ¿cómo hacer que esa persona que nos interesa nos cuente algo acerca de su vida o de lo que piensa?, esa es casi una tarea de seducción, de enamoramiento, un poco o muy interesada, pero que resulta en un encantamiento mutuo, es difícil no resultar apreciando a quien confía en uno.

Con el tiempo y conversando acerca de cualquier cosa, un día en Panamá de Arauca, uno de los maestros (Andrés) me invitó a almorzar a su casa, su esposa, que hasta ese día para mí era la maestra de español -no sabía que ellos dos eran pareja-, me ofreció jugo que a esas horas del día resulta una bendición, entre una cosa y otra, este maestro me contó las dificultades que habían pasado desde el momento que llegaron a Panamá, lo que habían tenido que vivir por cuenta de la guerra, por ejemplo, me contó cómo un día, estando en el coliseo de Panamá haciendo una actividad con sus estudiantes, habían tenido que escampar en los baños del recinto, un poderoso aguacero metralla que venía de cualquier lugar, las FARC estaba atacando a la policía y ellos habían quedado en medio.

También me contó cómo llegó a fundar una farmacia en su casa, un negocio que le permitía vivir cómodamente, me presentó a sus hijos y me mostró su árbol de Arazá,

una de las cosas de mostrar en su casa, él mismo lo había plantado luego de traerlo de su tierra, ese día hablamos de nada en concreto, solo me contó cosas acerca de su vida.

Esa misma noche en el avión hacia Bogotá, una historia empezó a tomar forma en mi cabeza y aprovechando una tarea que la Universidad, escribí Panamá ¿Una Sociedad Urbana? (Ver anexo 1), hasta ese momento no me había percatado de la importancia de ese ejercicio, sin embargo ese fue el primer ladrillo de este trabajo, un texto narrativo en el que mostraba un ejercicio propuesto por Henry Lefebvre en su libro “La Revolución Urbana” (1972), tal vez fue la Maestra Nubia Moreno la que me lo hizo entender, ¿por qué no hacer así una tesis?, *deberías pensarlo*, me dijo, y creo que ni yo mismo me imaginaba como, esa fue una de las tareas más difíciles, escribir este texto.

Posteriormente y contando una y otra vez las historias en Arauca, uno de mis amigos, el mismo que en años anteriores fuera uno de mis maestros en la Universidad, Hugo, me propuso: *“puedes trabajar con relatos de vida”*, sugirió, y yo, sin reflexionar mucho acerca de las consecuencias de ese acto, acepté, así que aproveché las visitas que hacía a las instituciones y en los descansos me dedicaba a preguntarle cosas a los docentes buscando un momento propicio para proponerles que me contaran su historia y contrario a lo que pensaba, todos aceptaron sin reparo.

### **7.1. Relatos de Vida**

Entrevisté a los docentes, no hay un número exacto de encuentros, a veces creo que hicieron falta algunos, otras veces creo no hubiera sido capaz con tantas horas de grabación, con todos me reuní al menos cinco veces, casi cualquier cosa que me contaban la grababa, llevaba un registro de cada cosa que veía, alguna vez uno de ellos me acompañó a tomar la Chalupa que me llevaba a otro municipio, mientras tanto iba hablando, yo seguía grabando, cada cosa que decía era muy importante, ese día

me despedí con nostalgia, no hubiera tenido problema en quedarme escuchándolo toda la tarde.

Él es José Ceveriche, Jairo Gómez, Omaira Suarez Duarte, y el Profesor Andrés Tapia me ayudaron contándome sus historias de vida, el instrumento en el que me basé para recoger la información no tenía una estructura definida, dejaba en principio que me contaran su vida, y cuando llegaban a algún aspecto relacionado con su vida en términos educativos, ya fuera en lo institucional o fuera de él, les pedía que profundizaran en él, así encontré tres nodos para el análisis que más adelante expondré más detenidamente: el primero, las narraciones de acontecimientos de su vida en relación con su formación básica, es decir, de su participación como estudiante en la escuela, el segundo nodo, hacía referencia a su formación inicial como docente, ya fuera en la universidad o en la escuela normal o en la vida, el tercero, hacía referencia a formación práctica, o sea, lo que guarda relación con la experiencia del docente a partir de su graduación.

La sesiones de conversación se desarrollaban en un mínimo de 45 minutos, el maestro iniciaba la narración, yo participaba, de vez en cuando, procurando evocar recuerdos, al principio los maestros son tímidos, y no sobra un chiste o un comentario que los haga sentir más cercanos.

Sin saber muy bien lo que hacía, estaba adoptando la perspectiva biográfica, entre las que se destacan la Historia Oral, la Biografía, la Autobiografía y la Historia de Vida, cada una de estas metodologías, implica formas de abordaje distintas, procedimientos independientes aunque todas parten de un núcleo metodológico central.

Vale la pena citar el trabajo *“Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida Volumen 1”*, que realizaron un grupo de académicos brasileiros de la Universidad Federal de Minas Gerais y que permite ubicarse bien en la diferencia de este tipo de abordajes, esta diferencia es muy importante, no es difícil cometer errores,

desde la nomenclatura, hasta recursos técnicos en el procedimiento para en esta perspectiva biográfica, (Silvia y Otros, 2007).



Fotografía N° 8: IE Pedro Nel Jiménez, Entrevista Profesora Omaira.

Los autores proponen la siguiente tabla, para clasificar las diferencias entre las metodologías de abordaje en el enfoque biográfico:

**Tabla N° 3 Diferencias de abordaje en el Enfoque Biográfico**

Metodología	Abordajes Biográficos	Abordajes Biográficos	Abordajes Biográficos	Abordajes Biográficos
Métodos	Historia Oral	Biografía	Autobiografía	Historia de Vida
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un proyecto</li> <li>-definición previa de grupo de personas a entrevistar</li> <li>- Planeación del orden de las grabaciones.</li> <li>-Transcripción de los testimonios</li> <li>- Inexistencia de preocupación con el vínculo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de diversas fuentes;</li> <li>- recogimiento sesgado de datos;</li> <li>- Irrelevancia de falta de relación entre el sujeto entrevistado y el investigador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso orientado al lector</li> <li>- Preocupación por la secuencia temporal</li> <li>- Intencionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupación por vínculo entre investigador e investigado ;</li> <li>- Hay una producción de sentido tanto para el investigador como para el investigado “Saber en participación”;</li> <li>- Historia contada de la forma propia del sujeto.</li> <li>- Puente entre lo individual y lo social.</li> </ul>

(Silvia y Otros, 2007: 28)

Volviendo al ejercicio con las historias de vida, no sé si todas las sesiones hicieron parte de las historias de vida, a veces las sesiones se convertían en conversaciones, los proseguía mientras tomaban un refrigerio y los escuchaba, cuando regresaba, escuchaba lo que había grabado y cuando volvía a los talleres, ya no sólo los escuchaba sino que les preguntaba cosas, creo que preguntarles los motiva, sobre todo si ellos sienten que uno ha vuelto a escuchar lo que ellos han dicho, realmente no tuve que esforzarme mucho, todos tenían la cabeza llena de historias y las ganas de contarlas.

## **7.2. Las Historias de Vida**

Las ventajas de trabajar con las historias de vida, es que no hay que diseñar un instrumento rígido, casi es una conversación entre amigos en la que uno pregunta sólo lo necesario y deja que el otro hable; para Alfredo Molano, (1998) por ejemplo, en la

recolección de entrevistas se tejen relaciones invisibles con un alto componente emocional, y eso permite que aparezcan elementos que una persona no le contaría tan fácilmente a otra, elementos que aparecen más allá de las palabras, la principal característica de esta metodología es el vínculo que se desarrolla entre el investigador y el sujeto. (Sirimarco, 2007; Molano, 1998; Castanheira, 2000; Silva y otros, 2007)

A través de las Historias de Vida se puede acceder a una realidad que sobrepasa al narrador, por medio de una historia contada de la forma propia del sujeto, se busca comprender el universo del cual él hace parte, esta metodología permite encontrar una faceta subjetiva en relación permanente y simultánea con los hechos sociales. (Silva y Otros, 2007)

La característica de este tipo paquetes metodológicos, es que su aplicación, no corresponde a una forma específica, por el contrario son diversas, siempre van a depender de las necesidades de la investigación. La historia de vida como estrategia de recolección de información, permitiría construir interpretaciones reflexivas, sistemáticas y críticas de las representaciones sociales que bien podrían explicar los sentidos que los docentes atribuyen a su práctica y cómo estas representaciones orientan sus prácticas al interior del aula. Este proceso se puede dar mediante el empleo de los documentos de vida que describen momentos puntuales de su existencia y que aportarían una serie de hechos con significación para los docentes, la historia de vida, así asumida podía poner en evidencia los procesos a través de los cuales se configuran las prácticas docentes (Magrassi, 1979).

Un aspecto importante del relato de vida, es que cuando los aplicamos debemos considerar que quien narra fragmentos de su vida, hace parte de un entramado cultural, es decir que desde su nacimiento está interferido por el conocimiento de sentido común de un grupo de personas que a través de su discurso disponen aquellas prácticas que el sujeto habrá de reproducir. Estos relatos describen e interpretan el texto del actor a partir del desarrollo de su mundo de sentido común (Magrassi, 1979), en pocas



palabras, que quien narra un fragmento de su vida, no inventa lo que narra, aquello que narra corresponde a su trayectoria histórica y a los significados que le otorga a los hechos que se han suscitado en su vida.

Las historias de vida, permiten abordar aspectos identitarios, así como rastrear trayectorias de los sujetos y las comunidades, este es un aspecto relevante, a pesar de que la historia de vida sea un proceso individual, el relato que es el producto de la misma, permitirá siempre encontrar apropiaciones de tipo colectivo, siempre urdimos la trama de nuestra historia de vida con los mismos hilos que con los tejemos nuestra historia grupal, cuando contamos nuestra historia tratamos de reunir elementos dispersos de nuestra vida personal y grupal (Castanheira, 2000), los puntos centrales con que se construye el relato de la propia vida son, de este modo, hitos valorados en la historia colectiva y reveladores (Sirimarco, 2007), en el proceso de apropiación de lo social, en la subjetividad del individuo se inscriben marcas una suerte de re traducción desde lo social (Silva y Otros, 2007).

### **7.3. La Observación**

La estrategia metodológica del ejercicio no contemplaba únicamente las *Historias de Vida*, al mismo tiempo que se recogían estos relatos se desarrollaron ejercicios de observación de clase y un ejercicio documental en torno a las instituciones educativas y su desenvolvimiento cotidiano, el instrumento de observación está basado en la ponencia presentada por el profesor Héctor Valdés Veloz en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, desarrollado en Ciudad de México del 23 al 25 de mayo de 2000 y que brinda algunas pautas para desarrollar el ejercicio de Observación, por ejemplo propone tener en cuenta I) **el dominio de los objetivos**, II) **el dominio del contenido**, III) **el uso de métodos y procedimientos metodológicos**, IV) **el competencias que desarrolla /0 refuerza en clase**, V) **los medios de enseñanza**, VI) **el rol ejercido por el docente**, VII) **el rol ejercido por el estudiante**.

#### **7.4 La revisión documental.**

El ejercicio documental consistió en la sistematización de los ejercicios que correspondieron a mi labor de acompañar el mejoramiento de las áreas de gestión, allí se tuvieron en cuenta documentos como el Proyecto Educativo Institucional, Los Planes de Mejoramiento, Los Planes de Área y el documento de Sistema de Institucional de Evaluación en cada institución.

Las síntesis de las transcripciones de las historias de vida de los maestros abordados pueden encontrarse en los anexos, este ejercicio permitió encontrar algunos rasgos dentro de las narraciones y a los que los maestros les dan un valor significativo a través de su narración, estos elementos se tuvieron en cuenta a la hora de estructurar el proceso de análisis.

#### **7.5 El Análisis**

El proceso de análisis de la información contempló tres momentos, cada uno correspondiente al tipo de instrumentos que se implementaron en la recolección: Uno dedicado al ejercicio de observación y a través de los cuales se pretendía caracterizar las Prácticas Pedagógicas de los docentes abordados con el fin de comprender cómo estas se orientan a partir de las Representaciones Sociales

El segundo dedicado a la revisión documental en las instituciones educativas, y el tercero, orientado al análisis los relatos de los docentes en torno a las Representaciones Sociales que orientan sus Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía. Todo ello con el fin de reconocer las formas en las que las Representaciones Sociales de los docentes, orientan sus prácticas pedagógicas.

## **7.6 La Observación y el ejercicio documental**

La observación me permitió reconocer una serie de elementos para establecer algunas ideas acerca del ejercicio; estos hallazgos se pueden exponer en tres ejes, uno *Institucional*, uno *pedagógico* y uno *didáctico*.

### **7.6.1 Eje Institucional**

Para recolectar y analizar la información respecto a los documentos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional y que deben redundar en el quehacer de los actores el interior de las instituciones, tuve en cuenta la “Guía 34 del MEN, Guía para el mejoramiento institucional: De La Autoevaluación Al Plan De Mejoramiento”, este documento propuesto por el MEN (2008) “está orientado a fortalecer las instituciones educativas (...) y a articular los niveles de preescolar, básica, media y superior, en torno al objetivo de mejorar la calidad de la educación, bajo el liderazgo de rectores, investigadores, maestros y maestras” (MEN, 2008: II)

Esta guía le propone a las instituciones educativas, desarrollar una ruta “para el *Mejoramiento institucional*” procesos de autoevaluación en torno a cuatro *áreas de gestión institucional*, para ello la guía propone una ruta que consta de tres etapas: *Autoevaluación*, *Elaboración del plan de mejoramiento*, y *Seguimiento y evaluación*, estas cuatro áreas de gestión son:

**La Gestión directiva:** “se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución”. (MEN, 2008: 27)

**La Gestión académica:** “ésta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional.

Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico”. (MEN, 2008: 27)

**La Gestión administrativa y financiera:** “esta área da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable”. (MEN, 2008: 27)

**La Gestión de la comunidad:** “como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos”. (MEN, 2008: 27)

Lo que se espera al finalizar estos procesos de autoevaluación es que las instituciones educativas cuenten con una valoración de los niveles de desarrollo de cada uno de los procesos y componentes de las cuatro áreas de gestión, a partir de la información cuantitativa y cualitativa. (MEN, 2008)

En este proceso los directivos docentes y docentes pueden valorar el estado de cada uno de los componentes y procesos de las cuatro áreas de gestión a partir de una escala valorativa de cuatro niveles de desarrollo, cada uno con un valor numérico:

**1** que corresponde a la (“**existencia**”): donde hay un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, y las acciones se llevan a cabo de manera desarticulada.

**2** que corresponde a la (“**pertinencia**”): donde hay algunos principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones para dar cumplimiento a los objetivos y metas.

**3** que corresponde a la (“**apropiación**”): donde las acciones institucionales tienen un mayor grado de articulación y, en general, son conocidas por la comunidad educativa.

**4** que corresponde a la (“**mejoramiento continuo**”): donde los procesos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos. (MEN, 2008)

Con el fin de establecer un diagnóstico más preciso, apelé a un quinto parámetro en la escala y que hace referencia a la (“**Inexistencia**”): cuando las instituciones educativas no presentan los documentos.

Entre 15 tipos de fuente propuestos por la guía, retomé tres concernientes a la correlación de la propuesta institucional con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros y las complementé con otros que consideré pertinentes de acuerdo a la estructura del proyecto.

**Tabla N° 4 Paso Dos, Ruta de Mejoramiento “Herramientas” Tipos y Fuentes de Información**

<b>Fuente</b>	<b>Tipo de Información</b>
PEI (Proyecto Educativo Institucional)	Fines, objetivos, propósitos, valores y horizonte institucional
Plan de estudios	Estrategia pedagógica, organización de áreas y asignaturas, estructura de los contenidos, proyectos transversales, criterios de evaluación y promoción, estrategias de uso de diferentes materiales didácticos
Planes de mejoramiento	Metas de mejoramiento establecidas anteriormente, acciones emprendidas, resultados.

(MEN, 2008: 45)

Así que de estas cuatro áreas de gestión, seleccioné algunos de sus componentes con el fin de establecer un diagnóstico de los que sucedía en cada institución educativa así

que construí un instrumento en el cual se referencia cada uno de los documentos y la evaluación que tendría de acuerdo a los procesos desarrollados con los docentes, cada una de las instituciones educativas recibe un número procurando reservar la realidad institucional dado que no es el propósito del ejercicio dar cuenta de este estado, el ejercicio se muestra a continuación:

### **Ficha N°1: Institución Educativa Número Uno**

<b>Elemento</b>	<b>Valoración</b>
Misión Institucional	<b>Existencia</b>
Visión Institucional	<b>Existencia</b>
Metas Institucionales	<b>Existencia</b>
Objetivos de Formación	<b>Pertinencia</b>
Proyectos Transversales	<b>Existencia</b>
Sistema Institucional de Evaluación	<b>Inexistencia</b>
Plan de Mejoramiento Institucional	<b>Inexistencia</b>
Planes de Área	<b>Existencia</b>

### **Ficha N°2: Institución Educativa Número Dos**

<b>Elemento</b>	<b>Valoración</b>
Misión Institucional	<b>Pertinencia</b>
Visión Institucional	<b>Pertinencia</b>
Metas Institucionales	<b>Pertinencia</b>
Objetivos de Formación	<b>Pertinencia</b>
Proyectos Transversales	<b>Inexistencia</b>
Sistema Institucional de Evaluación	<b>Inexistencia</b>
Plan de Mejoramiento Institucional	<b>Inexistencia</b>
Planes de Área	<b>Existencia</b>

### **Ficha N°3: Institución Educativa Número Tres:**

<b>Elemento</b>	<b>Valoración</b>
Misión Institucional	<b>Existencia</b>
Visión Institucional	<b>Existencia</b>
Metas Institucionales	<b>Existencia</b>
Objetivos de Formación	<b>Existencia</b>

Proyectos Transversales	<b>Existencia</b>
Sistema Institucional de Evaluación	<b>Inexistencia</b>
Plan de Mejoramiento Institucional	<b>Inexistencia</b>
Planes de Área	<b>Inexistencia</b>

**Ficha N°4: Institución Educativa Número Cuatro:**

<b>Elemento</b>	<b>Valoración</b>
Misión Institucional	<b>Existencia</b>
Visión Institucional	<b>Existencia</b>
Metas Institucionales	<b>Existencia</b>
Objetivos de Formación	<b>Existencia</b>
Proyectos Transversales	<b>Existencia</b>
Sistema Institucional de Evaluación	<b>Inexistencia</b>
Plan de Mejoramiento Institucional	<b>Inexistencia</b>
Planes de Área	<b>Existencia</b>

Este balance nos permite afirmar que las instituciones educativas, en su mayoría y a excepción del SIE (sistema institucional de evaluación que es en el que se fijan las pautas, la metodologías y los referentes que le permitirán a la comunidad educativa desarrollar procesos evaluativos asociados al aprendizaje), y del PMI (Plan de Mejoramiento Institucional) que le permite a las instituciones autoevaluar los procedimientos que se desarrollan en su interior y establecer rutas de mejoramiento continuo), poseen los documentos que exige el Ministerio de Educación Nacional, como el PEI (proyecto Educativo Institucional que se constituye en la ruta de navegación de una institución educativa, allí se consignan los objetivos, las metodologías, las pautas y en general los aspectos que hacen posible el desempeño de la Institución).

Sin embargo, estos en general pocas veces corresponden a las exigencias educativas de los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, por ejemplo, las misiones y la visiones en los PEI suelen estar desactualizadas o con enunciados irrealizables, por ejemplo.

La Misión de la Institución Educativa José Asunción Silva se propone *Formar al educando en la básica, con énfasis en agropecuarias e informática con posibilidad de acceso a la vida laboral buscando promoción social, que mejore la calidad de vida de él mismo, su familia y su comunidad.*

El primer problema que allí se encuentra, es que no hay un plazo para alcanzar estos resultados, por lo tanto, esta misión no cuenta con un plan estratégico para su cumplimiento lo que hace que no hayan tareas para cada uno de los miembros de su comunidad en pro de la formación de ese educando que se proponen.

También contiene la misión: *la IEJAS, se propone como misión que mediante los programas de preescolar, escuela nueva y postprimaria se busca enfocar la enseñanza hacia la formación integral de los niños, niñas, y jóvenes a través de competencia ciudadana y laborales, es así como se busca personas con sentido de pertinencia y pertenencia que amen la naturaleza, que contribuyan a la conservación de los recursos naturales a través del conocimiento científico.*

Otro de los problemas recurrentes en este tipo de documentos, es el desea de formar *personas integrales, con sentido de pertenencia*, lo que hace que no haya un perfil estrictamente definido, es decir, el sentido de pertenencia puede significar una cosa para un maestro y otra totalmente diferente para otro, en ese sentido no habrá un camino específico para lograrlo, así mismo el sentido de pertenencia, estos propósitos además son intangibles, ¿cómo hago para establecer, por ejemplo desempeños que me hagan saber si mis estudiantes tienen sentido de pertenencia, o que son personas integrales?

Este es un elemento muy importante y que redundante en el quehacer del maestro en el aula, el hecho de que no haya claridad respecto a los aspectos evaluativos, por ejemplo, hace que no hayan pautas claras a la hora de evaluar, otra práctica intuitiva, el ideal aquí es que tanto maestros como estudiantes tengan claras las pautas de



evaluación, los criterios bajo los cuales serán evaluados, las escalas valorativas, sin estos elementos la evaluación seguirá siendo un asunto que corresponde a la subjetividad del maestro.

### **7.6.2 Eje Pedagógico**

En cuanto al eje Pedagógico, este puede ser visto en dos partes, la primera que hace referencia a la Planeación Educativa, la segunda a la Enseñanza de la Geografía; en cuanto a la primera se puede afirmar que las instituciones educativas no en todos los casos cuentan con planes educativos consolidados, que en general no se han establecido pautas para diseñarlos; en aquellas instituciones en las que existen, los documentos no se constituyen en elementos de referencia permanente para los docentes, son en su lugar, el cumplimiento a un requisito.

De las Cuatro Instituciones Educativas, dos contaban con una estructura de planeación definida, en la primera, existía el plan de Ciencias Sociales, basado en los Estándares propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, en la segunda, el programa de Ciencias Sociales no estaba diseñado, en las otras dos, ninguna de las áreas contaba con el plan educativo.

En cuanto a la enseñanza de la geografía, se puede reseñar, que esta no es un área relevante dentro del proceso de planeación, los elementos geográficos que allí se asumen se relacionan con ejercicios de localización de fenómenos meramente, o con la referenciación de algunos fenómenos geográficos en esquemas cartográficos.

### **Eje Didáctico**

En cuanto al eje didáctico, se desarrollaron visitas de observación con base en cuatro categorías de revisión de las prácticas y que a la vez pueden ser consideradas como categorías para el análisis de los mismos, estas son: I) **dominio de los objetivos**, II) **dominio del contenido**, III) **uso de métodos y procedimientos metodológicos**, IV)

**competencias que desarrolla /0 refuerza en clase, V) medios de enseñanza, VI) rol ejercido por el docente, VII) rol ejercido por el estudiante**, todo ello considerando que son estos los elementos que permiten registrar una sesión de clase o un proceso educativo.

Respecto a la primera categoría **“DOMINIO DE LOS OBJETIVOS”** es posible concluir que si bien los maestros conocen los objetivos de sus clases, no en todos los casos se los comunican a sus estudiantes;

- No en todos los casos los objetivos se corresponden con las exigencias del grado, asignatura, momentos del desarrollo y nivel;
- Las actividades de aprendizaje no necesariamente se corresponden con los objetivos y con los diferentes niveles de asimilación, en la mayoría de los casos la metodología de enseñanza sigue siendo *magistral*;
- Las acciones que propenden por que los alumnos comprendan el valor del nuevo conocimiento, se ven reflejadas en comentarios que hacen los maestros en torno a la importancia de desarrollar habilidades como la lectura y la importancia de cumplir con las tareas y los compromisos.

Respecto a la segunda categoría **“DOMINIO DEL CONTENIDO”** es posible concluir que, los maestros dominan conceptualmente los contenidos que imparten en clase.

- Entorno al tratamiento de los conceptos y teniendo en cuenta que la metodología de enseñanza empleada en la mayoría de las clases sigue siendo *magistral* como se mencionó anteriormente, los contenidos no se manejan de forma relacional con los contextos, simplemente se enuncian, sólo en algunas clases se procura, a través de la lectura, establecer un tratamiento general de los conceptos.

- En las clases observadas existe correspondencia, entre los objetivos, contenido y características psicológicas de los estudiantes, sin embargo, el instrumento no refleja evidencias para referenciar procesos en los que se propicie la interdisciplinariedad, en las clases observadas, los docentes podrían aprovechar mejor las posibilidades que el contenido ofrece para que los estudiantes formulen preguntas, y establecer procesos de diálogo entre áreas.
- Si bien, los docentes de las clases observadas trabajan para lograr la nivelación de los estudiantes, esta nivelación no cuenta con diagnósticos buscando la atención diferenciada.

*Respecto a la tercera categoría “**USO DE MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**” es posible concluir que no todos los docentes parten de las ideas previas o prejuicios de los estudiantes, para ello es importante promover el uso de instrumentos que permitan formalizar este momento, en este caso estructuras mentales como *mentefactos, mapas mentales, mapas conceptuales* que le permitan al estudiante, ver qué tanto saben acerca del tema.*

- No todos los docentes estimulan la búsqueda de información en otras fuentes, por ejemplo a través de la lectura, lo que dificulta que los estudiantes mejoren sus habilidades en este aspecto del aprendizaje y que mejoraría sustancialmente los resultados en pruebas externas e internas.
- No todos los docentes apelan al aprendizaje colaborativo para tener mejores resultados.
- No se evidencia en el desarrollo de las clases, una secuencia didáctica o unos principios didácticos en común, que le permita a los estudiantes desarrollar procesos de aprendizaje autónomo.
- *Respecto a la cuarta categoría “**COMPETENCIAS QUE DESARROLLA /O REFUERZA**” es posible concluir que no todos los maestros comparten los criterios de desempeño frente a sus estudiantes, esta situación no le permite al*

*estudiante tener certeza frente a qué, cómo y con qué calidad se espera que sea logrado el desempeño.*

Es en este sentido que recupera valor el concepto de las prácticas pedagógicas Intuitivas, a pesar de que se encuentran elementos didácticos importantes en las clases de los maestros abordados, no existe un puente claro entre su discurso pedagógico y la ejecución de sus prácticas al interior del aula, sus prácticas magistrales, el poco incentivo para la búsqueda de información y del aprendizaje autónomo, la poca evidencia de una secuencia didáctica o unos principios didácticos, el hecho de no socializar los objetivos con sus estudiantes constituyen Prácticas de corte *Intuitivo*.

**Figura N° 2 Prácticas Pedagógica**



## **7.7 Historia de Vida**

En esta parte del estudio pretendo dar cuenta de las Representaciones Sociales que orientan de estos docentes y de las formas como esas Representaciones Sociales orientan sus Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía, sin embargo la pregunta inicial del ejercicio fue precisamente ¿Cómo se identifican las Representaciones Sociales?

La cualidad de las metodologías cualitativas de corte biográfico es la posibilidad de comprender y ahondar en los conocimientos acerca de determinada realidad por medio de los relatos de las experiencias de los sujetos, estas metodologías permiten comprender los lazos que se tejen entre el pasado y el presente proyectados al futuro de los sujetos.

Es importante mencionar que el análisis que se establece por supuesto está mediado por la relación que se construye entre quien investiga, en este caso yo y quien narra, los maestros, así que mis experiencias y mi imaginación influyeron en los resultados, la comprensión que resulta de este ejercicio en últimas es mi comprensión acerca del problema que me plantee.

Así que para el abordaje de las historias de vida tuve en cuenta que los acontecimientos y la trayectoria de los personajes pueden revelar tipos de conexiones imaginarias que los sujetos mantienen con todo aquello en lo que creen, imaginan y proyectan (Hernández, 2010, Citado por Pinheiro, 2012), además al momento de relatar acontecimientos de su vida hace que los narradores, reexperimenten y resignifiquen esos hechos que constituyen su vida. (Pinheiro, et al, 2012), Estas narraciones como he mencionado anteriormente, no necesariamente corresponden a hechos reales, más bien son reinterpretaciones que el narrador construye en medio de su relato, aquellas cosas que le avergüenzan o que idealiza atraviesan el relato.

Estos relatos, estas creencias, y las afirmaciones que se encuentran en su discurso, permiten comprender algunas de las Representaciones de los maestros y que se puede considerar, orientan sus actuaciones en el desarrollo de sus Prácticas Pedagógicas, así, con el fin de analizar las historias de vida que habían producido los maestros, recurrí a un esquema simple.

Para ello a partir de la lectura de las historias de vida establecí cuatro nodos, ya los había mencionado anteriormente, el primero, referido a las narraciones de acontecimientos de su vida en relación con su formación básica, es decir, de su participación como estudiante en la escuela; el segundo nodo, hacía referencia a su formación inicial como docente, ya fuera en la universidad o en la escuela normal o en la vida, el tercero, hacía referencia a formación práctica, o sea, lo que guarda relación con la experiencia del docente a partir de su graduación y un cuarto referido a los acontecimientos que no se encuentran en ninguno de sus niveles educativos y que afecta significativamente sus Prácticas Pedagógicas.

Figura N° 2 Nodos de Análisis de las Narraciones



A continuación procuraré resaltar algunos fragmentos de las historias de vida ofrecidas por los maestros abordados en el ejercicio, buscando establecer un tipo de relación entre estos y sus Representaciones y sus Prácticas Pedagógicas.

### **7.7.1 La formación básica**

Para los maestros abordados su experiencia en la educación básica está revestida de diferentes elementos, sin embargo hay una frecuente referencia a las normas que se establecían en clase, a las metodologías tradicionales implementadas por sus maestros, al igual que a su predilección por las Ciencias Sociales.

El caso del profesor Rafael, su experiencia está marcada por la enseñanza de sus maestras, *unas hermanas (religiosas)* que impartían castigos ante el incumplimiento “si usted no se sabía las tablas o no llevaba una prueba, un atarea en seguida era rejo ventiado, con un rejo grande así hecho de un cuestión de baca de cuero, madre mía”.

Una experiencia similar relata el profesor Jaime: “La materia que más me gustaba era la historia, desde pequeño me gustaba esa materia, no sé por qué a mí me gustaba, también me gustaba la religión, pero me gustaba era discutir la religión, como rechazar lo que nos enseñaban y buscar cosas nuevas, y me iba bien, no tanto en geografía, sobretodo en historia, también en democracia, pero mi fuerte es historia, que en esa época era memorístico uno se aprendía lo que le decía el profesor, lo que le enseñaban a uno, entonces habían unos textos, uno tenía que trabajar mucho con los textos, entonces una clase normal era que el profesor exponía, dictaba o después hacía preguntas de los temas que había dictado y ahí evaluaba, le hacía a un la evaluación y si uno no la pasaba pues... recuerdo que en tercero había un profesor que le pegaba a uno si uno no hacía las tareas, habían unos bandidos que se metían papel entre la camisa y el pantalón así (señalando la parte posterior de su cuerpo y haciendo un ademán de quien mete entre su camisa algo) y entonces cuando él le zampaba el reglazo a uno”.

Para la Profesora Omaira, su narración está relacionada con sus compañeros, para ella, el cumplimiento era lo más importante, me iba bien en todas las materias, hacía las tareas juiciosamente, mi mamá me ayudaba en lo que podía, de resto hacía las tareas yo sola, también me ayudaban mis hermanos, en la materia que mejor me iba era en sociales, siempre me gustó, me gustaban por ejemplo, los mapas, la historia, en general recuerdo lo esencial de todas las materias, las profesoras llegaban a las clases y nos contaban historias, sobre todo de Colombia, las culturas precolombinas, el proceso de colonización, la independencia, esa parte me gustó mucho (...) pero la profesora era muy estricta con la caligrafía y la ortografía, uno tenía que llevar bien los cuadernos, que no se le salieran orejas a las puntas de las hojas, eso tenía que tener uno bien limpios los cuadernos sin manchones de borrador, con los títulos bien hechos en rojo todo bien ordenadito o si no lo regañaban a uno y lo pasaban al frente, a veces le llamaban hasta al papá y le podían dar a uno en frente de todos”.

En el caso del profesor Andrés, su experiencia está relacionada con sus recuerdos en torno a las metodologías aplicadas en clase: “los profesores eran rigurosos en su mayoría hacían clases magistrales, nos llevaban libros de texto y nos ponían a leer, hacíamos trabajos de representación, cartografía, colorear mapas, hacer cosas en arcilla, en esa época no había plata para plastilina, entonces nos ideábamos la forma de hacer las cosas”

### **7.7.2 La decisión**

La determinación frente a su elección, está relacionada en los cuatro casos con una opción para superar las condiciones económicas en las que nacieron, el profesor Rafael dice: “yo quise ser docente primero que todo porque yo quería progresar, ser alguien en la vida no?, pero yo como que en eso soy un médico frustrado, yo quería estudiar medicina pero no me permitió la fuerza (el maestro hace una seña indicando que la fuerza significa dinero), entonces como yo quedé huérfano de



pequeño una hermana me crió y hice mi bachillerato como pude y me fui a estudiar a la ciudad de Pamplona, pero más que todo era por el interés de superarme y no quedarme en lo que estaba haciendo, yo simplemente era, yo le ayudaba a una hermana mía, a vender en una venta de discos que teníamos y veía que uno ahí no, no, no, progresaba entonces yo quería independizarme y quedar siempre dependiendo de ella sino, independizarme y llegar a ser alguien en la vida”.

La profesora Omaira “y lo hice por mérito y sociales porque era la materia que más me gustaba, veía los programas de historia, leía libros, pero la mayor carga en las materias la tenía la construcción pedagógica sobre todo porque ellos deseaban formar personas que tuvieran relación con los miembros de una comunidad en general”

El profe Jaime “Es que yo quería aprender, y tenía una creencia que el estudio me iba a dar una posibilidad de vida, yo me soñaba mejor y estar mejor económicamente y dije, estudio, si por que la mía era una familia muy pobre y a mí me tocó ir al colegio con los zapatos rotos, con los pantalones remendados, no teníamos libros, los compañeros me los prestaban para hacer las tareas y los domingos y los sábados tocaba ir a trabajar, yo vendía maíz en la plaza y atún en la plaza y mi papá le tocaba, yo le vendía maíz y verdura en la plaza y nos tocaba cargar bultos, por ahí en bachillerato... en primaria barría buses y me ganaba un peso, a veces dos pesos por dejar bien limpiado el bus, pero entonces yo me ponía a pensar, ¿esta es mi vida?, porque tocaba llevar el maíz en una carretera tremenda y con unos soles tremendos, entonces yo dije ¡yo quiero otra cosa!, porque trabajar ahí está bien pero yo quería algo diferente para mí”

El profe Andrés “Con mis hermanos queríamos formar empresa, tener mejores condiciones, es que en córdoba las cosas son difíciles, entonces teníamos una tienda, vendíamos lo que fuera, arroz, lentejas, a veces hasta ropa, pero cuando acabé la escuela me puse a pensar, yo no quería seguir vendiendo cosas, quería estudiar, darle un buen futuro a mi mamá, entonces quise estudiar lo que me había gustado en el

colegio, además porque en esa época ser profe era rentable, las primas, los sueldos, hasta le prestaban a uno para comprar casa, para estudiar”

### **7.7.3 La formación Inicial como docente**

Respecto a su formación docente, los maestros narran las circunstancias que determinaron su elección, dándole especial relevancia a su afecto por las Ciencias Sociales y a las clases que recibían en la universidad:

El profesor Rafael. “Entonces estudié licenciatura en ciencias sociales y también hice un posgrado en pedagogía, soy especialista en pedagogía por la Universidad el Bosque de Bogotá, y elegí Ciencias Sociales porque el fuerte en la prueba fue biología y ciencias sociales y en bachillerato siempre me gustaron las ciencias sociales entonces la opción que yo tenía era esa, ser profesor en el área de ciencias sociales, por eso fue porque ese fue mi fuerte en las pruebas lcfes y porque me gustaba y me gusta”

La profesora Omaira: “uno hacía los cuestionarios en antropología, en geografía, uno tenía que saberse de memoria las capitales, los accidentes, las fronteras, que si los kilómetros de costa, de llanura, que si las depresiones, que si los vientos, las fechas, eso sí era estricto, las fechas, que cuando fue el grito de independencia, que cuando fue la guerra civil española, que cuando fue que zarpó colón, que cuales fueron las etapas de la colonización. Entonces yo me hacía en grupo con una amiga que también era juiciosa y hacíamos los trabajos de antropología, de geografía, de constitución, de planeación, y en esas nos iba bien y como la constitución estaba reciente entonces nos sabíamos todo, que la sétima papeleta, que los presidentes”.

El profesor Jaime: tuve la oportunidad de ir a la Unión Soviética a estudiar, haga de cuenta una licenciatura en ciencias políticas, me fui porque en esa época estaba activa la casa León Tolstoi, entonces fui y me presenté, también por mi activismo, entonces me fui, hice el idioma y estudié, allá si eran estrictos, veíamos geografía física, la

historia de Vavilov, (el maestro deletrea: v, a, v, i l, o, v), también las pedagogías: Pávlov, Makárenko, Tolstói”

El Profe Andrés: Fui a la Universidad allá el énfasis estaba caracterizado por las disciplinas, veíamos clases de historia de geografía, leíamos a los clásicos, me gustaba la filosofía, hacíamos prácticas de campo”

## **7.8 Acerca de las Historias de Vida**

El análisis acerca de las historias de vida de estos cuatro maestros, me permitió comprender cuatro aspectos esenciales que se encuentran en sus discursos y que a mi juicio se podrían relacionar con las Representaciones Sociales que Orientan sus Práctica Pedagógicas.

### ***I. Aprendizaje Acabado***

En cuanto a sus procesos de aprendizaje, las narraciones siempre se encuentran en pasado, y en sólo uno de los casos uno de los maestros cuenta con estudios de posgrado, además en ninguno de los casos los maestros narran aspiraciones o deseos de continuar con sus estudios

### ***II. Docencia Como Empleo***

Las narraciones muestran el trabajo de los maestros dentro de un ámbito laboral, no como un proyecto político de formación de ciudadanos que leen su espacio y que transforman las condiciones sociales y culturales de su contexto, los maestros consideran que su labor es un trabajo, un empleo, de hecho estudiaron como docentes gracias a una perspectiva laboral que les garantice como en el caso del maestro Rafael, una estabilidad y que les permita jubilarse.

### ***III. Disciplinas Construidas***

Las narraciones de los maestros muestran una perspectiva frente a la disciplina geográfica y a las disciplinas en general como procesos acabados, y los que no pueden

abordarse, “Eso es lo que ha cambiado, la forma de ver las cosas y la forma de ver los alcances de la antigüedad, pero, pero eso es lo mismo”, ninguno participa de grupos de investigación y tampoco lo promueve en sus clases.

#### ***IV. Prácticas Pedagógicas Preestablecidas***

En el caso de la Prácticas Pedagógicas, los maestros muestran un recurrente referencia a la pedagogía, al igual que las disciplinas como algo preestablecido, agotado y que es muy difícil cambiar, lo que redundo en el poco interés por construir experiencias pedagógicas en sus Instituciones educativas en las que se hagan intentos por mejorar las que ya se ejercen.

## **8. Lo que Comprendí**

La formación de las Prácticas Pedagógicas es un proceso complejo en el que confluyen infinidad de elementos que las orientan, las creencias, los valores, los estados de ánimo, el acervo teórico, la experiencia entre muchos perfilan las acciones que se cometen al interior del aula, sin embargo hay otras condiciones que las afectan.

En correspondencia al primer objetivo específico, que es caracterizar las Prácticas Pedagógicas en la Enseñanza de la Geografía de los Docentes de Ciencias Sociales en cuatro instituciones educativas de los municipios de Arauca y Arauquita, se puede pensar, con base en el ejercicio de observación que en el caso de las cuatro instituciones educativas que sus prácticas pedagógicas son intuitivas.

El hecho de que determinadas prácticas sean intuitivas no sólo corresponde a las visiones propias del maestro, allí también confluyen las profundas distorsiones que se encuentran en las estructuras institucionales, por ejemplo mientras que el Ministerio (MEN) propone un esquema guiado por los Estándares Básicos en Competencias como lo vimos anteriormente, los maestros no están seguros de cuál debe ser su ruta de implementación, algunos no saben por ejemplo que los pueden complementar y que pueden formular sus propias competencias de acuerdo a su contexto y su disciplina enfocándolos hacia los objetivos que cada institución se propone.

Además, para los actores de la instituciones educativas, es complejo establecer una correlación clara entre su misión, su visión, los perfiles del estudiante y los planes de estudio o de área, es decir, muchos, por ejemplo, se proponen, como en el caso de la Instituciones Educativas intervenidas por el trabajo, formar bachilleres *técnicos agropecuarios*, esto implicaría de plano una profunda reflexión en torno a aquello que necesita el estudiante para llegar a tal fin, establecer una relación directa entre las áreas básicas, como matemáticas, castellano y ciencias sociales y naturales a lado de las áreas correspondientes a la técnica, en este caso las agropecuarias.

Sin embargo desde los mismos conjuntos directivos no hay herramientas claras para establecer dichas correlaciones, casi siempre los planes de área construyen por separado, omitiendo por ejemplo el trabajo de configuración curricular a través de mesas temáticas o el trabajo por proyectos que bien les daría la posibilidad de establecer rutas hacia la consolidación de programas que se acerquen a el logro de los objetivos propuestos.

El resultado de estos procesos no puede ser otro que la formación de egresados que no reconocen los contenidos de sus áreas básicas, sino someramente y que dominan apenas algunos contenidos de las áreas técnicas, ejemplo de ello son los denominados PPP (proyectos pedagógicos productivos), que tuve la oportunidad de acompañar en el desarrollo del proceso que he venido mencionando y en los cuales, los estudiantes formulaban proyectos en los que dominaban los contenidos, digamos, de la cría y venta de cerdos en pie (que se venden vivos), aquí los estudiantes mostraban el proceso de crianza de los cerdos mostrando la importancia de seguir los parámetros recomendados por sus profesores para preservar la vida de los animales hasta su venta, sin embargo estos proyectos no mostraban por ejemplo conocimientos de contabilidad básicos, no tenían noción de ganancia.

Estas también son condiciones bajo las cuales se generan las Prácticas Pedagógicas Intuitivas, el hecho de no tener marcos referenciales claros desde la misma institucionalidad hace que los maestros no tengan un norte claro, un buen puerto al cual van a llevar a sus estudiantes, cada uno tiene una idea diferente de el lugar donde debe estar el estudiante al finalizar su procesos de formación en la educación media.

Finalizando la escritura de este texto sucedieron mil cosas que me permitieron comprender la dimensión del trabajo, a pesar de tener los, resultados del ejercicio, no me cabía en la cabeza la utilidad misma del ejercicio, ¿de qué me servía tener definidos los rasgos de los relatos de los maestros?, pasé días enteros pensando, me

levantaba pensando en ello y me dormía pensando en ello, hasta que una noche cruzando una calle, apareció una idea, asumir el aprendizaje como un proceso acabado, no me permite comprender la importancia de seguir aprendiendo, no me obliga a investigar, no me obliga a continuar cualificando mis prácticas.

El hecho de asumir mi práctica como un empleo, me obliga a determinarme por un horario, por un puesto de trabajo, y por una subordinación laboral, no hay aquí una angustia existencial permanente que me cuestiona en torno a lo que hago, cómo lo hago y cómo podría mejorarlo, y eso me recuerda a un estudiante del Maestro Darío Bentacourt, Juan Manuel Rodríguez y quien fuera mi profesor, él hablando del maestro Betancourt, decía que ser maestro no es un profesión, es una opción de vida, una intriga permanente, somos maestros las 24 horas del día.

Cuando asumo que las Disciplinas están construidas, acabadas, no me obligo a cuestionar los contenidos que propongo en mis clases, son así y ya, no hay nada que discutir, si me asumiera en el rol de investigador, seguramente me permitiría conocer el mundo en una relación menos objetiva, seguramente construiría conocimientos con mis estudiantes y no temería equivocarme al ofrecer un dato, simplemente retaría a mis estudiantes a reconocerlo por sí mismos.

Si pienso que las metodologías que me ofrece la pedagogía están construidas puede resultar que las reproduzca mecánicamente, que no me detenga a pensar si eso que hago en clase realmente puede permitirle a un estudiantes construir conocimiento, si realmente le estoy aportando a su vida, la perspectiva funcional de las metodologías, si bien puede mostrar resultados a corto plazo, le quita al maestro su arma más poderosa, su labor intelectual, su rebeldía, su inquietud por el mundo, cuando a diario no me cuestiono por lo que hago, pronto repetiré ejercicios en los que ni yo mismo creo, me convierto en un maestro intuitivo que repite acciones sin mucho sentido y que se encuentra los resultados al azar.

## 9. A modo de Conclusión

Estos cuatro hallazgos me hacen pensar en algunos elementos que deberían estar contenidos en los procesos de formación docente, algunas de las características que deberían tener los mismos y que espero puedan aportar algunos elementos para la discusión que es en últimas mi objetivo personal al desarrollar este ejercicio de investigación, estas recomendaciones fueron socializadas en La Segunda Convención Nacional de Educación Geográfica en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja en Septiembre 28 de 2012.

- La formación de maestros de Ciencias Sociales debería contemplar una formación y cualificación permanente de las Prácticas Pedagógicas de los Maestros para responder a las transformaciones del mundo actual.
- En este sentido debería caracterizarse por contener un alto componente investigativo propendiendo por la popularización de las comunidades de la construcción del conocimiento.
- Por ser permanente debería contemplarse desde la formación docente inicial y atravesar todos los estadios de desarrollo profesional del maestro y durante su vinculación laboral a lo largo de la vida
- En este sentido debería propender por una actualización disciplinar y pedagógica constante, al mismo tiempo que ofrecer escenarios de Reflexión Didáctica, y en la que la *observación solidaria*<sup>15</sup>, es decir en la que participan sus compañeros y las comunidades educativas en general sea un hábito, además de un componente fuerte de asistencia técnica (en diferentes ámbitos) regular

---

<sup>15</sup> La observación solidaria es un ejercicio en el que uno o varios maestros diseñan un instrumento de observación de clase y lo aplican en el ejercicio del desarrollo de una clase de uno de sus colegas, la idea es que al final, no como evaluación sino de forma solidaria, los observadores sugieran algunos elementos a mejorar en las clases del observado.



- La formación Inicial debería contener escenarios de Práctica Temprana y en la que los mismos formadores de formadores trabajen con base en los presupuestos metodológicos que se espera se apliquen en la escuela, los maestros universitarios, en su mayoría, no reconocen o no aplican las metodologías que esperan que sus estudiantes apliquen en su labor como educadores.

## **10. Aportes del Trabajo a la Línea De Investigación en el Marco de la Maestría en Estudios Sociales**

Durante más de siete años he tenido la posibilidad de estar cerca del Grupo de Investigación GEOPAIDEIA, que ha trabajado incansablemente por darle un lugar a la Educación Geográfica, primero en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, luego en la Maestría en Estudios Sociales, creo que este ejercicio es un resultado de este mismo proceso.

Esta Línea de Investigación de Construcción Social del Espacio puede considerarse como un proceso de construcción permanente, de aprendizaje colectivo, y con un horizonte especialmente amplio, hoy el Grupo de Investigación y la Línea cuentan con reconocimiento internacional y con una capacidad de convocatoria muy relevante.

En este sentido, puede considerarse que este trabajo aporta elementos sustantivos a la Línea, al Departamento de Ciencias Sociales y a la Universidad Pedagógica Nacional, el primero de estos elementos se relaciona con la estructura metodológica, este ejercicio desarrolla una apuesta narrativa como una sugerencia a los nuevos investigadores, otra forma de contar la ciencia, no porque la estructura sea nueva, sino porque el ejercicio contiene en sí mismo una reconstrucción narrativa amable al lector como una estrategia de difusión de sus resultados de ahí la razón que sustenta mi propio relato.

El segundo elemento se relaciona con la sistematización de la experiencia en cuanto a la didáctica de la geografía en el ámbito latinoamericano como una forma de aproximar a los investigadores a esta propuesta y a la vez alimentar la construcción de la didáctica de la geografía como una disciplina emergente y con mucha perspectiva.

El tercero se relaciona con la posibilidad de abrir una discusión en torno a la configuración de las práctica pedagógicas de los docentes, un discusión imperante, se deben mejorar dichas prácticas, pero ¿cómo hacerlo? este trabajo contiene unas

sugerencias iniciales y que se someten al debate, bien pueden ser insuficientes, pero de la discusión emergerán unas nuevas, unas mejores, esta es antes que nada una invitación, en primera medida al departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, a su Facultad de Humanidades y a la Universidad misma, ¿será que lo que hacemos actualmente para formar nuevos maestros, es suficiente?, en mi opinión no, y para mejorar las prácticas docentes en cualquier área, hay una necesidad primaria, la reflexión de toda la comunidad académica para superar las practicas pedagógicas intuitivas que se encuentran en las aulas, ahora dejo la discusión abierta, esperando que tenga eco en el grueso de los formadores de formadores.

## **Bibliografía**

- ACHÉ Aché, Daniel Benjamin. La síntesis en geografía. Terra Nueva Etapa [en línea] (2010), vol. XXVI [citado 2012-09-02]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72116276004>. ISSN 1012-7089.
- ABRIC. Jean-Claude (Director) (2001) Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, México.
- AGUERRONDO. Inés y BRASLAVSKY. Cecilia. (2002) “Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?” Paper Editores. Buenos Aires.
- AGUILAR, Rodríguez. Armando (2004) “Geografía General 2a edición” Geografía general, Universidad Autónoma de Guadalajara
- ÁLVAREZ, Méndez. Juan Manuel (2000) “Didáctica Currículo y Evaluación (ensayos sobre cuestiones didácticas” Miño y Dávila Editores, Madrid.
- ARAYA, Palacios. Fabián. (2010) “Educación Geográfica Para la Sustentabilidad” Editorial Universidad de la Serena. La Serena.
- ARAYA, Umaña. Sandra. (2002) “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión” Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.
- BOLLNOW, Otto, Friedrich. (1969) “Hombre y Espacio” Editorial Labor S.A. Barcelona
- BORDIEU, Pierre (1997) “Razones prácticas: sobre la teoría de la acción” Traducción de Thomas Kauf. Editorial Anagrama. Barcelona.
- BRIONES. Guillermo (2004) “La Investigación Social y Educativa”. Edición del Convenio Andrés Bello Unidad Editorial. Bogotá.
- CALVO, Gloria. RENDÓN, Diego. ROJAS, García, Luís. (2004) “Un Diagnostico De La Formación Docente En Colombia” Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá,
- CARACOL RADIO, “Extra Extra Caracol Radio Toma Del Palacio De Justicia Yamid Amat” Audio del 6 de Noviembre de 1985.

- En:[http://www.youtube.com/results?search\\_query=toma+del+palacio+de+justicia+caracol&oq=toma+del+palacio&gs\\_l=youtube.3.8.0l10.505.2056.0.8750.13.6.0.3.3.3.1076.3650.3-2j1j1j1.6.0...0.0...1ac.1.S783O2-NjnA](http://www.youtube.com/results?search_query=toma+del+palacio+de+justicia+caracol&oq=toma+del+palacio&gs_l=youtube.3.8.0l10.505.2056.0.8750.13.6.0.3.3.3.1076.3650.3-2j1j1j1.6.0...0.0...1ac.1.S783O2-NjnA)
- CASTANHEIRA, André (2000). La búsqueda de identidad en las historias de vida. En: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. 5, N°10, diciembre. Colima: Universidad de Colima/México Pp 95-107
- CELY, Rodríguez, Alexander. MORENO, Lache, Nubia "LA LITERATURA: UNA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA Y COMPRESIÓN DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA". En: Revista GEOENSEÑANZA. Vol.11-2006 (2). Julio-diciembre. p. 249- 260.
- COFFEY, Amanda. ATKINSON, Paul. (2003) "encontrar el sentido a los datos cualitativos, Estrategias complementarias de la investigación" Editorial Universidad de Antioquia.
- COLL, Cesar. (1991) "Psicología y Currículum" Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona
- COMES, Pilar. (2002) "La Enseñanza de la Geografía y la Construcción del Concepto de Espacio" En: BENEJAM, Pilar (2002) "Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria" Universidad de Barcelona, Barcelona.
- CLIFFORD, J. (1995) "Dilemas de la Cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna.
- CSIR. Seguimiento a la Inversión de Regalías, <http://www.csircolombia.org>, recuperado el 26 de Agosto de 2012.
- Curso de Orientación Escolar Aula, (1993) CULTURAL S.A. Madrid.
- De ZUBIRÍA, Samper. Julián (2006) "Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante" Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- DE SOUZA, Cavalcanti. Lana (2010) "Geografía, Escola e Construcao de Conhecimentos" Editora Papirus, Sao Paulo.
- DEAS, Malcolm. "Tipos y costumbres de la nueva granada". Revista Credencial Historia. Edición 1 de 1990. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/credencial/enero1990/enero1.htm>> Búsqueda realizada el 16 de mayo de 2005.

- DELGADO, Mahecha, Ovidio. (2003) “Debates Sobre el Espacio en la Geografía Contemporánea” Universidad Nacional de Colombia RET. Bogotá.
- DELGADO, Mahecha, Ovidio (1988) “Indicaciones metodológicas para el trabajo de campo en geografía”. Cuaderno N° 1, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- DÍAZ, V. Mario. (1993) “El campo intelectual de la educación” Editorial Universidad del Valle.
- Encuentro Iberoamericano de formación docente (Tomo I: Conferencias) Entre Orugas y Mariposas Varios autores, Universidad Pedagógica Nacional (2004).
- FOUCAULT. Michel (1970) “El orden del discurso” Traducción de Alberto González Troyano. Tusquets Editores, Buenos Aires, (1992). Título original: L’ordre du discours.
- GALEANO Ramírez, Alberto Revolución Educativa en Colombia. Bogotá, Noviembre de 1982 SENA Ministerio del Trabajo y la Seguridad Social
- GALINDO, Jesús. (1998) “Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación.
- HERRERA, Restrepo, Daniel (1986) “Escritos sobre Fenomenología” USTA. Bogotá.
- HERRERA G, José Darío (2000) “El Sentido Que Los Maestros Dan A Su Práctica Docentes” Investigación Educativa y Formación Docente Año 2, Número 5 y 6 Abril Septiembre de 2000. Bogotá. Universidad Del Bosque p, 95-107.
- JODELET, Denise. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, Serge (comp.). “Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales”. Ediciones Paidós, Barcelona.
- KEARCHER, Nestor André. REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (2007) “Prácticas Pedagógicas Para o Ensino Medio”. Editorial ARTMED. Porto Alegre.
- KAERCHER, Nestor. André. (2007) “Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e cosntruir seu espaço. In: Neves, Iara Conceição Bitencourt. Souza, Jusamara Vieira. Schäffer, Neiva Otero. Guedes, Paulo Coimbra. Klusener,

Renita (Orgs)” Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas. 8ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

- LARA, Patricia (1995) “Siembra Vientos y Recogerás Tempestades” Editorial Planeta, Bogotá.
- LONDOÑO Botero, Rocío (1998) Biografía e historia social: el caso de Juan de la Cruz Varela y la provincia del Sumapaz. En: Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales, Tomo I (Coordinadores: Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio). Barcelona: Anthropos, Bogotá: Centro de investigaciones sobre Dinámica Social de la Universidad Externado de Colombia, pp. 19–42
- MAGRASSI, Rocca M (1979) “Historia de vida”. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.
- MAZZITELLI, Claudia; AGUILAR, Susana; GUIRAO, Ana María; OLIVERA, Adela. (2009) “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura” Universidad Nacional de San Juan, San Juan.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Guía 7, Estándares Básicos de Competencias, Ciencias Sociales, Formar en Ciencias Sociales ¡el desafío! Bogotá
- MOLANO, Alfredo (1998) Mi historia de vida con las historias de vida. En: Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales, Tomo I (Coordinadores: Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio). Barcelona: Anthropos, Bogotá: Centro de investigaciones sobre Dinámica Social de la Universidad Externado de Colombia, pp.102 – 111
- MOSCOVICI, Serge. (1979) “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Editorial Huemul S.A., Buenos Aires.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone. “De la ciencia al sentido común”. En: Moscovici, Serge (comp.). (1986) “Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales”. Ediciones Paidós, Barcelona.
- NAVARRO y DÍAZ. En: RUIZ. Silva, Alexander (2006) “Texto, Testimonio y Metatexto: El análisis de Contenido en la investigación en educación”. En: TORRES. Carrillo Alfonso y JIMÉNEZ. Becerra, Absalón (Compiladores) “La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales” Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá
- NOT, Luis. (1983) “Las pedagogías del conocimiento”. Fondo de cultura económica. México.

- OLMEDO Ortega, José. (2005) “Poder y Práctica Pedagógica” Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- OTAOLA Olano, (1989). Concepción. “El análisis del discurso. Introducción teórica”, Epos, UNED Madrid
- PÉCAUT, Daniel. 1999 “Los aportes de Darío Betancourt Echeverry a la comprensión del presente”. En publicación: Análisis Político, Nro.38. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis%20politico%2038.pdf> IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. UN, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, Antioquia, Colombia: Colombia.
- PENIN, De Sousa. Sonia T, (1994) “A aula espacio de cohecimento, lugar de cultura, Campinas, Pairus.
- PINILLA, Díaz. Alexis Bladimir (2008) “Guía Institucional: Modelo Educativo Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural, Fundación Manuel Mejía, Bogotá.
- PINHEIRO. Antonio Carlos. (2012) “Historia de vida de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino de Geografia”, Revista Anekumene. En: <http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/36>
- PULGARIN, Silva. María Raquel (2002) "El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan?". En: Revista Educación Y Pedagogía. Universidad De Antioquia, Medellín.
- SALAS, Zapata. Walter Alfredo (s.f.) (2005) “Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”. Universidad de Antioquia, Colombia. Revista iberoamericana de educación (issn: 1681-5653) Principal OEI.
- SARAVIA, Gallardo. Marcelo (2002) “Metodología de Investigación Científica: Orientación metodológica para la elaboración de proyectos informes de investigación”. En: <http://www.cienciaytecnologiagob.bo/convocatorias/publicaciones/Metodologia./pdf>
- SILVA, Aline Pacheco, BARROS, Carolyne Reis, MAGALHÃES Nogueira Maria Luísa, Vanessa ANDRADE de Barros, (2007) “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida Volumen 1. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
- SIRIMARCO, Mariana (2007) “Narrativas de ingreso a la Institución Policial. El Relato Autobiográfico como Metáfora de la Trayectoria Grupal”, Revista Austral



de Ciencias Sociales, N° 13, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile, pp. 21-30.

- REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. KEARCHER, Nestor André (2007) “Prácticas Pedagógicas Para o Ensino de Medio” Artmed Editora, Portoalegre
- REGO, Nelson. (2010) “Geração de ambiências: três conceitos articuladores, Revista: Educação, Vol. 33, Núm. 1, enero-abril, pp. 46-53 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
- RODRÍGUEZ, de Moreno. Elsa Amanda (2010) “Geografía Conceptual, Enseñanza y Aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria” Bogotá.
- ROMERO, Horacio. (2008) Representaciones sociales sobre prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado en educación inicial” X Congreso Nacional y II Congreso Internacional (Repensar la Niñez del Siglo XXI) Mendoza.
- RUIZ. Silva, Alexander (2006) “Texto, Testimonio y Metatexto: El análisis de Contenido en la investigación en educación”. En: TORRES. Carrillo Alfonso y JIMÉNEZ. Becerra, Absalón (Compiladores) “La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales” Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- VALDÉS Veloz, Héctor, ¿cómo evaluar? Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente desarrollado en Ciudad de México del 23 al 25 de mayo de 2000.
- VILA, Pablo. (1919) “Geografía Física y Astronómica” I.G. SEIX BARRAL Editores, Barcelona.

## **Anexos**

### **Anexo 1.**

#### **Panamá ¿Una Sociedad Urbana?**

Provenían de muchos lugares, sin tener tan claro cuál era su destino, algunos traían el calor pegado a la espalda, un pasado cálido que no los había abandonado; otros tenían los rostros quemados por el frío inclemente de las nieves perpetuas en las que habían nacido hacía décadas cuando la violencia arreciaba por los campos colombianos.

Alirio era uno de ellos, sin embargo no venía por el petróleo como el resto; le interesaban otras cosas: una familia y un futuro mejor del que había dejado al lado de la casa de infancia, no le gustaba hablar de sus compañeros de trabajo, creía que todos eran mediocres; que no hacían lo suficiente para superar la pobreza que les había sido heredada como la sangre misma, sus dos hijos, parecían no percatarse del afán de su padre, el ventilador apenas les movía las ropas mientras la licuadora rebanaba una fruta exótica y la convertía en una *atención* para la visita.

No tenía tan claro Alirio cual había sido la ruta que lo había traído hasta Panamá, un pueblo en la mitad de la nada que aún no aparecía en los mapas que usan los niños que consultan *la Internet*; un lugar que parecía haber sido improvisado, la mayor parte del comercio era producto de la ganadería intensiva, de los jornales en las grandes fincas, de los pequeños negocios que cada quien había inventado para sobrevivir.

Uno de los grandes logros de Alirio era su automóvil, un artículo que había logrado alcanzar luego de mucho esfuerzo, no era amante de los carros, era feliz porque podía salir de Panamá cuantas veces quisiera sin tener que esperar eternamente a que alguien lo recogiera en la polvorienta vía que daba con la capital; el aire era espeso por aquella época, más de treinta y siete grados a la sombra sobre el medio día obligaban a sus pobladores a resguardarse de las penurias del fuego.

En aquella época Panamá no era precisamente una ciudad, más bien hacía pinitos de cabecera urbana. Fundada a mediados de la década del ochenta como una inspección oficial del municipio de Arauquita, la industria aún tardaba en asomarse por la carretera, más bien Panamá había sido una consecuencia de la fiebre del petróleo, aún no podría pensarse que aquella era una sociedad urbana, más bien su antítesis. Sus pobladores iban de del agro a la cabecera algo como una *agro-ciudad* que sustituía al antiguo pueblo, sin más distinciones que las de las cuadrículas de las calles que aún no estaban enumeradas y mucho menos asumían nombres de prohombres o agentes del imperialismo, Panamá era algo parecido a un satélite de la capital, allí donde ya empezaban a proliferar conjuntos residenciales y complejos industriales.

Los pobladores de Panamá podrían distinguirse en tres sectores, aquellos que como los primeros grupos humanos dedicaban su a la caza y a la pesca; otros a quienes la vida campesina los había seducido y con quienes los dioses se habían compadecido y les habían dado agua y un sol clemente, también la sabiduría y el arte de trabajar la tierra, los últimos como Alirio habían adoptado unas formas menos raizales, más copiadas de las leyendas de las grandes ciudades donde se estilaba el uso de nuevos aparatos, una vida permeada por las comodidades y la necesidad de ser alguien nuevo cada día.

Alirio y su esposa narraban constantemente y entre dientes todo lo que habían tenido que pasar para permanecer allí. No había sido fácil, la insurgencia había dejado sus secuelas en todo sentido, con pánico y un aire de orgullo, ambos narraban como se habían conocido entre las aulas de la escuela en la que trabajaban, cómo habían nacido sus hijos, entre la balas y las bombas que caían como represalia por el intento del Estado por controlar los destinos de esta *Aldea*, hasta el momento nada había estado mediado por el orden, menos desde el día que una granizada de pólvora había acabado con la vida del hermano del comandante de la insurgencia de la zona; todos temían lo peor, la paz parecía ser algo que se conseguía solo para el espíritu; las iglesias protestantes pequeñas, excedían el número de asientos que tenía la misma escuela, y los militares iban y venían sin encontrar un refugio permanente, seguramente la comida no era de su agrado.

El centro del pueblo, el lugar donde los lugareños acostumbraban a contarse lo sucedido en el día, donde se ubicaba la mayor parte del mercado, era la carretera, la misma que conducía a la capital, allí ocupaban el espacio una carnicería donde abundaba la carne y el olor a sangre, casi como un presagio permanente del destino de la aldea, algunos restaurantes, billares, talleres mecánicos y hasta la oficina de transporte que seguramente había estado cerrada desde el mismo día en que instalaron su anuncio, sin embargo, el comercio era cosa de todos, cada calle contenía algún tipo de venta, algo improvisado, parecía que todos vendieran lo mismo en las mismas cantidades, el comercio no era precisamente la característica más relevante de Panamá, cuando la gasolina es más barata y de mejor calidad que el agua, algo parece oxidarse en los cimientos de una sociedad.

La vida de los pobladores de la aldea era pausada, la prisa no existía en su léxico cotidiano, no había mucho que encontrar en las pocas cuadras que rodeaban el colegio, era normal ver a uno de los compañeros de Alirio abordar su auto en el colegio y bajar tres cuadras adelante y desvanecerse en el tiempo, hasta que la oscuridad lo obligara a guardar el auto en la casa nuevamente, y no era el único caso, ese ritmo al que sonaba la vida en Panamá se reflejaba en el quehacer de la gente, las mujeres que atendían algunos de los lugares, peinaban sus cabellos durante extensas jornadas; la guerra los había mantenido aislados de tal forma y durante tanto tiempo que la desazón parecía haberse acostumbrado a habitar allí, solo las ventas clandestinas de combustible y las rutas de automóviles ilegales hacia la capital, rompían de repente las

nubes de polvo que se apoderaban de las calles, solo en la noche retornaban las masas de empleados de la petrolera después de escarbar las entrañas de la tierra.

Caricare no era el único pozo en explotación, tampoco era el primero, ni el más importante, el demonio había despertado hacía décadas y no parecía querer retornar a su infierno, el último año de la década del cincuenta, algunos extranjeros de una compañía llamada Socony Mobil llegaron a buscar, la suerte no los acompañó. Otra compañía lo intentó un año más tarde sin muchos resultados, sería hasta veintitrés años después, que Occidental de Colombia, descubriera “Caño Limón” considerado un Gigante en su Género.

La fiebre del petróleo trajo consigo familias enteras, nuevas comunidades, nuevas costumbres, nuevas miserias. Habían en Panamá rostros ocultos, unos ojos que miraban por entre las hendijas de los árboles, justo bajo el quicio de las ventanas, allí donde la retina no alcanza y casi nos hacemos *ciegos* conscientes o inconscientes de lo que se nos muestra, habían algunos pobladores que ya conocían el lugar antes de la fiebre, incluso antes de la colonización, esos que vieron los caballos de Bolívar y a los libertadores atravesar la cordillera para espantar a los españoles, con unos ojos negros, incautos que parecían brotar de la tierra y que en épocas milenarias gozaran de paz y sabiduría, maltratados por entonces, borrachos en las puertas y preñadas antes de que la pubertad se les permitiera.

Había en Panamá, un nuevo sistema de clases sociales, uno que no se había reconocido en otros lugares del mundo, las brechas eran tan amplias, que sería difícil ubicar al mismo Alirio en una de ellas, al lado de los indígenas que paseaban casi desnudos y al amparo de nadie, los autos lujosos provenientes de tierras lejanas eran el estandarte, el símbolo de la opulencia de quienes explotan la tierra, el trueque del combustible ilegal, las ropas fraudulentamente finas contagiaban a los aldeanos quienes asumían la nueva cultura una más libre y dolorosa, en la que los sonidos indignos de las arpas y los zapateos se transformaran por unos más estilizados, unos que fueran producidos en las mismas tierras que habían engendrado esos lujosos autos.

### **Bibliografía**

NAVEA, Hidalgo. Jorge Nel “Araucanías: Cátedra Arauca” Gobernación de Arauca, Fondo Mixto de Cultura de Arauca, Secretaría de Educación Departamental de Arauca (2007)

LEFEBVRE, Henry. “La Revolución Urbana” El Libro de Bolsillo Alianza Editorial, Madrid (1972) Traductor Mario Nolla

## **Anexo 2**

### **Historia de Vida Profesor Rafael Ceveriche Institución Educativa José Acevedo y Gómez**

Yo nací en Magangué Bolívar y crecí allí, antes estábamos en una vereda llamada *Tabreteros*, límite entre Sucre y Bolívar y de pequeño murió mi papá y pequeño nos llevaron allá donde un hermano y llegué a Magangué y allá hice toda mi primaria y mi bachillerato en la escuela el socorro y luego en la escuela mixta el Marco Fidel Suarez.

Mi primer recuerdo es un recuerdo tremendo porque habían unas hermanas que ya murieron y que en paz descansan, que lo castigaban mucho a uno, era castigo si usted no se sabía las tablas o no llevaba una prueba, un atarea en seguida era rejo ventiado, con un rejo grande así hecho de un cuestión de baca de cuero, madre mía yo lo pensaba y me quejé con la hermana mía que me estaba criando.

Bueno, yo quise ser docente primero que todo porque yo quería progresar, ser alguien en la vida no? pero yo como que en eso soy un médico frustrado, yo quería era estudiar era medicina pero no me permitió la fuerza (el maestro hace una seña indicando que la fuerza significa dinero), entonces como yo quedé huérfano de pequeño una hermana me crió y hice mi bachillerato como pude y me fui a estudiar a la ciudad de Pamplona, pero más que todo era por el interés de superarme y no quedarme en lo que estaba haciendo, yo simplemente era, yo le ayudaba a una hermana mía, a vender en una venta de discos que teníamos y veía que uno ahí no, no, no, progresaba entonces yo quería independizarme y quedar siempre dependiendo de ella sino, independizarme y llegar a ser alguien en la vida.

Entonces estudié licenciatura en ciencias sociales y también hice un posgrado en pedagogía, soy especialista en pedagogía por la universidad el bosque de Bogotá, y elegí ciencias sociales porque el fuerte en la prueba fue biología y ciencias sociales y en bachillerato siempre me gustaron las ciencias sociales entonces la opción que yo tenía era esa, ser profesor en el área de ciencias sociales, por eso fue porque ese fue mi fuerte en las pruebas Icfes y porque me gustaba y me gusta.

Allá las áreas estaban enfocadas, más que todo, hacia lo que tiene que ver con las áreas, hacia la pedagogía, allá, la carga más fuerte en la licenciatura era todo lo que tiene que ver con la historia, la filosofía, con lo que es las ciencias sociales, con la economía, y todo lo que son las teorías ¿no?, lo que tiene que ver con todas la teorías, socialismo, todo eso, esas eran las cargas más fuertes.

La materia que más me gustaba era la educación ambiental, tal vez porque el profe era muy diferente en cuanto a cómo enseñaba él se veía y se compenetraba con nosotros, no estaba tan distanciados como son todos los profesores universitarios, eso me impactó bastante, igual la manera como el nos enseñaba y era con talleres, nos llevaba a páramos cercanos, a ver todo práctico mejor dicho y eso me gustó bastante y lo que fue la antropología con un profe también pero más que todo esa.

A mi me iba bien en todo lo que tenía que ver con la historia y con la cuestión de ciencias políticas me fue bien y una cosa que a mí nunca me gustó en el bachillerato y allá entonces yo me fui y dije pero cómo así que era el inglés, y allá como nos colocaron una profe y con ella nos iba super-bien., la historia me la enseñaban, historia más que todo uno con teoría y haciendo el libro grande que llaman, ¿cómo es que se llama ese libro?, entonces ahí haciendo de esa manera nos enseñaban y sobre todo era muy preciso, uno tenía que llevar secuencia de tipo ensayo y eso le tocaba a uno como que avivar la memoria y los profesores que tuvimos en las áreas esas eran muy exigentes, en cuanto a los temas, también nos llevaban a ver películas por que como en esa época estaba de moda en el nombre de la rosa, entonces a uno le fue gustando ir desarrollando sus diarios permanentes y sobre todo eso le afianzaron a uno muchas cosas y luego lo que íbamos así a campo, también cuestiones de campo, ir a recoger piedras, clasificarlas, el suelo, ver los perfiles de suelo, entonces uno veía ¡ah! si esto es lo mío, y en geografía también me fue bien, y en esa época me la enseñaban era con mapa, no teníamos la gran ayuda como la que hay hoy en día como el internet y eso, nos enseñaban era con mucho mapa, pero no me gustaba tanto porque le tocaba era que su mente se volviera como muy receptora y muy memorística y yo por eso peleaba con él y le decía, no para que me sirva aprender milimétricamente, porque él le exigía, note que aquí este puntico equivale a tanto, y yo decía pero ¡ay profe! será que eso me quedaba la para la vida, para lo que voy a desarrollar, entonces por eso empezábamos a chocar, nos tiraba un mapa mudo y teníamos que llenarlo con todo pero con precisión, el que no, paila, como decimos, y entonces le queda a uno cierta fobia hacia todo eso.

En esa clase las normas era lo de siempre, el profe alejado y uno allá y él hasta el fondo como un juez y los pasaba y allá le decía a uno, listo el mapa mudo, defiéndase y luego la cuestión de teoría también, teoría de los países, capitales y todo eso, sistema de gobierno, moneda religión, todo eso.

La prácticas las hice en el CENUP (Centro de Necesidades de Pamplona) ahí hay estudiantes de bachillerato y allá nos dejaban hacer prácticas y allá me fue bien, el profesor ya venía y se iba y me dejaba solo haciendo yo la práctica, entonces primero



uno llegaba y le pedían parceladores, eso era lo esencial, que usted llevara su parcelador, bien estructuradita en la clase con todos los pasos y él se lo revisaba, y uno llegaba unos dos días antes, observaba la clase , y al tercer día lo lanzaban a usted y él estaba ahí observando y calificando, tenía usted que hacer bien los espacios en el tablero porque eso era lo que nos enseñaban en la época que usted dividiera bien su tablero y la cuestión de que llevara bien todos los pasos acorde a lo que usted llevaba ahí en la planeación y listo, ahí le iba apareciendo las notas y todo.

Entonces el docente me daba los temas, por ejemplo Rafael vamos por tal parte, usted agarra de aquí hasta acá oyó, y listo y le daban tantas horas, le daban a uno el parcelador ya hecho y uno tenía que guiarse por ese y lo ajustaba de acuerdo a los temas que él le daba a uno para que enseñara ¿no?, en mi caso yo usaba libros de texto, a él sobre todo le gustaba trabajar con los mapas mudos ¿no? y le dejaba a uno talleres, y uno se preparaba bien de acuerdo a los talleres y finalmente le pedía a los alumnos que le entregaran esos talleres bien desarrollados, y la prueba de fuego era esa, los mapas mudos a ver si aprendieron o qué.

En esa época se manejaba mucho la clase magistral, pero después uno con los trabajos de la escuela nueva, se acuerda de la cuestión de escuela nueva, eso era lo que más se utilizaba y así de vez en cuando proyectábamos vídeos, vídeos y podía usar el televisor grande y de acuerdo a eso se hacían todas las actividades.

Después de las prácticas me fui a trabajar en un colegio en san Alberto sur del cesar, eso fue en 1990 ahí estuve un año y eso era un colegio privado y entonces yo me volví un hombre orquesta, allá dirigía selección de futbol, de basket ball me dieron el grado más grande como responsable de grado y terminé dando hasta biología, y hombre ¿cómo así? si, ... lo exprimen demasiado a uno, y ganaba en la época sesenta y cinco mil pesitos no más, y dije: aquí no regreso así me vaya para la patagónica pero trabajo en un colegio oficial, y me salió para acá y me vine para acá, y llegué acá en el 91, y por allá tenía yo pendiente, estaba, ya me habían aprobado el anteproyecto y eso pero ya estaba trabajando.

Allá en las prácticas me fue bien porque el profesor lo acompañaba a uno, y ese *man* lo observaba a uno con la carita así, los pelados tenían como un miedo porque era un *man* muy exigente ¿no? y le metía carácter a las cosas entonces cuando me estaba acompañando y listo él le decía ante todo el mundo, el practicante me va a decir si alguien se porta mal y ya saben que la tienen con migo y todos los pelados colaboraban, y como habían algunos colgados, usted sabe que eso si es medido, ojo

con esta y aquella y pille esta, se le van a ofrecer porque van colgadas con migo y pilas con ir a cometer algo y yo le decía tranquilo, tranquilo, y ellos colaboraban, no me fue mal así en la primera así de entrada por que el man estaba ahí y después le digo, tienen que colaborar.

Hoy en día mi clase es, primero utilizo lo que es la motivación, luego les doy lo que son los objetivos que llamamos, luego los logros, y de ahí en adelante vengo y aplico lo que tiene que ver con el desarrollo del tema ¿no?, los pre saberes de los temas y luego los demás pasos que es, cómo vamos a hacer para con talleres o con trabajos, como complementamos esa clase y un trabajo para la casa, y yo les doy pautas para que ellos hagan bien las cosas.

En lo que tiene que ver con lo geográfico, yo lo estoy llevando con el visor ese, que es lo que más le gusta a los chinos, les doy los atlas universales, les doy los mapas, y los meto en la sala de profesores, ubicamos todo y con el visor también y luego si ellos solitos con el mapa ellos solitos que me localicen y en las pruebas también de finales de periodo.



## Anexo 3

### Historia De Vida Profesora Omaira Suarez Duarte

Yo nací en Pamplona en el departamento de Norte de Santander, allí crecí mis padres se dedicaban al comercio de varias cosas, era una familia humilde, el primer recuerdo que tengo de la escuela son los juegos con mis compañeros, me iba bien en todas las materias, hacía las tareas juiciosa, mi mamá me ayudaba en lo que podía, de resto hacía las tareas yo sola, también me ayudaban mis hermanos, en la materia que mejor me iba era en sociales, siempre me gustó, me gustaban por ejemplo, los mapas, la historia, en general recuerdo lo esencial de todas las materias, las profesoras llegaban a las clases y nos contaban historias, sobre todo de Colombia, las culturas precolombinas, el proceso de colonización, la independencia, esa parte me gustó mucho.

También me gustaba la clase de biología la profesora llevaba láminas de la célula, de la división de los sistemas del cuerpo, nos ponían a dibujar y a colorear, casi no me gustaba la clase de matemáticas aunque siempre me iba bien, español también me gustaba, nos contaban leyendas y cuentos, pero la profesora era muy estricta con la caligrafía y la ortografía, uno tenía que llevar bien los cuadernos, que no se le salieran orejas a las puntas de las hojas, eso tenía que tener uno bien limpios los cuadernos sin manchones de borrador, con los títulos bien hechos en rojo todo bien ordenadito o sino lo regañaban a uno y lo pasaban al frente, a veces le llamaban hasta el papá y le podían dar a uno en frente de todos.

A mí me iba bien, los profesores dictaban y evaluaban, entonces uno tenía que repetir lo que le habían dicho a uno entonces que si las capitales, los ríos, las montañas, las fronteras, entonces yo me aprendía todo completo y le respondía las previas, cuando eso, nada de *quiz*, ni remediales, ni evaluación cualitativa, uno respondía y listo pasaba o se quedaba y le tocaba a uno repetir el año y de ahí que uno llegara a la casa con esas noticias, ja!!! Lo ponían a uno a limpiar la casa, a pedirle disculpas al profesor, a llevarle regalos.

Los materiales que más usaban eran los *libros personales*, cuando eso no había libros de texto de cada materia sino que habían unos libros viejos y uno tenía cuidarlos porque esos eran los de los tíos y de los primos, y *cuidadito* con rayarlos, lo ponían a uno a borrarlos con babas, jajajajaja, uno tenía que entregarlos mejor de lo que lo prestaban a uno, también la láminas y las hojas mantequilla para calcar los dibujos y los mapas.

Cuando estábamos en clase, uno tenía que tener buen comportamiento, hacer silencio, respetar a los compañeros a los profesores, hacer silencio en las misas, y sobre todo tener cuidado con las puntualidad, por eso si lo regañaban a uno, no lo dejaban entrar al salón, uno tenía que irse a la oficina de la directora y hacer planas de *“no debo llegar*

*tarde*”, “no debo llegar tarde”, “no debo llegar tarde”, “no debo llegar tarde”, hasta mil veces, uno sentía que se le iban a partir los dedos, también uno tenía que participar, si la profesora le le decía a uno que hablara o que mostrara la tarea, pues uno tenía que mostrársela, nada de *jay! se me quedó*, es que no lo conseguí, porque lo ponían a hacer otra tarea, o limpiar el patio, esas profesoras lo cogían a uno entre ojos y después le pedían siempre a uno, al que no la llevara, eso si cuando uno era buen estudiante, lo ponían *izar bandera*, y los papás se ponían bien orgullosos, lo paraban a uno en frente del colegio y le ponían a uno esas banderitas, yo las guardaba, las tenía en una cajita.

Una vez, que una, varias veces me quedé sin descanso por no llevar una tarea de español, esa profe si era brava, y ni merienda le dejaba a uno comer, eso se quedaba haciendo las figuritas de los cuadernos y uno se tenía que quedar ahí callado sin decir nada viendo a los compañeros jugando y comiendo, pero ella lera la que enseñaba y uno tenía que guardar respeto y reflexionar por lo que había hecho, eso me gustaba, el respeto por los profesores, eso se ha perdido mucho, uno no podía decirles nada, ni contestarles, ahora estos chinos le pueden hasta gratar a uno y no pasa nada, las mismas mamás vienen a pelear si uno les habló muy duro.

Después entré a la universidad a estudiar, y lo hice por mérito y sociales porque era la materia que más me gustaba, veía los programas de historia, leía libros, pero la mayor carga en las materias la tenía la construcción pedagógica sobre todo porque ellos deseaban formar personas que tuvieran relación con los miembros de una comunidad en general, aunque no se olvidaba la teoría, eso sí uno tenía que rendir con los trabajos, entonces uno hacía los cuestionarios en antropología, en geografía, uno tenía que saberse de memoria las capitales, los accidentes, las fronteras, que si los kilómetros de costa, de llanura, que si las depresiones, que si los vientos, las fechas, eso sí era estricto, las fechas, que cuando fue el grito de independencia, que cuando fue la guerra civil española, que cuando fue que zarpó colón, que cuales fueron las etapas de la colonización. Entonces yo me hacía en grupo con una amiga que también era juiciosa y hacíamos los trabajos de antropología, de geografía, de constitución, de planeación, y en esas nos iba bien y como la constitución estaba reciente entonces nos sabíamos todo, que la sétima papeleta, que los presidentes.

Del resto recuerdo lo esencial de algunas de ellas, por ejemplo de investigación, que era en otra que me iba bien, porque así algunas clases fueran tradicionales, otras eran de investigación, también habían unas en las que el énfasis era el trabajo con la comunidad, entonces los profesores nos hacían leer los autores, e investigar los temas pero también memorizar, es que eso también es importante porque si uno no se sabe el nombre de los autores por ejemplo o en qué época pasó esto, pues uno cómo va a dar una clase sin saber también el dato, entonces los profesores nos daban copias y hacían guías y libros también habían, los más innovadores nos ponían videos y películas.

Pero también había normas en las clases, uno tenía que ser puntual, responsable, ordenado por qué o si no se tiraba los parciales y había que repetir los semestres y eso era costoso porque imagínese la familia costeándole a uno las cosas para uno salir con un chorro de babas,

Cuando hice mis prácticas las hice en dos partes, en una dictando clase de geografía-historia y otra trabajando en la Alcaldía en planeación del municipio, ahí en Silos, cerca a Pamplona, entonces dictar clase al principio fue difícil porque había que mostrar seguridad de lo que se estaba enseñando, y aprender a controlar los nervios y en la alcaldía ser responsables cuando hacíamos las encuestas para el plan desarrollo del municipio, entonces yo intentaba hacer clases divertidas para que los estudiantes no se aburrieran y que aprendieran.

Y así me hice una buena docente cuando me gradué de la Universidad, entonces me fui a Bucaramanga a trabajar a un colegio privado, y ahí me iba bien, los pelaos eran juiciosos, pero la estabilidad hacía falta porque uno trabajando en un contrato sin derecho a todo, por eso después me viene para Arauca y concurre por la plaza de sociales, y me la dieron aquí en Panamá, entonces las primeras clases eran normales para una principiante, se me acababa el tiempo muy rápido, los talleres no me alcanzaban y sentía nervios, un poco de inseguridad porque era con niños pequeños de primaria de primero y segundo.

Estando en Arauca ya cambio las cosas porque ya entre a secundaria a trabajar con jóvenes y me pareció más fácil porque había que tener menos materiales listos, y los pelaos participan aunque a veces se vuelven locos, pero participan y leen.

Aquí las cosas son calmadas, chéveres, pero se me hizo difícil adaptarme al cambio de vida en todos los sentidos, el clima, la comida, la gente, la situación social, el agua, la luz, estar lejos de mi familia aunque aquí está mi esposo, porque en lo profesional fue más fácil la adaptación de las clases, pero esos problemas se solucionaron rápido teniendo más seguridad en lo que estaba haciendo y siendo responsable en lo que encomendaron a dictar, aunque al principio eso sí, mis clases eran como en la universidad estilo universidad tradicional- memorístico, luego me propuse cambiar a los talleres de participación, investigación, entonces ahora soy dinámica, algunas veces dictar, trabajo de talleres dirigidos, explico los temas por medio de ejemplos, utilizo lo que pasa en la televisión, y les pongo mapas conceptuales, dictar teoría correspondiente, explicar con ejemplos, dejar consultas, evaluación de dichas consultas con cuaderno abierto, videos para un mejor aprendizaje, lectura de libros adecuados a la materia que es a veces filosofía y a veces sociales, entonces uso libros, videos, internet y me gusta que los muchachos aprendan la puntualidad, el orden personal y del salón de clase, llevar su apuntes personales, que sean responsables para que en el futuro sean estudiantes que piensen y actúen y sepan razonar de lo que hacen

## **Anexo 4**

### **Entrevista Profe Jaime IE Pedro Nel Jiménez**

Jaime Enrique Gómez Calderón nací en Viotá Cundinamarca, mi papá es de la costa pacífica, de Timbiquí Cauca y Mamá es rolita, de fusagasugá, y yo nacía allá, habían sólo como dos familias negras allá en Viotá, allá terminé el bachillerato y empecé a trabajar un tiempo en Bogotá, después en Viotá trabajaba en un Juzgado.

Crecí en el campo en Viotá y más grande nos fuimos para el pueblo, de niño recuerdo que nosotros vivíamos en frente de una escuela y mi mamá me metió ahí, y me daba miedo cuando la profesora le pegaba a los estudiantes con una regla porque no se aprendían la lección de memoria...

Recuerdo que habían unas bancas largotas en madera, entonces ahí lo matriculaban a uno, le machucaban los dedos de los pies para quedar bien matriculado... yo estaba muy pequeño y la mamá de la profesora me enseñaba algo, pero yo no aprendía casi nada, eso fue cuando tenía como tres años y la mamá de la profesora le enseñaba a los estudiantes, entonces no me gustaba era porque la profesora le pegaba a los estudiantes y cuando la profesora estaba peleando con el marido, si que le pegaba más duro a los estudiantes.

La materia que más me gustaba era la historia, desde pequeñito me gustaba esa materia, no sé por qué a mí me gustaba, también me gustaba la religión, pero me gustaba era discutir la religión, como rechazar lo que nos enseñaban y buscar cosas nuevas, y me iba bien, no tanto en geografía, sobretodo en historia, también en democracia, pero mi fuerte es historia, que en esa época era memorístico uno se aprendía lo que le decía el profesor, lo que le enseñaban a uno, entonces habían unos textos, uno tenía que trabajar mucho con los textos, entonces una clase normal era que el profesor exponía, dictaba o después hacía preguntas de los temas que había dictado y ahí evaluaba, le hacía a uno la evaluación y si uno no la pasaba pues... recuerdo que en tercero había un profesor que le pegaba a uno si uno no hacía las tareas, habían unos bandidos que se metían papel entre la camisa y el pantalón así (señalando la parte posterior de su cuerpo y haciendo un ademán de quien mete algo entre su camisa) y entonces cuando el le zampaba el reglazo a uno, entonces no le dolía.

Los materiales eran esos, los libros, pero eran escasos, estamos hablando de un colegio en los años **setentas**, setenta y uno, me estaba acordando de eso y habían textos, habían textos, yo todavía tengo un librito de historia de bachillerato que nos enseñaban historia antigua, por ahí todavía tengo un libro, pero viejo, pero mire que los

temas son iguales, yo pienso que la historia no cambia, lo que cambia es el enfoque con el que se estudia, como los analiza. Eso es lo que ha cambiado, la forma de ver las cosas y la forma de ver los alcances de la antigüedad, pero, pero eso es lo mismo, lo que cambia es como se interpreta el conocimiento.

Entonces esas clases eran estrictas y usted tenía que poner atención, sentarse bien, y el profesor tenía una autoridad muy fuerte y a uno le habían enseñado a respetar a los mayores y ese es problema ahorita, que los estudiantes no respetan a los mayores y no respetan a los profesores y hay un muy poco interés por cambiarlo, por aprender, inclusive yo le puedo decir que en los años noventa, el interés era mayor, bueno, yo le digo yo trabajé en *La Esmeralda ¿cierto?* Y los muchachos de *La Esmeralda* tenían un deseo por aprender, eran esponjan eran espíritus del conocimiento, allá. Acá no acá hay como una barrera, de pronto por el método con el que uno les llega, de pronto es el entorno social y la mentalidad que ellos tengan, yo creo que eso es, porque de pronto ellos se preguntan pero no creo que los muchachos quieran, quieren ser, irse por el facilismo.

Es que yo quería aprender, y tenía una creencia que el estudio me iba a dar una posibilidad de vida, yo me soñaba mejor y estar mejor económicamente y dije, estudio, si por que la mía era una familia muy pobre y a mí me tocó ir al colegio con los zapatos rotos, con los pantalones remendados, no teníamos libros, los compañeros me los prestaban para hacer las tareas y los domingos y los sábados tocaba ir a trabajar, yo vendía maíz en la plaza y atún en la plaza y mi papá le tocaba, yo le vendía maíz y verdura en la plaza y nos tocaba cargar bultos, por ahí en bachillerato... en primaria barría buses y me ganaba un peso, a veces dos pesos por dejar bien limpiado el bus, pero entonces yo me ponía a pensar, ¿esta es mi vida?, porque tocaba llevar el maíz en una carretera tremenda y con unos soles tremendos, entonces yo dije ¡yo quiero otra cosa!, porque trabajar ahí está bien pero yo quería algo diferente para mí.

Yo me acuerdo que en el campo, la primera etapa que viví en el campo era una escuelita que había hecho la comunidad con pisos de cemento con tablitas unas divisiones ahí, y para que la profesora viviera ahí, un baño que era de letrina y no nos dejaban entrar al baño porque era del profesor, tocaba ir donde un vecino a que lo prestara y uno escuchaba todo lo que hacía cuando la profesora se iba a descanso uno escuchaba que el profesor le hacía sus cositas y uno le escuchaba.

Entonces en la escuela donde yo estuve era un solo salón grande y nos repartían por filitas, los de primero y los de segundo organizaban el salón así, (haciendo un ademán de líneas rectas), entonces nos enseñaban con planas, los problemas de matemáticas y también algo de historia que eso si me gustaba, entonces sólo había un salón grande

donde estábamos todos y des pues llegué a una escuela bonita pero yo ya no estaba allá, ya nos habíamos salido, y ahñi nos tocaba memorizar todo, no se podía olvidar una coma, y nos premiaban con buenas notas y de pronto las felicitaciones públicas ¿sí? Y los castigos, si uno se portaba mal lo ponían a uno de rodillas encima de maíz o de arena, o reglazos en la mano, una vez llegó un profesor que les daba regla a los estudiantes aunque también los chinos son muérganos, pero no se justifica el golpe y mi papá fue y habló con él, entonces no le pagaban, no tenía que comer.

Mi papá fue dirigente campesino y el fue y habló con el profesor dialogando y entonces le contó que si con los golpes que si con toda esa cosa pero que no se justifica y le preguntó y el profesor le dijo, si mire no tenemos nada, no tenemos que comer y entonces hicieron un acuerdo, él no le pegaba a los estudiantes y los campesinos le daban de comer y después ya le sobraba de todo, porque él era buen profesor, simplemente que él castigaba porque esa era la tradición de ese entonces.

Después de que el dialogó con los dirigentes campesinos, y que le explicaron las cosas entonces, el profesor tuvo una relación diferente, ya la señora estaba embarazada y entonces ya todos la ayudaban las mujeres del campo le hacían acompañamiento y después cuando se fue, la gente lo extrañó porque lo querían mucho, ahora que también hay chinos muérganos, muérganos, muérganos, desde primaria.

Yo me acuerdo que el profesor Manza al principio era muy alejado porque tenía ciertas barreras y después habló con los campesinos y creo como un centro de liderazgo, como de acompañamiento de concejo a los campesino y hubo un intercambio de sabes ¿cierto?, entonces a mí lo que me gustaba era que me narraran historias.

Tuve la oportunidad de ir a la Unión Soviética a estudiar, haga de cuenta una licenciatura en ciencias políticas, me fui porque en esa época estaba activa la casa León Tolstoi, entonces fui y me presenté, también por mi activismo, entonces me fui, hice el idioma y estudié, allá si eran estrictos, veíamos geografía física, la historia de *Vavilov*, (*el maestro deletrea: v, a, v, i l, o, v*), también las pedagogías: Pávlov, Makárenko, Tolstói.

Mis primeras prácticas las desarrollé en Bogotá en un colegio privado, en Suba allá tenía unas clases de Sociales, ética y Filosofía, pero me pagaban muy poco, entonces lo que hacía era que iba por la mañana allá y después buscaba trabajo en otras cosas, allá trabajaba con enfoque problémico y a los otros profesores no les gustaba, decían que yo no era buen profesor porque no les ponía tareas a los muchachos sino que los ponía era a investigar, entonces me cansé y ahí fue cuando me salió trabajo en la Esmeralda aquí en Arauca y decidí ver para acá.