

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE SOBRE EL DISEÑO
DEL CURRÍCULO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DE
MONTERÍA: EL CASO DE LA I.E. EL SABANAL.

JAIME DE JESÚS BADEL CÁRDENAS
WILLINGTON JAVIER WATTS FERNÁNDEZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SISTEMAS DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE
SEDE UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MONTERÍA

2009

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE CARIBE**



**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE SOBRE EL DISEÑO
DEL CURRÍCULO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES DE
MONTERÍA: EL CASO DE LA I.E. EL SABANAL.**

**JAIME DE JESÚS BADEL CÁRDENAS
WILLINGTON JAVIER WATTS FERNÁNDEZ**

Dra. MARLENY RESTREPO VALENCIA
Directora.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
2009

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

Presidente del Jurado

DEDICATORIA

Al Trino y Eterno Dios,
a mi esposa e hijos, con
gran cariño.

JAIME.

Al Buen y Sabio Dios,
a mi madre y hermanos,
a la memoria de mi padre,
a Nelly,
Con todo mi afecto.

WILLINGTON

AGRADECIMIENTOS

Los autores de la investigación agradecen muy sinceramente a:

Dios, Padre de Misericordia, por su compañía y respaldo en esta experiencia.

Marleny Restrepo Valencia, por su acertada dirección, compromiso serio y motivación constante brindada a los autores de este trabajo.

Institución Educativa El Sabanal, por abrir sin vacilaciones sus puertas a este proceso de construcción de conocimiento.

Los docentes participantes, quienes con ánimo decidido apoyaron en todo lo referido a la experiencia llevada a cabo.

A todos aquellos que, de una u otra forma contribuyeron al desarrollo de este proceso investigativo.

RESUMEN

La presente investigación analiza las influencias de las representaciones sociales del docente en el diseño del currículo de las instituciones educativas rurales de Montería: caso Institución Educativa El Sabanal.

El estudio es de tipo descriptivo-interpretativo y está enmarcado dentro de la metodología cualitativa. Para el trabajo se tuvieron en cuenta 10 docentes que laboran en la Institución pública rural de El Sabanal y viven en la ciudad de Montería. Se utilizó para la recolección de la información técnicas interrogativas, evidenciadas en una entrevista semiestructurada, la que permitió acceder al contenido de las representaciones que poseen los docentes. Los autores de referencia fueron, entre otros, Serge Moscovici, María Banchs, Denisse Jodelet, Rafael Flórez y Alberto Martínez.

Los resultados de la experiencia, muestran en los docentes una triple visión de currículo, tres representaciones sociales diferentes: Conjunto de actividades que el docente organiza para cumplir con los propósitos del año, cúmulo de experiencias y como plan, el cual debe ser estructurado y secuencial, que atienda a normas y procedimientos, que contenga actividades y recursos, que debe ser actualizado constantemente. Sin duda, estas representaciones son de la pedagogía tradicional y se presumen construidas en otros colectivos fuera de la institución.

PALABRAS CLAVES: Representación social, currículo, ruralidad, identidad cultural.

ABSTRACT

The present investigation analyzes the influences of the docent's social representations in the curriculum design of the rural educative institutions of Monteria: case Institución Educativa El Sabanal. .

This study is descriptive-interpretative and it is framed in the qualitative methodology. For the present work were taken into account 10 docents who labor in the rural public Institution "El Sabanal" and who live in Monteria city. For the recollection of the information, were used interrogative techniques, which are evidenced in a semi structured interview, which allow to access content of representations the docents have. The reference authors were, among others, Serge Moscovici, María Banchs, Denise Jodelet, Rafael Flórez and Alberto Martínez.

The results of the experience show, in the docents, a triple view of curriculum, three different social representations: A set of activities that the docents organizes to reach the purpose proposed for the year, an amount of experiences, and a Plan, which must be structured and sequential, that takes into consideration rules and procedure which has activities and resources that must be constantly actualized. Without any doubt, these representations belong to traditional pedagogy and it is supposed they were built in other collectives out of the institution.

KEY WORDS: Social representations, curriculum, rurality and cultural identity.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	Pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	1
2. OBJETIVOS	11
2.1 OBJETIVO GENERAL	11
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
3. JUSTIFICACIÓN	12
4. ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN	15
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	15
4.2 MARCO TEÓRICO	25
4.2.1 Categoría Representaciones Sociales	26
4.2.1.1 Breve trasfondo de las representaciones Sociales	33
4.2.1.2 Conformación de una Representación Social	41
4.2.1.3 Factores de origen de la Representación Social	44
4.2.1.4 Fuentes de las Representaciones Sociales	46
4.2.1.5 Dimensiones de las Representaciones Sociales	47
4.2.1.6 Tipos de Representaciones Sociales	50
4.2.1.7 Líneas de investigación de las Representaciones Sociales	51
4.2.2 Categoría Currículo	53
4.2.2.1 Características del Currículo	60
4.2.2.2 Componentes del Currículo	64
4.2.2.3 Modelos curriculares	65

4.2.2.4 Fuentes curriculares	76
4.2.2.5 Currículo Rural	77
4.2.2.5.1 El docente rural	95
4.2.3 Identidad cultural	106
5. DISEÑO METODOLÓGICO	110
5.1 TIPO DE ESTUDIO	110
5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS	112
5.3 PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS	113
5.4 FUENTES	114
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	115
6.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS DOCENTES	115
6.1.1. Los docentes del Corregimiento de El Sabanal: Entre la Ciudad y el campo sabremos si es o no rural.	115
6.1.2 Deambulando por el camino institucional descubrimos las representaciones sociales del docente sobre el diseño curricular.	134
6.1.2.1 Avanzando despacio en la comprensión de las representaciones sociales del diseño del currículo	145
6.1.2.2 Afianzándonos en la comprensión de las representaciones sociales del diseño curricular y las piedras u obstáculos en él presentes.	151
6.1.3 El diseño curricular en la I.E. El Sabanal: dándole sentido desde las representaciones sociales..	155
6.1.3.1 El currículo de la institución Educativa El Sabanal: ¿Rural?	163
6.1.3.2 Confirmando la tradición pedagógica en la Institución Educativa El Sabanal y la no ruralidad del diseño curricular	170

7. CONCLUSIONES	182
8. RECOMENDACIONES	192
BIBLIOGRAFÍA	196
ANEXOS	202

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Guía de Entrevista Semiestructurada	203
ANEXO B. Guía de Encuesta	204
ANEXO C. Respuestas docentes a Entrevista Semiestructurada	205
ANEXO D. Subcategorías, comentarios y memos	253

INTRODUCCION

Es importante reconocer hoy que los estudios sobre las representaciones sociales están contribuyendo, en estos tiempos, a comprender la realidad educativa y, particularmente, lo que hacen los docentes en la cotidianidad de su quehacer. A veces se piensa que, por ser estos profesionales egresados de un claustro universitario, desarrollan su labor desde las teorías y principios pedagógicos que aprendieron, pero no es así, pues está comprobado que, una cosa es lo que sabe la persona y otra lo que hace, gracias a sus representaciones sociales. Por lo anterior, esta experiencia investigativa se orienta a entender las influencias de las representaciones sociales del docente en el diseño del currículo de las instituciones educativas rurales de Montería. Se quiere saber si lo que el docente posee como representación es lo mismo que aplica en el diseño y operacionalización del currículo mismo, sobre todo, en un contexto rural y conociendo que él vive en la ciudad.

Las propuestas por expertos como PARRA, Rodrigo (1996) dejan ver que el currículo que lleva el docente a lo rural, desde sus representaciones sociales, es conforme a la carga cultural de este, así, esto se convierte en una especie de motivador para determinar qué es lo que pasa con el diseño curricular en la I. E. El Sabanal. De igual modo, se procura determinar quiénes se constituyeron en las fuentes de las representaciones sociales que el docente posee del diseño curricular y como ellas se observan en el mismo.

No debe olvidarse que la propuesta teórica de las representaciones sociales expresa un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podrá valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad. Mora (2002).

El estudio es de tipo descriptivo-interpretativo, y se enmarca en la metodología cualitativa. Sin duda alguna, se posibilita determinar cómo las representaciones descubiertas en los docentes inciden en el diseño del currículo de la I. E. El Sabanal, pero, además, se abre un espacio para la reflexión y comprensión de las mismas, de tal modo que los educadores pueden conocer y relacionar los aspectos convergentes o divergentes en relación con las metas y objetivos que se proponen en los diferentes aspectos curriculares propuestos para la institución.

Este documento presenta inicialmente la problemática vivida en la I.E. El Sabanal en lo concerniente al diseño del currículo, al quehacer institucional, al del docente, a aspectos contextuales, en breve. Inmediatamente se teoriza sobre las dos categorías base de la investigación: diseño curricular y representaciones sociales; se explica la metodología utilizada, los elementos característicos de la teoría fundada y cómo se procede con ella en la investigación. Finalmente, se analizan las representaciones sociales del docente sobre el diseño del currículo y el proceder docente, se hacen unas recomendaciones finales para ajustar los procesos en la I.E. El Sabanal.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN

Es claro el hecho de que el currículo educativo se constituye hoy por hoy en elemento base para que las instituciones educativas puedan responder a los retos del presente siglo, debido a que es la concreción y operacionalización del proyecto de vida de las mismas, es aquí donde se tienen definidos hacia dónde se quiere llegar en lo que respecta al ideal de hombre - sociedad. Por lo tanto, el proceso mismo de su diseño y elaboración, que implica un gran compromiso con la vida, la sana convivencia y el desarrollo de la comunidad educativa que lo asume, ha de ser serio y de cuidado.

El currículo es la esencia de la institución y de él depende que se tracen procesos que posibiliten la producción cultural y la construcción de conciencias críticas, democráticas, participativas, dialógicas y científicas, como señal de calidad educativa, o sencillamente sea reproductor cultural, acrítico y adialógico, con lo que entraría en choque con una sociedad que reclama cambios en todo sentido, para la consolidación de un país diferente, que se dirige al logro de niveles más óptimos en la pirámide del desarrollo. Sobre esto, es necesario decir que:

“...No es ninguna coincidencia que el currículum educativo sea el objetivo de las reestructuraciones y reformas educativas que se están discutiendo en nombre de la eficiencia social y económica; ya que constituye el espacio dónde se concentran y desdoblan las luchas alrededor de los diferentes significados de lo social, lo educativo y lo político. Especialmente, sí se entiende como el lugar donde los grupos sociales dominantes expresan su visión del mundo, su proyecto social y su verdad respecto a la política educativa (DELGADO, Flor 2004).

Habría que preguntarse: ¿Qué currículos se construyen en nuestras escuelas? ¿Están propiciando los cambios en nuestros discentes y contextos? La respuesta es sorpresiva y preocupante:

“Se parte de reconocer que el estado de desarrollo de la calidad de la educación vigente en Colombia se encuentra en crisis absoluta y como parte de ella, los docentes que la conforman, incluyendo su formación inicial y permanente... todo modelo educativo implica un modelo pedagógico, de dirección, formativo complementario y de articulación con el contexto, se entiende que todos ellos se encuentran en crisis absoluta, es decir, perdieron vigencia histórica o pertinencia” (Grupo de Investigación de Pedagogía Constructivista de la Transformación, 2003).

Lo que hay en el país, según los autores, son procesos educativos bajo esquemas, modelos y currículos inapropiados, fuera de toda congruencia en tiempo y espacio, nada adecuados para las condiciones y exigencias actuales y el docente que construye escuela, se halla sin coherencia con la vida y la realidad institucional. La realidad de la educación en la nación es difícil, en todo su territorio se experimenta una incómoda y nada agradable situación, se sufre en la ciudad y en el campo por el uso de sistemas y modos de formar bajo currículos nada pertinentes, que no pueden impactar en sus rangos de influencia cercano y lejano, y que nada enrumban al país que anhelamos. Currículos que se planean desde las altas esferas del Estado, sin la más mínima comprensión de los contextos socioculturales de las instituciones y que,

por tanto, van a estar desfasados de las singularidades que ellos experimentan y desde las que exigen unas bases de construcción.

Esta realidad educativa nacional se hace más difícil en lo rural, esta se aborda sin diferencias, es igual a la de un colegio de ciudad, nada difiere en ello, sobresale que “ella es sólo rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos” (PARRA, Rodrigo, 1996). Maestros que llegan con una forma de vida y visión de currículo y diseño curricular que no encajan en la ruralidad, pero que, sin embargo, allí proponen una forma de educar construida desde su óptica, nada congruente y ajustada al campo y sus características peculiares. Esto agrava más el asunto, pues, ¿cómo van a lograr metas de cambio con currículos foráneos, creados según la visión de un docente no contextualizado? Los lineamientos legales que rigen para la construcción de currículos, modelos, planes de mejoramiento y demás, indican cómo se han de construir los procesos educativos, ellos han de ser participativos y pertinentes, basta leer la Constitución Nacional en su Artículo 67 y la Ley 115 de 1994 en sus fines (Artículo 5), en lo relacionado con la educación campesina y rural (Capítulo 4º, Título III, Artículos 64-67), principalmente. El aporte del docente procedente de la zona urbana, gracias a la posible influencia de sus representaciones sociales en la elaboración de los currículos, está llevando, sin querer, a que la escuela rural sea como él la ve, en este sentido, la pertinencia no es tal.

Pero, ¿qué hace que un maestro pueda llevar a lo rural un currículo con características que no son para este ámbito? Las personas, dice MOSCOVICI, Serge (1961), poseen una forma de actuar producto de representaciones que de la realidad misma han hecho. Ellas “elaboran conjuntos de conceptos, enunciados y explicaciones, originadas en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de las cosas...”, así realidades como educación, mujer, matrimonio, currículo, vejez y otras, son representadas socialmente a partir de esas elaboraciones o construcciones que las personas tienen en sus interacciones, algunas muy lejos de lo que una teoría dice sobre ello. No es lo mismo el sentido común construido en una relación sobre una realidad que lo que la ciencia diga sobre esa realidad. Dichas construcciones sociales representadas en la cotidianidad en las interacciones, se han denominado representaciones sociales, estas no solo inciden en la visión de la realidad social, sino también en su construcción efectiva.

En igual sentido, ZACCAGNINI, Mario (1998), expresa que: “existe un universo simbólico en que las prácticas educativas formales abrevan sus marcos legitimadores. Las representaciones sociales que configuraron históricamente el rol del docente en el marco de la educación formal, hoy por hoy, constituye un motivo de análisis para indagar hasta qué punto las mismas continúan vigentes como condicionantes del hecho educativo y hasta qué punto son las principales responsables del “cambio o para que poco o nada cambie”, tan patente en el ámbito de las instituciones educativas”. Se deduce aquí que en

un docente es posible que prime más una representación social, el sentido común de la educación, la pedagogía o el currículo, que lo sustentado válidamente en una teoría y que ha aprendido en su formación profesional. Una forma de ver el currículo y la vida puede ser más influyente que una teoría curricular, de allí que sean las primeras las que surgen en el docente al diseñar el camino institucional educativo.

Para ampliar al respecto, un trabajo realizado por LÓPEZ, Fidencio (1996). Las Representaciones Sociales y la formación de profesores, el Caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa), concluye que las representaciones sociales de los profesores están construidas desde actitudes que dan más importancia a los elementos de tipo afectivo social que a los de tipo reflexivo e intelectual. De igual modo, agrega que las significaciones que los sujetos estudiados imprimen sobre sus procesos de formación y práctica educativa están dadas más desde valoraciones personales, producto de su experiencia y de una cultura particular, que desde consideraciones lógico analíticas, por lo que se puede afirmar que el pensamiento social de los profesores está caracterizado más por el sentido común, que por el sentido científico. Las representaciones sociales sobre sus procesos de formación y práctica educativa, están más orientadas a priorizar significaciones del orden político social y práctico que sobre aquellas de orden teórico reflexivo.

Para averiguar esto último, que nos interesa sustancialmente porque de ello depende la esencia y el quehacer de la escuela rural, la unidad investigativa seleccionó a la Institución Educativa El Sabanal, del corregimiento del mismo

nombre, perteneciente a la ciudad de Montería, capital del departamento de Córdoba. La vereda mencionada, según el P.E.I. (2008) institucional, está situada aproximadamente a unos 15 kilómetros en vía destapada. Esta está conformado por personas que viven de diversas actividades, jornaleros, vaqueros, agricultores de pan coger, mototaxismo, otros poseen tiendas donde venden arroz, azúcar, café y productos de uso cotidiano, o kioscos expendedores de gaseosas y cervezas, es una comunidad cuyo contexto es de pobreza, sus casas son sencillas de cemento o bahareque, las calles también son destapadas. Está rodeado El Sabanal de fincas de personas pudientes que hasta ahora, es poco lo que han hecho por el desarrollo de la comunidad. Este corregimiento, según algunos de sus pobladores, tiene más de 100 años. La Institución Educativa El Sabanal, anota su PEI, posee 1360 estudiantes distribuidos en 36 grados; posee un rector, cuatro coordinadores, una psicóloga, tres administrativos y 59 docentes, para un total de 68 personas. Además de la sede principal, se hallan seis subsedes más: El Tapao, Palma de Vino, Caño Viejo Las Lamas, Toledo, La Risueña y El Claval.

La institución se propone formar técnicos agropecuarios con una conciencia ambiental, además, artesanos, como una forma de abrirles a los estudiantes oportunidades laborales que les lleven a un trabajo y a mejor calidad de vida. (En esta labor la apoya el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), con quien ha hecho convenio de capacitación).

Los estudiantes, según la coordinadora, se forman para la vida, aprenden a hacer artesanías en iraca y hoja de plátano; de igual modo elaboran productos

como betún, mentoles, pulpa de frutas con los que adquieren cierta entrada económica y en algunos casos siembran yuca para beneficiarse de sus ventas. Hay que aclarar que, aunque aparecen registrados proyectos de esta índole en el P.E.I. los estudiantes manifiestan que es una actividad esporádica, no secuencial y no sistematizada, aunque de este modo aparecen definidas en los proyectos mencionados.

En cuanto a la infraestructura de la I.E. puede decirse que es adecuada, aunque posee áreas como la administrativa y directiva que están en un mismo bloque, pero sus espacios pequeños impiden desenvolverse con comodidad. Las aulas, aunque no son las más elegantes, pues, les falta pintura para hacerlas agradables a la vista, permiten el normal desarrollo de clases, son amplias, les sobran espacios para el desplazamiento y movimiento, no se observa hacinamiento.

Datos suministrados por el rector y coordinadora, muestran que laboran 56 docentes urbanos, procedentes de Montería. Algunos tienen más de 30 años de servicio en la misma, ellos son aportantes activos en el diseño de la propuesta curricular. Esta se hace participativamente con aporte de todos, presenta las tradicionales asignaturas obligatorias y proyectos de tipo agropecuario, ambiental, artesanal y ético. Desde hace dos años, tienen una media técnica, que se enfatiza en los grados 10º y 11º.

Insiste la coordinadora que se está cumpliendo una labor de generar ingresos para los estudiantes, aunque el pueblo se mantiene en su misma condición de

pobreza. El impacto de la Institución no se observa muy fuerte en el desarrollo del contexto, la comunidad desconfía del tratamiento que le da la institución a los procesos sociales, de allí que esta no se ha integrado mucho ni participa tan activamente en los trabajos y proyectos que la institución les propone.

Debe decirse que en la comunidad educativa rural de la Institución Educativa El Sabanal, los procesos desarrollados tanto en lo académico y comunitario como en lo directivo y administrativo, según docentes y directivos, parecen ajustados a la realidad sentida en que ella se halla, sin embargo, quedan dudas, pues, lo que se observa, viendo la institución en su accionar, tanto en su interior como fuera de ella, no refleja transformaciones importantes, cambios que signifiquen que sí se forma para la vida, para la producción, para un verdadero desarrollo a escala humana, para la innovación, para la transformación integral de los estudiantes, sus familias y la población misma de este corregimiento monteriano. Los mismos docentes afirman que muchos de los egresados no salen de esta vereda y se quedan haciendo oficios rurales, trabajando en fincas del sector, hay que preguntarse, ¿dónde está lo significativo y desarrollador del currículo? Este, pudo determinarse por observación directa, posibilita algunas acciones productivas aisladas que no tocan las causas de los problemas de los habitantes de El Sabanal, en últimas, los hábitos y formas de vida son las mismas de siempre

Las visitas a las aulas de clases dejaron evidencia de un proceso de tiza y tablero, copiado de textos, preguntas para evocar lo dicho por el docente. Este era el orientador principal, su oralidad era extrema, la de los estudiantes muy

poca. Los recursos utilizados eran convencionales, tiza, tablero, papel, marcadores, lápiz, cuadernos y colores. En el desarrollo de contenidos no se notó nada de apropiación de elementos y recursos de la ruralidad. Desde el aula no se lograba hacer la diferencia de lo rural y lo urbano, daba la sensación que era una escuela de ciudad. La secuencia de contenidos se realizaba según los esquemas rígidos de un horario, las evaluaciones no mostraron nada novedoso, todavía el psitacismo y la reproducción son evidentes, ya se dijo que se preguntaba para una respuesta que surgía del discurso docente pronunciado. Se observaron procesos de evaluación que no orientaron el desarrollo de competencias. Los sistemas de evaluación observados fueron: trabajos escritos, exámenes, exposiciones de los temas vistos. Elementos del contexto en el currículo se tienen bastante desapercibidos. Hay muchas preguntas que surgen: ¿Dónde está lo rural? ¿Qué tanto el docente que educa en la escuela rural de El Sabanal influencia con sus representaciones sociales en la elaboración del currículo? ¿Cuáles son las representaciones sociales del docente sobre el diseño del currículo que construye y reconstruye en la Institución Educativa El Sabanal? ¿Qué modelo curricular es el que posee la Institución? Es importante esto porque de aquí depende determinar si el tipo de currículo es el que requiere esta comunidad educativa.

Dadas las apreciaciones precedentes, se debe tener en cuenta el papel de las representaciones sociales por su importancia en la psicología social para dar cuenta del mundo simbólico en que las prácticas educativas formales toman fuerza para certificarse y legalizarse. Está demostrado que el rol docente y su papel de constructor de escuela se halla hoy condicionado por dichas

representaciones, son ellas condicionantes del hecho educativo y se requiere en El Sabanal averiguar hasta qué punto este es una realidad significativa, que sean ellas las originadoras de la práctica educativa actual. Estudiar y analizar las representaciones sociales se constituye en un medio para descubrir de dónde surge la práctica educativa del docente. Esto es lo que hace pensar que si no se conocen las representaciones sociales del docente, se puede correr el riesgo de mantener una institución rural educando mediante currículos elaborados desde las fuentes de la tradición que sustentan a los docentes, haciendo que una escuela del Siglo XXI forme estudiantes para sociedades de antaño, tal como lo dice Natalie Ethievan (1994): “Hay claramente hoy un desfase en las instituciones educativas, no forman con intencionalidades de construir hombres para este tiempo, sus currículos de esta época conllevan a formar personas para sociedades de hace 50 años”. Así, qué puede hacer un muchacho egresado, si no posee las competencias adecuadas para enfrentarse a la sociedad siglo XXI, a su contexto actual, con sus presiones y conflictos. Este es el reto de educar en estos tiempos de la sociedad del conocimiento en las instituciones educativas, reto que ha de asumirse con entereza y responsabilidad para no quedarse atrás, viviendo en el atraso, en un mundo donde el conocimiento es poder. Frente a todo esto, hay que preguntarse:

¿Cuáles son las influencias de las representaciones sociales del docente y qué valor tienen en el diseño del currículo de las instituciones educativas rurales de la ciudad de Montería, caso I. E. El Sabanal?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL:

Analizar las influencias de las representaciones sociales del docente en el diseño del currículo de las instituciones educativas rurales de Montería.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

-Describir los rasgos sobresalientes de la identidad cultural del docente que labora en la I.E. El Sabanal de Montería.

-Identificar las representaciones sociales que el docente posee del currículo de la Institución Educativa El Sabanal y su significado en la construcción curricular y en su identidad cultural.

-Relacionar las fuentes que dan origen a las representaciones sociales que el docente posee de currículo, con el sentido en su práctica educativa.

3. JUSTIFICACIÓN

Existen razones serias y de gran valor que nos motivan a desarrollar la presente investigación en la I.E. El Sabanal, ellas son las siguientes:

- No hay estudios sobre representaciones sociales del currículo en instituciones rurales en Montería, que permitan dar fe si ellas son las responsables de que la educación rural se desarrolle bajo una visión más urbana, con lo que estaría siendo descontextualizada e incongruente. Inclusive, en Colombia se ha descubierto poco al respecto. Una revisión de ediciones de la Revista Educación y Cultura desde 1997 hasta hoy así lo deja ver.
- Los docentes de la institución no han mirado esta realidad en sí mismos, de modo que se requiere determinar la forma en que el docente ve el currículo de las instituciones rurales y descubrir en ella si predomina el sentido común o alguna teoría específica curricular que aplica en su institución rural y siguiendo los lineamientos legales existentes en Colombia. Si son representaciones sociales basadas en construcciones colectivas donde prima el sentido común más que una fuente pedagógica seria, agenciar un cambio en ellos va a constituirse en una tarea ardua y representa una situación de preocupación para rediseños curriculares rurales, las actitudes que se construyen en el tiempo en sociedad se cambian si hay verdadero auto reconocimiento del problema y ganas de probar nuevas formas de vida, si no es así, se vuelve difícil el proceso. MOSCOVICI (1984) anota: “La representación social que

presente un determinado grupo sociocultural frente a determinado conocimiento o concepto incide en la adquisición de una actitud positiva o negativa ante ese determinado hecho o área del saber... Pretender cambiarlas es un proceso complejo...Las actitudes, como se ha visto, son pautas de conducta muy arraigadas y con motivaciones profundas en la mayoría de los casos implícitas, que dirigen la conducta de las personas incluso a pesar de que estas expliciten lo contrario”.

Es poco probable que un verdadero cambio sea tal, si los docentes urbanos no tienen la oportunidad de reconocer, analizar e interpretar críticamente su condición de constructores de currículos rurales a la luz de sus representaciones sociales. Hacer esto implica para él una nueva posibilidad de reorientar sus formas y sistemas de hacer currículo.

- La necesidad de establecer las representaciones sociales del docente urbano sobre el currículo rural en la institución objeto de estudio, va a constituirse en una forma de re-interpretar, bajo una óptica más integral, las preconcepciones que traen al aula, su actitud, visiones, muchas veces adversas, que manifiestan hacia el proceso educativo en lo rural.
- No hay claridad del modelo de currículo que se está utilizando en la formación de los estudiantes de la I. E. El Sabanal de Montería y si este es pertinente. Las afirmaciones de miembros de su comunidad educativa lo dejan en entredicho.

- No se ha descubierto qué tanta legitimación tiene la cultura rural en el currículo que construye la Institución educativa de la zona rural monteriana y particularmente, en la de El Sabanal.
- Esta investigación también sirve para analizar lo que plantean EUSCÁTEGUI Y PINO (2005) acerca de que “las estructuras curriculares de las instituciones educativas se han caracterizado por estar cargadas de un marcado enciclopedismo, faltos de coherencia y claridad frente a los procesos educativos; lo que ha llevado a reducir el currículo a plan de estudios, formulación de objetivos, selección de contenidos, con estructuras cerradas que discriminan y no permiten procesos de construcción y reflexión curricular.
- La investigación es importante, además, porque va a fortalecer y enriquecer la Línea de Investigación del SUE Caribe, Educación en Contextos Multiculturales, perteneciente a la Universidad de La Guajira, a la que se articula, aportando elementos teóricos acerca de las representaciones sociales del docente sobre el currículo de instituciones educativas rurales. De igual modo puede insertarse en la Línea de Investigación: Desarrollo Curricular de la Universidad de Cartagena, a la que le brinda elementos significativos para repensar el diseño curricular que tiene un nuevo elemento de base para su construcción: las representaciones sociales del docente.

4. ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Existen a nivel internacional una serie de instituciones y personas que se han dedicado al estudio de las Representaciones Sociales, estos se han multiplicado en países como España, México, Brasil, Venezuela, Costa Rica, Perú y Puerto Rico, y su justificación primordial es porque mientras se develen las acciones de los sujetos, mejor será la comprensión de las mismas. Mientras ellas se conozcan, mejor se comprenderá la conducta de las personas sobre algún aspecto de la realidad social. En estos países hay trabajos de representaciones en todos los ámbitos de la vida humana: salud, mujer, juventud, vejez, trabajo, educación, docencia, evaluación, entre otros.

Dentro de los trabajos que sobre representaciones sociales se han desarrollado afines a lo que se propone en esta experiencia investigativa, se tienen:

- Las representaciones sociales de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), trabajo doctoral realizado por Fernando Osnaya Alarcón, 2003. Universidad Autónoma de Barcelona.

Objetivos propuestos en la investigación fueron: Conocer y describir los parámetros contextuales, discursivos y actitudinales que explican las representaciones sociales de las Unidades en mención de los sujetos

educativos estudiados; dar cuerpo a las representaciones sociales de USAER que orientan la cotidianidad escolar en la unidad analizada; trazar la distancia que existe entre los objetivos de USAER y la práctica educativa cotidiana del universo intervenido.

El trabajo es de tipo cualitativo, inductivo, metodología específica de tipo socio crítica constructiva, las técnicas usadas fueron la observación sistemática, la entrevista y la observación asistemática. La población estimada la conformaron: del equipo USAER fueron 8; maestros de aula 42; padres de familia 1300 y alumnos 1400, para un total de 2750 personas. La muestra seleccionada fue de 229 personas.

De las conclusiones obtenidas en el trabajo sobresalen:

En las representaciones sociales encontradas las funciones de USAER se centran en el alumno, particularmente en aquel con necesidades educativas especiales, dejando por fuera otros sujetos como los padres de familia que están presentes en el proceso de atención de la educación especial... de acuerdo con las representaciones sociales existentes en el universo estudiado, no hay resultados positivos del trabajo técnico operativo y técnico pedagógico que propone USAER en sus principios básicos; los parámetros actitudinales, discursivos que estructuran las representaciones sociales de USAER en el universo estudiado tienen las siguientes características: el contexto social es determinante en la presencia de necesidades educativas en los estudiantes, quienes muestran en gran medida trastornos emocionales... es un contexto de

marginación social, violento, con problemas de drogadicción, alcoholismo y delincuencia que trae consigo desintegración y violencia familiar.

El discurso predominante se estructura tomando elementos que la práctica cotidiana ofrece a los sujetos educativos y no de una información institucionalizada de USAER en el medio analizado; la práctica discursiva se realiza en espacios de interdiscursividad determinados por los roles y estatus que cada sujeto educativo desempeña en el proceso educativo, determinado por sus referentes semánticos y hechos cognitivos. El discurso escolar refleja las representaciones sociales de USAER que construyen colectivamente todos los miembros de la comunidad, cada uno de sus propios roles asumidos en torno al acto educativo referido a la educación especial. La estructura del discurso rige por el ejercicio del micro poder que cada uno de los individuos involucrados asume en el proceso educativo. La orientación central de la red discursiva estudiada es de carácter diferenciador y excluyente, dominado por la idea de la educación “normal”, sometiendo y marginando a cualquier otra concepción de la educación especial que quiera incorporarse.

- Representaciones sociales y la formación de profesores. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa (U.A.S - México). Realizado por Fidencio López Beltrán docente de la Facultad de Psicología de esta Universidad. 1996.

El trabajo tuvo dos objetivos básicos: conocer y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios poseen sobre sus

procesos de formación docente y sobre su práctica en el bachillerato de la U.A.S. y esbozar la elaboración de una propuesta para la docencia y la investigación en la formación de profesores universitarios para la universidad en mención.

La unidad de análisis la constituyeron 21 docentes: nueve profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura y cursos aislados de formación docente; 6 profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura y cursos aislados de formación docente con especialidad en educación y/o en formación docente; seis profesores de bachillerato con grado académico de licenciatura y título o candidato a maestría en educación.

El estudio fue cualitativo y la técnica que se utilizó fue la entrevista a profundidad semiestructurada. La información luego de analizada dejó entre algunas conclusiones, las siguientes: idealización de la formación docente recibida, algunas con significaciones crítico reflexivas que no trascienden lo afectivo; el móvil que mueve a los docentes es de tipo personal individual más que profesional-institucional. Hay mayores intereses particulares que los que la institución les puede ofrecer.

Existe un campo de representación que está caracterizado por una configuración del objeto en cuestión que para este caso es el núcleo de las representaciones sociales de los procesos de formación docente y práctica educativa, desde una visión romántica, que concibe la docencia como una

profesión superior (idealismo) y paradójicamente desde una perspectiva realista que indica que la docencia está demeritada ante otras profesiones, debido a que posee un estatus económico empobrecido. La experiencia les ha enseñado que son docentes y no otra cosa o que no lo son porque son de otra profesión, o que son ambas cosas, tienen una doble identidad que no les permite tener un núcleo configurativo consolidado. En los dos últimos se tiene difusa la docencia, no tienen estructurada su identidad de docente y su lugar dentro de la docencia.

El pensamiento social de los docentes está caracterizado más por el sentido común que por el sentido científico. Aún más, las representaciones sociales de su formación y práctica docente están orientadas a priorizar significaciones del orden de lo social, político y práctico (Lo práctico se entiende como un saber no como un saber pensar) que sobre aquellas de orden teórico reflexivo.

De lo anterior es posible reconstruir una nueva afirmación a manera de tesis: que los docentes en su proceso de formación reconstituyen más como sujetos políticos que como científicos, lo que implica que su práctica educativa está dirigida más a mantener una valiosa interacción afectivo social con los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que a conformar una práctica fundada en la formación científica de quienes están involucrados en la misma: profesores y alumnos.

Lo anterior sugirió la Propuesta para el ejercicio de la docencia y la investigación en Programas de Formación de Profesores de Bachillerato.

- Representaciones sociales de habilidades sociales, liderazgo y clima organizacional en directivos y docentes de establecimientos municipales subvencionados y particulares de la ciudad de Temuco. Trabajo de Tesis elaborado por Sara Amor Díaz, Marcela González y Pamela Ortega Bustos. Universidad de Temuco, Chile. 2005.

El objetivo planteado: conocer las representaciones sociales que tienen los directivos y docentes de establecimientos municipales subvencionados y particulares sobre habilidades sociales, liderazgo y clima organizacional. La investigación es cualitativa y descriptiva, aunque se utiliza la interpretación para la comprensión subjetiva de los participantes. La unidad de estudio fueron 7 docentes, se tuvieron criterios de exclusión como: no incluir docentes y directivos con menos de 3 años de experiencia laboral con las instituciones y que cuentan con carga inferior a la completa y aquellos de lugares de muy difícil acceso. La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, con guiones de elaboración ad hoc.

Algunas de las conclusiones del trabajo fueron: la representación general de todos los sujetos está descrita como la capacidad que tienen los individuos para interactuar y comunicarse sobre la base de habilidades personales y características conductuales, que les permiten desarrollarse satisfactoriamente con los diferentes integrantes de la gestión escolar, sintiéndose socialmente competentes. Existen cinco dimensiones por las cuales los individuos entrevistados reconocen y realizan la representación social del concepto de

habilidades sociales. Estas son: comunicación, competencia social, gestión escolar, dimensión personal y dimensión conductual.

La representación social para los sujetos investigados insertos en una dependencia municipal (Liceo de Niñas Gabriela Mistral de Temuco), sobre el concepto de habilidades sociales es descrita como la capacidad que tienen para interactuar y comunicarse sobre la base de habilidades personales y comportamientos que les permiten ser socialmente competentes. Son desde cuatro dimensiones sobre las cuales los individuos entrevistados reconocen y realizan la representación social del concepto de habilidades sociales: comunicación, competencia social, dimensión personal y dimensión conductual.

En lo que se refiere a la dependencia particular subvencionada, sobre el concepto de habilidades sociales, está descrita como la capacidad que tienen para interactuar y comunicarse sobre la base de habilidades personales y conductuales, que permiten al individuo participar activamente de la gestión escolar y ser socialmente competentes. Desde esta perspectiva, son cinco dimensiones por las cuales los individuos reconocen y realizan la representación social del concepto de habilidades sociales: comunicación, competencia social, gestión escolar, dimensión personal y dimensión conductual.

- Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto de la dirección escolar. Francisco Urrutia de la Torre. Ciudad de México 2003.

Se tomaron tres escuelas públicas donde asisten pobres de ciudad de México. El objetivo central de la experiencia es analizar las representaciones de la dirección escolar para la construcción de un modelo de gestión de escuelas. Se trabajó bajo el enfoque estructural de las representaciones sociales. Se tomaron los directores y docentes, un total de 12 personas. Como técnica se utilizó la entrevista no estructurada.

El estudio permitió ver el papel que las representaciones sociales que los directores y maestros de las escuelas tienen respecto a la dirección de los establecimientos educativos. Son los docentes y maestros quienes explicaron la cercana relación de sujeto-objeto, que el modelo simbólico que se ha construido en este trabajo, expresa entre la calidad del trabajo de dirección y la efectividad escolar. Son ellos quienes dan cuenta de los trascendentes y a veces sencillos destinadores (preocupación por la educación de los alumnos, interés por salir adelante, relaciones horizontales), que dan sentido al proyecto de desarrollo de identidad que ha impulsado predominantemente su quehacer gestor y educativo.

- Representaciones sociales de la universidad en los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Autores: Maricela Portillo y otros.

La experiencia es de tipo cualitativa, donde la técnica primordial de estudio es la historia de vida, una de tipo personal y otra escolar. Fueron treinta

sujetos: 10 del Plantel Centro Histórico, 10 del plantel Itzapalapa, y 10 del Plantel San Lorenzo Tezonco.

El trabajo busca responder: ¿Qué significa la universidad para los estudiantes de la UACM? Que lleva a identificar símbolos, imágenes, ideas y creencias de lo que es y debe ser la universidad. Otros interrogantes tenidos en cuenta fueron: ¿Cómo se relacionan las trayectorias de vida y los horizontes de futuro de los estudiantes de la UACM? ¿Qué significados en torno a la educación fueron transmitidos en el entorno familiar de los estudiantes a lo largo de su trayectoria de vida? ¿Cómo se representan los estudiantes la noción abstracta de educación superior? ¿Cómo han incorporado el nuevo modelo de la UACM a sus esquemas tradicionales sobre la educación?, ¿De qué forma la universidad provee a los estudiantes de esquemas de percepción del mundo?, ¿La UACM ha logrado crear identidad entre su población estudiantil?, ¿De qué forma la universidad funciona como guía de comportamientos y prácticas sociales de los estudiantes?, ¿Los propios estudiantes legitiman el proyecto educativo de la UACM?

La primera fase está centrada únicamente en estudiantes de las primeras generaciones y del Plantel Centro Histórico. Hasta el momento, se ha comprobado que las representaciones de la universidad son múltiples, si bien se observa una tendencia notable a la aceptación e incorporación del modelo de la UACM. El ser universitario se asocia al conocimiento y al progreso. La representación de universidad sigue construyéndose con base

en estos dos referentes tradicionales. Esto implica que la universidad sigue asociándose con los espacios en los que circula el saber y, por ende, el conocimiento. Y, por otro lado, agregan los investigadores, continúan vigentes (aunque este dato según los orientadores de la investigación, habrá que ponderarse en las siguientes fases del análisis), las expectativas de progreso y movilidad social que el ingreso a la universidad significan.

Las historias de vida realizadas revelan que los estudiantes valoran muy positivamente su situación actual, pese a que las críticas tampoco están ausentes, sobre todo en lo que a asuntos administrativos se refiere. Los investigadores anotan que valdrá la pena analizar con más profundidad las repercusiones que el proceso de construcción administrativa y académica de la universidad tendrá sobre la formación de estas primeras generaciones, pero a través del tiempo.

Los resúmenes hechos de las investigaciones realizadas, dejan claro el hecho de que estudiar las representaciones sociales es de suma importancia para poder descubrir cuál es el sentido común que manejan las personas sobre ciertos ámbitos de la vida, específicamente, el de la educación y todo lo que ella encierra, de modo que se puedan asumir estrategias de ajuste para reestructurar esas apreciaciones y así lograr una mejor visión de los mismos que redunde en calidad de vida y de los procesos institucionales.

Es sorprendente la cantidad de investigaciones que hoy se han hecho sobre representaciones sociales, las hay en todas las áreas y disciplinas, y en ellas la diversidad metodológica es rica, no hay esquemas de trabajo único y rígido en este sentido. Los aportes sobre ellas han ayudado a dilucidar y entender muchas formas de proceder en medicina, psicología, educación, el hogar, de modo que se tienen fuentes de sustento para seguir construyendo sobre tan especial tema de alta relevancia social.

4.2 MARCO TEÓRICO

No se puede negar que existe una realidad social que posibilita la interacción y la construcción de formas de desenvolvimiento social, vivimos en el mundo juntos, compartiendo, haciendo y rehaciendo cosas, es una realidad donde el sentido de lo colaborativo prima. Al comunicarnos y relacionarnos cotidianamente vamos aprendiendo de los otros y establecemos parámetros de conducta sobre lo que se elabora socialmente, acopiamos conocimiento y lo donamos luego mediante la tradición, como legado a las próximas generaciones.

Es esa realidad contextual y lo que en ella construimos lo que nos orienta en nuestra vida, elaboramos una visión de vida y sobre ella nos desenvolvemos, allí surgen las denominadas representaciones sociales. En este aparte se tratará de ampliar este concepto, lo que indudablemente llevará a comprender las formas de conducta y comunicación de los individuos en la sociedad y, particularmente de los docentes urbanos moviéndose en un contexto rural.

4.2.1 Categoría representaciones sociales: Las representaciones sociales son un fenómeno que cada día cobra más fuerza en vista que influyen notablemente en la forma de conducirse las personas, ellas tienen que ver con el conocimiento popular, de construcción social y espontáneo en la vida de los colectivos humanos, aparecen en la interacción sin planearlas u organizarlas, pero al final, son ellas una forma de pensamiento grupal.

Las representaciones sociales se han definido de diversas maneras en el tiempo y se han estudiado desde diversos enfoques, MOSCOVICI, Serge (1961) las consideró como “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando sus poderes de imaginación”.

En términos de MORA, Martín (2002) “es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras -la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura”.

Por otro lado, BANCHS, María Auxiliadora (1982) dice que ellas son “una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos”. Otra visión, quizás, similar es la de PÁEZ, Darío

(1987), que las considera como “una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado”.

Por último, JODELET, Denise (1993) asume las representaciones sociales como “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Indistintamente designado como un "saber de sentido común" o "saber ingenuo" o "natural" esta forma de conocimiento ha de distinguirse del científico. Pero se le considera objeto de estudio legítimo en razón de su importancia en la vida social y de la luz que arroja sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales.

En las definiciones anteriores puede descubrirse que las representaciones sociales son elaboraciones del sentido común que hacen los individuos de las cosas, a partir de la experiencia diaria y que les sirve de fundamento para el desarrollo de conductas o comportamientos en su comunidad o grupo social. Las personas pueden construir representaciones sociales de realidades cotidianas a partir del papel que cumplen o desempeñan en su grupo y contexto. Es así como un esposo puede tener representaciones sociales del matrimonio, de la autoridad familiar, de la formación de los hijos; el docente puede poseer su representación social de currículo, educación, escuela, aprendizaje, entre otros.

Las representaciones son maneras pensadas y creadas de la realidad social, implica una construcción mental pero una aplicación práctica social en la vida.

Ellas, sin duda alguna, están presentes en donde existan sociedades, ya que en ellas se generan y se hacen visibles. JODELET (1993) considera además, que “la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad”. Lo personal, hecho concreto en la propia realidad de vida, la propia historia vivida del individuo, lo que elabora particular y específicamente y lo colectivo, lo que los demás brindan en la interrelación, son las dos caras de la moneda presentes en la construcción de las representaciones sociales.

ÁLVAREZ (1995), dice de las representaciones, lo siguiente: “Pueden articular elementos que provienen de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante. Son una forma de conocimiento que tiene un carácter colectivo e individual, esto coloca a las representaciones en dos universos teóricos relacionados con las determinaciones sociales y con la conceptualización”. Indudablemente se deduce que el conocimiento que se asume y elabora es una producción social pero además, compartida socialmente. El mismo autor continúa: “en la persona influye lo que la sociedad le transmite a través del conocimiento elaborado colectivamente y que esto incide en cómo se explica la realidad y como actúa”.

“Las representaciones sociales se gestan en la vida cotidiana y el conocimiento que se obtiene por medio de éstas, se refiere a los temas de conversación cotidianos de los seres humanos. No representan simplemente opiniones

>acerca de<, >imágenes de< o >actitudes hacia<, sino teorías o ramas del conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad” (ÁLVAREZ, 1995). Las representaciones sociales nacen en la espontaneidad del desenvolvimiento humano, en la libertad de la comunicación interhumana, en el diálogo abierto y voluntario entre las personas, que llevan a una construcción teórica, a un sistema de ver y vivir la vida, especie de ideología que sustenta la conducta y la acción.

Para BANCHS (1982), las representaciones sociales “son un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse ellos mismos y manejar su mundo material y social y segundo: permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proyectándoles un código para nombrar y clasificar los aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” Es decir, las representaciones posibilitan tener unos lineamientos de pensamiento, acción y códigos claros, fácilmente decodificables para una comunicación comprensible en la sociedad, ellas se entienden con certeza y claridad y se asumen sin problemas, esto le da fuerza y riqueza a la representación, todos las entienden y todos las viven.

JODELET, Denise (2000), anota que los cinco elementos básicos que caracterizan a las representaciones sociales, son:

- Remiten al conocimiento de sentido común.
- Se engendran y comparten socialmente.
- Son sistemas de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias.

- Permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana.
- Sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones sociales.

JODELET (2000) continúa diciendo que la noción de representación social concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, a las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano; el conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común por oposición al pensamiento científico; el conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social; el conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común a un conjunto social e intenta dominar esencialmente ese entorno, comprender y explicar los hechos e ideas de nuestro universo de vida y por último, ellas son a un mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Son pensamiento constitutivo y constituyente.

Las representaciones llevan implícitas dos perspectivas que se complementan. La primera en donde se considera el proceso de construcción de la realidad social (sentido común compartidos y comprendidos socialmente); la segunda, en donde se considera el resultado, en este sentido hay que pensar en la serie de valores, conocimientos y creencias que comparte un grupo de un nivel

social específico (y que lo llevan a actuar de determinada manera en sus relaciones).

SANDOVAL (1997) explica que las funciones de las representaciones sociales son cuatro:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.

Para PERERA, Maricela (1999), las funciones de las representaciones son:

- **Función de conocimiento:** Permite comprender y explicar la realidad. Las representaciones permiten a los actores sociales adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible para ellos, coherente con sus esquemas cognitivos y valores. Por otro lado, ellas facilitan -y son condición necesaria para- la comunicación. Definen el cuadro de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento.
- **Función identitaria:** Las representaciones participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Sitúan además, a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal

gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

- **Función de orientación:** Las representaciones guían los comportamientos y las prácticas. Intervienen directamente en la definición de la finalidad de una situación, determinando así a priori, el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto. Permiten producir un sistema de anticipaciones y expectativas, constituyendo una acción sobre la realidad. Posibilitan la selección y filtraje de informaciones, la interpretación de la realidad conforme a su representación. Ella define lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado.
- **Función justificatoria:** Las representaciones permiten justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

Los autores, en cierta forma coinciden en las funciones, conocimiento y comprensión van de la mano uno ayuda a la otra; orientación y van junto a valoración y actuación. Se justifica la conducta, se acepta y se desarrolla, vemos pocas diferencias entre ellos.

Por otro lado, TAJFEL (1999) explica que las representaciones sociales responden a tres necesidades:

- Clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos;
- Justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y

- Diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. En suma, causalidad, justificación y diferenciación social.

4.2.1.1 Breve trasfondo de las representaciones sociales: Antes que Serge Moscovici comenzara a trazar teorías y conceptos sobre las representaciones, otros autores comenzaron a sentar las bases de ellas, entre los que se hallan expertos como Wundt, Mead y otros. MORA, Martín (2002), hace una síntesis de ellos:

-Wilhelm Wundt y la Psicología como ciencia experimental y social: Wundt era un pensador alemán que dictaba cátedra de filosofía en Leipzig, enfatizando en problemas psicológicos que hasta entonces eran resueltos mediante la especulación. Motivado por ese problema, se dio a la tarea de instalar un laboratorio de psicología experimental en el que, utilizando métodos derivados en gran medida de la fisiología, trataba de abordar problemas psicológicos. De esa manera, la psicología dejaba de ser materia de especulación dentro de la filosofía para iniciar su historia como ciencia experimental.

Las preocupaciones de Wundt no estaban totalmente ubicadas en su proyecto de psicología experimental, sino que a la par iba construyendo modelos de explicación de otros fenómenos a los que no se respondía en su laboratorio. Señala Farr (1983) que Wundt, desde principios de 1862, en el prefacio de su *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung*, se propone llevar a cabo tres

tareas: la creación de una psicología experimental, de una metafísica científica y de una psicología social.

En consecuencia, Wundt establecía una distinción entre psicología experimental y psicología social. Al asignarle un lugar a cada una de ellas, siguiendo la distinción básica alemana entre ciencias naturales y ciencias sociales, diferencia por un lado a la psicología fisiológica y experimental y por el otro, a la social o etnopsicología.

Este científico buscó trazar la evolución de la mente en el hombre, consciente de la importancia del lenguaje en este proceso y en su relación con el pensamiento y sus producciones. Influenciado por las observaciones de Lazarus y de Steinthal sobre los pueblos; por Herder y su noción de cultura; y por Hartmann en su idea acerca de lo inconsciente en la colectividad; Wundt siguió a Darwin en su análisis de la evolución del gesto animal para desembocar en la dirección del habla y del lenguaje humanos.

Así, echando mano de las versiones antropológicas a las que tenía acceso, Wundt parte del análisis de la acción humana. Debajo de ese nivel de acción deliberada y voluntaria existe un primitivo movimiento de impulso que implica expresiones afectivas espontáneas y que generan respuestas de otros individuos. Aclara Kurt Danziger (1980) que existe una respuesta mimética innata a las expresiones de otros por lo que es posible la transferencia de los estados mentales del individuo. Según Wundt, este mecanismo de comunicación de gestos proveía las bases indispensables de la vida social, sin la cual, los individuos humanos nunca podrían empezar a entenderse.

Esta comunicación de los gestos origina productos culturales con existencia concreta: el lenguaje, proporciona un medio para la operación de la actividad cognoscitiva superior; los mitos, surgidos de esa base dan forma a la capacidad humana para imaginar; y las costumbres, enmarcan la referencia dentro de la cual operan las opciones individuales y la voluntad. Con el tiempo, estos productos culturales van cambiando regular y lentamente de tal suerte que, para Wundt, la observación del proceso permitía hacer inferencias acerca de lo subyacente en la psicología de los individuos, que pudieran contrastarse con sus hallazgos de laboratorio. Como puede deducirse, estas aportaciones de Wundt influyeron más de lo que se supone en buena parte de los pensadores de este siglo. Robert Farr (1983) menciona entre otros a Malinowski, Saussure y Mead; a Thomas, Durkheim, Boas y Freud. Además, es observable su influencia en una amplia diversidad de ciencias sociales. Dentro de la psicología alienta a dos vertientes fundamentales, a saber: la tradición de Mead con el interaccionismo simbólico en la sociología estadounidense; y a través de Durkheim, la investigación sobre representaciones sociales por parte de Moscovici. En conclusión y siguiendo a Pablo Fernández Christlieb (s.f.a), es posible decir que, junto con Le Bon y Tarde, Wundt construye con su psicología de los pueblos el basamento de la psicología social en este siglo y particularmente de la psicología colectiva.

-George Mead y el interaccionismo simbólico: Siguiendo con la incipiente teorización acerca del espacio disciplinar de la psicología social que Wundt inaugurara, surge un movimiento filosófico en Norteamérica con fuertes implicaciones en la pedagogía, la comunicación y la propia psicología: el pragmatismo. Con William James, pero más concretamente con John Dewey y

George Herbert Mead, el pragmatismo se define como una filosofía de la acción.

Mead empieza a integrar en un cuerpo teórico las ideas de Royce sobre la colectividad, y las ideas de Charles S. Peirce acerca del signo, para entablar el diálogo con un concepto fundamental dentro de la psicología social: la intersubjetividad. Basa su psicología social en una esmerada lectura de Darwin y de la etnopsicología de Wundt, escudriñando desde el gesto animal el proceso evolutivo de la comunicación humana. Si Wundt realza el papel del lenguaje como catalizador de la relación del hombre con su colectividad y con la cultura como su producto, Mead aborda a la comunicación en esta forma de interacción. Inicialmente, rechaza analizar el espacio interior de los individuos planteando la pertinencia de un espacio de realidad en las mediaciones; un espacio interactivo no biológico sino social que es percibido en términos de significaciones, puesto que su materia es el símbolo. Mead toma como unidad de análisis lo que denomina el **acto social**. Aquí, el símbolo y su significado son propiedad de la situación interactiva, no están fuera. Cabe decir que la existencia de tal significado no implica necesariamente la consciencia del mismo, puesto que ello sólo se consigue a través de la simbolización.

El argumento básico de Mead es que en este espacio interactivo radican los símbolos y sus significados, por lo que sólo ahí puede formarse el espíritu (Mind), conformado en el proceso de la comunicación. Los individuos no existen como tales sino como la persona (Self), cuyo tamaño abarca su espacio social teniendo a la sociedad (Society) como fondo. En consecuencia, Mead enfatiza dos características de esta interacción: a) quien se comunica puede

comunicarse consigo mismo, y b) esta comunicación crea la realidad. Ampliando acerca del habla significativa, Mead puntualiza:

Cuando hablamos del habla significativa, queremos siempre decir que el individuo que escucha una palabra emplea, en cierto sentido, esa misma palabra con referencia a sí propio. El proceso de dirigirse a otra persona es un proceso de dirigirse también a uno mismo, y de provocar en sí la reacción que provoca en el otro. (citado en Fernández Christlieb, s.f.b p. 59). En consecuencia, Mead coloca a la intersubjetividad dentro de lo que llama conversación interior, el pensamiento, constituido por tres interlocutores: el Yo, el Mí y el Otro:

El Yo que actúa, que se aparece, que emerge de repente y sin aviso; el Mí, que constituye el percatamiento de lo que hizo el yo; y el Otro, que es el bagaje de criterios con que cuenta el mí para evaluar los actos espontáneos de ese yo... por eso el otro de Mead es un Otro Generalizado, que corresponde a la colectividad, a la realidad social, a la comunicación en la cual el yo y el mí existen. (Fernández Christlieb, s.f.a, p. 15).

En síntesis, el mí supone asumir el punto de vista colectivo con respecto a uno mismo, y el otro generalizado es la gran colectividad con la que uno se relaciona y que tiende a ser interiorizada: la sociedad crea a los individuos. Parafraseando a Carlo Donolo (1981), puede decirse que gracias a esa reflexividad de la experiencia a través del lenguaje, el individuo se relaciona con su propio pasado, asume la actitud de los otros respecto a sí mismo y se

integra al proceso social en forma dinámica.(cfr. Martín-Baró, 1983 pp. 123-124). A manera de recapitulación, pueden acotarse las aportaciones más significativas de Mead a las ciencias sociales, incluyendo a la psicología:

- Enfatiza la noción de una realidad simbólica distinta de una probable realidad natural; susceptible de creación, de transformación y de destrucción.

- Anticipa la visión epistemológica que cuestiona lo que es o no científico por medio del consenso significativo y el criterio de objetividad científica como una construcción simbólica.

- Su análisis de la sociedad contempla la posibilidad de la incorporación total del individuo a un universo de razón, actividad consciente y voluntaria, hacia una esfera pública no restrictiva (v.g. los teóricos de la Escuela de Frankfurt y de la teoría crítica, como Habermas).

- La naturaleza social del lenguaje y la naturaleza simbólica de la sociedad, dejan de ser objeto de especulación filosófica haciéndose accesibles al análisis empírico.

-Emile y Durkheim y la representación colectiva: Este es uno de los fundadores de la sociología científica, visitó entre 1885 y 1886 varias universidades alemanas, entre las cuales se encontraba la de Leipzig donde Wundt dictaba sus cátedras y tenía su laboratorio de psicología experimental. El rigor con que Wundt realizaba sus experimentos, así como el hecho de que contara con una publicación oficial de su propio laboratorio, fueron motivos para que Durkheim se mostrara interesado en esas propuestas tanto de la psicología experimental como de la etnopsicología.

Al igual que Wundt, Durkheim (1898) estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos. Al respecto, Ignacio Martín-Baró señala:

Una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreducible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un hecho social. (Martín- Baró, 1985 p. 33)

Durkheim se atreve a hacer la diferencia entre sociología y psicología: a la primera le correspondía analizar todo acerca de las representaciones colectivas y a la segunda lo propio de las representaciones individuales. En consecuencia, Durkheim (1895) definía el campo de la psicología social argumentando que debía estudiar cómo las representaciones sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas unas de otras.

Sin embargo, estrecha el ámbito de estudio de la psicología poniendo en la mira de la sociología una buena cantidad de fenómenos que atañían más a una especie de psicología social o colectiva. Tuvieron que pasar varias décadas para que Serge Moscovici retomara estos planteamientos y desarrollara una teoría en psicología social con marcada tendencia sociológica...Con su teoría de las representaciones sociales, Moscovici integra en una psicología social las aportaciones de diversas disciplinas, dentro de un contexto europeo de rápida expansión.

-Berger y Luckman y el conocimiento de la realidad: Estos autores (1967), conciben el conocimiento de la realidad como construcción social en el ámbito subjetivo. Ellos intentan descubrir la relación entre la representación y el objeto que la origina, así como su surgimiento y evolución a través de la comunicación. Enfatizan en que la realidad no es objetiva, no depende del sujeto, sino de la interacción social, del proceso dialéctico entre individuos, no es de uno solo. La socialización se constituye en un fenómeno realmente objetivo de una sociedad o parte de ella.

Sus aportes fundamentales que han pasado a formar parte de los cimientos de la teoría son:

- El conocimiento en la vida cotidiana tiene un carácter generativo y constructivo: nuestro conocimiento es producido inmanentemente en relación con los objetos sociales que conocemos.
- La naturaleza de esta generación y construcción es social: pasa por la comunicación y la interacción entre los sujetos, grupos e instituciones.
- El lenguaje y la comunicación son mecanismos que se transmiten y que crean la realidad: tiene además gran importancia puesto que son el marco en que esta adquiere su sentido.

Estos autores aclaran que “la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es común a muchos hombres... desde la teoría del conocimiento, la vida cotidiana se muestra como una realidad interpretada por

los humanos a partir de cierta coherencia de los significados subjetivos compartidos.". (BERGER Y LUCKMAN, 1991). Lo que el hombre vive es producto de lo que siente y comprende en su entorno en un proceso colectivo y donde se llega al consenso en el entendimiento de las cosas. Los mismos autores aclaran: "Toda actividad está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta." La habituación a las acciones lleva a que estas sean del contexto, a que se tomen de referencia conductual en los individuos que a él pertenecen y que han construido juntos.

4.2.1.2 Conformación de una representación: Existe un proceso para conformar una representación, donde las fases que la constituyen son: mecanismos de objetivación y los mecanismos de anclaje. La objetivación "se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas" (ARAYA, Sandra. 2003). Por medio de él lo abstracto se materializa, lo invisible se logra ver y percibir, El proceso de objetivación convierte una serie de denominaciones y clasificaciones abstractas en denominaciones y clasificaciones con contenido concreto, lo abstracto e indeterminado lo especifica, y las fases de esta, en KNAPP, Elisa y otras (2003) se describen así:

- Selección y descontextualización o construcción selectiva: Haciendo una paráfrasis de las autoras, se sucede este proceso sobre la base de informaciones y conocimientos que el sujeto recibe del contexto donde

se desenvuelve. Ella se genera a partir de la clase social, de las representaciones previas y de la visión del mundo y las cosas que tenga la persona de sí misma y de su entorno. Las informaciones se toman de la realidad en que existen para que fuera de esta se organicen. Las personas se adueñan de dichas informaciones, las asumen como de su propio mundo, las hacen suyas, si están acorde al propio sistema de valores, allí las controlan y asumen eficientemente.

- **Formación del Esquema o Núcleo Figurativo:** Resumiendo, la información seleccionada se jerarquiza y organiza en un esquema de pensamiento sintético, condensado, simple, concreto, formado por imágenes claras que reproducen visiblemente la estructura conceptual. No es una representación rigurosa del objeto mismo, sino una traducción de las relaciones complejas (reales e imaginarias), objetivas y simbólicas que el sujeto mantiene con el objeto. A esta fase también se le conoce como esquematización estructurante. “El núcleo central asume la organización de los elementos del campo representacional, mientras que la periferia se encarga de adaptar la representación a las exigencias del contexto concreto y particular. Es decir, que mientras el núcleo es normativo, la periferia es funcional. El núcleo se encuentra ligado a la historia colectiva, a los valores, normas, ideologías y en general a las formas colectivas de ver el mundo y de actuar en él. La periferia por su parte actualiza las normas del núcleo en contextos particulares, maneja inconsistencias y protege la estabilidad de las representaciones sociales” (BORGUCCI, Emmanuel, 2005).

- Naturalización: Para las autoras arriba mencionadas y haciendo de nuevo un breve resumen, esta se considera como una fase donde los conceptos se ontologizan y cobran vida automáticamente. Los elementos que forman el esquema figurativo aparecen como elemento de realidad y los conceptos se convierten en categorías sociales de lenguaje, transformándose en cosas que permiten ordenar los acontecimientos. Se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia real o de hecho. El esquema figurativo se hace evidencia, e integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común.

Existe otro proceso denominado anclaje, que permite la integración de lo nuevo en un pensamiento ya constituido sobre el que influirá, en función de las características del pensamiento preexistente. Este proceso proporciona funcionalidad y significación social a las representaciones sociales, posibilitan desempeñar su rol regulador de las interacciones grupales, pues en la atribución de sentido, el objeto reelaborado en representación social, se energiza en las relaciones intergrupales y en las representaciones preexistentes, modificándolas. Como se ve este proceso está muy relacionado con los actos de clasificar y nombrar y permite articular las tres funciones básicas de las representaciones sociales: interpretación de la realidad, orientación de las conductas y relaciones sociales e integración de las novedades. (JODELET 1993 citando a MOSCOVICI 1986).

Con el anclaje las personas pueden, al menos realizar dos cosas, según JODELET (2000):

Enriquecer categorías que en algunos de sus elementos contenían aspectos de la situación problemática; no realizar ningún ajuste a sus categorías; o simplemente construir nuevas categorías. Por otra parte y, casi al mismo tiempo, las personas establecen categorías de forma negativa... el anclaje incluye, a su vez, dos procesos: la denominación y la clasificación. *La denominación* corresponde a nombrar con términos familiares a los objetos o personas... *La clasificación* consiste en una ordenación de denominaciones subordinadas que se derivan (o generan) de un superordinado sobre la base de un criterio (que se refiere a las características que deben ser tomadas en cuenta del objeto) con la finalidad de ubicar los miembros que corresponden a cada clasificación subordinada. La clasificación permite a las personas opinar y actuar de una manera más o menos segura.

Puede verse que el anclaje es un proceso de instrumentación del saber social que proporciona un marco de interpretación de la realidad y contribuye a construirla. La interpretación cumple una función mediadora entre el individuo y su medio, así como entre los miembros del grupo. El proceso de anclaje convierte las representaciones en códigos de interpretación y posteriormente en acción. Actúa como una asignación de sentido de la representación social.

4.2.1.3 Factores de origen de la representación: MOSCOVICI (1985)

explica que los factores que posibilitan el surgimiento de las representaciones sociales son:

- **Dispersión y sobreabundancia de información:** En cada grupo social existe cierta cantidad de información, no en todos es igual, de modo que ellos ni sus miembros pueden aprehenderla en igual cantidad y calidad. Cada grupo determinado toma información teniendo de fundamento sus propios parámetros de necesidades, expectativas e intereses. Se

parcela o compartimentaliza la realidad por cada grupo, no la ve holística o globalmente. Mucha información no se asume o no está en la cantidad necesaria para ello.

- Focalización: La atención se centra en la información que el individuo requiere y necesita y según pueda accederla o no, así la tomará en su grupo de referencia. Del acceso que tengan a ella y de los intereses particulares de cada individuo, la recibirá en su grupo.
- Presión a la inferencia: Los grupos presionan a sus involucrados para que asuman posiciones, opiniones, se expresen y actúen. Esta acción le da un carácter fluido y dinámico a las representaciones sociales.

JODELET (1993) adiciona dos factores:

- Determinación Social Central: En otras palabras, las condiciones sociales, económicas e históricas de una sociedad ejercen una seria influencia sobre las representaciones sociales. Dependiendo de la condición en que se halle una sociedad, así sus representaciones tendrán posibilidad de evolucionar, interaccionar y mantenerse en el tiempo. Es de anotar también que las redes de información y los contenidos de la representación social de sus miembros, son influenciadas por esta determinación social central.
- Determinación Social Lateral: La explicación a este factor se fundamenta en el hecho de la influencia que tiene el grupo en sí mismo

y la persona en el condicionamiento de la representación social.

Individuo y colectivo influyen en ella.

La comunicación social juega un rol esencial en la formación de las representaciones sociales porque transmite valores, creencias, conocimientos y modelos de comportamiento. Las conversaciones cotidianas juegan un importante rol en la construcción de las representaciones; éstas generalmente se realizan entre sujetos de grupos diferentes y su contenido depende de las diferentes experiencias personales de los sujetos con relación al objeto de representación. Toda representación siempre está en función del grupo de pertenencia del sujeto y su ubicación en la sociedad. KNAPP, Elisa y otras (2003).

De lo dicho arriba se deduce que el carácter relacional y comunicacional humano son importantes en la consolidación de las representaciones, por lo que transmiten y por lo que posibilitan compartir experiencias especiales y particulares que son caldo de cultivo para ellas.

4.2.1.4 Fuentes de las representaciones: A criterio de ELEJABARRIETA, Frank (1995), existen tres grandes tipos de objetos capaces de originar un proceso representacional:

- Objetos, ideas y teorías científicas de corte utilitario en la vida cotidiana.
- La imaginación cultural, los elementos míticos o mágicos, que son cuestiones relevantes para los grupos sociales en un contexto dado.
- Las condiciones sociales y acontecimientos significativos, a los que Moscovici denomina discutibilidad social, pues son las polémicas particularmente relevantes para grupos y contextos.

En este aparte, es necesario aclarar lo que ABRIC (1994) anota sobre las representaciones y sus orígenes: “No sólo la representación produce u orienta un tipo de práctica social (como se describe en la «función de orientación»), sino también las prácticas pueden producir representaciones, al momento de justificarlas. Así concebidas las representaciones sociales aparecen también como una consecuencia de la práctica social... En específico nos encontramos en la situación donde la representación es determinada por la práctica de las relaciones» (ABRIC, 1994).

Así, puede decirse que las representaciones sociales se construyen en función del sistema y red comunicacional que se desarrolla en los contextos de las mismas, e igualmente, a partir de las formas de actuación (papel social) y puntos de vista que la persona social vive en su ambiente. En este sentido, cada individuo expresa concretamente credos, valores, actitudes, reglas y tradiciones en su cotidianidad. Pero ellas generan práctica social pero se generan de la práctica social.

4.2.1.5 Dimensiones de las representaciones: Para MOSCOVICI (1984) las representaciones poseen unas dimensiones, entre las cuales se hallan:

-La información: o suma de conocimientos que posee un colectivo acerca de un hecho, fenómeno u objeto social. “Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a calidad y cantidad de los mismos, carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito, trivialidad u originalidad en su caso” (MORA, Martín, 2002). Con esta dimensión se deduce qué cantidad,

muchos o pocos, posee una persona sobre la realidad que es objeto de representación en el desenvolvimiento comunitario o colectivo; qué sentido tienen los mismos para ese grupo, cuál es su significado, qué explicación le dan a su presencia. La información para ARAYA UMAÑA, Sandra, ya mencionada, se refiere a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas. Sin embargo, hay que considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible. El origen de la información es, asimismo, un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social.

El concepto, según MOSCOVICI (1961) se refiere a la “organización del conocimiento que tiene un grupo respecto a un objeto social”. Qué tanto y de qué calidad es lo que sabe la persona respecto al objeto social, qué razones argumentadas construyen los individuos de un contexto respecto al objeto social, dos cosas que definen más la representación misma.

- **El campo de la representación:** “Organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variada de un grupo a otro, e inclusive, al interior de uno solo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación con sus fuentes inmediatas” (MORA, Martín, 2002). En términos de MOSCOVICI (1961) “nos remite a la idea de imagen, modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un objeto preciso de la representación”. Este se analiza, según BANCHS (1982), en “función de la totalidad del discurso y no solo sobre la base de un párrafo o frase”. En lo que se refiere al campo de la representación, es aquí donde se definen, precisan, determinan y establecen los órdenes y jerarquías de aquellos elementos básicos que constituyen el contenido de la representación.

-**La actitud:** Es la dimensión “que significa la orientación favorable o desfavorable con el objeto de la representación social” (MORA, 2002). MOSCOVICI (1961) anota que “nos informamos y nos representamos una cosa una vez después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”. ARAYA UMAÑA (2003) dice de ella que es la orientación global, positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación, es la más evidente de las tres dimensiones, ya que las categorías lingüísticas poseen un valor que por consenso social se reconoce como positivo o negativo... es la reacción emocional acerca del objeto o hecho, se halla siempre presente aunque los otros no estén”.

4.2.1.6 Tipos de representación: MOSCOVICI (1984) clasifica las representaciones de la siguiente manera:

-Hegemónicas: Las representaciones pueden ser compartidas por todos los miembros de un grupo altamente estructurado, un partido, una nación, sin que hayan sido producidas por el grupo. Estas representaciones hegemónicas prevalecen implícitamente en toda práctica simbólica o afectiva. Parecen ser uniformes y coercitivas. Reflejan la homogeneidad que Durkheim tenía en mente cuando llamo esas representaciones como representaciones colectivas.

-Emancipadas: Otras representaciones son producto de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto. Cada subgrupo crea su propia versión y la comparte con los otros. Estas son representaciones *emancipadas*, con cierto grado de autonomía (...) y resultan de compartir e intercambiar un conjunto de interpretaciones y símbolos. Son sociales en virtud de la división de funciones y de la información que se reúne y combina a través de ellas.

-Polémicas: Por último hay representaciones generadas en el curso de conflictos sociales, controversias sociales, y la sociedad como un todo no las comparte. Ellas están determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes. Estas representaciones *polémicas* deben verse en el contexto de oposiciones o luchas entre grupos y con frecuencia se expresan en términos de un interlocutor imaginario”.

4.2.1.7 Líneas de investigación de las representaciones: De acuerdo con PEREIRA DE SÁ (1998) en: ARAYA UMAÑA, Sandra (2003) existen tres líneas de investigación de las representaciones sociales que se han ido perfilando a través del tiempo:

- Escuela clásica: desarrollada por DENISE JODELET en estrecha cercanía con la propuesta de SERGE MOSCOVICI. El énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Metodológicamente recurre, por excelencia, al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.
- Escuela de Aix-en- Provence: esta escuela es desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric y está centrada en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural de las R S. Por excelencia recurre a las técnicas experimentales.
- Escuela de Ginebra. El máximo exponente es Willen Doise. Es conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Los autores de la propuesta se centrarán en la primera escuela, donde lo importante es lo procesal, El enfoque procesal descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general. El estructural, privilegia el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico y para ello recurre a los postulados que se derivan del método experimental así como a sofisticados análisis multivariados.

Los presupuestos epistemológicos y ontológicos que nos sirven de sustento para lo anterior, los propone BANCHS (2000), los cuales son:

- El acceso al conocimiento de las representaciones sociales es por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos.
- Focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven.
- Privilegia dos formas de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de los datos. Otra, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio.
- La naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico.

En resumen, debe entenderse que:

La representación social es, “pensamiento constituido, se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en las que se han formado. Y son pensamiento constituyente, porque no solo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración... La representación social constituye en parte el objeto que representa... La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido: primero, las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una

representación. Ella construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social. (IBÁÑEZ, 1988).

Para terminar este aparte hay que decir que el acto de representar posee cinco características fundamentales, que para PEIMBERT, Guillermo, (1999) son:

- ❖ Siempre es la representación de un objeto.
- ❖ Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- ❖ Tiene un carácter simbólico y significativo.
- ❖ Tiene un carácter constructivo.
- ❖ Tiene un carácter autónomo y creativo.
- ❖ Además siempre lleva algo social: las categorías que la estructuran y la expresan, son tomadas de un fondo común de cultura. Estas categorías son categorías de lenguaje.

4.2.2 Categoría currículo: Para nadie es oculto el hecho de que en la institución la práctica educativa ha venido evolucionando a través de la historia y con ella la visión de currículo y de hacer educación en las instituciones escolares, basta hacer una síntesis del recorrido que hace IAFRANESCO, Giovanni (2003) del mismo, para comprenderse esto:

ÉPOCA	DEFINICIÓN DE CURRÍCULO	REPRESENTANTES
DÉCADA DEL 50	"Es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares"	SAYLOR Y ALEXANDER – 1954.
DÉCADA DEL 60	"Currículo son todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela" "Es un documento con un plan detallado del año escolar en términos de programa"	KEARNEY Y COOK 1960. DOTTRENS, 1964.
DÉCADA DEL 70	"currículo es una manera de preparar la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura" "Es la guía de las experiencias que el alumno puede obtener de la escuela". "Son los objetivos, planes, propuestas y contenidos de la enseñanza". "Es la definición de los contenidos de la educación".	TABA, Hilda. 1973. RULE, 1974.
DÉCADA DEL 80	"Son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público" "Son las tareas y destrezas a ser dominadas en la formación profesional y laboral". "Es el programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma".	BERNSTEIN, 1980. SCHUBERT 1985
DÉCADA DEL 90	"Es el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar es proyecto alternativo de institución. Viene a ser como un conjunto temático abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación". "Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. Incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional". "Es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación. Cada uno de estos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente, pero interrelacionada con las demás".	SACRISTÁN. 1991. Ley 115 de 1994. DE ZUBIRÍA, JULIÁN. 1994.
DÉCADA 2000	"Los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos, que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal y los medios de que se vale para -desde estos principios- lograr la formación integral de los educandos, entre ellos: la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los procesos del aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación	IAFRANCESCO. 2003.

	<p>escolar y el desarrollo de los procesos de formación de las dimensiones espiritual, cognitiva, socio afectiva-psico-biológica y expresiva-comunicativa, los proyectos -uni, multi, trans e interdisciplinarios- que favorecen el desarrollo individual y sociocultural, los criterios e indicadores evaluativos a todo proceso-proyecto-actividad-resultado, los agentes educativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar-educativa-ecclesial-local-regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos-materiales-instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel para hacer que los medios, permitan lograr los principios en el proceso de formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar repuesta al entorno sociocultural. .</p>	
--	--	--

Al analizar las definiciones anteriores puede entenderse el currículo de diversas formas. Tomando los tipos que propone RODRÍGUEZ, Rafael (1993) (resaltados en negrilla), se puede deducir lo siguiente:

Una es observarlo como **plan de estudios**, como construido de modo asignaturista y organizado en el tiempo para desarrollarlo con el estudiante. Importa que se siga al pie de la letra, esquematizado, rígidamente, de modo que se logre la meta de ganar el año por los muchachos y puedan pasar al siguiente grado, así es la propuesta de Dottrens (1964).

Otra manera de verlo es la de considerarlo **como producto**, donde se preestablecen los frutos del proceso educativo en el estudiante, ya se sabe que se va a hacer con él y que logros se van a alcanzar en él, tal y como lo asumen Saylor y Alexander (1954).

Existe la mirada de currículo como **proceso**, donde lo que interesa es el cómo educar al discente, sobre la base de métodos, técnicas, estrategias. Se propende por un maestro didacta, que sepa qué hacer para enseñar, llevando a

cabo toda una serie de fases o etapas paulatina, secuencial y sistemáticamente, esta es la propuesta de Rule (1974).

Se induce también un currículo como **disciplina**, en el sentido de que se reduce al saber específico, al programa a desarrollar, que implica un experto para que se pueda llevar a cabo, en este caso es el mismo docente. Schubert (1985) lo orienta de esta manera.

De igual modo, se puede entender como **camino por recorrer** en la escuela, en este sentido, lo que se procura es trazarle la ruta al discente, teniendo en cuenta contenidos, recursos, metodologías y demás para que alcance la propuesta institucional educativa, de su formación, Bernstein (1980) se ubica en esta línea.

El currículo se puede equiparar a **educación**, esta visión tiene en cuenta todo lo que hace la institución educativa para formar a su estudiante, sea afuera o dentro de ella misma. Saylor y Alexander (1954) son de esta línea.

La Ley General de Educación lo propone como currículo pertinente, en el sentido que apunta a la formación integral de los educandos, a la construcción de identidad cultural nacional, regional y local.

IAFRANESCO (2003) lo orienta como currículo de transformación social, que se construye participativamente, donde se miran al docente y la escuela agentes de cambio, que generan contextos que potencian su propio desarrollo. EUSCÁTEGUI y PINO (2005) dicen: "Un actor central constitutivo que otorga

corporeidad a la propuesta curricular, es el docente, el cual se percibe como un sujeto activo que aparece junto "al otro" (alumno) accionando una práctica social comprometida con el crecimiento y superación de sí mismo en el otro. Este posicionamiento lleva a recuperar la interacción pedagógica, donde es el docente en la cotidianidad quien contempla las intencionalidades que se desdoblan por la intersubjetividad en una permanente construcción, que se da en relación con el entorno y que trasciende la propuesta documental del currículo". El docente es agente activo y esencial para que el currículo sea significativo, al lado del educando y el resto de la institución hará del camino institucional transitable, adecuado y posibilitador de llegar a metas de desarrollo.

Lo que sí nos queda claro, y lo asumimos en esta experiencia de investigación y que no debe olvidarse, es que el currículo, orienta una forma de educar que responde a los retos de la realidad política, cultural, social donde está inmersa la institución educativa; que los cambios curriculares se dan a la par de los cambios socioculturales contextuales; que estos cambios obligan las reorientaciones y transformaciones curriculares y que el currículo es el camino obligado que toma la Institución educativa para hacer concreta su labor que es encargo social: educar, así posibilita satisfacer expectativas y demandas de los miembros de la comunidad educativa. En síntesis, esto lo expresa así se anota en NELSON, Anabelle (1994): "el currículo se basa en unos fundamentos filosóficos y científicos y en un estimado acerca de las características de los estudiantes, de sus necesidades, intereses, potencial y ritmo de aprendizaje".

Dichos fundamentos o referentes los especifica MONTENEGRO, Ignacio (2005), de la siguiente manera:

“Los referentes del currículo son las teorías curriculares y los factores pedagógicos, culturales, étnicos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, éticos, normativos, proyectivos y la evaluación del rendimiento escolar. Con el fin de ir configurando el currículo como sistema, al segundo grupo de componentes podríamos llamarlo *contexto* dado que el contexto se encuentra conformado por lo ambiental, lo cultural, lo social, lo histórico, lo normativo y todo tipo de actividades desarrolladas por los humanos. Si aceptamos esta clasificación, los referentes curriculares serían tres: las teorías curriculares, el contexto y la evaluación del rendimiento escolar.

Esto es lo que hace que el currículo tenga sentido para la institución educativa: teorías que lo orientan, factores que le dan sentido y comprensión y las acciones de los que forman parte de la comunidad educativa (docentes, educandos, directivos, sector productivo, padres de familia). Sobre esta base es que se diseña el currículo verdaderamente significativo: teoría, contexto, ambiente, historia, procesos educativos, entre otros.

De otro lado, se tienen diversas visiones de currículo, para GARAY, Julio (1999), estas son:

- Visión pedagógica tradicional: El currículo se presenta como un conjunto de saberes estructurados asignaturistamente por el docente que le va a posibilitar al alumno reproducir el conocimiento y la cultura. El docente estructura acorde a los lineamientos de la escuela y ésta acorde a los lineamientos del Estado. MORERA, Orlando (2003) expresa que la educación en Colombia ha asumido por muchos años este currículo, cambios se han visto apenas desde la Ley 115 de 1994, pero desde antes de esta, la formación ha sido bajo el enfoque

tradicional, el autor anota textualmente: “la educación se ha caracterizado por el elevado índice de mortalidad y deserción escolar, escasez de recursos técnicos y materiales, deficiente preparación del magisterio, deficiente presupuesto educativo... Y no se logró echar raíces, debido a que no lograron articular un discurso teórico y metodológico, o quizá, no tuvieron en cuenta los agentes principales que coadyuvan al éxito de las reformas educativas: comunidad local: padres de familia, directores de las instituciones y docentes, entidades públicas y comunidad internacional... el rol del maestro estuvo limitado a la ejecución de guías de la misión alemana, que reconoció la responsabilidad del maestro en el proceso de cualificación de la educación”.

- Visión conductista: Igual al anterior, existe un plan de asignaturas organizados por el docente, pero en este caso los procesos se apoyan en la teoría psicológica conductista, que conlleva a preestablecer los objetivos a lograr con el estudiante. Se apoyan los procesos en la teoría del condicionamiento operante y respondiente. El comportamiento deseable se planea, se preconfigura y se logra a través del moldeamiento de la persona del alumno. Los procesos se apoyan con la técnica y la tecnología.
- Visión desarrollista pedagógica: El currículo se plantea como configuración de experiencias de parte de la institución educativa con el fin de que el educando desarrolle el pensamiento. En ello se utilizan sinnúmeros de situaciones donde el estudiante pondrá en juego sus

destrezas cognitivas, desde su presaber hasta que construya conocimiento.

- Visión crítico pedagógica: El currículo se construye o reconstruye desde la particular realidad sociocultural, política y económica donde se halla la escuela para así no solamente formar al educando como hombre culto sino como agente de transformación social. Se interviene la realidad desde la escuela, para hacerla mejor.
- Visión Intelectualista-humanista, que procura formar seres humanos con riqueza axiológica e intelectuales, en términos de la pedagogía conceptual “analistas simbólicos” (DE ZUBIRÍA, Julián, 2003). En este se tiene como principio que solamente docentes inteligentes hacen niños inteligentes.

No debe olvidarse que en la cotidianidad de la institución educativa se desarrolla lo que se denomina un currículo oculto, diferente a aquel construido por ella, este se manifiesta en las diferentes formas de expresión y desenvolvimiento del estudiante, que van desde su forma de hablar, expresiones, gestos, empleo del tiempo, actitudes espontáneas y demás. Este currículo es importante porque muestra la calidad moral de los muchachos, sus responsabilidades y compromisos, su autonomía y libertad para actuar y responder a la educación que se le ofrece.

4.2.2.1 Características del currículo: El currículo para el CONSEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2005) debe ser:

► **POTENCIADOR DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y FUNCIONALIDAD DE LOS APRENDIZAJES:** El propósito de este debe ir más allá de la mera instrucción y transmisión de conocimientos, debe preparar para la vida, en todo aquello que hagan del estudiante una persona que comprende el mundo y su mundo, a sí mismo y los demás y para desenvolverse en su cotidianidad de modo inteligente, asumiendo decisiones propias a favor de su desarrollo y el de sus congéneres.

► **COMÚN, ABIERTO Y FLEXIBLE.** Una educación para todos, con equidad e igualdad de condiciones.

► **INTEGRAL.** Formar todo el hombre en su multidimensionalidad y no pensar solamente en lo cognitivo.

► **COHERENTE.** Los contenidos del currículo han de operacionalizarse de modo congruente en la realidad y tener claro su propósito desde los fines educativos que la institución establece.

Este mismo organismo (2005) considera, además, que el currículo deberá buscar:

► **CUBRIR LOS ÁMBITOS DE VIDA:** No ha de descuidar nada que tenga que ver directamente con el hombre y su desarrollo, por eso han de estar presentes en el currículo elementos que fortalezcan la identidad (como individuo, colectivo, pueblo y nación), desarrollo personal (cognitivo, volitivo, afectivo, cognoscitivo, físico), vida cotidiana (relaciones en la comunidad, formas de participación, mecanismos de participación, trabajo) academia e investigación.

► GLOBALIDAD. TRANSVERSALIDAD. Donde nada quede suelto en el currículo, sino que cada elemento de él se toque con los demás, se encuentren para que la formación del estudiante sea verdaderamente interdisciplinaria y a través de la intervención de muchos.

► UNIVERSALIDAD, IGUALDAD Y DIVERSIDAD. INTERCULTURALIDAD. Los miembros de un colectivo social han de verse representados, favorecidos e inmersos en cualquier propuesta curricular desde lo cultural, el currículo ha de representarlos y allí pueden participar, interrelacionarse, construir al interior y exterior, en beneficio de la institución educativa.

► POTENCIACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO DE LA PERSONA. El currículo favorecerá lo que realmente se requiera para el desarrollo del estudiante en su contexto, aprovechando la riqueza diversa de ellos, pero orientado a ser justo y equitativo.

► EDUCACIÓN BÁSICA EN TODAS LAS ETAPAS. Cada ciclo y nivel ha de desarrollarse sobre la base del sentido mismo que ellos tienen para la formación del educando y en cada momento de su formación han de afianzarse los valores de vida.

► ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA. El currículo debe ir a la par de la ciencia, no debe jamás, estar al margen de ella, la ciencia genera desarrollo y en la institución educativa no puede excluirse.

► ORIENTACIÓN CRÍTICA. El currículo no debe ser exclusivista, cerrado, debe presentar diversas formas de ver el mundo, ideologías, sistemas de valores, creencias, mostrar la realidad tal cual es, con sus problemas y dificultades, pero siempre transformándose, evolucionando. Los educandos deben aprender a leer su realidad para poder intervenirla y hacerla mejor.

- ▶ AUTONOMÍA, APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA, APRENDIZAJE COLABORATIVO. El currículo ha de favorecer el amor a aprender, se hace con ganas y aprecio lo que se ama, y si se logra que el educando ame aprender, siempre estará atento a esto en toda su vida, él y sus congéneres contemporáneos.
- ▶ SER COMPARTIDO: La escuela no está sola en el mundo, convive con otras entidades y organismos en el contexto, de modo que estos últimos han de estar integrados y trabajando con ella a favor del desarrollo, han de involucrarse en el proceso de construcción de currículo para que se sientan obligados y responsables del mismo, que es tarea que también les compete.
- ▶ METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS. Los métodos, técnicas y estrategias que hacen parte del currículo habrán de superar lo directivo y magistral del maestro, han de ser integradoras, favorecedoras del diálogo e intervención del educando, éste debe poner en riesgo sus formas de pensar con otros para que forme su identidad en la diversidad.

Esta forma de hacer currículo no posibilita que la cultura sea vista cerrada y estática, como acabada, al contrario, si así fuera la intención que lograría sería reproducir sistemas, donde la fijación de esquemas y formas de vida es lo más común.

Existe una forma cualitativa, diferente de observar el currículo:

“Una concepción renovada del currículum debe basarse en una visión dinámica de la cultura como creación, como producción. En lugar de su carácter final; se trata de resaltar la capacidad que tiene la cultura para trabajar los materiales recibidos, mediante una actividad constante de deconstrucción y desmontaje por un lado, y de creación, construcción y recreación, por el otro. La cultura como proceso vivo en constante transformación: vista menos como producto y más como producción, producción de sentido, como práctica significativa de la diversidad humana en todas

sus dimensiones y manifestaciones” (MORIN, Edgar. 1999, En: DELGADO, Flor, 2004).

Según lo anterior, no es posible construir un currículo de donde se extraiga aquello que imposibilite una institución dinámica, constructora de ciencia, innovadora, participativa, democrática, forjadora de principios de vida, gestora de la transformación, agente de cambio. Al contrario, ha de estar inmerso todo ello para convertirla en agenciadora de procesos integradores, solidarios, que construyan persona, colectivo, sociedad, región, país.

4.2.2.2 Componentes del currículo: Es significativo el hecho de que el currículo se construye teniendo de fundamento elementos que son comunes a las visiones planteadas: Propósito educativo, contenidos a desarrollar, metodología, (que incluye métodos, técnicas, estrategias, actividades, experiencias de aprendizaje) recursos, formas de organizar el proceso educativo en el tiempo, sistema de evaluación. Esto orientará a que sean o reproductores del conocimiento y la cultura o agentes de transformación social que construyen conocimiento y cultura. De la visión teórica donde se sustente el currículo, así será el efecto que generará. Además, para CASTRO SILVA, Eduardo (1993), de los componentes curriculares, los que más peso tienen en la orientación formativa y en el sentido cultural de la enseñanza, son:

- La estructura y contenido del Plan de Estudio;
- La estructura y contenidos de los Programas de Enseñanza;

- La selección de los textos escolares (este último, punto capital en una enseñanza tradicionalmente enciclopedista, academicista y lectiva); y,
- El sistema de evaluación y acreditación.

Estos cuatro componentes del currículo son los que posibilitan más de cerca que se expresen formas de educación que orientan hacia la hetero, auto, inter estructuración o hacia formas de pedagogías más participativas y críticas, o se reproduce o produce. En las primeras otros influyen y logran hacer visible sus formas de ver la realidad y la cultura, la enseñanza y el aprendizaje; en las segundas, la escuela, con todo lo que implica, muestra su particular visión de realidad, proyecciones de vida y cultura, formas de aprender y enseñar. Estos componentes, por tanto, deben ser observados de cerca para estar seguros de lo que hace la institución educativa con aquellos que forman parte de su realidad interna.

Desde nuestra función como directos involucrados en la formación de un estudiante dentro de una sociedad llena de conflictos como la nuestra, con un ambiente tan competitivo y con un sistema que estimula más la memoria que el aprendizaje significativo, preocuparnos porque desde las aulas contribuyamos a formar personas no ajenas a la realidad social, inmersas en el mundo cambiante y comprometidas con un mejoramiento de la calidad de vida del colombiano, debe ser nuestra función principal. Y por supuesto cabe que como docentes trabajemos por currículos donde no se privilegie la memoria y sí a una educación de pensar, de hacer hombres libres, que piensen en las necesidades del país y que se potencie al hombre como tal en todas sus dimensiones, que lo haga competitivo en el mercado laboral, creativo e innovador. (CASTRO, 1993).

4.2.2.3 Modelos Curriculares: No debe olvidarse que existen Modelos Curriculares diversos, que implican una forma particular de hacer escuela, de

desarrollar el quehacer educativo y de construir personas en su interior, dentro de ellos se tienen:

- El Modelo Curricular Tecnológico: Tiene este modelo representantes tan importantes como Tyler e Hilda Taba. Tyler orienta la construcción del currículo bajo los siguientes interrogantes: “¿Qué objetivo educacional debe alcanzar el colegio? ¿Qué experiencias educacionales, probables para lograr estos objetivos, pueden ser proporcionadas? ¿Cómo pueden estas experiencias organizarse en forma efectiva? ¿Cómo se puede determinar si estos propósitos son alcanzados? (HOYOS REGINO, Santander y otros, 2004) Todas son preguntas procedimentales sobre el currículo. El modelo se sostiene en la tecnología de la educación, pero también en estrategias y técnicas de tipo práctico, para hacerlo concreto en la institución educativa.

El modelo de Taba parte del “análisis inherente al marco contextual en el que se lleva a cabo el proceso educativo...enfatisa el vínculo escuela sociedad, de donde parte para elaborar el currículo, cuyas dimensiones son: objetivo, organización de contenidos y experiencias” (HOYOS REGINO, 2004). Más específicamente, el Modelo Taba tiene en cuenta los tres elementos anteriores pero inmersos en las fases: “Diagnóstico de necesidades; Formulación de objetivos; Selección del contenido; Organización del contenido; Selección de actividades de aprendizaje; Organización de actividades de aprendizaje y Sistema de evaluación” (SANZ, Teresa, 2004).

En este sentido están presentes elementos contextuales que posibilitan delimitar lo sociocultural y político, también lo referido a métodos y estrategias utilizados por los estudiantes para aprender, pero se incluye lo relativo a su desarrollo biofísico y, finalmente, todo lo concerniente a lo que se persigue en cuanto al conocimiento mismo, lo cognoscitivo. Sin duda estos modelos son de tipo reproductivo, no superan los presupuestos del conductismo ni los de la pedagogía tradicional.

FRANK, Nathaniel en 1976 propuso el Modelo del Hexágono que contempla, lógicamente, seis dimensiones, que según REGINO HOYOS (2004) son: “objetivo: ¿Para qué se enseña?; psicoestructura, responde a la pregunta ¿Quién enseña?; Socioestructura, alude al interrogante ¿En dónde se enseña?; materia o contenidos, referencia la pregunta: ¿Qué se enseña?; metodología, que responde a ¿Cómo se enseña? Y los medios que responden al cuestionamiento ¿Con qué medios se enseña?

En: SANZ (2004), se resumen los pasos a seguir en la construcción curricular, ellos son:

- Definición de objetivos de institución en términos comportamentales.
- Identificación de contenidos apropiados para conseguir los fines propuestos.
- Identificación de materiales-medios de instrucciones específicas.
- Desarrollo de actividades de instrucción.

- Comprobación (medición del logro de los objetivos pretendidos o resultados).
- Modelos sociopolíticos o críticos: Sin duda alguna lo que procuran estos modelos es superar el carácter dominante y coercitivo del currículo, proponiendo aquellos que tengan de fundamento lo que le es inherente al mismo: una ideología clara, para el caso liberadora y un fundamento sociopolítico, que le orienten en pertinencia y valor para la comunidad donde está la institución educativa. Dentro de estos modelos se tienen:
 - Modelo de la Investigación en la Acción: Para aclarar, es necesario decir que la Investigación en la Acción es un proceso que, en síntesis, tiene unas características, que son: “El problema nace de la comunidad que lo define, analiza y resuelve; su fin último es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados; exige la participación plena de la comunidad durante toda la investigación; el investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación” GONZÁLEZ (1992, En: SANZ. 2004). Esto significa que los procesos nacen en consenso social, con participación de los miembros de la comunidad, quienes dan orientaciones para seleccionar, abordar, buscar alternativas de solución y accionar en la solución de problemas. Se intenta la transformación con participación de todos. La comunidad, por tanto, tienen que formarse para ello y quedar independiente para continuar investigando aún sin un experto investigador.

Anota SANZ (2004) que es L. Stenhouse uno de sus principales representantes y quien introduce el término en la teoría curricular como Modelo de Investigación en la Acción. El currículo en esta concepción es considerado como un proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula. Intenta superar el divorcio existente entre quienes programan (diseñadores, directivos), los que desarrollan el programa (profesores) y los destinatarios (alumnos), siendo los profesores, como profesionales de la enseñanza, los que elaboran el plan y lo llevan a la práctica de una manera flexible, sujeta a replanteamiento y ajuste.

Nada hay en la institución que no sea realizada con la participación decidida de la comunidad educativa y donde se de una cercanía estrecha entre sus miembros. Se construye currículo en interacción social y sobre bases de necesidades educativas definidas por todos.

Anota la autora mencionada que:

El proceso de enseñanza aprendizaje en este modelo se desarrolla creando las condiciones que posibiliten una participación activa del estudiante ante el objeto de conocimiento por lo que el profesor debe organizar y problematizar los contenidos de enseñanza, propiciar la reflexión, la actitud crítica ante los problemas, la libertad de expresión de diferentes puntos de vista así como estimular la investigación científica de los estudiantes (SANZ, Teresa, 2004).

En este sentido el aprendizaje de los estudiantes implica que ellos mismos sean los que determinen los problemas, los que los formulen en el proceso de la clase, apoyados en orientaciones docentes que les promueven a ello; la clase les induce a pensar, analizar y construir problemas. Es en ella misma donde, mediante diálogos, interpretaciones, comprensión, van a lanzar alternativas de solución a los mismos y solucionarlos de modo contundente.

Para SANZ (2004), el modelo ha tenido un impacto restringido en la práctica educativa actual, encontrándose pocas experiencias concretas de su aplicación. Es innegable sus ideas valiosas como son la utilización de la investigación científica como método para el organizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el papel activo, reflexivo y responsable de estos en la asimilación de los contenidos, el propiciar una posición de compromiso del estudiante ante su realidad profesional y social, así como el énfasis en garantizar el desarrollo profesional del docente.

Existen en la literatura diversos modelos que implican multivariadas formas de educar y construir personas, cada una con una intencionalidad particular. De la institución dependerá qué asumir, a pesar de los lineamientos legales existentes en el país.

Aunque más adelante se hacen propuestas para trabajar en educación rural, los autores de esta experiencia de investigación creemos que el currículo más apropiado que debe desarrollarse en este contexto, es el sociocrítico, debido a las siguientes razones:

- El proceso educativo ha de desarrollarse y tener en cuenta el contexto donde la institución tiene su cobertura, no aislado de ella. La comunidad interesa al igual que su realidad problemática. BORJA, Mónica (2006) lo expresa de la siguiente manera: "El contexto se constituye en el espacio en el cual el conocimiento adquiere significado. La educación no se puede entender al margen de un contexto, al margen de la sociedad.

Una educación divorciada de su contexto carece de valor. Este es uno de los postulados de la pedagogía crítica... Se educa para la vida en comunidad; por lo tanto ésta debe formar parte de la institución”.

- La Institución educativa debe procurar siempre la liberación de estructuras domesticadoras, manipuladoras, coaccionadoras del pensamiento, de la crítica. Se ha de aprender a leer la realidad para transformarla desde la práctica educativa. “La pedagogía crítica es contextualizada porque examina las prácticas educativas en su contexto y analiza sus vínculos políticos y sociales”. BORJA, Mónica. (2006)
- El docente, por tanto, debe manejar los procesos de investigación social, para que él con sus estudiantes se conviertan en agentes de transformación social, desde realidades diagnosticadas, caracterizadas, analizadas. El quehacer docente se desarrolla desde un currículo construido participativamente, que apunta al estudiante y su micro, medio y macrocontexto, él, además, se considera en toda su integridad biopsicosocial. “Los contenidos curriculares no deben estar aislados de las problemáticas reales... Si el currículo es crítico, debe ser abierto y flexible y tener en la mira la comunidad, la región, el país y el mundo” (BORJA, Mónica 2006). Cómo van a comprender los educandos la realidad si ella no se aborda desde la institución, cómo leerla sin una base científica de abordaje que debe adquirirse en el proceso educativo.
- Los estudiantes tienen problemas y necesidades que ejercen un efecto en su proceso educativo, por tanto, su formación debe complementarse con acciones sociales que transformen sus contextos y realidades particulares.

- En esta pedagogía “el entorno se toma como recurso pedagógico (Fernández y Justicia, 1987; Harlen, 1998, citados por BORJA, 2006).
- “La educación tiene unos fines que traspasan los presupuestos no críticos, que no solo involucra una práctica social, sino también de índole política. Esto significa que se comprende el hecho de que la persona conoce su contexto y que éste ejerce una acción sobre ella, lo que no significa que se quede estática frente a él, al contrario, se es consciente también, que la persona es capaz de ejercer una acción transformadora (y la realiza) sobre su contexto, con el fin de hacerlo más vivible, más adecuado, más armónico, desde todo punto de vista, mucho mejor.

Este tipo de currículo involucra lo referido al desarrollo humano en todos sus ámbitos, de modo que procura posibilitar al estudiante no solamente intelectualizarse sino ir construyendo contexto desde el nivel que se halla en la escala del desarrollo hasta niveles superiores del mismo, así como formas de conducta adecuadas para continuar su ascenso en la escala social. Ninguna teoría pedagógica se acerca más a esto que la crítica.

El modelo crítico que sustenta el currículo tiene como meta el desarrollo multidimensional de la personalidad para el logro de la humanización del hombre, la restauración de su intersubjetividad, para la producción social y para su libertad. EL CONSEJO DE CASTILLA Y LEÓN (2005) anota: “El currículo ha de recoger los saberes prácticos y diversos de la sociedad, incluidos los de los grupos más excluidos de la cultura académica tradicional. Ha de estar abierto a la incorporación de los de que provienen de diferentes culturas, dentro de una concepción crítica y no limitadora”. El currículo así visto

no es una propuesta de una persona, es construcción social y desde la realidad contextual, con los miembros de la comunidad y de la comunidad educativa, como ya se sabe. FLÓREZ, Rafael (1994) igualmente, anota que “los contenidos son científico técnicos, polifacéticos y politécnicos”. Y abstrayendo el pensamiento de FREIRE (1999), el currículo es un pretexto en el orden de re-construcción social donde se formulan alternativas de acción a partir del análisis de la sociedad y de la cultura, detectando símbolos, mitos, lenguajes, valores, formas de producción y relación social para que a través de la educación se transforme la sociedad en bien común.

Por todo lo anterior, el docente debe desempeñar un rol de conocedor del contexto institucional para saber qué hacer en su labor educativa, aprovechando el mundo de la vida hará mejor su trabajo, sobre esto BAENA (2009) expresa: “una de las tareas del docente es conocer los diferentes entornos educativos a los que se puede enfrentar y que tanta relación tienen con ese medio”. Y CORREA (1999) dice que “...el docente desarrolla su proceso cognitivo en los diferentes contextos donde realiza sus actividades personales y colectivas, en ello juega un papel importante la percepción social o formación de impresiones que de alguna manera, van dejando una impronta en su conciencia. Tales eventos en la vida del docente, no deben entenderse como simples elementos aislados y mecánicos, es una cadena construida en el largo proceso de socialización y que posteriormente, orientan los comportamientos individuales y colectivos del mismo”. El docente, definitivamente, hace su labor de acuerdo con lo que su sistema de

pensamiento le orienta, que ha elaborado en su largo recorrido personal y profesional y que afectan su ejercicio educativo.

En cuanto a la secuenciación del proceso educativo, puede decirse primero que indudablemente, existe una unidad fuerte que existe entre teoría y práctica. Siguiendo la línea de Freire, la propia realidad del pueblo se constituye en fuente de experiencia educativa, por ello, se diseña una extraordinaria metodología educativa para responder a los retos y expectativas que planteaba dicha realidad. No trabaja sobre supuestos inventados por los educadores sino por lo que los contextos le proponen, donde está al ser que se educa y anhela liberación. El educador aquí jamás llega a ser dueño del conocimiento, al contrario, éste se convierte en base sobre el cual educador y educando comparten, debaten, analizan, reflexionan, proponen.

Debe decirse que la metodología en esta orientación crítica es clave: La realidad del educando es de opresión, por tanto, lo primero que él debe lograr es descubrirla. Se le manipula, se le orienta hacia un sistema que no le hace librepensador y protagonista social, hacia un sistema que no le permite tener una propia intencionalidad sino la de otro; alcanzar una meta no propia sino la de un agente externo. Hay que reconocerse como hombres en su vocación histórica y como ser para más. Es la primera acción pedagógica que es también política. La metodología ha de procurar el autodescubrimiento de la propia realidad, construir un proyecto histórico de vida y generar acciones sociales para las transformaciones necesarias. Un currículo crítico concientiza

a los hombres de lo que son, poseen, deben ser y hacer para favorecerse a sí mismos y a los demás de manera integral.

Sobre los recursos, son de tipo no predeterminados, diversos y multivariados, desde los alternativos, elaborados según la necesidad que proponen los educandos, hasta los convencionales y mejor estructurados. En otras palabras, pueden ser elaborados en la praxis educativa o pueden utilizarse aquellos que, desde la educación técnico-científica están establecidos. La pedagogía crítica hace del docente un agente creativo e innovador, que jamás deja de desarrollar su proceso por la falta de materiales, ya que si no hay se los inventa aprovechando los recursos del medio y según se requieran para su quehacer. También aprovecha los de tipo convencional, siempre que sean apropiados para la actividad educativa, pues, no solo cree que la ciencia puede ayudar sino que también la inventiva docente construyéndolos para cada necesidad.

La evaluación es realizada de forma continua, teniendo de fundamento, en primera instancia, los contenidos socioculturales, universales, científico-técnicos y polifacéticos y, en segundo lugar, el contexto en donde se encuentra ubicada la institución educativa, lo que se busca determinar es qué tanto se ha transformado la persona y qué tanto se ha transformado su contexto con su aporte liberador en su colectivo.

4.2.2.4 Fuentes curriculares: No se debe olvidar que las fuentes de construcción curricular están definidas, entre ellas, según ZAGALAZ, María y otros (2009), están:

– **Fuente sociológica:** Se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen

– **Fuente psicológica:** Nos va a aportar la información sobre los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno (que es la finalidad última de la educación). El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos, ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

– **Fuente Pedagógica:** Recoge tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada, a lo largo de los últimos años, constituye una fuente indiscutible de conocimiento Curricular.

En concreto, el desarrollo Curricular en el aula, la docencia real de los profesores, proporciona elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de posterior desarrollo. Ya que el diseño Curricular lo que pretende es transformar y mejorar la práctica, se ha de partir de la práctica pedagógica, recibiendo información sobre la misma y, una vez analizada, conocer los fallos para corregirlos.

– **Fuente epistemológica:** Tiene su base en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre estas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo ya que nos permitirá separar los conocimientos esenciales de los secundarios.

4.2.2.5 Currículo rural: El término no lleva a entender que exista uno rural y otro urbano, la Ley y los lineamientos no hacen estas diferencias, el término se entiende en el sentido que el currículo orienta hacia lo que se hace y aplica en este contexto. Para entender el término rural, se traen a colación dos definiciones, una del DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2008), aquí se dice que “rural hace referencia a lo que pertenece al campo y las labores campesinas”. Y para el DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE, 2007), desde su conceptualización técnica, rural “es el resto de la cabecera municipal, es decir, lo que no es urbano”. PÉREZ, Edelmira (2005) trae a colación dos definiciones: “...Un *territorio* que funciona como fuente de recursos naturales y

materias primas, receptor de residuos y soporte de actividades económicas.

“Una *población* que, con base en un cierto modelo cultural, practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social, formando un entramado socioeconómico complejo”.

Rural en estas visiones es sinónimo de campo, baja población, área de producción agropecuaria, deficiencia de infraestructura, lugar de producción de materia prima, entre otras.

Sin embargo, las nuevas teorías sobre lo rural y urbano dejan ver claramente la diversidad en los conceptos y resulta muy complicado entender uno y otro.

Veamos lo que se entiende, leyendo la síntesis que propone el Mural Home Page de la Universidad de Valencia, (2003) para entender el continuum rural-urbano:

Hasta mediados del siglo XX en la interpretación de lo rural y lo urbano predominó un *enfoque dicotómico*, ambos eran contrapuestos, a modo de antónimo. Así se caía en definiciones circulares: el espacio rural era el no urbano y viceversa.

Tras la Segunda Guerra Mundial los procesos de urbanización y de industrialización primero y más tarde los fenómenos de descentralización de usos urbanos y de difusión de la información han afectado a los espacios rurales en sus dimensiones espacial, social, económica, cultural y ambiental. En este orden de cosas la teoría del *Continuum Rural-Urbano* de los sociólogos

Sorokin y Zimmerman intentó dar una explicación negando la existencia de una ruptura cualitativa apoyándose en la idea de un cambio gradual. Un modelo en el que entre los dos extremos, rural y urbano, lo que tenemos son, como dice Mendras en 1959, «... *diferencias de intensidad más que contrastes*».

Moss, desde el Consejo de Europa, decía en 1980: «*Los términos rural y urbano designan modos de utilización del territorio y se aplican tanto a la tierra como al hombre. Juntos constituyen lo que se considera hoy como un sistema continuo [rural-urbano] dentro del cual no hay una ruptura o distinción neta, habiendo diversos niveles de actividad social y económica, más altos en el extremo urbano y más bajos en el extremo rural. .*» (Kayser, 1990: 16)

Pahl, en 1968, rechazaba la simpleza del gradualismo en su aspecto social, pues para él ya no podía hablarse de una sociedad rural y otra urbana. Señalaba que «*ligar los modelos de relaciones sociales con los medios geográficos resulta un ejercicio estéril*».

Lewis y Maund, en 1976 se sintonizaban con Pahl, pues a su entender, el proceso de urbanización es un fenómeno global que incluye a toda la sociedad, con independencia de la ubicación geográfica, y son los rasgos sociales y de estilo de vida los que caracterizan los lugares y no al revés. (Kayser, 1990: 16)

Chamboredon, en 1985, se movía entre dos aguas, ya que según él, las recientes mutaciones en los intercambios entre el mundo rural y el urbano, la creciente integración social y económica de ambos mundos, hacen pensar en

lo que tiene de excesivo un planteamiento dicotómico, el cual sólo sirve para determinar los dos polos, rural y urbano, entre los que se manifiesta un continuo de situaciones. Sin embargo también decía que el mundo rural se ha convertido en una «*escena social secundaria, complementaria de la urbana* [dominio urbano], *en la que uno de los rasgos de los individuos es la doble pertenencia*».

Camarero (1993) piensa que el modelo del *Continuum* servía para los procesos de urbanización y de industrialización, pero no para los procesos actuales (difusión y descentralización) pues la base sobre la que se sustentaba este modelo ha cambiado, ya que el volumen demográfico ha dejado de ser determinante en la interacción o interdependencia entre las sociedades, y todo debido a una menor fricción de la distancia. Para él el espacio rural ya no es homogéneo, existen zonas en las que continúan los procesos del reciente pasado urbanizador y otras que se han desprendido de esas tendencias en relación con su calidad ambiental, paisajística y de esparcimiento, también residencial. Por ello, dice, estamos asistiendo a un renacer rural selectivo o lo que él mismo llama la *fragmentación de lo rural*.

Para la aclaración de los términos, BAIGORRI (1994), hace unas preguntas acerca de lo rural, por la diversidad de visiones sobre él: ¿Queremos decir con todo esto que lo rural no existe? Faltan datos empíricos para una afirmación semejante, aunque se cree factible defender la inutilidad de la separación epistemológica entre lo rural y lo urbano. Lo rural serían apenas algunos intersticios, fuera de la marcha de la civilización, que quedarían en el

interior de lo que denominamos la urbe global... la urbe global: un contínuum inacabable en el que se suceden espacios con formas y funciones diversas, con mayores y menores densidades habitacionales, cohesionados por diversos nodos o *centralidades*, pero que en su totalidad participan de una u otra forma y a todos los efectos de la civilización y la cultura urbanas.

Hablar, entonces de rural y urbano implica definir los términos y en teoría, se ha tratado de hacer, resultando complejo los resultados.

Cabe anotar que aquí en lo rural las condiciones educativas son precarias, dejan mucho que decir. He aquí algunas apreciaciones que hace RODRÍGUEZ, Eugenio (2003) sobre estas condiciones educativas rural:

“¿Qué necesitan saber los niños, niñas y jóvenes del ámbito rural hoy y en un horizonte de los próximos veinte años?, ¿es suficiente continuar con la selección cultural del curriculum que el sistema escolar ha tenido desde fines del siglo XIX, con carácter homogéneo para toda la población?, ¿la homogeneidad curricular asegura la igualdad?... el curriculum es una política sociocultural. Estamos en este punto, en el lenguaje propio de la educación: ¿qué se enseña?, ¿qué se aprende?, las respuestas son socioculturales y no sólo psicopedagógicas, como estábamos acostumbrados desde los inicios del siglo XX”.

El currículo para el autor tiene una visión amplia. Plantea algo similar a lo antes expuesto, que no se puede construir conocimiento pertinente, promover, defender y construir cultura, sociedad y contexto fuera del colectivo y su ambiente, en donde deben ser de impacto. Lo sociocultural cobra fuerza para construir escuela. He aquí aspectos a solucionar para ello, según RODRÍGUEZ, Eugenio (2003):

- La diversidad cultural y el desarrollo creciente de las ciencias y de las tecnologías plantean la pregunta, por cierto no resuelta, acerca de ¿qué educación en sus distintos niveles es necesaria para la construcción cultural

actual, abierta y en diálogo con otras culturas, qué educación se requiere para el nivel básico rural?, por ejemplo.

- Hoy se abre paso en forma cada vez más evidente y, a veces beligerante, una heterogénea expresión cultural de los jóvenes, de los grupos feministas, de los habitantes del agro, de los pueblos aborígenes, tantas expresiones legítimas y actuantes en el medio cultural y social, y, también, esperamos en el ámbito político... Ellos esperan calidad y la justicia social en las políticas educativas... Calidad de vida donde prevalece un escenario sociocultural más que el logro de objetivos didácticos homogéneos, lo que implica opciones políticas distintas.
- La justicia social es la oferta e implementación de oportunidades similares, una posibilidad de utilizar esas oportunidades y unos logros de similar calidad sociocultural, poniendo en acción los medios heterogéneos requeridos por los grupos también heterogéneos. Es superar la exclusión evidente de las familias pertenecientes a los sectores sociales más pobres. Me pregunto ¿qué justicia social definen las reformas educativas?
- La construcción de las políticas educacionales tiene que ser compartida con la sociedad y con los actores del hacer educativo.

En nuestro sistema educativo no se nota claramente una orientación hacia el logro de una educación rural con sentido para el contexto donde se desarrolla; no se está posibilitando la construcción de ruralidad; existe un silencio entre las culturas y no se construye como justo para una calidad garantizada en niños y jóvenes. Agrava el asunto el hecho de que, como dice BAENA (2009), los docentes ven con pesimismo y adverso lo rural, “la instrucción de los niños se lleva a cabo utilizando contenidos que no son neutrales y el profesorado comparte lo que podemos denominar, una visión pesimista de lo rural”.

PARRA, Rodrigo (1996) afirma que “las comunidades campesinas son expresión de la marginalidad en el medio colombiano...sus formas de producción basadas en la pequeña propiedad y en el empleo casi exclusivo de la fuerza de trabajo familiar la hacen parecer desarticulada de un sistema económico organizado según las leyes de mercado...el rasgo más notable de la condición marginal y el más específicamente relacionado con el proceso educativo lo constituye su anacronismo cultural”.

No es extraño formar para una sociedad y para un contexto de antaño, educación rural y realidad campesina no se tocan, no tienen puntos de encuentro. El estudiante que sale de la escuela no se ubica en su particular circunstancia de vida contextual, él sale formado para sociedades del pasado, anacrónicas.

Otro problema que deja ver PARRA (1996) es lo referido al tipo de docente que llega a lo rural, normalmente lleva una carga cultural urbana, con una forma de ver la vida, la cultura, la educación, de modo diferente a la visión rural, por esto se genera un choque entre el docente y el educando que se refleja en “la escasa o ninguna familiaridad del niño con algunos de los temas tratados en la escuela, el empleo de un lenguaje desconocido, la exigencia de razonamientos contrarios, o por lo menos distintos a aquellos en los cuales el niño está acostumbrado...la escuela rural es sólo rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador, son urbanos”.

Con una situación diferente entre maestro y niños, opuesta en forma de vida y de cultura, al encontrarse en la escuela rural, requieren ambos, entonces, adaptarse para entenderse, para comunicarse, mientras tanto, el proceso educativo rural es un diálogo de sordos. Cabe preguntarse: ¿Acaso el docente no comprende esta circunstancia que implica un involucrarse en la cultura rural y comprenderla? ¿Son tan fuertes su sentido común, sus representaciones sociales de escuela y currículo para obligarlo a desarrollar un proceso que tiene una gran influencia urbana? ¿Cuáles son esas representaciones sociales específicas que tiene de escuela y currículo? ¿No ha reflexionado acaso sobre

lo que implica una educación para el desarrollo? ¿Y sobre lo que implica esa educación en la construcción de currículo rural?

Según BOIX (2003) El perfil del profesor rural y sus roles frente a la gran empresa de renovación de la educación rural “se orientan a que sea un líder y un articulador de los diversos agentes y proyectos que se gestan adentro y afuera de las comunidades rurales para un desarrollo local. Este profesor debe ser capaz de imaginarse los escenarios futuros de la comunidad y concebir el tipo de enseñanza pertinente en términos reales y útiles, para apoyar a las poblaciones locales en sus intentos de endodesarrollo en un contexto global. Debe apoyar las actividades productivas novedosas, y replicar en la escuela los proyectos comunitarios exitosos, a fin de que las nuevas generaciones se involucren en los nuevos procesos productivos”.

El docente con estas características debe formarse para que entienda lo rural, viva lo rural, ame lo rural y construya escuela rural, pues, aún su rol no encaja en un contexto que implica su transformación, él ha de ajustarse a estas condiciones del campo si quiere educar de modo pertinente y significativo.

MURILLO, José (2005) hace ver que trabajar en la docencia rural es positivo por lo siguiente:

- La relación con el alumnado y con las familias es más fácil. Esto resulta muy enriquecedor.

- ▶ La relación con alumnos de diferentes edades crea un clima de relaciones mutuas muy ricos en recursos.
- ▶ Se pueden hacer actividades "diferentes", en diferentes espacios y tiempos.
- ▶ Se pueden trabajar los mismos conceptos adecuándolos a cada nivel.
- ▶ El alumnado, la mayoría de las veces están presentes dos generaciones o a veces, incluso tres, lo que tiene un valor importante.
- ▶ Acervo cultural la mayoría de las veces muy ligado a la naturaleza, que hace que el niño se muestre más respetuoso por el cuidado de esta.
- ▶ Debido al bajo número de alumnos, favorece la individualización de la enseñanza. Esto favorece la realización de actividades y relación entre iguales. Facilita un seguimiento del desarrollo individual impulsando la adquisición de hábitos de trabajo que potencian la autonomía personal.
- ▶ Escasa conflictividad que facilita la integración escolar de un modo mas natural.
- ▶ Utilización de recursos naturales de primera mano, que están al alcance de los niños casi sin moverse del aula.

IAFRANCESCO (2003), explica que existen contextos que presionan para hacer la transformación curricular, la renovación educativa que implique desarrollo: ellos, **en comillas resaltados**, son: “El conocimiento científico y tecnológico”, hacer investigación para transformar la realidad social de la escuela, solucionando sus necesidades más pertinentes en procura de la mejor calidad de vida y de la armonía social e involucrando paulatinamente los avances tecnológicos para favorecer el desarrollo de los grupos sociales; “el desarrollo humano”, el ser humano debe educarse todo, transformarse todo,

que implica formarlo en todos sus ámbitos y dimensiones, tarea significativa de la escuela para hacer al hombre más: más inteligente, más creativo, más solidario, más justo, más...”procesos formativos”, en donde la escuela, mediante técnicas y estrategias adecuadas, forme el carácter, la inteligencia, la voluntad, las emociones, la corporeidad, para la construcción de personas orientadas hacia la civilización del amor y la paz con justicia social; “la sociedad y la cultura”, oficio de la escuela es saber dónde está, qué la rodea, cómo es eso que la rodea, para saber qué hacer a partir de esta base en procura de un futuro mejor; “la pedagogía”, donde lo que interesa es un proceso educativo bajo un modelo pedagógico y curricular construido para ese contexto, así se orienta efectivamente a una educación ajustada a la realidad y, finalmente, “las tendencias administrativas” que se renuevan y obligan a tener una institución educativa vigenciada en procesos administrativos, para unas condiciones más óptimas de productividad. Para RODRÍGUEZ, Eugenio (2003), las dimensiones a tener en cuenta para la construcción curricular rural, son:

- El sentimiento de sí mismo que tiene toda persona en cuanto a cómo se percibe, su pasado y presente, sus expectativas, sentimientos y valoraciones, sus creencias, conocimientos y prácticas estructuradas como experiencia vital.
- El contexto familiar de las personas, la vinculación de parentesco y su influencia en la construcción compartida de su identidad, de la cultura, de las creencias, los comportamientos y las valoraciones.

- El contexto social inmediato (familias, amigos, amigas) de los sujetos actuantes en la escuela: el papel de la comunidad geográfica, social y étnica en la construcción compartida de la cultura y las normas comunitarias, de los comportamientos, valoraciones.
- El contexto social más amplio, la institucionalidad mayor y su construcción cultural institucionalizada. La influencia de ésta en la construcción de los imaginarios sociales, de las normas, de los modos de integración y exclusión.
- El medio ambiente natural, integrado por todos los seres del entorno que tienen sentido y una profunda significación en el conocimiento, las percepciones y sensaciones, en los sentimientos de las personas. Es un ámbito que tiene un valor de uso, de intercambio y, también, un valor estético.

Muchos elementos encierran estas dimensiones que, sin duda alguna, harán del currículo un medio pertinente para cualquier institución que se halle en lo rural, sin embargo, se está en mora por la aplicación seria de procesos para construirlo.

Es importante reconocer que el currículo de la zona rural debe contener unos temas de estudio que afirmen y valoren lo del campo, no, como sucede hoy, donde “los libros de texto y el material didáctico ofrecen estereotipos de este mundo, en general no puede decirse que exista una manipulación perversa de

los contenidos de los libros, pero los mensajes se destilan con mayor sutileza a través de la ausencias, de sobreentendidos...No apareciendo reflejado en muchas ocasiones el contexto rural, y en la mayoría de ellas solo ofreciendo una aparición minoritaria y utópica...". BAENA (2009). Textos que no son para un espacio rural, que no implican lo rural y que redundan en su comprensión por usar un lenguaje desconocido para los educandos del campo.

Existe un modelo de educación rural conocido como Posprimaria Rural, propuesto por el Ministerio de Educación y la Universidad de Pamplona, que surge porque se tienen una serie de problemas que deben superarse, según RAMÍREZ, Ángel y otros (2005), estos son, entre otros:

- Los educadores no estaban preparados para ofrecer estudios en el medio rural con el fin de lograr una educación básica de nueve años por lo menos.
- La educación secundaria que se estaba desarrollando en el país por tradición y acción es para las áreas urbanas.
- El énfasis generalizado de la educación secundaria en Colombia era el bachillerato clásico, para preparar a los jóvenes para los exámenes del ICFES e ingreso a la universidad.
- Los colegios o modalidades dirigidas a la educación rural no tenían la cobertura suficiente ni la ubicación adecuada para atender las áreas rurales en los nueve grados de educación básica.

Se dice de parte de (HERNÁNDEZ, Roberto y WINTER, Carlos, 2005) que "la Escuela debe constituirse en el centro de animación para todas las iniciativas y acciones emprendidas por la población rural y los agentes externos, en pro del desarrollo local. Esto implica que el profesor rural debe tener otro perfil, comprometido y capacitado para apoyar a las poblaciones rurales en sus demandas y aspiraciones de un futuro mejor. Para llevar adelante con éxito estas nuevas tareas, requiere del concurso de todos los agentes y actores de

los procesos de desarrollo rural, que tienen en su gran mayoría una dimensión educativa”.

Un docente no bajo los esquemas de los perfiles tradicionales, sino bajo lineamientos nuevos que le hagan ser apto para lo rural, hoy este tiene títulos, pero no sabe qué hacer con ellos en el campo.

Y reafirman:

“El perfil del profesor rural y sus roles frente a la gran empresa de renovación de la Educación Rural debe considerarlo como un líder y un articulador de los diversos agentes y proyectos que se gestan adentro y afuera de las comunidades rurales para un desarrollo local. Este profesor debe ser capaz de imaginarse los escenarios futuros de la comunidad y concebir el tipo de enseñanza pertinente en términos reales y útiles, para apoyar a las poblaciones locales en sus intentos de endodesarrollo en un contexto global. Debe apoyar las actividades productivas novedosas, y replicar en la escuela los proyectos comunitarios exitosos, a fin de que las nuevas generaciones se involucren en los nuevos procesos productivos. El perfil del profesor rural se concibe como un docente no apegado a la rutina que impone el sistema educativa, más bien explorando nuevos caminos pedagógicos, creando nuevas actividades educativas, evaluando los resultados de su procesos enseñanza-aprendizaje, y reconsiderando sus objetivos y metas propuestos inicialmente. Sus cursos deben tener una alta dosis de curiosidad y originalidad, apoyar las iniciativas innovadoras, fomentar un ambiente de cooperación recíproca sin desconocer las individualidades, incentivar la apertura de la mente, alentar la confianza en sí mismo, e inculcar valores humanos que posibiliten a los educandos poder desarrollarse como personas diferentes pero integrados bajo un principio de respeto de la diversidad. (HERNÁNDEZ Y WINTER, 2005).

Toda una nueva forma de ser del docente, libre del peso de la tradición pedagógica, de las fuerzas manipuladoras que reprimen la conciencia y no generan desarrollo, no posibilitan las transformaciones contextuales y la constitución de un educando rural en la postmodernidad. Un educando para la sociedad del conocimiento y con manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Sobre estos antecedentes la Universidad de Pamplona hace un análisis crítico de la educación rural y termina proponiendo lo que denominó Aprendizaje Productivo para lo rural a través de la estrategia Proyecto Pedagógico Productivo, así asume la reorientación de la implementación de la Escuela Nueva que venía siendo usada en este medio, a través de la llamada Posprimaria Rural.

La Posprimaria Rural plantea:

>En el componente conceptual: una experiencia educativa “donde los escolares no solo sean receptivos a los saberes sino que además vayan desarrollando, a través de los sistemas de aprendizaje, posibilidades de recontextualización y producción de conocimiento, que permita su articulación a la vida económica, social y política de la localidad y la región”. RAMÍREZ, Ángel y otros, (2005). Esto no es más que una educación pertinente, básica, que toque las necesidades, intereses y expectativas de aquellos que habitan lo rural.

>En el componente administrativo: “La planificación y ejecución concertada entre docentes, estudiantes, padres de familia y gobierno local y regional deben posibilitar, en torno al compromiso educativo, mejores formas de convivencia y acciones de desarrollo”, RAMÍREZ, Ángel (2005). Una administración de equipo, participativa, concertada, consensuada, por todos aquellos que tienen que ver con la comunidad educativa, que le va a dar vida y fortaleza, que

posibilitará unas acciones y procesos donde el compromiso de todos será el punto central para el buen funcionamiento de la institución escolar.

>Componente de Interacción Comunitaria: “El Programa propone articular entidades y organizaciones locales y regionales en torno al Plan Educativo Comunitario Rural: cooperativas, asociaciones campesinas, acciones comunales...”, RAMÍREZ (2005). Una educación donde todos aquellos que forman parte del contexto educativo tienen que involucrarse y tomar parte en acciones en pro de la educación de los muchachos rurales. Ningún sector, grupo, empresa, entidad, sociedad, agrupación, puede quedarse fuera del proceso.

>Componente pedagógico: “Se propone desarrollar una combinación estructurada basada en las necesidades e intereses de cada escolar, la formación personalizada y el trabajo en equipo. Implica prácticas pedagógicas con las que el escolar reconoce y comprende su realidad, identifica las circunstancias que definen su vida cotidiana y lleva el conocimiento a la construcción de estrategias y acciones que posibiliten la transformación social”, RAMÍREZ, (2005). Lo importante de este tipo de práctica pedagógica es que los estudiantes se formen en los contenidos de las ciencias, de los saberes específicos, pero donde este conocimiento lo integren a una práctica productiva en su contexto rural.

>Componente de Proyectos Pedagógicos Productivos: “En ellos los escolares se plantean problemas y necesidades de conocimiento de diversa índole que

en el orden del currículo, permiten los aprendizajes activos que se van transformando en competencias tanto básicas como laborales...hacen posible un ordenamiento flexible del Plan de Estudios... generando ámbitos adecuados de formación para la vida democrática, emprendedora, ética y responsable”, RAMÍREZ, (2005). Proyectos que se convierten como en el centro, el eje de la vida del estudiante, que le permitirá no solo integrar teoría y práctica, sino generar medios de concientización para una vida productiva eficaz en la ruralidad.

MARTÍNEZ, Alberto participante del Seminario sobre Investigación y Educación Rural en Colombia (2006), sobre educación anota: “Se investiga el carácter propio de lo rural y se define la especificidad de la problemática educativa rural, señalando la comisión una amplia gama de temáticas que cubre un amplio espectro de lo escolar rural”. Ante esta realidad, la Comisión de Currículo y Formación de Docentes orienta hacia la definición y diferenciación de currículo urbano y rural. Este planteamiento obliga a seguir estudiando esta realidad y posibilitar la construcción de currículos propios para cada zona, con sus contenidos específicos y marcados para cada una. Son dos contextos bien diferentes y con características muy particulares que sugieren la diferenciación de currículos.

Frente a la educación, MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2006) recomienda al respecto:

- Debe entenderse la educación como un proceso de formación integral en el cual la capacitación para el trabajo productivo, en términos de entrenamiento laboral, es solo uno de los componentes.
- Se entiende el currículo como un sistema coherente en el cual los objetivos de la enseñanza, los contenidos, la metodología y aun los criterios de evaluación, desarrollan la capacidad del alumno para asimilar, transformar y generar conocimientos que lo habilitan para interpretar el contexto social en el cual se mueven.
- El currículo, como parte de la formación integral, debe ofrecer una estructura flexible que permita desarrollar programas de formación para el desempeño laboral según la zona en que la escuela se encuentre ubicada y las características económicas de la región en donde posiblemente se desempeñará el educando.
- El currículo se ha diferenciado para la zona rural en cuanto a algunas formas de metodología, recursos educativos y contenidos referidos a actividades propias del medio. Pero el componente científico y metodológico orientado a dar una formación integral, debe ser común para zona rural y urbana.
- Los programas de capacitación y formación de docentes deben inscribirse en el marco de referencia expresado en los aspectos anteriores.

Lo anterior es demasiado claro, lo rural en el currículo debe tener sus particularidades, según la necesidad del contexto, y los docentes deben enmarcarse para su trabajo en ello, de tal modo que pueda resultar su quehacer pertinente. Así es posible que los estudiantes puedan desenvolverse laboralmente y favoreciendo el desarrollo de su contexto, porque se les brinda la oportunidad para ello desde la escuela. Se reafirma el valor de construir currículo contextualizado en pro de generar transformaciones en el ámbito espacial y social donde se halla inmersa la institución educativa. Reafirma MARTÍNEZ BOOM (2006):

“Ha existido una profunda discriminación entre la escuela urbana y la escuela rural, negativa para esta última. Que esta discriminación se ha manifestado en: la legislación y administración, en el número de grados de escolaridad, en la intensidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la preparación y condiciones de vida de los docentes, en la calidad de enseñanza, en el cubrimiento de la población escolar, en los recursos económicos, físicos y didácticos, en la supervisión y asesoría a los profesores”.

No es extraño lo que se dice sobre la educación rural colombiana, la que se considera discriminada en relación con la urbana y en aspectos tan significativos como en la intensidad del proceso de enseñanza aprendizaje y calidad de la enseñanza. Bajo este esquema es imposible una transformación de la misma, tal y como debe ser para favorecer el desarrollo del campo y sus familias, para poder cumplir con el encargo social que tiene, principalmente en aquellos que más lo requieren.

Por lo anterior, existe una propuesta que sugiere MARTÍNEZ BOOM (2006):

- Coordinación y unificación de los proyectos relativos a la zona rural, como también la determinación de una política clara y coherente sobre educación en el campo.
- Reestructuración de los programas curriculares de formación y capacitación en servicio de los educadores a fin de habilitarlos para su ejercicio profesional en la zona rural.
- Se incrementen y mejoren los programas de becas, restaurantes, huertas y talleres escolares.
- Se universalice la educación agropecuaria en la escuela primaria.
- Se integre la supervisión de primaria y secundaria para garantizar la coherencia y secuencia del currículo en los dos niveles, al tiempo que se mejoren los mecanismos y criterios de selección de los supervisores e inspectores.
- Se cambie la concepción de supervisión por la de asesoría y se realice una evaluación de ella a nivel de todo el país.

Definitivamente se orienta a lo mismo, la educación rural exige cambios para que pueda dar resultados, para que las comunidades educativas que están implicadas con ella alcancen niveles de vida mejores, según debe ser en la escala del desarrollo. Para ello, se requieren lineamientos claros desde el gobierno central; docentes mejor atendidos en todo sentido, en formación y salarios; estudiantes favorecidos con recursos que les ayuden a estar mejor en el proceso de su formación; currículos aptos y ajustados a esta realidad,

secuenciales, sistemáticos, para que al pasarse de la primaria a la media, se siga el proceso. Se de una intervención más cercana en evaluación y seguimiento para reconstruir escuela: Proyecto Educativo, Planes de Estudio, formas de evaluar, planes de mejoramiento y demás.

Lo que hay en la escuela rural en Colombia, aunque hay propuestas contextualizadas que sirven de guía, todavía en muchas partes es foráneo, de allí que se constituya en un organismo nada conocido, extraño y sorprendente en sus propuestas para aquellos que la asumen en la ruralidad.

4.2.2.5.1 El docente rural: Es importante, antes de detallar lo que es propio del docente rural, cómo se ha formado el docente latinoamericano, lo que nos ayudará a entender su forma de proceder, posiblemente, en la institución educativa. En este sentido se trae a colación a TAVÁREZ, Myledis (2004), quien se expresa de esta manera de la formación docente universitaria:

“La dominante en el pensamiento docente de la Universidad lo constituye una visión netamente positivista del conocimiento, en cuanto las ciencias de la naturaleza, de carácter eminentemente experimental, son el modelo a seguir. La sustantividad pedagógica de la enseñanza queda reducida simplemente a que los docentes dominen sólidamente la disciplina que enseñan... en la universidad, (aquí se induce del texto leído) el docente se forma para que entienda que su objetivo es brindarle al educando toda la información contenida en la currícula. Este paradigma impide el desarrollo real del docente para la comprensión de los fenómenos por el mismo y así pueda ser capaz de fomentar lo mismo en sus alumnos... En nuestras Universidades, se manejan los hechos científicos y tecnológicos como acabados y solo repetibles, en las asignaturas; se separan aun las teorías de las practicas y en muchas ocasiones no son compatibles, en esas condiciones dicha formación se queda solo en lo académico y ese docente no podrá responder a su perfil, ya que le faltarán las competencias que solo el trabajo sistemático, crítico, innovador y consciente lo hace posible.”

La Universidad, según la autora no forma docentes para que desarrollen quehaceres ajustados a las realidades de las instituciones educativas, sino

para que reproduzcan la cultura y el sistema siga igual, para que no haya desarrollo del pensamiento y creación intelectual. Una formación sesgada, que ata e impide la intervención social del docente, la generación de participación, de democracia escolar, de intervenciones de los problemas del contexto, donde no se construya comunidad y no se viabilice el desarrollo humano. Esto es posible por el diseño de un currículo donde el aislamiento de la realidad contextual es evidente, en vista que es el docente el autor del mismo.

Ahora, para entender al docente rural, se puede decir que, haciendo una abstracción de LORENCES, Josefa y RIVERO, Aleyda (2000), este es la persona:

- Que aprovecha las potencialidades que brinda el modo de vida del campo, que se constituye en fuente de conocimiento y aquí desarrolla un proceso en contacto directo con el estudiante; sus métodos de enseñanza son, preferiblemente cooperativos, de autogestión, autoaprendizaje, con enfoque interdisciplinarios y flexibilizando el uso del tiempo y el espacio.

- Que debe reorganizar y adecuar objetivos, contenidos y metodologías al contexto del campo.

- Que posee concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escuela urbana, fundamentadas en una pedagogía tradicional impuesta, y no en una pedagogía adaptada al medio, no pertinentes en la escuela rural, se requieren en él otras más compatibles con las especificidades de este sector.

- Que busca la adecuación de contenidos para facilitar la integración de sus referentes científicos y prácticos, garantizando simultáneamente el cumplimiento de las normativas nacionales y la atención a las particularidades sionaturales del medio rural y de sus manifestaciones locales.

-Que ha de adecuar los componentes operacionales del proceso. Este componente se dirige a acercar la organización de la clase y el marco de relaciones sociales y laborales predominantes en la producción agrícola y simultáneamente atender la heterogeneidad que caracteriza a los grupos en la escuela rural mediante una propuesta metodológica sistémica.

-Que promueve la utilización de un modelo organizativo de clase centrado en la actividad cooperativa independiente de los alumnos que sustituye al que actualmente se utiliza y que centra su funcionamiento en la actividad frontal, en la exposición del maestro y en el trabajo independiente individual.

-Que no incorpora modelos estereotipados, no imita rutinas ni esquemas de funcionamiento que permiten su reproducción mecánica en la enseñanza rural. Las razones de tal contradicción se encuentran en que si bien los docentes perciben la diversidad en lo rural, no les es posible actuar sobre la práctica para modificarla, porque sus experiencias han generado la creencia de aplicar el mismo modelo de enseñanza en cualquier contexto social en que les quepa desempeñarse. Desde allí quizás, es posible interrogarse por qué, a pesar de tantos cursos de perfeccionamiento docente encontramos antiguas prácticas en gran parte de las escuelas rurales.

-Que, parafraseando a Eggleston (1980), asume decisiones curriculares, recontextualiza el currículo oficial de acuerdo con sus condiciones rurales; tiene libertad, entendida como posibilidad de elegir entre diferentes concepciones pedagógicas, para realizar dicha adecuación curricular.

-Que ha de desarrollar con sus estudiantes experiencias que impliquen abordar su realidad sociofamiliar, pertinentes para él, propuestas, inclusive, por el educando, aprovechando el caudal cultural del campo, El educador en este medio rural es, en la práctica, el único enlace entre la realidad amplia del mundo actual y la vida más o menos cerrada de este ambiente rural. Esta posición hace que el maestro sea la única persona capaz de atender la demanda de problemas de variada índole. A él o ella se confían los padres y adultos para resolver cuestiones burocráticas, para poner en marcha actos culturales, para pedir consejos sobre educación (si llevar a su hijo/a a estudiar fuera, cómo hacerlo), salud, economía doméstica,...de animación sociocultural; es una persona que ha de superar el pensamiento que considera la acción educativa como una acción homogénea y aplicable por igual a todos los sectores de la sociedad", (SANTANA, María y GARRIDO Pedro, 1993).

-Que deja de subestimar al estudiante rural, lo que se carga como un sesgo estigmatizado de sus posibilidades de aprendizaje.

-Que valore el conocimiento que el educando tiene del manejo de ciertas rutinas rurales que están estrechamente vinculada a las actividades económicas que la familia realiza. Esto sitúa al niño en un lugar privilegiado del

conocimiento que la escuela puede recuperar desde el trabajo con las distintas áreas disciplinarias.

-Reconozca, como dice Boullough (2000), que las prácticas docentes no se inician en el momento en que los docentes hacen su ingreso a las instituciones para trabajar. Por el contrario, tienen su origen en experiencias y creencias incorporadas con anterioridad... Y agrega ARTIGUE, María (2007): “cada práctica va de la mano de su propia maestra, la que es artífice y arquitecta de lo construido a lo largo de su historia. No obstante, los contextos que se comparten como el de procedencia, el de la formación y el de la carrera docente, generan la apropiación de experiencias posibles de generalizar... Las maestras han sido formadas para enseñar y no para conducir la institución escolar,... Sin embargo, cuando las docentes tienen procedencia rural y una amplia trayectoria profesional en instituciones rurales, las experiencias y creencias incorporadas en la formación no han impactado de igual modo. Las primeras experiencias personales incorporadas en el contexto familiar rural, en la escolaridad primaria rural y las experiencias profesionales rurales, han posibilitado la incorporación de la diversidad lo que genera prácticas docentes más cercanas a la realidad rural... Mientras las primeras (urbanas) realzan lo que les falta, las segundas (rurales) revalorizan lo que poseen”.

Las competencias básicas que debe poseer el maestro rural, según ABOS, Pilar (2007), son:

-Individualizar la enseñanza, potenciando los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales y la enseñanza mutua, porque se parte de lo que los alumnos saben y se favorece una pedagogía del interés por lo que otros saben.

— Considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad.

— Sentir la flexibilidad curricular como un elemento intrínseco de la enseñanza donde la adaptación curricular que implica la graduación de las propuestas didácticas y organizativas es connatural al proceso de enseñanza-aprendizaje.

— Imaginar y crear estrategias, criterios de organización espacio-temporal, proyectos incardinados en el medio.

— Dinamizar y cooperar en la vida social y cultural en la que se inserta el proceso educativo-escolar. La formación del maestro capaz de trabajar, de actuar, de enseñar en un contexto así descrito será aquella que vaya dirigida a formar profesionales capaces de resolver problemas y de tomar decisiones, y en la que la reflexión sobre la práctica contribuye al desarrollo de un conocimiento dinámico. Se trata de una formación hacia la profesionalización creativa e innovadora.

BOIX (2003) resalta las Zonas Escolares Rurales de Cataluña porque desde ellas los docentes orientan unos procesos significativos que deben ser propios de todo docente rural, estos docentes rurales procuran:

-Dignificar la cultura del niño (futuro ciudadano) dentro de su propio entorno natural y social: “lo verdaderamente importante no es lo que viene impuesto

desde la ciudad, sino todo aquello que tenemos en nuestro contexto más inmediato”.

- Promover las conexiones socio-educativas entre los miembros de comunidades cercanas.

- Crear espacios que permiten construir, de manera compartida, los fundamentos de una mejor calidad de vida rural.

- Co-responsabilizar a los miembros de la comunidad de los problemas, dificultades y conflictos que se generan en el entorno escolar.

- Hacer explícitas las correlaciones positivas entre identidad y sentido de la comunidad.

- Fomentar la promoción cultural del territorio, en tanto en cuanto, tienen carácter intersectorial y multidisciplinario.

Especifica al respecto (CERDAS, Yadira, 2007): El maestro rural debe tener:

- Especial aptitud para identificar y reconocer las características, necesidades y potencialidades de las familias y el medio.

- Capacidad para ejercer un liderazgo equitativo, que promueva la comunidad y las capacidades de las zonas rurales.

- Respeto y receptividad.

- Disposición para ser un investigador de la realidad comunitaria, y servir como lazo entre la escuela y otras instituciones... deberá ser todo lo paciente que la urgencia permita, y todo lo impaciente que aconseje la prudencia activa y creadora, tanto en el análisis de la realidad, como en la promoción de los procesos educativos y en la transformación en la realidad”.

Termina anotando CERDAS (2007) respecto a por qué se forma en Costa Rica el maestro rural:

-La ruralidad hace que la escuela y el currículo que se necesita en ella, adquieran características propias y en este contexto el currículo tiene que tener otro significado.

-La educación rural tiene necesidades educativas (carencia de saberes, habilidades, destrezas, entre otros) que requiere suplir con urgencia para lograr alternativas de desarrollo y una mejor calidad de vida.

-El contexto rural brinda recursos y espacios educativos (formales y no formales) propios que pueden favorecer la identidad y el arraigo cultural. Lo rural sin embargo se ha transformado. La “nueva ruralidad” esta urgente de estudio y formulación de alternativas que emerjan desde y para sus principales actores.

Anota CERDAS (2007) que los anteriores aspectos “hacen surgir la Universidad Nacional y dentro de ella la División de Educación Rural, esta forma un educador rural que deberá dominar los contenidos curriculares que prevé el programa (de I y II Ciclos y puede cursar la Maestría en Educación Rural),... diferentes metodologías y estrategias... Deberá estar en condición de adecuar el programa a las circunstancias propias del medio, y a las necesidades y potencialidades de ella y ellos. Mantendrá relación estrecha con

la familia de los educandos y estará en condición de administrar el centro educativo desde perspectivas curriculares, económicas, laborales y jurídicas. Está en proceso de creación la Red de Educación Rural para mantener un seguimiento a las instituciones y ayudarles a salir adelante. ”

En síntesis, y haciendo abstracción de lo que afirma BOIX (2003), el docente rural debe estar abierto a la comunidad, ofrece a sus alumnos estrategias y recursos que les ayuden a entender y respetar la cultura local, que valore las fiestas tradicionales, el entorno natural, la propia historia del pueblo, la lengua, los saberes individuales y comunitarios, el oficio de sus habitantes y las relaciones interpersonales y afectivas, y los integra en sus proyectos educativos y curriculares. Es un docente que parte de la propia realidad y posibilita la creación y conservación de “estructuras de conocimiento locales” como punto de partida para la puesta en marcha de sus objetivos pedagógicos y ponga a disposición de los alumnos los recursos y medios didácticos necesarios para que éstos tomen conciencia de la necesidad vital de su existencia para el desarrollo comunitario en lo rural.

Para finalizar este acápite, hay que decir que la educación en Colombia tiene unos lineamientos legales que la orientan y sustentan con el propósito de darle fuerza jurídica en su desarrollo. Esta base se halla en:

- ❖ CONSTITUCIÓN NACIONAL: Artículo 67, donde se dice que la educación es un derecho de la persona, un servicio público, que tiene función social y que permite acceder al conocimiento, a la ciencia, la

técnica y demás bienes de la cultura. Ella formará en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente. Son el Estado, la familia y la sociedad los responsables de la educación. Ella será obligatoria de preescolar a básica.

Se garantiza así a todo nacional, sin gastar en ello, educarse desde los cinco años y hasta los quince, construirse como ciudadano de bien, amar y defender su patria, ser demócrata, cualificado para el trabajo, contribuir al desarrollo de localidad, región y nación, a través de la ciencia, la técnica y la tecnología, tener un ambiente sano y disfrutar de él, usar su derecho de ciudadanía, entre otras cosas.

❖ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (115 DE 1994): para no ser extenso en este aparte, se mencionan los Artículos que tienen estrecha relación con la educación y lo rural, ellos son: uno, cuatro, cinco, seis, diecinueve, sesenta y cuatro, sesenta y seis, sesenta y siete, setenta y dos, setenta y tres, setenta y siete, ochenta, noventa y uno y noventa y dos.

En resumen, se refieren estos Artículos a: fundamentar la educación en una concepción integral de la persona humana; son responsables de la calidad de ella Estado, sociedad y familia; se educará al colombiano desde grado cero hasta noveno grado, la institución tendrá un currículo común; los fines

educativos procuran el pleno desarrollo de la personalidad, formar para la vida, el respeto a la autoridad, la generación de conocimientos científico técnicos, comprender la cultura nacional, proteger el ambiente, práctica del trabajo, promover y preservar la salud, entre otros; es la comunidad educativa la que dirige los establecimientos educativos.

El gobierno debe promover una educación campesina, rural, sujeta a los planes de desarrollo respectivo, su orientación será, principalmente en formación técnica agrícola, pecuaria, pesquera, forestal, agroindustrial para mejorar las condiciones de vida de campesinos y favorecer el desarrollo de la región y el país. Deben existir Proyectos Institucionales de Educación Campesina Rural apoyados por la Secretaría de Educación y de Agricultura de las regiones, ajustados a cada contexto; en corregimientos e Inspecciones de Policía funcionarán granjas integrales para la práctica educativa de huerta escolar, anexa a una o varias instituciones de educación, servirán de apoyo alimentario y para la autosuficiencia del establecimiento.

Cada institución debe poseer su Proyecto Educativo con un currículo definido, ajustado a sus necesidades, donde se especifique el sistema de evaluación y el educando sea el centro del proceso educativo, para que se favorezca en su formación.

- ❖ LEY 715 DE 2002: principalmente se toman los Artículos 11, 12 y 28, que se refieren a que los establecimientos educativos a cargo del Estado podrán administrar fondos de servicios educativos para financiar gastos

diferentes a los de personal, de modo que se favorezca la buena marcha institucional. Cada institución debe manejar bien estos recursos, con sus cuentas respectivas, tal como lo orienta la Ley Orgánica de Presupuesto. La prioridad de inversión estará en los sectores más pobres sin el detrimento del derecho universal de la educación.

Cabe aclarar que nación, departamentos, distritos y municipios certificados tienen sus funciones y competencias bien definidas respecto a las instituciones educativas.

Para no ser extenso en el marco legal, se debe decir que existen Decretos Reglamentarios como el 1860 y otros más que operacionalizan las leyes mencionadas. Lo expuesto orienta claramente el sistema legal del país para la educación rural.

4.2.3 Identidad cultural: Esta expresión la entiende LIECHTENSTEIN (1961) como "la experiencia del autoconocimiento consciente específico de los rasgos personales únicos de uno mismo y de una continuidad interna a través de todos los cambios de personalidad en la vida". Aclara el mismo autor que la definición se orienta al hecho de entender la esencia de la identidad, que es el auto reconocimiento de cada individuo como miembro de un contexto y de una colectividad. El individuo parte y actor de un grupo humano en un contexto. Para HART, Armando (En VARELA, Félix. 1989), el concepto se comprende y considera como "el sentimiento que experimentan los miembros de una colectividad, que se reconocen en su cultura y que no pueden expresarse con

fidelidad y desarrollarse plena y libremente sino es a partir de ella". En esta definición hay un ingrediente importante y es el sentimiento que se siente de ser en y de ser para, que le da fuerza al actuar para el logro de las metas de desarrollo humano en el ambiente o entorno de las personas.

ROJAS, Belky, (2003) anota que el proceso de formación de identidades "se produce en primer lugar, porque cada individuo nace en una sociedad que posee una estructura social y cultural determinada, o sea, cada uno se encuentra insertado en un mundo social objetivo, a los cuales nos adaptamos, transformamos, mediante la internalización de valores, normas, interpretaciones de esa realidad. Las identidades se van formando a partir de un proceso de comunicación, de interacción entre los hombres que le confieren unidad y cohesión". El medio influye e incide para que cada individuo construya identidad desde el contexto en que se halla inmerso, cómo se habla, cómo se piensa, cómo se vive en determinado lugar contribuye al logro de formación de la identidad.

FREIRE, Paulo, (1999), cuando explica el proceso de construcción de la identidad cultural, anota que "en el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos". Dar

y recibir en una dialéctica amena y sorprendente, se hacen singulares acciones generadoras del ser en sí, para sí y para los demás, y todos se mueven bajo una misma fuerza cultural que posibilita el asumirse como un colectivo único y original. La identidad para Freire se hace real cuando se pone en juego lo que heredamos y lo que adquirimos.

La identidad, según MILLARAY, María Cristina y ROMERO, Llanquileo (1995) "es inseparable de los movimientos sociales. Es decir, que la identidad de un grupo, está inevitablemente condicionada por su actoría social, protagonismo o sumisión a las condiciones dominantes, por la índole de los conflictos que debe enfrentar y por la naturaleza del escenario social en que se desenvuelve su proyecto como colectividad... Al estudiar el concepto se descubre la mutabilidad, la variabilidad y la transformación de la identidad que responde a las condiciones cambiantes". La identidad es un proceso de erigirse como miembro de un contexto que influye en el individuo porque es cambiante, las transformaciones contextuales hacen que la identidad sea la que debe ser, según tales cambios. El término implica descubrir al ser, quién es, qué hace, cómo vive, dónde, cómo habla, entre otras cosas, para conocerlo desde su particular entorno y ver si está realmente en relación con este.

El currículo es el eje articulador del proceso educativo, de él depende, como se ha visto en este recorrido teórico, que el propósito institucional se logre de modo significativo para la comunidad educativa que se sitúa en un contexto determinado. No debe olvidarse, por tanto, que la construcción curricular ha de ser realizada con todos los agentes institucionales y sobre la base de los parámetros legales, pedagógico conceptuales, de las representaciones

sociales y necesidades del entorno para que sea verdaderamente pertinente para estudiantes, educadores, y todos los que son parte de la institución educativa.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE ESTUDIO:

La experiencia es de corte cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo (hermenéutica), como lo permite la teoría fundada.. Esta, para VERA, Lamberto (2005), busca la comprensión del fenómeno (representación social del currículo) desde el interior del mismo contexto y desde la base de los mismos implicados, en este caso, los docentes. Se observa dicho fenómeno como construido por diferentes actores, no es de elaboración única, sino del colectivo.

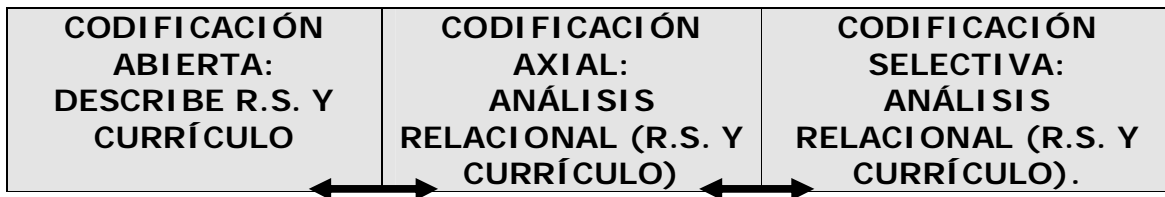
Según ARAYA UMAÑA (2002) y sobre la base de Corbin y Strauss, desde la aplicación de la teoría fundada, se puede hacer investigación cualitativa que al mismo tiempo posibilite describir el fenómeno, pero, además, interpretarlo para entenderlo. Por eso esta metodología se constituye en una alternativa indicada para el estudio de las representaciones sociales, permite tanto el estudio para caracterizar pero para comprender la representación. Además, permite la construcción de las categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa se obtiene una descripción exhaustiva de las representaciones sociales del grupo social investigado. Logra también

que se descubran las subcategorías, las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998 en ARAYA UMAÑA 2002). En el caso estudiado, las categorías currículo y representación social con sus subcategorías.

Para mayor claridad, traemos a colación a Strauss y Corbin (1990), estos anotan que la teoría fundada usa: **la codificación abierta**, (para definir categorías), que es un proceso analítico en el que se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones; conceptualizaciones que parten de la clasificación de la información mediante la definición de categorías y subcategorías. Ver anexo C. Las subcategorías son conceptos que pertenecen a una categoría que le dan claridad adicional y especificidad.

La codificación axial: (Para entender lo que dice el texto), proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (Ver anexo D). Para el análisis de resultados lo que se desarrolló luego fue un proceso de integrar y refinar las categorías gracias a la inmersión del investigador en los datos (la relectura) y desde teorías planteadas en el marco de referencia. Construir esta teoría implicó que los hallazgos de la investigación se presentaron como un conjunto de conceptos interrelacionados en afirmaciones que explican lo que ocurre con el fenómeno estudiado: procesos curriculares. Para el análisis de resultados

se interrelacionan tres ejes: **fenómeno (diseño curricular)**, **aspecto causal (representación social)** y **contexto** (I.E. El Sabanal).



Es de resaltar el hecho de que en estas experiencias cualitativas no puede eliminarse la subjetividad y requiere explicar la génesis de los datos de forma que se diferencie lo que pertenece al sujeto de estudio y la interpretación dada por el investigador. Es común en ella también el énfasis de los investigadores, enfatizan tanto los procesos como los resultados; el análisis de los datos, bajo la perspectiva inductiva y el interés en saber cómo los sujetos en una investigación piensan y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga. En síntesis, se propuso describir el fenómeno de las R.S. sobre el diseño curricular, se ordenaron los datos en categorías, desde los discursos docentes y plasmados en cuadros de los anexos y finalmente, se teorizó, a partir de un análisis y comprensión del fenómeno.

5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS:

Para la presente investigación se tuvieron en cuenta 10 docentes de la I.E. El Sabanal, los criterios de su selección fueron: ser residente en la ciudad de Montería pero que desarrollan su quehacer en la sede principal de la Institución

Educativa El Sabanal, en la Básica y Media. Su experiencia educativa y en la institución ha de ser de 10 años mínimo.

5.3 PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS:

Para acceder al contenido de las representaciones del docente sobre el currículo rural, el procedimiento clásico a utilizar es el del enfoque procesal, ARAYA UMAÑA, Sandra (2002), anota que el énfasis de éste está en el proceso social, en el contenido de las representaciones sociales y no en los mecanismos cognitivos.

Técnicas a utilizar fueron: Las interrogativas (entrevista semi-estructurada), que permitieron la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones orientadas con preguntas en cuestionario (ver Anexo A). Se aplicó a los docentes para determinar las representaciones sociales que poseían de currículo, de igual modo, se utilizó una corta encuesta para caracterizar aspectos referentes a tiempo de servicio, formación profesional, entre otras a los mismos docentes. (Ver Anexo B).

DÍAZ, Sara y otras (2005) explican que el material discursivo se somete a tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de discurso, relacionadas con el estudio del habla (discurso oral) que se centra en aquellos aspectos más dinámicos de la interacción espontánea en la perspectivas de las ciencias sociales. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social.

Se utilizó también la técnica del análisis de procedencia de la información. ARAYA UMAÑA, Sandra (2002) al respecto dice que el objetivo de esta técnica es detectar, independientemente del contenido expresado, los diferentes tipos de fuentes de información de las cuales procede un contenido. En lugar de intentar explorar “el qué dice”, se busca responder al “de dónde obtuvo la información” de lo que dice. Al enfocar los datos de esta perspectiva, se pone el énfasis en los fundamentos y la forma de organización de las representaciones.

Las entrevistas se transcribieron del cassette al papel (Ver Anexo C). Luego se realizó la codificación en forma individual, y posteriormente la codificación abierta para construir categorías, subcategorías y memos que ayudan a entender las representaciones de los sujetos entrevistados (Ver Anexo D). Cabe aclarar que se hicieron visitas de observación a los hogares de los docentes para ver cómo y dónde vivían.

5.4 FUENTES:

Las fuentes primarias serán los docentes sujetos de estudio, quienes brindaron información de primera mano para la experiencia, aquella que permite descubrir sus representaciones sociales sobre el currículo; las secundarias, son libros, revistas, grabaciones, videos, textos de Internet, Proyecto Educativo Institucional y otros, que contribuyeron a la construcción teórica de la investigación y de sus antecedentes.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS DOCENTES

6.1.1 Los docentes de la Institución Educativa El Sabanal: Entre la ciudad y el campo sabremos si es o no rural”.

“...Representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales.”
MOSCOVICI.

El quehacer educativo, como todo un conjunto de elementos que conforman un proceso institucionalizado, necesita de unos parámetros organizacionales que actúen como brújula orientadora. Uno de estos elementos es el currículo, por eso este se convierte en elemento esencial en el andamiaje de cualquier institución educativa. Hay que entender que para construir el currículo, es necesario tener en cuenta una serie de bases teórico-científicas, filosóficas, estudios culturales y contextuales a profundidad de la zona o sitio donde se encuentra inmersa la institución y otra serie de aspectos fundamentales que ayudarán a estructurar un currículo pertinente.

Así mismo se debe establecer que son los docentes agentes fundamentales en la construcción, reconstrucción y operacionalización de los currículos en las diferentes instituciones educativas donde laboran y los aportes que estos hacen en dicho proceso son determinantes y fundamentales, la manera como estos trabajan diariamente y se interrelacionan con el resto de personas que conforman la comunidad educativa incide en todo el proceso educativo. Ante esto ARAYA UMAÑA (2002) dice: “La realidad de la vida cotidiana, por tanto,

es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. En esta construcción, la posición social de las personas así como el lenguaje juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento...” Es decir que las interrelaciones que tiene a diario y su posición como docentes inciden en gran manera en el currículo institucional, así como también los elementos culturales inmersos en la sociedad, ya que estos están conformados por creencias ampliamente compartidas y otros aspectos que conforman la memoria colectiva y la identidad de una sociedad, en este caso, la institución. Para IBÁÑEZ (1988) “Las fuentes de determinación de las representaciones sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno”. Atendiendo estos aspectos es necesario caracterizar a los docentes que laboran en el sector rural pero que diariamente regresan a sus hogares en la ciudad.

Las representaciones sociales hacen referencia específicamente al conocimiento que ha sido elaborado de manera social, el cual se utiliza y se comparte, permitiendo esto orientar las acciones sociales de las personas. El estudio de las representaciones sociales del docente urbano sobre el currículo de instituciones educativas del sector rural, indica la influencia y la carga cultural urbana que llevan estos docentes a sus lugares de trabajo, por ende a los aspectos curriculares. Esto nos muestra las apreciaciones que tienen los docentes referentes a las categorías de estudio lo cual se constituye en un

elemento fundamental para el análisis cualitativo de nuestro trabajo de investigación, puesto que los docentes y sus representaciones son algunos de los factores fundamentales en la construcción y operacionalización curricular de nuestras instituciones.

Así mismo, debemos decir que la educación rural en la región Caribe debe comenzar a rediseñarse teniendo en cuenta las grandes transformaciones que se originan cada día a raíz de la globalización y en la incidencia que tienen las representaciones e imaginarios que presentan los docentes en su diaria labor y por ende en la operacionalización curricular. Hoy debemos pensar en una educación rural desde un contexto rural, que se inserte de alguna manera a la economía de las regiones, la utilización de herramientas tecnológicas útiles y necesarias en el campo, que propicie un sector rural emprendedor, empresarial y productivo y debemos saber si los docentes en la actualidad tienen esa visión e interés porque sus educandos se formen de manera integral y contextualizada, analizar si eso se ve reflejado en sus representaciones. A partir de esto surge el estudio de las representaciones sociales del docente urbano sobre el currículo rural en las instituciones educativas rurales, pretendiendo con ello analizar las influencias de sus representaciones sociales en el diseño y puesta en práctica del currículo de las instituciones educativas rurales de Montería.

Este municipio está ubicado a orillas del río Sinú y es capital del departamento de Córdoba, según el censo del año 2005 tiene una población de 381.525 habitantes, el municipio lo componen la ciudad de Montería, que es la cabecera

y 27 corregimientos en el área rural, en la actualidad es considerado uno de los centros económicos y culturales más importantes del Caribe colombiano.

Uno de esos corregimientos es el Sabanal, el cual dista unos 15 kilómetros de la ciudad de Montería, allí van todos los días a trabajar los docentes que están nombrados en la “Institución Educativa el Sabanal”, los cuales viven en el casco urbano de Montería y diariamente se dirigen a sus lugares de trabajo sin importar las condiciones del clima, el estado de la carretera, los retenes militares y en fin una serie de dificultades que se les presentan casi a diario, algo más difícil le sucede a los que trabajan en alguna de las siete sedes de la institución, puesto que recorren más kilómetros y las vías por lo regular están en pésimas condiciones, pero ellos responsablemente están puntuales todos los días de trabajo. Al respecto citamos la expresión de una docente de la institución:

“... pero aquí en nuestra institución se trabaja, se trabaja, por lo menos la jornada de la mañana es una jornada que cumple, cumple, cumple, llueva, truene o relampaguee, nosotros estamos aquí y yo pienso que nosotros damos todo, damos todo, porque sea la mejor.”

En la actualidad en la institución hay 61 docentes con asignación académica, de los cuales 56 viven en la Ciudad de Montería, es decir el 91,8%. Todo este porcentaje viaja diariamente desde sus viviendas en la capital cordobesa hasta sus sitios de trabajo, cargando consigo toda una serie de ideas, opiniones, pensamientos, actitudes, creencias, valores, informaciones y conocimientos

entre otros elementos que están incidiendo de alguna manera en la construcción y desarrollo curricular de la institución y sus sedes. Hay que anotar que los docentes encuestados y entrevistados en su totalidad viven en la ciudad de Montería y su experiencia de trabajo en el sector rural oscila en un rango entre 10 y 36 años.

El nivel educativo de los docentes que laboran en la Institución Educativa El Sabanal, se enmarca en la formación pedagógica, aún los profesionales de otras áreas, ya que tienen diplomado en Docencia Universitaria y formación pedagógica en el SENA. Hay que anotar también que es significativa la experiencia que tienen en el sector rural, esto se evidencia en los años de vida laboral en el campo, pero esta experiencia no ha apuntado al desarrollo de procesos críticos y reflexivos que atinen al contexto rural, que propicien una mejor educación para el campesino de la región.

Todos los docentes entrevistados y encuestados son de residencia en la ciudad capital de Córdoba. Es necesario decir que los docentes, según información suministrada aducen que han hecho el Diplomado en Construcción de Cultura Ambiental desde las Escuelas y Comunidades Cordobesas.

Atendiendo a que el medio sociocultural en que viven los docentes, el lugar que ocupan en la estructura social donde labora, es decir, comunidad educativa y las experiencias que afronta diariamente influyen de alguna manera en los rasgos de su personalidad, en su forma de ser, en su identidad social y en las distintas maneras de percibir la realidad social, BAENA (2009) dice “una de las

tareas del docente es conocer los diferentes entornos educativos a los que se puede enfrentar y que tanta relación tienen con ese medio”, es por esto que a los docentes de la I E el Sabanal se les preguntó si se consideraban del campo o de la ciudad y encontramos opiniones divididas; unos expresan que son del campo, otros que del campo y la ciudad y algunos que de la ciudad porque en ella viven pero con algunos conocimientos sobre el campo, argumentan razones, sin embargo, no se nota en ellos un lenguaje del campo, tampoco que manejen los oficios del campo, que asuman actividades del campo, viven en la ciudad en la comodidad de un hogar, que deja cierta inquietud para poder considerar a una persona del campo o de ambos: campo-ciudad. Así como tampoco se evidencia desde los planes de asignatura analizados y las clases observadas un interés por explicar lo rural, por darle el valor que se merece el formar en y para ese contexto.

Ante esto EUSCÁTEGUI (2005) dice:”Un actor central constitutivo que otorga corporeidad a la propuesta curricular, es el docente, el cual se percibe como un sujeto activo que aparece junto "al otro" (alumno) accionando una práctica social comprometida con el crecimiento y superación de sí mismo en el otro. Este posicionamiento lleva a recuperar la interacción pedagógica, donde es el docente en la cotidianidad quien contempla las intencionalidades que se desdoblan por la intersubjetividad en una permanente construcción, que se da en relación con el entorno y que trasciende la propuesta documental del currículo”. Es el docente el elemento clave en el desarrollo de propuestas curriculares y por ende su personalidad, su formación, sus interrelaciones personales y el tejido de representaciones sociales que ha venido

construyendo con el transcurrir de los años inciden en gran proporción en dicha trascendencia.

Atendiendo al análisis que venimos realizando sobre el lugar o sitio de donde se consideran los docentes de la Institución educativa el Sabanal encontramos frases como las siguientes:

- *“Profesor, siempre mi ancestro ha sido campesino... yo me considero una persona campesina el 100% a pesar de vivir en la ciudad pero eso lo reflejo allá en el campo y la gente que está a mi alrededor se ha contagiado de eso, umh”.*
- *“Yo soy del campo, desde niño, y toda mi vida la he trabajado en la, en el campo, tengo 21 años de servicio, son 21 años de estar en el campo.”*
- *“... me identifico con las dos, que más un poco con la, con la ciudad porque paso más tiempo acá en la ciudad, pero le, si he tomado unas, unas características de allá de la, de la gente de, de la vereda...”*
- *“Del campo y de la ciudad, porque yo me sé desempeñar en el campo y en la ciudad.”*
- *“Yo me considero un educador de, de esta nueva aldea global, es decir, que tengo las capacidades para desenvolverme eh, bien sea en la ciudad o bien sea en el campo...”*

Teniendo en cuenta la totalidad de las entrevistas y analizando las respuestas, la mayoría de los docentes se consideran del campo, otros se consideran de ambos, es decir, del campo y de la ciudad y muy pocos de la ciudad.

Podemos decir que los argumentos de más relevancia que los docentes tienen para decir que se consideran más del campo que de la ciudad son:

- El haber nacido en el campo,
- La experiencia vivida en el sector rural y
- el gusto por las cosas del sector

Y con respecto a los que se consideran de ambas tenemos;

- El tener características de la gente del campo
- El desempeñarse bien tanto en el campo como en la ciudad y
- El tener capacidades para trabajar en ambas partes.

Entre las dificultades que existen en la escuela rural, así como también en los docentes de estas, es la de definir el concepto “rural”. Por ello es oportuno, preguntarse primero sobre cuestiones relativas al concepto de ruralidad. Para el DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2008), rural hace referencia a lo que pertenece al campo y las labores campesinas. Para el (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2007), desde su conceptualización técnica, es el resto de la cabecera municipal, es decir, lo que no es urbano. El criterio para hacer esta diferenciación está dado por el lugar donde vive la gente; en lo rural, a diferencia del municipio, la población es dispersa.

“La sociología define como sociedad rural aquella que se dedica a la agricultura, la ganadería o la silvicultura. Pero ese criterio no abarca toda la realidad, porque dentro de las comunidades rurales existen personas que no se dedican a esas ocupaciones, de manera que al ocupacional se superpone el criterio espacial. Como el espacio donde se asienta una sociedad básicamente regida por las formas de producción agraria y ciertas características culturales diferenciadoras. El problema radica en donde poner el límite que separe lo rural de lo urbano”. BAENA (2009) y al parecer esta es una de las confusiones de los docentes de la I E el Sabanal, algo analizado desde expresiones como; *“...me parece que..., que los niños aquí se desempeñan normalmente en la ciudad como en el campo, no le encuentro pues que los niños, que los niños se encuentren afectados por eso.”*

Por su parte BOIX (2003) dice que la escuela rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales y que se caracteriza por tener una estructura organizativa heterogénea y singular, además de una configuración pedagógica didáctica multidimensional.

Estableciendo diferencias entre lo urbano y lo rural, el convivir y educarse en uno de estos entornos afecta de alguna u otra manera y teniendo en cuenta la profesión docente y la formación que estos han recibido, debemos decir que los docentes que en la actualidad laboran en la I E el Sabanal han sido formados académicamente en la ciudad, o en cascos urbanos, a pesar de que algunos nacieron en sectores rurales, en algún momento de sus tempranas vidas fueron llevados a sectores urbanos a que se educaran y por algunas otras diferentes

razones. Teniendo en cuenta esto, CORREA (1999) dice que "...el docente desarrolla su proceso cognitivo en los diferentes contextos donde realiza sus actividades personales y colectivas, en ello juega un papel importante la percepción social o formación de impresiones que de alguna manera, van dejando una impronta en su conciencia. Tales eventos en la vida del docente, no deben entenderse como simples elementos aislados y mecánicos, es una cadena construida en el largo proceso de socialización y que posteriormente, orientan los comportamientos individuales y colectivos del mismo". Atendiendo esta expresión podemos decir además que en la actualidad los docentes llegan a sus clases, trabajan su jornada académica y luego se regresan a la ciudad, a convivir en ésta, a relacionarse con seres urbanos, a compartir lo urbano; los docentes no comparten otros momentos con la comunidad donde trabajan, pocas veces visitan a las familias de sus alumnos, no indagan sobre la identidad propia de las personas de el Sabanal, de su colectivo social, sobre sus costumbres y creencias y no viven como ellos, basto visitar sus viviendas para descubrir elementos muy de la ciudad en ellas.

Algo muy importante son las respuestas relacionadas con la manera como el sentirse del campo o de la ciudad ha afectado la construcción del currículo en la institución. Para STENHOUSE (1981) citado en NELSON, Anabelle (1994) el currículo se basa en unos fundamentos filosóficos y científicos y en un estimado acerca de las características de los estudiantes, de sus necesidades, intereses, potencial y ritmo de aprendizaje. Teniendo en cuenta esto es lógico que el sentirse de una zona y convivir parte del día con los niños y jóvenes del sector rural debe ayudarlos a identificar diferentes aspectos de sus vidas, pero

ellos consideran que el sentirse del campo y el relacionarse con los aspectos propios del mismo, no ha afectado la construcción curricular en la institución:

- *“...eeeh, parece que no, no, no ha afectado o sea, a veces unos, uno como que se, uno como que a veces se siente conforme con lo que, con lo que existe... uno calla, por no tener problemas pero, pero sí de, de, de, debiese haber un buen currículo en la institución, así como le digo, construyéndolo con toda la comunidad educativa...”*
- *“...a entender a la familia para no hacerles exigencias económicas por ser muy humildes.”*
- *“No en ninguna manera, no, el hecho de ser del campo en ninguna manera va a afectar lo del currículo... al contrario, una institución que tenga un buen currículo va a, a crear un estudiante con un buen perfil, una buena, si un estudiante capaz de desempeñarse en cualquier, en cualquier lugar... No lo afecta en ningún aspecto. Porque Un buen currículo va crear un estudiante con una mentalidad más abierta y, y que pueda más adelante, que va a crearle inquietudes a él para seguir adelante.”*
- *“No, no, o sea, el hecho de que yo me sienta de acá del campo, siento de acá del campo, yo no pienso que eso ha afectado el currículo, porque, porque si yo me desenvuelvo en el medio en que estoy pues no me afecta, yo pienso de que no me afecta en nada.”*
- *“... me parece que no lo ha afectado, que los niños aquí se desempeñan normalmente en la ciudad como en el campo, no le encuentro pues que los niños, que los niños se encuentren afectados por eso.”*

La mayoría de los docentes considera que el hecho de sentirse del campo no ha afectado al currículo de la institución, aunque posiblemente la idea de “afecta” fue comprendida de otra manera, posiblemente como algo con efectos negativos. El resto, muy pocos, estima que el sentirse del campo y la experiencia docente adquirida en este sector si ha afectado. Aunque algunas de las apreciaciones anteriores muestran que el currículo debe construirse participativamente, sobre la base de las necesidades y del contexto, y esto es lo que influencia a los docentes, entonces, lógicamente debe afectar tal influencia, con mayor razón el diseño curricular, sin embargo se afirma que esto no sucede en la Institución.

GIMENO (1988) Citado en EUSCÁTEGUI (2005) afirma que el currículo es el eslabón entre la cultura, la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones, es decir, en las instituciones educativas se ponen de manifiesto las múltiples formas de interacción, la diversidad cultural y las dinámicas sociales, por ello el currículo se convierte en el puente que conecta la realidad social y la escuela. Atendiendo esta cita, aunque el docente de la I E el Sabanal dice que se siente un ser rural, la realidad social que vive es otra, se mueve entre las dinámicas rurales y urbanas y a pesar de esto considera que esto no afecta la construcción curricular.

Las características socioculturales de los docentes de la Institución Educativa El Sabanal están enmarcadas dentro de la movilidad que viven a diario entre la

ciudad y el campo, pero atendiendo al estudio realizado, estos tienen mas características urbanas que rurales a pesar de que algunos se consideren del campo, el vivir en la ciudad ha marcado su manera de ver las cosas, de concebir el mundo y esa carga cultural urbana incide en el desarrollo curricular de la institución.

Los docentes de la I E El Sabanal tienen autopercepciones sobre su rol, las cuales son significativas. Se valoran, respetan a sus estudiantes, aman su trabajo, se comprometen con él, tratan de hacer las cosas bien, se nota una actitud de servicio y solidaridad para con los que son sus discípulos. Consideran su trabajo como vocación, eso es muy válido al pensar que enseñar – aprender es una labor que exige darse a sí mismo para lograr las metas.

Según BOIX (2003) El perfil del profesor rural y sus roles frente a la gran empresa de renovación de la Educación Rural debe considerarlo como un líder y un articulador de los diversos agentes y proyectos que se gestan adentro y afuera de las comunidades rurales para un desarrollo local. Este profesor debe ser capaz de imaginarse los escenarios futuros de la comunidad y concebir el tipo de enseñanza pertinente en términos reales y útiles, para apoyar a las poblaciones locales en sus intentos de endodesarrollo en un contexto global. Debe apoyar las actividades productivas novedosas, y replicar en la escuela los proyectos comunitarios exitosos, a fin de que las nuevas generaciones se involucren en los nuevos procesos productivos. El perfil del profesor rural se concibe como un docente no apegado a la rutina que impone el sistema educativo, más bien explorando nuevos caminos pedagógicos, creando nuevas

actividades educativas, evaluando los resultados de su procesos enseñanza-aprendizaje, y reconsiderando sus objetivos y metas propuestos inicialmente. Sus cursos deben tener una alta dosis de curiosidad y originalidad, apoyar las iniciativas innovadoras, fomentar un ambiente de cooperación recíproca sin desconocer las individualidades, incentivar la apertura de la mente, alentar la confianza en sí mismo, e inculcar valores humanos que posibiliten a los educandos poder desarrollarse como personas diferentes pero integrados bajo un principio de respeto de la diversidad.

Dentro de la autopercepción que tienen de cómo se consideran como docentes encontramos respuestas como:

- *“...extrovertido, descomplicado, dialogante, no represivo”.*
- *“Una persona que hace lo mejor, que innova, actualizándose en educación, que ama su trabajo, responsable de su deber, enamorado de su profesión”.*
- *“... buena docente, muy responsable de mi trabajo, cumplidora, exijo a mis estudiantes la parte que le corresponde a ellos y dando pues, la parte que me corresponde a mí, me considero buena”.*
- *“Formador de personas, que lleva conocimientos a los niños, diversificador de metodologías para que los estudiantes adquieran conocimientos y sepan comportarse con los demás”.*
- *“Yo me percibo como un educador comprometido con mi profesión, que trato de dar lo mejor de mí, porque me nace como un espíritu de vocación...me gusta servir, tomo, tomo mi profesión como una profesión donde, a través de la cual yo pueda servir... propicio de que se practique la justicia”.*

Básicamente las representaciones que tienen los docentes del Sabanal con respecto a su percepción como docentes es que se consideran:

- Comprometidos y cumplidores
- Formadores de personas,
- Responsables, buenos e
- Innovadores.

Otro aspecto fundamental es analizar su percepción como personas y encontramos que hay diferentes tipos de personalidad en la institución como es normal, de manera general la representación que tienen sobre su personalidad es que se conciben como:

- Servidores de la comunidad
- Respetuosos, comprensivos
- Con deseos de superación y
- Amables.

Encontramos algunas características particulares en cada uno de ellos dentro de las cuales se destacan:

- *“...como persona, soy muy estricto, muy, muy cuidadoso, soy un poco extrovertido, respetuoso de la gente, comprensivo de la gente, preocupado de los niños, averiguo por ellos en su casa cuando no vienen a clases, no me gusta pedir plata, exigente en las clases, en las*

tareas, eso sí, una persona alegre, charladora, sentimental, muy sentimental, algo me hace...”

- *“...como todos, con cualidades y defectos, soy responsable, honesto, lo que hace que sea justo con mis hijos, con los estudiantes y amigos. No sé si ser estricto es negativo, pero sí me caracterizo por ello, a veces malgeniado... capacitarme mejor, ser mejor padre mejor hijo, un mejor ciudadano, porque eso es lo que nos pide la educación”*
- *“La meta es ser amable, cooperadora, con todas personas, con toda la gente, con toda la comunidad con que uno trabaja. Ó sea la meta de uno es un buen desempeño ante toda la, los seres humanos”*

Hay diferentes tipos de personalidad en la institución, de manera general se conciben como servidores de la comunidad, respetuosos, comprensivos, con deseos de superación y amables. Encontramos algunas características particulares en cada uno de ellos dentro de las cuales destacamos, “Muy fortalecido, estricto, tímido, cooperador, buen padre y buen ciudadano, con cualidades y defectos.”

Para DÍAZ (2005) “Las relaciones sociales que se expresan en la vida cotidiana del hombre, tiene dimensiones de trascendencia en torno a una estructura social determinada, que llegan a objetivaciones dentro de los procesos de producción, nivel de vida, formas de pensamiento, desarrollo social, económico y educativo, en un momento histórico. No olvidando que la existencia humana, nace con la historia y en el curso de la vida se comparten valores, cultura, costumbres. Estas relaciones son entendidas como permanentes y estrechamente relacionadas entre sí. Sin embargo, la existencia real de los sujetos que viven en un mundo con sentido común, a través de las actividades

prácticas en condiciones racionales e irracionales, los vínculos que se establecen entre ellos, tienen una orientación determinada dependiendo de cómo se apropian e interpretan los contenidos de su realidad cotidiana. Esto significa que existen tendencias sociales que representan los modos de entenderla.” Y es a esas tendencias sociales a las que se les apuntan a partir de las representaciones. Así mismo también cabe destacar a CORREA (1999) quien anota que” desde una perspectiva universalista, los elementos que configuran la identidad profesional del docente están asociados en primer lugar, a la posesión de un cuerpo de conocimientos formales y disciplinares y en segundo lugar, a una relativa autonomía en el quehacer. Ambos aspectos son imprescindibles en la identidad y práctica profesional. El docente históricamente reclama autonomía para el desarrollo de sus actividades, porque es consciente de ser depositario de un saber disciplinar que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y evaluaciones y por otro lado, la contrapartida de la responsabilidad que asume ante la sociedad por la calidad de sus trabajos con el grupo de estudiantes asignados a su mando, no puede ser otra que el ejercicio autónomo de su quehacer profesional”

Atendiendo estas expresiones entendemos que las cargas culturales urbanas, tanto en la adquisición de conocimientos relacionados con todos los aspectos que tienen que ver con la actuación profesional de los docentes y la autonomía que tienen los mismos en sus quehaceres educativos, inciden en gran medida en las formas como conciben la vida los niños y jóvenes del sector rural. El diario vivir de los docentes de la Institución Educativa el Sabanal, sus amaneceres, sus viajes a diario desde sus hogares en la ciudad de Montería al

colegio y del colegio a sus hogares, las conversaciones en los vehículos ya sean públicos o particulares, las charlas antes, durante y después de sus actividades, así como también la interrelación con su estudiantes, con los padres de familia, con los otros docentes y con los administrativos de la institución, han ayudado a construir las representaciones sociales referentes al currículo, marcadas por su vivir en la ciudad y trabajar en el campo.

Apuntando más de cerca a lo que se anota en el título de este aparte, es necesario decir que los educadores de El Sabanal, anotan sobre el proceso de construcción curricular:

“...sí hace falta para esta, para cuestiones de currículo la participación de toda la comunidad educativa, eso siempre lo he repetido varias veces...”.

“...hubo como una especie de, deeee, de interacción de las diferentes áreas para especificar los temas...”.

“...Que puedo resaltar, el trabajo mancomunado que se hizo, todos los docentes participamos en forma espontánea, todo mundo aportó ideas, o sea, no fue por camisa de fuerza, no, aquí como de costumbre se dividen comisiones para adelantar trabajos, entonces cada grupo pues, trabajó, hizo una buena labor”.

“Pausa larga... bueno, yo considero el aspecto principal es la flexibilidad que le ha dado Eliécer a, a este, bueno, a este, a este currículo que se está formando, porque él ha venido allí a, a renovar, toda, por ejemplo, lo que es una... una transformación trae siempre rechazo, allí hemos tenido en la cabeza del rector, si, algunas falencias pero, esas son superables”.

He aquí unas señales que dejan ver cómo el docente de El Sabanal no es rural, LORENCES, Josefa y RIVERO Aleyda (2000), explican que dentro de las características del docente rural están el hecho de que este aprovecha las potencialidades que brinda el modo de vida del campo, que se constituye en fuente de conocimiento y aquí desarrolla un proceso en contacto directo con el estudiante, el discurso anterior nos muestra que solamente es el docente y los directivos los que proponen currículo para la Institución Educativa El Sabanal, el contexto y sus potencialidades no se explota. Este, además, debe reorganizar y adecuar objetivos, contenidos y metodologías al contexto del campo, nada de ello aparece en los planes de área, todo es un discurso académico que no incluye la realidad campesina, ni intenciones de desarrollo para el estudiante y el contexto (ver aparte final del capítulo). En la revisión se reafirma que los planes de área, clases y procesos docentes son de una pedagogía tradicional impuesta, y no en una pedagogía adaptada al medio, no pertinentes en la escuela rural, se requieren en él otras más compatibles con las especificidades de este sector, que, según las autoras LORENCES Y RIVERO (2000), son esenciales fortalezas del maestro rural. Tampoco se vislumbra, de acuerdo con lo que dicen, una adecuación de contenidos para facilitar la integración de sus referentes científicos y prácticos, garantizando simultáneamente el cumplimiento de las normativas nacionales y la atención a las particularidades sionaturales del medio rural y de sus manifestaciones locales, otro signo de ruralidad en el docente..

6.1.2 Deambulando por el camino institucional descubrimos las representaciones sociales del docente sobre el diseño curricular.

“El curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.
Shirley Grundy.

En la institución educativa, sin duda alguna, el currículo es un tema crucial, porque de él dependen los resultados en los procesos educativos de los educandos, es él, el orientador del hacer de la institución. Específicamente, de lo que piensa, hace y dice el educador desde y sobre el currículo, se define o no el éxito de la construcción de discentes competentes y aptos para desenvolverse en la sociedad actual, expuesta a grandes avances y sobreabundancia de conocimiento. Lo esencial del currículo es fundamentar la práctica educativa por medio de un cuerpo de orientaciones y parámetros coherentes y organizados que permitan dar significado y direccionamiento estratégico a la vida institucional, servir de guía en la toma de decisiones en pro del desarrollo de la comunidad educativa. El docente, por tanto, debe tener dominio de la teoría y de la práctica curricular y estas ha de articularlas para que se constituyan en fuentes de transformación de la institución y con ella, de su estudiante, quien, a su vez, genera cambios a nivel social contextual.

El currículo va a orientar en muchos aspectos bases institucionales: Intenciones educativas, objetivos académicos, actividades de aprendizaje, medios de socialización, entre otras. Así, precisa una forma de educar que

responde a los retos de la realidad política, cultural, social donde está inmersa la institución educativa, si hay cambios curriculares es porque se generan cambios socioculturales contextuales.

Pero, ¿qué sucede con la visión de currículo que poseen los docentes de hoy? No hay muchos estudios que respondan, sin embargo, aquí podemos tener algunas respuestas a este interrogante. La construcción del núcleo figurativo currículo surge desde el discurso de los docentes de la I.E. El Sabanal, plasmado en sus respuestas a la entrevista semiestructurada que se les aplicó. Estos docentes son personas que viven a diario en el ambiente educativo, tocan cotidianamente el proceso curricular, lo hablan, lo comparten, lo construyen, lo estudian, lo hacen operativo en su quehacer. Es dicho ambiente de enseñanza y aprendizaje el que da fuerza y afirma su posición frente al currículo, y es sobre este fundamento sobre el que está centrada la representación social del mismo.

Pero, ¿cómo se muestra el currículo en tales aportes? Este se asume de diversas formas, anotan los educadores:

- *“Es un cúmulo de experiencias, que el docente... en su interacción puede adquirir, eso es currículo”.*
- *“El currículo es una de las bases fundamentales que toda institución debe tener construida para el manejo tanto educativo, como formativo en los estudiantes”.*
- *“El currículo es la serie de actividades y recursos que cada docente organiza para realizar su programación, su planeación durante el año”.*

- *“Bueno, el currículo, eh, pues es todas las actividades, que el docente debe hacer para cumplir su, su meta como educador en una institución, como lo que es el plan...”*
- *“El currículo, es el plan que se lleva en toda institución”*
- *“El currículo es el conjunto de procedimientos, de normas, de estrategias de metodologías que se establecen dentro de una institución para alcanzar los propósitos los fines que persigue esa institución”.*
- *“El currículo es la serie de actividades y recursos que cada docente organiza para realizar su programación”.*
- *“Consideramos como el currículo todas aquellas actividades que se desarrollan para la formación de los educandos, de la formación de los estudiantes”. (Ver Anexo C; respuestas docentes).*

De lo anterior expresado por los docentes, se pueden descubrir tres tipos concretos de representación social sobre el currículo, ellas son:

- Conjunto de actividades que el docente organiza para cumplir con los propósitos del año.
- Cúmulo de experiencias.
- Plan, el cual debe ser estructurado y secuencial, que atienda a normas y procedimientos, que contenga actividades y recursos, que debe ser actualizado constantemente.

La representación social, nos dice JODELET, Denise (1993) "Es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que posee un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto

social... Es "saber de sentido común" o "saber ingenuo" o "natural"... esta forma de conocimiento ha de distinguirse del científico".

Y si hay un acercamiento profundo a las concepciones curriculares docentes, arriba expuestas, podemos observar que hay diversas formas de entenderlas, de asumirlas. ¿Dónde queda lo de saber socialmente elaborado y compartido de la representación? La tendencia es considerar al currículo como serie de actividades por el mayor número de docentes, como un cúmulo de experiencias y luego como plan que atienda normas y procedimientos.

Estas visiones van por un rumbo distinto, podría decirse que la dimensión información de la representación (MOSCOVICI, 1985), o suma de conocimientos que tiene el colectivo docente es demasiado amplio acerca del currículo, y que cada grupo escogió la que para él tenía sentido y significado, que el factor dispersión y sobreabundancia de la información era tanto, que se eligió el enfoque según los propios parámetros de necesidades, expectativas e intereses. También habría que agregar que el proceso de focalización no se dio en el grupo como tal, no era la misma información la que se manejaba dentro de él y, lógico, no hubo una presión para que el grupo estableciera la representación en todos. En términos de JODELET (2000), no hubo una determinación social central y menos lateral, no hubo presión de ningún elemento a nivel macro-contextual ni del grupo para hacer evidente la representación colectiva de currículo, pero son claras las tendencias.

En cuanto al campo de la representación, hay que anotar que ella permite “visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación con sus fuentes inmediatas” MORA (2002). En términos de MOSCOVICI (1961) “nos remite a la idea de imagen, modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un objeto preciso de la representación”.

Si nos fundamentamos en lo anterior, cada concepto de currículo tiene sus particularidades, este aparece como experiencia construida en la interacción docente; la expresión es muy significativa, muestra que es producto de la experiencia diaria, es ella el único aspecto importante para la construcción de currículo, si no está presente, se deduce que no hay este. Es obvio también decir que dicha experiencia es la que posee lo necesario para hacerlo realidad, y no la teoría o la tradición heredada. Pero una experiencia no de cualquiera, sino aquella de los docentes, estos generan o producen la imagen del currículo. Pero, además, es experiencia de interacción entre educadores, es mediante la participación docente, esto es el eje construccional, no es con el educando, ni es el educador solo. Si hay interacción no debe faltar un ingrediente obligado, el aspecto afectivo. Es imposible la interacción sin tal ingrediente. Pero hay más, los educadores construyen currículo en su institución, no fuera de ella, esta legítima la visión curricular. La condición de ser docente de la institución cobra gran relevancia en la construcción curricular.

Hay que hacer algunas observaciones a lo expuesto, porque, dentro de la concepción curricular se aprecia un reduccionismo serio, al punto de mostrar la construcción curricular desde el docente y su experiencia en la institución. EL CONSEJO DE CASTILLA Y LEÓN (2005) sugiere que el currículo debe buscar la universalidad, la igualdad, diversidad e interculturalidad, eso significa que su construcción obliga a que estén representados todos los actores sociales donde se halla la institución, no solamente un grupo. Se entiende esta primera posición docente de currículo, desde una visión pedagógica tradicional, donde es el docente el actor básico, que va a posibilitarle al educando lo que cree debe ser para su formación. El docente estructura acorde a los lineamientos de la escuela y ésta acorde a los lineamientos del Estado.

En un segundo concepto, no se descubre una imagen concreta de currículo, bases fundamentales, ¿qué es? Hay una cierta intuición acerca de que en la Institución debe existir algo que oriente para la educación y formación, aunque no se explicita. La respuesta enfatiza también en una palabra: **>manejo<**, el docente lleva el control, asume la responsabilidad, educa y forma. La apreciación esta se puede asociar con lo instruccional y correccional, el educador es el poder, es el único capaz de poner en contacto al discente con el conocimiento y llevarlo a ser ciudadano de bien. Manejo implica entender que la escuela se concibe como espacio cerrado, donde nadie, sino el docente, puede entrar para lograr los resultados esperados en el discente, pues, tiene lo necesario para ello: su persona, los recursos y su capacidad. Aún, se puede decir desde la teoría heteroestructurada que maneja estos principio (NOT, 1979), que los procesos dentro de la institución educativa son sobre la base de

la obediencia y la autoridad; y es el docente quien protagoniza todo esto, él maneja el proceso. Es él quien determina y rechaza las formas de desenvolverse los estudiantes. La situación de los últimos es de gran riesgo, se les obliga a asumir un sistema de vida que para ellos podría ser contrario a sus principios, sentimientos y normas, que los puede llevar a dos cosas: renegar de su educación y asumir la pérdida académica o entrar en el juego institucional asumiendo sus riesgos para lograr un título académico, que le costará sujetarse y perder su autonomía personal. La representación social del currículo conduce a tener una institución con un docente experto en contenidos, protagonista de la clase, autoridad y posibilitador del aprendizaje. Sin temor a equivocarse, el término >manejo< dibuja una institución tradicional, y esto implica mucho.

Hay una sola cara de la moneda, ¿en dónde quedó la llamada interacción? Porque ya se dijo que cada uno piensa diferente ¿Qué sucedió con el sistema de relación docente? ÁLVAREZ (1995), dice que las representaciones pueden articular elementos que provienen de diferentes fuentes, que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante”. Se puede creer, también, que se han construido las representaciones en otro contexto diferente al institucional, en otras fuentes.

En este aparte donde se observa diversidad de conceptos encontrados, se debe recordar lo que IAFRANCESCO (2003) propone, una diversidad de conceptos de currículo, que podría generar confusión en torno a su concepto, que abarca desde la restrictiva alusión al término como un programa

estructurado de contenidos y conocimientos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda la experiencia que tiene el alumno bajo la tutela de la escuela o como un proceso crítico social.

Hay muchas cosas más que preguntar frente a esta respuesta docente. ¿Si los procesos institucionales son colectivos, por qué una afirmación de currículo que no encaja dentro de lo pensado por todos los docentes? Debe insistirse en que las representaciones son maneras pensadas y creadas de la realidad social, que implican una construcción mental pero una aplicación práctica social en la vida. Frente a este hecho, ¿cómo puede pensarse la práctica curricular de estos docentes?

Otra forma de ver el currículo, es como serie de actividades y recursos para una programación docente. Predomina una visión centrada en la función histórica de los docentes, formar el carácter, instruir. La enseñanza se reduce a cumplir la programación con los estudiantes, transmitiendo los conocimientos preestablecidos con los recursos que son necesarios.

Sin mucho esfuerzo se descubre que esta representación es de tipo coactivo de la educación, donde un sujeto (educando) se sujeta a acciones planeadas que otro dirige (docente), el primero es actor en la medida en que el segundo le dirige la acción preplaneada, el conocimiento aquí es comportamiento, en términos de NOT (1979), la clave de la práctica educativa “es una forma de instrucción en que el modo de estructuración de la materia por enseñarse, provoca en el alumno una actividad apropiada para que la asimile”. La visión

es de antaño, pero muy bien clara: si todos los estudiantes siguen los mismos planes y programas adquirirán los mismos conocimientos y tendrán los mismos comportamientos. Si sabemos que el currículo define la finalidad de la educación, puede suponerse, entonces, que los docentes están comprometidos con una tradición educativa que lleva a la institución a transmitir conocimientos específicos y las valoraciones y normas aceptadas por la sociedad. No hay ciencia, hay una cantidad de conocimiento y de información que se comparte en el aula, por tanto, existe la necesidad de que el educando acumule todo esto en su cerebro. Se puede entender que la función justificatoria de la representación se sustenta en un currículo de la pedagogía tradicional, y aquí cobra fuerza y sentido lo que hacen los educadores en la I.E. El Sabanal.

Es claro que la expresión plan de actividades es importante en la definición dada, pero propuestas por el docente para conseguir la meta no del estudiante, sino del educador. Forma él, propone él, hace él, “dicta” clase él. La clave está desde él, desde su rol, desde su perspectiva.

Volviendo a ÁLVAREZ (1995), quien afirma que las representaciones sociales “pueden articular elementos que provienen de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante... las representaciones se ubican en dos universos teóricos, las relacionadas con las determinaciones sociales y con la conceptualización”. Debe resaltarse que dada la edad y período de formación de los docentes en estudio, se puede deducir que ellos han participado de procesos de formación muy tradicionales que propiciaban los gobiernos de turno. Estos imponían currículos, que eran contruidos

centralistamente, los cuales buscaban el psitacismo, la reproducción y que el orden de las cosas se mantuviera, la ideología reinante era esta y así se constituyeron nuestros educadores. Y adiciona MORERA, Orlando (2003) que todo lo que la educación nacional ofrecía era muy poco y deficiente para lograr que el docente se formara en un nivel alto y con mucha capacidad para diversificar en su quehacer. Esto refuerza el hecho de que el docente aprendió a ser tradicional y por eso no muestra otra forma de hacer su trabajo sino bajo este enfoque, la fuente de la representación puede ser esta.

Hay que decir también que estas formas de ver el currículo afianzan la no ruralidad del docente que asiste a El Sabanal, para LORENCES Y RIVERO (2000), el docente rural no incorpora modelos estereotipados, no imita rutinas ni esquemas de funcionamiento que permiten su reproducción mecánica en la enseñanza rural. Las razones de tal contradicción se encuentran en que si bien los docentes perciben la diversidad en lo rural, no les es posible actuar sobre la práctica para modificarla, porque sus experiencias han generado la creencia de aplicar el mismo modelo de enseñanza en cualquier contexto social en que les quepa desempeñarse. Desde allí quizás, es posible interrogarse por qué, a pesar de tantos cursos de perfeccionamiento docente encontramos antiguas prácticas en gran parte de las escuelas rurales. Las representaciones, ya se dijo, son visiones estereotipadas del currículo que no logran la transformación ni del educando ni contextual de la I.E. El Sabanal. Según Eggleston (1980), el docente de El Sabanal no es rural porque no asume decisiones curriculares, donde recontextualice el currículo oficial de acuerdo con sus condiciones rurales; donde haya libertad, entendida como posibilidad de elegir entre

diferentes concepciones pedagógicas, para realizar dicha adecuación curricular.

No es rural el docente tampoco porque en los procesos de aula y de asignaturas en general, estas representaciones sociales no lo permiten, no desarrolla con sus estudiantes experiencias que impliquen abordar su realidad sociofamiliar, pertinentes para él, propuestas, inclusive, por el educando, aprovechando el caudal cultural del campo, El educador en este medio rural es, en la práctica, el único enlace entre la realidad amplia del mundo actual y la vida más o menos cerrada de este ambiente rural. Esta posición hace que el maestro sea la única persona capaz de atender la demanda de problemas de variada índole... es una persona que ha de superar el pensamiento que considera la acción educativa como una acción homogénea y aplicable por igual a todos los sectores de la sociedad", (SANTANA, María y GARRIDO Pedro, 1993).

No es rural porque, no se ajusta a lo que plantean LORENCES Y RIVERO (2000), las representaciones sociales que posee se lo impiden, que valore el conocimiento que el educando tiene del manejo de ciertas rutinas rurales que están estrechamente vinculada a las actividades económicas que la familia realiza. Esto sitúa al niño en un lugar privilegiado del conocimiento que la escuela puede recuperar desde el trabajo con las distintas áreas disciplinarias.

6.1.2.1 Avanzando despacio en la comprensión de las representaciones

sociales del diseño del currículo: Debe agregarse, que el educador ha construido una serie de subcategorías en el currículo, de valores, conocimientos y creencias del mismo, que aplica en su quehacer, en donde todos están en el mismo nivel social específico, subcategorías como: actividades, planes, conjunto de procedimientos; normas y estrategias metodológicas, experiencia docente, entre otras. Como diría BANCHS (1982): “Su representación social les hace establecer un orden que permite orientarse ellos mismos y manejar su mundo material y social” (en la institución) en este caso, sobre currículo y lo que le concierne.

Ahora, cuando se cuestiona a los docentes sobre los elementos aspectos base para la construcción curricular, responden casi al unísono que *“todos los miembros de la comunidad educativa y el contexto de los estudiantes”*. Por un lado, se aprecia lo que dice Moscovici de la representación: “organización del conocimiento que tiene un grupo respecto a un objeto social”, hay una organización de un conocimiento frente a lo que son las bases o apartes orientadores de la construcción del currículo, es decir, el nivel de información es el mismo, el concepto es el mismo para todos, hay un campo de representación definido, y hay una tendencia o actitud de aceptarlo por todos.

ARAYA UMAÑA (2003) hace ver que “se da por establecido como realidad el mundo de la vida cotidiana. El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se les presenta como una realidad ordenada,

objetivada y ontogenizada”. Aquí cobra fuerza la presión social, lo que en colectivo han creado y no lo que la pedagogía les ha enseñado, lo que se ha impuesto en la conciencia colectiva y no lo que han aprendido en instituciones de educación o por expertos. Es la determinación social lateral la que se ha hecho presente. Pues, el grupo ha ejercido influencia sobre sí mismo y sobre la persona, hasta lograr el condicionamiento de la representación social de los aspectos orientadores de la construcción del currículo.

Por otro lado, hay que anotar, sin embargo, que esta representación social no se ajusta a la teoría curricular, es obvio que no es el contexto ni la comunidad educativa los elementos de base o los ejes orientadores para construir el currículo. Según REGINO HOYOS (2004) estos son: “objetivo: ¿Para qué se enseña?; psicoestructura, responde a la pregunta ¿Quién enseña?; Socioestructura, alude al interrogante ¿En dónde se enseña?; materia o contenidos, referencia la pregunta: ¿Qué se enseña?; metodología, que responde a ¿Cómo se enseña? Y los medios que responden al cuestionamiento ¿Con qué medios se enseña? En términos simples, tales aspectos son: propósito, contenidos, metodología, recursos, secuenciación y evaluación.

Sorprende que sea el mismo docente quien diga que esta imagen que tiene de currículo y de sus aspectos de construcción la ha elaborado desde la ayuda que le han dado *“instituciones educativas como la universidad, la Normal, el SENA, la Secretaría de Educación y personas expertas en pedagogía o docentes colegas”*. En lo que dicen sobre aspectos bases y agentes que les

han orientado en la imagen curricular, se puede decir que están en el ámbito de la idealización de la formación recibida, ha sido la mejor, según su apreciación, pero realmente se descubre más un querer mostrar que están bien formados que lo que realmente sucede, se entronizan las fuentes, pero se diluye la verdad en la realidad, una es las instituciones y personas que dicen que los formaron y otra, su conocimiento concreto de los aspectos mencionados sobre el currículo.

La representación no ha sido producto de la formación académica de los docentes ni generada por aquellos entes o personas expertas, producto de una actitud intelectual y reflexiva, sino más surgida de una actitud afectivo social, que se evidencia en valoraciones de tipo personal, particular, desde su original cultura, es más del sentido común, que lógico analíticas o científicas.

Un elemento que se anexa a las consideraciones anteriores es la apreciación docente acerca del impacto del currículo en el educando, las frases resaltantes son:

- *“hay una buena formación”...*
- *“que los estudiantes tengan un proyecto de vida, eso le buscamos”...*
“hacer crecer al estudiante desde cada área”...
- *“formar a los estudiantes integralmente”...*
- *“ayuda a que el estudiante logre lo que la institución ha planeado para él”...*

- *“uno va a buscar el aprendizaje del alumno, el, la personalidad de ellos, cómo se deben manejar en la sociedad, cómo se deben comportar...”.*
- *“el currículo es quien forma a los estudiantes integralmente”.*

La representación tiende a ser más pensada en lo que debe ser el discente y no en lo que lo está afectando concretamente el currículo. Se dice lo que debiera ser, más no, en lo que está influyendo el currículo. El punto de encuentro es la afectación futura. No debe olvidarse que la teoría de las representaciones sociales estudia el pensamiento social, enfatizando en la naturaleza social del pensamiento y la importancia del pensamiento en la vida social (MOSCOVICI, 1986 EN JODELET, 1993), se comprende la naturaleza social del pensamiento, porque cada educador se expresa con el mismo sentido, esto que piensa es de importancia colectiva. Para el caso, todos se encaminan al deber ser, para un tiempo futuro, como si todavía no se tuvieran respuestas del impacto curricular ahora mismo en el educando.

Si se tienen de fundamento las respuestas dadas hasta ahora, no hay una representación social de currículo, surgida del colectivo, propia de él, no se tiene claridad del tipo de currículo de la institución, no se manejan los elementos de base para la construcción curricular, no se utilizan todos los agentes de construcción de currículo, entre otras, y ante tales condiciones, no hay seguridad de lo que se pueda estar haciendo desde él con el estudiante, así, se piensa en lo que podría ser mañana, no hoy, porque hoy no se sabe. La respuesta docente se entiende relevante para ellos, todos van al mismo punto, hay un énfasis hacia un tiempo por venir, pero en lo que debe estar

generando ahora mismo, como debiera estar sucediendo, no se dice nada del efecto. ¿Podría pensarse aún en el hecho de que no se evalúan los procesos? La representación, se insiste, es de naturaleza social, los significados son compartidos y son expresiones de consensos grupales, en alguna parte y con otros más es construida. En esta se nota la fuerza social tanto en la apreciación pensada en el futuro (deber ser del currículo), como del sentido de no aplicarla ahora (no se informa acerca de qué efecto se observa del currículo en los educandos). MOSCOVICI (1985), explica que las representaciones pueden ser emancipadas, donde cada subgrupo de un colectivo crea su propia versión de la representación y la comparte con los otros. Pueden ser polémicas, determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes. Podría ser el caso de que esta representación es emancipada, se creó en subgrupos y se aceptó por todos en la institución, aunque no exprese el ahora de lo que sucede con el currículo.

También se nota una orientación afín es en lo que se refiere a los agentes que deben tenerse en cuenta para construir currículo:

- *“...rector, coordinadores, docentes, padres de familia, sector productivo...”*
- *“... docentes, directivos y el entorno...”*
- *“...estamentos educativos, policía nacional, SENA, universidades, padres de familia, docentes, estudiantes...”*

El CONSEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN (2005) respecto a lo aquí expuesto hace ver que la construcción curricular ha de ser coherente. Los contenidos del currículo han de operacionalizarse de modo congruente en la realidad y tener claro su propósito desde los fines educativos que la institución establece. Así mismo debe cubrir los ámbitos de la vida. Es decir, asume todo lo que tenga que ver con el hombre y su desarrollo, por eso han de estar presentes en él aspectos del individuo, colectivo, pueblo y nación, desarrollo personal cognitivo, volitivo, afectivo, cognoscitivo, físico, vida cotidiana, relaciones en la comunidad, entre otras. Un comentario acerca de esto deja ver que aunque es cierto que la comunidad educativa debe ser protagonista de la acción curricular y aquí son consecuentes los docentes, son ellos mismos los que anotan que le falta participación a dicha comunidad:

- *“pero sí hace falta para esta, para cuestiones de currículo la participación de toda la comunidad educativa, eso siempre lo he repetido varias veces, parece ser que eso me preocupa un poquito”;*
- *“otro aspecto que, que veo es que debe eeh, vincularse un poquito más, claro que aquí se vincula la comunidad, pero, quee, nos da que muy duro tratar de traerlos y que debemos de insistir con que los padres de familia...”;*
- *“en el currículo de la institución falta más, la, la socialización con todos los miembros de la comunidad...”.*

De lo anterior y retomando a BOIX (2003) se puede inferir también aquí que el maestro de El sabanal no es rural porque no dignifica la cultura del niño (futuro

ciudadano) dentro de su propio entorno natural y social: “lo verdaderamente importante no es lo que viene impuesto desde la ciudad, sino todo aquello que tenemos en nuestro contexto más inmediato; no promueve las conexiones socio-educativas entre los miembros de comunidades cercanas; no crea espacios que permiten construir, de manera compartida, los fundamentos de una mejor calidad de vida rural; no co-responsabiliza a los miembros de la comunidad de los problemas, dificultades y conflictos que se generan en el entorno escolar; no hace explícitas las correlaciones positivas entre identidad y sentido de la comunidad; no fomenta la promoción cultural del territorio, en tanto en cuanto, tienen carácter intersectorial y multidisciplinario.

6.1.2.2 Afianzándonos en la comprensión de las representaciones sociales del diseño curricular y las “piedras” u obstáculos en él

presentes: A nivel general y retomando todo lo expresado por los docentes, sus representaciones sociales pueden considerarse como derivadas de un modelo curricular del pasado, legados de sistemas educativos muy tradicionales que hasta hoy sobreviven y ejercen su efecto en la docencia del siglo XXI. Aquella cultura institucional se hace presente en el currículo. Su tendencia reproductiva, de mantenimiento del orden social existente perdura en el escenario institucional actual; esta trae implícita convencionalismos y prejuicios que hacen perder el sentido y el significado de las realidades que viven los docentes, y en ellas construyen sus representaciones curriculares, muchas veces y como hemos visto, desenfocadas de una teoría o fundamentación científica seria, puras del sentido común, hegemónicas o emancipantes. Y más, dicha realidad curricular se ha construido desde las

particularidades docentes, muy por fuera de lo que debiera ser en el entorno rural, ajenas al contexto de la institución.

La representación se vislumbraría de tipo racional-instrumental de la educación, en ella se hacen presentes las viejas fórmulas y planteamientos para llevar a cabo la práctica educativa. Una visión de educar bajo paradigmas no interestructurados o no críticos; estas concepciones dan el protagonismo al docente. La función justificatoria de la representación se sustenta en dichos paradigmas educativos y son ellos los que las validan. Obvio es que las representaciones permiten justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

Se pueden deducir, además, ciertos aspectos de las apreciaciones de los docentes, de un lado, su educación ha sido bajo el tradicionalismo pedagógico, de modo que, puede pensarse que ellos, sin querer, se han visto manipulados y alienados en lo que a currículo se refiere. Y en segundo lugar, que la imagen que poseen de currículo la constituyeron mucho antes de llegar a la institución educativa, en su experiencia de antaño, netamente de las teorías heteroestructuradas, de allí que esta no es congruente con el contexto donde laboran, no se ajusta a una institución inmersa en lo rural como la estudiada, que exige procesos acorde a su entorno para el desarrollo de sus estudiantes. El sistema educativo tradicional propone currículos que hieren la dignidad de la comunidad educativa y más, de la que es objeto de estudio: rural. Es muy probable que la educación que los docentes recibieron, ha hecho que se erijan muy predeterminados en su pensar, en su actuar, en su proponer, sin querer

traen a la vida de los educandos formas de enseñar que les llevarán a estos a ser, sin ser osados, como sus docentes, muy dependientes del sistema, nada posibilitadores de transformaciones, sin darse cuenta, unos y otros son manipulados, cosificados e instrumentalizados para responder a las exigencias de los que orientan la educación en una región o país.

Para muchos docentes podría ser incómodo y desafortunado desarrollar su quehacer en el ámbito rural, y más, si se enmarca en procesos tradicionales. No verá los aspectos positivos que este ambiente ofrece al desarrollo curricular, tal como lo anota MURILLO, José (2005), he aquí algunos:

- ▶ La relación con el alumnado y con las familias es más fácil. Esto resulta muy enriquecedor.
- ▶ La relación con alumnos de diferentes edades crea un clima de relaciones mutuas muy ricos en recursos.
- ▶ Se pueden hacer actividades diferentes, en diferentes espacios y tiempos.
- ▶ El alumnado, la mayoría de las veces están presentes dos generaciones o a veces, incluso tres, lo que tiene un valor importante.
- ▶ Acervo cultural la mayoría de las veces muy ligado a la naturaleza, que hace que el niño se muestre más respetuoso por el cuidado de esta.
- ▶ Escasa conflictividad que facilita la integración escolar de un modo más natural.
- ▶ Utilización de recursos naturales de primera mano, que están al alcance de los niños casi sin moverse del aula.

Del estudio de las representaciones sociales se descubre que de lo que hay en la mente de los educadores, de su sistema de pensamiento o ideología construida, o sistemas de conocimientos adquiridos en colectivo, dependerá su forma de actuación en la escuela, él es lo que otros han hecho de él. El sistema es muy fuerte, no pudo con su presión, con su fortaleza, lo dominó y lo constituyó como lo que es. La fuerza del colectivo hace que la representación sea la que es. Sorprende que los docentes tengan un nivel de formación importante, idónea, entre ellos hay normalistas, licenciados y especialistas, pero han construido la representación social muy desde la tradición heredada. Pero y qué de su tiempo en la labor docente, qué de lo que han experimentado en tan largo espacio, se quedaron bajo esquemas y sistemas ideológicos hoy ya revaluados. Pero se ha dado, está la representación, y es obvio, porque las representaciones sociales son interpretaciones de la realidad que están destinadas a ser interiorizadas por la persona para hacerla algo muy suyo dentro del grupo al que pertenece. El currículo en la I.E. El Sabanal corre el riesgo, si no hay transformaciones en los docentes, de permanecer así en el tiempo.

“¿Qué necesitan saber los niños, niñas y jóvenes del ámbito rural hoy y en un horizonte de los próximos veinte años?, ¿es suficiente continuar con la selección cultural del curriculum que el sistema escolar ha tenido desde fines del siglo XIX, con carácter homogéneo para toda la población?, ¿la homogeneidad curricular asegura la igualdad?... el curriculum es una política sociocultural. Estamos en este punto, en el lenguaje propio de la educación: ¿qué se enseña?, ¿qué se aprende?, las respuestas son socioculturales y no

sólo psicopedagógicas, como estábamos acostumbrados desde los inicios del siglo XX". RODRÍGUEZ, Eugenio (2003).

Para concluir este parte debe anotarse que las representaciones sociales del docente sobre el currículo pueden estar conduciendo a un proceso educativo en El Sabanal, que no redunde en el desarrollo del pensamiento del educando, en su desarrollo humano, social y aún físico. El proceso curricular según se infiere, no genera participación, no induce a la crítica, no propicia la problematización, la construcción del conocimiento es desapercibida, la educación de la voluntad no aparece por ningún lado, el abordaje de los problemas sociales está muy lejos de ser cotidiano en el aula. Lo que se tiene de representación social en el educador es evidente en una institución rural del siglo XXI, la acción en el alumno para la acción del alumno.

6.1.3 El diseño curricular en la I.E. El Sabanal: dándole sentido desde las representaciones sociales.

*“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo...
Es un milagro que la curiosidad sobreviva a la educación reglada”.*

Albert Einstein.

En la Institución Educativa El Sabanal se ha asumido una representación social de currículo desde una perspectiva tradicional, creada, posiblemente, muy por fuera de ella, bajo la presión de la emancipación o polemización y donde la cohesión del colectivo no ha influenciado para el consenso de grupo, esto es lo que hace la constitución efectiva de la representación. Cada docente ha abierto una puerta amplia y particular de currículo que le ha conducido a

enfrentarse también a un camino amplio, así, hacen camino desde lo que piensan, sienten y saben del proceso curricular, no como colectivo. Sus apreciaciones del proceso en mención en la Institución siguen el mismo sendero inicial, ópticas diferentes, poco o nada encontradas, aisladas.

En lo que se refiere a su opinión sobre el currículo que se ha asumido en la I.

E. El Sabanal, muy enfáticamente, dicen:

- *“ajustado a las necesidades de los muchachos, creo que sí...”*
- *“hasta lo que hay en el presente, eeh, eeh, con lo, con la, con la planta de los profesores que hay, los buenos licenciados... que hay en la institución puede que manejen un buen currículo...”*
- *“Bueno, si eeh, la opinión que yo tengo es que es un currículo que nos da, nos brinda ahh, nos está brindando la forma como debemos trabajar, de qué forma debemos prepararnos para recibir el nuevo año con los estudiantes y como debemos participar y cuáles son los, los pasos a seguir en dentro de institución...”*
- *“Uno que tiene deficiencias, pero que va mejorando...”. (Ver Anexo C).*

Y a lo anterior se agrega lo que consideran dichos educadores sobre el tipo de currículo específico que han construido, y se tienen resultados que siguen la misma tendencia, multivariados: que el currículo es académico, de cultura ambiental, agropecuario, agrícola, cerrado y, finalmente, que no es el que debiera y que debe construirse con los estudiantes.

Además, sobre lo que resaltan del proceso de construcción curricular, se tiene:

- *“...la flexibilidad que le ha dado Eliécer a, a este, bueno, a este, a este currículum que se está formando...”;*
- *“...hace falta para esta, para cuestiones de currículum la participación de toda la comunidad educativa, eso siempre lo he repetido varias veces, parece ser que eso me preocupa un poquito. La comunidad ha sido lejana, se le ha dado poca participación”;*
- *“...otro aspecto que, que veo es que debe eeh, vincularse un poquito más, claro que aquí se vincula la comunidad”;*
- *“...bueno, looo relevante fue que hubo socialización eeh, digamos... o sea, hubo como una especie de, deee, de interacción de las diferentes áreas para especificar los temas...”;*
- *“Que puedo resaltar, el trabajo mancomunado que se hizo, todos los docentes participamos en forma espontánea... todavía acá no tenemos un currículum así definido, todavía yo pienso que esta como generalizado en la nación, si, que todavía no se hace un currículum específico, yo pienso...”. (Ver anexo C).*

Qué decir frente a tanto aporte disperso. En el primer bloque de respuestas, no se responde con claridad si ha habido o no algún impacto del currículum, se piensa más en lo que será, pero nadie sabe con qué currículum, ¿de qué tipo es? Puede observarse en cada uno de los docentes, tensiones extremas. ¿Hacia

dónde dirigimos frente a presupuestos que van paralelos, que jamás se encuentran en un punto común?

Sin tener certeza del tipo de currículo, es posible afirmar que el rol docente se reduce a un hacer, a una praxis suelta, donde no hay posibilidad de establecer la causa de dicha praxis ni la intencionalidad de la misma. Praxis individual, no consensuada en una institución rural donde el educador es pasivo frente a la ciencia, promotor directo de dependencia y de negación de espacios sociales de reflexión, de construcción de conocimiento, de proyectos de vida de los educandos para su desarrollo.

Qué pensar de los controles sin un currículo orientador institucional, que trace el quehacer para la comunidad educativa desde un componente teleológico, donde misión y visión son ejes centrales; qué decir del rol docente, en su práctica pedagógica y didáctica sin un camino que le diga el rumbo final de su accionar; qué logrará un discente sin saber hacia dónde va, sin tener claridad de su propio desarrollo personal y social. Sin duda, los educandos no tendrán opciones de desarrollo si no hay un diseño curricular que les trace su rumbo en su formación. Lo anterior se agravaría más si se considera la afirmación del docente último, anota que todavía no se construye un currículo específico en El Sabanal, una institución sin currículo es un barco a la deriva, es un vehículo sin camino definido; es un cuerpo sin vida; es un espacio de reproducción, donde el docente no tiene posibilidad de cambio, de mejora, de transformaciones; donde no hay posibilidades para el aprendizaje docente, para generar nuevas estrategias, habilidades, hábitos de vida al educando; la institución no

desarrolla la extensión y la investigación; no es productora de nueva teoría, de trans e inter-disciplinariedad; de una forma de bien ser, bien saber, bien hacer, bien tener, bien vivir, no hombres perfectos pero sí, capaces de surgir en su mundo; donde se pueda entender que cada circunstancia pedagógica y del quehacer institucional es posibilidad de aprender. El currículo en sí mismo tiene vida, evoluciona, se renueva para hacer de la institución, de igual modo, nueva, participativa, dialéctica, gestora de personas para sí y para otros.

En el segundo aparte, se observa la participación docente en la construcción, no se sabe con certeza desde las respuestas qué fue lo que construyeron. Y lo otro que se observa es que falta participación comunitaria para este empeño. Se pueden pensar en representaciones polémicas aquí también. JODELET (2000) desde autores como Lipiansky, Plon y otros, nos recuerdan que la representación social puede ser una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de los docentes, para el caso, situados en la sociedad, se sugiere este el caso de los docentes de El Sabanal, su discurso es significativo, pero no es de construcción social su contenido. O posiblemente, la práctica social del sujeto (educador para esta circunstancia) es tomada en consideración. Es un actor social inscrito en una posición o lugar social, el educador produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.

Estas le dan orientación a su acción, el docente, según la fuerza de la representación, una vez que cree y piensa algo, una vez tiene una concepción

de algo, en este caso, currículo y sus aportes a los estudiantes y tipo de currículo, se pueden inferir sus concepciones de educación y lo que hará en el aula, la representación tiene un carácter predictivo. La representación se puede constituir en un indicador de la práctica y del tipo de práctica. Porque ellos han incorporado a su estructura de pensamiento formas de concebir el currículo que asumen como principios rectores de su conducta profesional, por eso se observa haciendo la enseñanza desde su particular “cómo enseña”, construyendo un sistema de relación con el educando, también muy suya, que devela la representación social del currículo institucional. No hay claridad del tipo de currículo, menos de los aportes curriculares, ¿Cómo trabaja? He aquí la inferencia de una respuesta que puede dejar muy mal situado el rol docente en la I.E. El Sabanal.

Frente los aportes concretos del docente en la construcción del currículo, las riquezas de respuestas son evidentes:

- *“Apoyo en lo que me pidan, sobre todo si se refiere a mi área de desempeño”.*
- *“...algunas veces para, para revisar el PEI, paraa, paraa, para formar el Manual de Convivencia, que eso si nos tocó a nosotros, en esa partecita de hace años yo estoy, vengo trabajando en la construcción de, del Manual de Convivencia porqueee, soy licenciado en peda, en Pedagogía Reeducativa...”*
- *“...en logros que faltan en el Manual de Convivencia en los programas académicos...”*

- ...”en las renovaciones que se ha hecho he trabajado en la parte, haciendo las programaciones acordes, o sea incorporando la parte del medio ambiente que estaba por fuera...”
- ...”he tocado dos aspectos fundamentales. Uno los procesos, los procesos en cuanto a lo que tiene que ver con las evaluaciones, lo que tiene que ver con las competencias...”
- “Bueno, uno como docente trata de dar todo lo que más puede”. (Ver Anexo C).

Manual de convivencia, evaluación, proyectos, programaciones, en cualquier cosa, son las palabras resaltantes, pero ya sabemos en qué debe trabajar un docente en currículo: propósito educativo, contenidos, metodologías, recursos, evaluación, organización del proceso, secuenciación, sobre la realidad del contexto educativo. Se observan pocos aspectos de base a tener en cuenta en los docentes.

La Institución Educativa El Sabanal es el teatro de operaciones del docente, de su acción pedagógica y didáctica, el protagoniza dicha acción, pero con representaciones sociales con información de antaño acerca del currículo; se convierte en un actor que pone en riesgo el desarrollo de los educandos, que se desenvuelven en una realidad contextual rural en pleno siglo XXI.

El quehacer docente en este siglo tiene de telón de fondo una teoría y práctica pedagógica que es bajo un sistema de pensamiento que manipula y no permite

el desarrollo cultural, tecnológico y científico de los estudiantes, así se fractura el desarrollo de El Sabanal.

Esta formación es la que, posiblemente, no lo ha llevado a comprender el sentido del currículo institucional como el camino más adecuado para lograr que se satisfagan las necesidades que la comunidad educativa posee, es este favorecedor de la aparición de satisfactores para los involucrados en la institución. La construcción curricular, por tanto, debe aprovechar el gran potencial social rural, rico en valores, tradiciones, expresiones culturales, para hacer de la institución educativa un organismo de esperanza del desarrollo.

Volviendo a lo de las representaciones sociales, el docente utiliza expresiones que no involucran lo colectivo, el “yo” es predominante, no habla de “nosotros los docentes”, se nota el paralelismo en la acción. Desde aquí asume su posición, de igual modo, es preciso al decir lo que hace curricularmente hablando. Debe aclararse que es el colectivo institucional, muy metido en el entorno los que harán un currículo muy ajustado a El Sabanal.

De otro lado, aunque se supone que en la representación debe haber un anclaje que debe expresar los valores sociales docentes, se pone este en duda institucionalmente hablando, no hay nada que deje ver con claridad que ellos han estado históricamente construyendo con significado social. En la representación el sentido de ella se lo dan las fuentes socio-históricas compartidas que, como se dijo, no se identifican en el conjunto.

Un docente que no sepa qué debe hacer en la I.E. rural no es rural, dice al respecto (CERDAS, Yadira, 2007): El maestro rural debe tener:

- Especial aptitud para identificar y reconocer las características, necesidades y potencialidades de las familias y el medio rural en que vive.
- Capacidad para ejercer un liderazgo equitativo, que promueva la comunidad y las capacidades de las zonas rurales.
- Respeto y receptividad.
- Disposición para ser un investigador de la realidad comunitaria, y servir como lazo entre la escuela y otras instituciones... deberá ser todo lo paciente que la urgencia permita, y todo lo impaciente que aconseje la prudencia activa y creadora, tanto en el análisis de la realidad, como en la promoción de los procesos educativos y en la transformación en la realidad”.

6.1.3.1 El currículo de la I.E. El Sabanal: ¿Rural?: Esto se relaciona con la consideración que hace el docente acerca de que estar en lo rural no lo ha afectado, influido, en la construcción curricular, sus respuestas son claras:

- *“No, no, o sea, el hecho de que yo me sienta de acá del campo, siento de acá del campo, yo no pienso que eso ha afectado el currículo...”.*
- *“Bueno para mí, para mí, no me ha afectado nada, lo que sí quiero decir, es que hay una diferencia grande entre lo que, el sentir que tiene muchas veces el educador porque está en una zona rural o una zona urbana, o sea, parece que hay como, como, un cierto marginamiento...”.*

- *“Creo que no, no creo, no veo en que podría afectarme la situación de ser del campo en la formación, me gusta si trabajar y eso me favorece de entender a los estudiantes de esta institución...”*

- *No, yo soy del campo, pero soy una persona instruida, soy una persona que estudió, soy profesor, soy normalista, estudié para esto y esto es lo que me gusta...”*

- *“No en ninguna manera, no, el hecho de ser del campo en ninguna manera va a afectar lo del currículo...”. (Ver Anexo C).*

La respuesta más que pensada en el currículo, da la sensación que fue más orientada hacia el ser del docente, no quieren mostrarse como influenciados de lo rural, como si esto fuera ignominioso, vergonzoso para ellos, se presenta tangencialmente una representación social de lo otro: ser de lo rural. Y hay una manifestación oculta de una forma de ver prefijada y deshonrosa de ello.

El espacio geográfico de donde nos consideramos o somos nos da identificación en nuestro contexto, nos da sentido y significado, sin embargo, en las respuestas docentes parece que ser rural no dignifica, o mejor, baja la reputación del hombre, dicen ser rurales, pero no se sienten rurales por lo que podría significar en nuestro ambiente. El lugar de dónde somos genera cultura, pero, se insiste, parece ser que el docente sujeto de estudio no quiere que se le considere verdaderamente rural, le rebaja su reputación. Frases como las que siguen lo dejan vislumbrar en algunos docentes:

- *“No, yo soy del campo, pero soy una persona instruida, soy una persona que estudió, soy profesor, soy normalista, estudié...”;*
- *“o sea, parece que hay como, como, un cierto marginamiento, porque los que están en la zona rural son los que están en un nivel inferior, pero entonces ese paradigma, también, o sea, eso hay que cambiarlo...”;*
- *“la gente del campo aquí en Córdoba no se en otros departamentos, está como menos preparada, tiene menos conocimientos que los de la ciudad, entonces, a veces influye un poquito eso, en la elaboración del currículo...”;*
- *“con todo en el campo hay unos que también tienen su forma de vida fácil, pero que... que sí, todo es, como decirle, en el campo la gente es humilde la puede sobrellevar...”. (Ver anexo C).*

Estas representaciones han surgido del pasado, el campo se mira como el lugar de la pobreza, de la incultura, de la marginación y no se quiere ser de ahí, parece que produjera un sentimiento de ser menos. Lo que se quería ver era qué tanto lo rural los había afectado para la toma de conciencia en la elaboración del currículo, y esto no se da, no hay currículo rural porque no hay conciencia de lo rural. Recordemos que BAENA (2009) al respecto anota: “...el profesorado comparte lo que podemos denominar, una visión pesimista de lo rural”. No se visiona positivamente el campo, se ve como oscuro, desprovisto de toda atracción y cualidad.

Tan del pasado son que las investigaciones realizadas nos enseñan que:

- Los educadores no estaban preparados para ofrecer estudios en el medio rural con el fin de lograr una educación básica de nueve años por lo menos.
- La educación secundaria que se estaba desarrollando en el país por tradición y acción es para las áreas urbanas.
- El énfasis generalizado de la educación secundaria en Colombia era el bachillerato clásico, para preparar a los jóvenes para los exámenes del ICFES e ingreso a la universidad.
- Los colegios o modalidades dirigidas a la educación rural no tenían la cobertura suficiente ni la ubicación adecuada para atender las áreas rurales en los nueve grados de educación básica. (RAMIREZ, Ángel y otros, 2005).

El docente que se tiene en lo rural no es el más adecuado para responder a los retos que implica este sector, la educación que ofrece el país tampoco se ajusta a ello, de modo que, en última instancia, es el educando el que va a recibir una serie de consecuencias que le impedirán alcanzar, desde su realidad, sus metas más simples educativas. La educación rural ni desde lo que hace el docente ni desde lo que propone el gobierno, está a tono con los retos de la sociedad siglo XXI.

Debe agregarse que el educador rural debe tener otro perfil, de modo que sepa qué hacer en el ámbito rural, cómo ayudar al desarrollo de los estudiantes, de la comunidad, orientándolos a un mejor nivel en calidad de vida.

Otras afirmaciones docentes referidas a su aporte específico en la operacionalización del currículo, son:

- *“... Apoyo en lo que me pidan, sobre todo si se refiere a mi área de desempeño...”;*
- *“... generalizando así, en la institución muy poco, muy poco.... algunas veces para, para revisar el PEI, paraa, paraa, para formar el Manual de Convivencia, que eso si nos tocó a nosotros...”;*
- *“ Eehh, Bueno, he participado en logros que faltan en el Manual de Convivencia en los programas académicos, he hecho aportes tanto en la institución en sí con los estudiantes...”;*
- *Buenoo, eeeh, en lo, lo, los aportes de uno, básicamente están en, en, en orientar a los alumnos en los ess, los estándares que exige en la, nuestro Ministerio de Educación y eeeh, también aportándole al estudiante sobreee esta orientación...”;*
- *“...tiene que ver con las evaluaciones, lo que tiene que ver con las competencias...”;*
- *“...no recuerdo ahora mi, si pero todos aportamos, todos aportamos sobre, sobre la elaboración del PEI, las necesidades de los estudiantes sobre todo...”.* (Ver Anexo C).

Un aspecto fundamental de la representación social es que es que es valorada y significativa en un grupo, y ella hace pensar en lo que ha sido de la relación de

grupo y sus construcciones en el tiempo. Ella es construcción histórica, en un periodo y época de grupo, pero es social, es generada por colectivos. Sin una construcción colectiva de currículo, sino con tres visiones diferentes, como se da en la I. E. El Sabanal las apreciaciones anteriores tienen sentido: primero, no precisan con certeza los aportes; se vuelve a notar que no se sustentan en los elementos base del currículo, solo a contenidos en los que hablan de asignaturas o programas, alguno a evaluación. Reaparece la ausencia de una conciencia colectiva. Las respuestas muestran dudas e inseguridad en palabras que se alargan, buenooo, eeeh, paraa, esteee, sobree, son indicios de que el aporte dado no es contundente en algo concreto y definido para cada uno.

No cabe duda, por las expresiones arriba anotadas, que la I. E. El Sabanal no posee fronteras definidas para el trabajo institucional, lo que el docente muestra es que su visión de currículo es muy propia, tres visiones, así la aplica a sus aportes a la institución, al trabajo con los discentes, a la operacionalización del mismo, hace lo que su representación dice que haga, pero esta es suya.

Debe tenerse en cuenta que una persona forma parte de colectivos sociales, de diversos grupos que son fuentes de construcción coercitivas y dinámicas de su representación de la realidad social, en este caso, curricular. Así ella genera ópticas propias pero surgidas en el compartir social de lo que es currículo, para el caso en estudio, o de la realidad que se asume. La representación es construcción intersubjetiva, jamás de un individuo solo.

Lo anterior resalta el valor del estudio de la intersubjetividad para una interpretación más comprehensiva del currículo por el docente. No debe obviarse una verdad que surge en las representaciones y es que ellas provocan crisis, debates, hasta anclarse. El currículo, para el caso estudiado se asumió como objeto de polémica social, base para la construcción colectiva.

Es relevante entender que:

El núcleo central asume la organización de los elementos del campo representacional, mientras que la periferia se encarga de adaptar la representación a las exigencias del contexto concreto y particular. Es decir, que mientras el núcleo es normativo, la periferia es funcional. El núcleo se encuentra ligado a la historia colectiva, a los valores, normas, ideologías y en general a las formas colectivas de ver el mundo y de actuar en él. La periferia por su parte actualiza las normas del núcleo en contextos particulares, maneja inconsistencias y protege la estabilidad de las representaciones sociales (JODELET, 2000).

De la historia colectiva de los docentes depende todo lo que son sus representaciones sociales, el núcleo es el que les dice qué decir y qué hacer, con la periferia, vigencian los parámetros nucleares, si acaso, y las experimentan en el contexto. Así, el currículo de El Sabanal es reglado, tradicional, sí lo dice su núcleo central y así hacen de él en el contexto rural de El Sabanal.

Abstrayendo a BORGUCCI, Emmanuel (2005), en la representación hay un objeto de referencia que existe independientemente de quienes la formulen, y se puede conocer dicho objeto por los sujetos que la formulen. Es decir, la realidad es exógena y posee unas propiedades que puedan ser o no recogidas por las representaciones que se hagan de ellas. Además, las representaciones sociales son el medio para acceder a esa realidad. La realidad de currículo y lo

que implica se ha construido desde varios ámbitos, se observa que dentro del colectivo ha hecho falta focalización y presión para que sea asumida por todos. La Institución El Sabanal está inmersa en una situación en donde si no se asumen posiciones concertadas y consensuadas frente al currículo, este seguirá la senda de la individualidad y la tradición.

El docente de El Sabanal no es rural porque, como dice BOIX (2003), el docente rural debe estar abierto a la comunidad, ofrece a sus alumnos estrategias y recursos que les ayuden a entender y respetar la cultura local, que valore las fiestas tradicionales, el entorno natural, la propia historia del pueblo, la lengua, los saberes individuales y comunitarios, el oficio de sus habitantes y las relaciones interpersonales y afectivas, y los integra en sus proyectos educativos y curriculares. Es un docente que parte de la propia realidad y posibilita la creación y conservación de “estructuras de conocimiento locales” como punto de partida para la puesta en marcha de sus objetivos pedagógicos y ponga a disposición de los alumnos los recursos y medios didácticos necesarios para que éstos tomen conciencia de la necesidad vital de su existencia para el desarrollo comunitario en lo rural y nada similar se halla en la institución estudiada. Así, no es posible considerar que el diseño curricular hecho por este docente sea rural.

6.1.3.2 Confirmando la tradición pedagógica en la I.E. El Sabanal y la no ruralidad del diseño curricular: En una revisión pausada de los planes de área y asignatura en la institución El Sabanal, parte del currículo, se puede observar que lo predominante es, sin duda alguna, la puesta en práctica de lo

que se conoce como tradición pedagógica, son dichos planes de corte académico tradicional, la representación social curricular sigue actuando, por ejemplo, el de matemáticas está estructurado así: introducción, justificación, diagnóstico, fundamentos epistemológicos, objetivos, lineamientos legales, metodológicos, plan de mejoramiento, plan operativo de refuerzo, estándares por grado, competencias y contenidos por grado, criterios de evaluación, recursos del área y bibliografía.

Resaltamos que el diagnóstico en sus fortalezas se mira desde el docente, así estos tienen preparación, liderazgo, y poseen unidad de criterios para programar. Las debilidades son desde los discentes, estos padecen de falta de compromiso, no leen, se ausentan mucho, no son acompañados por los padres, bajos resultados en Pruebas ICFES y Saber.

En la justificación se observa que se apunta hacia la formación matemática acorde a la etapa de desarrollo en que se halla el educando y que las actividades que realice tengan relación con la experiencia de vida cotidiana, en donde interactúe con su entorno físico y social. Debe manejar el educando también los conocimientos conceptuales y procedimentales en situaciones problémicas.

La fundamentación epistemológica presenta una síntesis de diversas teorías: intuicionismo, constructivismo, formalismo, y otras, culminan hablando de matemáticas modernas y la aparición de la Ley 115 de 1994. Los objetivos apuntan a la consecución en el joven de: razón, crítica objetiva usando

observación, atención, orden, precisión, concentración, abstracción, que conlleve a hábitos de trabajo, métodos y búsqueda de la verdad. Especialmente los objetivos específicos apuntan a: desarrollo de habilidades para el cálculo numérico, escrito y mental, que permitan razonar objetivamente, familiarizarse con conceptos matemáticos, con el lenguaje y forma simbólica; desarrollar habilidades y destrezas para formular, plantear y resolver problemas que permitan la aplicación de modelos matemáticos, entre otros. Sustentan el proceso en la Ley 115/94 y directrices del Ministerio de Educación. El Plan de mejoramiento se orienta al desarrollo de pruebas tipo ICFES bimestralmente, mejorar la dotación de laboratorios de matemáticas y física; resolución de talleres por los estudiantes y dotación de biblioteca con textos matemáticos.; el plan operativo se dirige a inventariar los materiales y requerimientos; realizar conversatorios para diagnosticar fortalezas y amenazas, realizar talleres de refuerzo y profundización y propiciar el concurso interno de matemáticas. El plan de refuerzo explica que con diversas estrategias se buscará ayudar a superar las dificultades en el desarrollo de cada unidad.

Al azar se tomó el grado primero y las competencias que trabajan en la unidad uno, identificación y relaciones de conjuntos, son: explica el concepto de conjunto, los identifica y relaciona teniendo en cuenta forma y número de elementos. Reconoce y descubre los valores posicionales de cantidades hasta de tres cifras. Para la unidad 2: Explica el concepto de suma y resta; realiza sumas y restas con una y dos cifras, resuelve problemas cotidianos con sumas y restas. En la unidad 3: realiza adecuadamente ejercicios de división exacta e

inexacta; reconoce funciones y propiedades de la división, resuelve problemas prácticos de la vida cotidiana.

En el grado 8º, unidad dos, conjunto de números irracionales, Competencia argumentativa: justifica afirmaciones sobre las relaciones entre el conjunto de los números naturales y el de los irracionales; usa las diferentes representaciones del número dentro de diversos contextos; justifica las diferentes representaciones decimales como modelos de los números reales. Competencia interpretativa: Representa parte de una magnitud continua o discreta con un número irracional. Propositiva: Diseña una estrategia para decidir si el resultado de una operación es irracional positiva o negativa; formula modelos de situaciones aditivas y multiplicativas en el conjunto de números irracionales.

Los criterios de evaluación a tener en cuenta son: actitud del estudiante frente al aprendizaje, participación en las diferentes actividades de aprendizaje, presentación oportuna y sustentación de trabajos; capacidad para transmitir los conocimientos; desarrollo de talleres (no están incluidos en el Plan); capacidad de liderazgo grupal; toma de decisiones oportuna en el bien individual y colectivo.

En el plan de matemáticas no se observan contenidos, estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación o técnicas que tengan que ver con el ámbito rural de los estudiantes, sobre todo en una asignatura que es de uso

cotidiano, tal como se anota en la justificación del plan. El peso de la tradición pedagógica está evidente e influenciando con fuerza en el currículo.

El plan de ciencias naturales está estructurado de manera diferente al anterior, este presenta en primera instancia un significado del área, lineamientos para el aprendizaje, relación con otras áreas, objetivos globales, una planeación estratégica la cual contiene: Ejes estratégicos, metas estratégicas y estrategias claves. Es organizado por grados y cada grado contiene los siguientes elementos;

- Enunciado de estándares.
- Factores.
- Acciones de pensamiento, (Estas acciones son escritos muy extensos).

Luego estructuran objetivos, logros, indicadores, eje temático, estrategias metodológicas y evaluativas. Haciendo un análisis general de los aspectos más significativos encontramos que en el escrito introductorio relacionado con el significado del área, redactan sobre “La importancia del área dentro del contexto educativo”, pero no extienden esto al contexto social. El plan está organizado de una manera academicista, algo muy particular es que no presenta estándares y competencias a pesar de que sustentan el plan teniendo en cuenta los lineamientos curriculares.

El plan de área de ciencias sociales es completamente diferente a los analizados anteriormente, con esto comprobamos que no existe unificación de

criterios con respecto a la estructura organizativa de los planes de área en la institución. Este plan sigue en orden los siguientes aspectos:

- Presentación
- Contexto general de las ciencias sociales
- La formación en competencias.
- La educación por competencias
 - Las ciencias sociales y el contexto curricular
- Fines de la educación
- Objetivo general del área. (Que el estudiantado conozca, comprenda y se capacite para vivir de manera activa en el mundo e interactuar con calidad en él)
- Objetivos específicos.
 - Retos para las ciencias sociales
 - Epistemología de las ciencias sociales
 - Propuesta de lineamientos curriculares
- Ejes generadores
- Preguntas problematizadoras
- Ámbitos conceptuales
- Desarrollo de competencias (Cognitivas, procedimentales, interpersonales, intrapersonales)
- Estructura de los lineamientos
 - Ciencias sociales y estándares de competencias ciudadanas
 - Estándares básicos de competencias en ciencias sociales
- Preguntar para aprender
- Me aproximo al conocimiento como científico social

- Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales
- Desarrollo compromisos personales y sociales
 - Metodología de las ciencias sociales
 - Proceso evaluativo.

Luego estructuran los planes de asignatura por grados, de la siguiente manera:

- Plan curricular. (Por períodos)
- Estándar
- Ejes generales
- Preguntas problematizadoras
- Ámbitos conceptuales
- Centros de interés
- Contenidos
- Recursos
- Metodología
- Logros en función de competencias:
- Criterios de evaluación.

Cabe resaltar que esta programación no aparecen los contenidos de básica primaria, ¿Será que no trabajan en conjunto los docentes de primaria con los de secundaria y media?, al parecer es así y esto no permite una secuencia lógica de las programaciones, no se hacen diagnósticos acertados y lo peor cada docente trabaja por su lado.

Se observa un plan academicista en donde los docentes poco se preocupan por contextualizar los aprendizajes. No existe unificación de criterios al momento de la elaboración de los planes de área y de asignatura, es por ello que encontramos diferentes formas en esto. Podemos decir que cada área maneja una estructura diferente. No encontramos diferencias significativas en contenidos, procesos y metodologías que enfaticen a un proceso de aprendizaje en el contexto rural. La fuerza de la representación está presente.

Es de anotar que se hizo visita a la institución para observación de clases, sin temor a equivocarnos, se puede decir que el proceso es academicista, verbalista, directivo, en una vía, el docente explicaba, el estudiante oía, las preguntas que se le hacen al discente se orientan hacia la memorización de conceptos o teorías, además, no hubo en las clases revisadas, de ciencias naturales, matemáticas y geografía, la utilización de elementos del contexto, de sus costumbres, recursos, valores.

En la observación de las clases de ciencias, sexto grado, el docente trabajó ecosistemas y poblaciones, muy adecuado para el contexto institucional campestre y no hubo una salida al campo, todo se hizo en el aula; en matemáticas, grado 1º, operaciones de suma y resta, igual al anterior fue su desenvolvimiento, y el plan anota que se harán experiencias que tienen que ver con la cotidianidad. Se le dictaban ejercicios al discente y este los resolvía según los parámetros que se le daban. Finalmente en geografía, grado 3º, la vida en sociedad, innovación no hubo, todo en el aula y no utilizó agentes o

recursos del contexto. Se le “dictaba” al educando para que escribiera en su cuaderno.

Si se hace una abstracción de lo que Luís NOT (1979) plantea sobre esta forma de enseñar, podemos concluir diciendo que la I. E. El Sabanal no ejerce una influencia en el contexto interno como en el externo, no propiciando desarrollo del pensamiento, tanto en la persona del educando como en su colectivo de origen, le son de poco interés las necesidades y expectativas personales y comunitarias, y con ello está socavando las bases del desarrollo contextual. Sus planes, programas, visión, formas de actuación, bases teóricas de orientación pedagógico-didácticas, formas de trabajo general, constriñen la voluntad y sofocan el impulso significativo del educando, con lo que logran lo contrario a lo que deberían, desde una posición teórico-metodológica más ajustada a la realidad rural de la institución. Su proceder basado en fundamentos de antaño difiere mucho de la propuesta para un hoy donde la tecnología, el conocimiento abundante, las nuevas metodologías, son accesibles y asequibles para unos resultados mejores y mayores en la institución educativa.

Es evidente la compartimentalización del trabajo por asignaturas, no se interrelacionan, no se interdisciplina. Los programas contruidos sobre la base de lo que cree el docente pero no sobre la realidad y diversificación de los estudiantes, y la puesta en acción de la exposición magistral, la autoridad fuerte, la verticalidad en el aula, lleva a que el discente responda en la evaluación de su aprendizaje, más con lo que se le enseñó que con lo que

realmente él quería aprender, en otras palabras, rescatará lo que se le dijo en el aula, y que debía asumir a la fuerza, pero no aquello que para él tiene significado y valor. Se predispone a la represión de la creación y producción individual. Riesgo grave es este en que se halla esta institución objeto de estudio.

En la institución El Sabanal el docente aún es el eje y polo del proceso educativo, de igual modo, es la única fuente de los contenidos e información para el educando, su rol, aunque no lo quieran reconocer, se mantiene como de transmisor, y es el actor protagónico en el aula. Es él quien piensa y dona de forma terminada los contenidos de enseñanza. Nadie niega que esta pedagogía es adaptativa, y su finalidad no es otra que el educando se forme en su interior llegue a ser un adulto adaptado y acomodado a la sociedad donde está inmerso, y a la que es probable, por formación, no va a intervenir para transformar.

Con EUSCÁTEGUI Y PINO (2005) se puede terminar diciendo: “Las estructuras curriculares de las instituciones educativas se han caracterizado por estar cargadas de un marcado enciclopedismo, faltos de coherencia y claridad frente a los procesos educativos; lo que ha llevado a reducir el currículo a plan de estudios, formulación de objetivos, selección de contenidos, con estructuras cerradas que discriminan y no permiten procesos de construcción y reflexión curricular”, sin duda, aspecto observado en la institución estudiada.

Para finalizar este aparte y reconfirmar la no ruralidad del docente de la I.E. El Sabanal y su diseño de currículo, que están implícitas en sus representaciones sociales, en sus programas de área no promueve la utilización de un modelo organizativo de clase centrado en la actividad cooperativa independiente de los alumnos que sustituye al que actualmente se utiliza y que centra su funcionamiento en la actividad frontal, en la exposición del maestro y en el trabajo independiente individual; no incorpora modelos estereotipados, no imita rutinas ni esquemas de funcionamiento que permiten su reproducción mecánica en la enseñanza rural. Las razones de tal contradicción se encuentran en que si bien los docentes perciben la diversidad en lo rural, no les es posible actuar sobre la práctica para modificarla, porque sus experiencias han generado la creencia de aplicar el mismo modelo de enseñanza en cualquier contexto social en que les quepa desempeñarse. Desde allí quizás, es posible interrogarse por qué, a pesar de tantos cursos de perfeccionamiento docente encontramos antiguas prácticas en gran parte de las escuelas rurales.

Tampoco se nota que logre individualizar la enseñanza, potenciando los elementos socializadores que ofrece el aprendizaje entre iguales y la enseñanza mutua, porque se parte de lo que los alumnos saben y se favorece una pedagogía del interés por lo que otros saben; considerar la heterogeneidad como expresión de normalidad; sentir la flexibilidad curricular como un elemento intrínseco de la enseñanza donde la adaptación curricular que implica la graduación de las propuestas didácticas y organizativas es connatural al proceso de enseñanza-aprendizaje; imaginar y crear estrategias, criterios de organización espacio-temporal, proyectos incardinados en el medio; dinamizar

y cooperar en la vida social y cultural en la que se inserta el proceso educativo-escolar. La formación del maestro capaz de trabajar, de actuar, de enseñar en un contexto así descrito será aquella que vaya dirigida a formar profesionales capaces de resolver problemas y de tomar decisiones, y en la que la reflexión sobre la práctica contribuye al desarrollo de un conocimiento dinámico. Se trata de una formación hacia la profesionalización creativa e innovadora. Todos estos aspectos son signos visibles e inherentes al docente rural, tal como lo afirma ABOS, Pilar (2007). Si el docente no es rural el currículo y su diseño tampoco.

7. CONCLUSIONES

Teniendo de referente el análisis de los resultados, se puede concluir, de esta experiencia investigativa, lo siguiente:

A nivel general, las representaciones sociales del docente sobre el diseño curricular no inducen a respuestas a los problemas existenciales de la Institución Educativa El Sabanal, constituida por niños y jóvenes rurales, no son holísticas en su enfoque, tampoco participativas y menos abarcadoras de lo integral humano; están faltantes del fundamento dialogante, de la creación y reflexión para que propendan por una educación humana y humanizadora, científica y democrática, que genera soluciones no del azar ni rápidas a los diversos obstáculos que se presentan en lo académico, comunitario, directivo y administrativo, sufren de la acientificidad teórico pedagógica.

El diseño curricular desde las representaciones que posee el docente de la I. E. El Sabanal no es social en sentido estricto, ni construida en el contexto de El Sabanal, es una comunidad la que constituye la Institución, comunidad que se halla inmersa en un contexto particular rural, con necesidades y problemas muy propios, que deben intervenir desde una propuesta curricular pertinente y congruente. Esta institución, además, desarrolla, operacionaliza, un parámetro constitucional esencial, cumple una función social como es la educación. Si partimos del principio de que el diseño curricular debe construirse desde las reales demandas del contexto educativo de influencia, entonces, la educación en El Sabanal debe tener obligatoriamente rasgos muy rurales.

Estas representaciones sociales del docente sobre el diseño curricular hacen que este, sin querer, oriente conductas y formas de vida desde su quehacer, ajenas a lo rural, lo que obliga un diseño curricular contextualizado y con participación de la comunidad educativa, que supere las representaciones coartadoras y restrictivas que están presentes hoy en el currículo. Su formación en el pasado lo ha influido en este sentido, TAVÁREZ, Myladis (2004) enseña cómo el docente ha sido formado en la tradición positivista de la educación, que no le va a permitir hacer más de lo que hace en la institución educativa, actuar bajo el principio de la reproducción, academicistamente y modelador de la conducta humana y esto es evidente en los que educan en la I.E. El Sabanal: poseen tres representaciones del diseño curricular que dan fe de lo que se dice aquí. Estas surgidas de la tradición pedagógica de su formación, también nos dejan ver que el Estado ha fallado por su desubicación para formar formadores.

Hay que reafirmar que las representaciones sociales del docente sobre el diseño del currículo no tiene base científica y pedagógica, de acuerdo con lo que hacen, es indiscutible que se configuraron en el sentido común de cada subgrupo. Es necesario decir aquí, sin duda, que estas representaciones inciden en sus procedimientos pedagógico-didácticos y le impiden ajustarse a las características que debe poseer un docente rural, entre las que menciona FLORENCES Y RIVERA (2000): "Busca la adecuación de contenidos para facilitar la integración de sus referentes científicos y prácticos, garantizando simultáneamente el cumplimiento de las normativas nacionales y la atención a las particularidades sionaturales del medio rural y de sus manifestaciones

locales... asume decisiones curriculares, recontextualiza el currículo oficial de acuerdo con sus condiciones rurales; tiene libertad, entendida como posibilidad de elegir entre diferentes concepciones pedagógicas, para realizar dicha adecuación curricular". En lo que respecta a su conformación provienen desde distintas vertientes: instituciones escolares, institutos de formación, el sistema educativo, las familias, entre otros.

Los docentes desarrollan una práctica educativa donde los educandos no se apropian de los contenidos de la enseñanza, que les ayude a interpretar, comprender, abordar y superar sus problemas de vida y crear mejores condiciones sociofamiliares y personales. Los contenidos que usa el educando para solucionar sus problemas no los ha aprendido en la escuela, los docentes afirman que estos se quedan en El Sabanal, luego de egresar de la institución, haciendo lo que sus padres hacen en el contexto y no continúan superándose. Estos contenidos de los discentes surgen de lo que ven en casa y familia, de "imágenes que condensan significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, dan sentido a lo inesperado;" (Jodelet, D.: 472). Así, lógicamente, desde este sistema de pensamiento, el joven educando entiende lo que debe hacer y lo hace en el entorno. La representación social del docente sobre el diseño curricular no promueve un nuevo sistema de pensamiento y de ver la vida en sus discípulos en El Sabanal.

Es muy importante aclarar que el parámetro base que da cuenta de la autopercepción de los actores como personas protagonistas en la institución

educativa se descubre en la percepción que tienen del impacto deseado para el currículo, no lo descubren en sus tareas pero saben hacia donde debería llegar; sin embargo, hay que agregar, además, que los docentes muestran con claridad cómo el diseño curricular es realmente un proceso en construcción indefinido, no establece realmente un modelo funcional orientador de la práctica educativa. Es significativo rescatar el predominio, en la estructura de las representaciones sociales del diseño curricular, se enmarca en el carácter formal y más tradicional de la teoría de currículo. Esto permite entender, por un lado, por qué no hay una práctica curricular en el docente que impacte en la I. E. El Sabanal, a pesar de la existencia de abundante teoría del tema curricular que llevan a entenderlo de modo concreto; lo que está presente es un quehacer donde se estimula el aprendizaje mecánico-memorístico, el psitacismo del cual habla NOT (1979); por otro lado, hay un interés débil por comprender al diseño del currículo, da la sensación que hace falta motivación, ganas e interés por este singular aspecto institucional.

Un aspecto que sobresalió en la experiencia fue que los docentes consideraron que el currículo y su diseño es un proceso importante y necesario, pero que no se asume con responsabilidad dentro de la institución. Este se halla alejado de la formación académica impactante en los discentes; el accionar docente es más práctico, operativo, obligado por su representación social del diseño curricular, haciendo que el desarrollo de cada asignatura sea más de tipo instructivo. Por tal razón es posible decir que la I. E. El Sabanal no está correspondiendo a las expectativas educativas estatales y del contexto, ella está lejos de adecuarse a las exigencias del mercado de trabajo, no prepara

para el futuro y para la vida y como dice ETHIEVAN, Nataly (): “La I. E. está desfasada de lo que el contexto requiere y exige”.

Es necesario aclarar que, es fuerte el efecto de las representaciones sociales del docente sobre el diseño curricular, y pretender un cambio, implica tiempo y dedicación, es una situación muy compleja, arraigada en el tiempo en los docentes, solo poco a poco y con paciencia pueden lograrse resultados. La práctica curricular formal se ha venido dando desde esquemas rígidos, coactivos, aceptados por cada grupo docente, y ellos si no reconstruyen su representación social del diseño curricular no podrán hacer nada nuevo en la I. E.El Sabanal. Se necesita una metamorfosis del educador, de modo que asuma nuevos esquemas de pensamiento para nuevas formas de hacer currículo, sobrepasando las tradiciones curriculares arraigadas en ellos que han legitimado su quehacer docente hoy por hoy en El Sabanal.

Las representaciones que los docentes tienen del diseño curricular surgen en factores ajenos a una teoría pedagógica, aunque es tradicional no conceptualizan sobre ella, es decir, que desde la práctica, el diseño es heteroestructurado, pero en teoría, no hay dominio docente. La conceptualización, es entonces, desde lo que ellos han construido en sus grupos de referencia y con ello, construyen un sistema educativo en El sabanal que, como se ha dicho, mantiene el estado de cosas bajo parámetros de desigualdad y donde la manipulación, cosificación e instrumentalización del otro es evidente.

Estas circunstancias particulares nos llevan a pensar seriamente en los procesos educativos en las instituciones educativas, ya que, aunque existan parámetros legales para la enseñanza aprendizaje y teorías que orientan esta diada, lo social aparece como influenciador del quehacer docente, hora es obligatorio mirar el colectivo docente para saber qué piensan de su labor en la institución educativa. Hblar de mejores procesos institucionales implica mirar de cerca también lo que pasa por el sistema cognitivo y cognoscitivo docente. Se necesita una visión más amplia de la educación, más de lo que hasta ahora se ha tenido, se requiere entender lo complejo de las representaciones sociales y acercarse más al colectivo docente para entender su proceder, el tipo de escuela que maneja, el tipo de currículo y de práctica educativa. Y esto, se insiste, implica ir más allá de analizar recursos, infraestructura, número de docentes y presupuesto institucional.

Lo relacionado con las representaciones sociales se hace de obligatoria intervención por su efecto complejo en el quehacer docente, y evitar dicho efecto no ha sido trabajo de los orientadores de la educación en las localidades y regiones, pues, está por encima de lo que estos entienden por educación, no es esto tema de la tradición pedagógica a la que se está acostumbrado, no es de dominio estatal. El Estado ahora se obliga a entender esto para repensar y reorientar la institución educativa y principalmente, a los docentes. No debe jamás dejarse de lado el hecho de que el proceso docente educativo es altamente social y es en lo social donde surgen las representaciones, para el caso, de los procesos institucionales en general.

Debe dejarse claro que no es fácil definir lo rural y lo urbano, los teóricos coinciden en la dificultad de delimitar los términos, del docente se presentan algunas características, pero con ello no se deja definido cien por ciento el problema.

La experiencia investigativa realizada centra su atención en un aspecto vital del proceso educativo: el currículo, del cual debe haber manejo no solamente teórico sino práctico y de las representaciones sociales, influenciadoras del quehacer docente. El docente mencionado y sujeto de estudio es una persona que tiene residencia en la ciudad de Montería, aunque se dicen del campo y con influencia rural, su desenvolvimiento, identidad y lenguaje no son rurales, no hay evidencias o signos como los que plantean BOIX (2003), LORENCES Y RIVERO (2000), EGGLESTON (1980), entre otros, que son del docente rural, propios de su quehacer e identidad. Además, lo que han elaborado en sus planes de área refleja una estructura pedagógica muy tradicional, con estrategias de aula, nada orientados a salir y utilizar el ambiente como espacio educativo, donde no hay correlación con lo rural, otra evidencia de su no ruralidad.

Son del campo, dicen los educadores, pero esto es solamente de palabra, porque luego lo niegan al considerar lo campestre como que rebaja la estima y reputación del hombre. El docente rural subestima lo rural y desde los teóricos como LORENCES Y RIVERO, no son rurales.

Además de lo anterior, se resalta la consideración que ser del campo, según ellos, no afecta el currículo, cuando desde la teoría vista (Ver por ejemplo, a HOYOS REGINO, Santander. 2004) esto es un principio base para diseñar el currículo mismo. Ser del campo y vivir en el campo se constituye en eje orientador de la construcción curricular.

Los educadores de El Sabanal se valoran, respetan a sus estudiantes, aman su trabajo, se comprometen con él, tratan de hacer las cosas bien, se nota una actitud de servicio y solidaridad para con los que son sus educandos. Consideran su trabajo como vocación, eso es muy válido al pensar que enseñar – aprender es una labor que exige darse a sí mismo para lograr las metas. Además, se ven a sí mismos respetuosos, amables, con deseo de superación y solidarios con su institución.

Son tres las representaciones sociales de los educadores sobre el currículo, tal como se observa, tres visiones particulares que no coinciden sino en que se enmarcan en lo muy tradicional de la pedagogía, las predominantes son: cúmulo de experiencias docentes, plan y conjunto de actividades. Se puede explicar esto posiblemente al hecho de que el proceso de focalización no se dio en el grupo como tal, no era la misma información la que se manejaba dentro de él y, lógico, no hubo una presión para que el grupo estableciera la representación en todos. Nada extraño es atreverse a pensar que tales visiones se constituirán en un obstáculo para construir currículo en la I.E. El Sabanal, aunque los educadores manifiestan el valor del mismo para el quehacer institucional.

Las representaciones son diferenciadoras pero excluyentes, no se encuentran en puntos de corte, da la sensación de que ellas son las modeladoras fuertes del docente más que cualquier reglamentación legal de la nación o de teoría curricular. Dichas representaciones no se centran en las necesidades del educando y del contexto y ellas no evidencian una tendencia hacia una construcción curricular para este siglo y para el entorno de la Institución El Sabanal. Es probable que el proceso educativo haya caído en una rutinización que no es percibida por el educador. Las fuentes de construcción de la representación no se definen como internas, son foráneas desde otros grupos han sido elaboradas.

De igual modo, las representaciones se fundamentan, sin lugar a dudas, en las tendencias internas, en las propensiones personales del educador, donde lo relevante es lo afectivo-social, además, en ellas se evidencian significados muy particulares, desde la propia cultura y sentido común de dicho docente.

Las influencias de una teoría, modelo, enfoque pedagógico están muy lejos de ser realidad, el educador, como se ha dicho, se orienta en su quehacer desde lo que sabe hacer y aprendió a través del tiempo, no desde un saber pedagógico específico cultivado en su formación, no porque maneja de manera responsable la teoría heteroestructurada, por ejemplo, sino porque su experiencia le dice qué y cómo hacer educación. Hay una visión reduccionista de currículo y su diseño. En este caso, la representación social está a la zaga de lo que hoy se propone para el desarrollo de la comunidad educativa en una institución como la estudiada, no favorecen la educación en El Sabanal. Lo

que el docente representa de currículo no es lo que él piensa sino lo que otros organismos han querido que piense.

Es de resaltar también un hecho que no se debe pasar desapercibido, lo que tiene que ver con el discurso docente, no se observa un lenguaje técnico, de la pedagogía, está ligado a lo cotidiano, a su mundo de la vida más que a la teoría científica, al lenguaje común, del que han hecho una apropiación significativa. Aún más, no se incluyen terminologías relativas a la tecnología educativa, y de las nuevas tendencias de la pedagogía de modo concreto.

Para culminar, debe decirse que, las diferencias en la representación social del diseño del currículo y las significaciones que ellas dejan evidente, pueden constituirse en impedimentos para el desarrollo de la Institución El Sabanal. Ella se afectará en su visión y misión, en la selección de contenidos, en la organización de estos en el tiempo, en las metodologías, los recursos, la evaluación, poniéndose en riesgo la formación del educando para la sociedad del conocimiento.

Indudablemente también hay que agregar que el docente se mantendrá bajo esquemas rígidos, ya revaluados y de antaño, que no le ayudarán a lograr las competencias en sus educandos. La función social de la educación en este siglo XXI en El Sabanal no será cumplida, no llenará las expectativas esperadas y mantendrá al corregimiento y sus habitantes en situaciones de pobreza, marginalidad y atraso.

8. RECOMENDACIONES

Es necesario dejar por sentado que el currículo es el eje que da vida y sostén a la institución educativa, por lo tanto, será verdaderamente apto si se halla en consonancia y coherencia con el contexto educativo y si se orienta al desarrollo de competencias que lleven al educando a enfrentar efectiva y eficazmente la vida. Es en esta perspectiva que cobran validez las representaciones sociales del docente sobre el diseño del currículo, porque ellas se constituyen en base de la conducta docente, de lo que ellos piensen y crean que es el currículo y su diseño, así lo direccionarán en su quehacer y si dicha representación la han construido bajo parámetros de una pedagogía alienante, tradicional, así lo asumirán llevando a los educandos a experimentar procesos que les coartarán su desenvolvimiento pleno y su desarrollo en todas sus dimensiones humanas.

Ahora, después de haber comprendido las representaciones sociales del diseño de currículo que poseen docentes de la Institución Educativa El Sabanal, que se evidencian en su discurso como paralelas, no se encuentran, y no posibilitan la construcción de puentes de unión, además de que están revaluadas y desfasadas para su aplicación en este tiempo y aún, construidas por fuera del grupo institucional de El Sabanal, se sugiere que:

-Se de la ruptura del sentido común que las originó y consolida, mediante una formación cercana, seria y responsable al docente en diseño y tendencias curriculares para este tiempo, para que se pueda evitar la influencia y gobierno de una pedagogía alienante que no se orienta al desarrollo institucional y

contextual, ajustada a una realidad histórico cultural como la de El Sabanal que la exige y que está impreso en las representaciones sociales docentes..

-Dicha formación al educador, constante y actualizada, conlleve también a integrar, a lo emocional-afectivo que se descubre en la representación social, lo intelectual y reflexivo, clave para construir pensamiento científico y pedagógico, que oriente a la construcción curricular contextualizada, pertinente y agenciadora del desarrollo humano social de la comunidad educativa, esto, precisamente es lo que evita la institución tradicional.

-La formación erija un docente que encarne el discurso curricular para que dirija la construcción de institución, de proceso educativo, de enseñanza y aprendizaje, de una representación social de un modelo curricular para El Sabanal y según los lineamientos legales y pedagógicos que lo exigen.

La formación docente, no debe olvidarse, se orientará al desarrollo y cualificación de la práctica pedagógica, esta se interviene para su cambio, al construirse nuevas y más significativas representaciones sociales desde teorías validadas. Se insiste, la generación de nuevas representaciones sociales llevará a un quehacer docente sustentado en un diseño curricular y pertinente, que transformará también la actual cultura educativa docente. Formar para una reconstrucción de las representaciones sociales en el colectivo docente es posibilitar el rescate de un pensamiento crítico, racional, innovador, y asumir teorías que harán mejor y más viables conocimiento y quehacer docente, porque hay nuevas representaciones sociales.

Si debe haber cambios, formas nuevas de pensar en el docente, no es posible lograrlo sin formación, ella hace más al hombre, más inteligente y creativo, más innovador y competente. El problema en la I. E. El Sabanal lo generan las representaciones sociales del diseño curricular, así que, a la hora de buscar solución a esto, no hay mejor camino que formar. Este proceso será el único capaz de alterar una institución para un mejor futuro en El Sabanal, si se alteran las representaciones sociales del diseño curricular se altera la forma de hacer educación.

Es posible estar seguro de algo, un cambio en el docente lleva a un cambio en la Institución Educativa El Sabanal. Y este cambio es urgente para asegurarle a El Sabanal un futuro más promisorio. Un mejor proceso docente implica un docente más formado. Debe resaltarse que el docente debe cambiar en sus estilos de desenvolvimiento en el aula, adaptándose en este proceso a la realidad de El Sabanal, con un lenguaje entendible al contexto, con metodologías y recursos manejables por el educando, en últimas, un docente que se hace entender para que sus educandos aprendan.

Para culminar, debe anotarse que se debe continuar reflexionando sobre la realidad de las prácticas curriculares institucionales procedentes de las representaciones sociales de modo que se descubran sus debilidades y posibilidades para reconstruirlas. El abordaje de la problemática curricular, convoca obligatoriamente para lograr los cambios sustantivos en la concepción, diseño y operacionalización del proceso educativo, que a su vez, exige la

asunción de temas como lo didáctico, lo financiero, lo tecnológico, entre otros, que cualifican el quehacer institucional.

Es sumamente importante propiciar espacios de participación en la construcción curricular con el fin de lograr que el currículo sea pertinente a la comunidad educativa. Un currículo contextualizado permite el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje donde se resalta un adecuado ambiente educativo, que integra unos educandos idóneos y aptos para su quehacer, formados en los contenidos de la ciencia, pero diestros en el uso de técnicas, estrategias, recursos pertinentes que le posibilitarán alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

Creemos importante señalar que la díada currículo-representación social no puede ser entendida como un par antitético. Por el contrario, en el marco del desarrollo curricular, es clave para generar calidad educativa, avance a niveles superiores en la pirámide social y competencias en los discentes y docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J. (1994). Prácticas y representaciones sociales. Paris. PUF, 73p.
- ABOS, Pilar. La escuela rural y sus condiciones ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? Revista Aula Abierta Nº 35. Universidad de Zaragoza, 2007. P. 83-90.
- ÁLVAREZ, C. (1995). Los Jóvenes, Las Drogas Y El Alcohol. Un Estudio De Sus Representaciones Sociales. Santiago de Chile: CIDE.
- ARAYA UMAÑA, Sandra. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 84p.
- ARTIGUE, María Cecilia. ¿Cómo construyen los docentes las prácticas rurales de Nivel Inicial?. Buenos Aires : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 2005. 11p.
- BAENA, Miguel. (2009). Escuela rural: Características. Revista para la Difusión del Conocimiento Educativo. www.adice.org.
- BANCHS, María. (1982). Efectos del contacto de la cultura francesa sobre la representación social del venezolano En: Interamerican Journal of psychology. Vol 2.
- BAIGORRI, Artemio. De lo rural a lo urbano. (1995). V Congreso Español de Sociología - Granada, GRUPO 5. SOCIOLOGÍA RURAL. Sesión 1ª. La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. (1997) La construcción de la realidad social. Buenos Aires : Amorrourtu editores, 233p.
- BOIX, Roser. (2003) Escuela rural y territorio; entre la desruralizacion y la cultura local. Revista Educación, cultura y desarrollo. No 1. 45P.
- BORGUCCI, Emmanuel. (2005). Las representaciones sociales y el realismo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol.21, no.47, p.158-178. ISSN 1012-1587.
- BORJA, Mónica. (2006). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. Barranquilla, Universidad del Norte.
- BOULLOUGH, R. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En BIDDLE, B Y OTROS La enseñanza y los profesores. Paidós. Bueno Aires.
- CASTRO SILVA, Eduardo. (1993). Riesgos y promesas del currículo de colaboración en contextos de descentralización educativa. Revista Iberoamericana de Educación Nº 3. Septiembre-diciembre .

CERDAS, Yadira (2007). Formación de docentes rurales. II ENCUENTRO REGIONAL SOBRE EL PROGRAMA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION. Tegucigalpa, 29 de enero a 1 de febrero. 12p.

CONSEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN. (2005). Currículo: propuesta para la educación básica. Madrid. 18 p.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991.

CORREA, Cecilia Aprender y enseñar en el siglo XXI. (1999). Bogotá : Ed. Magisterio. 145p.

DE ZUBIRÍA, Julián. (2003). Tratado de Pedagogía Conceptual. Los Modelos Pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. 160 p.

DELGADO, Flor. (2004). Cultura, currículum educativo e identidades sociales: elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto. Revista de Historia. Año 9, Volumen 9. Nº 17 de enero-junio. p. 153-161.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2007). Lo rural y lo urbano. Bogotá : DANE, 18 p.

DÍAZ, María y VALDÉS Rodrigo. (2003). Formación y práctica docente en el medio rural. México : Ed. P y V editores. 128p.

DÍAZ, Sara; GONZÁLEZ, Marcela y ORTEGA, Pamela. (2005). Las representaciones sociales de habilidades sociales, liderazgo y clima organizacional en directivos y docentes de establecimientos municipales subvencionados y particulares de la ciudad de Temuco. Temuco, Santiago de Chile. 112 p.

EGGLESTON, J. Sociología del currículo escolar. Buenos Aires: Ed. Troquel. 1980. 25p.

ELEJABARRIETA, F. (1995) Las representaciones sociales. En Echevarria, A. Psicología social socio cognitiva. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.

EUSCÁTEGUI, Roberto. (2005) La restructuración curricular como resultado de los procesos sociales. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>. 23p.

ETHIEVAN, Nathalie. (1994). Entrevista a Darío Arismendy, Programa Cara a Cara. Caracol Televisión.

FLOREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. (1994). Bogotá, McGraw Hill.

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretenda enseñar. (1999). 5ª edición, México : Siglo XXI. Editores, S.A. de C.V., 160p.

GARAY CARRASCAL, JULIO. (2007). Currículo, diseño y desarrollo. Montería, Universidad de Córdoba. 33p.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA DE LA TRANSFORMACIÓN. (2003). Modelo Pedagógico Investigativo, Vivencial, Intercientífico y Participativo: formador de docentes investigadores participativos. Ponencia presentada en el Congreso Bolivariano de los Pueblos. Caracas

HART, Armando, Rebeldía y Cultura en: VARELA, Félix. (1989). Revolución y Cultura No.1, 22 P.

HERNÁNDEZ, Roberto y WINTER, Carlos. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 3, N° 5 de junio. 35p.

HOYOS REGINO, Santander y otros. (2004). Currículo y planeación educativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 129 p.

IAFRANCESCO, Giovanni. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular: A propósito de los estándares. Bogotá: Magisterio, 160 p.

IBÁÑEZ, Tomás. (1988). Ideología de la vida cotidiana. Barcelona, Sendai.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En JODELET, Denise y GUERRERO, Alfredo. (2000). Develando la cultura, estudios de representaciones sociales. México: UNAM.

JODELET, Denise. La representación social: fenómeno, conceptos y teoría. En: MOSCOVICI, S. (1993). Psicología Social. Barcelona, Paidós.

KNAPP, Elisa; SUÁREZ, María del C. Y MESA, Madeleine. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría Representación Social. La Habana, Revista Cubana de Psicología. Volumen 20. N° 1. 40 p.

LEY 715 DE 2002.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. LEY 115 DE 1994.

LIECHTENSTEIN, H. (1961). Identidad y sexualidad. Un estudio de la interrelación humana. Revista de la Asociación Americana de Psicología. Miami. 54 p.

LÓPEZ BELTRÁN, Fidencio. (1996). Las representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Sinaloa. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 1 N° 2. Julio-diciembre. p. 391-407.

- LORENCES, Josefa y RIVERO, Aleyda. El perfeccionamiento del proceso docente educativo en la escuela rural. Una propuesta sistémica.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (2006). Seminario sobre investigación y educación rural en Colombia. Villa de Leiva. 4p.
- MILLARAY, María Cristina Millaray y ROMERO, Llanquileo. (1995). La identidad cultural en los procesos de modernización: un análisis de los cambios de nombres en sujetos mapuche 1970-1990. Santiago. 56 p.
- MONTENEGRO, Ignacio. (2005). Gestión Pedagógica. Currículo de educación formal. Bogotá: Red Académica. 13 p.
- MORA, Martín. (2002). Las representaciones sociales de Serge Moscovici. Revista Athenea Digital, Nº 2. México: Universidad de Guadalajara. 25 p.
- MOSCOVICI, S. (1961). El psicoanálisis su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, S. (1991). La Psicología Social I. Barcelona, España: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1985). Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- MURILLO, José. (2005). La escuela rural hoy. 7 p. Material fotocopiado.
- NELSON, Anabelle. (1994). Técnicas de diseño curricular. Medellín : Noriega editores. 136p.
- NOT, Louis. (1979). Las pedagogías del conocimiento. México, fondo de la cultura económica.
- OSNAYA, Fernando. (2003). Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. 494 p.
- PÁEZ, Darío. (1987). Características, funciones y procesos de formación de las representaciones sociales. En PÁEZ, Darío y otros. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid, Fundamentos.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo. (1996). Escuela y Modernidad en Colombia. La escuela rural. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 380 p.

PEIMBERT, Guillermo. (1999). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. www.páginasprodigy.com/peimbers/rs.pdf.

PEREIRA DE SÁ, C. (1998). A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Río de Janeiro. Brasil: UERJ. En: ARAYA UMAÑA, Sandra. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. 84p.

PERERA, Maricela. (1999). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Informe de investigación. CIPS. La Habana.

PÉREZ, Edelmira. (2005). Hacia una nueva visión de lo rural. Universidad Pontificia Javeriana. 14 p. Material fotocopiado.

PORTILLO, Maricela y otros. (2003). Representaciones sociales de la universidad en los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México, UACM. 56 p.

RAMÍREZ, Ángel y otros. (2005). Posprimaria Rural: Construyendo tejido educativo para el desarrollo rural. Pamplona, Universidad de Pamplona-M.E.N. 64 p.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2008). Diccionario de la Lengua Española, vigésima primera edición. Madrid.

RODRÍGUEZ, Eugenio. (2003). Currículo para la escuela rural en un proceso de cambio cultural. Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. 20p.

RODRÍGUEZ, Eugenio. (2003). Currículo para la escuela rural en un proceso de cambio cultural CEPAL, Santiago de Chile. 20p.

ROJAS, Belky. (2003). Identidad, identidad cultural y lo inculturativo en la Cuba de los 90. Universidad del Pinar del Río. 8p.

SANDOVAL, C. (1997). Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

SANZ, Teresa. (2004). Modelos curriculares. Revista Pedagogía Universitaria. Volumen 9, Nº 2. 14 p.

SANTANA, María y GARRIDO, Pedro. (1993). Módulo didáctico, 2. La educación infantil en el medio rural. JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. 88p.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (1990). Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Newbury Park: Sage. 122 p.

TAJFEL. (1999). Representaciones sociales. www.geocities.com. 1999.

TAVÁREZ MARZÁN, Miledys. (2004). Perfil del docente latinoamericano: mito o realidad. Santo Domingo : UASD, 35p.

UNIVERSIDAD DE VALENCIA. (2003). La delimitación de lo rural. mural.uv.es/pepona/1aparte/1a013.htm

URRUTIA DE LA TORRE, Francisco. (2003). Análisis estructural de las representaciones sociales de directores y maestros respecto de la dirección escolar. Ciudad de México. 56 p.

VERA VÉLEZ, Lamberto. La investigación Cualitativa. UIPR: Ponce. 2005. 10p.

ZACCAGNINI, Mario. (1998). Síntesis de un estudio sobre las representaciones sociales en la formación del rol docente. <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ZACCAGNINI.pdf>.

ZAGALAZ SÁNCHEZ, María Luisa y otros. (2009). Diferencias entre didáctica general y didáctica de la educación física en el curriculum del maestro especialista. 4p. Material fotocopiado.

A N E X O S

Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada.

OBJETIVO: establecer las representaciones sociales que posee el docente urbano de la I.E El Sabanal acerca del currículo, las fuentes de las mismas, las que orientan específicamente el modelo curricular de la institución, así como las características que este posee socioculturalmente.

CUESTIONARIO

1. ¿Puede decirnos su opinión acerca de lo que usted considera es el currículo?
2. Explique cuáles cree usted son los aspectos básicos tenidos en cuenta para elaborar el currículo de la I.E El sabanal.
3. ¿Qué personas, organismos, instituciones u otra le ha ayudado en la imagen que hoy tiene de currículo?
4. ¿Cómo considera usted que el currículo aporta a la formación de los estudiantes?
5. ¿Cuál cree usted es el tipo de currículo que predomina en la I.E El sabanal?
6. ¿Quiénes considera usted son los principales agentes para la construcción y reconstrucción del currículo en la institución?
7. ¿Qué opinión tiene del tipo de currículo definido para la institución?
8. ¿Qué aspectos específicos resalta usted en el proceso de construcción del currículo y que hizo falta?
9. ¿Qué aportes ha dado usted concretamente en el diseño o rediseño curricular?
10. ¿Qué impacto piensa usted ha generado el currículo en la calidad educativa y en el contexto de la I.E El sabanal?
11. ¿Qué argumentos arguye usted para decir que es una persona de la ciudad o del campo?
12. El hecho de ser urbano o rural, ¿Cómo ha afectado la construcción del currículo institucional?
13. Puede decirnos de qué manera contribuye usted a operacionalizar el currículo?
14. Coméntenos: ¿Cómo se percibe usted como docente?
15. ¿Qué metas se propone usted como docente?
16. ¿Y como persona?

Anexo B. Guía de encuesta.

OBJETIVO: Caracterizar en su experiencia laboral, actividades de formación y extracurriculares al docente urbano de la Institución Educativa El Sabanal

1. Información general

Tiempo de servicio en la institución: _____

Área en que se desempeña: _____

Lugar de residencia _____

Nivel de escolaridad:

_____ Normalista

_____ Licenciado Área: _____

_____ Especialista

_____ Maestría

_____ No licenciado – Profesión: _____

Cursos de capacitación o formación continuada: Enuncie los realizados en los últimos tres años: _____

2. Información sobre actividades académicas y extracurriculares:

Cuántos diseños o rediseños curriculares sabe usted que ha realizado la institución:

Entre uno y cuatro: _____

Entre cinco y ocho: _____

Entre nueve y doce: _____

Entre doce y quince: _____

Más de quince: _____

En cuantos de los diseños (o rediseños) ha participado usted:

Cómo se ha preparado para desarrollar estas actividades:

_____ Consultando experto

_____ Mediante lecturas propias

_____ Guiado por el sentido común

_____ Otro. Cuál: _____

ANEXO C. Respuestas docentes a entrevista semi-estructurada.

Currículo:

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Es un cúmulo de experiencias, que el docente... en su interacción puede adquirir, eso es currículo.	Son las diferentes formas que tenemos para, para la educación, para enseñar a los niños y que la escuela o el colegio debe tener presente para una buena formación de los estudiantes.	El currículo es una de las bases fundamentales que toda institución debe tener construida para el manejo tanto educativo, como formativo en los estudiantes.	El currículo son las distintas áreas que se van a implantar en la institución que nos conlleven a un mejoramiento de la calidad de la educación y de vida de los educandos.	El currículo son las áreas fundamentales que se le deben, eeh, dar al estudiante, para su, para alcanzar su formación, su formación tanto académica como integral.
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
"El currículo, es el plan que se lleva en toda institución".	El currículo es la serie de actividades y recursos que cada docente organiza para realizar su programación, su planeación durante el año.	"Bueno, el currículo, eh, pues es todas las actividades, que el docente desarrolla para alcanzar debe hacer para cumplir su, su meta como educador en una institución, como lo que es el plan..."	"El currículo es el conjunto de procedimientos, de normas, de estrategias de metodologías que se establecen dentro de una institución para alcanzar los propósitos los fines que persigue esa institución".	Consideramos como el currículo todas aquellas actividades que se desarrollan para la formación de los educandos, de la formación de los estudiantes.

Aspectos básicos para elaboración del currículo.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Bueno, sobre todo es el entorno, el entorno es muy importante para elaborar el currículo y la experiencia que cuenta cada docente y los demás, las demás personas que nos interaccionan.	...Es toda la comunidad educativa, padres de familia, docentes, estudiantes y gente del común de la, de la, toda la comunidad educativa la, que existe en un pueblo, que existe en un barrio, para eso, creo que debe ser todo eso, para formar un buen un currículo, donde están todos los aspectos, la gente que conoce los antecedentes del pueblo, de la vida social de los, de los niños, de la misma gente, eso es, considero yo que debe ser así.	Primero, una buena disciplina, una buena formación, un eh, eh, maestro o docente que llene sus condiciones y unas buenas administraciones. Sí, eh, para la construcción, tener conceptos adecuados que conlleven a una formación, una construcción en el currículo, para así que se pueda en la institución tener un manejo educativo o formativo y administrativo.	El aspecto social de los, de los estudiantes y de los padres de familia, cuál es la manera como ellos viven, qué, cuáles son las fuentes de empleo que tienen alrededor, y, y los distintos estamentos que le ayuden a mejorar la calidad de vida.	Paraaa establecer el currículo, lo fundamental es tener presente el contexto del estudiante y yyy todos los, los, darles las materias fundamentales, cada una de ellas, queee logre alcanzar las competencias que actualmente exige el Ministerio de Educación.
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Mira un principal aspecto es el énfasis de la institución eso pues es algo que debe ir implícito en el currículo es algo indispensable porque para poder elaborar	Se tiene en cuenta la comunidad eh, el nivel de los padres de familia, eh, los estudiantes, si, el lugar, la vereda donde ellos, el entorno pues, de los niños y la capacitación de	Repítame la pregunta hay. Eh, eso no lo tengo muy claro. Cuando uno elabora el PEI, pues, eh, ahí se ven algunos aspectos que uno debe tener en cuenta para elaborar el currículo, por	Eh, hay que tener en cuenta para eso el contexto donde están, donde habitan los niños, eh, la forma en que se enseña cada, cada asignatura, eh, es decir la	Se tuvo en cuenta el aspecto regional, los estándares del ministerio de educación y todo el contexto.

<p>ese currículo tenemos que tener un énfasis definido en la institución, si para trabajar con base en eso, entonces acá, pues, siempre se ha tenido en cuenta esa parte y como te digo todos los años, todos los años se reestructura, todos los años, porque como siempre pues, algo se queda, a medida que vamos caminando nos damos cuenta, falta esto porque no se incluyo esto, entonces, ah, eh, la innovación del PEI, es permanente diría yo, es permanente.</p>	<p>los padres.</p>	<p>ejemplo conocer primero la comunidad, como es la comunidad, eh, eh, de que viven ellos, eh, eh, como, si, para conseguir eso uno tiene que dialogar con los padres de familia, exacto, todos los habitantes de la comunidad. También hay que dialogar para elaborar ese, ese currículo con los estudiantes que ya salieron, con los egresados, eh, también con los que tienen acá sus, sus, sus, bueno los que tienen acá sus haciendas, hay que visitarlos a ellos, allí uno va recogiendo pues, aspectos para uno poder elaborar el currículo acá, y también, se puede dialogar, eh, con otras cuestiones como por ejemplo acá salud.</p>	<p>metodología para cada asignatura, eh, hay que tener en cuenta los recursos con que cuenta la institución, los planes de estudio que lo conforman todos los planes de asignatura y otros aspectos que hacen parte de, de, el currículo en si de una institución.</p>	
---	--------------------	--	--	--

Personas u organismos que han ayudado al docente en la formación de su imagen de currículo.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Bueno, sobre todo, toce... tengo como mi... mi soporte al profesor Gustavo Figueroa, ese me, me dio muchas luces acerca de lo que es, uno puede entender y dar un concepto de currículo....</p> <p>Bueno, la experiencia que yo he tenido ha sido muy importante en mi quehacer, y también los compañeros, uno recoge también experiencias de los compañeros, ah, entonces eso, eso ha sido pues, mi... mi soporte, sí. Profesor Figueroa y los compañeros que uno interacciona.</p>	<p>Si nos referimos a la institución donde trabajo, nosotros mismos los maestros somos los que hemos intervenido prácticamente en eso, en cuestiones del currículo, parece ser que no hemos tenido en cuenta a los padres de familia, a los alumnos... ¿Pero, profe, quién le ha ayudado en la construcción de la imagen, de currículo que usted tiene?</p> <p>Estuveee leyendo una vez eso, hemos visto eso en, en el colegio, cuando a veces nos reunimos para, para hacer, para hacer eeh, la cuestión de, de, del PEI,</p>	<p>Eeeh, bueno, docentes, compañeros s docentes con experiencia en estas y capacitación es que hemos hecho.</p>	<p>Bueno, en primera instanciaaa, lo que es la Normal Guillermo Valencia cuando estudié mi, mi mi bachillerato, que yo soy normalista, luego la Universidad de Antioquia donde terminé a distancia, allí tuve muchos elementos para poder ser lo que hoy, hoy en realidad soy como docente, si porque ellos me dieron la los parámetros para mirar qué es lo que se enseña en una institución, y que es lo que nos va a llevar a a promover el bienestar de la comunidad que es lo que se busca cuando uno llega a esos estamentos.</p>	<p>Aaah,, eeeh, nos haa ayudado la Secretaría de Educación, en unos cursos de capacitación que nos dieron hace, que, como cuatro años, más o menos, cuatro o cinco años y acá en el colegio siempre cuando se inicia el año escolar nos reunimos para hacer una evaluación y a ver qué asignaturas hay que reestructurar o cambiar algunas programaciones dentro de ellas, si, siempre se estáaa, eeh, digamos, renovando, viendo donde hay las debilidades, cuáles hay que cambiar y en fin, eso. Bueno, aquí la persona que nos haaa guiado es la coordinadora académica, la profesora Yanet y.. y como te decía, a través</p>

	del Manual de Convivencia, he leído y he, pero casi, casi no, no no he grabado bien, casi esa dimensión correcta del currículo.			de la Secretaría, los cursos de capacitación que hemos tenido en los períodos vacacionales, por ejemplo, eeh, allá en Ademacor nos dieron hace, como te cuento, hace como cuatro años, asistí a unos cursos sobre capacitación del plan curricular.
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Específicamente, no pues de principio cuando apareció el PEI, cuando el MEN lo implantó, eh, vinieron, vino personal de Montería de la Secretaría de Educación a hacernos una capacitación acá.	La universidad de Córdoba nos ha dictado capacitación, el SENA y el Meridiano de Córdoba.	Que personas o que me dijo No, no por lo menos algunos cursos que uno ha hecho, capacitaciones que hemos recibido, se trabaja sobre el currículo, hay uno va cogiendo información sobre eso.	Básicamente es la autoformación, la lectura , eh, la investigación en Ley general de educación, en documentos que hablen sobre currículos tanto nacionales como extranjeros, porque hoy se habla de un currículo abierto, flexible donde tengan participación muchos sentires no solamente de los maestros, sino de la comunidad en general.	Ahh, empecé a escuchar ya el término currículo desde, desde cuando aparecieron unos programas curriculares dados por el Ministerio de Educación , de ahí se comenzó a hablar de currículo, después seguimos con la definición que da la Ley 115 que define también lo que es el currículo institucional de allí me he formado el concepto de lo que se considera un currículo.

Aporte del currículo a la formación de los estudiantes.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Pausa larga... Si nosotros formamos un currículo abierto, nosotros vamos a tener bastante resultado, un resultado bastante eficaz sobre o acerca de la formación de los estudiantes, abierto, pero si nosotros el currículo que queremos in... formar o, en nuestra institución sea un currículo, pues, en una forma amarrada, que no le demos esa, esa... si esa amplitud, ummh, el currículo no va a ser tan, tan eficaz, o que no nos va a aportar el resultado que nosotros queremos... Bueno yo considero que el</p>	<p>El docente repite la pregunta y sigue, buenoo, como le decía anteriormente, hay que saber qué quieren los estudiantes, hay que, hay que saber qué quieren los padres de familia, qué queremos nosotros también con los estudiantes, si tenemos en cuenta todos esos aspectos, creo que hay una buena formación para los estudiantes con un buen currículo.</p>	<p>El currículo ayuda a que el estudiante logre lo que la institución ha planeado para él.</p>	<p>Si, porque en el currículo uno va a buscar el el aprendizaje del alumno, el, la personalidad de ellos, cómo se deben manejar en la sociedad, cómo se deben comportar como personas, qué es lo que a ellos los va a llevar para tener una vida mejor en el futuro, si, si ellos no, no se forman como personas no van a ser una persona de bien, si nosotros tenemos que ellos formen una, una calidad de vida mejor que la que tienen actualmente sus, sus ancestros, si, entonces, nosotros le busquemos que ellos tengan un</p>	<p>Tose. Bueno, cada área tiene sus aspectos fundamental es que hacen eeeh, hacen crecer al estudiante, entonces, en ese aspecto considero que si hace crecer al alumno porque cada, cada una tiene sus objetivos, sus, sus planes específicos que hay que aportarle a él, entonces, esto va en pro de su crecimiento.</p>

currículo abierto es aquel que nosotros le damos oportunidades a las diferentes personas a los diferentes estudiantes, etc, etc, eso es un currículo abierto, considero, umh.			proyecto de vida, ese proyecto de vida se inicia desde la niñez, hasta que, hasta cuando nosotros lleguemos a la vejez.	
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Hombre yo diría que, que en todos los aspectos porque uno como docente aquí, acá pues, yo no sé allá en la zona urbana por lo menos acá, nosotros nos toca hacer el papel de psicólogo, de papá, de mamá, de docente, mejor dicho de todo aquí con los estudiantes, entonces yo pienso que el currículo eh, la idea pues como principal,	Porque el currículo es quien forma a los estudiantes integralmente.	Bueno como el currículo es algo que uno elabora anteriormente, bueno uno hay pues debe incluir los aspectos fundamentales que uno debe desarrollar con los estudiantes, eso va planeado con anterioridad y cuando uno planea pues, uno debe salir bien. Claro, teniendo en cuenta que a veces uno no planifica algo y no todo es ciento por ciento efectivo, algo le sale mal, pero elaborando un buen currículo, uno puede encontrar muchos aspectos positivos en el conocimiento de	Aporta en el sentido en que ellos también tengan la oportunidad de participar en la construcción del currículo, es decir, que ellos también sean agentes determinantes en lo que se quiera planear de acuerdo a sus intereses y de acuerdo, puedo decir de las experiencias que ellos tengan previas de, de cualquier, en cualquier asignatura o de cualquier	Aporta de acuerdo a la planeación, a la, ehh, tenido, teniendo en cuenta, para la elaboración de dicho currículo, teniendo en cuenta el contexto primero que todo, donde se desenvuelven los estudiantes, de donde vienen los educandos, ehh, todas las, los lineamientos dados por el Ministerio de Educación y también las,

<p>algo así del currículo es que, es formar integralmente al estudiante no únicamente en la parte académica, en todos los aspectos por eso se dice integral</p>		<p>los estudiantes.</p>	<p>conocimiento como tal.</p>	<p>tener en cuenta también los medios de comunicación, los sistemas de información que hay actualmente, porque por eso en alguna parte leía que se hablaba de un currículo de institucional y un currículo de que es lo que tiene que ver social, lo que el estudiante aprende con las relaciones con la sociedad.</p>
--	--	-------------------------	-------------------------------	--

Tipo de currículo que predomina en la I.E El sabanal.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Pausa... hombre, sabe que el currículo que se estaba impartando ahora en la llegada de Eliécer Rada ahí a la Institución El Sabanal, es un currículo abierto como yo lo considero hasta la actualidad, porque ha llegado a darle participación a las diferentes, a diferentes estamentos, que es muy importante, ah, él no tiene, como dice la palabra bíblica, que nuestro Dios no tiene acepción de personas, entonces, ese me parece que es el currículo ideal que el ser humano puede impactar no solo en este, en este, periodo de tiempo, sino en los periodos de tiempo anteriores a</p>	<p>Buenoo, ehh, la I. E. El Sabanal, anteriormente, años atrás, venía con una, con una programación de formación agropecuaria, pero que debido a grandes problemas y circunstancias que se presentaron, creo que ya se salió de ese contexto ahora estamos en lo académico, en la formación académica de los estudiantes, en los conceptos básicos de, de, para un alumno de bachillerato.</p>	<p>Ajá, es un currículo formativo y académico educativo. Como le diría, es formativo académico, tanto al estudiante, a la formación del estudiante eh, también, eehh, disciplinario, eeh, administrativo queee lleve un buen manejo la institución, tanto, eeh, académica como eeh, el sistema administrativa.</p>	<p>El tipo de currículo que nosotros tenemos allá es el de manejo agrícola, si, el énfasis de la institución, teníamos un convenio con el SENA, ese convenio con el SENA venía que, hacía unos proyectos educativos de, deee, piscicultura de, ese deee, de manejo de gallinas ponedoras para que el alumno salga con, con mentalidad empresarial , si, no que sea un bachiller de que hizo el bachillerato, no alcanzó a pasar a la universidad y ahí queda no, un niño que, que tenga esa, esa mentalidad empresarial el va a tener el futuro la,</p>	<p>Toce, eehh, no te entiendo la pregunta, se repite y aclara, bien, nosotros, hasta el año, dos mil ¿qué?, estamos en el ocho, dos mil seis, dentro del plan curricular teníamos, uumm, uno, una orientación agropecuaria, pero a partir del año 2007 eeh, hubo un, como te diría, una, no se siguió dando la orientación dado a que nos faltaban recursos que nos exigía el SENA como era la, tener, poseer tierra, nosotros trabajábamos era en, en patios prestados de los padres de familia, entonces en este momento la orientación que se da en el colegio es de cultura ambiental, académica y con énfasis en</p>

este, a este, a esta época que estamos viviendo.			la, la forma de manejarse en la vida sin necesidad de llegar a la, a la universidad.	la cultura ambiental, simplemente.
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Que te digo, Déjame coordinar la idea y entonces sí. Un currículo amplio que abarque toda la, la, el desarrollo de, en todos los aspectos, desarrollo integral del niño.	El ambiental, agrario, como es, industrial, agropecuario.	Eh, repítame la pregunta Hay según usted me estuvo explicando. Aquí el currículo tiende, el currículo de esta institución pues, tiende es a, en la parte agropecuaria, tiende a sacar un estudiante con conocimientos, que se defienda bien en el campo ya sea en cultivos eh, animales como llevar eh, por ejemplo una cría supongamos de cerdos, que marche bien, pues, que aprenda a defenderse en todas las actividades del campo.	Aún es un currículo un tanto cerrado, en el que falta crear más espacios de participación.	Bueno allí si no podría precisar bueno no, no, no entiendo bien la pregunta en el sentido de que hasta ahora no tengo que haya varias clases de currículo. O sea eso ya nos relaciona a lo que es la misión, eso ya estaría dentro del proyecto educativo institucional que sabemos de la misión de la institución, ehh, si la institución tiene como misión formar una formación integral, formar para el egresado de esta institución se pueda desenvolver en cualquier campo de laboral, pensamos que la mayoría de los estudiantes que salen de aquí, casi no tiene la oportunidad de ir a la universidad,

				<p>salen de una vez para las actividades de trabajo pero generalmente pensamos que era lo agropecuario, se, se pensó en eso, se han hecho algunos, se han hecho algunas gestiones con entidades como el Sena, como la CVS, también se ha tenido de, de que yo empecé a trabajar en esta institución se ha tenido la, la, el aspecto ambiental, ha sido fundamental en la institución, aquí llegó una época en que se daban unas horas fuera de las normales, había unas optativas, unas áreas optativas que tenía que ver con el desarrollo ambiental institucional, ya hoy en día, esas horas se quitaron, ehh, la, los, me explico, anteriormente dábamos 35 horas de clase, después hubo una articulación con el Sena y eso nos hizo cambiar toda, la organización</p>
--	--	--	--	---

				<p>que había acá y pues en ves, como trabajamos con el Sena un tiempo y después hubo que el Sena se retiró también, entonces ya quedamos con las 30 horas normales, pero antes los estudiantes venían en la mañana a desarrollar esa actividad, este agropecuaria y actividades que tenían que ver con el medio ambiente, para la conservación del medio ambiente, o sea en esas dos cosas ehh, gira gira el desarrollo curricular de la institución, lo ambiental actualmente, mientras estuvo el Sena y eso estaba más a lo agropecuario.</p>
--	--	--	--	---

**Principales agentes para la construcción y reconstrucción del currículo
en la institución.**

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Bueno, lo primero, los principales agentes tenemos el rector, sobre todo que ha llegado a meterse, como decimos nosotros, la mano al dril, el rector, los padres de familia, los estudiantes y todos los docentes que tenemos que ver con esa, con este, sí con este currículo que, a la cabeza del rector se está construyendo.	Bueno, esa pregunta casi se parece a una que ya estuvimos eh, diciendo, yo considero que los principales agentes para la construcción y reconstrucción del currículo en El Sabanal, es toda la comunidad educativa , toda la comunidad educativa, incluyendo todos, las instituciones que están cerca a, a, a la institución, por lo menos, hasta la policía, el ejército que está ahora cerca de la institución, pueden participar en la construcción de un buen currículo.	Eeh, Docentes y rectores, los... coordinadores tanto académico como de disciplina y padres de familia, y también se incluyen los, eeh, las juntas de... acciones comunales, juntas de padres de familia y los comités que que asociados, que se asocian de la comunidad.	Bueno, en primera instancia, las entidades que nos han ayudado como el SENA, la Universidad de Córdoba, los profesores que allí laboramos, los padres de familia, los estamentos educativos que son la, la Policía Nacional que a ve, que aunque no es educativo perdón, pero a veces ha ayudado en la institución porque busca que haya la, la indisciplina que haya del niño allí, nos ha ayudado mucho en, en manejar ese, ese, ese, ese espacio, si, porque ellos a veces han, han visto muchos problemas en la institución y ellos nos han ayudado a manejarle con buena, con buena forma esa parte. La otra es la, es el SENA, que el SENA Como les dije de los	Ummhm los agentes principales, el cuerpo de profesorado, principalmente y las necesidades que, que tenga el entorno, principalmente.

			proyectos que ellos nos han, nos, nos implantaron, la Universidad Luís Amigó que nos, nosotros hicimos un, un diplomado en, en el PRAES, hicimos un diplomado, nos ayudó mucho para, para que el, la institución se perfilara en el énfasis que teníamos, como les dije que era el agropecuario.	
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Nosotros los docentes, porque aquí pues sí, se citó, como era, se cita al padre de familia, porque aquí, el PEI o el currículo todo se, se socializa con la comunidad, o sea, la comunidad no es ajena a lo que nosotros estamos haciendo acá, la comunidad está enterada, porque, porque yo recuerdo cuando, primero	Los, niños, la comunidad, los profesores y, si los niños, la comunidad los profesores, los directivos, pues, que nos orientan sobre este currículo.	Bueno la misma comunidad, o sea los habitantes de la región, profesores, estudiantes egresados, otras organizaciones como el SENA universidades .	Eh, intervienen una cantidad de agentes como dije, eh, profesores, estudiantes, padres de familia, directivos, eh, todo ese conjunto de personas con sus aportes, hacen de que se construya un verdadero currículo para una verdadera o una nueva escuela o una nueva institución.	Principalmente docentes y directivos.

<p>cuando el PEI lo socializamos aquí se citó a la comunidad y siempre se hace énfasis en las primeras reuniones de principio de año, se cita a la comunidad y se retoma, cuando se retoma la renovación del PEI, eh, se cita a la comunidad y se socializa con la comunidad, con aporte de los educandos, a los padres de familia, incluso hasta ex alumnos se hacen llegar acá también para hacer la socialización total</p>				
--	--	--	--	--

OPINIÓN SOBRE EL TIPO DE CURRÍCULO DEFINIDO PARA LA I.E. EL SABANAL.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Ajustado a las necesidades de los muchachos, creo que sí.</p>	<p>Bueno, usted sabe que yo, el trabajo en la institución educativa El Sabanal, es en una sede, yo nunca he trabajado en la, en la sede principal, pero pienso que, que los profesores que trabajan ahí con su rector y todo su, y todo su, su su, conjunto de personas que colaboran, eeh, creo que tienen un buen currículo.</p> <p>Contrapregunta: ¿Pero qué entiende usted por buen currículo? hasta lo que hay en el presente, eeh, eeh, con lo, con la, con la planta de los profesores que hay, los buenos licenciados... que hay en la institución puede que manejen un buen currículo, pero como dije anteriormente, se necesita saber, se necesita que la comunidad educativa participe en un currículo, sí, sí esa es la... (Se</p>	<p>Bueno, si eeh, la opinión que yo tengo es que es currículo que nos da, nos brinda ahh, nos está brindando la forma como debemos trabajar, de qué forma debemos prepararnos para recibir el nuevo año con los estudiantes y como debemos participar y cuáles son los, los pasos a seguir en dentro de institución y nuestro tiempo de trabajo</p>	<p>El actual, lo, como se cambió, es académico, ahorita yaaa se cambió de, del., del, del agropecuario, al agrícola al tecnológico, perdón, al, al académico y eso ha tenido un roce bastante, lo hemos tenido con los padres de familia porque ellos quieren que se siga manejando el agropecuario, pero el problema fue del SENA, que el SENA, nos, se quitó el convenio con el SENA y de allí ya la falta de, de que la, la institución no tiene tierra, se necesitaban tres hectáreas de tierra y no se pudieron conseguir, y de ahí, fueron muy tajantes acá en el, en el SENA y no no nos avalaron el convenio, pero por ahí se está buscando la manera de volver a llegar, al, al agropecuario. No, no, no, no sé, los maestros no estamos de acuerdo con el que tenemos ahora.</p>	<p>Bueno, toce, en este momento eeeh, el currículo que te decía es meramente académico con orientación de, sobre cultura ambiental pero, me parece que si sería bueno hacer una especie de una encuesta a ver qué, qué tipo de, de orientación o de, necesitan los estudiantes, porque ellos son los que pueden definir qué es lo que quieren ellos, si qué, qué modalidad seguimos adelante entonces, lo importante es hacer una encuesta al estudiantado, ellos definen. ¿Quién definió este currículo de cultura ambiental? Bueno, porque acá</p>

	Silenció).			<p>en el colegio uno de los problemas básicos aquí es el, la, la es la, la basura, eeh, crearle, crearle también conciencia a los padres de familia del manejo que le deben dar a, a estos desechos, por lo menos tratar al máximo de no hacer quemas, en fin, entonces en cierta forma, aunque es bastante difícil despertar en ellos ese, esa, esa cultura ahí se va dando poco a poco, tan, ha ido mejorando muy lentamente, pero ha ido mejorando.</p>
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Aunque, aunque como en todas partes tenga sus fallas, yo pienso que es muy bueno, que es	Pues, me parece muy bueno, eh, el agropecuario ambiental porque se está formando el niño sobre la	Como le decía ahora rato, aquí tiende a formar un estudiantes con conocimientos en la parte agrícola, eh, digamos agropecuarias que	En nuestra institución se puede decir que todavía estamos en, eh, en un currículo, eh, cerrado, donde solamente algunas, algunas instancias	Uno que tiene aún deficiencias, pero que va mejorándose para que ayude al desarrollo

<p>bueno, que es bueno y que está acorde con el énfasis, con el medio en que estamos.</p>	<p>recolección de los, utilización de los, de las, como es, de las basuras de los papeles eh de las bolsas que no se deben quemar porque eso contamina el ambiente, se están formando los padres de familia en la orientación agropecuaria, como a los niños también en el cultivos de peces, en el cultivo de, de gallinas, pollos, todo eso se está formando al padre de familia para que organicen pequeñas cooperativas..</p>	<p>salgan con conocimientos que se puedan defender en la parte que tenga que ver con agricultura y animales. - Le parece eso bueno, pertinente? Para esta región si, como estamos en el campo, a ellos les gusta más que todo, la mayoría pues, hay unos que les gustaría salir con conocimientos en otras, en otros campos, pero a la mayoría aquí pues, les gusta mas eso, por eso ha pegado, la, el énfasis.</p>	<p>son las que intervienen en la construcción de él, es decir, hay unas políticas ya definidas de antemano y que los, los profesores que llegamos a la institución, eh solamente nos regimos por algunas normas que ya están establecidas, es decir, por ejemplo la misión, la visión, etc.</p>	<p>integral de los estudiantes.</p>
---	---	---	---	-------------------------------------

**Aspectos específicos que resalta el docente en el proceso de construcción del
currículo y qué hizo falta.**

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Pausa larga... bueno, yo considero el aspecto principal es la flexibilidad que le ha dado Eliécer a, a este, bueno, a este, a este currículo que se está formando, porque él ha venido allí a, a renovar, toda, por ejemplo, lo que es una... una transformación trae siempre rechazo, allí hemos tenido en la cabeza del rector, si, algunas falencias pero, esas son superables.</p>	<p>Repitió la pregunta. Hombre, sinceramente, ennnnnn, qué resalto en este aspecto específico, la planta de profesores, el rector que quiere, el rector que quiere trabajar por la, por la institución, pero sí hace falta para esta, para cuestiones de currículo la participación de toda la comunidad educativa, eso siempre lo he repetido varias veces, parece ser que eso me preocupa un poquito. La comunidad ha sido lejana, se le ha dado poca participación.</p>	<p>Bueno, uno de los aspectos es el Manual de Convivencia, eeh, eees uno de los aspectos necesarios y que se necesita en toda institución, eeh, otro aspecto que, que veo es que debe eeh, vincularse un poquito más, claro que aquí se vincula la comunidad, pero, quee, nos da que muy duro tratar de traerlos y que debemos de insistir con que los padres de familia, eeh, aprendan a apreciar nuestra institución... como diría, pues, parece que, que yo veo que esta institución, tenemos casi la mayoría de las cosas dadas, que a veces no se le tome aprecio por parte de, de la comunidad educativa, es decir, de los estudiantes que no se valora lo que tenemos, qué nos haría falta, bueno ahora mismo, si yo considero que todo está, no excelente pero que si está bueno lo que tenemos.</p>	<p>El actual, lo, como se cambió, es académico, ahorita yaaa se cambió de, del., del, del agropecuario, al agrícola, al tecnológico, perdón, al, al académico y eso ha tenido un roce bastante, lo hemos tenido con los padres de familia porque ellos quieren que se siga manejando el agropecuario, pero el problema fue del SENA, que el SENA, nos, se quitó el convenio con el SENA y de allí ya la falta de, de que la, la institución no tiene tierra, se necesitaban tres hectáreas de tierra y no se pudieron conseguir, y de ahí, fueron muy tajantes acá en el, en el SENA y no, no, nos avalaron el convenio, pero por ahí se está</p>	<p>Umm, como, usted dice los específicos, bueno, looo relevante fue que hubo socialización eeh, digamos, ante todas las diferentes áreas a ver qué temas se seleccionaban yy, y, o sea, hubo como una especie de, deee, de interacción de las diferentes áreas para especificar los temas, sería lo más relevante para no, para evitar esa repetidora de algunos temas no, y en cuanto nos hizo falta, como siempre en estas instituciones oficiales, los recursos, falta de recursos económicos y algunos, algunas asignaturas no se pudieron dar en el ciento por ciento que se requiere porque hace falta muchos recursos acá, como te decía, anteriormente seee, no se siguió la orientación agropecuaria, dado a esto a que no, no tenemos terreno propio y ese es una debilidad muy grande y, y a raíz de eso no pudimos continuar con el</p>

			buscando la manera de volver a llegar, al, al agropecuario. No, no, no, no sé, los maestros no estamos de acuerdo con el que tenemos ahora.	Sena.
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Que puedo resaltar, el trabajo mancomunado que se hizo, todos los docentes participamos en forma espontánea, todo mundo aportó ideas, o sea, no fue por camisa de fuerza, no, aquí como de costumbre se dividen comisiones para adelantar trabajos, entonces cada grupo pues, trabajó, hizo una buena labor. Que faltó. Si faltó incluir, pienso que de pronto, que de pronto acá, este somos un poco flexibles con relación a otras instituciones y me refiero en esta parte, por ejemplo tu sabes que dentro del PEI está incluido el manual de convivencia cierto, eh, entonces en otras instituciones por ejemplo al niño se le envía para la casa, se le devuelve porque se le da determinado tiempo para traer el uniforme, por decir algo, acá se tiene muy en cuenta la	Ah, nos hace falta la granja, la granja para la producción agropecuaria, por eso está un poco quedado y se resalta pues, la, la capacitación de los alumnos, la formación del estudiante del Sabanal, que se destaca por eso.	De pronto para diseñar este currículo, de pronto hizo falta un poquito, hacer mas encuestas a los habitantes de la comunidad, y informarse uno también, prepararse uno, consultar también con otras personas más instruidas en esto, uno no sabe todo, tiene uno que consultar, sobre todo para desarrollar un buen currículo que no hayan muchas falencias, tiene uno que estar muy conectado con los habitantes de la comunidad.	En el currículo de la institución falta más, la, la socialización con todos los miembros de la comunidad, es decir, si empezamos a hablar desde el PEI, desde los, los manuales de convivencia, todo debe ser una construcción de todos, donde todos deben aportar, para alcanzar las metas que se proponga la institución, por ejemplo, el tipo de hombre, que, que, de hombre que la sociedad quiere, el tipo de alumnos que nosotros queremos formar en nuestra institución	Este, hacen falta muchas cosas, pero..., no por negligencia sino por las cuestiones de digamos, como se ha manejado hoy en día el presupuesto de la educación. La institución adolece de muchas necesidades pero no hay los recursos, no tenemos una biblioteca adecuada, no tenemos un laboratorio de física y matemáticas adecuado, hay laboratorio de química pero no está dotado convenientemente, entonces en esas partes podríamos estar, la educación, la institución o la formación en la institución hoy en día estaría faltando, como diríamos faltaría eso, una mejor dotación faltaría eso.

<p>situación económica de la región entonces, se es como más flexible se le da como más tiempo, mas plazo. La parte curricular, eh, que hace falta, yo pienso que, una opinión muy particular, que todavía falta, o sea, yo considero que los currículos deben ser emm, acordes al medio donde se van a desarrollar y todavía, todavía acá no tenemos un currículo así definido, todavía yo pienso que esta como generalizado en la nación, si, que todavía no se hace un currículo específico, yo pienso que debería, pienso que debería ser, que estamos en córdoba, debería ser acorde con la región de acá con todo lo que se hace acá, que no esta de mas pues, saber lo que se hace en las otras regiones, pero si se debería ser como más centrado a la región.</p>				
--	--	--	--	--

Aportes docentes a la construcción del currículo.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Apoyo en lo que me pidan, sobre todo si se refiere a mi área de desempeño, allí lo doy todo como pedagogo reeducativo y coordinador.</p>	<p>Bueno, sinceramente en lo que yo trabajo aquí, en lo que trato de, de dar aquí en mi, en mi, en mi sede, pero generalizando así, en la institución muy poco, muy poco. ¿Pero, cuando hay rediseños, lo llaman? Que yo recuerde así, casi no, casi no, algunas veces para, para revisar el PEI, paraa, paraa, para formar el Manual de Convivencia, que eso si nos tocó a nosotros, en esa partecita de hace años yo estoy, vengo trabajando en la construcción de, del Manual de Convivencia porqueee, soy licenciado en peda, en Pedagogía y Reeducativa y siempre hay cosas que, que yo sé que hay que trabajar y estas cosas, entonces estoy ahí en ese grupito apenas, pero de currículo casi no, no he tenido la oportunidad así mucho no, eeh, construcciones deee, deee, eeeh, la</p>	<p>Eehh, Bueno, he participado en logros que faltan en el Manual de Convivencia en los programas académicos, he hecho aportes tanto en la institución en sí con los estudiantes, si con los programas he manejado, creo que nadie dice que malo, pero creo que bueno mi programa académico, me preocupa mucho por el rendimiento de mis estudiantes, eeh, siempre vinculo al padre de familia en, en, en los tiempos en que los necesite con los estudiantes, llamándolos, les colaboro y les pido la colaboración a ellos y me preocupa por el rendimiento de ellos.</p>	<p>Bueno, como ya le dije anteriormente, los, nos reunimos, sa cada uno pone sus opiniones, hacemos la charla, bueno a mí, si vamos a hablar, bueno, vamos a, que, que la, que la, que las áreas énfasis sean estas, por decir algo, ya se buscó que se, la intensidad horaria de matemáticas de español se, se, se, se intensificaran ya, a otras áreas de menos, menos importancia, que uno, se le quitaran horas y se le y se le incluyeran a las áreas básicas como son, que uno llama la matemáticas, las sociales, las humanidades y las, las ciencias naturales. Pero uno dice que son ciencias básicas, para mi todas las, las áreas que se imparten en el currículo son, son, son fundamentales, si, y también que se comprometa, como le dije más al padre de familia, para que él nos ayude más a que lo que</p>	<p>Bueno, eeeh, en lo, lo, los aportes de uno, básicamente están en, en, en orientar a los alumnos en los ess, los estándares que exige en la, nuestro Ministerio de Educación y eeeh, también aportándole al estudiante sobreee esta orientación que hemos dado acá, haciéndole cada cada, vez que sea posible la sugerencia para quee esta orientación ambiental, de cultura ambiental, la tengan siempre presente ellos en cualquier lugar, no solamente en el colegio sino en cualquier parte que ellos se encuentren.</p>

	programación una vez me tocó también trabajar en la programación con unos compañeros, hasta ahí.		nosotros queramos se lleve a cabo.	
--	---	--	------------------------------------	--

DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Que aportes, bueno yo trabajé inicialmente en la parte de matemáticas, después ya en las nuevas, en las renovaciones que se ha hecho he trabajado en la parte, haciendo las programaciones acordes, o sea incorporando la parte del medio ambiente que estaba por fuera, entonces como ya, no se si ustedes saben que hay un convenio con la CVS y eso, bueno, primero participe con los, cuando estábamos haciendo el diplomado, bueno, con los textos pretextos que era pues, como una exigencia, elaboré unos dos textos pretextos, eh, de acuerdo al área en que me estaba desempeñando que ha sido el área de ciencias sociales y así he estado siempre trabajando en la parte ambiental, eh, hablándole a los niños sobre el manejo, de los, primero de las	Como todos participamos, todos participamos, pues cuando están en la elaboración del PEI, todos participamos, todos aportamos, pues especialmente no recuerdo ahora mi, si pero todos aportamos, todos aportamos sobre, sobre la elaboración del PEI, las necesidades de los estudiantes sobre todo.	Bueno, uno como docente trata de dar todo lo que más puede. Disponer de todo el tiempo que sea necesario, hasta donde uno sabe pues, hasta allí aporta.	Bueno he tocado, eh, mi experiencia aquí en la institución, que llevo nueve años, he tocado dos aspectos fundamentales. Uno los procesos, los procesos en cuanto a lo que tiene que ver con las evaluaciones , lo que tiene que ver con las competencias , es decir que estamos en un modelo tradicional, centrado en lo memorístico o si estamos en un modelo activo o que encierre aprendizajes significativos, en que todo lo hagamos por procesos , es decir que el aprendizaje sea un proceso y no que nos limitemos a cosas parceladas, porque si no sabe x cosa entonces ya el	Aportes, como diría, la formación, todo lo que se tiene planeado aquí ha sido en consenso, reuniones que hay aquí, funciona el consejo académico, funciona el consejo directivo y también hay las asambleas generales de los docentes, en esas asambleas se define que políticas vamos a seguir, hacia dónde va la institución, en general es como una participación general. En particular no, yo me siento con respecto a las asignaturas que me ha tocado dictar acá, este lo que he adquirido, los conocimientos que tengo he tratado de ponerlos al

<p>hortalizas como, como, como es que se dice, espérate, con producción sana, ya, bueno trabajé en esa parte, hace como dos años trabaje en esa parte, ahorita actualmente estoy trabajando en la parte de ornamentación, teniendo en cuenta también el medio ambiente.</p>			<p>alumno no sabe, en esa parte he aportado mucho a la institución y dos eh, eh, dentro del currículo también la parte de la formación del alumnado, la parte formativa porque desde mi área, desde la educación física haga énfasis mucho en la parte de los valores, eh, por ejemplo del cuidado del cuerpo del autoestima, del respeto, etcétera.</p>	<p>servicio de la institución.</p>
---	--	--	---	------------------------------------

Impacto que el docente cree ha generado el currículo en la calidad educativa y en el contexto de la I.E El sabanal.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Pausa larga... Bueno, este impacto ha sido muy fundamental en el contexto del currículo, de la calidad, porque antes de llegar Eliécer a la, la Institución se, se notaba bastante falencia en la, la calidad de la educación, porque, porque no es por desmeritar al rector saliente, pero el rector saliente no se había amarrado los pantalones como se dice en el argot popular... Bueno, profe, eso es lo fundamental, en todo proceso se necesita autoridad, porque si no hay autoridad en los diferentes procesos de nuestro, nuestra</p>	<p>Bueno, esta pregunta compromete un poquito, pero yo pienso que, si, sí ha tenido ummm buena acogida y pa' los, pa' los, pa' los egresados de la institución, lo que pasa es que los egresados de la institución del Sabanal son alumnos que se quedan aquí, se quedan aquí, se truncan, no salen a hacer una carrerita, no salen a hacer algo, si no que se quedan en, viviendo en el pueblo, trabajando en los quehaceres con los papás y no, pienso que no tienen muchas oportunidades, la institución debía, debiera, eeh, eeh, unirse con otras instituciones, con otras entidades, con</p>	<p>Bueno, eeh, el currículo ha tenido impacto a veces en, en lo cuanto, en cuanto a la disciplina los estudiantes y a veces los padres de familia, no sabemos si es por falta de nivel académico, no aceptan eeh, de que al estudiante se le llame la atención, que, que se le toma una sanción, porque como todo dentro de nuestro medio de, de, que decirle, de gobierno de educación, o de leyes que hay ahora no hay ninguna clase de, de sanción para el estudiante,</p>	<p>Bueno, en los últimos años, porque cuando yo empecé a trabajar la, la, la escuela donde yo trabajo no ee, no pertenecía al Sabanal, esa es una, diferente, cuando se hizo la institución en sí, que se asociaron, se asoció la escuela, hubo, se, hubo un, un choque, porque no era igual lo que se impartía allá que lo que yo impartía acá, porque como es una escuela unitaria era muy, yo iba muy forzado, yo trabajaba con tres cursos, tuve tres cursos, a dictarle, a la misma hora a dictarle clases a primero, segundo y tercero, era una cuestión muy fuerte, si, entonces ya cuando se, se</p>	<p>Bueno, el, el impacto es como te decía ahorita, ha sido, no así, ha sido lento digamos, lento, porque es difícil eeeh, cambiarle la, la, la cultura a la gente, pero si se está dando mucho, mucho, se está dando, eeh, en cuanto, toce, fíjese, le manifiesto algo, por ejemplo, nosotros no contamos con aseadoras ni celadores aquí en la U, y aquí, perdón, aquí en el colegio y ya los alumnos, inicialmente estaban reacios a hacer esos trabajos, ya lo hacen con espontaneidad y así sucesivamente. En el pueblo, eeeh, de igual manera se está dando, pero, vuelvo y te repito, de una maneraaa lenta, pero si se está dando, hay señores que ya</p>

<p>quehacer no funciona... bueno, yo considero que el impacto que ha generado el currículo ha sido en la parte académica, los estudiantes del Sabanal del último grado, casi por no decirlo en su totalidad, en las pruebas de, de Estado le iban mal, y Eliécer tiene, como tal vez como dos años de estar allí y este impacto ya se ha venido generando en bien de los estudiantes... eso ha sido muy, muy muy, si, muy halagüeño, que ha generado esa, ese cambio, se ha visto ese cambio en lo cual que Eliécer Rada asumió ese cargo de rector.</p>	<p>la CVS, con, con, con el Sena, con la Universidad de Córdoba, con, con la policía, con todas esas instituciones para ver, para lograr que estos niños salgan a hacer algo, para que, para que así, den a conocer que de pronto tienen un buen currículo, o aprendieron, la enseñanza estuvo buena, pienso yo.</p>	<p>así la haya en el currículo no se puede aplicar porque el padre de familia casi nunca acepta de que lo que el hijo hace, eso no era la época de nosotros. Bueno, eeh, la, el currículo en el contexto, lo único que ví que, o que veo, en sí, que afecta es así, cuando se le toma al alguna medida en el estudiante, es lo único.</p>	<p>vino, la, la, las instituciones ya para mí me, me nombraron otros compañeros para acá ya a mi me fue, se me fue siendo más fácil la, la, la, el impacto, la, como le digo, la, la cuestión de impartir la enseñanza con mejor calidad, porque allá, lo que nosotros buscamos, el que los, como he hablado anteriormente, que los niños salgan con una, una calidad máxima sí, nos esforzamos, todos los maestros que estamos ahí somos, todos somos, la mayoría somos licenciados, buscamos que, que, que ese niño que salga de ahí, sea a futuro un, un buen profesional, o si no llegó a ser profesional, un buen tecnólogo, un buen comerciante, pero eso es lo</p>	<p>no queman basura hay otros que sí lo siguen haciendo, en fin, hay otros que hacen su, sus, sus huecos en el patio para enterrarla para aprovecharla más adelante como abono, pero sin embargo hay otros que no lo hacen a pesar de que de pronto el muchacho les haga ver eso.</p>
--	--	---	---	---

			que se busca, lo que buscamos con el currículo de la institución.	
--	--	--	---	--

DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Que impacto. Que te digo, mira, aquí es, eh, ha sido un poco difícil incorporar la parte esa ambiental, porque la comunidad, hay que trabajar duro con la comunidad esa parte porque la gente estaba acostumbrada a tirar los desechos por donde fuera, las basuras por donde sea, entonces acá nos toca trabajar duro con los niños porque todavía ellos no asimilan esa parte de que las basuras no se deben tirar, no se deben quemar porque que eso genera contaminación, entonces actualmente tenemos como, como, que, no digamos una lucha pero si un trabajo grande, grande en los salones cada	Bueno un impacto favorable, diría yo, porque es un progreso para la institución y para la comunidad, sacar niños pequeños, eh, empresarios, que el alumno no tenga que solicitar, estar luchando por un empleo porque ellos están capacitados para formar su propia empresa.	Como le decía ahora rato, haber tomado ese énfasis agropecuario eh, ha impactado mucho y eso ha hecho que se desarrolle la institución y cada año tengamos pues más estudiantes no estamos tan apurados, que sobraron tantos docentes, cada año me voy dando cuenta que los grados están más numerosos, que cada año necesitamos más docentes, por eso me parece que lo que elegimos acá como énfasis ha pegado en la comunidad y en todo este sector	Yo puedo decir que aquí en la institución estamos en un, en una reconstrucción del currículo para alcanzar, eh, una mejor calidad de la educación que no está suscrita solamente a, a, al desempeño solamente académico sino que es de todo el ámbito de los estudiantes, es decir, que puedan trascender y que puedan aplicar lo mucho o lo poco que demos en la, en el colegio en su vida diaria, estamos en ese camino, de alcanzar a través del trabajo cotidiano y las reflexiones permanentes, eh esa calidad en nuestros estudiantes.	Bueno, como le podemos contestar esa, porque vemos que nos falta hacer mucho, todavía no vemos esa, esa motivación del estudiante por estar en clase, por llamar ese deseo de superación, entonces en eso creo, creo que necesitamos mejorar, en despertar en el estudiante deseos de superación, de aprendizaje, en eso creo que falta todavía avanzar.

<p> quien, porque cada compañero esta pues involucrado en lo mismo y con que estar pendiente que no arrojen el papel al piso, que el papel lo tiren acá en la caja de los papeles, que en la caja de los plásticos se van los plásticos y como se adelanta también reciclaje, aunque no sea de aquí pero, se hace externo, se recoge aquí. Entonces yo pienso que el impacto ha sido como te digo, como le podríamos llamar a eso. No yo pienso que, o sea, cuando uno inicia una labor siempre piensa que va a obtener la parte buena, la meta que uno se pone cierto y mirándolo si, la verdad es de que los niños están ya como caminándole a eso, o sea que positivamente, ha sido positivo aunque todavía esperamos mas, esperamos mas, porque el </p>				
--	--	--	--	--

<p>trabajo es duro pero se tiene que lograr la meta es lograr que todo el mundo camine por ahí, todo el mundo conserve el medio ambiente, que todo el mundo, no esto no se hace porque esto va en contra del ambiente, que todo el mundo se involucre y camine en el mismo cuento, entonces yo pienso que es posible.</p>				
---	--	--	--	--

Consideración del docente si es del campo o la ciudad.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>Profesor, siempre mi ancestro ha sido campesino, gracias al Señor a mí me nombraron cuando llegué aquí en Los Córdoba, de Los Córdoba pasé a Canalete, cuando Canalete pertenecía a Los Córdoba, bueno y allí, como siempre traía ese, esa ascendencia, descendencia de mi papá, allí compré una finquita con mi esfuerzo, y hoy por hoy he seguido cultivando y he comprando hasta más tierrita y eso ha sido mi soporte para mi vida y para mi familia y nos ha dió muy bien , en todo caso yo me considero una persona campesina el 100% a pesar de vivir en la ciudad pero eso lo reflejo allá en el campo y la gente que está a mi alrededor se ha contagiado de eso, umh.</p>	<p>Yo soy del campo, desde niño, y toda mi vida la he trabajado en la, en el campo, tengo 21 años de servicio, son 21 años de estar en el campo.</p>	<p>Me, si me estoy en el campo... como decirle, me considero mejor del campo, porque mi medio de vida ha sido acá, pero que la he sabido vivir, ya, me, me sé colocar en mi puesto dentro de la comunidad donde vivo, pero que le aportó a la comunidad, le, le, les, le cuento que soy una persona, como decirle, como un líder para mi comunidad, como un ejemplo, eeh, quiero que ellos tengan lo mejor, que sean lo mejor, eeh, en todo momento, en época de navidad me preocupo por los niños, en el día de la madre, reúno a la comunidad, a las mamás, eeh, que viene el día del niño, hago la misma actividad, me preocupo porque la comunidad tenga, eeh, sus servicios necesarios para que ellos</p>	<p>Bueno con el tiempo que yo he estado trabajando allá, eestoy un poquito, me identifico con los dos, que más un poco con la, con la ciudad porque pasó más tiempo acá en la ciudad, pero le, si he tomado unas, unas características de allá de la, de la gente de, de la vereda más que todo donde yo trabajo, aunque yo a veces me dicen que ya yo me debiera ir a trabajar, me fuera es a ir a vivir allá porque ya yo soy, porque ya yo soy, ya ellos me consideran como miembro de esa comunidad.</p>	<p>Como diría, yo soy una persona del campo más que todo, porque mi orientación, yo soy agrónomo, o sea que tengo amor al campo, pero ajá, uno se adapta a todo. Se ríe.</p>

		tengan su medio de vida. Por qué me considero del campo, porque en el campo eeh, consigue uno más en la forma de vida, el sostén de vida y se siente uno como con un espacio amplio para vivir.		
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Porque yo nací en el campo, aunque vivo en la ciudad, pues, yo me considero más del campo.	Del campo y de la ciudad, porque yo me se desempeñar en el campo y en la ciudad.	Yo vivo en Montería, aunque me adapto al campo. Soy de ambos.	Yo me considero un educador de, de esta nueva aldea global, es decir, que tengo las capacidades para desenvolverme eh, bien sea en la ciudad o bien sea en el campo, porque después que uno se prepare bien que estudie, que investigue puede desenvolverse con facilidad en cualquiera de los dos campos y si a eso le agregamos también el amor por nuestra profesión, la responsabilidad que tenemos como educadores, que sabemos que a través de nuestra, de nuestra praxis podemos hacer que, que los niños también tengan una mejor calidad de vida, que de alguna forma también se cambie la sociedad, en el sentido de tener una sociedad más justa, más equitativa, mas democrática, más participativa.	Bueno mi origen es campesino, me gusta mucho el campo y hasta ahora me identifico más con el campo.

Argumentos para decir que es del campo o la ciudad.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Mi herencia de familia y mi experiencia de vida, ha sido mucho en el campo.	Yo soy del campo, desde niño, y toda mi vida la he trabajado en la, en el campo, tengo 21 años de servicio, son 21 años de estar en el campo.	Porque he trabajado allí, he estado allí y creo, pienso como ellos, al punto que los entiendo.	Porque como ya de tanto tiempo estar manejando los dos, como viví en la, nací y estoy viviendo en la ciudad y llevó ya tantos años laborando en la, en el campo ya he, como le dije anteriormente, eeh, las características del campo ya yo las voy conociendo, las personas me quieren mucho, porque yo, yo no soy una persona agresiva, soy una persona que me considero pa' donde me halen, ahí yo no soy ese, de que no que, que me, porque yo soy el profesor yo soy el que, el que, el que mando aquí, no, a veces ellos, yo tomo, yo tomo, unas consideraciones de ellos, hombre profe, usted está equivocao, está bien si, pero, entonces ellos, yo he aprendido de ellos y ellos han aprendido de mí, entonces, ahí he aprendido a tenerlos juntos.	El argumento es queeee, como colombiano que soy, me gusta mucho la, la, las plantas los animales, o sea, me gusta mucho el campo en ese sentido y, eeeh, siempre uno trata de, de que la gente cuide los recursos que tenga a su alrededor, y más en este momento que estamos eeh, sintiendo ya los impactos del calentamiento de la tierra, siempre uno le toca, aa, ir diciéndole a la humanidad de qué manera pueden evitar al máximo la contaminación.

DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
<p>Porque me gusta mucho la naturaleza, umm, me gusta cuidar las plantas, o sea, ese ambiente yo no lo cambio por nada, yo vivo en la ciudad hace años, años, y pero, yo me siento emparedada, por decir algo, o sea yo añoro ese ambiente así, amplio el aire fresco, todo eso, la naturaleza en sí, vivir uno en la naturaleza, eso es muy hermoso, ver crecer las plantas, ver a los animalitos, los pájaros, el trinos de los pájaros en la madrugada, no eso no, eso no tiene precio, eso es, yo pienso que por eso a mí me gusta mucho el campo, me considero del campo.</p>	<p>Porque puedo participar con los estudiantes en las actividades del campo y orientarlos en las actividades del campo, como también como cuando se me ofrece llevarlos a la ciudad, pues, también orientarlos allá sobre las actividades que ellos tienen que realizar allá.</p>	<p>Bueno, la gente del campo es como mas..., hay menos problemas sociales y yo me siento también así, me entiendo bien con ellos, estar acá, hay menos problemas, como mis papas eran del campo yo me siento bien cuan hablo con la gente del campo, por eso me siento mas del campo que de la ciudad y hablar con ellos pues, para mí es placentero.</p>	<p>Soy flexible como humano para adaptarme al campo, igual para la ciudad, creo que esta capacidad me puede hacer de ambos.</p>	<p>Bueno mi origen es campesino, me gusta mucho el campo y hasta ahora me identifico más con el campo.</p>

El ser del campo o urbano, cómo ha afectado el currículo.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
<p>No eso, todavía uno le genera más, como más conocimiento, usted está en la ciudad o estar en el campo como usted me dice, uno estando en el campo impacta más importancia estando allá y trayendo a la ciudad que de la ciudad al campo, entonces a mi me ha ido muy... bien en ese sentido, porque siempre tengo la experiencia de lo que hago allá en la, en la, en el campo, en el caso de una vaca, yo sé cómo, curarla, como voy a ordeñarla, a curarle la mastitis, eso, entonces eso es importante, y eso yo se los reflejo a mis estudiantes, mira, no solo de la ciudad se uno se vive, la ciudad lo que trae es dificultades para el ser humano, umh, si uno no sabe vivir en la</p>	<p>Repita la pregunta y pregunta al entrevistador: ¿Me ha afectado a mí? ¿No, se le repite la pregunta? No, yo soy del campo, pero soy una persona instruida, soy una persona que estudió, soy profesor, soy normalista, estudié para esto y esto es lo que me gusta, pero, eehh, parece que no, no, no ha afectado o sea, a veces unos, uno como que se, uno como que a veces se siente conforme con lo que, con lo que existe, con lo que hay, a veces uno calla, por no tener problemas pero, pero si de, de, de, debiese haber un buen currículo en la institución, así como le digo, construyéndolo con toda la comunidad educativa, entonces, pienso eso.</p>	<p>Pues, sí, sí porque en la construcción del currículo yo he dado también conceptos donde no se le puede exigir a la familia que vive en el campo, eeh, no se le puede hacer ellos una exigencia por su medio económico eehh, que no es igual, aunque en la ciudad hay también personas que viven muy humildemente y con todo en el campo hay unos que también tienen su forma de vida fácil, pero que... que sí, todo es, como decirle, en el campo la gente es humilde la puede sobrellevar.</p>	<p>Si mucho, porque es que, ya a todos los niños no se van a quedar allá en el campo, si, entonces, uno le, ellos van a tomar las dos, como le digo, los dos los dos campos, uno les lleva aquí como se vive acá en la ciudad y como, y ya ellos que conocen como se vive, allá, en, en lo rural, hacemos un parámetro y les digo bueno, quien se vaya a vivir a la ciudad debe considerar esto, que, allá en la ciudad no conseguimos las cosas fácilmente como las conseguimos aquí en el campo, acá en el campo las personas son más sanas, son, tienen todavía un espíritu de colaboración, allá en la ciudad no vamos a encontrar eso, allá las cosas no dan así que yo tengo una gallina en el patio de la casa, que, que yo el huevito lo voy a coger allá, no, allá tenemos que tener el, el trabajo si queremos estar bien, pero si vamos a, a querer</p>	<p>No en ninguna manera, no, el hecho de ser del campo en ninguna manera va a afectar lo del currículo, al contrario, una institución que tenga un buen currículo va a, a crear un estudiante con un buen perfil, una buena, si un estudiante capaz de desempeñarse en cualquier, en cualquier lugar, tratar de, de defenderse, en fin y de evitar al máximo cualquier desastre, o sea, no pienso nada, no considero que eso vaya a, a, de ninguna manera a perjudicar a la persona, no es así. No lo afecta en ningún aspecto. Porque Un buen currículo va a crear un estudiante con una mentalidad más abierta y, y que pueda más adelante, que va a crearle inquietudes a él para seguir adelante.</p>

ciudad se lo tragó la ciudad, pero, el campo es muy rico, umh, en todos los aspectos.			estar mendingando, por ahí nos vamos para la ciudad sin ningún futuro, aquí nos quedamos mejor yo, les he, como les dije, les, a veces me he dicho: yo me voy a comprar una parcelita por acá porque vivimos más sabroso, uno respira aire puro, y, y vive más sabroso en el campo que en la ciudad, aunque la ciudad no es mala, yo les digo, la ciudad no es mala, la ciudad es buena, pero cuando uno sabe vivirla y cuando ya tiene una, una situación de, de profesional o una carrera ya definida, si porque cuando uno viene a la ciudad sin nada viene a pasar trabajo.	
DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
No, no, o sea, el hecho de que yo me sienta de acá del campo, siento de acá del campo, yo no pienso que eso ha afectado el currículo, porque, porque si yo me	Cómo lo ha afectado, bueno me parece que no lo ha afectado, que los niños aquí se desempeñan normalmente en la ciudad como en el campo, no le encuentro pues que los	Como quiera que para, si uno necesita de los habitantes de la comunidad educativa donde uno trabaja, casi siempre la gente o la mayoría, la mayor veces la gente del	Bueno para mí, para mí, no me ha afectado nada, lo que sí quiero decir, es que hay una diferencia grande entre lo que, el sentir que tiene muchas veces el educador porque está en una zona rural o	Creo que no, no creo, no veo en que podría afectarme la situación de ser del campo en la formación, me gusta si trabajar y eso me favorece de entender a los

desenvuelvo en el medio en que estoy pues no me afecta, yo pienso de que no me afecta en nada	niños, que los niños se encuentren afectados por eso. Un niño de aquí se traslada a la ciudad y no tiene ninguna dificultad, se presenta a la universidad y no tiene ninguna dificultad.	campo aquí en Córdoba no se en otros departamentos está como menos preparada, tiene menos conocimientos que los de la ciudad entonces, a veces influye un poquito eso, en la elaboración del currículo, si uno tiene en cuenta el conocimiento de la gente en la zona rural.	una zona urbana, o sea, parece que hay como, como, un cierto marginamiento, porque los que están en la zona rural son los que están en un nivel inferior, pero entonces ese paradigma, también, o sea, eso hay que cambiarlo, con la preparación, con la preparación, se puede, se puede también alcanzar colegios de calidad o instituciones de calidad en la zona rural también.	estudiantes de esta institución, porque yo como me desarrollé en el campo, viví un tiempo de mi infancia en el campo, eso me ayuda para comprender que el estudiante en estas regiones o en esta zona hay que tener en cuenta que ellos antes de venir al colegio, ellos trabajan, ayudan a la familia en sus casas, en las labores del campo, entonces todo eso lo tenemos en cuenta para el desarrollo de nuestras actividades.
---	--	--	--	---

Aporte docente en la operacionalización del currículo.

DOCENTE1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Bueno, para, en esa pregunta, me considero que con mi experiencia siempre he tratado y trataré de aportar los conocimientos que tengo acerca del currículo, acerca de la construcción del currículo, porque, toda forma, eso es lo que le digo a ustedes, la construcción del currículo institucional es muy importante, y no solo el, la institución, si a mí me, me, sí, sí, aprovechan de mí algo en otro, otra institución que no sea el Sabanal, yo estoy presto para eso, para ayudar a al mejoramiento de la educación tanto Sabanal como en otras instituciones.	Como así, me explica ese, ese. ¿A poner en acción el currículo de la I.E. El Sabanal? Mire, me voy a sincerar, yo trabajo acá en esta sede, yo manejo mi, mis, mis clases, mis conocimientos, trato de enseñarle al niño lo que necesita, trato de darle al niño lo que a él le va a servir, para que sea un buen estudiante, para que haga una buena primaria... En qué se fundamenta uno acá, en esta sede, donde yo trabajo, en matemáticas, comprensión de lectura, lectura, conocer los números, los niños que estén un poquito avanzados, por ejemplo, tercero, cuarto, quinto, ya uno si se fundamenta en las clases, en las clases de conocimiento ya más avanzado, sí, pero, actualmente con niños de primero y segundo solamente me estoy fundamentando, y de preescolar, me estoy fundamentando en eso, en la	Bueno, en el desarrollo, eeh, cuando nos llaman y nos asignan trabajos, eeeh, he participado y me ha tocado trabajar con mis compañeros, eeeh, para poder desarrollar la parte que nos ha tocado. Eeeh, como diría, estee, nos tocó, o ampliamos la, la, nos tocó lo, como decirle, lo de disciplina y ampliamos ciertas cosas y quitamos ciertas cosas. Coméntenos:	En, en el, en mi, en la experiencia que yo tengo como docente, lo que yo aprendí como normalista, como profesional de una universidad, los conocimientos que yo tengo como, como, como docente y también como, no solamente, en, uno toma experiencia a base de estudio, sino en la vida práctica, entonces yo, lo, le, siempre al niño le, cuando estoy dictándole una clase no es solamente darle conocimiento sino también ponerle ejemplo de la vida diaria, si, como se vive, qué es lo que uno hace, donde va a llegar si uno se pone a, por ejemplo, yo le hago un, una, a veces unos parámetros, y le digo mire, si usted ese lápiz lo ve ahí, usted se lo coge, se acostumbra a cogerse ese lápiz, usted va, después ya no se coge el lápiz, se coge un cuaderno, se le	Ehh, aportando y dando todo lo pertinente a la asignatura que oriento, en este momento oriento en el campo de las matemáticas, los grados 6 y 7.

	<p>matemática, en la comprensión de lectura y lectura, todos los días hay lectura y comprensión de lecturas, textos en el tablero para que ellos expliquen y para que ellos respondan preguntas, de qué leen y las operaciones, en eso me fundamento.</p>		<p>coge y ese le hace falta al otro niño, entonces, después se coge un cuaderno, después se coge un billetico y así su, cuando viene a ver usted es un delincuente, entonces yo le hago, y ustedes para dónde van a parar, no, vamos a parar a la cárcel, ah, mínimo a la cárcel, y después, si ya no lo aceptan tanto en la cárcel porque ya usted ha llegado mucho allá, dónde va a parar usted, no, con un tiro en la cabeza, ah, se da cuenta, uno estudia y eso se respeta, las cosas ajenas se respetan, si, entonces, inculcándole valores, porque los valores son importantes en los niños, y más que todo cuando están pequeños, porque como uno dice cuando, el palo se endereza cuando está, cuando está todavía pequeño cuando está grande ya uno va con un adulto, cuando ya lo va a, uno,</p>	
--	---	--	---	--

			<p> por eso te digo, la base de la educación, está en el preescolar y primero, un buen maestro está siempre, trabaja siempre en, en primero, en el bachillerato no, en el bachillerato ya, si a usted en el niño no, no lo, no le dio buenos conocimientos en lectoescritura, en las matemáticas en primero, en lo demás ya se le va a hacer bastante difícil, es como usted cogé en el, en el, en el preescolar, el preescolar se maneja lo que es la cuestión de la motricidad, si no tiene buena motricidad uf, cuando ya llega, no, se sale del renglón cuando uno, uno tiene que estar entonces, colocándole punticos acá, porque mire, se salió del renglón, si, entonces, yo digo que siempre la base de la, de educación está en lo, en la primaria ya en el bachillerato o la </p>	
--	--	--	---	--

			universidad ya uno va con unos conocimientos y ya uno, ya el maestro ni siquiera tiene que decirle, este es el tema ya uno lo investiga, si.	
--	--	--	--	--

DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Ejecutándolo. Haciendo mi trabajo, con base en el currículo claro está, tú sabes que las programaciones son en base en el currículo que uno tiene, entonces ejecutando las programaciones tal como las tenemos planeadas	Trabajando, realizando las actividades con los estudiantes, prácticas y actividades con ellos	De qué manera contribuyo yo. Bueno, eh. Teniendo el tiempo, ocupando el tiempo que sea necesario para trabajar en lo que se necesite para el desarrollo del currículo y hacer las cosas como en orden. Pues, ahí.	Hay muchas formas en que nosotros intervenimos, primero cuando, entrega..., desde nuestros planes de, de, generales de área, de nuestros planes de asignatura construimos el plan de estudios. Eh, uno. Eh, Dos cuando hacemos los planes de mejoramiento, cuando revisamos nuestros planes de mejoramiento, o sea lo que estamos haciendo, lo que hemos alcanzado, lo que no hemos alcanzado, porque no lo hemos alcanzado y aportando siempre a la	Bueno participando en todas las actividades que se me asignan, como la elaboración de los programas, nosotros aquí al final de año tenemos que hacer la programación.

			<p>mejora de, de todos los procesos en la institución, no solamente desde mi campo específico, sino desde toda la, la vida comunitaria en sí de la institución, es decir las relaciones con los padres de familia, relaciones positivas, relaciones con los alumnos, con mis compañeros de trabajo, con las directivas y siempre aportando lo mejor de uno para que la institución salga adelante.</p>	
--	--	--	--	--

Autopercepción del rol docente.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Bueno yo me considero extrovertido un 100%, descomplicado, yo a los estudiantes siempre los reúno y me pongo a dialogar con ellos, es muy importante ese método, no es el método de la represión, yo les, les puedo asegurar, que ustedes van a Sabanal y hacemos una votación de los coordinadores, en los coordinadores, con los estudiantes y, considero yo que yo me llevo la ventaja, ganaría en ese sentido por descomplicado que soy con los con, con los estudiantes, siempre, ombre, cuando hay que reprenderlos hay que reprenderlos, pero en todo caso, que el consejo, la charla, es muy importante en ese medio, umh.	¿Yo? ¿Cómo docente? Muy comprometido, me gusta esto, no me gusta perder clase, soy una persona que aunque esté enfermo, vengo a trabajar, si llueve, vengo a trabajar, si me vengo en la moto, si me vengo en el carro, tranquilo, no me gusta perder clases, no me gusta engañar a la gente, no me gusta quedarme en la casa por quedarme, soy una persona que soy muy consciente, yo soy una persona que su sufrí mucho cuando niño, estudié con sacrificio y por eso no quiero que los niños estén a laderita, eso soy yo, que más.	Bueno en cuanto el, el, es decir, en cuanto los cursos que siempre mantenido, me considero, en los cursos que han sido primerito, que casi todo el tiempo me han tenido, me he considerado, no una excelente maestra, porque la excelencia creo que no la hay, pero sí una buena maestra, porque cuando uno se dedica al estudiante, a que él rinda, a que el estudiante salga siendo un buen estudiante, me imagino que uno debe ser un buen maestro.	Bueno una persona que me gusta que, que lo que yo esté haciendo sea lo mejor y siempre me gusta de, de ir inno, innovando, siempre estar sobre lo, la actualización de la, de lo que es la educación, los, los avances que ha tenido la educación, que siempre me preocupa el niño, que es la base de la, de la, de la educación, si uno no le, no le tiene amor a lo que tiene, que ese es el trabajo de uno si yo no le tengo amor a mi trabajo a quien le voy a, si ese es el que me está dando a mí para sostenerme ah, entonces, en eso es lo que digo , ombe si yo, qué voy a hacer con quedarme en la casa, aa, rascándome la cabeza y allá los niños solos	Se rie, eso lo dice la, la, nuestra sociedad, el el estudiante o el padre de familia, uno trata de dar todo lo que da, todo lo que puede dar para formar.

			<p>que no sé que les puede suceder, no yo, yo aquí me voy, vea yo todos los días me voy de aquí de la casa en una biciletica, yo no tengo ni siquiera una moto, yo tengo esos 27 años de estar laborando allá me voy en una bicicleta, todos los días, llueva o truene, allá me dicen oiga profe pero usted es un kilométrico, porque usted aquí no falla, si, yo me voy, llego mojado allá, llueva o, después, a veces los pelaos me dicen, ah, vino por el gusto porque, paso y no van al colegio, entonces yo soy un enamorado de mi profesión.</p>	
--	--	--	--	--

DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
Hombree, decir que yo soy excelente no, porque yo pienso que la palabra excelencia abarca pues,	Bueno no soy una maravilla pero si me siento útil e importante para la comunidad	Cómo soy yo como docente. Bueno eh, mi misión es, venir a formar personas, formar niños, yo estoy en la primaria,	Yo me percibo como un educador comprometido con mi profesión, que trato de dar lo mejor de mí, porque me nace como un espíritu	Sin ser orgulloso, me siento buen docente, buen profesional y lucho por

<p>es muy extensa, si, un campo muy grande, pero yo me considero buena docente, muy responsable de mi trabajo, cumplidora, bueno mejor dicho estar siempre ahí al pie del cañón exigiéndole a mis estudiantes la parte que le corresponde a ellos y dando pues, la parte que me corresponde a mí, me considero buena.</p>	<p>ya que tengo 36 años de estar aquí, de servicios de estar aquí, y hasta ahora he dado lo mejor de mí</p>	<p>llevarles a ellos los conocimientos para la edad que ellos tienen, para ello trato de hacerlo de buena manera con buen cariño con buen amor y pues, tratando de utilizar todas las metodologías que sepa y las que uno mismo se inventa para que los estudiantes adquieran sus conocimientos, su modo de comportarse con los demás.</p>	<p>de vocación, o sea me gusta servir, tomo, tomo mi profesión como una profesión donde, a través de la cual yo pueda servir, como dije anteriormente, o sea, puedo ayudar a que tengamos una mejor sociedad, pero si desde la escuela yo, eh, propicio de que se practique la justicia, de que todo el mundo tiene las mismas oportunidades de que todos tenemos derecho a aprender y aprender para mejorar nuestra, nuestra existencia en este mundo, entonces, soy un educador comprometido, y, y con mi profesión específicamente que también ha sido muy subvalorada porque soy educador físico.</p>	<p>hacer las cosas bien, para beneficio de la institución.</p>
---	---	--	---	--

Autopercepción del docente como persona.

DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Bueno el Señor, sobre todo, me ha fortalecido mucho como persona, yo mi característica es de servirle a la comunidad, lo que yo pueda hacer a favor de la comunidad eso me llena de satisfacción, cuando yo logro esos objetivos, de que yo por debo servirle a las personas, hacerle el bien sin mirar a quien, entonces siempre, siempre me llevo ese orgullo de que por ese camino voy bien hasta que el Señor me tenga sobre la faz de la tierra.	Como persona, uuff, como persona, soy muy estricto, muy, muy cuidadoso, soy un poco extrovertido en algunos casos, eeh, cuando se puede, donde se pueda, eehh, respetuoso de la gente, comprensivo de la gente, eeh, vivo con sus necesidades, eehh, muy pendiente a los niños, si vinieron al colegio, si no vinieron me presento a la casa a preguntar qué pasó, si no estudiaron también, en las reuniones de padres de familia comento lo mínimo que puede suceder en la escuela, no me gusta pedir plata, exigente en las clases en las tareas, eso sí, una persona alegre, charladora, sentimental, muy sentimental, algo me hace... (Se entristece, se aguan sus ojos).	Si, como persona, todo el tiempo he sido una persona, buena, como muy joven, neurra, como mi hermano, ja, ja, ja, pero cambié y me siento, me considero una persona buena, dócil, acepto a los demás como son.	Bueno, la meta mía ya como e, soy un profesional, como persona, como le dije, soy una persona humilde, no me gusta así, de pronto usted me vio que soy un poco tímido hasta para hablar, sí, soy una, me gusta siempre, a veces charlar, mamar gallo bastante, me gusta la jocosidad, de pronto aquí nos charlamos, nos conocemos por primera vez y si nos seguimos tratando, está bien no, no soy gente tampoco faltadora de respeto, me gusta siempre por ahí el respeto, que es lo principal, como yo le digo siempre el respeto, si yo respeto yo tengo que, yo primero tengo que respetar para que a mí me puedan respetar, porque si yo no respeto quien me va a respetar, lo mismo lo inculco en la casa, a los hijos míos también les digo, claro que yo les doy confianza a los hijos, porque es que tampoco uno es aquel que dice uno porque	Bueno, vuelvo y te digo, la, la, esa evaluación ya como persona lo dicen los otros, lo dicen lo que ven el trabajo de uno no uno. Bueno, las metas, gracias a Dios, todas las metas que me he propuesto las estoy alcanzando, como es eeh, digamos, ganarme la simpatía en, en mi trabajo, como es que mis hijos lleguen a ser profesionales ojalá con un rango superior al mío, y todo, todo, gracias a Dios se me está dando.

			<p>como yo soy el jefe de la casa aquí se tiene que hacer lo que yo diga, no, siempre en común acuerdo, por eso se llama una familia, igual se da en la escuela, uno es, uno es el que administra a mi por ejemplo, cuando yo estoy en el salón yo estoy administrando, pero todos estamos, estamos aportando, porque los niños a veces tienen unas inquietudes mejores que las que yo tengo, entonces yo puedo aprender de ellos, no es solamente que yo, no, porque yo les voy a vaciar unos conocimientos allá, no, entonces yo también acepto las críticas, yo les digo bueno, al padre de familia digo bueno, si ustedes tiene algo que decírmelo, díganmelo aquí delante, no acepto el murmullo por allá, porque yo no estoy escuchando y eso que se dice por detrás, eso es chisme, entonces yo a mí siempre me gusta que me digan la verdad de frente aunque duela, pero me gusta que me la</p>	
--	--	--	---	--

			<p> digan de frente, a mi no me duele, si yo estoy haciendo malo, que uno me diga, ombe profe, usted está fallando en esto, me gusta eso. Y como la meta que tengo, de, de, ya, ya yo tengo 27, ya tengo una edad muy avanzada, pero tampoco muy corta, entonces ya pienso terminar mi carrera en la docencia, porque me gusta como profesión. </p>	
--	--	--	---	--

DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10
<p> Como persona. No pues mejorar cada día mas, eh todos los seres humanos, pues, el hecho de ser humanos, implica que uno no es, como te digo, no es, no es el as no es todo, no lo sabe todo cierto, pero seria mejorar, mejorar y hacer lo que no he hecho hasta ahora, no importa la edad pero mejorar y conseguir </p>	<p> Ya terminar mis actividades con los estudiantes pues con la frente en alto, teniendo, realizando hasta la última hora y entregándoles todo lo que esta de mi parte, ofreciendo todo lo que puedo y participando con ellos en todas las actividades que se ofrezcan en la institución educativa </p>	<p> Me propongo yo como persona. Como docente o como persona. Bueno la meta de uno es desempeñarse bien ante todas las personas, ser una persona amable, cooperadora, con todas personas, con toda la gente, con toda la comunidad con que uno trabaja. Osea la meta de uno es un buen desempeño ante toda la, los seres humanos. </p>	<p> Eh, creo que todo ser humano uno tiene errores pero, siempre trata uno de que esos errores no afecten a las personas que conviven con uno, de cada día capacitarme mejor, de cada día capacitarme mejor, ser mejor padre mejor hijo, un mejor ciudadano, porque eso es lo que nos pide la educación hoy en día en </p>	<p> Creo que como persona, tengo como todos, cualidades y defectos, soy responsable, honesto, lo que hace que sea justo con mis hijos, con los estudiantes y amigos. No se si ser estricto es negativo, pero sí me caracterizo por ello, a veces malgeniado. </p>

<p>otras metas, no otra carrera, que ya de hecho lo deje ahí, pero si, mira si yo puedo hacer algo por alcanzar otros logros magnifico, tengo las ganas, no detenerme aquí, no. Puedo hacer algo por mejorar, otra capacitación lo que venga, vale</p>			<p>Colombia, en la ley que es que todos aportemos desde nuestra especialidad o desde nuestros ámbitos para una mejor sociedad.</p>	
--	--	--	--	--

Anexo D. Subcategorías, comentarios y memos.

Currículo.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Cúmulo de experiencias docentes en interacción. -Formas de educar. -Formas de enseñar. -Base fundamental para el manejo educativo y formativo de estudiantes. -Diversas áreas de formación. -Actividades docentes. -Meta de educador. -Planes de áreas. -Textos o libros. -Plan estructurado, actualizado. -Conjunto de procedimientos. 	<p>Existe una variedad de posiciones conceptuales sobre currículo que, orientan, de igual modo, una forma de proceder docente en la institución educativa. Desde cada una se hace un quehacer educativo particular. Es de deducir que si no existe una unificación de criterios en lo relacionado con el currículo, se tendrán dificultades para el logro de la visión institucional, y la misión se desarrolla con dificultades operativas, según cada proceder docente. Estas apreciaciones las sustentan las subcategorías que se hacen presentes en cada frase categorizada.</p>	<p>La diversidad conceptual sobre currículo, ¿cómo afecta el quehacer educativo docente y la consecución de las metas institucionales?</p> <p>¿A qué se deben las diversas apreciaciones de currículo?</p> <p>¿Tiene la institución un criterio base para conceptualizar el currículo?</p>

Aspectos bases de la elaboración curricular.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Entorno. -Experiencia docente. -experiencia de los demás con quien se interacciona. 	<p>Los docentes toman como patrones guías de construcción curricular la comunidad educativa, contexto social y sus miembros, como también elementos de la institución, pero todos sirven para el diagnóstico, fundamento del currículo, pero no mencionan los aspectos puntuales del currículo, según una teoría.</p>	<p>¿De qué currículo puede hablarse en la I. E. El Sabanal?</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Comunidad educativa: padres de familia, docentes, estudiantes, gente de la comunidad. 		<p>-¿Qué procesos se desarrollan para construirlo?</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Buena disciplina y maestro apto. -Buena administración y conceptos adecuados, manejo educativo, formativo y administrativo. -Aspecto social de estudiantes y padres de familia. -Formas de vida, empleo y estamentos de ayuda. -Materias fundamentales, competencias del MEN. -Contexto del estudiante. -Énfasis institucional, -Innovación permanente del PEI. -Comunidad, nivel de los padres de familia. -Estudiantes, el entorno, capacitación de padre -Conocimiento de la comunidad. -Diálogo con padres de familia, egresados, hacendados, organismos de salud. 		<p>¿Quiénes lo elaboran realmente y sobre qué bases?</p>

Personas u organismos que han ayudado al docente la formación de su imagen de currículo.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Especialistas en la materia. -Experiencia docente. -Experiencia con los compañeros docentes. -Instituciones educativas <ul style="list-style-type: none"> --Normal Superior . -Secretaría de Educación con cursos de capacitación. -En la Institución en evaluaciones de asignaturas. -La Coordinadora. -Instituciones de capacitación: Sena, -Universidad de Córdoba y Meridiano de Córdoba. -Cursos realizados. -Capacitaciones recibidas. -Lecturas autónomas. 	<p>Aunque hay fuentes de ayuda certificadas para una buena construcción de la imagen de currículo, esta no se observa ni en la primera ni segunda respuesta. Hay debilidades conceptuales.</p>	<p>¿Qué hizo posible la construcción de una imagen de currículo alejada de las bases teóricas existentes sobre él y de las posibles orientaciones dadas por los especialistas y documentos?</p>

Aporte del currículo a la formación de estudiantes.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Currículo abierto es eficaz - Currículo construido sobre la base de qué quieren los estudiantes, padres y demás. -Logros institucionales. -Aprendizaje del discente. -Formación como persona. -En la calidad de vida de discentes. -En la construcción de proyecto de vida de estudiantes. -En cada aspecto de cada área institucional. -Formación integral. -Hace al discente agentes de construcción del currículo mismo. 	<p>Se descubren apreciaciones que no responden a la pregunta; otros son muy generales, otros se expresan en relación con el carácter del discente. No hay respuestas claras. Tampoco se habla acerca de las intenciones del currículo, si es ambiental o agropecuario, como algunos anotan, esto no se tiene en cuenta.</p>	<p>¿Sobre qué bases trabaja el docente?</p> <p>¿Qué lo lleva a no tener claridad sobre el trabajo desde el currículo?</p> <p>¿Qué hace que no determinen con exactitud el impacto curricular en los discentes?</p>

Tipo de currículo de la Institución.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
-Currículo abierto. -Participación de estamentos institucionales. -De formación académica. -Currículo formativo y académico educativo, disciplinario y administrativo. -De manejo agrícola y con énfasis institucional. -De cultura ambiental y académico. -Currículo amplio para el desarrollo integral del discente. -Industrial agropecuario. -Agropecuario. -Cerrado, con falta de participación. -Ambiental.	Hay visiones y posiciones, unos lo miran según la participación en su construcción (Abierto o cerrado), otros según la intencionalidad (De formación integral, agropecuario...). Lo que llama la atención es que no hay uniformidad de criterios para saber qué currículo predomina en la I. E. El Sabanal.	¿Qué medios se usan para convocar la construcción y reconstrucción del currículo? ¿Quién convoca y quién participa en el proceso de construcción curricular? ¿Qué orienta el proceso? ¿Cómo definen el currículo en El Sabanal?

Principales agentes para la construcción curricular.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
-Rector, docentes, estudiantes y coordinadores. -Padres de familia y comités de la comunidad. -Instituciones de la comunidad. -Comunidad educativa. -Instituciones de la comunidad: SENA, Policía, Universidades. -Exalumnos y las necesidades entornales.	Según lo que se observa, son muchos los que se mencionan para poder construir currículo, aparecen instituciones serias de apoyo y agentes claves. Garantizaría esto un currículo pertinente y ajustado al contexto. Las respuestas anteriores dejan inquietudes, ya que no habría tanta diversidad de posiciones sobre el currículo, su tipo, su intención de formación y demás.	¿Por qué si los agentes de construcción están claros, el currículo no manifiesta su participación? ¿Quién lo construye y cómo?

Opinión docente sobre el tipo de currículo.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Ajustado a necesidades del discente. -Bueno por el manejo adecuado de sus docentes, según la necesidad del medio. -Currículo con deficiencias pero que aporta al desarrollo de estudiantes. -Manual de convivencia necesario. -Más vinculación comunitaria. -No se valora lo que se tiene por los padres de familia. -Inadecuado a las necesidades del contexto. -Forma a padres y niños en el ambiente y para la producción. -Forma en lo agropecuaria y pertinente por el énfasis. -Currículo cerrado. -Participación de pocas instancias. -Está predefinido de antemano. 	<p>Se mantiene la pluralidad de criterios, no se puede definir por los docentes cómo es el currículo, tampoco su impacto. Algunos anotan un tipo de currículo, como el agropecuario, que según otros docentes se cambió. La desorientación en el tipo de currículo no facilita una concepción clara sobre el mismo.</p>	<p>¿Por qué no existe uniformidad de posiciones y criterios frente al currículo?</p> <p>¿Qué tan pertinente es?</p>

Aspectos resaltantes en la construcción curricular.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Aporte de docentes, aporte del rector. -Falta participación de la comunidad educativa, flexibilidad. -Manual de convivencia, comunidad. -No pertinente para la comunidad educativa, socialización. -Escogencia de áreas relevantes. -Falta de recursos. -Trabajo mancomunado de docentes. -Espontaneidad para hacerlo. -Currículo no acorde al medio. -Falta de granja para producción agropecuaria. -Capacitación y formación de los alumnos. -Falta de consulta a la comunidad. -Falta consultar a otras personas. -Falta socialización con la comunidad. -Falta construcción colectiva para logro de metas. -Falta de recursos de dotación. 	<p>-Existe diversidad de comentarios y afirmaciones que no llevan a entender el proceso de construcción curricular y sus aspectos relevantes en él. Estos aportes son muy específicos y escasos para lo que implica el currículo mismo.</p>	<p>¿Hacia dónde va la institución?</p> <p>¿Qué tipo de estudiante egresa?</p> <p>¿Qué se debe hacer para construir una imagen consensuada de currículo para un trabajo más unificado y pertinente?</p>

Aportes del docente en la construcción del currículo.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Desde la formación profesional y del cargo. -Poco aporte. -Apoyo en el diseño del Manual de Convivencia. -Logros del Manual de Convivencia. -En Programas académicos y horarios. -Orientación a estudiantes en estándares. -Orientación al estudiante en cultura ambiental. -Desde el área y en asignaturas propias.. -Renovación de programas, acorde al énfasis ambiental. -Elaboración de textos pretextos. -Formación en ornamentales y hortalizas del estudiante. - En la construcción del PEI y en lo que se puede. 	Los aportes son muy específicos y escasos para lo que implica el currículo mismo. Predomina el trabajo desde las áreas y asignaturas.	¿Qué se debe hacer para construir una imagen consensuada de currículo para un trabajo más unificado y pertinente?

Impacto que el docente cree ha generado el currículo en la calidad educativa y en el contexto de la I.E. EL SABANAL.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Mejores resultados de las pruebas de Estado. -Buena enseñanza y mejor disciplina. -No se puede definir en ningún ámbito. -Impacto lento, se observa apoyo docente en aseo institucional y manejo de basuras en la comunidad. -No se ha logrado. -Estudiantes aptos para formar empresa. -Mayor número de estudiantes por grados. -En proyecto, no ha habido todavía. -No ha habido aún, falta motivación estudiantil. 	Sigue presente la diversidad de aportes, no se nota certeza en los docentes para asegurar que el currículo ha producido un efecto en la Institución y la comunidad, hay dificultades en los logros en este aspecto. Se hallan contradicciones que muestran la falta de coherencia en las apreciaciones.	Sin preguntas.

Consideración del docente sobre si es del campo o la ciudad.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Del campo, por ascendencia, trabajar aquí y sentirse de aquí. -Por nacimiento. -Del campo, por capacidad para ajustarse a las condiciones de trabajo. -Del campo, por identificación con él. -Tres docentes expresan que son del campo y la ciudad por adaptación en el desempeño. 	No hay argumentos que convengan la naturaleza rural del docente. La forma de ser, proceder, actuar, vivir, es más de ciudad. Su vocabulario, ideas y demás son más de lo urbano.	¿Qué hace que el docente no descubra aquellas formas de vida urbana que le son propias?

Argumentos docentes para sustentar su origen.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none">-Herencia de familia y experiencia de vida rural.-Experiencia en lo rural.-Por adaptabilidad a la doble forma de vivir: rural-campo.-Por amor a la naturaleza.-Por identificación con el campo.	Lo interesante es que ninguno vive en el campo y su modo de vivir en la ciudad no lo refleja.	Sin preguntas.

El ser del campo o urbano, cómo ha afectado el currículo.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none">-Afecta el conocimiento docente, ampliándolo y dándole mayores herramientas para la clase.-No ha afectado dicen 7 docentes.-Ha afectado para no exigirles a los padres lo que no tienen y se forma para el campo y la ciudad.-No se sabe.	La mayoría docente expresa que sentirse rural o de ciudad no afecte la construcción del currículo, pero no aclaran por qué no.	Sin preguntas.

Aporte docente en el desarrollo efectivo del currículo.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none">-No define.-En las clases.-En trabajos asignados.-En el desarrollo de la asignatura.-Ejecutando programaciones.-En lo que se necesite.-En la entrega de planes de áreas y asignaturas.-En el diseño de planes de mejoramiento y programas.-En las relaciones con padres y estudiantes.	Las acciones son restringidas para lo que implica operacionalizar el currículo, falta mayor comprensión de esto para un mejor y mayor trabajo docente. Lo que mencionan los docentes es parte de un gran proceso que implica el currículo.	¿Será que el docente no tiene claridad al respecto?

Autopercepción del rol docente.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Dialogante, extrovertido., descomplicado. -Comprometido, sincero. -Buen maestro, que hace lo mejor. -Innovador y preocupado por su actualización constante. -Ama y da lo que posee y es responsable. -Enamorado de su profesión, exigente. -Forma según la edad de los niños. -Diversificador de metodologías. <p>Con vocación, servidor y propiciador de la justicia.</p>	Se descubre un docente preocupado por su rol, atento a vigenciarse, a darse en la institución, que exige, que crea en su quehacer, y tiene vocación, pero, desde dónde se fundamenta si hay tanta visión y formas de ver el currículo.	¿Un docente que se actualiza no aplicará lo aprendido en su quehacer para reevaluarlo?

Autopercepción del docente como persona.

SUBCATEGORÍAS	COMENTARIOS	MEMOS
<ul style="list-style-type: none"> -Servidor de la comunidad. -Estricto, cuidadoso, extrovertido. -Respetuoso, comprensivo y alegre. -Charlador y sentimental. -Preocupado de los estudiantes. -Bueno, un poco neurasténico, pero dócil y tolerante. -Humilde y tímido. -Divertido y dador de confianza a hijos y estudiantes. -Acepta críticas. -Mantenedor de su frente en alto. -Darlo todo. -Participativo en todo. -Lo dicen los demás. -Procura su mejoramiento para ser mejor persona, mejor docente, mejor padre. -Amable y solidario. -Responsable y honesto. -Justo y estricto. -Malgeniado a veces. 	La autopercepción es buena, pero ¿qué tanto se da el docente como amigo y educador?	