

1-1-2018

Constitución del saber pedagógico en las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo, en el contexto de la educación rural de los docentes del municipio de Guatavita a través de prácticas reflexivas y empoderadoras

Juan David Enciso Villalba
Universidad de La Salle, Bogotá

Juan Manuel Castro Avellaneda
Universidad de La Salle, Bogotá

Sandy Yarlyn Quiroga Barrera
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Enciso Villalba, J. D., Castro Avellaneda, J. M., & Quiroga Barrera, S. Y. (2018). Constitución del saber pedagógico en las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo, en el contexto de la educación rural de los docentes del municipio de Guatavita a través de prácticas reflexivas y empoderadoras. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/476

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



**CONSTITUCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LAS PRÁCTICAS DE
FORMACIÓN EN ASOCIATIVIDAD Y LIDERAZGO, EN EL CONTEXTO DE LA
EDUCACIÓN RURAL DE LOS DOCENTES DEL MUNICIPIO DE GUATAVITA A
TRAVÉS DE PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y EMPODERADORAS**

JUAN DAVID ENCISO VILLALBA

JUAN MANUEL CASTRO AVELLANEDA

SANDY YARLYN QUIROGA BARRERA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS

DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ D.C.,

2018



CONSTITUCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN ASOCIATIVIDAD Y LIDERAZGO, EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN RURAL DE LOS DOCENTES DEL MUNICIPIO DE GUATAVITA A TRAVÉS DE PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y EMPODERADORAS

JUAN DAVID ENCISO

JUAN MANUEL CASTRO AVELLANEDA

SANDY YARLYN QUIROGA BARRERA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Licenciados Español y Lenguas modernas.

DIRECTOR:

LUIS ERNESTO VÁSQUEZ ALAPE

BOGOTÁ D.C.,

2018



RECTOR

ALBERTO PRADA SANMIGUEL

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARMEN AMALIA CAMACHO SANABRIA

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUILLERMO LONDOÑO

DIRECTOR PROGRAMA

NORMA SOFÍA VANEGAS TORRES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

FORMACIÓN DOCENTE

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

LUIS ERNESTO VÁSQUEZ ALAPE

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

BOGOTÁ, D.C.,

2018

RESUMEN

Este artículo se origina del trabajo investigativo del semillero ZOE -BIOS y desarrollado a partir del macro proyecto “Prácticas de Formación en Investigación-Acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del Municipio de Guatavita” centrado en dos ejes articuladores. Primero, establecer el proceso de construcción del saber pedagógico en torno a la asociatividad y el liderazgo, y segundo, dilucidar cómo se gestan las prácticas docentes generadoras de transformaciones sociales en el contexto rural. Se presentan los hallazgos del proceso de indagación y reflexión a través de un enfoque cualitativo que deriva hacia la comprensión de la realidad de los docentes rurales de las veredas Guandita, El Amoladero, Monquentiva, Tominé de Indios y Tominé de Blancos del municipio de Guatavita. Este proyecto pretende mostrar cómo se gesta el saber pedagógico en los docentes rurales con respecto de conceptos que resultan clave para el desarrollo de las comunidades, resultando así en un proyecto importante para el campo educativo.

Palabras clave: Saber pedagógico, Liderazgo, Asociatividad, Ruralidad, Prácticas pedagógicas

ABSTRACT

This research article comes from a work of the research group ZOE-BIOS and derived from the project “Action Research Formation Practices to Enhance Association and Rural Leadership in Primary Rural Teachers in the Municipality of Guatavita” This project is centred in two axes: first, to inquire the pedagogical knowledge building process on association and leadership, and second, to elucidate how are social transforming teaching practices generated in a rural context. Findings and considerations are presented from a qualitative perspective that leads to a comprehension of the realities lived by the rural

teachers in the communities of Guandita, El Amoladero, Monquentiva, Tominé de Indios and Tominé de Blancos in the Municipality of Guatavita. This project intends to demonstrate how is pedagogical knowledge generated around concepts which are key to the development of communities, resulting, thus, important for education.

KEY WORDS: Pedagogical Knowledge, Leadership, Association, Rurality, Pedagogical Practices

RÉSUMÉ

Cet article de recherche est le résultat du travail du groupe de recherche ZOE-BIOS et dérivé du projet «Pratiques Formatives de Recherche Action pour le Renforcement de l'Association et le Leadership dans les Professeurs Rurales dans la Municipalité de Guatavita » Ce projet est centré sur deux points centrales: le premier, demander par le processus de construction du savoir pédagogique autour des processus d'association et leadership produits dans un contexte rural. Le deuxième, élucider comment les pratiques éducatives de transformation sociale sont générées dans un contexte rural. Les découvertes et considérations sont présentées d'après une approche qualitative emmenant à une compréhension des réalités vécues par les professeurs rurales dans les communautés de Guandita, El Amoladero, Monquentiva, Tominé de Indios et Tominé de Blancos dans la Municipalité de Guatavita. Ce projet essaye d'expliquer comment le savoir pédagogique est-il construit autour de ces concepts si importants pour le développement des communautés raison pour laquelle ce projet devient important pour le domaine de l'éducation.

MOTS CLÉS: Savoir Pédagogique, Leadership, Association, Ruralité, Pratiques Pédagogiques.

INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta el artículo de investigación en el marco del semillero “*Prácticas de formación en Investigación-acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del municipio de Guatavita*”

El proyecto de este informe se contempla dentro del proyecto: Prácticas de formación en Asociatividad y Liderazgo en docentes rurales del municipio de Guatavita, del semillero ZOE-BIOS de la Universidad de La Salle. Este proyecto pretende mostrar la reconstrucción y resignificación de las prácticas culturales que giran en torno a la asociatividad y el liderazgo de las comunidades rurales del municipio de Guatavita.

La investigación se desarrolló en el municipio de Guatavita, ubicado en el departamento de Cundinamarca, al noreste de la ciudad de Bogotá D.C., en la República de Colombia. Se trabajó con los dos colegios municipales: Pío XII y José Gregorio Salas. Ambos cuentan con una sede central y sedes rurales ubicadas en cada una de las instituciones rurales del municipio. Nuestro equipo de trabajo desarrolló su parte del proyecto en las veredas Guandita, El Amoladero, Monquentiva, Tominé de Indios y Tominé de Blancos; en estas escuelas rurales se maneja de manera total o parcial el modelo de Escuela Nueva. Cada uno de los docentes titulares de estas instituciones lleva distintos procesos formativos: algunos pasaron por escuela normal, otros por bachillerato académico y formación universitaria. No obstante, les congrega el mismo entorno con sus necesidades en tanto que estas les mueven a desarrollar saberes pedagógicos específicos en torno a conceptos que se hacen imprescindibles para la vida y desarrollo de las comunidades rurales.

El contexto rural es un contexto complejo, en tanto que nuestro país lleva una historia sumida en la violencia de todo tipo, que se hace patente en las distintas regiones y

ruralidades. En general, este contexto vive una falta de acceso y garantía a muchos de los derechos más básicos precisos para la vida humana, acceso a sistemas de salud que puedan proveer a la población más vulnerable de atención médica de calidad, de acceso a la educación y a alimentación adecuada, así como oportunidades laborales rentables a través del agro. Todo esto, sumado al desplazamiento forzado, y a los atentados en contra de la vida misma que sufre esta población a manos de diferentes actores y sectores en conflicto.

Pese a ello, se vive un momento en el cual se da un acuerdo de paz y posconflicto con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), lo que lleva a una necesaria transformación a nivel sociocultural que nos lleva a repensar el agro como escenario de estos procesos que se constituyen ahora coyunturales. Esto quiere decir que es necesario que la sociedad colombiana rural desarrolle y piense desde sí, nuevos derroteros para hacer frente a una etapa de posconflicto que lleve a un mejoramiento de la vida en estas comunidades a través de procesos que puedan provocar transformaciones dinámicas que movilicen a la comunidad a gestionarse de manera autónoma y productiva para hacer frente a nuevos contextos posibles.

Es así como se desarrolla el proyecto investigativo: **Prácticas de Formación en Investigación-Acción para el fortalecimiento de la asociatividad y el liderazgo rural en profesores rurales de primaria del Municipio de Guatavita del Semillero ZOE-BIOS.** Este semillero de investigación propende por la formación de profesionales universitarios, que puedan desarrollar dichas competencias junto con los docentes rurales desde una óptica interdisciplinar en cooperación de los programas de Trabajo Social, Administración de Empresas Agropecuarias y Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle. La pregunta problema que este semillero procura responder es: ¿Cuáles son las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo rural que se pueden construir entre los

semilleristas de la universidad de la Salle y los profesores rurales del Municipio de Guatavita?

El problema investigativo que como grupo adscrito al semillero queremos abarcar es, con base en lo tratado por el mismo, así como por interés en la línea de investigación a la que pertenecemos es la investigación del proceso de construcción de saber pedagógico en torno a los conceptos de asociatividad y liderazgo, lo que nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta investigativa:

¿Cómo se constituye el saber pedagógico en las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo, en el contexto de la educación rural en los docentes del municipio de Guatavita a través de prácticas reflexivas y empoderadoras?

Como grupo hemos decidido abordar este problema debido a que resulta importante para varios sectores. De una parte, resulta importante para la población del municipio de Guatavita en general y las veredas que nos acompañaron durante el proceso dado que este les permite tomar conciencia de su subjetividad y relaciones interpersonales en torno a objetivos que puedan ayudarles a la transformación de sus realidades para beneficio individual y colectivo. De otra parte, es importante para nosotros como estudiantes de licenciatura en pedagogía ya que nos permite observar en un contexto real cómo ocurre la construcción del saber pedagógico, así como a reflexionar sobre la importancia de la práctica pedagógica en torno a estos dos conceptos y su aplicabilidad en el aula de clase. Asimismo, es importante para el contexto actual de pos acuerdo y nos exige que con urgencia podamos ayudar a empoderar a las comunidades rurales, tanto aquellas que han sido víctimas del conflicto como aquellas que no, a fin de gestionar nuevos modelos de desarrollo sostenibles y centrados en las personas.

OBJETIVOS

A fin de responder a la pregunta de nuestro proyecto vamos a centrarnos en la construcción del saber pedagógico en torno a la asociatividad y el liderazgo, visibilizando la creación de prácticas pedagógicas transformadoras en torno a la asociatividad y el liderazgo.

En consonancia con dicho eje nuestro objetivo general es: Establecer el proceso de construcción del saber pedagógico en torno a la asociatividad y el liderazgo, en tanto que dichas categorías son fundamentales para el desarrollo de las comunidades humanas, y que la construcción del saber pedagógico es tema de interés para nosotros como profesionales de la pedagogía. Dilucidar cómo se gestan prácticas docentes generadoras de transformaciones en estos aspectos es parte fundamental para la comprensión de dicho proceso, que se plantea crucial desde nuestra ética como profesionales investigadores que buscan potencializar el desarrollo de la comunidad en que trabajamos.

Luego, nuestros objetivos específicos son: Establecer la formación en asociatividad y liderazgo, a fin de poder establecer un contexto histórico personal y profesional de partida. Conocer de primera mano en los procesos de las escuelas en torno a estas áreas para conocer las prácticas pedagógicas con respecto y su incidencia en el contexto local, tanto en el aula como fuera de ella. Explorar los saberes de la comunidad educativa en torno a estas áreas y su diferente impacto en la cotidianidad de la misma, a fin de garantizar la mayor comprensión posible de la dinámica de estos conceptos. Generar reflexiones conscientes en torno a las prácticas educativas en estas áreas.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A continuación, presentamos las perspectivas teóricas desde las cuales se abordará el problema de investigación. Estas perspectivas son importantes, puesto que nos permitirán sentar una base epistemológica adecuada y definida con la que se pretende construir el conocimiento en torno al proceso de construcción del saber pedagógico sobre los conceptos de asociatividad y liderazgo. Dicha base epistemológica será abierta y flexible para propiciar el movimiento de los conocimientos de la comunidad para su reflexión y movilización transformadora. Cada uno de estos conceptos se halla inscrito en el problema de investigación; de allí su origen y el orden en que serán tratados.

En primera instancia, abordaremos el concepto de saber pedagógico, que corresponde no solamente al problema de investigación en sí mismo, sino a la línea de investigación a la cual se adscribe el presente proyecto. Esto, dado que el concepto de saber pedagógico cimenta nuestra visión epistemológica sobre la pedagogía y el orden que en ella toma todo fenómeno educativo, cimentado sobre la noción de práctica educativa.

Posteriormente, haremos referencia al concepto de formación pedagógica en tanto que hace alusión al proceso que constituye al docente como sujeto de saberes en distintos campos; personal, social y profesional. Luego, veremos el concepto de ruralidad colombiana dado que este concepto resulta crucial y señala el contexto donde se suscita el presente proyecto de investigación, y puntualiza el escenario particular que se desea destacar, así, como escenario de la práctica educativa concebida de una formación preliminar y su relación con los conceptos de liderazgo en el marco de las comunidades rurales; seguidamente trataremos los conceptos de liderazgo, tanto general como específico al área de la docencia y finalmente el concepto de asociatividad como concepto articulador de la comunidad.

Contextualización del Saber pedagógico

Nosotros comprendemos el saber pedagógico como una apuesta epistemológica que reivindica la legitimidad de la pedagogía. Dicha propuesta fue elaborada por la profesora Olga Lucía Zuluaga, en vista de la desarticulación y falta de propiedad epistemológica que presentaba la pedagogía en Colombia hasta hace apenas un par de décadas.

Como parte de la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, partimos epistemológicamente de la concepción de la pedagogía como un campo de conocimiento; como un saber. Dicha concepción parte de la necesidad que vio la profesora Olga Lucía Zuluaga de una reconceptualización de la pedagogía, y la consideramos pertinente, en tanto realiza un trazado histórico de la dicha concepción en tanto se ha construido en torno a la experiencia y los aportes de otras ciencias; trazado que se resumirá en los párrafos siguientes.

Si bien esta tiene su origen más puntual y preciso en los trabajos de Juan Amós Comenio, de Heinrich Pestalozzi, Jan Friedrich Herbart y Jean Jacques Rousseau, como expresión de la preocupación intelectual sobre el fenómeno educativo durante la ilustración, lo cierto es que, ante el auge de las ciencias humanas, ésta no pudo desarrollar *per se* una conceptualización propia y métodos que le permitiera establecerse como ciencia.

La capacidad de desarrollar métodos de estudio de las demás ciencias humanas la aventajó de tal manera que el fenómeno educativo fue estudiado desde otras ciencias tales como la antropología, la psicología, la sociología, entre otras. Esto relegó la pedagogía a una serie de postulados intelectuales con respecto de la educación como fenómeno e ideales sobre sus objetivos, lo que a su vez hizo supeditar el fenómeno educativo a una ejecución disgregada y descontextualizada de unos procesos que solamente tenían por prioridad la formación de las próximas generaciones.

Si bien hubo avances en materia de esta ejecución, dichos avances fueron disgregados de la misma manera que los objetos que rodeaban el fenómeno, y el maestro no era sino el ejecutor de una serie de prácticas exigidas por su medio (y particularmente por las distintas instituciones socio-culturales que gobernaban los distintos contextos); lo que constituía un maestro fragmentado y supeditado a estas prácticas, sin posibilidad de constituirse como un sujeto capaz de reflexionar sobre su saber, oficio y rol en la sociedad.

Como respuesta a esta deconstrucción, la profesora Olga Lucía Zuluaga y el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, ahondó en la epistemología y la historia para buscar una respuesta que diera una conceptualización apropiada para la pedagogía, y una que particularmente pudiese aplicarse al contexto colombiano, es así como de la Arqueología del Saber, de Michel Foucault, el grupo de investigadores empieza a dilucidar que toda práctica es una práctica histórica dada en un contexto sociocultural y económico particular. Es desde esta perspectiva y de un rescate de los trabajos de la pedagogía clásica que se puede reestructurar el discurso de la pedagogía, no como una ciencia sino como un saber; campo mucho más vasto, pero que permite la interacción armónica de las ciencias y sus objetos en un discurso sólido y contextualizado. Es así como se abandona la pretensión de dar carácter de ciencia a la pedagogía; carácter que no puede tener, y rescatarla a la par de aquellas ciencias que ya no la supeditan sino la nutren:

“El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica nunca ha tenido esta preocupación científica por la pedagogía, lo cual no quiere decir que no seamos rigurosos con las categorías, los conceptos, los análisis de los objetos, hechos y discursos.” (Zuluaga, et al. 2003, p.13)

“El saber pedagógico no es el nombre de ninguna teoría que reemplazase a la pedagogía, la educación, la didáctica, las ciencias de la educación, o el

currículo. Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la pedagogía como saber. La adopción del término saber para la pedagogía busca que cualquier investigador de la educación se ubique en el conocimiento como si estuviera en un espacio abierto, desde el cual pueda desplazarse y orientarse, desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios plurales que están en permanente intercambio entre sí. Esto quiere decir que el saber no está localizado en el interior de las disciplinas sino en su exterior.”

(Zuluaga, et al. 2003, p.15)

Este concepto tiene como contexto originario local, un auge de la filosofía marxista en Colombia, durante los años 70's con respecto de la mirada epistemológica del fenómeno educativo. Esto suscita en Olga Lucía Zuluaga y su entonces compañero de estudio Alberto Echeverri una necesidad por el desarrollo de una reflexión filosófica de la educación que sea pertinente para reivindicar el concepto de pedagogía. (Zapata, V. 2003, p.177)

Habiendo partido desde la mirada de la Arqueología del Saber de Michel Foucault ya mencionada, se hace un redescubrimiento del Archivo Pedagógico nacional que contiene documentos que expresan de primera mano la relación entre educador, sociedad y pedagogía, con base en el concepto de discurso como articulador que define al maestro como sujeto de saber; con una concepción particular, según el rol asignado por las instituciones sociales a lo largo de la historia nacional.

Es desde esta propuesta epistemológica de la cual parte nuestra concepción de la pedagogía como campo de conocimiento, en el cual se entiende el fenómeno educativo como un fenómeno complejo atravesado por una multiplicidad de factores en un contexto histórico, y que reivindica al docente como sujeto de saber, con un rol social determinante y profesional; capaz de producir conocimiento científico, técnico y práctico del oficio que desempeña. Esta postura determinará este trabajo como producción de conocimiento y nos

permite establecer una óptica sobre nosotros mismos como docentes investigadores y a quienes forman parte de nuestra investigación como sujetos de saber, tanto los docentes rurales como estudiantes y no como objetos de estudio.

Es desde esta perspectiva que partiremos para analizar cómo se suscita el análisis de la existencia de los conceptos de Asociatividad y Liderazgo como conceptos vinculantes y generadores de tejido y acción social que se derivan de los docentes rurales y se gestan en el seno de la escolaridad, para luego presentarse en la cotidianidad de la comunidad.

Formación Pedagógica

Entendemos como formación pedagógica el proceso que siguen quienes toman por vocación profesional la labor docente para ejercerla con todas las implicaciones personales y socioculturales que implica. Tomando en cuenta lo anterior desde una postura crítica, autores como Terigi y Diker (1997) establecen que a nivel histórico se puede situar desde el hecho mismo de que se ha encomendado a personas especiales la transmisión de saberes y conocimientos a las nuevas generaciones. A lo largo de la historia quienes han desempeñado estas funciones ha variado según las culturas y edades. Pero la primera preocupación por la formación de docentes llega con Juan Amós Comenio, hacia el siglo XVIII, en su obra *Didáctica Magna* donde el maestro se visualiza como centro de la actividad pedagógica, para luego continuar con la aparición de la pedagogía lasallista, que desembocará en la creación de la escuela normal.

Concerniente al concepto *per se*, debemos decir que su objeto siempre ha sido el que debe saber un maestro. Sin embargo, a su vez, dicho concepto ha estado supeditado a la concepción de maestro y a su función en la sociedad a lo largo de la historia. Es entonces, que veremos que esta concepción y su función han sido supeditadas en un contexto político, social, económico e histórico. El maestro, desde la época colonial en Colombia ha pasado por muchas concepciones que han determinado su formación; como diácono o aún sacerdote,

vendedor itinerante de un saber, preceptor e instructor civil, regulador, intelectual, constructor de conocimiento, para llegar a la concepción de profesional de impacto social que impera en la actualidad. Dichas funciones han regulado los contenidos, así como las distintas instancias y estrategias de formación con las que se han formado los maestros.¹

Desde la colonia, en el contexto colombiano, cabe mencionar que quienes tenían en principio a su cargo la formación de maestros fueron los jesuitas, hasta su expulsión de la Nueva Granada. Tras esto, aparecieron “maestros” itinerantes que cobraban por enseñar a leer y a escribir, hasta que, en 1821, dos años tras la independencia e instauración de la república se dio la primera ley que permitiría la creación de escuelas normales para la formación de docentes. Posteriormente, algunas de aquellas escuelas se convertirían en las primeras universidades que optarán por la profesionalización de la labor docente.

Actualmente se distinguen entre las posibilidades de formación docente en Colombia según el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) de las Escuelas Normales, que ofrecen una graduación de Bachiller Pedagógico con capacidad de ejercer en

Consideramos así preciso abordar este concepto en tanto que nos permite tomar en cuenta el contexto formativo de los docentes como contexto de partida para comprender el inicio de la formación del saber pedagógico en los docentes investigados.

Práctica Pedagógica

Para abordar el tema de práctica docente nos referimos a Jesús Castaño (2012) quien propone un constructo del saber pedagógico a partir de un saber construido y estructurado desde un proceso histórico de la práctica del docente y de la acción pedagógica, lo cual posteriormente permite procesos auto evaluativos orientados a enriquecer la propia praxis.

¹ En este respecto vale tomar como referencia general a Rentería (2004) en adición a Olga Lucía Zuluaga, que también plantea un recorrido histórico sobre la identidad docente a lo largo de la historia nacional y global bastante completo.

Este ejercicio reflexivo se desarrolla con miras a transformar su mismo accionar; el autor plantea que el saber no se puede constituir sin el otro, por lo cual, se hace necesario el reconocimiento de los saberes propios, las experiencias socioculturales y los actores que en ella intervienen.

Partiendo del saber pedagógico como propuesta epistemológica que nace del compendio de los saberes del docente, es preciso afirmar que dichos saberes son construidos con base en el asiento académico del profesor y su ejercicio profesional en el aula de clase. Dicho ejercicio se da en unas condiciones sociales, entendiéndose como circunstancias históricas, culturales, económicas, tecnológicas y políticas en las que transcurre el fenómeno educativo.

Hablar del docente y los estudiantes como sujetos, nos lleva a plantearlos desde una epistemología interpretativa que nos permite entenderlos como tal. Entonces, ¿qué es enseñar desde una perspectiva subjetiva? Optamos en este trabajo, por entender el concepto de enseñar, desde la perspectiva de Olga Lucía Zuluaga y el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (2003), como “tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre.” (p. 39 - 40) Es entonces, desde esta concepción que podemos establecer el docente como portador de un saber, pero no solo de un saber relativo al área de conocimiento alrededor de la que gira su ejercicio sino también de cómo lograr que sus estudiantes alcancen ese mismo saber a través de ciertas técnicas y medios.

De acuerdo con Zuluaga y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, este sujeto debe tener un “saber pedagógico” como un campo de conocimiento que engloba todo el conocimiento que el docente posee y que aluda no solamente al conocimiento en su disciplina sino también a su conocimiento en pedagogía y didáctica del área del conocimiento que le corresponde.

Ya haciendo referencia a los diferentes aspectos que configuran la práctica docente tenemos la organización de los contenidos en la incipiente noción de currículo, que desde la perspectiva crítica es el conjunto de saberes y experiencias que se consideran necesarias para la supervivencia de una cultura (Buitrón, N., 2002), otro de los elementos definitorios en ese sentido es el contexto en el que es aplicada, donde podríamos ubicar un micro-contexto, que sería el aula de clase y la relación entre el docente y los estudiantes como la de estos últimos entre sí, y un macro-contexto que sería la comunidad de padres, otros docentes, y directivas de la institución, a la vez inmersos en un contexto histórico, social, político, y cultural local y nacional.

Ruralidad y educación del campo colombiano

La educación rural es un tema que día a día atañe más a la sociedad, la preocupación por generar procesos educativos de calidad, basados en un desarrollo rural y en una competitividad que incida en el contexto rural, entendiéndose como desarrollo rural, la implementación de nuevas tecnologías, fortalecimiento institucional y reconocimiento territorial, mencionadas en el Proyecto de Educación Rural (PER), Ministerio de Educación Nacional.

De acuerdo a las estadísticas dadas por Unicef; determinan la Tasa neta de asistencia a la escuela primaria 2008-2012 en la zona rural 91.2; “La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales” (Altablero, 2001), manifiestan que la educación es el reflejo de la sociedad, la situación colombiana está reflejada en una educación pensada desde una organización social pensada en el perfil educativo de las zonas urbanas.

Sin embargo, El MEN ha desarrollado diferentes modelos de educación flexible propuesto para el sector rural, planteadas en la Misión para la Transformación del Campo (DPN, 2015) que busca garantizar una educación de permanencia y de calidad. La flexibilidad en estos modelos, está encaminada a un calendario académico según los ciclos de las cosechas, a métodos y contenidos pedagógicos adaptados según el contexto rural. Por ejemplo, el sistema multigrado, entendiendo, como escuelas multigrado, aquellas donde el docente trabaja en una misma aula varias asignaturas con varios grados.

De igual manera, la responsabilidad de generar espacios propicios a las realidades de la población estudiantil, dadas por distintas condiciones de la población. Por tanto, se reconoce el modelo de Escuela Nueva (Furman, 2013), un programa curricular de educación formal, basado en las necesidades del contexto, heterogeneidad de las edades y continuidad en el proceso formativo en el caso de presentar ausencias temporales en la escuela. De igual manera se contempla por el MEN la aceleración del aprendizaje, para remediar los problemas y casos de la extra-edad.

Las propuestas educativas para el sector rural planteadas en la Misión para la Transformación del campo (DPN, 2015) y el plan especial de educación rural muestra significativos avances del aprendizaje sistemático en torno a proyectos productivos pedagógicos donde los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades blandas de liderazgo, comunicación y asociatividad, y en emprendimiento, formulación y estructuración de proyectos que mejoraran sus condiciones de vida.

Los componentes del programa PER, hacen referencia a lo mencionado anteriormente que tiene como componente:

1. Mejoramiento de la capacidad de gestión de las secretarías de educaciones municipales y departamentales.

2. Fortalecimiento de la gestión de las sedes educativas rurales para alcanzar resultados mejores y más equitativos en acceso, terminación y calidad del aprendizaje.

3. Fortalecimiento del Ministerio de Educación Nacional para realizar la coordinación, seguimiento y evaluación del Programa. (Furman, 2013).

El PER focaliza los establecimientos educativos rurales con menores desempeños y aquellos con buenas prácticas y brinda asistencia técnica y capacitación para el diseño e implementación de herramientas para que sus currículos se basen en competencias, uso de tecnologías de la información y la comunicación, mejoramiento de la enseñanza de la segunda lengua, diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos productivos de acuerdo a los proyectos educativos, los planes de mejoramiento institucional, fortalece la gestión escolar y las escuelas normales superiores.

Dado que en las escuelas normales, la mayor parte de egresados inician su trabajo en el sector rural, se busca generar procesos de transformación de los currículos de las Escuelas Normales Superiores, con el objetivo de incluir en su formación de docente estrategias pedagógicas que los cualifiquen para atender los problemas educativos rurales y sus particularidades, dada la necesidad de tener maestros preparados y comprometidos con la comunidad, que trabaje por las necesidades presentes del campo colombiano.

Liderazgo

El origen de este concepto, parte de diferentes visiones históricas que permitieron entender su desarrollo, desde un punto de vista organizacional en las comunidades, esto con el fin de aumentar la productividad y competitividad en los grupos humanos, mejorando así la calidad de vida de la sociedad. Como lo afirma Estrada (2007), el concepto de liderazgo se acuña a los aportes de las civilizaciones más antiguas como lo son: Sumeria, Egipto, Babilonia, China, Grecia, Roma y hebreos, ya que cada una con sus aspectos culturales

únicos hizo un gran aporte que permanece hasta el día de hoy en las prácticas actuales de liderazgo.

Un concepto genérico y actual puede observarse en Hampton (en Castillo y Cabrera, 2012, p.5): “Se define liderazgo como influencia, como el arte o proceso de influir sobre las personas para que intenten con buena disposición y entusiasmo lograr metas de grupo”. En breve, se pueden también agregar sus tipos más básicos en cuanto a enfoque y ejecución. Con respecto del enfoque, un liderazgo puede centrarse en las personas como un equipo de sujetos que se mueven a una tarea/objetivo que les es común y se dará importancia a los sujetos como individuos. El otro enfoque posible es sobre las tareas, en donde no se toma muy en cuenta la subjetividad del equipo a dirigir sino solo el estricto cumplimiento de la tarea a realizar. Esto a su vez define los liderazgos en liderazgos de dos grandes tipos:

transaccionales y transformacionales, siendo los primeros, aquellos en los cuales se dan sólo los intercambios necesarios para que el equipo cumpla con su tarea y los últimos, aquellos en los cuales se pretende una transformación tanto de los sujetos como de la comunidad y entorno en que viven a través de la realización del objetivo. (Castillo y Cabrera, 2012)

El líder nace cuando una comunidad necesita alguien que represente sus intereses y la guíe por el camino adecuado, por ejemplo, líderes en la educación como: Juan Amós Comenio; Paulo Freire; Simón Rodríguez. Con el trabajo en liderazgo de estos educadores se logran consolidar modelos pedagógicos tales como: la pansofía, la pedagogía popular (educación liberadora) y la educación para la transformación social y política. Sin un líder no habrá acuerdos entre un grupo para realizar proyectos de manera colectiva y ordenada. Un líder proporciona un desarrollo progresivo en la política, economía y la sociedad de una nación, dado que enseña modos de mejorar las estructuras sociales y educativas.

El posicionamiento del concepto de liderazgo, como lo afirma la Unesco, se basa en la importancia de la interpretación de lo que los líderes pueden llegar a ser dentro de una

comunidad (Rojas & Gaspar, 2006). Gracias al sentido que se le da a este concepto, es que los líderes se dividen en subcategorías dependiendo del contexto en el que se encuentran.

Sin embargo, este concepto ha trascendido los campos de estudio, dado que se ha aplicado a otras áreas como lo es la educación. Por esa razón en este contexto, el liderazgo nace también de la iniciativa y compromiso con los miembros que componen la escuela, para ello, el liderazgo requiere de la redistribución de poder y autoridad en todo el personal, lo que incluye a la comunidad educativa. La escuela como una comunidad de aprendizaje requiere distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado de acuerdo con Bolívar. (2011, pp.253-275). Es ahí cuando el concepto de liderazgo se aplica a diferentes conceptos, pero tiene el mismo significado y es el de orientar y organizar a una comunidad, ya sea educativa o social pero que tenga como objetivo mejorar la calidad personal de las personas que estén involucradas.

En la investigación este concepto tiene una aplicación muy importante, puesto que, si se logra enseñarle a la comunidad a formar a sus líderes y a tener varios de ellos trabajando al mismo tiempo, la comunidad tendrá una mayor efectividad en el momento de emprender cualquier tarea para mejorar aspectos de la misma. Es por eso que las docentes de Guatavita deben ser capaces de enseñarles a sus estudiantes a ser líderes de su comunidad, para que motiven a su familia a participar en el mejoramiento de toda la comunidad, porque a largo plazo deben ser independientes e innovadores en el desarrollo rural.

Desde nuestra óptica como grupo de investigación en docencia, nos fue preciso ubicar referentes relativos a nuestro dominio del conocimiento, por lo que también abordaremos la conceptualización ofrecida por Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl (2009, p.20) “podemos definir el liderazgo escolar como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela.” Esta definición nos ubica de manera pertinente con respecto de varios aspectos como lo que constituye a un líder

en el marco de una comunidad educativa, así como quién puede ser un líder o de dónde puede surgir un liderazgo en la escuela. Así pues, para efectos prácticos tomaremos esta definición para abordar los liderazgos que pueden surgir en la escuela como comunidad educativa y más precisamente en el contexto del aula de clase rural (tomando en cuenta todas las características que definen este contexto pedagógico).

Asociatividad:

Uno de los conceptos clave, que fueron propuestos a la comunidad rural de Guatavita fue el de Asociatividad. Dicho concepto nace de las dinámicas de administración empresarial, por lo que se procederá a contextualizar al lector sobre las definiciones existentes con respecto del término. Como lo afirman Liendo y Martínez (2007, p. 312):

“El término asociación surge como uno de los mecanismos de cooperación mediante el cual las pequeñas y medianas empresas unen sus esfuerzos para enfrentar las dificultades derivadas del proceso de globalización. Bajo esta perspectiva, las Pymes para adecuarse a la realidad imperante se ven obligadas, en muchos casos, no sólo a encarar un proceso de introspección sino además a interactuar con el medio a través de la conformación de redes o asociaciones que las ubiquen en posiciones más sólidas para afrontar las amenazas y aprovechar las oportunidades”.

Esto es un claro ejemplo de definición de asociatividad en un contexto empresarial como marco cultural contemporáneo, por otro lado, en el marco del proceso investigativo se ha entendido en la comunidad como un concepto de mayor impacto socio-cultural, que se da en otras formas de acuerdo con los docentes de las escuelas rurales del municipio de Guatavita, que constituyen ejes de la dinámica social de la comunidad, sin embargo es pertinente dar a conocer otros conceptos relacionados a la asociatividad en el campo educativo, partiendo de sus orígenes y desarrollo.

En su origen, la educación en la concepción de las asociatividades o cooperativas, devienen de un análisis franco y autocrítico que realizan los pioneros de Rochdale, del cual concluyen que el desarrollo de una buena educación debe cimentarse en las decisiones de naturaleza comunitaria, que pueden ser generadas en una asociatividad con fines claros (CREAFAM). Los diferentes tipos de cooperaciones nacen de los propósitos de transformar la organización económica de un modelo capitalista basado en las asociaciones para transformarlas a un modelo más social.

La aplicación que tiene este concepto en la comunidad de Guatavita es muy amplio, porque comprende el trabajo en equipo que puede existir entre los docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios, así como las relaciones entre estos y cualquier otro organismo externo que quiera ayudarles en sus proyectos, tales como la alcaldía y la gobernación.

En principio, como puede observarse, este concepto es usado en el marco de la productividad. Sin embargo, otro concepto que se encontró, con respecto de la Asociatividad es la planteada por Aguirre y Pinto (2006), que definen Asociatividad como una cualidad:

“podemos señalar que la cualidad asociativa se sustenta en una trama de relaciones internas, y acciones basadas en la existencia de pautas comunicativas con las cuales se negocian reflexivamente las pretensiones de validez de la coordinación de acciones de un modo horizontal, simétrico y libre de coacción, por lo tanto, orientado en pos del entendimiento reflexivo entre los sujetos. (Habermas en Aguirre y Pinto p. 5)”

Esta definición va más allá de la concepción productiva propuesta por la empresarialidad, y la toma como una unión voluntaria y sincrónica de sujetos en torno a un objetivo común. Esta definición, más propia de la fenomenología, se adecúa a otros aspectos

que encajan con los tipos, metodologías y estrategias de investigación que consideramos más pertinentes y describiremos en la siguiente sección.

DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se explica la perspectiva, el método y las técnicas de recolección y análisis de la información que se llevaron a cabo para el desarrollo investigativo de este estudio. Al tratarse de una investigación que gira en torno a las dinámicas de asociación y liderazgo, en una localidad rural, y más aún, tomando en cuenta la perspectiva del fenómeno de la educación es preciso establecer que esta es una investigación que corresponde a las ciencias humanas y sociales, tanto a nivel macro del semillero en general como a nivel del micro proyecto sobre el cual se redacta el presente artículo.

La presente investigación requirió de un diseño metodológico que **responde a intereses, necesidades y conocimientos de la población de** docentes del municipio de Guatavita en términos de investigación, como a los derroteros establecidos por el macro-proyecto “Prácticas de formación en Asociatividad y Liderazgo en docentes rurales del municipio de Guatavita, del semillero ZOE-BIOS de la Universidad de La Salle” a la que se adscribe el presente proyecto. Es así, como se describirán a continuación el enfoque, tipo y herramientas utilizadas en su orden.

Enfoque de investigación:

Enfoque Cualitativo: Teniendo en cuenta lo anterior, hemos podido establecer que la naturaleza eminentemente subjetiva de la investigación nos requiere de un enfoque que vire hacia la comprensión de la realidad de los sujetos investigados, asumiéndolos como sujetos que portan un conocimiento susceptible de ser analizado y comprendido.

De otra parte, la característica intersubjetiva del enfoque cualitativo, así como el contexto en que se trabajó, requirió el desarrollo de medios y herramientas que pudiesen adaptarse a las circunstancias y el contexto; por lo que la flexibilidad intrínseca del enfoque cualitativo nos resultó particularmente útil en el desarrollo del presente proyecto.

Noelia Melero (2011, p.342) da cuenta del planteamiento epistemológico que sale de lo cualitativo con respecto de lo cuantitativo:

A diferencia del paradigma cuantitativo, el cualitativo, se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian. La metodología cualitativa según Taylor y Bogdan (1986) es un modo de encarar el mundo empírico, de una forma inductiva, por lo que los estudios cualitativos se rigen por un diseño de la investigación flexible, donde se recoge la información que se considera pertinente en ambientes naturales.

Partiendo de las características que ofrece Pedro Alejandro Suárez (2006, p.178) con respecto del paradigma cualitativo, se mostrará al lector la pertinencia de este paradigma como propuesta de enfoque en tanto: *

A. *Se considera la realidad como múltiple; dada su construcción a partir de las acciones y la asignación de significados. (así como la diversidad de elementos contextuales que la atraviesan).* A través de la realización de este proyecto, hemos podido observar que la multiplicidad de factores que intervienen en los procesos de asociatividad y liderazgo, por lo que se adscribe a este enfoque.

- B. *Es de diseño abierto que acepta no solo el conocimiento exacto sino el conocimiento implícito como fuente de información.* La apertura de este enfoque nos permite el máximo aprovechamiento de todos los saberes que entran en juego en toda la dinámica social de la comunidad que se pretende conocer.
- C. *Al buscar la comprensión del fenómeno, se hará una teorización emergente a partir de esquemas explicativos a partir de los conceptos sensibles existentes en la comunidad a investigar.* Estos conceptos orientan la interpretación y asociación de factores que permitirán la comprensión del fenómeno.
- D. *El investigador está inmerso en el hecho investigado.* Dada la necesidad de construcción de significados que parten de una comunidad de sujetos, ha sido necesaria la interacción e integración de nosotros como investigadores a la comunidad en una condición intersubjetiva.
- E. *Toma información que surge de la interacción con base en categorías que pueden ser ampliadas en el desarrollo de la investigación.* Estas categorías emergentes, nos permitirán como investigadores establecer las distintas relaciones entre los elementos que afectan la praxis docente en torno a la asociatividad y el liderazgo, así como a interpretar la historia de vida como texto.
- F. *Transmite información por medio de registros del lenguaje original para conservar el significado.* A fin de entender la realidad, será preciso aprender a leerla desde los sujetos que la protagonizan, por lo que se debe instrumentos y lenguajes que partan de la relación intersubjetiva entre nosotros como investigadores y la comunidad para una comprensión óptima y contextualizada.

G. *La información es permanente y busca ampliar la comprensión y el compromiso de los implicados en el hecho investigado.* Partiendo del punto anterior, se pretende establecer acuerdos entre nosotros como investigadores y la comunidad en donde se realizará la investigación, de manera que se negociarán los significados con ellos para que la investigación sea pertinente para la comunidad en principio y para la academia en tanto nosotros seamos mediadores entre los saberes de la comunidad y el saber científico.

También se toma como referente este enfoque, en tanto que al trabajar de manera subjetiva y en un contexto dinámico fue preciso un enfoque emergente y flexible, capaz de adaptarse a las perspectivas, necesidades e intereses para la transformación sociocultural tanto de los sujetos investigados como a los investigadores en tanto el proceso se dio en circunstancias que demandaron adaptación al entorno y tiempos disponibles por ambas partes para el desarrollo de este proceso.

Tipo de investigación:

Consideramos que este micro-proyecto se desarrollaría sobre un tipo de investigación meramente histórico-hermenéutico, en tanto que se busca la comprensión e interpretación de los aspectos vivenciales de los sujetos investigados.

Tipo histórico-hermenéutico: Como grupo buscamos una comprensión de todo el proceso de construcción del saber pedagógico en los docentes y, considerando que el saber pedagógico parte de la constitución histórica del docente como sujeto individual y social de saber, en su contexto, es preciso tomar de entre la construcción de su historia personal y profesional la construcción del saber pedagógico en estos dos campos que constituyen los

procesos de asociatividad y liderazgo. Esto requiere de lecturas interpretativas sobre el contexto y la persona del sujeto desde una perspectiva semiótico-semántica y textual.

Pudimos observar la pertinencia de este tipo de investigación a medida que hicimos el trabajo, ya que se hizo un acercamiento a la comunidad a fin de observarla desde adentro. También fuimos comprendiendo las diferentes dinámicas sociales en torno a los conceptos propuestos desde una perspectiva flexible e intersubjetiva que nos hizo acercarnos a ellos y abrimos a sus saberes desde una postura de escucha y diálogo comprensivo. La acogida que tuvimos fue buena en términos generales, a pesar de que algunas dificultades se plantearon como obstáculo para el proceso en varias ocasiones.

Metodología de investigación:

Etnografía: Asumiendo esta investigación subjetiva como una investigación que precisa un involucramiento del investigador en la realidad a la que desea acercarse, es precisa una metodología que registre fundamentalmente la inmersión e interacción con el contexto de la comunidad con la que se desea el diálogo de saberes.

La Etnografía consiste entonces en una metodología de investigación asociada con los tipos de investigación histórico-hermenéutico. El investigador debe de realizar un proceso gradual de inmersión en el cual debe llegar a ser parte e interactuar con la comunidad observada. Según Arnal, Rincón y Latorre (en Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. 2010, p.2) La etnografía permite “analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto”, por lo que se adecua al tipo y enfoque del presente proyecto.

Según Murillo y Martínez-Garrido (2010 pp. 3 y 4, entre las características de la etnografía pueden contarse las siguientes:

1. *Tiene un carácter fenomenológico: En sí misma, consiste en la obtención de conocimiento social de los fenómenos sociales en una observación desde su interior.*
2. *La permanencia constante del investigador a fin de ser aceptado en la comunidad investigada y aprender de la misma.*
3. *Es holística y natural, en tanto recoge información desde una visión tanto foránea como interna en su contexto propio.*
4. *Es inductiva en tanto que supone que el investigador debe de observar y experimentar de primera mano las dinámicas de la sociedad investigada a través de la observación participante.*
5. *Es cíclica en tanto que se suceden diferentes observaciones y cada observación va orientando la recogida de información, así como la interpretación de las observaciones anteriores y posteriores.*

Durante la investigación la etnografía tomó lugar por sí misma de manera emergente en tanto que en nuestro caso en principio habíamos contemplado en principio realizar entrevistas en profundidad bajo un enfoque biográfico-narrativo. Sin embargo, debido a que debíamos prestar atención también al contexto (estudiantes y comunidad) para ver el impacto de la práctica pedagógica y a la necesidad de desarrollo del macro-proyecto, la etnografía se planteó como opción principal, aunque también se recogieron algunas entrevistas.

Herramientas de Recolección utilizadas:

Diarios de campo: Esta herramienta nos permitieron llevar un registro organizado de las observaciones e interacciones del investigador con la comunidad.

Estas tienen su base, según Murillo y Martínez-Garrido (2010) en la observación participante, que consiste en la documentación de toda conducta observable en un registro.

De igual manera, también afirman que dicho ejercicio debe estar “pautado por las preguntas de la investigación marcadas en el diseño, la observación participante tendrá como objetivo fundamental la descripción de grupos sociales y escenas.” (p. 7)

Entrevistas semi-estructuradas: Como registro de las conversaciones y voces de los sujetos hablantes a nivel literal, este medio permitió un acercamiento detallado al pensamiento y percepciones de los sujetos investigados a fin de analizar posteriormente su discurso y obtener el conocimiento preciso para el proyecto de investigación.

Este medio de recolección en tanto subjetivo, se adapta a los tipos y enfoque precisados por el proyecto. Para el presente proyecto hemos seleccionado la entrevista etnográfica señalada por Murillo y Martínez-Garrido (2010) p.7:

La principal diferencia entre las entrevistas hechas por etnógrafos y las entrevistas de cuestionarios no apunta exclusivamente al grado de estructuración de las preguntas, sino que la diferencia fundamental es que unas son entrevistas reflexivas y las otras son estandarizadas. Los etnógrafos no deciden previamente que preguntas van a formular (aunque siempre tienen en mente las preguntas de su investigación que son las que les guían para recolectar la información). Lo que sí tienen presente es una lista de temas sobre los cuales necesitan preguntar. La entrevista etnográfica no se restringe a una única manera de preguntar, tampoco a un momento concreto de hacerlo.

Cartillas y talleres: En tanto en el presente proyecto se enfocó hacia la formación para la conciencia de las prácticas y mejoramiento de las mismas, estas herramientas fueron diseñadas (algunas por los profesores investigadores y otras por nosotros) para movilizar el conocimiento en los maestros, así como en los niños y padres de las escuelas rurales de

Guatavita de manera que fueran conscientes de la capacidad de accionar para considerar su subjetividad y vislumbrar propuestas que puedan generar cambios y transformaciones.

De una parte, los instrumentos aportan a la concientización y formación de la comunidad en los dos aspectos investigados. De otra parte, una vez recogida la evidencia de los mismos hay un aporte de información susceptible de ser analizada para responder las preguntas de investigación.

*Cartografía de imágenes*²: Descrita en una de las sesiones del semillero por la Prof. Myriam Monroy, permitió recoger otro relato de las experiencias subjetivas que una expresión artística de la vivencia en tanto reflexiva, y revaloración de las mismas en tanto estéticas. Dan al sujeto la capacidad de no solo emitir su discurso sino de ofrecer una interpretación que apela a lo más profundo de sus concepciones y sentimientos; a aquello que no puede expresarse a través de la palabra. Para la interpretación se recurrirá a la semiótica de la imagen.

Herramientas de Análisis de información:

A fin de poder proceder con un análisis coherente con el tipo, enfoque y herramientas de recolección de información se optaron por herramientas que puedan reconocer las subjetividades propias de las opciones epistemológicas en este proyecto decantadas como pertinentes.

Sin embargo, para poder describir los criterios fundamentales que permitirán interpretar la información recolectada apelaremos brevemente a las definiciones de semántica y semiótica.

² Con respecto a esta herramienta de recolección de datos se hallaron algunos antecedentes desde la psicología, clasificados como "técnicas proyectivas" sin embargo, no se anotan como referentes en tanto que no se exploran los sentidos y significados como expresión validante de la subjetividad; sólo se usan con el objetivo de establecer un diagnóstico clínico, lejos epistemológicamente de la posibilidad de uso tanto a nivel hermenéutico como a nivel socio-crítico.

Semántica: Según López, H. (2016) Semántica es:

“la ciencia del hombre que estudia el significado que expresamos mediante el lenguaje natural. Es una parte de la gramática que investiga el modo como se proyectan los objetos y situaciones del mundo en el código de la lengua. Su objeto primario de estudio es la capacidad innata de los hablantes, que les permite desplazar los objetos del mundo en expresiones codificadas en un lenguaje simbólico natural.”

(p.2³) Esto quiere decir que la semántica se ocupa del estudio de la capacidad de los hablantes de hacer significados; área que nos interesa como investigadores en tanto que partimos de la concepción de los sujetos como generadores de significados y lenguajes cargados de sentido.

Semiótica: Según Umberto Eco (1976, p.22) “La semiótica se ocupa de cualquier cosa que pueda considerarse signo.” Y signo, es (ibídem), “cualquier cosa que pueda considerarse como substituto significante de cualquier otra cosa”. La semiótica se ocupa de los signos y de su organización en sistemas de códigos, lo que implica que todo signo ha de interpretarse en un contexto dado gracias a dicho sistema. En este caso nos valdremos de la semiótica para el trabajo a realizar con imágenes tanto gráficas como las descripciones en los textos escritos a fin de ofrecer posibilidades de interpretación con base en lo observado en el contexto.

Teniendo en cuenta estos dos conceptos que funcionarán como principios de interpretación de la información, procederemos a mencionar las distintas herramientas de análisis de información utilizadas.

³ En el archivo recopilado, puede que no coincida en la revista.

Redes semánticas: Varios autores como Morales, Figueroa y otros (en Vera, J., Pimentel, C., y Bautista de Albuquerque, F.), sugieren que los conocimientos forman en los seres humanos redes en donde cada saber no es un ente aislado, sino que coexiste, subsiste y se relaciona con otros. Dichas redes pueden representarse y plasmarse de manera gráfica, para explicar los nexos entre diferentes conceptos ofreciendo información sobre el modo de interacción entre los mismos. Dicha interacción es susceptible de ser interpretada de manera que genera conocimiento y datos al investigador sobre la relación de conceptos en un esquema de información en diferentes escalas.

Cuadros comparativos: Se utilizaron cuadros y distintas tablas que permitieron realizar una interpretación del discurso a nivel semántico al comparar y contrastar distintas respuestas desde una perspectiva cualitativa.

Análisis de discurso: Se analiza el discurso como unidad, como texto cuyo significado ha de entenderse dentro de un texto. Desde esta perspectiva desarrollada por Teun Van Dijk, se entenderá cada texto oral y escrito como una macro-unidad lingüística susceptible de ser interpretada. Dicha interpretación se realizará desde la perspectiva semiótico-semántica en donde cada elemento se constituye en un significante a ser interpretado desde las herramientas y significados dados por el marco contextual propio del texto.

Una perspectiva que tuvimos en cuenta para el desarrollo de este proyecto es la de Análisis Crítico del Discurso: Para analizar todo fragmento de comunicación se utilizará el Análisis Crítico del Discurso. Éste, según Neyla Pardo (2007, p.119) “interpreta todas las

formas de expresión simbólica del ser humano como una práctica social cuya articulación a las condiciones cognitivas y culturales determina su comprensión.”

Este método de análisis consiste en analizar uno o varios corpus en paralelo a partir de las situaciones comunicativas que *in situ* pueden proveer categorías destacables por criterio de reiteración y analizadas tanto en su contexto individual como a la luz del contexto. Según Pardo (ibídem) dicho análisis comprende algunas etapas fundamentales, a saber:

- *El reconocimiento de un fenómeno sociocultural y apropiación del corpus.*
- *El análisis y la sistematización del corpus con técnicas cuantitativas ancladas en la estadística textual.*
- *El análisis en perspectiva cualitativa procedente de técnicas lingüísticas y el análisis cultural del discurso.*
- *El análisis en perspectiva cultural cognitiva que permite analizar en interpretar modelos y representaciones.*

En dicha metodología se extraen a partir de puntos relevantes como:

- *Tema*
- *Acciones*
- *Actores*
- *Formas de nominación*
- *Figuras retóricas*

Estos servirán para la configuración de una base de datos a partir de la extracción de las categorías principales.⁴

De esta herramienta, tomaremos algunos aspectos que nos permitirán identificar las relaciones intersubjetivas en lo que respecta a autoridades y liderazgos como formas de poder individual y las formas de asociatividad como poder colectivo.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En relación con el problema de investigación: ¿Cómo se constituye el saber pedagógico en las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo, en el contexto de la educación rural en los docentes del municipio de Guatavita a través de prácticas reflexivas y empoderadoras? se procedió de la siguiente manera: una vez realizada la recolección de información en los diarios de campo, las entrevistas no estandarizadas y talleres se obtuvieron como resultados las siguientes categorías: Impacto de la labor docente en la comunidad, condiciones del contexto, liderazgo asumido desde el docente, estudiantes y padres de familia, factores que inciden en el liderazgo y la asociatividad, y prácticas de liderazgo y asociatividad resultado de los diarios de campo; De igual manera en los talleres, factores familiares que influyen en asociatividad y el liderazgo, representación simbólica de los padres de familia y docentes, y finalmente en el análisis de las entrevistas formación académica, trayectoria laboral, nociones de liderazgo y asociatividad. Al establecer la triangulación de las categorías obtenidas de acuerdo con las herramientas mencionadas anteriormente, se construyeron tres apartados “contexto e intencionalidades, el saber pedagógico asociado al liderazgo y la asociatividad. Por último, las nociones de la comunidad

⁴ El Análisis Crítico del Discurso en profundidad implica el análisis total de los corpus de información a interpretar, para lo cual se requeriría el conteo de todas las reiteraciones palabra a palabra precisando de instrumentos y tiempo sustancialmente mayores a los disponibles para la investigación, por lo que se toma aquí la esencia de la noción del análisis y sus criterios más básicos para establecer las categorías y sus consecuentes interpretaciones, imperando el aspecto cualitativo del análisis.

educativa en conjunto” que dan respuesta a la constitución del saber pedagógico en las prácticas de formación en asociatividad y liderazgo, en el contexto de la educación rural en los docentes del municipio de Guatavita a continuación se argumenta cada uno de estos resultados.

CONTEXTO E INTENCIONALIDADES

El proceso pedagógico, un proceso transversal y flexible que llevan a cabo los docentes de las instituciones rurales del municipio de Guatavita se caracteriza por las dinámicas particulares que intervienen en ellas. El contexto en el cual se desenvuelve el docente rural y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad, es decir, docentes, padres de familia y estudiantes que movilizan y propician vínculos asociados a un liderazgo conjunto con el fin de promover propósitos colectivos y significativos para la comunidad.

Kenneth Leithwood (2009) expone el significado de un líder educativo como el principal propulsor de asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, afirma “el liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales. Aun cuando los líderes son individuos, el liderazgo está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo” (p.18). Por lo tanto, destacar el liderazgo educativo comprueba la actuación desempeñada por los docentes como autoridad académica, quienes buscan generar iniciativas de cambio dentro de la escuela.

Además, la información recolectada en las escuelas la Cacica, Sabio Caldas, Amoladero y Monquentiva demuestra como el factor contexto incide en la eficiencia del liderazgo que desempeña el docente en las áreas rurales. Sin embargo, se deben contemplar

las particularidades de lo rural. En este caso la baja población y la actividad diaria de los padres de familia generan ritmos y dinámicas que condicionan la labor pedagógica, es decir, se generan roles particulares marcados por las necesidades, tiempos y participación de los miembros en estas comunidades.

El contexto de partida que se encontró durante el proceso investigativo permitió establecer que la formación en el hogar propicia factores que pueden propiciar o impedir el desarrollo de asociatividades y liderazgos. Este hallazgo representa en sí mismo uno de los más importantes en tanto es relevante para la construcción de saberes en torno a estas áreas tanto en los docentes como en los poseedores de un saber pedagógico y en toda la comunidad. Esto se puede afirmar en particular gracias a un fenómeno que puede apreciarse de manera consistente en los diarios de campo: El ponerse de acuerdo para tomar decisiones en el caso de los padres es una muestra de asociatividad que resulta en una cooperación y fortalece a los niños a nivel afectivo y social.

Según los docentes hay varios factores personales y familiares que propician el desarrollo de habilidades de asociatividad en los estudiantes rurales desde la niñez. En el caso de los estudiantes, en uno de los registros de la sede La Cacica la profesora menciona que para el PPA (Proyecto Pedagógico de Aula que se desarrolla en el marco del semillero) sería un buen aporte que los estudiantes pudieran reflexionar sobre algunos aspectos como sus miedos, el cuidado de sí, el manejo de su afectividad, sus aspiraciones, y estrategias para generar confianza con los padres y un mejor conocimiento interpersonal. La profesora de la Sede Sabio Caldas, hace hincapié en el trabajo con los padres en los siguientes aspectos: Es preciso incluir reflexión con los padres de familia en torno a las pautas de crianza, acompañamiento del proceso escolar de los niños, la corrección, la escucha y el manejo de los problemas en el hogar. También se considera como un aspecto importante el autocuidado de los padres y los estudiantes; el manejo del tiempo libre con los niños y la importancia de

asistir a las reuniones en la institución. Existen otras características puntuales que afectan la relación hogar/comunidad educativa entre las cuales destacan:

- a. **Dificultad de convocatoria.** Resulta difícil convocar a los padres debido a que los padres solo disponen de una franja de descanso de dos horas a mediodía, y los fines de semana aumenta el trabajo dado que la mayoría de los padres trabaja en las fincas y llegan los “quinteros” (empleadores) a descansar.
- b. **Las cooperativas son buenas asociaciones, pero deben hacerse más compatibles con la vida familiar.** Las cooperativas, como asociaciones de productividad empresarial comunitaria, han desempeñado un rol importante para la economía de la región, estas han sido una muestra de asociatividad en la vereda y han promovido la asociatividad en diferentes campos. Sin embargo, algunos padres de familia sugieren que a veces el tiempo que dedican a las mismas, es tiempo que pierden del que pudieran compartir con sus familias.
- c. **Liderazgo de los varones en el hogar y dice que “las mujeres tienen su aporte también, aunque no tanto como ellos”.** Aquí vale la pena destacar el comentario de una de las madres de familia, que afirma que en algunos hogares el liderazgo del hogar recae en los varones. Podría interpretarse que existe en algunos hogares este concepto. No obstante, en otros el liderazgo es compartido entre padres, madres y entre aquellos constituidos por una estructura tradicional, como veremos más adelante.
- d. **Del tipo de familia en la cual viven los niños, hay madres cabeza de familia o un liderazgo compartido entre padres y madres.** Existen varios tipos de familia en el municipio como se mencionaba en el hallazgo anterior. Predominan las madres cabeza de familia y los hogares tradicionales, aunque

hay algunos casos en que viven con los abuelos. Los liderazgos son ejercidos por las madres en el caso de las madres cabeza de hogar, y en los tradicionales hay dos percepciones, puede ser compartido o llevado por el varón.

Esto demuestra la consecución de los objetivos específicos en tanto se deriva de la inmersión para la comprensión de los relatos de vida, y procesos de la comunidad en torno a los temas de asociatividad y liderazgo.

Participación Escolar

El docente rural organiza las actividades de su escuela en relación a su comunidad con el fin de dar tiempo y espacio a los diferentes grupos de padres de familia por medio de reuniones periódicas establecidas en común acuerdo. **La profesora lidera a los padres de familia y dentro de estos últimos algunos destacan por su liderazgo en el momento de opinar y tomar decisiones.** También vale la pena aquí mencionar que existe un liderazgo del docente con respecto de los padres de familia, dada su posición de autoridad con respecto de las decisiones de la comunidad educativa en un escenario local. la organización del trabajo docente es observada de forma admirable ya que se ajusta al funcionamiento de las escuelas teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad y las condiciones variantes de la vida, con lo cual se reafirma en el actuar de un líder educativo propuesto por Leithwood y Riehl (2009) definiéndolo como "la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela" (p. 20). Esta labor ratifica el posicionamiento del docente en la escuela rural y los lazos con la comunidad que se ven apoyados por los proyectos pedagógicos productivos - PPP-. Estos proyectos se desarrollan como estrategia para facilitar la adquisición de competencias básicas y laborales generales sobre la base de experiencias de aprendizaje en contextos reales de producción con enfoque ambiental, buscando no sólo mejorar los aprendizajes sino crear un vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo nacional, lo que fomenta la cultura del emprendimiento en

el campo. (MEN, 2013) consideraciones que responden a las características establecidas en el modelo pedagógico de Escuela Nueva que se implementa en la educación rural. Es en esta categoría donde se evidencia el cumplimiento del objetivo de inmersión para conocer los procesos escolares en torno a estas áreas.

EL SABER PEDAGÓGICO ASOCIADO AL LIDERAZGO Y LA ASOCIATIVIDAD

Otro aspecto que se plantea a través del proceso investigativo es el esfuerzo intelectual del docente rural por promover aprendizajes significativos y vivenciales que favorezcan los procesos de liderazgo y asociatividad al interior y exterior de las aulas convocando a todos los actores que conforman la comunidad educativa. Esta función desempeñada por el docente se manifiesta por medio de tres acciones: una formación permanente, la creación constante de ambientes propicios para el ejercicio de su función y experiencias pedagógicas que se convierten en oportunidades de reflexión.

Una primera manifestación es el proceso pedagógico derivado de los saberes disciplinares y profesionales que hacen parte fundamental de la formación del sujeto pedagógico, lo cual implica el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que articulan los aprendizajes y las experiencias en pro de líderes escolares, dado que en el ejercicio diario se van potencializando sus saberes, habilidades y actitudes a partir de las necesidades del contexto educativo. Además, al mismo tiempo se promueven transformaciones tanto en la práctica como en el individuo.

“Mi labor como docente inició hace aproximadamente unos 16, 17 años, trabajé 4 años como provisional, con estudiantes de 3 añitos en la Escuela Normal Superior de Junín. Eh... después trabajé en una escuela rural multigrado con los 6 cursos desde preescolar hasta 5° durante 2 años y medio también como provisional.

Eh... terminé mi licenciatura con la UPTC de Tunja, en... Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Eh... fueron 6 años de estudio, 6 largos años de estudio. Y, y... después hice la especialización con la Universidad de Santander en Administración de la Informática Educativa. Terminando eso hice mi maestría en Gestión de la Tecnología Educativa. Ya la terminé hace un año. Anexo a eso pues he hecho cursos de inglés (...) trabajé dos felices años con chicos de educación especial; fue una de mis mejores experiencias porque de ellos uno aprende demasiadas cosas. (Entrevista maestra I),*

“Soy licenciada en educación básica con énfasis en tecnología informática de la Universidad Antonio Nariño yo llevo trabajando 18 años. He trabajado básicamente con el sector privado. Trabajé con el Colegio Colsubsidio 13 años, entonces pues el modelo pedagógico de Colsubsidio es muy exigente y es otro. Es totalmente diferente a lo que se trabaja acá. Me desempeñé como profesora de tecnología e informática para los grados de 1° a 7°. Y daba proyecto de investigación en los grados 10° y 11°. Yo era la que asesoraba las tesis de los muchachos de 11 porque tengo un diplomado en proyectos, además fui docente de emprendimiento en los grados de 1° a 7° grado de investigación.” (Entrevista maestra II)

De este modo, la formación adquirida por las docentes Genoveva y Estela hace parte del proceso de cualificación constante que ejerce el maestro al reconocerse como productor de saberes, como gestor cultural, como interlocutor entre ciencia, tecnología y sociedad y como agente intelectual transformativo capaz de reconocer y significar reflexivamente el desarrollo de su propia práctica, en palabras de Díaz “formación permanente” (p.43) e integradora.

Además, las instituciones educativas brindan una formación continua (capacitación y actualización) dando un enfoque alternativo e innovador en el quehacer pedagógico de los

docentes rurales. Lo anterior en concordancia con el (MEN, 2013) quien afirma “Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento”. validando así la formación docente como fundamental para fortalecer la calidad de educación de una comunidad en este caso en el ámbito rural.

Por otro lado, el proceso de apropiación de competencias y conocimientos se convierten en el sustrato de estrategias didácticas del docente para gestionar desde sus saberes procesos de liderazgo y asociatividad proyectando acciones pertinentes a través de situaciones pedagógicas que se unifican con todas las áreas de los diferentes grados y niveles. En otras palabras, Los profesores, en el espacio académico desarrollan constantemente varios proyectos de aula en los que tratan de manera transversal varios temas y a su vez se relacionan de manera directa e indirecta con el desarrollo de capacidades para la asociatividad como para el liderazgo. ello se evidencia en los relatos obtenidos por los docentes destacando tres objetivos sobre los cuales se centra el direccionamiento de las actividades.

- Potencializar las relaciones productivas entre los estudiantes y la comunidad.
- Favorecer el diálogo y la cooperación involucrando a padres de familia y demás agentes educativos en escenarios pedagógicos y vivenciales.
- Promover espacios de participación donde prevalezca la distribución de liderazgo y el compromiso colectivo.

Según Zuluaga (1999) el reconocimiento del saber “nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea.” (p.26) en relación con los objetivos mencionados, los docentes involucran y relacionan su saber pedagógico gestando ambientes de aprendizaje como un elemento transformador que permea los diferentes ámbitos desde los actores propios del

proceso (estudiantes - padres de familia) y actitudes (liderazgo y colectividad) con el fin de obtener resultados que influyan en la sociedad.

En primer lugar, se alude al diálogo, como una herramienta que conlleva a la reflexión en el propósito pedagógico, al generar situaciones de participación donde los padres de familia y la escuela establecen diálogos en aras de escuchar y manifestar sus opiniones a fin de trazar puentes con el contexto que los rodea. Esta última parte, se ejemplifica con manifestaciones a través de la escuela de padres, los proyectos transversales y actividades diarias que dan cuenta de la construcción de espacios dialógicos que se dan en torno a la escuela y la comunidad.

En segundo lugar, el empoderamiento de los sujetos a través de acciones movilizadoras. En este caso las actividades diarias que se desarrollan en la escuela y que acontecen en el ámbito académico implican diálogo, coordinación y distribución de tareas favoreciendo a un liderazgo colaborativo y distributivo. Por ende, los resultados de estos procesos pedagógicos se ven reflejados en los grados superiores donde los estudiantes se caracterizan por desempeñar roles de liderazgo dentro del aula, dado por un vínculo histórico y emocional entre el grupo. Ahora bien, se resaltan ciertas habilidades que influyen en el liderazgo de los estudiantes dentro de estas se identifican a) el ejemplo, adquirido por docentes y padres de familia a través de escenarios vivenciales; b) una comunicación efectiva y significativa, es decir, los estudiantes son capaces de expresar sus ideas y escuchar las opiniones de otros; c) llegar acuerdos donde todas las partes queden satisfechas con las decisiones tomadas y d) una interacción colectiva logrando líderes que discuten, planean y crean formas de llevar a cabo tareas. Dichas acciones movilizadoras y procesos pedagógicos se desarrollan como solución a la problemática del individualismo en tanto que se constituye un obstáculo para el ejercicio tanto del liderazgo como de la asociatividad. El individualismo en tanto denota una tendencia a no compartir con otros, y solo pensar en el bienestar propio

se percibe también como un obstáculo que impide el desarrollo de asociatividades tanto en la vereda como comunidad general (macro) como en la escuela en específico (micro).

Finalmente, se evidencia una reflexión constante de los docentes rurales por evolucionar y reestructurar sus prácticas con el objetivo de potencializar las competencias sociales de su comunidad, ejecutando acciones en pro de espacios que posibiliten roles de liderazgo por medio de estrategias colectivas y su vez se promueva mejoras en el contexto. Un aspecto que se contempla y se afirma en este proceso investigativo es la “Autoevaluación” de la práctica diaria, en palabras de Castaño (2012) La función del docente es la autoevaluación de la práctica personal la cual se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, siendo subjetivo y ajustado a su quehacer, construido a partir de una reflexión profunda acerca de cada práctica y acción desarrollada en el contexto educativo. Frente esta lectura del saber pedagógico, el docente asume una postura crítica para evitar la monotonía, busca resolver dificultades de su cotidianidad y por ende, genera que el docente esté en constante actualización a tener una búsqueda permanente de las motivaciones del estudiante y la comunidad.

Esta información se obtuvo gracias a la inmersión realizada en la comunidad, que permite dilucidar las dinámicas de asociatividad y liderazgo en la comunidad educativa, y al ahondar en los relatos de vida personales y profesionales, podemos establecer la existencia de reflexiones conscientes sobre la práctica que han movilizado a los docentes a generar prácticas sobre estas áreas.

***NOCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN CONJUNTO:
DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA.***

En los siguientes párrafos se recogerán las diferentes nociones existentes con respecto de asociatividad y liderazgo constituidas en la comunidad educativa del municipio de Guatavita, en tanto que en el transcurso del proyecto se hicieron visibles las relaciones

entre las nociones y saberes de la comunidad con respecto de los dos conceptos propuestos en el proyecto.

Liderazgo positivo y negativo Esta noción aquí descrita implica que el liderazgo se desarrolla con propósitos favorables y positivos; en contraste con uno que pudiera darse para desarrollar actividades que perjudican a la comunidad. Este concepto contrasta con la noción referida en las perspectivas teóricas en tanto que los referentes teóricos consultados no mencionan una connotación negativa del liderazgo en los términos de lo que se pueda hacer. Un liderazgo es positivo o negativo en términos de eficiencia y motivación solamente, de acuerdo con lo afirmado por Castillo, H. y Cabrera, V. (2012, p. 17); no de propósitos, tareas o metas moralmente correctas o incorrectas. El liderazgo se define desde la teoría en general como una representación activa de los miembros de una comunidad y sus intereses para beneficio de la misma, por ende se podría pensar que dicho concepto parte de la experiencia docente. Al asociarse con la experiencia docente, que se construye sobre la práctica educativa con respecto de la asociatividad y el liderazgo, podríamos establecer que conforma parte del saber pedagógico con respecto de las nociones investigadas. Hay otros sub-conceptos que vale la pena describir y que giran en torno a esta noción en particular:

- a. **Existen una serie de valores y antivalores ligados a los conceptos de asociatividad y liderazgo.** Estudiantes, padres y profesores coinciden en que existen valores que favorecen un adecuado desarrollo de la asociatividad y el liderazgo en la comunidad, así como una serie de antivalores que detrimentan estos factores en la comunidad. Partiendo de la información recolectada y de lo mencionado en el párrafo anterior se puede ver que hay una perspectiva ética y moral del liderazgo tanto para que se dé adecuadamente, como para que el ejercicio tanto de la asociatividad y el liderazgo como para que la comunidad se beneficie y empodere. Aquí podemos hacer alusión al

capital simbólico de Bordieu (en Aguirre y Pinto, 2006, p. 7) también en tanto que hay una “propiedad” (una característica personal) que responde a las “expectativas de la comunidad” en tanto hay una construcción socio-cultural en lo que respecta a la noción de líder.

- **En lo que a los estudiantes respecta:** Entre los **antivalores** mencionaron: las mentiras, las vulgaridades, el enojo, las cosas malas que nos dicen, los celos y la envidia entre otros. En los **valores** mencionaron: el respeto, la cooperación, la amistad y el amor. En el desarrollo de estas actividades pudieron darse muestras de asociatividad visibles, no solo en lo que la lúdica precisaba sino más allá, dado que un estudiante tenía problemas de lateralidad y los otros avisaron al investigador que ejecutaba las dinámicas. Otras **habilidades que están ligadas al liderazgo y asociatividad son el trabajo en equipo, compañerismo, servicio a la comunidad y solución de problemas.** Puede resaltarse de entre los conceptos que manejan los estudiantes el hecho de que para ellos hay algunas habilidades y rasgos de personalidad que están ligados al liderazgo. Este hallazgo surge de los dibujos recogidos en uno de los primeros talleres trabajados con los estudiantes de las sedes Amoladero y Monquentiva, así como Sabio Caldas y La Cacica. Pueden destacarse del liderazgo la capacidad de trabajo en equipo, el compañerismo, servicio a la comunidad y la proficiencia en la solución de problemas de acuerdo con lo que puede interpretarse. **Otras características que resaltan para ambos conceptos de la perseverancia, la diversión, el buen sentido del humor y la alegría.** Estas características, que destacan tanto en los dibujos sobre trabajo en equipo (sedes Sabio Caldas y La Cacica), como de los personajes que los inspiran (sedes Amoladero y Monquentiva) y pueden entenderse como

características que propician un liderazgo carismático, así como elementos que permiten un desarrollo sano y agradable de las asociatividades entre los estudiantes.

- **Los padres, al igual que los estudiantes señalan que hay unos valores asociados al liderazgo**, entre los que destacan: que un líder luche por la comunidad, que tenga conocimientos, que sea puntual, responsable y diligente. **En lo que a asociatividad respecta también hay valores asociados:** el aportar como dar para el bien común, la unión como disposición de cohesión y la colaboración como trabajo mancomunado son cruciales para un buen trabajo en grupo. Dichos valores de liderazgo son comparables a los ofrecidos por Castillo, H. y Cabrera, V. (2012, p. 8) En lo que a asociatividad respecta, se asumen estas características desde la concepción de campos con reglas de Juego de Bordieu. (En Aguirre, A. y Pinto, M. 2006) Así como a lo mencionado directamente con respecto de la Asociatividad visto desde la óptica de la fenomenología por Jürgen Habermas (en Aguirre y Pinto, ibídem, p.5), a saber: “la satisfacción de objetivos comunes, cooperación (todos ganan o pierden), apertura, diálogo y confianza mutua.

b. Otra concepción crucial en el imaginario de los estudiantes con respecto de la asociatividad es que esta se desarrolla para generar bienestar individual y colectivo. (estudiantes) Según un taller desarrollado con los estudiantes sobre imágenes dibujadas, uno de los hallazgos más importantes es que en su imaginario existe la noción implícita de que la asociatividad va relacionada con la generación de bienestar para la comunidad. Aguirre y Pinto (ibídem, p.5.) afirman que existe un objetivo común. Dicho concepto no es lejano de lo propuesto por los estudiantes, aunque en ellos tiene una connotación positiva.

- **Trabajo en equipo**, como trabajo en un conjunto de personas o grupos de personas puede darse para varios propósitos según lo que los niños ilustraban.
 - i. **Trabajo en equipo para un rescate:** Se puede interpretar que cuando un miembro de la comunidad se encuentra en una situación vulnerable, los demás deben de ayudarlo según el imaginario de los niños.
 - ii. **Construcción de un proyecto:** Cuando existe un proyecto en conjunto, con una visión a futuro. Los miembros de la comunidad deben de ayudar para su culminación sincronizando sus esfuerzos para obtener éxito.

Estos ejemplos son puestas en escena de la noción que los estudiantes tienen con respecto de la asociatividad, de acuerdo con lo anteriormente afirmado.

- **Sentido de pertenencia del individuo y la comunidad con el espacio natural en que residen.** En el caso de las comunidades rurales incide mucho el sentido de pertenencia. Existe un sentimiento de arraigo muy profundo aún en los más pequeños por su entorno, que es interpretado y plasmado con una visión preponderantemente estética. Dichos espacios naturales forman parte de la identidad de las comunidades que residen en estos entornos. Este hallazgo representa algo considerablemente significativo para la investigación en tanto podría afirmarse que el espacio tiene una connotación simbólica importante y común a los habitantes de la vereda. Esta apropiación puede ser un punto de motivación para el desarrollo de liderazgos y asociatividades en tanto dicha connotación simbólica se carga de una apreciación estética que apela a la esencia de lo humano en cada uno de los miembros de la comunidad. Esta información no puede analizarse desde el punto de vista de los conceptos planteados por el marco teórico per se. Pero pudiera hacerse alusión a uno

en particular ligado a una de las fuentes. Dicho concepto es el de capital simbólico, (de Pierre Bourdieu (en Aguirre, A. y Pinto, M. 2006) en tanto dicho sentido de pertenencia es un valor compartido por la comunidad, sin embargo; no es un valor que permanece simplemente en el campo conceptual de la comunidad, sino que está anclado a algo fijo y real. El espacio en el que vive la comunidad.

- **La necesidad de la asociatividad tanto para la ejecución de proyectos y actividades cotidianas como para el entretenimiento.** Según los dibujos realizados por los estudiantes, la asociatividad trasciende la mera realización de proyectos productivos. Es algo que se requiere para cualquier tipo de proyecto en general; así como para generar actividades de entretenimiento para todos. Este concepto responde a la definición de asociatividad de Aguirre y Pinto (ibídem, p. 5) en tanto que de una parte responde al estricto propósito de la unión para un objetivo común, así como, de otra parte, responde a la parte fenomenológica a la unión de intersubjetividades allí mencionada. Ello implica que la subjetividad trascenderá la productividad empresarial de la comunidad para la subsistencia común en múltiples esferas.
- **Necesidad de la asociatividad para responder a circunstancias que requieren acción inmediata.** Otro de los hallazgos más importantes es que hay circunstancias que demandan acción inmediata y que precisan de manera fortuita el desarrollo de asociatividades para su respuesta. Lo que también responde al concepto de asociatividad ya presentado.
- **El trabajo en grupo puede ser tanto planificado como espontáneo.** Entre las concepciones que tienen los estudiantes es que el trabajo en grupo puede darse en

distintos tipos de situaciones según la necesidad las genere. En ocasiones como una actividad asignada por los docentes, por ejemplo, este trabajo de grado puede ser planificado y los roles de cada estudiante o miembro del equipo previstos, así como también pueden surgir situaciones imprevistas, en las cuales sea preciso utilizar el trabajo de grupo como respuesta a una situación imprevista. Siempre que se presente un objetivo en común, se desarrollarán asociatividades para hacer frente a las necesidades que surjan en el contexto común.

- **Figuras de liderazgo:** Es en este punto en donde entra a discusión una pregunta fundamental: ¿quién es un líder? Según Castillo, H. y Cabrera, V. (2012, p. 5):

“La esencia del liderazgo es el seguimiento; es la disposición que las personas tienen para seguir a alguien, lo que hace que una persona sea líder. Además, las personas tienden a seguir a quienes consideran que les proporcionan los medios para lograr sus propios deseos, aspiraciones y necesidades.”

Esta definición nos interroga aquí por el origen de los líderes. Según los estudiantes los líderes pueden surgir de varios contextos desde que haya una comunidad. A continuación, veremos cómo los líderes pueden surgir de la familia, de las narrativas de ficción de las que los niños se alimentan a través de los medios masivos de comunicación, de la escuela y su propia percepción como líderes.

1. **Padres como líderes.** La mayoría de los niños también señalan que sus padres son líderes en el hogar; concepto que se evidencia en los dibujos y destaca en dos sentidos. De una parte, la posición de autoridad natural que detentan los

padres sobre los hijos, que es la base sobre la cual se da este liderazgo, así como la cercanía afectiva, que los niños consideran fundamental para la convivencia en el hogar, y que, como se evidencia en otros hallazgos, se constituye en un trasfondo del hogar que permite la formación tanto en asociatividad y liderazgo. En el caso de los padres se puede considerar que son líderes naturales, en tanto son quienes conforman la familia bajo medios naturales y son encargados directos de la crianza de los hijos en los hogares tradicionales. De aquí que podemos listar entre los roles que tienen los padres de familia:

- a. **Acompañamiento:** La integración de los padres en la vida de los hijos, dado que son ellos quienes motivan a los hijos en el cumplimiento de sus responsabilidades, dado que son ellos quienes promueven los valores, hábitos y refuerzan sus cualidades y lo cual les permitirá asumir los retos en su proceso escolar.
- b. **Liderazgo:** Se reconoce en general el liderazgo de los padres, que varía según la composición del hogar. (Madres solteras y padres en los hogares tradicionales).
- c. **Comunicación:** Los padres de familia brindan a sus hijos la posibilidad de generar espacios de diálogo como forma de solucionar las discusiones o los inconvenientes dentro del hogar, así mismo favorecen a soluciones colectivas donde todos aportan a brindar soluciones en su hogar.
- d. **Bienestar:** Los padres de familia tienen a sus hijos como el pilar de su vida y buscan ser generadores de buenos hábitos para sus hijos a partir del ejemplo y de mejores condiciones económicas.

e. **Actividades colectivas:** teniendo el contexto rural y las actividades diarias de los padres de familia, a partir del diálogo y las respuestas de los niños en las noches o los fines de semana son los espacios en los cuales la familia se reúne y comparte.

2. **Superhéroes como modelos de liderazgo.** En la mayoría de los dibujos realizados sobre los personajes de inspiración de los niños hay superhéroes o personajes de series que poseen algunas características que a ojo de los niños se constituyen en ideales en tanto que llevan a sus personajes inspiradores a realizar proezas en favor de sí y de otros. Este tipo de líderes surge del contexto cultural del que los niños se rodean en tanto que los medios masivos de comunicación les otorgan el acceso a narrativas de otros contextos (reales o imaginarios) que apropian y se convierten en parte de su capital simbólico. (Bordieu en Aguirre y Pinto, p. 5)
3. **Compañeros como líderes.** Este hallazgo en uno de los dibujos resulta bastante interesante, en tanto que aquí observamos no el reconocimiento de un otro ideal y lejano, por un otro cercano, real y observable; y a más de esto, un par. Uno que demuestra que ellos pueden poseer las características de un líder competente. (Ver Castillo y Cabrera, pp.6 - 8).
4. **Niños (autopercepción) como líderes.** Este hallazgo en otro de los dibujos puede entenderse como un reconocimiento de sí mismo como alguien que tiene un potencial de liderazgo por las cualidades que posee como ser humano. (Ver Castillo y Cabrera, ibídem)

Estas diversas nociones se obtienen cumpliendo con el tercer objetivo, en tanto pueden evidenciarse, así como su impacto en la comunidad.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A partir de este proceso investigativo se puede concluir que la construcción de saber pedagógico en los docentes rurales del municipio de Guatavita se deriva de diferentes factores que se hallan en el contexto educativo.

Con respecto del cómo se construye, se puede afirmar que el docente construye su saber pedagógico por medio de la constante adquisición de conocimientos que le permiten enseñar a sus estudiantes sobre las ciencias sociales y naturales. Por eso su formación inicia en la escuela normal, luego en una licenciatura en la universidad y después con maestrías o especializaciones. El desarrollo de proyectos de investigación con sus estudiantes constituye otro componente de la construcción del saber pedagógico.

De otra parte, se logró determinar que el docente de Guatavita genera transformaciones positivas en su comunidad al formar a sus estudiantes para ser líderes y trabajar en grupo, también cuando los hace reflexionar sobre sus miedos, su cuidado personal, el manejo de su afectividad, sus proyectos de vida y la importancia de generar una relación de confianza con sus padres.

En este proceso, el reconocimiento de la labor docente en contextos rurales brinda la posibilidad de generar nuevos conocimientos a partir de las vivencias y las realidades educativas que evidencia el docente rural, proponiendo así continuas transformaciones en la sociedad partiendo de las condiciones que proponen las prácticas educativas y las tareas que realizan, teniendo en cuenta el rol del docente en ese nuevo contexto social y cultural donde se requieren otras competencias, permitiendo una mirada pertinente y reflexiva de manera profunda sobre el papel de la educación rural.

La práctica pedagógica enriquece la labor docente en tanto genera espacios de

reflexión sobre la experiencia en el aula. Dicha afirmación resulta pertinente en tanto que, si indagamos por el saber pedagógico en torno a los campos de asociatividad y liderazgo, la meta del docente será fortalecer estos aspectos en la práctica.

Es así que puede observarse a lo largo de la investigación que los docentes incorporan la asociatividad y liderazgo como conceptos transversales en diferentes proyectos que buscan la generación de asociatividades y liderazgos a través del trabajo en conjunto en el aula. Dicho trabajo es importante en tanto podemos observar una proyección a futuro. Ya que los niños son considerados ese futuro, los docentes buscan generar en ellos habilidades que los capaciten para trabajar por otros y tomar parte activa como líderes de la comunidad.

Uno de los hallazgos más destacables, en lo que a conceptos respecta, es que la noción de Asociatividad toma aquí un papel importante en tanto que se considera que la asociatividad va mucho más allá de la unión de la vereda en términos de productividad económica, sino que la asociatividad que va también más allá de la empresarialidad como un espacio de preservación, creación y re-creación cultural. Este hallazgo constituye uno de los más destacables de nuestra investigación, en tanto que describe que para la comunidad el concepto de asociatividad trasciende la definición formal del mismo, limitado a la unión de esfuerzos individuales en aras de alcanzar una productividad económica solidaria. Para la comunidad la asociatividad implica una convivencia en conjunto en tanto que permite a la comunidad fortalecerse, hacerse más cercana y responder a los desafíos que plantea la vida diaria. Además de esto, también le permite conocerse y re-conocerse, y empoderarse para preservarse, crear y recrearse culturalmente. De este hallazgo, a su vez, se puede inferir que los espacios de esparcimiento en común fortalecen la asociatividad familiar y comunal. Esto sucede en los eventos en que la comunidad toma parte en todas sus esferas, en tanto el espacio de esparcimiento propicia espacios de acercamiento que fortalecen los vínculos existentes en los miembros de la comunidad. Dichos vínculos re-crean al individuo. También

permiten el reconocimiento de otros en el proceso como personas con las que pueden compartir, apoyar y se pueden apoyar.

Por su parte, si revisamos el concepto de liderazgo podremos apreciar que este concepto es transversal a muchos de los círculos y niveles sociales que conforman la comunidad. Este liderazgo se gesta en cada círculo teniendo en cuenta algunos factores como la experiencia, la posición de autoridad (que no necesariamente implica liderazgo), y un esquema de valores que son le son propios de acuerdo con las necesidades de la comunidad. En cuanto a la ejecución de este liderazgo se pueden apreciar varios tipos de liderazgos: tanto centrados en las personas como en las tareas en cuanto a enfoque y transaccionales como transformadores en cuanto a consecución de objetivos. Se puede afirmar entonces que el liderazgo es situacional, aunque con tendencia a quienes se observan los valores afirmados por la comunidad, así como la experiencia en el campo de lo que las actividades requieren. (Castillo y Cabrera, 2012)

Estas conclusiones muestran el cumplimiento del objetivo general en tanto dilucidan todos los procesos, conceptos y prácticas docentes que configuran la construcción del saber pedagógico de los docentes rurales en torno a estas áreas.

En cuanto a sugerencias para el desarrollo de estas áreas en la comunidad es preciso de manera transversal trabajar en varios aspectos:

1. La valoración del sujeto y sus potencialidades para generar liderazgos y asociatividades. La formación que reciba cada persona a nivel individual debe de ir acompañada de este reconocimiento para que pueda haber una concientización y empoderamiento que pueda desarrollar personas capaces de trabajar de manera sincronizada, así como guiar un grupo de trabajo o a la comunidad entera.
2. El trabajo sobre la familia. Teniendo en cuenta que la información recolectada muestra a la familia como un contexto crucial para el desarrollo de liderazgos y

asociatividades, es preciso que haya una estrategia de trabajo familiar que medie entre las dimensiones de individuo y comunidad en tanto que la familia se constituye como el primer círculo social tanto a nivel diacrónico como sincrónico.

3. El trabajo en la comunidad escolar en tanto que brinda no sólo la formación académica, sino que se constituye en otro ente que soporta la formación en valores de cada niño. Así, hay que desarrollar propuestas que replanteen y empoderen a los maestros como líderes y formadores que a su vez puedan trabajar con sus estudiantes para generar líderes y cooperadores proactivos para la comunidad.
4. El trabajo a nivel de la comunidad (vereda) que precisa un replanteamiento de los lazos de asociatividad para llegar a ser más incluyente. Así también es preciso que se replanteen, de acuerdo con los padres, la organización en cooperativas para que esta sea más compatible con la vida familiar.

Es así que este trabajo investigativo se plantea de alta importancia para el campo de la educación en tanto que el contexto colombiano demanda con urgencia que se realicen reflexiones sobre la construcción del saber pedagógico en torno a estos y otros conceptos que inciden en el desarrollo social de las comunidades en un país tan rural como el nuestro; que pasa, además por un proceso tan coyuntural como lo es el de pos acuerdo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Aguirre, A. y Pinto, M. Asociatividad, Capital Social y Redes Sociales, en: Revista Mad. No.15. septiembre 2006. Departamento de Antropología. Universidad de Chile
<http://www.revistamad.uchile.cl/15/aguirre.pdf>

Altablero, (2001) Más campo para la educación rural, MEN. Disponible en:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>

Bausela, E. *La docencia a través de la investigación acción* Revista Iberoamericana de Educación 25/05/2004 (ISSN: 1681-5653) Recuperado de:
http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=profesion25&titulo=La%2520docencia%2520a%2520trav%25EF%25BF%25BDs%2520de%2520la%2520investigaci%25EF%25BF%25BDn-acci%25EF%25BF%25BDn

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. and Dennison, P. (2003), A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. University of Exeter: Centre for Leadership Studies. Recuperado de:
<http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/luisrodrigues/textos/Lideran%C3%A7a.pdf>

Bolívar, A. (2011). “Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente”. Educar, núm. 47 (2), pp. 253-275.
Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/248536/332663>

Buitrón, N. (2002). El curriculum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas. Tomado de: Razón y Palabra. Número 26 abril - mayo 2002. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/nbuitron.html>

Campo, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S. y Antelo, S. Investigación Biográfico-Narrativa parte 2., (s.f.) Universidad Autónoma de Madrid, recuperado de:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf

Calvo, G. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia. (2004) La Formación de los Docentes en Colombia: Estudio Diagnóstico. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

Castañón, J. (2012) De la práctica al saber pedagógico. En Graffías Disciplinarias de la UCP, Pereira-Colombia N° 17: 37-48, abril-junio de 2012. recuperado de: <file:///C:/Users/Diego%20Meneses/Downloads/Dialnet-DeLaPracticaAlSaberPedagogico-5031420.pdf>

Castillo, H. y Cabrera, V. (2012) Efectos de Liderazgo y Motivación (Trabajo de Investigación) Universidad de Cuyo, Mendoza.

Centro de Exportaciones e Importaciones Nicaragua (agosto, 2010) Asociatividad. Managua. Recuperado de: http://www.cei.org.ni/images/file/manual_asociativ.pdf

CREAFAM. (s.f.). *CREAFAM*. Obtenido de <http://www.creafam.com.co/PESEMS/subpaginas.asp?codigo=1&/historia-y-origenes-del-principio-de-la-educacion-cooperativa>

Departamento Nacional de Planeación. El Campo Colombiano: Un Camino Hacia El Bienestar y la Paz: Informe Detallado sobre la Misión para la Transformación del Campo (2015) Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/Informes-misi%C3%B3n.aspx>

Díaz, M. y Gallegos, R. Formación y Práctica Docente en el Medio Rural (1997) Plaza y Valdés Editores, México D.F.

Eco, U. (2000) Tratado de Semiótica General. Editorial Lumen. Barcelona Disponible en: http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=17

Estrada, S. (mayo de 2007). *Dialnet*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4808064.pdf>

Furman, M. (2012) Programa de Educación Rural (PER) Ministerio de Educación Nacional.

Feo, R. (2010). *Instituto Pedagógico de Miranda*. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf?sequence=1

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Liendo, M. y Martínez, A. Asociatividad. Una Alternativa para el Desarrollo y Crecimiento de las PYMES. Sextas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística, noviembre de 2001 Universidad de Nacional de Rosario. Rosario. Recuperado de: [https://www.fcecon.unr.edu.ar/web/sites/default/files/u16/Decimocuartas/Liendo,%20Martin ez_asociatividad.pdf](https://www.fcecon.unr.edu.ar/web/sites/default/files/u16/Decimocuartas/Liendo,%20Martin%20ez_asociatividad.pdf)

López, H. La Semántica. En: *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, vol. 1. Routledge. 2016. Disponible en: <https://www.udc.es/grupos/ln/investigadores/LopezPalmaPub/hLP-Semantica.pdf>

Melero, N. EL PARADIGMA CRÍTICO Y LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL: UN ANÁLISIS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES En revista *Cuestiones Pedagógicas*, #21m 2011/2012 pp. 339 - 335.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) Sistema Colombiano de Formación de Educadores Y Lineamientos de Política. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Moreno, X., Arias, M., Gutiérrez, B., y Rodríguez, J. (1994) *El Maestro y Su Práctica Docente: Antología Básica*. Universidad Pedagógica Nacional: Licenciatura en

Educación, San Luís Potosí. Disponible en:

http://187.141.245.22/webupn/W2box/data/Antologias/1%20Semestre/01_El%20maestro%20y%20su%20pr%20E1ctica%20docente_ANT%20B%C1SICA.pdf

Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2010) Investigación Etnográfica. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Orientación Andújar. (2013). *Orientación Andújar*. Obtenido de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/03/Manual-estrategias-didacticas.pdf>

Pardo A. N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile. Frasis.

Packer, M. La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, Vol. 40, N° 10, octubre 1985. Traducción al español por Laura Sampson, para Universidad del Valle, Cali.

Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª Edición. Disponible en: <http://www.rae.es/>

Rentería, P. (2004) *Formación de Docentes: Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Editorial Magisterio. Bogotá D.C.

Rojas, A., & Gaspar, F. (agosto de 2006). *UNESCO*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>

Suárez, P. (2006) *Metodología de la Investigación: Diseños y Técnicas*. Orión Editores. Bogotá D.C.

Velaseo, M., & Mosquera, F. (s.f.). *Universidad Distrital*. Obtenido de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

Vera-Noriega, José Ángel; Pimentel, Carlos Eduardo; Batista de Albuquerque, Francisco José. REDES SEMÁNTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS, TÉCNICOS, METODOLÓGICOS Y ANALÍTICOS. En revista: *Ra Ximhai*, vol. 1, núm. 3, septiembre-diciembre, 2005, pp. 439-451 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>

Zapata, V. *La evolución del Concepto Saber Pedagógico: Su Ruta de Transformación*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV N°37 (septiembre-diciembre 2003) pp. 177 - 184

Zuluaga, O. et al. (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Editorial Magisterio, Bogotá D.C.