

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE UNIVERSIDAD
ABIERTA Y A DISTANCIA –DUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES, EN ZONAS DE POSACUERDO
EN COLOMBIA

FABIO HERNANDO CRUZ

BOGOTÁ 2021

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES, EN ZONAS DE POSACUERDO
EN COLOMBIA**

Autor: Fabio Hernando Cruz

Director de Tesis: Dr. José Humberto Guerrero Rodríguez

Codirectora de Tesis: Dra. Marcela Orduz Quijano

Tesis presentada como requisito para optar al grado de doctor en educación

BOGOTÁ 2021

Tesis aprobada por:

Director de la tesis

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

CONTENIDO

	Pág.
Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	1
Capítulo I	
Ontología Situacional	4
1.1. Contextualización del problema	4
1.2 Formulación del problema	10
1.3 Objetivos de la investigación	12
1.3.1 Objetivo General	12
1.3.2 Objetivos específicos	12
1.4 Justificación de la investigación	13
Capítulo II	
Entramado Teórico, Filosófico y Referencial	14
2.1 Estado de la cuestión (Status Quaestionis)	14
2.2 Marco teórico	19
2.2.1 Práctica pedagógica	19
2.2.2 Formación docente	24
2.2.3 Zonas de posacuerdo en Colombia	27
2.2.4 Referente de la sociocrítica y pedagogía crítica.	30

2.2.5 Pentadimensión de la investigación.	37
Capítulo III	
Arquitectura Epistémica y Metodológica	40
3.1 Enfoque cualitativo	40
3.2 Consideraciones epistemológicas	41
3.3 Fundamentación paradigmática	43
3.4 Tipo y diseño de la investigación	44
3.4.1 Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continúa (MCC).	44
3.5 Escenario y participantes de la investigación	46
3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	47
Capítulo IV	
Hallazgos Emergentes	50
4.1 Contexto Analítico de la Información, Reflexiones de las Categorías Abiertas, Axiales y Selectivas de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)	50
4.2 Procedimiento para la interpretación y análisis de los resultados	51
4.3 Proceso de análisis de las categorías emergentes	57
4.3.1 Categoría abordaje de la enseñanza	57
4.3.2 Categoría contenidos posacuerdo	61
4.3.3. Categoría aprendizajes significativos	63
4.3.4 Categoría didáctica en las ciencias sociales	64
4.3.5 Categoría estrategias de enseñanza	67
4.3.6 Categoría pedagogía para la paz	69

4.3.7 Categoría prácticas pedagógicas	69
4.3.8 Categoría transformación curricular	72
4.3.9 Categoría formación docente	78
4.4 Triangulación de hallazgos	79
Capítulo V	
Análisis y la discusión de los resultados	91
5.1 Dimensión formación	93
5.2 Dimensión didáctica	95
5.3 Dimensión analítica para la transformación	97
5.4 Referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo	100
5.4.1 Primer referente teórico	101
5.4.2 Segundo referente teórico.	102
5.4.3 Tercer referente teórico.	103
5.4.4 Cuarto referente teórico.	104
5.4.5 Quinto referente teórico	105
5.5 REFORDOCEPOS	106
Capítulo VI	
Reflexiones finales y sugerencias	107
Referencias	112
Apéndice	122

LISTA DE TABLAS

Tablas	Pág.
1. Síntesis procedimental	49
2. Categorías Abiertas de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)	52
3. Categorías Axiales de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)	54
4. Integración de categorías abiertas y axiales - Unidades Emergentes: de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)	55
5. Categorización Selectiva de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)	56
6. Categorización global de los informantes Clave	57
7. Matriz de Triangulación Teórica de las categorías abordaje de la enseñanza y estrategias de enseñanza	82
8. Matriz de Triangulación Teórica de la categoría contenido posacuerdo	83
9. Matriz de Triangulación Teórica de la categoría aprendizaje significativo	84
10. Matriz de Triangulación Teórica de la categoría Didáctica en las ciencias sociales	85
11. Matriz de Triangulación Teórica de la categoría pedagogía para la paz	86
12. Matriz de Triangulación Teórica de la categoría práctica pedagógica	87
13. Matriz de Triangulación Teórica de la categoría transformación curricular	88
14. Matriz de Triangulación Teórica de la categoría formación docente	89
15. Entrevistas en profundidad informante 3	91

LISTA DE FIGURAS

Figura	Pág.
1. Teoría Fundamentada	45
2. Categoría abordaje de la enseñanza	61
3. Categoría contenidos posacuerdo	63
4. Categoría aprendizajes significativos	64
5. Categoría didáctica en las ciencias sociales	67
6. Categoría estrategias de enseñanza	68
7. Categoría pedagogía para la paz	70
8. Categoría práctica pedagógicas	73
9. Categoría transformación curricular	77
10. Formación docente	79
11. Dimensión formación.	95
12. Dimensión didáctica	97
13. Dimensión Analítica	100
14. Referentes teóricos hacia la construcción de REFORDOCEPOS	104

Resumen

El objetivo que conduce la tesis doctoral parte de generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo. El contexto de desarrollo se enmarca en las zonas de posacuerdo en Colombia surgidas luego de la firma del Acuerdo de paz. Bajo esta perspectiva, el estudio se fundamenta en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y apoyada por la Teoría Fundamentada; su técnica e instrumentos de indagación fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. Los hallazgos ayudan a la comprensión los fenómenos asociados a las prácticas pedagógicas de los docentes (PPD) que realizan su labor profesional y permiten la planificación de estrategias que promuevan la motivación, el pensamiento crítico y su formación continua frente a escenarios complejos y de incertidumbre. De ahí que, las reflexiones finales se encuentran orientadas a afirmar que referentes teóricos se asocian a los postulados de la teoría crítica, donde la transformación y la emancipación del conocimiento juegan un papel en la formación profesional del docente en contexto de posacuerdo.

Palabras claves: Referentes teóricos, práctica pedagógica, formación docente, zonas de posacuerdo.

Abstract

The objective of the doctoral thesis is based on generating theoretical references that should be considered in the teacher training processes for the improvement of their pedagogical practice in the post-agreement areas. The development context is framed in the post-agreement zones in Colombia that emerged after the signing of the Peace Agreement. Under this perspective, the study is based on the interpretive paradigm, with a qualitative approach and supported by Grounded Theory; his technique and instruments of inquiry were participant observation and in-depth interviews. The findings help to understand the phenomena associated with the pedagogical practices of teachers (PPD) who carry out their professional work and allow the planning of strategies that promote motivation, critical thinking and their continuous training in the face of complex and uncertain scenarios. Hence, the final reflections are aimed at affirming that theoretical references are associated with the postulates of critical theory, where the transformation and emancipation of knowledge play a role in the professional training of the teacher in a post-agreement context.

Keywords: Theoretical references, pedagogical practice, teacher training, post-agreement areas.

Introducción

Las prácticas pedagógicas constituyen en la actualidad, el núcleo central del proceso de aprendizaje por cuanto representa la administración del eje didáctico y por lo tanto se debe abordar desde una perspectiva crítica. Con base en lo descrito anteriormente, el propósito de esta investigación fue el de promover las buenas prácticas pedagógicas que le permitan al docente tanto de las zonas del posacuerdo en Colombia, como de otras, superar la tradición que suelen mantener permitiéndoles mejorar su formación para lograr la transformación del contexto sociopolítico actual que vive el país y que encuentran durante la acción pedagógica en la institución escolar. En esta forma, al redimensionar la práctica educativa del docente se logrará comprenderlo como un profesor enseñante, progenitor, presentador, político y predicador necesario para la construcción de nuevas y mejores realidades. Esto también debe modificar el proceso de formación que el docente debería recibir.

En este sentido, el contexto de desarrollo de esta investigación será las zonas de posacuerdo en Colombia y los docentes que allí ejercen su quehacer pedagógico, por considerar que en estos espacios se maneja información necesaria del escenario y actores en función de: a) formación profesional referida a los procesos de conflictos, b) paz y posacuerdo en Colombia y c) prácticas pedagógicas ajustada al contexto posacuerdo. De allí, que los docentes tengan la posibilidad de interpretar, el analizar y contrastar la realidad social antes y después del Acuerdo de paz.

De tal manera, se examina en este estudio doctoral la visión ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y la metodológica con el fin de generar los constructos que permitan la interpretación de las prácticas pedagógicas de los docentes (PPD) que ejercen sus funciones docentes en las zonas de posacuerdo. Bajo esa perspectiva, el docente desde su ética debe

reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas ya que de ello depende la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación para lograr la formación de estudiantes en una Colombia posacuerdo.

Para el logro del propósito de la investigación, se asumió el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo, que permitió abordar la realidad desde su complejidad, facilitando la descripción, transformación, emancipación, comprensión, interpretaciones subyacentes en la misma. El diseño que se tomó, es de campo, a través del cual se diseñan los espacios para la creación de comunidades que tengan como bandera de desarrollo de la crítica y la autocrítica como camino hacia la comprensión, la transformación y la emancipación de las PPD en las zonas de posacuerdo en Colombia.

En este contexto, el presente estudio se estructuró en cinco capítulos: En el primero, se presenta la contextualización y formulación del problema de investigación, donde se establece la necesidad de generar constructos teóricos para la interpretación de las PPD en las zonas de posacuerdo, situación que reviste la transformación del hecho educativo, específicamente la manera de abordar los conflictos emergentes y los procesos de paz. De igual forma se presentan los objetivos de la investigación, tanto general cómo específicos, así como su importancia.

En el segundo capítulo se aborda el entramado teórico, filosófico y referencial, en el que se expone algunos antecedentes nacionales e internacionales relacionados con la investigación y referentes teóricos como: práctica pedagógica, formación docente, zonas de posacuerdo en Colombia, referente de la sociocrítica y pedagogía crítica y la pentadimensión de la investigación. En el tercer capítulo se describe el posicionamiento ontológico, epistémico, axiológico, teleológico y la metódica que se asume en la investigación. La misma se encuentra enmarcada en el enfoque cualitativo interpretativo. A su vez, se encuentra sustentada en una investigación de campo, recurriendo a la técnica de la observación participante y la entrevista en profundidad, para

interpretar los hallazgos se trabajó con la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continúa (MCC).

Por otra parte, en el cuarto capítulo se presentan hallazgos emergentes, donde se expone el contexto analítico de la información, reflexiones de las categorías abiertas, axiales y selectivas, y los análisis cualitativos interpretativos de la información recolectada en las entrevistas (Triangulación de los resultados); En el capítulo cinco se analizan y discuten los resultados, donde se presentan los referentes teóricos y aporte al conocimiento a considerar en los procesos de formación de los docentes; posteriormente, se incluyen las conclusiones y/o reflexiones finales del estudio, las referencias y los apéndices. Finalmente, a través de esta indagación se permite la apertura hacia lo constructivo de interacción del entorno, que favorece la cooperación, colaboración y el intercambio de actividades y decisiones educativas que implican, conocimientos, capacidad reflexiva para enfrentar y solucionar los problemas, desde las dimensiones axiológica, ontológica, epistémica, teológica y metódica.

Capítulo I

Ontología Situacional

En este capítulo, se plantea la epistemología objeto de estudio de la tesis doctoral bajo un enfoque cualitativo, el cual permite plantear una aproximación de la realidad existente desde la perspectiva del investigador, delimitando así el contexto problemático, la pregunta problema, los objetivos y la importancia de la investigación.

1.1 Contextualización del problema

En la actualidad el Ethos académico de la educación se relaciona con los objetivos y las prácticas pedagógicas específicas que dan lugar al funcionamiento institucional de acuerdo a las características presente en cada unidad departamental y conforme a las políticas del sistema educativo colombiano. En atención a ello, la práctica pedagógica se convierte en el procedimiento académico de los docentes con respecto al hacer de sus estudiantes en condiciones específicas y mediadas por un proceso vinculante entre el individuo y la sociedad, donde la institución escolar ejerce un rol primordial de fomentar y encaminar el avance, adaptación e interpretación del entorno social inherente de los estudiantes, permitiendo a su vez, la transversalidad de procesos que promuevan el desarrollo de competencias formativas de un sujeto autónomo, crítico, creativo y comprometido con el contexto social que le rodea; así como también, el quehacer tanto individual como colectivo; tal cual lo expresa Feo (2015) “las competencias pueden ser definidas como aprendizajes o logros complejos que integran aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales, habilidades, características de la personalidad y valores, que puestos en práctica en un determinado contexto, tendrán un impacto positivo en la actividad desempeñada” (p. 226).

En este sentido, la Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior FRIDE (2015), señala que “la educación tiene el potencial de ser un factor contribuyente en un conflicto violento..., tiene el potencial de enseñar valores, actitudes, habilidades y comportamientos, al igual que puede ayudar a promover nuevas relaciones sociales que construirán resiliencia al conflicto” (p. 224). Por otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010) señala las disposiciones y acciones influyentes sobre la formación docente asociadas a: “lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación a fin de mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar en función de fortalecer la profesión docente” (p. 45).

Si bien es cierto, las metas antes citadas pretenden reforzar los sistemas educativos, cada país debe diseñar estrategias que permitan lograr dichas metas; sin embargo, se observa que las mismas no se han consolidado en el plazo fijado, lo que exige un replanteamiento de las acciones y recursos implementados para mantener los esfuerzos y así concretar la agenda inacabada. Por lo anterior, la UNESCO (2015) en el Foro Mundial Sobre la Educación se plantea “garantizar escenarios para la formación de docentes inclusivos, equitativos que gestionan acciones educativas y de oportunidades de aprendizaje permanentes de calidad, para ser logrado en el lapso del 2015 al 2030” (p. 80). Igualmente asumen que “los procesos de formación en la presente década deben estar orientados hacia la búsqueda de una educación esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible” (p. 100).

De esta manera, existe la necesidad de consolidar la transformación de la educación a partir de la noción de formación integral, la producción intelectual y las prácticas pedagógicas, como elementos que permitan lograr la vinculación del individuo en su contexto socioeconómico con miras a desarrollar sus potencialidades para resolver los problemas que inciden en su progreso. En

tal sentido, la interpretación de la relación docente – estudiante debe estar direccionada en la dimensión del conocimiento, argumento que describe la interacción en los espacios pedagógicos donde la enseñanza y el aprendizaje procuran una relación inteligente que implica el uso de lenguaje y formas de comunicación que define la práctica pedagógica del profesor en contextos determinados por el proceso de Acuerdo de paz en Colombia.

En este contexto, la pedagogía como lo plantea Dewey (2001) “representa el proceso de estudio de las técnicas de acción y metodologías para el aprendizaje” (p. 34). Por lo tanto, la pedagogía está afianzada en el pensamiento y la acción que deben estar en cohesión para emprender la lucha contra lo que es y lo que debería ser, es decir, confrontar el mundo irreal lleno de fantasías y el mundo tal como existe en la realidad. Dentro de este marco, se ubica la pedagogía social que busca la concienciación para abolir las distintas formas de opresión que sujetan al individuo e impiden el cambio social transformador.

De modo que, en el caso que ocupa las PPD en zonas de posacuerdo en Colombia y la necesidad de la construcción de paz en escenarios pedagógicos, se debe tomar en consideración la obligación del Estado colombiano en impulsar mecanismos eficientes que permitan el logro de políticas públicas educativas que fomenten la reconstrucción de espacios para una pedagogía de paz, y para ello, se debe ubicar el problema de estudio dentro del marco del Acuerdo de Paz (2016) que representa para la sociedad colombiana la oportunidad de construir espacios donde la violencia no sea una opción.

Enmarcada en estas ideas, la práctica pedagógica profesional postulada por Dewey (2001) se puntualiza en: “La esencia de la formación docente para la práctica pedagógica, como protagonista de su misión dirigida a propiciar herramientas de descubrimiento en acción de gestión del conocimiento, representa el hacer desde el conocer” (p. 345); así mismo, como actor social, libre

de tomar decisiones y responsabilizarse por sus acciones, justifica que tenga una formación adecuada, para poder ejercer la docencia con una práctica pedagógica que le permita aplicar los postulados teóricos que están presentes en el currículo educativo y en contextos particulares, ejemplo de ello, resulta importante comprender como administrar un currículo en escenarios de posacuerdo de paz.

Dentro de este ámbito de discusión, es necesario que las PPD estén ajustadas a las condiciones políticas y sociales actuales, que exigen un docente actualizado, con conocimientos de un contexto histórico surgido después de un Acuerdo de paz, y que hasta la fecha no han podido ser ejecutados; de allí, que Bromberg, Kirsanov y Longueira (2008) señalen “la formación docente juega un papel fundamental, ya que son los docentes quienes en el ejercicio de su labor educativa determinan el desarrollo adecuado de las competencias de los sujetos que aprenden” (p. 62). En tal sentido, lo expresado anteriormente, fortalece y da orientación hacia el epicentro de donde se deben apoyar los sistemas educativos para fortalecer el aprendizaje permanente.

Por su parte, Luchetti (2010) considera que otro elemento fundamental para fortalecer la formación docente, es la que se centra en y para fomentar la participación, tal afirmación la sustenta con la siguiente premisa “Las instituciones educativas para la formación docente tienen que dedicarse a desarrollar la autonomía, donde la promoción de la participación activa es una de las maneras de favorecer la autonomía ya que encierra en su misma naturaleza dimensiones democráticas” (p. 44). Dentro de este marco, Imbernón (2010) afirma que “El conocimiento profesional, más allá de una taxonomía de rasgos unificadores de toda la profesión docente, destacará como característica primordial la capacidad reflexiva en grupo” (p. 10).

En este orden de ideas, la consecuencia terminante a lo que se viene explicando, se indica que los futuros profesionales de la docencia deben estar preparados para comprender las constantes

transformaciones que surgen en los diferentes ámbitos sociales y educativos, y esa creciente complejidad socioeducativa debería promover una labor docente más receptiva. En función de lo anterior, el precitado autor manifiesta que “el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con unas competencias que se limitan a la aplicación técnica en su aula” (p. 55). Una vez abordadas las prácticas pedagógicas desde la pedagogía como soporte teórico para la formación docente, es necesario situar el problema de estudio en un contexto determinado, puesto que su análisis depende directamente de las diversas concepciones que se tenga sobre el posacuerdo.

En este sentido, la presencia del conflicto armado afecta al ambiente educativo; según el Ministerio de Educación Nacional (2018) “desincentiva, genera un rechazo laboral por parte del docente mejor calificado, obstaculiza la transformación en infraestructura, impide el desarrollo de programas para mejorar la calidad educativa e incrementa las tasas de reclutamiento de adolescentes por parte de grupos beligerantes” (p. 14).

En consecuencia, son estas las condiciones que afectan las PPD y para entender este proceso es importante resaltar lo que describe la ONU (2018) el cual afirma que “existen en Colombia al menos 281 municipios vulnerables en el posacuerdo, de un total de 1.122 existentes en el país” (p. 5). Para la selección de estos escenarios, se utilizaron los siguientes criterios: “(a) municipios de mayor prioridad según presencia de las FARC; (b) acciones armadas con participación de las FARC; (c) desarrollo y pobreza; y (d) necesidades y capacidades locales” (p.6).

Bajo esta perspectiva, la existencia de las zonas de posacuerdo según la ONU (2018) tienen como consecuencias: “(a) existencia de 6488 vacantes docentes, distribuidas en 23 entidades territoriales certificadas en educación concentradas en los 281 Municipios y (b) 66% de los jóvenes no tiene acceso a la educación secundaria” (p. 6). Igualmente, el Observatorio para la Democracia

de la Universidad de los Andes (2018) plantea que “el país del posacuerdo es mayormente rural y con bajos niveles de escolaridad” (p. 37).

Partiendo de lo antes expuesto, el presente estudio infiere que los docentes que trabajan en las zonas de posacuerdo poseen conocimiento del conflicto y el posacuerdo, manifestando que su formación y desarrollo profesional fueron en tiempos de conflicto armado entre los grupos insurgentes y el gobierno de Colombia, donde los docentes aprendieron a desempeñarse en contextos violentos y no en uno de transición a la paz, con un nuevo orden que hasta el momento está lleno de incertidumbre tal cual como se ha evidenciado. Esta situación aleja al docente de estas zonas por considerarlas de alto riesgo a pesar de la desmovilización de las FARC y del Acuerdo de paz firmado en el año 2016. Bajo esta perspectiva, el sector educativo colombiano se encuentra llamado a forjar espacios democráticos que potencien acciones para erigir y fortalecer los escenarios que hacen posible un espacio de posacuerdo que sea capaz de apalancar la paz sostenible y con equidad social.

Finalmente, ante la realidad contextual que se viene describiendo, también se evidencian discrepancias y elementos sociales, económicos e ideológicos que hacen necesario reflexionar sobre las zonas posacuerdo con énfasis en los sistemas educativos y la formación docente; esta última, es indispensable que se desarrolle con mayor sensibilidad, enfocada en el fortalecimiento de la educación colombiana, respetuosa de los derechos esenciales y forjadora de escenarios promotores de la paz, integración, inclusión y resiliencia.

1.2 Formulación del problema

Esta tesis doctoral surge gracias a la participación, reflexión y motivación del autor del presente estudio sobre algunos encuentros pedagógicos y eventos educativos ejecutados en espacios

institucionales que se encuentran clasificadas dentro de una zona posacuerdo, estos escenarios, según la ley 1448 de 2011 se caracterizan por: (a) expresiones de cansancio e inseguridad de los docentes frente al cambio de estrategia de los profesores para abordar los objetivos escolares en un escenario posacuerdo; (b) ambigüedad vislumbrada en la materialización de expresiones de rechazo cuando se invita a los profesores al trabajo colaborativo, específicamente con sus pares para abordar temas curriculares en escenarios posacuerdo; (c) desinterés de los profesores hacia la formación y actualización de estrategias para cumplir con las modificaciones que desarrolle el Estado en función del Acuerdo de paz; (d) la no inclusión del estudiantado en las estrategias de clases que orienten al sujeto al desarrollo de competencias y conocimientos para el desempeño en escenarios posacuerdo colombiano; y (e) declaración de negación hacia la formación profesional permanente en sus especialidades contextualizadas en el posacuerdo

Entrando en la definición del problema, se podría afirmar que a partir de la observación participante, la experiencia como profesor y las reuniones informales con diferentes docentes, se pudo evidenciar que existen posiciones disimiles en cuanto a la noción de las practicas pedagógicas en contextos demarcados por el posacuerdo; además, se establecen diferencias sobre el abordaje de temas curriculares dentro de este escenario, lo que trae como consecuencia un palpable apartamiento a los compromisos de formación docente establecidos por los organismos nacionales e internacionales que dictan las pautas de educación en contexto de posacuerdo.

Con base en lo descrito anteriormente, el propósito de esta investigación es mejorar las PPD tanto de las zonas del posacuerdo en Colombia como de otras, superar la tradición que suelen mantener permitiéndoles mejorar su formación para lograr la transformación de la situación sociopolítica que ostenta el país y que encuentran durante la acción pedagógica en la institución escolar. En esta forma, al redimensionar la práctica del docente se logrará comprenderlo como:

enseñante, progenitor, presentador, político y predicador necesario para la construcción de nuevas y mejores realidades. Esto también debe modificar el proceso de formación que el docente debería recibir. A partir de esta premisa, emerge el propósito central de este estudio doctoral por generar referentes teóricos para la interpretación las PPD en las zonas de posacuerdo en Colombia.

Igualmente, se puede inferir que actualmente entre los docentes que laboran en escenarios posacuerdo; la existencia de una cultura heredada hacia el trabajo individual que a su vez no valora la creación de conocimiento colectivo entre colegas. Lo común es que cada quien tenga su espacio de desarrollo y cada uno ejerza la docencia según sus propios referentes y estrategias didácticas. Sobre estas circunstancias, los docentes se encuentran llamados a valorar los motivos para aprender, al mismo tiempo que se generan expectativas hacia el logro de metas comunes entre los estudiantes y entre los docentes que le conduzcan hacia niveles de pensamiento superiores, llenos de autonomía escolar, criticidad y un accionar coherente ante un escenario social de posacuerdo.

Desde la percepción del autor, si no se aborda desde la investigación el problema se podría generar las siguientes consecuencias y secuelas: (a) continuidad en la deserción escolar; (b) impacto negativo en la matrícula escolar y (c) si no se abordan los escenarios posacuerdo, se corre el riesgo de regresar a un escenario de conflicto. En tal sentido, lograr el desarrollo de un aprendizaje entre iguales será desafío al que todas instituciones educativas y sistema educativo deberían aspirar en favor a la formación docente con énfasis en los escenarios posacuerdo, ya que si se forma para la paz los conflictos tendrán menor espacio para generarse.

De las ideas y aserciones descritas anteriormente, surge la necesidad de proporcionar una respuesta a la interrogante directriz del presente estudio que expresa lo siguiente: ¿Qué referentes teóricos deben ser considerados en los procesos de formación de los docentes que les permitirían mejorar su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia.

1.3.2 Objetivos específicos

Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posconflicto en Colombia.

Interpretar los rasgos específicos que tienen las PPD que laboran en las zonas de posconflicto en Colombia.

Elaborar los referentes teóricos por considerar en los procesos de formación de los docentes desde la perspectiva del posacuerdo en Colombia.

1.4 Justificación de la investigación

Actualmente, abordar la práctica pedagógica desde la perspectiva científica constituye la convergencia de diversas aproximaciones teóricas que ayudaran al docente a valorar su papel dentro de la educación en escenarios posacuerdo. Desde esta perspectiva, corresponde al docente asumir la formación integral para el abordaje de un currículo caracterizado por estos escenarios, sin caer en el reforzamiento de dogmas. Al respecto, Albornoz (1994) señala que “Educar es preparar al individuo para determinado propósito social. Los pueblos civilizados procuran formar

buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio” (p. 19).

Partiendo de esta premisa, la importancia del presente estudio se fundamenta de la siguiente manera:

- 1) La investigación permite a partir de los criterios teóricos, fortificar la formación de los profesores en cuanto al contexto particular de posacuerdo; por lo tanto, está se transforma en un instrumento para el desarrollo profesional del profesorado dentro del marco de dichos escenarios.
- 2) El estudio invita a repensar la realidad de la formación docente y la práctica pedagógica en escenarios de posacuerdo como eje básico, que permita al profesor contextualizar las temáticas de las ciencias sociales de acuerdo a la realidad colombiana.
- 3) La ejecución y la consideración de estas argumentaciones generaron referentes teóricos y pedagógicos para la formación de los docentes que laboran en zonas de posacuerdo en Colombia, que buscan fomentar los elementos que distinguen a la democracia.

Capítulo II

Entramado Teórico, Filosófico y Referencial

La intención del presente capítulo se fundamenta en la caracterización teórica de la investigación, donde se desarrolla un sistema ordenado de concepciones y proposiciones que permitan afrontar la temática de estudio, éstos se encuentran constituido por: (a) El estado del arte visto desde una perspectiva nacional e internacional; y (b) El marco teórico que incluye los conceptos orientadores caracterizados por: las prácticas pedagógicas, la formación docente, las

zonas de posacuerdo en Colombia, Referentes de la sociocrítica y la pedagogía crítica y la Pentadimensión de la investigación.

2.1 Estado de la cuestión (Status Quistiones)

Para el desarrollo y organización de este apartado se consideraron las tesis doctorales nacionales e internacionales que tienen relación con la temática de estudio; para ello, se tomó como criterio de investigación los aportes conceptuales y metodológicos de las construcciones teóricas consultadas en entorno a: a) la formación profesional de cara a la acción pedagógica en escenario de posacuerdo, b) los cambios de paradigma y compromiso de acción que debe tener el profesional de la docencia para asumir la responsabilidad de la realidad educativa en estos contextos de posacuerdo, c) las practicas pedagógicas y la construcción de postulados que fortalezcan el tema de estudio.

En este sentido, dentro del marco de las investigaciones nacionales, es propicio iniciar citando la tesis doctoral de Tuay (2019), la cual se enfocó “en la escuela como escenario de formación ciudadana para la paz en los escenarios de posacuerdo en Colombia, donde logró fundamentar lineamientos de prevención de la violencia social y política” (p. 5). Para ello, se apoyó en el paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico que le permitió concluir que: a) los docentes no tienen una formación profesional que les permita contraponer el contextos de convivencia con los grupos beligerantes del conflicto colombiano y b) no cuentan con las herramientas pedagógicas pertinentes que contribuyan a la resolución del conflicto armado al interior de las instituciones educativas. Lo anterior, reflejan una fiel evidencia y aporte de los logros en la innovación de la experiencia pedagógica de las comunidades docentes en escenarios de posacuerdo en Colombia.

Por otra parte, Molano (2019) en su trabajo doctoral aborda “las intencionalidades de las prácticas pedagógicas de los maestros en contextos impactados por el conflicto armado colombiano”, donde logró identificar que las prácticas pedagógicas poseen perspectiva constructiva (acción reflexionada) y deconstructiva (desde la perspectiva del sujeto y el poder que asume la práctica). Esto le permitió concluir que la práctica pedagógica en zonas de conflicto: “a) solo se entiende en, desde, y para los contextos en los que se constituye históricamente, b) se mueven entre el miedo y la esperanza, y c) permite comprender la pedagogía como una reflexividad narrativa de la paz” (p. 48); dejando como aporte que la PPD de quienes laboran en escenarios afectados por el conflicto armado es primordial para el logro de la paz.

Así mismo, López (2019) en su estudio doctoral se plantea como objetivo fundamentar “el currículo de la Escuela de Posgrados de la Fuerza Aérea Colombiana desde lo conceptual, epistemológico y metodológico en pro del desarrollo social en el posconflicto”. El autor se apoyó en el enfoque cualitativo y un orden descriptivo-analítico, a fin de llegar a resultados asociados con la necesidad de actualizar y dinamizar el currículo en concordancia con el posconflicto, que ayude a recuperar el tejido social roto durante más de cinco décadas de conflicto interno; además, empresa que con los cambios curriculares, las Fuerzas Militares del país tendrán la posibilidad de ayudar a conseguir la paz, en función de un discurso reflexivo sobre la educación como instrumento transformador de la colectividad colombiana.

En este contexto, Cabrera (2017) en su investigación de grado doctoral propone “producir saberes pedagógicos a partir de la sistematización de una propuesta de innovación educativa que habilita escenarios de comprensión crítica de los procesos del conflicto armado y de construcción de paz en el contexto del posconflicto” dentro del escenario de una escuela pública de Bogotá, las cuales permitieron obtener los siguientes resultados: a) Transformación de prácticas pedagógicas

para producir saber pedagógico, b) Innovación de las prácticas pedagógicas para la construcción de paz, c) Recuperación de la imagen para la enseñanza sobre el conflicto armado y, d) Concreción de una experiencia de innovación (p. 18). El aporte de esta investigación radica en el enfoque, las técnicas de recolección de información y propuesta de innovación educativa orientados a la práctica pedagógica y la reconstrucción del tejido social roto por el conflicto interno desde y para la escuela.

En este orden de ideas, Ramírez (2017) en su trabajo doctoral analiza “las prácticas pedagógicas de 6 profesores rurales para conocer qué acontece en el quehacer educativo” en este ámbito; para ello, el autor se insertó dentro de un enfoque cualitativo, y el estudio de casos para indagar acerca de la realidad de la PPD, lo que le permitió llegar a los siguientes resultados: “a) la práctica pedagógica pone al docente como un sujeto de conocimientos y saberes que se transfieren al momento de la praxis, b) la practicidad docente está en un primer plano, por encima de la reflexión profunda de saberes como la educabilidad y la enseñanza y c) la gestión directiva de las instituciones educativas rurales, prevalece la falta de claridad y de criterio”. El aporte de este estudio resalta el valor de una apropiada praxis profesional, cónsona con los objetivos que ostentan la realidad del posacuerdo colombiano.

Finalmente, partiendo de las disertaciones expuestas en los trabajos doctorales nacionales antes citados, se puede argumentar que los mismos representan para la presente tesis doctoral un aporte teórico y metodológico de vital importancia en la construcción de los postulados teóricos que fortalecerán la temática de estudio. De allí, que se asuman algunas reflexiones y análisis que hace cada autor sobre el abordaje de la educación en contextos posacuerdo, los lineamientos para la formación docente en estos escenarios, la práctica pedagógica, las políticas públicas en ámbitos educativos de posacuerdo y la realidad de la educación colombiana desde las acepciones de los

docentes que viven y laboran a diario en los recintos académicos categorizados con esta connotación de posacuerdo.

En concordancia con el contexto investigativo, pero en el ámbito internacional, es propicio citar la tesis de García (2018) la cual tuvo como objetivo “analizar el papel de la escuela en la construcción de vida de los estudiantes en el contexto del Posconflicto”; el autor utilizó una metodología enfocada en el estudio de caso, la observación participante y entrevistas estructuradas para concluir que en escenarios vulnerables, el papel de la educación es suscitar el desarrollo de destrezas para la vida y para cohabitar en colectividad fortaleciendo el empoderamiento del estudiante donde éstos reconozcan sus realidades de manera asertiva.

Bajo esta perspectiva, Jiménez (2018) indaga sobre “las prácticas de la enseñanza del conflicto que poseen los profesores de básica primaria, a partir de sus representaciones sociales”, para así hacer un balance sobre los saberes disciplinares y didácticos que los profesores poseen del tema, plantear caminos posibles de reflexión y crear espacios de formación en las teorías y métodos de construcción de la cultura de paz. El autor asumió la estrategia y el diseño de investigación basados en el enfoque cualitativo y los métodos de recolección de la información en el marco de las ciencias sociales. En función de ello, la investigación aportó: a) la comprensión de las prácticas pedagógicas y sus implicaciones durante la enseñanza, b) la importancia que tienen las representaciones del profesorado sobre la enseñanza del conflicto a partir de la educación para la paz, c) como las representaciones sociales afectan las experiencias que poseen a los profesores sobre el conflicto y d) la transformación de las escuelas en territorios de reconciliación y convivencia pacífica; las cuales fueron de vital importancia para asumir los objetivos que se desarrollaran en la presente tesis doctoral.

Siguiendo el contexto investigativo, Ospina (2015) en su trabajo doctoral hace una “reflexión crítica y profunda de la relación educación y paz a fin generar diálogos, debates e intercambio de saberes bajo los postulados de la Teoría Crítica, la Paz y la Pedagogía”; obteniendo como resultado una reflexión desde la visión socio-crítica para implementar a) programas de educación para la paz en contextos de conflicto armado y b) planteamiento que conduzcan a la construcción del conocimiento en educación para la paz, acorde con las formas de enseñanza que sitúan la praxis educacional en contextos de posacuerdo.

Por otra parte, Rodríguez (2013) analizo “el nivel de calidad reflexiva de los profesores y los cambios que perciben en sus prácticas educativas, partiendo del interés de valorar la práctica reflexiva de los profesores universitarios en el contorno de la formación docente”, a fin de mejorar la práctica pedagógica, la organización de sus clases y una mejor interacción con los estudiantes. En cuanto al aporte, está referida a las metodologías utilizadas por los profesores en la planificación de las secuencias didácticas y los criterios para el diseño de mecanismo de transformación de la práctica pedagógica.

En este sentido, Carmona (2013) en su tesis doctoral pretendió “identificar el desarrollado de la formación de profesores en materia de responsabilidad social”, con la finalidad de conocer cuales estrategias registran mayor participación en los planes de formación y en las prácticas formativas de los futuros profesionales. Para ello, el autor se apoyó en enfoques cuantitativos y cualitativos para comprender el nivel de comprensión procedimental que lograrían adquirir los estudiantes de educación en el contexto de su formación universitaria desde el aprender y el enseñar, donde se resalta la importancia de una adecuada praxis de aprendizaje.

2.2 Marco teórico

En el siguiente apartado se desarrollan los referentes teóricos que sustentan las categorías con las cuales se aborda el estudio, los cuales están caracterizados por: las prácticas pedagógicas, la formación docente y las zonas de posacuerdo en Colombia, referentes de la sociocrítica y pedagogía crítica y la Pentadimensión de la investigación. Estas se consideran relevantes dentro del análisis de la tesis doctoral, ya que de ellas se desprenden los fundamentos teóricos que darán respuesta a los objetivos planteados y a la pertinencia del trabajo.

2.2.1 Práctica pedagógica.

Actualmente, el sistema educativo colombiano requiere de una transformación en todas sus dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, ambientales, entre otras; como una exigencia de la sociedad que busca avanzar en materia de equidad, justicia y paz; de allí, que transformar las relaciones que se dan en el seno de la educación y en particular de las prácticas pedagógicas se presenten como una expresión directa de esa necesidad. Sobre la base de esta proposición, es posible creer que un cambio curricular y adecuación a la realidad social pueden justificarse de diversas maneras, donde indudablemente el tema de mejorar los procesos de enseñanza es uno de ellos; bajo esa concepción Pérez (2006) considera que el desfase entre los nuevos contextos y la enseñanza surgen por los cambios en: “los sistemas de ideas, los contextos socio-económicos; la evolución de las ciencias y tecnologías; las políticas educativas; las prácticas pedagógicas, las estructuras académicas, los valores y la calidad de vida” (p. 3).

Tal argumento, refleja con toda claridad los cambios que deben asumir las instituciones escolares para ir a la par con la realidad educativa mundial; de allí, que a la hora de incorporar

dentro de su currículo nuevos modelos que impliquen el uso de estrategias novedosas, permitan a las comunidades educativas (instituciones, docentes y alumnos) obtener herramientas para la criticidad y la adecuación de aprendizajes nuevos. Bajo esta premisa, Albornoz (1994) considera que “el proceso de enseñanza deberá estar diseñado desde la perspectiva del estudiante, para facilitar el desarrollo de sus capacidades generales” (p. 5).

Bajo esta perspectiva, surge la idea de incorporar en las prácticas pedagógicas de los docentes, la responsabilidad de lograr habilidades sociales que impliquen el desarrollo de comportamientos aprendidos, socialmente aceptadas y que, a su vez, posibiliten la interacción con los estudiantes a partir de la madurez y las experiencias adquiridas. Es por esta razón que dentro de esta investigación la concepción de práctica pedagógica se asume como una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral en la formación de la personalidad.

En este sentido, también se considera el aprendizaje dentro y fuera del entorno educativo (ser) actitudinal; el método general e individual (hacer) procedimental, todo ellos como eje central la nueva educación desde el conocimiento empírico, el cual promueve: (a) el sentido de planeación y desarrollo curricular integrado (conocer) conceptual; y (b) el estímulo de práctica pedagógica implícita integrada de acciones en la enseñanza y el aprendizaje protagónico (convivir).

En este sentido, Ugas (2003) plantea que la “práctica pedagógica no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones de metas, tampoco está determinada por leyes eternas. El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados” (p. 14). Partiendo de tal argumento, esta investigación concibe la práctica pedagógica como espacio social educativo donde se disponen de medios didácticos que permite al docente compartir el saber disciplinar y asumir el eje didáctico como un proceso reflexivo donde el

estudiante puede transformar su realidad. Por lo tanto, con el análisis del eje didáctico el docente puede reflexionar sobre su propio desarrollo profesional, transformar su práctica y estar convencido que el conocimiento que se genera se fundamenta realmente en un saber científico, cultural, educativo y más importante aún, construir nuevos enfoques que desmonten planteamientos didácticos obsoletos.

En cuanto a los componentes teóricos de la práctica pedagógica Fuguet (1995) sostiene que con las “competencias pedagógicas, asociadas a la educación de los valores, lectura, escritura, conocimiento, ciencias, la discusión para promover las situaciones de interacción que ayudan al desarrollo del individuo” (p. 39). En tal sentido, la práctica pedagógica exige contar con docentes motivados conscientes de su rol, para propiciar el desempeño profesional sobre el aprendizaje, debido que el desempeño de la misma de acuerdo a Gadamer (1996) son procesos de conducción educativa constituidos por “el ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficacia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural” (p. 99).

Partiendo de las ideas expuestas por Fuguet (1995) y Gadamer (1996), la capacidad en la práctica pedagógica para alcanzar resultados significativos en educación depende de la manera como ésta se ejecuta. Lo que quiere decir, que la institución educativa puede iniciar transformaciones que mejoren eficazmente la enseñanza que comparte, sin esperar cambios que emanen de instancias exteriores a ellas, claro está, siempre enmarcado en la política educativa del país.

Según Habermas (1999), la práctica pedagógica puede ser definida como: “Un proceso de planificación, organización, dirección y control a objeto de utilizar sus recursos para el aprendizaje

con la finalidad de lograr los objetivos” (p. 98); en otras palabras, la ejecución de la educación se encuentra asociada directamente a las prácticas realizadas dentro de la práctica pedagógica en la institución, a la actividad e interacción entre los diferentes actores escolares. En tal sentido, si se transfiere este concepto de la práctica educativa al aula, es decir; a la práctica pedagógica en el aula, los mismos razonamientos son aplicables al salón de clase.

Dentro de este marco, la práctica pedagógica en el aula es un acto donde el educador realiza una sumatoria de los aspectos enunciados anteriormente, dependiendo entre otras cosas del nivel académico del docente, de su estilo, de la teoría de la instrucción que aplique, de las teorías de aprendizaje que maneje y hasta del tipo de organización en donde se encuentre. De allí, que la indagación sobre la calidad educativa en los planteles requiera de equipos docentes, que asuman una práctica pedagógica en forma eficiente; al respecto, Hidalgo (2006) plantea que “se requiere un equipo de directivos y docentes eficaz, capaz de generar actividades cualitativas y cuantitativas, importantes para el rendimiento de los alumnos y para mejorar la calidad de la acción individual de los docentes” (p. 47).

En este orden de ideas, se exige del docente una función integral donde se redimensione su labor pedagógica, la cual ha estado abandonada en estos últimos años. De allí, que la práctica pedagógica se conciba como una de las más delicadas e importantes misiones que un docente puede asumir; ya que implica responsabilidad y trascendencia en cuanto a la información integral del individuo y al avance cultural y social de los pueblos. Con esa finalidad, los docentes, al desempeñar la práctica pedagógica, deben prever la suficiente flexibilidad para adaptarla ante algún suceso o circunstancia que acapare la atención de los estudiantes.

Atendiendo a estas consideraciones, las tendencias teóricas y pedagógicas como el constructivismo, orientan al docente capacitado y motivado a diseñar procesos pedagógicos donde

el estudiante solucione problemas que realmente contribuyan a su crecimiento social y mental. Para tal efecto, es importante que la práctica pedagógica suministre la información y esta penetre a través de los sentidos (percepción visual y auditiva), que esta sea procesada y almacenada en el cerebro, para luego ser evocada y utilizada. Para que estos pasos se den de manera armónica y no se interrumpa el proceso de un aprendizaje óptimo, es fundamental que el estudiante reúna las siguientes condiciones: atención, memoria, motivación y comunicación.

Por otra parte, se hace necesario repensar los procesos pedagógicos que se han desarrollado siguiendo el patrón de la imitación, de la repetición de contenidos acríticos que sólo han servido para alimentar el consumismo y la alienación de la sociedad. Como consecuencia de todo ello, se busca la reconstrucción radical de la emancipación humana desde una visión de la pedagogía liberadora. Por lo tanto, se requiere de una tesis que difiera totalmente de lo establecido en el currículo pedagógico actual, cuyas propuestas estén revestidas de ideas acríicas fundamentadas en los requerimientos de transformación y los mecanismos de formación ciudadana de acuerdo con el perfil que establece la Constitución de Colombia.

2.2.2. Formación docente.

En la actualidad y como producto de la globalización y la mundialización se hace necesaria en Colombia una revisión profunda en cuanto de los planes y programas de formación dirigido a los docentes que forjan sus vidas académicas en las diferentes instituciones educativas del país. Es por ello, que los mismos deben ajustarse a los lineamientos emanados por los diversos organismos internacionales entre los que destacan: la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Programa de Promoción de la Reforma

Educativa en América Latina y el Caribe, el MEN, entre otros; cuya misión es dedicar esfuerzos, recursos económicos, apoyo de investigadores con el firme propósito de revisar en una perspectiva holística la educación en aras de proporcionar respuesta a las crecientes exigencias de la sociedad.

Dentro de este marco, García (2011) plantea que la profesión docente en los actuales momentos de cambios “se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve” (p. 49), la cual amerita nuevas obligaciones y retos que demandan de los profesionales de la docencia un elevado valor de implicación y responsabilidad; igualmente, un compromiso vocacional que debe ir orientado a asegurar el derecho de todos los educandos al aprendizaje. Para el caso específico de Colombia, la labor docente debe estar enmarcada en los escenarios de posacuerdo para estar en consonancia con los cambios que esta genera al ámbito educativo nacional.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario la incorporación de todos los actores que puedan influir en la calidad de la educación para dar mayor cuidado a los procesos de aprendizajes y a sus resultados, y así dejar a un lado la idea exclusiva que sólo el Estado es el encargado de todo lo relacionado con la educación para dar paso a una visión inclusiva de los ciudadanos y los docentes para que se involucren y den su aporte en pro de la calidad educativa. Partiendo de esta premisa, la formación docente se concibe según Bar (1999) e Imbernón (1994) como “el desarrollo profesional, en la que destacan tres aspectos fundamentales como lo son: el papel de la práctica y la colaboración, la contextualización, la motivación por el aprendizaje continuo y del compromiso con la calidad de la enseñanza” (p. 38).

En función de lo expresado, Imbernón (2001) establece cuatro principios fundamentales que respaldan la formación permanente del docente, que son “(a) Aprender continuamente de forma colaborativa (b) Conectar los conocimientos con nuevas informaciones (c) Reflexionar individual

y colectivamente en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. (d) Aprender en un ambiente formativo e interacción social” (p. 30).

En este sentido, la formación docente se asume como un conjunto de procedimientos teóricos y metodológicos donde los profesionales de la educación adquieren herramientas, destrezas y las competencias necesarias para la administración de las unidades curriculares de un programa de estudio determinado; donde el trabajo diario de los mismos debe estar consustanciado con los fines filosóficos del sistema planteados por el Estado y con la implementación de herramientas que faciliten la interconexión entre la teoría y la práctica. Igualmente, debe propiciar la reflexión como parte de la labor del docente y el desarrollo de competencias que les permita reducir la resistencia al cambio y alcanzar niveles de satisfacción personal y profesional.

En este contexto, García (2011) establece que el papel de profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido (p. 50). Dentro del marco, la presente tesis doctoral propone generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia, a fin de obtener resultados en el perfeccionamiento y la potenciación de las competencias de los docentes que laboran en estos escenarios.

En consecuencia, esto sería un factor incidente sobre cualquier reforma educativa que se desee emprender, ya que a quienes corresponde instrumentar en las aulas el eje didáctico es al docente, este razonamiento conlleva a plantear la necesidad de articular los contenidos de las reformas con las necesidades de las instituciones educativas y en aras de que los docentes puedan reflexionar al respecto, generar propuestas dirigidas a fortalecer las mismas y colocar su experticia a la orden, porque de hacerlo así la garantía de lograr los fines educativos sería más tangible. De allí, que los

sistemas educativos mejoren cuando se cuenta con profesionales de la docencia bien preparados y con convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender en cualquier contexto adverso que se les presente (García, 2011 p. 51).

Es por ello, que los referentes teóricos que se pretenden desarrollar en la investigación deben pensarse en función de las transformaciones experimentadas por la sociedad colombiana, donde el Estado ha de generar, innovar y crear nuevos planes educativos, reformar el currículo e incentivar la ejecución de planes de formación docente para que los mismos asuman pertinentemente la realidad que se vive en los recintos escolares en contextos de posconflicto. De allí, que la formación docente en Colombia busque implantar en el profesorado condiciones humanas esperanzadoras, donde su accionar pedagógico (estrategias de enseñanza y de aprendizaje, eje didáctico, ética, valores, equidad y justicia) forjen un ambiente educativo capaz de hacer posible el posacuerdo colombiano en sus aulas de clases.

2.2.3 Zonas de posacuerdo en Colombia.

En Colombia desde mucho antes del Acuerdo final, a principio del “diálogos de paz entre el Gobierno Nacional y las FARC en la Habana, Cuba, en septiembre de 2012”, surgió el término posconflicto que caló profundamente en el sistema político-social colombiano que fue concebido como: “el periodo de tiempo que sigue a la superación total o parcial de los conflictos armados” (Ugarriza, 2013 p. 144); rompiendo de esta manera con el lenguaje de posconflicto que se venía codificando en Colombia desde hace tiempo, cuyo significado apuntaba a la “reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado, que le otorga o le niega el estatus de conflicto activo” (p. 1).

Bajo esta perspectiva, es necesario mencionar que la firma del Acuerdo Final de paz firmado en 2016 por el gobierno nacional y las FARC solo cerró parcialmente un enfrentamiento armado de larga duración, pero no eliminó definitivamente todos los conflictos que se suscitan de él. De allí, que en la actualidad se hable de zonas de posacuerdo, las cuales poseen criterios contextualizados que hacen referencia a: “(a) Presencia y acciones armadas de las de las FARC; (b) cultivos ilegales; (c) niveles de victimización muy altos y (d) déficit en el sistema educativo (ONU, 2015 p. 1). Igualmente, Según dicho organismo existen en Colombia al menos 281 municipios vulnerables en el posacuerdo, de un total de 1.122 existentes en el país.

En este sentido y partiendo de los argumentos antes expuestos, este apartado constituye un aspecto importante dentro de la filosofía de paz, pues se considera que la relación entre la legalidad y la justicia obedecen a “un ámbito de equilibrio más allá de la mundialidad” (Di Santo, 2009 p. 4), lo que implica para el individuo el deber, la obligación, la culpa y la responsabilidad como elementos que dependen de la moral social y requiere del refuerzo coactivo para lograr la verdad y la justicia social en estos escenarios contextualizados como posacuerdo.

A partir de lo anterior, es posible considerar que la verdad es solo apreciada en la conciencia humana, por cuanto la conciencia plantea que la realidad debe ser de cierta manera, que la realidad es buena o mala y lo más importante es que se percibe realidades como la guerra, el hambre, la maldad y, al mismo tiempo, permite reflexionar sobre la importancia de lograr los valores democráticos.

Con respecto a ese último elemento, es necesario conceptualizarlo en un mundo globalizado. Es así como surge en Colombia un proceso de paz caracterizado por un escenario donde aún prevalecen las constantes vulneraciones a los derechos humanos (DDHH); de allí, que la paz vaya más allá de una norma Estatal, donde los países establecen convenios multilaterales en procura del

bienestar de los pueblos. Dentro del marco, se materializa el Acuerdo de paz (2016) que en su numeral cinco (5) pretende un acuerdo con las víctimas del conflicto, en su aparte denominado “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y los compromisos asociados a los DDHH.

Partiendo de lo antes expuesto, se deriva otra interrogante: ¿es posible lograr unificar criterios para lograr la paz Colombia?, dicha pregunta viene dada a partir de la declaración de los DDHH, la cual según la ONU (1948) “parte del reconocimiento que todos los seres humanos son iguales y, esos derechos se titulan desde lo individual hacia el respeto de su origen nacional, pertenencia étnica, género, origen nacional, cultura, etc.” (p. 1); este paralelismo parte del reconocimiento de la medida individual de cada ciudadano, de allí que Borello (2012) considere que “a nivel nacional las constituciones tienen una importante manera de regular los derechos y los mecanismos de protección, al mismo tiempo que existen profundas diferencias entre la forma y los recursos del Estado para dar efectividad a los derechos” (p. 56), lo cual no es compatible con la idea de universalidad

De lo anterior, se desprende las dificultades para lograr la armonía política y social en un escenario de posacuerdo, transformándose en un obstáculo para lograr beneficios de orden global entre los que destacan la equidad y la paz. Es por eso que el Acuerdo Final, se caracteriza por mediar con las leyes nacionales y las internacionales para lograr subsanar y reconstruir la sociedad colombiana de los agravios producidos por el conflicto armado.

En relación a lo antes expuesto, se puede considerar que en Colombia la normativa que rige tal concepción se encuentra consagrada en la Constitución Política (1991), en su Artículo 22 “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (p. 3). A esto se suma lo establecido en el Acto Legislativo 02 de 2017 “por medio del cual se adiciona un artículo transitorio a la

Constitución con el propósito de dar estabilidad y seguridad jurídica al Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (p. 1). Partiendo de lo anterior y para efecto de la presente investigación es posible ubicar la problemática planteada por cuanto se pretende generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia dentro del marco de las garantías para lograr un sistema integral de verdad y justicia como un elemento tangible de la paz en las zonas de posacuerdo.

2.2.4 Referente de la sociocrítica y pedagogía crítica.

La pedagogía crítica está afianzada en el pensamiento y la acción que debe estar en cohesión para emprender la lucha contra lo que es y lo que debería ser. Es decir, confrontar el mundo irreal lleno de fantasías y el mundo como existe en la realidad. En este contexto, se ubica la pedagogía emancipadora que busca abolir la distinta forma de opresión que sujetan al individuo e impiden el cambio social transformador; según Giroux (1999) la misma surge a través de la escuela de Frankfurt y basa su importancia por cuanto “orienta a los pedagogos a desarrollar una crítica que permita romper con las actuales dominantes y alienantes estructuras pedagógicas, que impiden a los individuos ejercer una función independiente sin que se vean forzados a seguir los lineamientos impuestos” (p. 31) por una ortodoxia que hasta hoy, no ha logrado sobresalir de las antiguas estructuras dominantes.

En el pensamiento pedagógico del siglo XXI, está planteado un llamado a la integración de procesos pedagógicos que faciliten la emancipación y la lucha por lograr una posición auto

liberadora desde las perspectivas individual y colectiva, como lo señala la nueva Ley General de Educación colombiana. En ese sentido, es necesario plantearse como determinantes que tanto la historia, la psicología y la teoría social englobadas dentro de una concepción antropológica pudieran ser el instrumento que permita una especie de rescate del sujeto humano de las manos de la concepción capitalista neoliberal, que somete a través de la educación reproductiva los resultados de una escuela tradicional e impositiva.

En este orden de ideas, la interpretación que fundamentaron las bases de la escuela de Frankfurt se destaca como valor fundamental la responsabilidad de discernir en el universo de las apariencias objetivas para exhibir y destacar las relaciones sociales subyacentes y ocultas en los procesos sociales que no emergen de los comunes cotidianos de la función educativa y por ende, en el desarrollo pedagógico mediado por las relaciones del profesorado en función de los actores educativos desde una perspectiva protagónica. Uno de los argumentos más interesantes que emergen de la escuela de Frankfurt es la posición frente a la eliminación de la subjetividad, de la conciencia y la cultura en la historia, con ello, se articula la noción crítica opuesta a las hipótesis que resaltaban la conformidad social que dejaba sin problematizar las generalidades básicas de la sociedad más desarrollada.

Por lo tanto, posiblemente sea necesario evaluar la conformación que actualmente plantea la crisis neoliberal del capitalismo, que hoy estremece los cimientos de la sociedad occidental con la crisis de la economía norteamericana, cuyas consecuencias arrastran a los demás países del planeta. Otro de los aspectos que se requieren para entender y propiciar una pedagogía crítica, es el de repensar los procesos pedagógicos que se han desarrollado siguiendo el patrón de la imitación, de la repetición de contenidos acríticos que sólo han servido para alimentar el consumismo y la alienación de la sociedad.

Como consecuencia de todo ello, se busca la reconstrucción radical de la emancipación humana desde una visión de la pedagogía liberadora. Por lo tanto, se requiere de una tesis que difiera totalmente de lo establecido en el currículo pedagógico actual, cuyas propuestas estén revestidas de ideas acríicas fundamentadas en los requerimientos de transformación y los mecanismos de formación ciudadana de acuerdo con el perfil que establece la Constitución de Colombia.

Partiendo de esa premisa y en concordancia con lo planteado por Giroux (1999), Carr y Kemmis (1998) hacen referencia a la transformación del educador, al indicar que “debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas no se resumen en lo individual, sino que comportan siempre una dimensión social y su resolución exige acciones colectivas” (p. 157).

De allí, que una teoría de la pedagogía crítica emancipadora deberá someter según Carr y Kemmis (1998) a “Las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderlas” (p. 67).

Es por ello, que el autor de este trabajo doctoral considera que la teoría que innova la práctica, modifica las formas de experimentar, se pueden observar en este escenario pedagógico actual, donde el rol del profesor desempeña un papel esencial, al educar con diferentes formas de pedagogías. Al respecto, Giroux (1999) señala que, “sí los educadores procuran ejercer como intelectuales, es necesario que ofrezcan a los estudiantes las oportunidades de comprender que la relación del conocimiento y el poder, pueden ser emancipadores” (p. 32). Por lo tanto, cabe exigir a las instituciones educativas que asuma la responsabilidad de generar el estado de conciencia para la emancipación, pero ello, a su vez requiere de un docente cuya formación esté alineada con esos propósitos.

En otras palabras, se requiere de todo un proceso de readaptación y establecer mecanismos de fortalecimiento que realimenten la condición ideológica, pedagógica y cultural en función de las aspiraciones de transformación individual y colectiva, que debe iniciarse con la formación del docente, para de esta forma garantizar con la transformación y generación del hombre nuevo.

Bajo esta perspectiva, las instituciones educativas como escenario donde se imparten los saberes y se desarrolla y fortalecen los vínculos sociales, requieren de una permanente transformación, para que la acción pedagógica se transforme en un instrumento de cambio, donde el docente encuentre el campo fértil para ejercer su ejercicio pedagógico emancipador. En ese sentido, Rodríguez (2013) sostiene que las instituciones educativas deben ser activas y creativas, “activa porque se dirige más a disciplinar y normar y creativa porque va hacia la dirección de fortalecer la personalidad del individuo con autonomía y responsabilidad” (p. 63).

Por otra parte, Rodríguez (2005) plantea que el profesor no es sólo el que enseña, sino el que “asume su rol como mediador con conciencia crítica y considerando al hombre que desea formar. A través de la búsqueda entre el equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo” (p. 167). En tal sentido, la autora precitada estima, que el educador es visto como el orientador del aprendizaje que, con su mística, dentro de un clima favorable y comunicacional, favorece el desarrollo cognoscitivo, social y cultural del aprendiz.

Sobre la base de tal argumento, la escuela como ambiente de aprendizaje y de socialización le corresponde un papel trascendental, al respecto considera Smitter (2011) que “La escuela es donde los más actores continúan los procesos de socialización más allá de la convivencia familiar, la solidaridad, el afecto, la emoción, el compartir son cotidianidades que contribuyen al vivir civilizado que labra toda sociedad” (p. 190). Motivo por el cual, la escuela teóricamente debe estar revestida de todos los instrumentos de orden pedagógico, legal, metodológico, económico y

profesoral, a fin de constituirse en un centro verdadero de orientación, transformación y adaptación de la personalidad del estudiante de acuerdo con las aspiraciones sociales de la comunidad donde está insertada la escuela y las relaciones que se generan en ella.

En este sentido, Delors (1996) señala que:

La educación debe ser promisorio de un futuro de vida y generadora de virtudes que hagan a las personas fuente de transformación en lo individual y social, concienciar al individuo a convivir juntos, tomando en cuenta los valores pasados con la idea de transformarlos al presente y llevarlos al futuro. (p.11).

En este orden de ideas, Torrealba (2009) señala que: “Debería incumbir a la universidad explicar a los jóvenes el sustrato histórico cultural o religioso de las distintas ideologías con que están en contacto con la sociedad circundante” (p. 14). Para tal situación, es necesario crear las condiciones adecuadas de ambiente, cultura, medios y recursos que alimenten la tesis pedagógica. Desde esta dinámica, corresponde al profesional docente promover a través de su práctica pedagógica los valores culturales, sin caer en el reforzamiento de dogmas. Al respecto, Cañedo, (2013), señala que “Educar es preparar al individuo para determinado propósito social. Los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio” (p. 19). Esta expresión ha sido la aspiración de la educación en general; sin embargo, los múltiples obstáculos sociales, políticos, económicos, culturales y éticos han impedido alcanzar tales logros.

Partiendo de los supuestos anteriores, Giroux (1999), plantea:

Que la práctica pedagógica se convierte en una herramienta epistémica que provee a los educadores de un lenguaje extendido a las relaciones sociales encaminadas a determinar las necesidades de reorientación y cambio en las acciones educativas y, a

la vez sensibilizar el desarrollo de la personalidad e inteligencia del estudiante para que pueda comprender la problemática que se esboza en la búsqueda de una condición emancipadora (p. 67).

En este sentido, Carr y Kemmis (1998) establecen que “la teoría educativa, debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad y objetividad, ponerse a la idea de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales” (p. 44). Para que tal intención pueda ser viable, hay que empezar por cambiar o innovar el currículo escolar que lo único que oferta es la reproducción de conocimientos previamente elaborados y la orientación de una PPD en contraposición con la necesidad de educar al estudiante en forma emancipadora y atender de manera prioritaria la formación del profesor, tanto la formación inicial como la continua.

Para tal efecto, la pedagogía sociocrítica hace énfasis en la formación del docente emancipador y protagónico, y así lo anuncia el precitado autor “debe ser el cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador” (p. 87).

En concordancia con lo anterior, Giroux (1999) valora su visión como algo más que la formulación de un pesimismo crítico, y agrega que este enfoque ha aportado una dimensión nueva a la teoría y práctica educativa, enfatizando que es nueva porque “conecta el proceso de lucha con las particularidades de la vida de la gente, abogando por una fe en el poder de los oprimidos para luchar a favor de su propia liberación” (p. 40).

En este sentido, Habermas (1999) considera que:

La teoría de la acción comunicativa es fundamental en la construcción del planteamiento crítico de la educación, en situar al diálogo como elemento sustantivo en todo proceso educativo. Ambas posiciones son propicias a que la educación llegue a crear las situaciones óptimas para generar un diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. (p. 10).

Ello implica, desde luego el perfeccionamiento de un modelo pedagógico que concibe el aprendizaje como un proceso de intercambio de saberes entre los partícipes, que ayudan a los involucrados a reflexionar sobre sus opiniones y prejuicios, para así lograr cambiar si lo supone adecuado sus experiencias e historias personales que han sido condicionadas por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión.

Carr y Kemmis (1998), enfatizan que “una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación que va encaminada al cambio educacional como: el de explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educativa) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo)” (p. 48), que son elementales períodos del proceso de transformación que cumplen propósitos en sí mismas. De acuerdo con este planteamiento, se puede afirmar que la práctica pedagógica conlleva al desarrollo de experiencias significativas, donde el estudiante se identifique tanto con su escuela como con el docente, y que a la vez logre control y direccionalidad con la problemática existente en la población escolar, de allí que la propuesta teórica de Carr y Kemmis (1998), sustenta la práctica desde cinco postulados principales:

- (a) El conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración

cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica (p. 48 – 50).

Partiendo de tal argumento, se puede decir que todo ello está engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórica - práctica, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada. Finalmente, atendiendo a estas consideraciones se propone desarrollar un cuerpo crítico que se dirija al cambio de las situaciones provocadas por todo tipo incongruencias, de allí que la práctica de la pedagogía crítica sea competente al explorar y desarrollar espacios educativos desde la emancipación, con el poder de las teorías desde la postura empírica analítica, así como la reflexión constante, que prive sobre la resistencia y creación cultural inadecuadas, con lo cual se reafirma la seguridad en la potestad emancipadora de la voluntad humana.

La investigación está sustentada en los postulados de la teoría crítica de la enseñanza de Carr y Kemmis, destacando el basamento referencial de los cinco (5) principios que impregnan el avance investigativo, desde los axiomas que constituyen la innovación de este estudio, que ubican cada uno de los referentes de los postulados formales emergentes, ya que al analizar las reflexiones encontradas en las acciones de los profesores, se puede alcanzar un proceso constructivo y significativo que apremia a la intervención protagónica y emancipadora desde señalados referentes, los cuales se expresan en función de: (a) el saber y percibir la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica incorporando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el discernimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la

integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica.

2.2.5 Pentadimensión de la investigación.

La divergencia fundamental de la postura sociocrítica con las posturas teóricas de la acción recíproca, está en su circunspección de que la realidad no es simple fruto de las estructuras o sistemas, de allí considerar un pensamiento pentadimensional donde desde los cinco ejes didácticos de investigación se pueda accionar hacia un proceso protagónico y emancipador enmarcados en la cada acción: axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica, como lo ha indicado notoriamente en su Elevenththesis Feuerbach planteado en Dewey (2001), “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras; (...) la cuestión estriba en cambiarlo” (p. 9), enfatiza que una ciencia educativa basada en la pentadimensión pedagógica que tiene la intención de transformar la enseñanza orientada al cambio profesional desde los cinco principios o acciones dimensionales de la axiología, ontología, epistemología, metodología y teleológica.

Dicho cambio, representa los objetivos de explicar (propio del esbozo interpretativo de la investigación educativa), entender (propio del planteamiento del conocimiento), conocer y comprender realidades, los cuales representan períodos del proceso de transformación de la educación. Para Gonzales (2001), lo teleológico se refiere a “los fines últimos justificatorios del quehacer del investigador; responde al para que hacer investigación y como argumento genérico se podría señalar la responsabilidad que posee toda persona de favorecer el acervo de conocimientos de la humanidad” (p. 11).

El ambiente metódico del trabajo investigativo esboza las dimensiones: ¿cómo?, es decir, a los modos como es llevado el estudio. Esto se corresponde con las nociones y criterios de acuerdo con los cuales se lleva a cabo. Asimismo, se circunscriben aquí las contestaciones en torno a ¿cuándo?, ¿con qué?, ¿dónde? Las cinco dimensiones indicadas (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica) conforman la perspectiva pentadimensional que el autor plantea como herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del trabajo investigativo.

En este orden de ideas, el enfoque pentadimensional según González (1997) “constituye un mentefacto, es decir, un esquema conceptual construido para abordar las cinco dimensiones que subyacen en la actividad de investigación (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica) que se expresan en sus manifestaciones más relevantes del proceso de indagación” (p. 14). Dentro de este marco, el enfoque pentadimensional hace énfasis en las representaciones teóricas-conceptuales, puntualmente parciales y selectivas, las cuales el autor de la presente tesis doctoral proyecta su atención a la hora de analizar e interpretar los procesos que involucran la labor investigativa. Finalmente, González (1997) plantea que el análisis de los escritos invita a: la búsqueda en su contenido e conjeturas que permitan explorar en su autor elementos como: “(a) posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de la interrogante que se formula, (c) carácter de las metas de la investigación, (d) supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos” (p. 18). Así, la realización de un meta-texto analítica en el que se incorpora el corpus textual, simboliza el análisis de la estructura superficial del texto, indicando sus aspectos no notorios, que a pesar de ello están presentes.

Capítulo III

Arquitectura Epistémica y metodológica

En el siguiente capítulo se presenta consideraciones epistemológicas y los aspectos metodológicos que guían el recorrido de la investigación, así como la ruta de análisis e interpretación de las fuentes. Se muestran especificaciones del enfoque cualitativo, tipo y diseño metodológico, escenario y participantes de la investigación, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, aspectos relativos a la organización, procedimientos que permiten la realización del estudio y consecuente logro de referentes conceptuales.

3.1 Enfoque cualitativo

Abordar una realidad específica en la complejidad de sus interacciones, exige que esta sea estudiada desde un enfoque que permita develar, describir, comprender e interpretar los elementos que subyacen en la misma. En este caso, el presente estudio, se desarrollará bajo una metodología cualitativa, que según Strauss y Corbin (2002) “es una investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (p. 56). En este orden de ideas, la investigación cualitativa origina datos descriptivos, como el propio discurso de la persona, dialogadas o escritas, y la conducta visible.

Como supuestos cualitativos se siguen los mencionados por Creswell (1994): (a) la investigación se llevará a cabo en donde sucede el evento; (b) el investigador es el encargado de recolectar la información para la construcción teórica; (c) los datos obtenidos son descriptivos; (d) serán presentados en palabras, principalmente en palabras de los informantes; (e) el foco de la

investigación está en la percepción y experiencias de los actores en las formas cómo ellos construyen el sentido de su experiencia; (f) los esfuerzos se centran en el evento que está ocurriendo, así como en el resultado. El interés está en el cómo ocurren las cosas, en cuanto al abordaje de contextos educativos posacuerdo; (g) la atención se ubica en lo particular y los datos son interpretados en busca de lo singular de un caso, más que en la generalización. Desde la óptica, experiencia de cada profesor en su actividad académica y (h) el diseño es emergente, las interpretaciones son acordadas con las fuentes de datos, dado a que son sus realidades.

3.2 Consideraciones epistemológicas

Desde la perspectiva de paradigma de Khun (1972), la investigación se orienta por un modelo que brinda en sí mismo lineamientos a seguir, en cuanto a forma de observar el mundo, de explicarlo y comprender su realidad. De tal manera, se intentará examinar la visión ontológica, epistemológica, axiológica, teleológica y la metodológica con el fin de analizar los aportes de la pedagogía en las prácticas de los docentes en las zonas de posacuerdo en Colombia en procura de su formación profesional.

La concepción ontológica implica determinadas comprensiones del profesorado y el papel que ocupa dentro de la realidad colombiana una vez que se firmó el acuerdo de paz, por lo tanto, transformar su práctica pedagógica es reconocer esa necesidad que tienen los docentes en reflexionar sobre los elementos que conforman una realidad posacuerdo. En función de lo anterior, se tiene que desde la perspectiva ontológica se debe tomar en consideración las siguientes interrogantes; ¿Cómo es su práctica pedagógica en cuanto al eje didáctico? ¿Qué elementos obstaculizan su práctica pedagógica? ¿Qué procesos la recorren? ¿Cuál es su estructura

conceptual? ¿Cuál es, la naturaleza de su práctica? Por lo tanto, la dimensión ontológica descansa en reconocer vivencial y experiencialmente los modos de ser y existir de los profesores y los alumnos de los establecimientos educativas que sirve como escenario de investigación.

En lo epistemológico, se considera al docente como un ser autónomo que toma decisiones y juzga los criterios producto de las reflexiones de los estudiantes, en consecuencia se busca que el profesor domine las áreas del conocimiento que implica un saber conceptual, actitudinal del currículo para entender los problemas derivado de un contexto posacuerdo.

Por otra parte, las implicaciones axiológicas del docente y su práctica pedagógica tiene que ver con el nivel de interacción del mismo con sus estudiantes y la misma debe estar en función de valor y la comunicación que demuestre el docente, cuando se produce la interacción dentro del ambiente pedagógico, es importante que se autoevalúe a partir de sus actuaciones y pensamientos en el proceso de aprendizaje en tiempos de posacuerdo, pues, muchas de sus actitudes pueden ser oportunidades o trancas que este puede ofrecer al estudiante en su contexto y en el aprender para la vida.

En cuanto a lo teleológico se asume a partir de lo desarrollado por Freire (1970), en su visión de una educación como “práctica de libertad, todo un programa pedagógico en el cual se afirma que la educación liberadora centrada en la persona humana busca ayudar a que el hombre reconquiste su libertad; su meta es educar en y para la libertad” (p. 67).

En la dimensión metodológica, se emplea de la Teoría Fundamentada el Método Comparativo Continuo (MCC) para interpretar relaciones que subyacen en una realidad específica, se formula una teoría a partir de los hallazgos que se obtienen en campo empírico del desempeño en este caso de los docentes para el abordaje de contextos educativos posacuerdo. Los significados se buscan en las mediaciones de los docentes con sus grupos de estudiantes, en los símbolos, en su

significado, los cuales están contenidos en las palabras y acciones que se obtienen de la observación participante del investigador en el escenario educativo donde acontece la acción pedagógica en pro del aprendizaje en el estudiante.

3.3 Fundamentación paradigmática

El paradigma interpretativo para la construcción del conocimiento en posacuerdo, asume la diferencia entre lo que se conoce como fenómenos naturales y sociales, haciendo énfasis en este último, cuando plantea su complejidad como producto de la interacción y la intervención del hombre como ente social, logrando la interpretación y comprensión del sujeto en su contexto social. Como primera característica, parte del análisis inductivo, asumiéndolo a partir del estudio de los detalles y especificidades de los datos, con la firme idea de que emerjan las categorías y dimensiones e interrelaciones alejándose de los planteamientos hipotéticos derivadas de la teoría. Posteriormente, desarrolla lo referido a la perspectiva holística, desde el estudio de la totalidad y asumiendo las complejidades que implica ver el fenómeno.

A partir de lo anterior, se podría establecer que las investigaciones realizadas según el enfoque cualitativo se concentran en la representación y comprensión de lo particular, haciendo énfasis en el estudio de los fenómenos desde lo singular más que en lo generalizable, aquí el investigador trata de organizar las descripciones en un contexto determinado su intención no es buscar las causas del fenómeno sino más bien lograr la interpretación y comprender las acciones del sujeto en un escenario definitivo. Es así, que se cree que para el abordaje de contextos educativos posacuerdo ante la exigencia de una realidad colombiana que cada día es cambiante, es necesario asumir este enfoque.

3.4 Tipo y diseño de la investigación

De acuerdo a la naturaleza del presente estudio, esta tesis doctoral se apoya en la investigación de campo, la teoría fundamentada y su MCC, por cuanto reconoce la creación de ambientes para la acción de agrupamientos profesoriales que tengan como banderas de progreso, la crítica y la autocríticas como camino hacia la comprensión de la naturaleza de los temas educativos en Colombia en época de posacuerdo y en el caso de la presente investigación, busca generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia.

En consecuencia, el propósito de la investigación cualitativa se aproxima a los escenarios donde se presentan los fenómenos abordados, en función de la comprensión de los mismos, y en el campo educativo implica la exploración perenne de la organización de la práctica y sus orígenes teóricos para identificarla y mejorarla con el fin de que a partir de la reflexión profunda puedan abordar el currículo tomando en consideración el contexto de violencia posacuerdo.

3.4.1 Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continúa (MCC).

La Teoría Fundamentada se desarrolla a partir de una continua comparación de incidentes, de la elaboración de datos y de sus análisis; de allí que Glaser y Strauss (1967) indiquen que los "procesos a partir de los cuales se construyen conceptos, categorías, proposiciones, propiedades e hipótesis acerca de la problemática en estudio se adopta la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC), para llevar a cabo las categorías" (p. 63) e igualmente para la fase de definición de las mismas (Categorías abiertas, axiales y selectivas).

Para realizar esta investigación, se decidió hacer una integración metodológica de las ideas de Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002). A su vez, coinciden con la metodología original y con la representación de una cifra de formas que han sido reestructurado y han evolucionado: todos esos aspectos se consideraron en esta investigación. Además, se destacó el uso de memorandos métodos, ya que esta técnica facilita el tránsito desde la descripción hacia un nivel teórico que permita la interpretación conceptual de la información obtenida.

La dimensión metodológica se refiere según González (2003) a “las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad” (p. 45). Desde esta perspectiva se adoptó el método de la Teoría Fundamentada, requiriendo para ello a la ejecución de técnicas de documentación, entrevistas en profundidad y la observación participante para la adquisición de datos que fueron procesados mediante un Software para el análisis cualitativo denominado ATLAS/ti. Esta dimensión metodológica permitió develar y construir teorías, concepciones, hipótesis y propuestas a partir de la información suministrada en la investigación de campo y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o marcos teóricos existentes. Glaser y Strauss (1967) desarrollaron el enfoque de la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC) (ver figura 1).



Figura 1. Teoría Fundamentada

Más tarde Strauss y Corbin (1998), argumentan que dicho enfoque es un método que se usa para construir teorías a partir de los datos procesados o elaborados del contexto del escenario problemático y permite percibir los puntos de vista de los actores o partícipes en el proceso. En el mismo orden de ideas, los hallazgos se obtienen sin esquemas preconcebidos. El entorno problemático se implanta como un subproducto natural de la clasificación y la comparación constante.

3.5 Escenario y participantes de la investigación

El contexto de desarrollo de esta investigación son las zonas de posacuerdo en Colombia, por considerar que manejan información necesaria de acuerdo a su formación profesional referida a los procesos de conflictos, paz y posacuerdo. De allí, que sea necesario destacar que los docentes seleccionados tuvieron la posibilidad de la interpretación, el análisis y el dominio del contraste social (en materia educativa, seguridad social, justicia, equidad, entre otras) antes y después del Acuerdo de paz. En tal sentido, la selección de los informantes clave se realizó a partir de los siguientes criterios: (a) Poseer título de Licenciado, (b) Contar con estudios de Especialización y/o Maestría (en curso o culminado) y (c) Solicitar consentimiento y lograr disposición a participar de manera solidaria.

Por otra parte, es pertinente indicar que los informantes clave ejercen sus funciones docentes en las zonas de posacuerdo conforme a los siguientes criterios: (a) Presencia y acciones armadas de las de las FARC; (b) cultivos ilegales; (c) niveles de victimización muy altos; (d) déficit en el sistema educativo 6488 vacantes docentes concentradas en 281 Municipios; entre otras (ONU, 2018).

El grupo de investigación seleccionado está compuesto por seis (6) docentes entre los que destacan tres (3) profesores y tres (3) profesoras; desde la perspectiva académica poseen el título de licenciado en Educación, Especialización y/o Maestría completa o en curso, son egresados de universidades colombianas tanto públicas como privadas, sus grados de escalafón docente se encuentran situados entre el tres (3) y el doce (12), poseen entre ocho (8) y doce (12) años de servicio como docentes en el país y la misma cantidad de tiempo de labor en las instituciones educativas municipales de Soacha (Cundinamarca) y San Vicente del Caguán (Caquetá).

De acuerdo al diseño de investigación, se planificó que estos docentes participen activamente y conformen junto al investigador unos equipos de discusión con períodos de reuniones aproximadamente quincenales, donde se lleve a cabo el proceso de reflexión sobre los posibles aportes de la pedagogía para las prácticas de los docentes en zonas de posacuerdo en Colombia.

3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En esta investigación se ejecutaron observaciones participantes y entrevistas en profundidad en el contexto laboral de los informantes (grupo de investigación), donde se recogió la información, en un primer momento se utilizó un diario de campo para registrar lo sucedido en el desarrollo de observación. El diario de campo es un cuaderno de notas de carácter personal en el que se registran los comportamientos de la experiencia del espectador o de otros individuos, estas observaciones permiten al investigador registrar y describir sus emociones, sentimientos y conocimientos surgidos durante el desarrollo de la observación.

Palella y Martins (2010) plantea que la observación “consiste el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que se estudia” (p. 126). En el caso específico de

esta investigación, las notas de campo se registraron fiel y explícitamente a través de un cuaderno de notas (diario de campo), por lo que también se recogen reflexiones, interpretaciones, conjeturas y razonamientos de lo ocurrido. Por otra parte, en cuanto a la entrevista en profundidad, según Hernández (2010) “consiste en la observación de los datos de manera verbal por parte del sujeto informante y es una fuente primaria. Requiere de elaborarse preguntas muy bien pensadas antes de estar el entrevistador frente al entrevistado” (p. 108).

La entrevista como instrumento de investigación cualitativa es apta para la ejecución del estudio y en diversos casos su implementación es forzada y a menudo obligatoria, ya que a partir de su utilización es viable contribuir con un conjunto de dogmas y experiencia de los actores. Asimismo, Hernández (2010) considera que se debe involucrar algunos elementos que ofrezcan soporte a la entrevista, entre las que se acentúan: “(a) la guía de entrevista; (b) la selección de informantes (entrevistados); (c) las características del sitio, el proceso de verificación de la información y (d) el sistema de codificación utilizado y las limitaciones de la investigación” (p. 110).

Partiendo de lo antes expuesto, la presente investigación se organizó tres fases: I) Conversatorios individuales y colectivos a fin de identificar los elementos que definen la práctica pedagógica de los docentes, para ello se utilizó la observación y la entrevista en profundidad; II) Sesiones de construcción de acciones a partir de la teoría fundamentada y su método con el apoyo de las herramientas Atlas/ti; y III) Desarrollo de las actividades de reflexión para la construcción de planes de formación de los docentes en zonas de posacuerdo en Colombia. Las mismas se describen a continuación en la tabla 1:

Tabla 1.*Síntesis procedimental*

Fase	Propósitos	Actividades
I	Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posconflicto en Colombia.	Conversatorios con acciones individuales y colectivas con una fuerte vinculación para identificar los elementos que definen su práctica pedagógica a través de la observación y una entrevista en profundidad.
II	Interpretar los rasgos específicos que tienen las PPD que laboran en las zonas de posconflicto en Colombia.	Sesiones de construcción de acciones que permitan la interpretación de la información de los informantes claves a partir de la teoría fundamentada y su método con el apoyo de las herramientas atlas ti. A partir de la construcción de categorías emergentes como guía de la teoría fundamentada y su método: Categorías abiertas, axiales y selectivas que conducirán a generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia.
III	Elaborar los referentes teóricos por considerar en los procesos de formación de los docentes desde la perspectiva del posacuerdo en Colombia	Desarrollo de las actividades de reflexión, toma de decisiones acerca de las acciones para la para desarrollar referentes teóricos como guía para la construcción de planes para la formación de los docentes en zonas de posacuerdo en Colombia.

Capítulo IV

Hallazgos Emergentes

4.1 Contexto Analítico de la Información, Reflexiones de las Categorías Abiertas, Axiales y Selectivas de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua.

Desde la concepción pentadimensional del saber, cuenta destacar que las categorías emergentes abiertas, axiales, y selectivas fue la forma de obtener los conocimientos de la realidad estudiada, la cual implica: la formación docentes, mejoramiento de su práctica pedagógica y zonas de posacuerdo; lo que permitió la configuración desde la postura interpretativa, la base para el análisis que asignan los actores a los significados de dichas categorías donde surgieron los postulados teóricos emergentes.

En la dimensión metodológica, se emplea de la Teoría Fundamentada el Método Comparativo Continuo (MCC) para interpretar relaciones que subyacen en una realidad específica, se formula una teoría a partir de los hallazgos que se obtienen en campo empírico del desempeño en este caso de los docentes para el abordaje de contextos educativos posacuerdo. Los significados se buscan en las mediaciones de los docentes con sus grupos de estudiantes, en los símbolos, en su significado, los cuales están contenidos en las palabras y acciones que se obtienen de la observación participante del investigador dentro del escenario educativo donde acontece la acción pedagógica.

Para generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes, en función del mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia y en concordancia con la información recolectada, se presenta a continuación el análisis

de los datos de forma descriptiva e interpretativa, a fin de generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia, tomando en cuenta las concepciones explícitas de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), quienes consideran que para el análisis de los datos se debe expresar en primera instancia las categorías abiertas, luego las axiales como elementos de preponderancia en el estudio de método de recolección de datos desde lo que piensan, sienten y consideran los actores; así, las categorías selectivas que inducen el propósito final que emerge como aporte a la innovación de salida, el cual presenta la información adquirida a través de las entrevistas realizadas y su análisis de contenido, a partir de las unidades de análisis para construir teoría de estudio.

En consecuencia, se aprecia que desde las categorías emergentes se generan a partir de: (a) Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia y (b) Interpretar los rasgos específicos que tienen las PPD que laboran en las zonas de posacuerdo en Colombia, lo cual permitió tener un diagnóstico de la realidad estudiada que implicó el desarrollo de acciones metodológicas implícitas en la Teoría Fundamentada.

4.2 Procedimiento para la interpretación y análisis de los resultados

A partir de la información suministrada para el análisis, en esta investigación se utilizó el ATLAS. Ti, programa que permitió elaborar unidades agrupadoras de los elementos explorados y expresados de las entrevistas realizadas a los actores, considerando sus experiencias, vivencias y conocimientos (Apéndice A – F). A la luz de los elementos considerados en el establecimiento de

los objetivos, se elaboró gráficamente la interpretación de la investigación a través de lo que se denomina, una mirada hermenéutica. En esta se conectan las experiencias, vivencias y creencias, con el lenguaje y las teorías de algunos autores. Además de los datos nombrados, el ATLAS. Ti permitió: (a) la identificación de las posturas teóricas utilizadas, (b) descubrir los elementos requeridos en la práctica pedagógica en contextos complejos, (c) descubrir las habilidades del docente en el manejo de contenidos asociados al posacuerdo, y (d) obtener las herramientas cognitivas, indispensables para aplicar el conocimiento en contextos complejos (tabla 2 y 3).

Tabla 2.

Categorías abiertas de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)

1.	Se toma en consideración alternativas pedagógicas en conjunto para enfrentar un currículo en contextos posacuerdo.
2.	Memorización, conocimiento y evaluación tradicional como crítica y la necesidad de incorporar nuevas estrategias.
3.	Falta considerar la dialéctica de los actores en cuanto al Acuerdo de paz y las condiciones actuales que implica la transformación del currículo en contextos posacuerdo.
4.	Carece de pertinencia de práctica pedagógica enmarcada en una realidad de posacuerdo.
5.	Necesidad de conocimiento para abordar los contenidos de posacuerdo.
6.	Eje didáctico imprime unos caracteres de situaciones de aprendizaje en escenarios complejos, ejemplo de ello lo relacionado a la pandemia y obviamente posacuerdo.
7.	Participación se encuentra sujeta al desconocimiento de elementos curriculares para abordar la realidad colombiana en contextos posacuerdo.
8.	Epistemología en práctica pedagógica sin relación directa a la nueva realidad (posacuerdo)
9.	No se considera la interacción con elementos para la transformación de su práctica pedagógica en globalidad, se evidencian situaciones de querer transformar la realidad.
10.	Práctica pedagógica en didáctica tradicional en contraposición con la necesidad de adquirir herramientas para administrar el currículo en contextos complejos.
11.	Acciones de interacción de rol docente en ser, y hacer.
12.	Debilidades docentes en práctica profesional para abordar los contenidos ante la nueva realidad que propicia el posacuerdo.
13.	Compromiso institucional escaso en aprender desde el convivir.
14.	Acción de competencias cargadas con una necesidad de adquirir habilidades para el manejo del currículo en contextos de posacuerdo.

Nota. Datos tomados de la interpretación de las categorías abierta de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC).

Partiendo de los resultados hallados a través del programa informático, se consigue constituir gráficamente las interrelaciones entre las categorías, subcategorías y descriptores, en una concordancia didáctica; es decir, agrupados e relacionados entre sí en forma de mallas organizadas o flujograma, que permitieron la teorización del estudio doctoral. Las categorías que fueron mencionadas de manera mayoritaria por los actores al momento de realizar las entrevistas se consideraron los expuestos en la tabla 2.

Una vez expresado el nivel de las categorías abiertas de la interpretación de los actores, se procede a la búsqueda de los elementos derivados, atendiendo lo expuesto por cada sujeto de la muestra como actores educativos profesionales, donde se extrae y refleja las categorías emergentes.

La categoría principal referida a los procesos de formación de los docentes permite expresar lo que representa las satisfacción de necesidades en la institución de los actores analizados; la cual, representa el tema del cual se generan las categorías emergentes orientadoras, una vez expresados las opiniones e interpretaciones de los actores y que representan los informante claves, dichas categorías son las siguientes: (a) Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia; (b) Interpretar los rasgos específicos que tienen las PPD que laboran en las zonas de posacuerdo en Colombia; (c) Elaborar los referentes teóricos por considerar en los procesos de formación de los docentes desde la perspectiva del posacuerdo en Colombia y (d) Proponer un proceso de formación pedagógica para los docentes ubicados en las zonas de posacuerdo en Colombia. Por lo tanto, las unidades que emergieron en la investigación se resumen de forma integrada y las mismas se pueden visualizar en la (tabla 3):

Tabla 3.

Categorías Axiales de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)

1. Significados y sentidos que los docentes le otorgan a su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia caracterizando la necesidad de abordarlos desde corrientes de pensamiento para la transformación.
2. Interpretación los rasgos específicos que tienen las PPD en las zonas de posacuerdo haciendo hincapié en que el estado no ha transformado el currículo.
3. Identificación de los elementos que están inmersos en sus estrategias y contenidos develados en sus prácticas pedagógicas con énfasis en la crítica y el análisis histórico y geográfico
4. Reflexiones de supuestos teóricos necesarios que permitan fortalecer formación pedagógica para los docentes ubicados en las zonas de posacuerdo en base a estrategias novedosas y con un alto grado de critica histórica.
5. Necesidades de cambio en las prácticas pedagógicas para abordar la realidad en contextos de posacuerdo.
6. Conocer y comprender la realidad como praxis, en virtud de las necesidades de formación para abordar el currículo.

Nota. Datos tomados de la interpretación de las categorías abierta de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC).

En este sentido, en concordancia con las entrevistas realizadas y las afirmaciones obtenidas (Apéndice A – F), se pudo identificar que los referentes teóricos presentan una inclinación según los informantes claves hacia las categorías de: practicas pedagógicas, formación docente, estrategias críticas y analíticas, desmontar paradigmas históricos para conocer la verdad, falta de memoria histórica, inteligencia emocional, inclusión, integración, estrategias novedosas y realidad de posacuerdo como elementos que permiten visualizar la necesidad de generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para la mejora de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia.

En función a lo anterior, se muestran los procedimientos recomendados para la definición de las categorías de estudio de acuerdo a Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC) (tabla 4).

Tabla 4.

Integración de categorías abiertas y axiales - Unidades Emergentes: de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)

Secuencia		Modelo de Glaser y Strauss		
Categoría	Procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia.			
Categoría Orden Superior	Prácticas pedagógicas	Formación docente		Zonas posacuerdo
Categorías Emergentes	Necesidades de formación	Prácticas tradicionales		Estrategias y contenidos descontextualizados
Subcategorías	Actividades, estrategias en transformación de la practica pedagógica	Acciones del aprender a aprender		Inclusión Integración
	Contextos de posacuerdo	Acciones Protagonicas		
Referentes teóricos por considerar en los procesos de formación de los docentes desde la perspectiva del Posacuerdo en Colombia.				

El análisis de las entrevistas se inicia con los relatos de actores y éste se define según Glaser y Strauss (1967) como el “uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación, relato que se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción” (p. 19). Estas expresiones seleccionadas de las entrevistas, representan el ordenamiento conceptual, definido por dichos autores como la “organización y clasificación de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus categorías o dimensiones” (p. 21), como se presenta en las matrices expresadas en las consultas de los actores.

Respecto a las categorías abiertas, tal cual como se expresó en la (tabla 2) pasan a las axiales (tabla 3), así se mantienen y se generan las selectivas (tabla 5), que resultan de la indagación, las

cuales refieren al proceso continuo de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores.

Tabla 5.

Categorización Selectiva de acuerdo a la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC)

Informante N°	Categorías
1	1) Atención a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades 2) Definición de Práctica Pedagógica (debilidades) 3) Construcción histórica en espacios de conflictos 4) Actualización Eje Didáctico 5) Habilidades Didácticas (Psicológicas y sociológicas que llevan a la producción del conocimiento) 6) Debilidades y Acciones Docentes Erróneas
2	1) Uso de la las tecnologías de la información 2) La didáctica 3) Revisar un plan de estudio que incluya los temas pendientes de posacuerdo 4) Cátedra para la paz 5) Cultura de paz 6) Planificación de actividades es escenarios de posacuerdo 7) Elementos que obstaculizan la practicas pedagógicas(falta de acuerdo de paz) 8) Buenas practicas 9) Reforzar la tesis 10) Diseño de estrategias de enseñanzas creativas. 11) Acción flexible y no impuestas
3	1) Estrategias Colaborativas 2) Aprendizajes significativos 3) Pensamiento critico 4) Transformación de las practicas
4	1) Estrategias 2) Acciones Pedagógicas 3) Valores 4) co-aprender y el co-enseñar. 5) Generar espacios para la critica 6) Construcción del conocimiento
5	1) Construcción de la Paz 2) Identidad cultural 3) Pedagogía critica 4) Practicas Pedagógicas transformadoras 5) Construcción pedagógica del posacuerdo
6	1) Necesidad de Conocimiento 2) Actualización en materia de posacuerdo y cultura de paz 3) Pedagogía critica 4) Teoría critica

Estas se caracterizan por la formación y perfil docente, liderazgo docente, formación docente, interacción entre docentes de participación, inclusión, elementos para la transformación, currículo crítico, análisis y crítica, desmontar mitos históricos, reparación de tierras e integración; así, en la opinión sobre dichas categorías de acción se destaca en referencia al proceso continuo de adquisición de conocimientos para lograr las habilidades de transformación del eje didáctico y la actualización en habilidades praxativas. De esta forma se expresa la categorización selectiva (tabla 5) desde los referentes axiales presentes como método de comparación continuo y la categorización global de los seis informantes Claves (tabla 6).

Tabla 6.
Categorización global de los informantes Clave

Informantes	Categorías	Categorías Emergentes
Todos los informantes clave	Eje Didáctico	1. Enseñanza. 2. Didáctica en las ciencias sociales. 3. Estrategias de enseñanzas
	Programa de formación	1. Prácticas Pedagógicas 2. Formación Docente
	Modelos pedagógicos	1. Aprendizajes significativos
	Transformación de las prácticas Pedagógicas	1. Transformación Curricular
	Escenarios complejos posacuerdo	1. Escenarios posacuerdo 2. Pedagogía para la paz

4.3 Proceso de análisis de las categorías emergentes

4.3.1 Categoría abordaje de la enseñanza.

En cuanto a la categoría abordaje de la enseñanza, resulta importante establecer que dentro del eje didáctico, las estrategias de enseñanza están inmersas dentro del encuentro educativo y se

ejecuta de forma presencial entre el profesor y el alumno, donde y a partir de ella se establece una comunicación didáctica real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes.

Este tipo de actuación puntualizada por los informantes clave, sugiere una práctica pedagógica que aun cuando pueda tener claro la necesidad de la actualización en materia de estrategias de enseñanza en la historia, asume acciones prototípicas del enfoque tradicional, cuando se le exigía en su proceso formación de pregrado seguir en las estrategias recomendadas en el plan de estudio.

Hecho que se ve sustentado en opinión de Feo (2015) en su Modelo Teórico para la Formación Docente Centrado en el Aprendizaje Estratégico (MTFDCAE) y lo asume de la siguiente manera:

Como una propuesta única, sistemática e integral, que acopla a la Formación Docente y al Aprendizaje Estratégico hacia una misma dirección de renovación y actualización de la profesión docente, capaz de explicar los procesos internos y externos que le permiten a cada sujeto desarrollar su personalidad, la autonomía al aprender y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje elaboradas por los actores clave del proceso de Formación Docente para enseñar y para aprender de manera estratégica (p. 194).

El abordaje del eje didáctico para esta tesis doctoral se asume como un conjunto de actividades desarrolladas en los espacios de aprendizajes a partir de tres elementos; (a) las estrategias de enseñanzas diseñadas y ejecutadas por el docente; (b) las estrategias de aprendizaje como el proceso individual del estudiante en apropiarse del conocimiento; y (c) las estrategias de evaluación como el resultado de la interacción entre el docente como mediador del aprendizaje y el estudiante como transformador y responsable de su aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, es posible determinar que el docente dentro de los encuentros pedagógicos debe prestar atención al eje didáctico por cuanto representa acciones, procedimientos y recursos que se emplean en la meta de alcanzar aprendizajes significativos y pertinentes en los

estudiantes. Es por ello que la diversidad en el diseño y ejecución de estrategias permite al docente escenificar espacios para conseguir un proceso de aprendizaje activo, autónomo, recíproco, de colaboración y vivencial.

En referencia a lo anterior, los informantes clave en su práctica pedagógica se identifican con clases de corte teórico, el docente de sociales introduce el tema de carácter histórico y lo establece como aprendizajes previos que va desde una forma intuitiva apoyada por experiencias personales y un sistema de creencias como producto de su formación de pregrado. En ese camino que define su práctica y desde una postura convergente busca similitudes y relaciona el tema con el contexto actual, organiza una secuencia didáctica a partir de tres momentos; inicio, desarrollo y cierres y se caracteriza por presentar, describir e ilustrar los temas de carácter históricos y finalmente se podría asumir lo desarrollado por Bain (2005) cuando señala que:

Los docentes de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los docentes de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia (p. 5).

En consecuencia, el desarrollo del eje didáctico en el área de Historia debe buscar desde una perspectiva real la posibilidad de desarrollar en el educando las competencias necesarias que permitan la reflexión y la crítica como mecanismo de profundización teórica y redimensionar su práctica pedagógica, lo cual implica desde la didáctica la reformulación de métodos y acciones pedagógicas que configuren una nueva forma para la expresión de la creatividad, tomar conciencia

del devenir histórico, la imaginación y la construcción de la paz y de nuevas realidades de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

En este contexto, según Ramírez (2011) esto puede lograrse “cambiando los modos de enseñar y de aprender, contribuyendo a la búsqueda de autonomías responsables y respetuosas en los educandos, en la discusión de conceptos que garanticen la transparencia y la verdad (p. 12).

Es por ello, que su reflexión debe reinventar el eje didáctico a partir de su función formadora y transformadora que implica indagar las características y creencias del estudiante para alcanzar en él un alto nivel de motivación hacia el aprendizaje. Asumir el eje didáctico como la instrumentación que posee el docente como herramientas que implica la planificación, la estrategia y la evaluación con miras a cumplir lo que establece el currículo. Desde esta perspectiva, el eje didáctico esta soportado teóricamente a partir de supuestos del aprendizaje que configura su aplicación.

Se considera importante la actualización del eje didáctico dentro de la práctica pedagógica, ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y la evaluación se consideren; ser participativo, flexible, la construcción permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (figura 2).

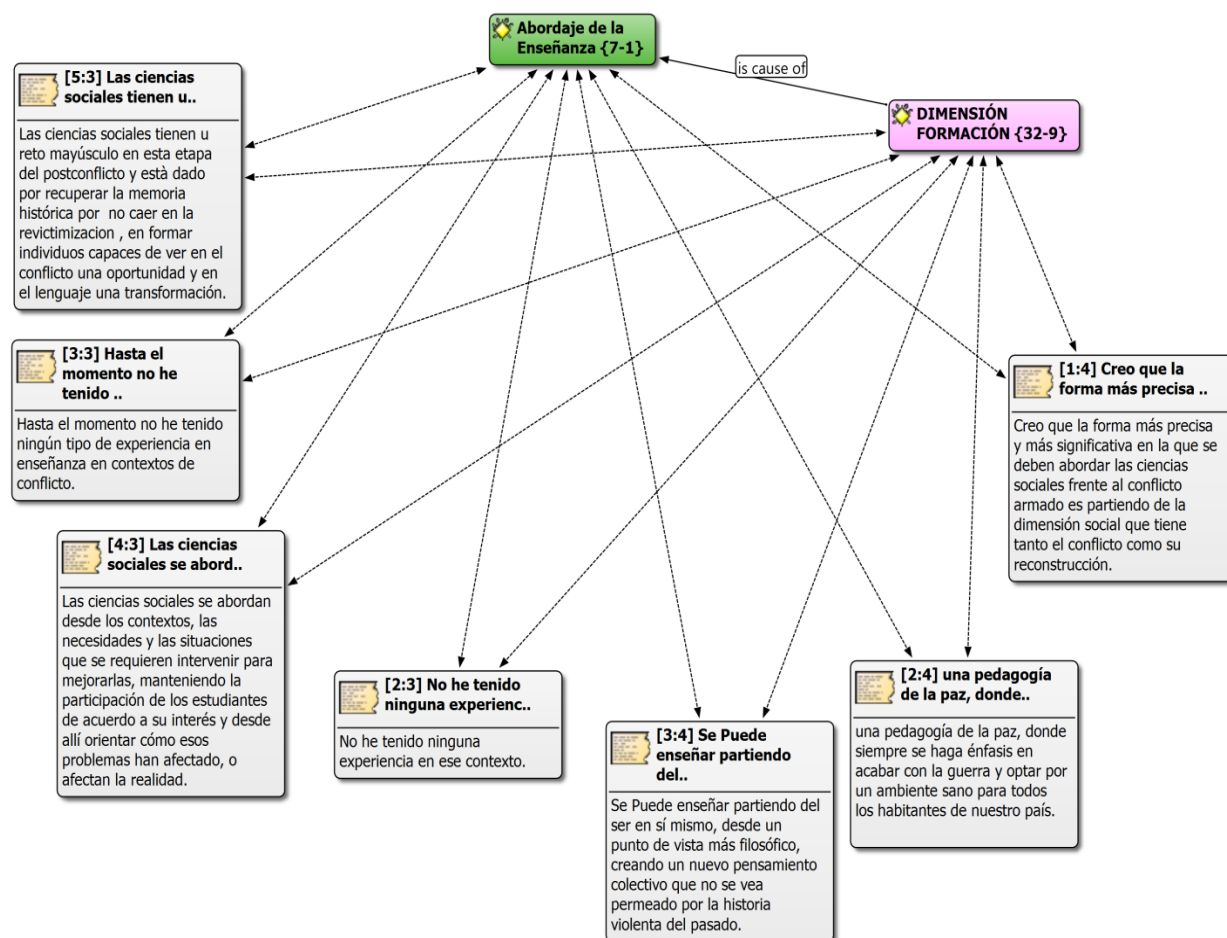


Figura 2. Categoría abordaje de la enseñanza.

4.3.2 Categoría contenidos posacuerdo.

La complejidad según Tobón (2014), implica el manejo del espacio de conflictos o violentos a través de criterios educativos cónsonos a dicha realidad y es imprescindible en estos momentos; dado que los mismos espacios presentan contradicciones que deben ser identificadas para así develar su estructura a través de un proceso epistemológico, ontológico, metodológico y axiológico que le permita al docente, coordinador y directores ubicarse en tiempo y espacio (Tovar, 2005), todo ello guiado a la promoción de una pedagogía y un concepto de gestión educativa cónsona con esta realidad. Es por ello que, espacios para la paz se considera como uno de los

elementos esenciales en la presente investigación, dado que la pedagogía y la gerencia no puede estar aislada de la realidad social, política entre otros, donde el docente desarrolla su labor.

De esta manera, se cree que para abordar espacios complejos y contextualizados desde la paz es necesario asumirlos desde una óptica integral e interdisciplinaria, por cuanto se valora el trabajo en equipo promoviendo la integración del conocimiento, de la comunidad con el centro educativo, del personal que labora en las instituciones; es decir se fortalecen los lazos comunitarios y los conocimientos previos que los estudiantes traen del entorno donde viven. De allí, que Ramírez (2011) establezca que las reflexiones que surgen bajo dicha óptica y sobre la base de una pedagogía para la paz lograrán “reestablecer el equilibrio social desde la práctica educativa, y así generar una nueva cultura de convivencia” (p. 28).

En este orden de ideas Fraca (2012) plantea que para llevar a cabo esta metodología, más allá de la conceptualización, llevar a la práctica estos aspectos y hacerlos verdaderamente productivos y reales, representa un gran reto para la educación colombiana, por cuanto se suma a lo complicado de la educación, la particular realidad de una nación que ha atravesado diversidad de escenarios de conflicto que poco coadyuvan en el mejoramiento de estos procesos, pero que evidentemente pueden ser superados por un sistema educativo eficiente donde se planifique considerando la diversa realidad y propiciando nuevos espacios surgidos desde las realidades locales, en un clima de autenticidad y con principios que consideren la complejidad de la situación actual (ver figura 3).

Basado en esta premisa, respecto a una planificación real desde una óptica integral e interdisciplinaria, es preciso indicar que las competencias, constituyen una manera para viabilizar el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje.

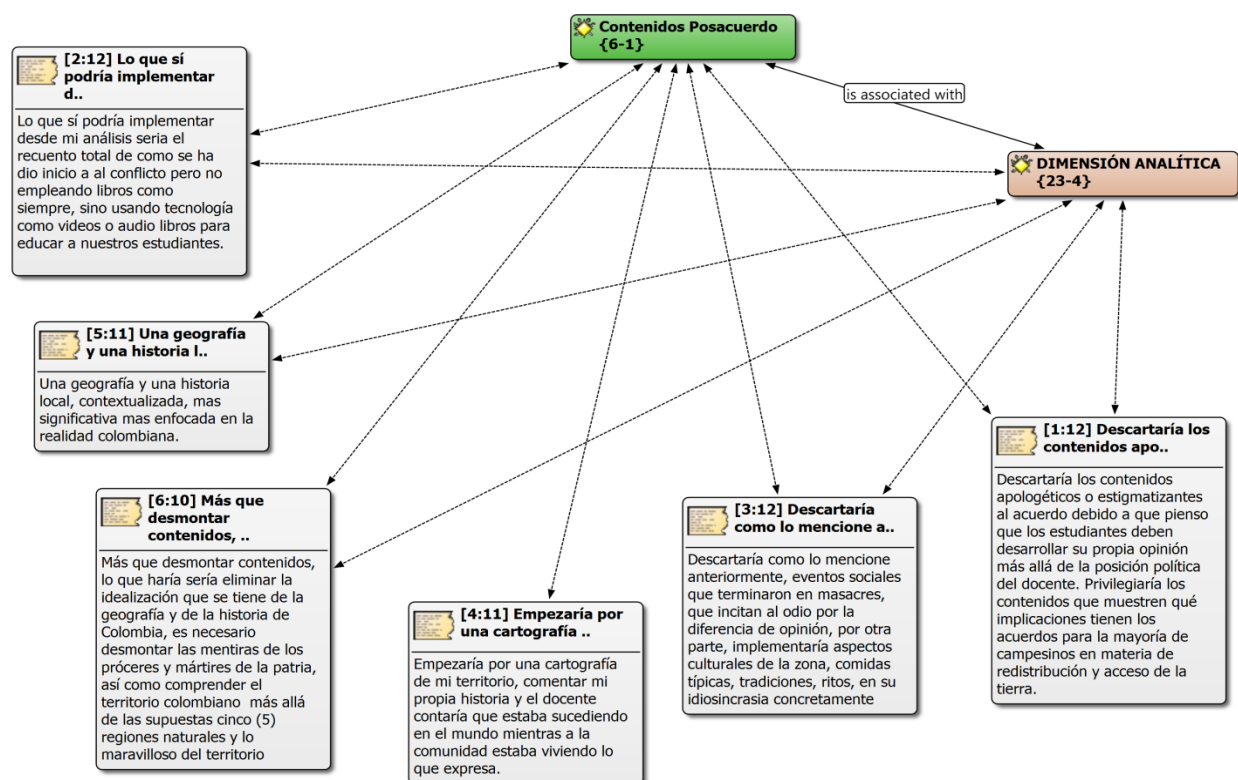


Figura 3. Categoría contenidos posacuerdo.

4.3.3. Categoría aprendizajes significativos.

Aprender con significados es una necesidad de todo contexto educativo, mucho más aquel que posee un entorno complejo como lo son los escenarios posacuerdo. Entonces, aprender con significados en estos contextos es una categoría esencial, ya que las vivencias tanto de maestros como estudiantes en una atmósfera de adaptación continua como lo fue vivir a diario en el conflicto (FARC-EP) versus Gobierno Colombiano, desde una visión cotidiana, es entonces que al entrar en otro contexto, como lo es el posconflicto estos sujetos intentan restablecer su día a día, pero quizás con una experiencia y competencias no desarrolladas para las nuevas exigencias (ver figura 4).

Es entonces, donde las estrategias didácticas que impactan el currículo en escenarios posacuerdo deben estar orientadas hacia el reconocimiento de las experiencias previas de los sujetos en formación al igual de los que enseñan, y así generar un sistema donde a partir de

experiencias vistas como características esenciales que definen la concepción de los sujetos puedan a través de la generación de episodios complejos y psicológicos que propicien un clima de información explícito que a su vez puedan ser procesados, comprendidos e interpretados para formar nuevos conceptos ricos en significados lógicos y trascendentes, siempre orientados hacia la cultura de la tolerancia, la inclusión, el respeto, la honestidad y sobre todo a formar ciudadanía.

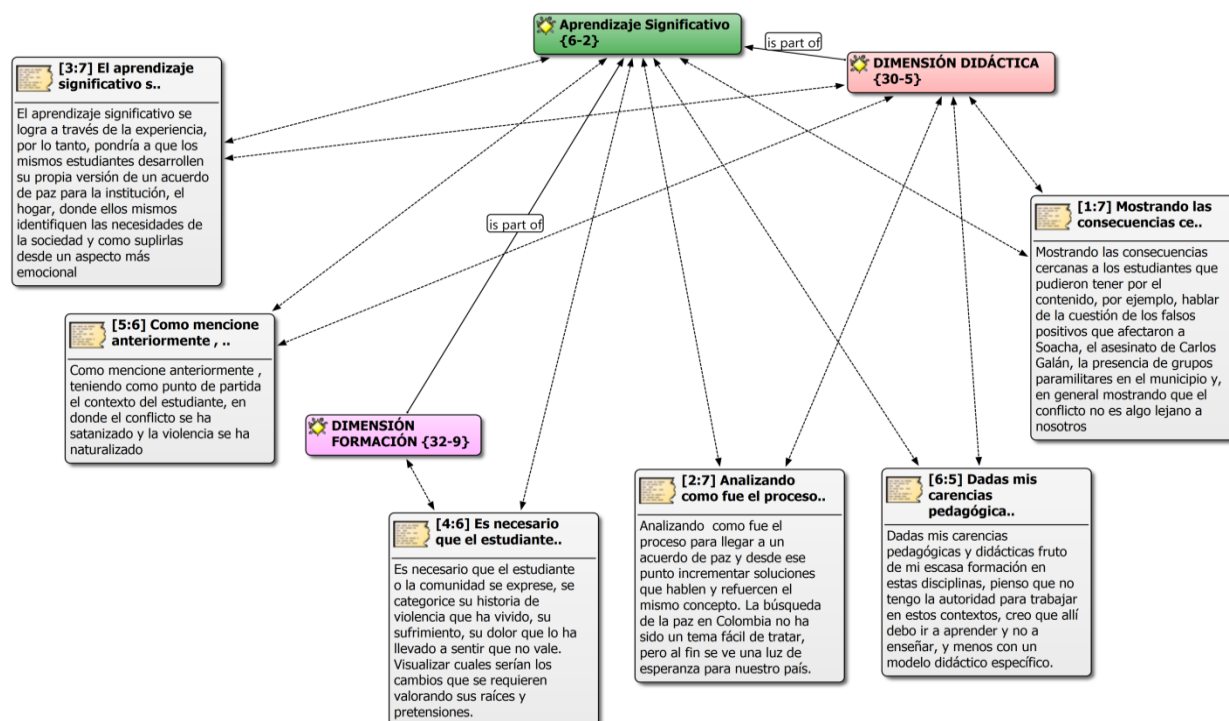


Figura 4. Categoría aprendizajes significativos.

4.3.4 Categoría didáctica en las ciencias sociales.

En cuanto a la categoría didáctica en las ciencias sociales, los informantes clave manifestaron en la entrevista en profundidad es posible advertir el desconocimiento sobre habilidades didácticas en el abordaje de las ciencias sociales, por consiguiente para efectos de este análisis se asume como el conjunto de conocimientos y habilidades que son empleadas al ejercicio del docente a partir de

las exigencias de calidad esperados por la institución educativa, por cuanto es necesario que el docente posea congruencia entre su accionar y su forma de pensar, para cumplir así con su misión.

Para lograr lo descrito es necesario que el docente tenga claridad en cuanto a los objetivos planificados, las estrategias de enseñanza y de evaluación dentro de la experiencia de aprendizaje en contextos definidos por el posacuerdo ya que permite visualizar con toda claridad el rumbo a seguir y está en relación directa con los alcances que persigue la secuencia didáctica. En consecuencia, el desarrollar, diseñar estrategias de enseñanza y de evaluación conlleva a un proceso que implica: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñarlo? y ¿para qué enseñarlo?

De lo anterior, se desprende la importancia del eje didáctico dentro de la práctica pedagógica en las ciencias sociales, ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y la evaluación se considere; ser participativo y flexible en la construcción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, buscar una propuesta integradora que pretenda superar la acostumbrada fractura entre las áreas formativas, la teoría, la práctica, el pensamiento y la acción de los distintos representantes de la comunidad educativa.

En cuanto a la planificación dentro del eje didáctico, se asume como el proceso de elaboración sistemática de actividades dirigidas a los estudiantes con el objetivo de alcanzar los objetivos de un programa de curso mediante una serie de instrumentos y técnicas que señalaran el camino hacia la construcción del conocimiento.

En consecuencia, Beltrán (2011) señala:

- (a) Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje;
- (b) Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados;
- (c) Reconocer que los referentes para su diseño son los

aprendizajes esperados; (d) Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas; (e) Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes (p. 67).

Por lo tanto, la planificación educativa como una habilidad que debe tener el docente, centra su atención en especificar los fines, metas y objetivos de un programa, este es un elemento importante de la práctica pedagógica ya que facilita el aprendizaje de los estudiantes para lograr que el docente pueda situarse en una realidad cultural, social y política. En cuanto al dominio de estrategias, Feo (2011) plantea:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, según el agente que lo lleva a cabo, de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccionales; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación (p. 221).

De lo anterior resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias están inmersas dentro de la interacción pedagógico y se realiza de forma presencial entre el docente y el educando donde y a partir de ella se establece una comunicación real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes (Ver figura 5).

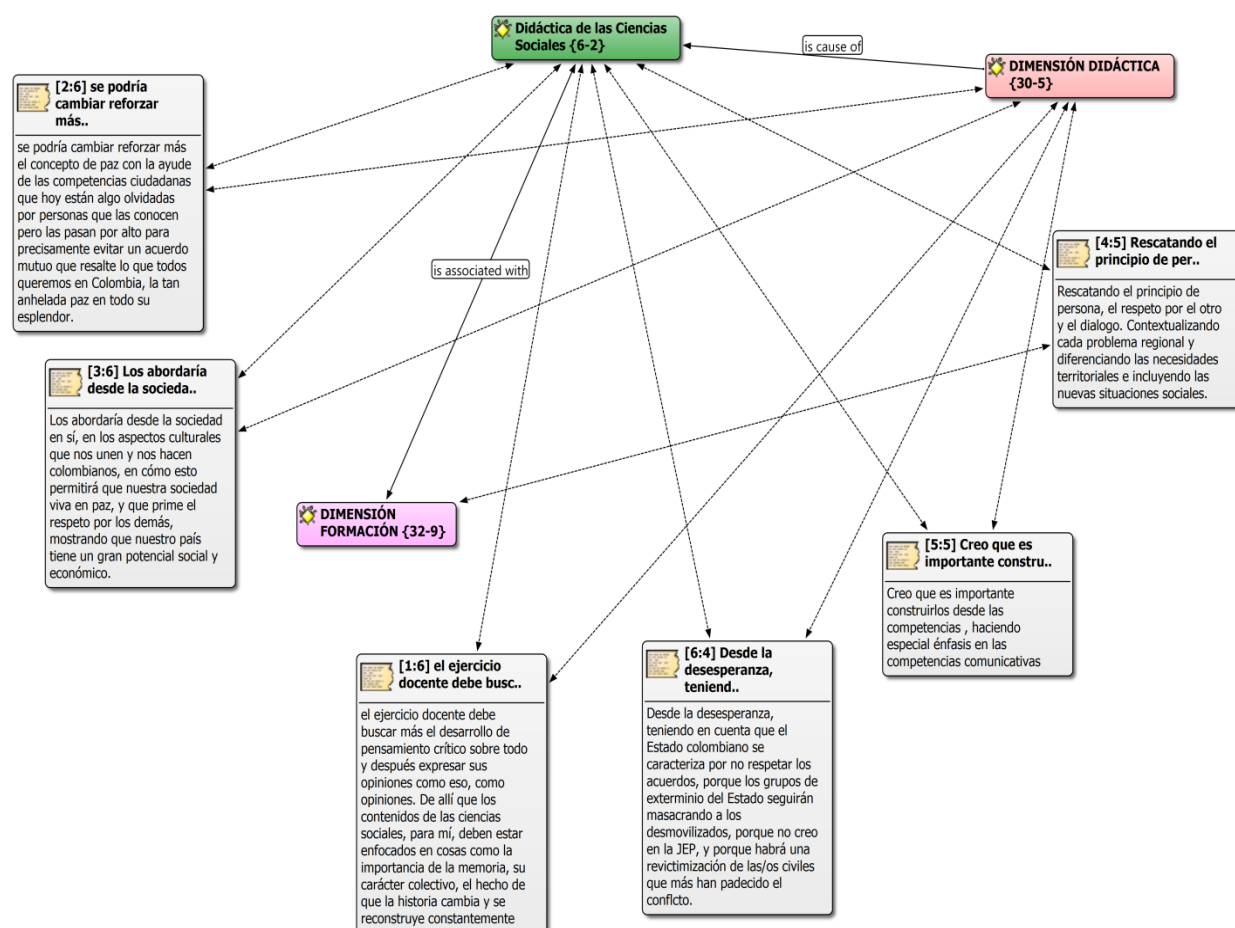


Figura 5. Categoría didáctica en las ciencias sociales.

4.3.5 Categoría estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza como categoría en contextos posconflicto son procedimientos complejos que integran una serie de actividades socio afectivas que corresponden los medios y fines educativos, y de este modo alcanzar que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean pertinentes y eficaces favoreciendo al sujeto en formación, facilitando conocimientos útiles y transferibles a escenarios dentro y fuera del recinto escolar. En tal sentido, es necesario visualizar la implementación de estrategias de enseñanza como categoría posconflicto en una orientación hacia los componentes de resiliencia, empatía, emocionalidad, inteligencias múltiples y sobre todo un pensamiento autónomo caracterizado por un pensamiento crítico. Esto responde a la necesidad

esencial de formar a un sujeto para que enfrente nuevos retos y forje un nuevo contexto desde una mirada ciudadana hacia la paz.

Para alcanzar lo planteado, el profesor debe plantear estrategias de enseñanza que favorezcan en los educandos la capacidad de reflexionar sobre ¿cómo aprenden? y de proceder sobre su propio aprendizaje (ver figura 6). Es por ello, que debe orientar y ordenar la labor pedagógica en el aula con estrategias apropiadas, que brinden la posibilidad de desarrollar destrezas para procesar los contenidos académicos (Feo, 2015).

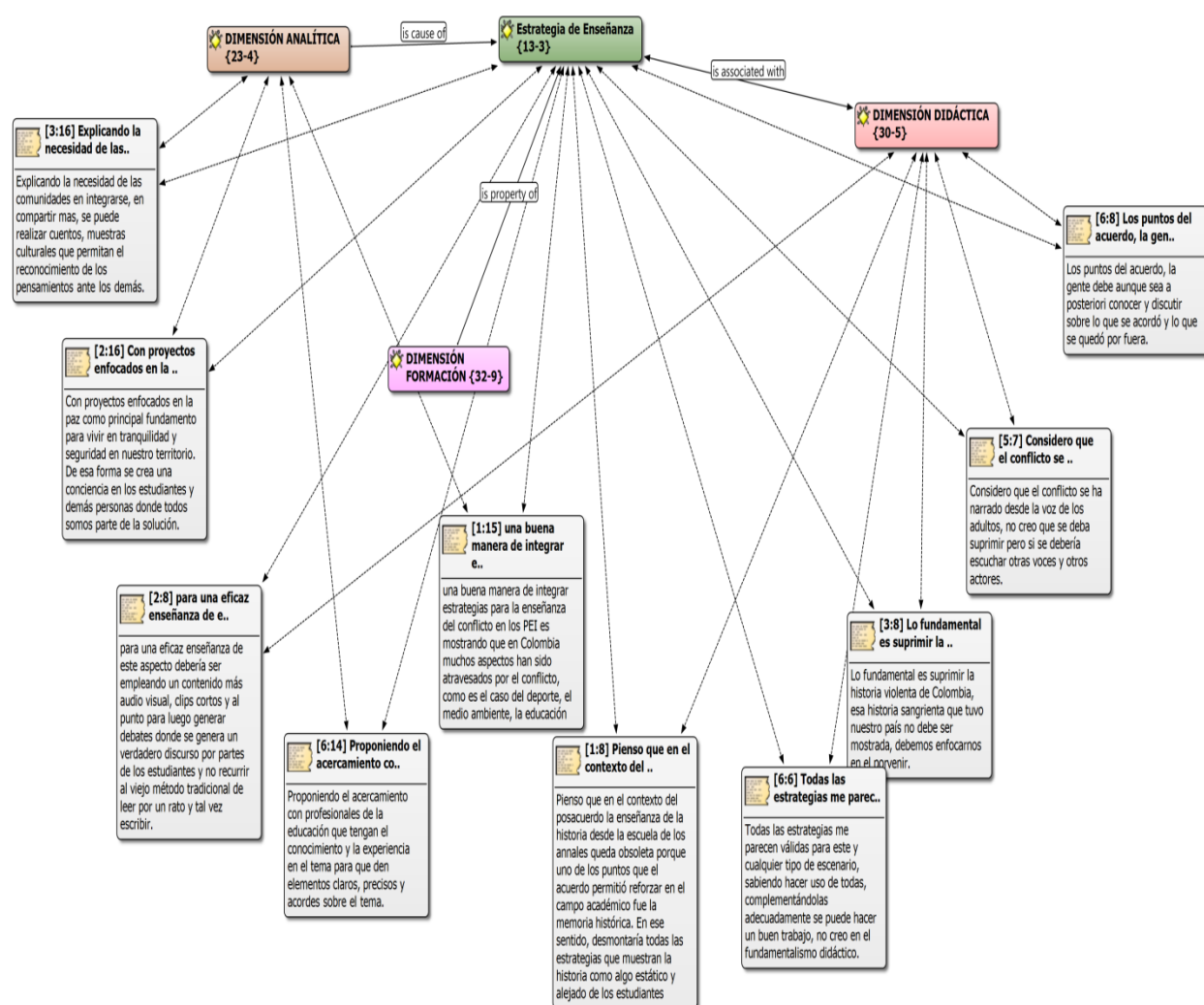


Figura 6. Categoría estrategias de enseñanza.

4.3.6 Categoría pedagogía para la paz.

Es preciso indicar que, desde la presente investigación, el concepto de la cultura de paz está asociado a interpretaciones de distintas naturalezas, por cuanto corresponden a realidades diferentes y cada una de ellas es respuesta a la dinámica social que en ella se contextualiza. Es así que la cultura de paz desde un plano individual refleja un estado de tranquilidad y de convivencia pacífica debido al alejamiento de conflictos y desasosiegos. En consecuencia, la concepción de paz, podría estar referido desde una perspectiva general como un estado de equilibrio ansiado en todos los lugares, que trae como consecuencia en un ideal de bienestar y libertad, donde la violencia y los conflictos carecen de realidad.

Dada la situación son estas las características particulares y considerando sus procesos de conflicto, así como el manejo de las acciones de paz que tipifican estos escenarios, junto a la vivacidad y dinamismo de la zona producto de su reconocido desarrollo se hace necesario asumir elementos propios de la complejidad y una educación auténtica que permitan contextualizar el particular escenario que la conforma, por lo que se hace insuficiente los tipos de modelos de competencias pues falta abarcar aspectos relacionados con el manejo de procesos complejos tendientes a la diversidad, transformación y ejercicio consciente de la influencia que se tiene los espacios violentos en la formación del estudiante (ver figura 7).

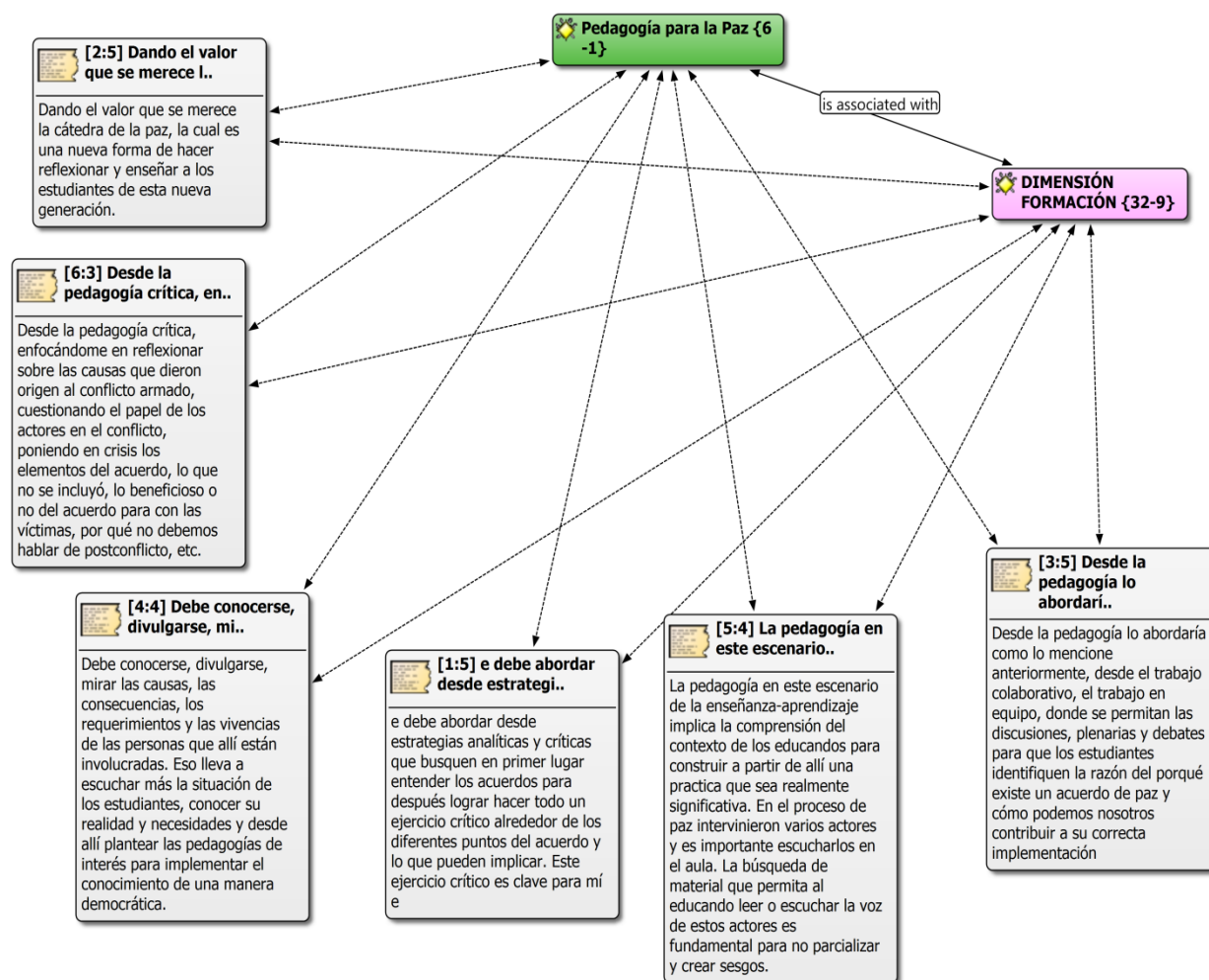


Figura 7. Categoría pedagogía para la paz.

4.3.7 Categoría prácticas pedagógicas.

En cuanto a la categoría referida a definición de prácticas pedagógicas, los resultados evidenciaron la necesidad de desarrollar una actitud problematizadora del campo de saber y una reflexión sobre la capacidad crítica, reflexiva y analítica de las propias prácticas pedagógicas. En consecuencia surgen dos elementos para el análisis, el primero está referido a la exigencia que el docente pueda diseñar nuevos espacios de aprendizaje en contextos posacuerdo y asistir a los estudiantes en los procesos de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a

lograr aprendizajes significativos y no reciclar los problemas generados dentro de la propia institución educativa como fenómeno de estudio en la adquisición del conocimiento por parte de los egresados quienes tendrán como tesis de vida desarrollarse profesionalmente y contribuir al desarrollo productivo de Colombia.

Otro elemento importante está referido a la reflexión sobre la capacidad crítica, reflexiva y analítica las propias prácticas pedagógicas implican una transformación de las estrategias didácticas utilizadas, concebir un sistema de evaluación centrado en un docente mediador, logrando de manera efectiva la motivación y la participación activa, crítica y reflexiva de los estudiantes son considerados elementos fundamentales de los procesos de aprendizaje en contextos posacuerdo.

Se afirma y con apoyo de evidencia, que para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas se deben desarrollar acciones estratégicas enmarcadas en una buena planificación, desarrollo de estrategias de enseñanzas y evaluación con el fin de desmontar paradigmas existentes, el desarrollo de prácticas sociales y contribuir en la reconstrucción de conocimientos por parte de los educandos.

Es por ello que Corredor y Velandia (2012) sostienen que:

La teoría y la pedagogía crítica consideran los entornos de formación humana como espacios de contrastación y reflexión, urge el reconocimiento de la realidad, sus características, problemas, expectativas e intereses, en donde los actores del proceso educativo sueñan, imaginan, crean y recrean relaciones que configuren construcciones de políticas consensuadas, equitativas y humanizantes, teniendo en cuenta el estado actual de la educación (p. 20).

En este sentido, la práctica pedagógica en el contexto del fenómeno de estudio debe convertirse en un espacio donde el docente inserta su concepción, sus procedimientos pedagógicos y hasta su cosmología del saber acumulados como experiencias y desde lo académico es capaz de reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas contribuyendo de manera acertada en el quehacer educativo. Por lo tanto, la práctica pedagógica del docente tiene el propósito de despertar en el estudiante el interés académico y para ello es necesario que el docente utilice y diseñe herramientas innovadoras y transformadoras para fortificar el conocimiento y suscitar el pensamiento crítico, la reflexión sobre los problemas de la educación universitaria y por supuesto los mecanismos para resolverlo.

Lo anterior, refleja la importancia de la epistemología de la didáctica por cuanto su desconocimiento representa un elemento que obstaculiza las prácticas pedagógicas de los docentes, más aún cuando su desconocimiento le impide descubrir nuevos modelos didácticos para abordar los temas derivados del posacuerdo. En consecuencia, Morf (2014) asume que:

Esta "didáctica" de la escuela tradicional tiene todo un conjunto de consecuencias indeseables: primero, conduce a una desarticulación del conocimiento limitando las posibilidades del sujeto para "comprender" realmente de qué se trata, segundo produce un sentimiento de "extrañamiento" entre el sujeto y el conocimiento que adquiere y tercero produce en el sujeto una actitud de sometimiento servil a la autoridad ya que debe aprender algo que no se relaciona en nada con el mismo, todas las cuales el constructivismo trata de eliminar (p. 123).

En este contexto, se considera importante que dentro de la práctica pedagógica del docente se deba tomar en consideración el interés por poseer conocimientos que permita resolver los problemas de la didáctica en general, ya que a partir de su reflexión es posible asumir un comportamiento para la transformación de práctica educativa (ver figura 8).

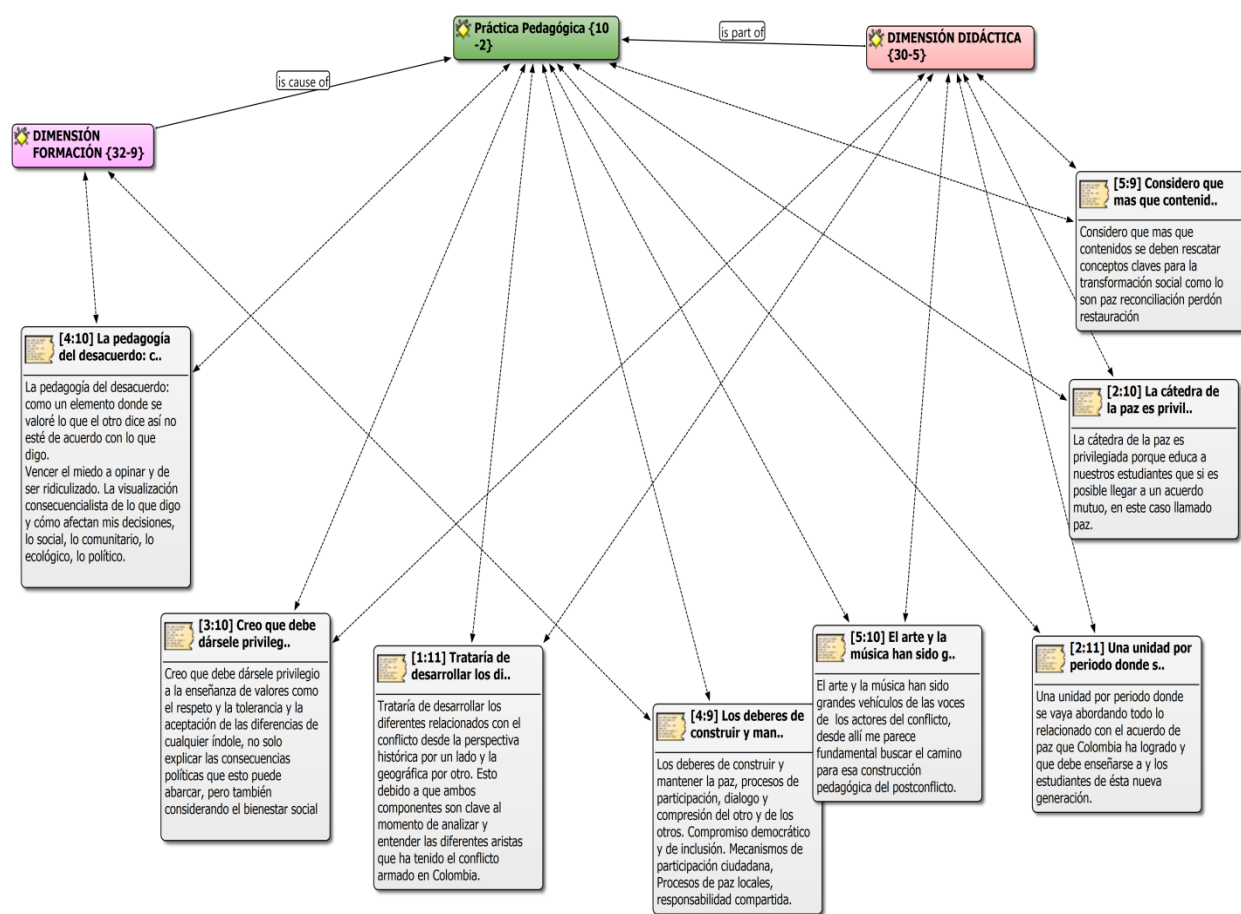


Figura 8. Categoría práctica pedagógica.

4.3.8 Categoría transformación curricular.

Desde la conceptualización de Currículo hay que asumirlo como un “espacio público que se dinamiza al atender expectativas, necesidades, e intereses” (Fernández, 2020 p. 28), y cuya función principal “es permitir trasladar los principios y los propósitos pedagógicos al aula de clase” (Zubiría Samper, p. 17), aquí los docentes deben comprender que le corresponde readaptar el currículo de acuerdo a las condiciones y filosofía del Estado en materia educativa. El currículo inmerso en palabras de Elgueta (2004) es una variable, en el cual se distingue el currículum como sistema de metas (propósitos y objetivos), representado por el currículum oficial; el currículum como enseñanza (trabajo docente) y el currículum como logro de los estudiantes (aprendido).

En este sentido, Morin, Roger y Mota (2002) señalan que:

El currículo comprende dos aspectos, por un lado, de ordenamiento, de selección más o menos crítica de conocimientos específicos disciplinares, fragmentados y secuenciados para ser aprendidos por otros a través de un recorrido denominado plan de estudios y plan de formación, y, por el otro, del desarrollo, a través de diversos mecanismos, de competencias personales y disciplinares basadas en una propuesta valorativa (p.67).

Dentro de este contexto, Pita (2006) señala que “el currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza” (p. 54). La praxis del currículo, se manifiesta entre otros aspectos en su planificación. La planeación curricular concede la posibilidad de recapacitar sobre aquellas actividades que propicien el aprendizaje significativo, seleccionando y adecuando aquello que se considere más beneficioso de enseñar y cómo llevarlo a la práctica. De allí, que Freire (1972) citado por Lucio (2015) afirma que:

Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo; las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo (p. 54).

Asimismo, Stenhouse (2003) sostiene que

El currículo no puede concebirse como un plan de estudios, ni una distribución de disciplinas y contenidos, intensidades horarias y otros prerequisites de enseñanza de

los docentes. El currículo es en sí un curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para docentes y estudiantes encarnado en palabras, imágenes y demostraciones entre otros (p. 56).

En este sentido, Barriga (2011) señala que “el currículo puede verse como una tesis de investigación, como una conceptualización en términos de tesis de vida y por consiguiente en última instancia, siempre en él se plasma la jerarquización que se ha establecido de los principios y valores que se privilegian en nuestra comunidad educativa” (p. 6). El cruce entre los aspectos formales del currículo y los aspectos reales o vivenciales promueven un conjunto de prácticas en donde influyen diferentes contextos (sociales, culturales, económicos, entre otros), Cassarini (2009) señala que “el currículo se visualiza como una tesis eminente social producto de la vasta conexión que mantiene el binomio enseñanza-aprendizaje y el escenario donde se desenvuelve lleno de relaciones y significativas interrelaciones unos con otros” (p. 9).

Desde esta perspectiva, Fleming (2000) expresa:

Todo proceso educativo está íntimamente conectado con la gerencia, y para la evaluación del currículo es determinante y se evidencia en el manejo de una adecuada concepción gerencial, ya que la acción curricular está condicionada a la interpretación y al manejo inteligente de los referentes gerenciales que se presentan en la dinámica social y, en forma especial, en la dinámica organizacional (p. 27).

Hernández y García (2017) señalan que “el educador que cree en la transformación es quien busca una renovación continua, dotándose de anticuerpos cognitivos, es decir, de ideas y de palabras generadoras. Pero lo que más importa no es el aspecto léxico, sino el valor semántico” (p. 4). Esta realidad de la enseñanza, oferta una oportunidad más para que los docentes reevalúen el currículo desde sus propósitos formativos, más allá de los objetivos de aprendizaje, es decir,

llevarlos a la deliberación sobre las necesidad de capacitación en el ámbito de las competencias pedagógicas y en el dominio del saber didáctico y científico del contenido, para así definir estrategias de gestión pedagógica que permitan abordar las diversas situaciones familiares y sociales que puedan afectar el bienestar y hábitos de los estudiantes, lo que incluirá en la manera que aborden las estrategias propuestas

Al respecto, Picón (2001) afirma que:

El currículo es imprescindible en la práctica formativa de la docencia ya que contribuye a que el docente maneje de manera más fortuita su papel como guía de la enseñanza tanto dentro como fuera del aula, para que así pueda emplear un proceso bidireccional que permita al estudiante crecer de forma integral, cubriendo así todos los aspectos importantes en su desarrollo (p. 38).

En tal sentido, García (2016) expresa que “el desarrollo curricular requiere de procesos gerenciales y administrativos muy bien concebidos y ejecutados fortalecerá el vínculo con sus docentes y el sentido de pertenencia” (p. 3). Dado este contexto, la gestión curricular parafraseando a Marzano (2003) debe enfatizar las decisiones y prácticas que pretenden asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la ejecución de los mismos y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esto, igualmente contempla la gestión pedagógica curricular definida por Zabalza (2000) como “el conjunto de procedimientos que permiten llevar a cabo el currículum desde la objetivación (currículum prescrito), considerando su adaptación hasta la realidad educativa y lo que sucede en los espacios formativos” (p. 15).

Sin embargo, Guerra (2015) expone que la planificación “es una herramienta del docente, una instancia de reflexión ineludible acerca de qué enseñar y cómo hacerlo. Es un ejercicio de anticipación. Implica pensar actividades que puedan funcionar, seleccionar o adaptar aquello más

conveniente para enseñar y decidir cómo hacerlo” (p. 7). La planificación facilita concertar persistentemente la enseñanza, brinda al docente un escenario seguro, le permite pronosticar, en parte, lo que sucederá en su práctica y reducir la indecisión. La planificación en palabras de Miranda (2017) “aborda desde el punto de vista curricular, es decir, de la organización, los procesos de enseñanza y aprendizaje y de selección de los contenidos con arreglo a una determinada orientación sociopolítica y curricular” (p. 16) (figura 9).

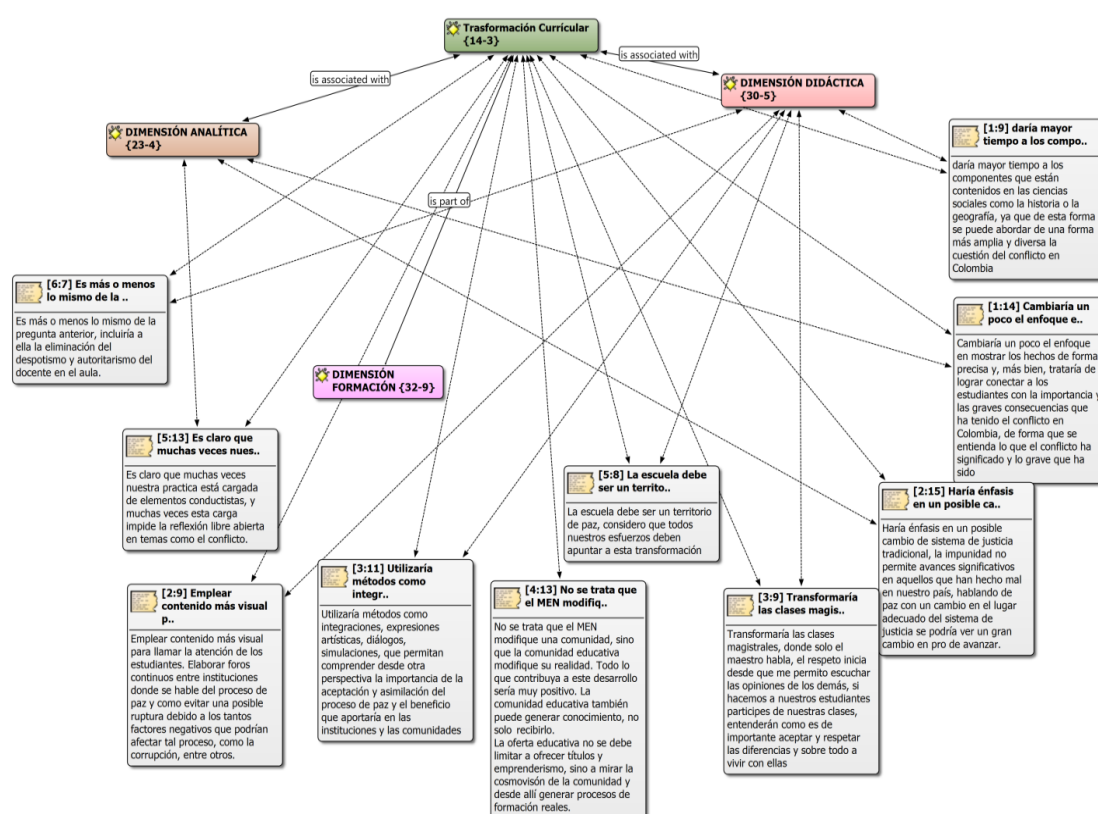


Figura 9. Categoría transformación curricular.

4.3.9 Categoría formación docente.

Una formación docente que inserte elementos propios del aprendizaje con significados como es la autonomía para aprender, la independencia en los saberes, el reconocimiento de la actividad mental junto a los procedimientos que ella implica y la autorregulación de los procesos cognitivos,

acarreará la conformación de una sólida personalidad al sujeto que a su vez le proveerá un ingreso hacia el progreso profesional y a la estabilidad personal ante los retos cotidianos de la vida humana.

Un docente que se forme bajo este sistema estratégico para concebir la realidad escolar, podrá mediar situaciones que activen el uso de los procesos cognoscitivos y los medios idóneos para que cada actividad escolar sea un microsistema compuesto por los elementos del aprendizaje con significados, lo que hará de la formación docente un sólido sistema de enseñanza y aprendizaje sobre la profesión docente centrado en la discusión de saberes y de los procesos consientes que facilitan la comprensión de información. La formación docente vista de manera estratégica forja docentes sensibles, autónomos, críticos, creativos y expertos en los saberes que les permiten contextualizar sus respuestas y acciones docentes.

Bajo esta perspectiva, es propicio indicar que en términos generales la mayoría de los informantes clave de la investigación se mostraron de acuerdo que la formación docente debe ser fortalecida y renovada sobre la base de: los desafíos que propone el posacuerdo, las proyecciones que exige la sociedad, la inserción social, los avances del conocimiento, la creciente oleada de información, la convocatoria a la multiplicidad concertada, la solicitud de competencias pedagógicas determinadas, la comprobación científica y el compartir de saberes vistos estos como elementos demandantes de los contextos posacuerdo (ver figura 10).

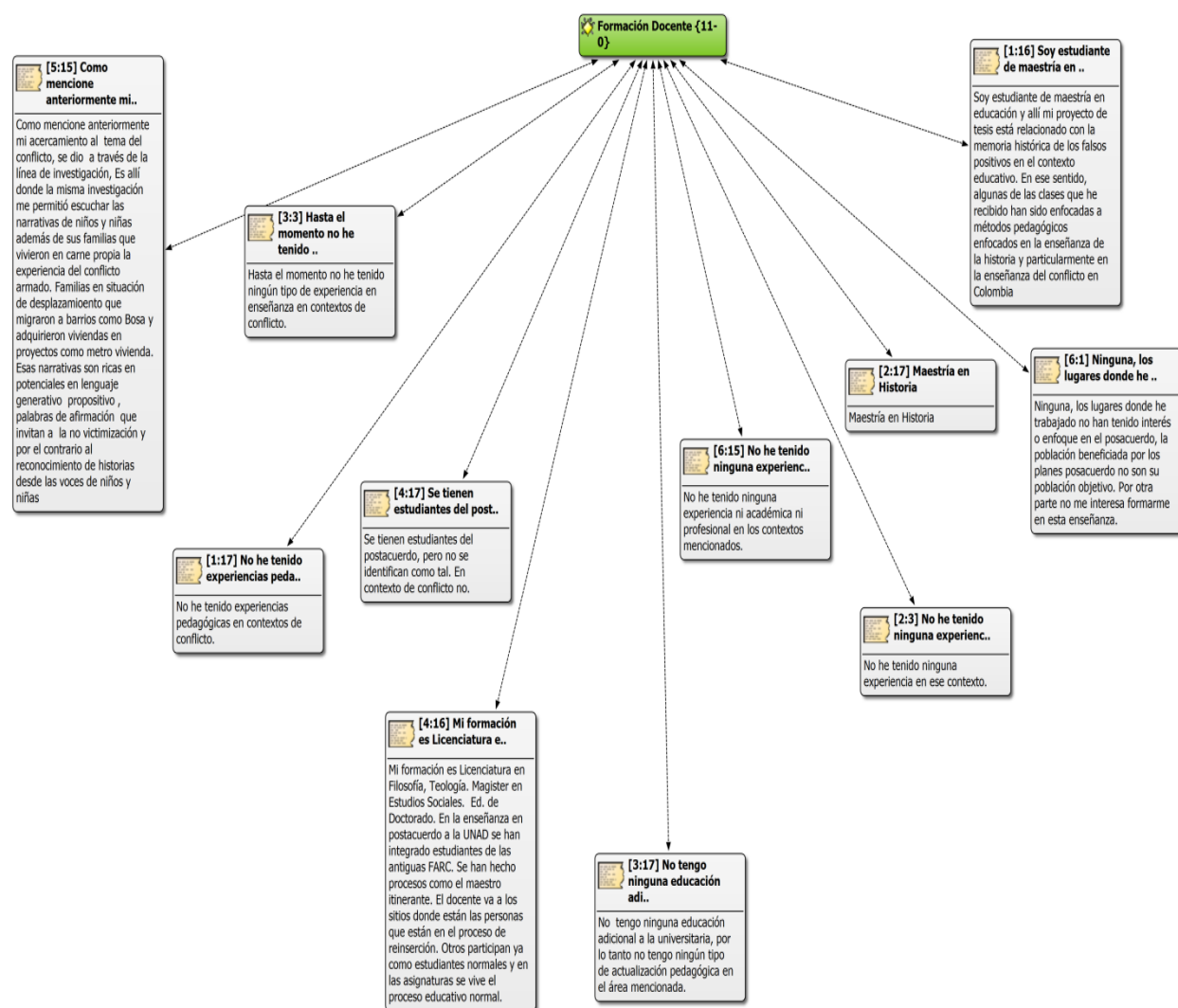


Figura 10. Formación docente

4.4 Triangulación de hallazgos

Las categorías expresadas en referencia al aporte para generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para la mejora de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia, valen de orientación emergente en la elección de las subcategorías consideradas en las entrevistas a profundidad efectuadas a los informantes claves, posteriormente estas se triangularon sobre la base de la información brindada por los informantes

clave; por la teoría existente, opinión del investigador y perspectivas futuras desde el abordaje de los temas históricos y geográficos en contextos de posacuerdo y se presentan partiendo de la interpretación dirigida hacia la: Didáctica de la historia, estrategias de enseñanza, currículo en contextos de posacuerdo, prácticas pedagógicas, cultura de paz, escenarios de paz, entre otras; de las cuales emerge la interpretación de los datos.

En este sentido, se interpreta que no se está cumpliendo, la misión productiva formadora y profesional para el abordaje de temas de posacuerdo, ya que faltan aspectos de conocimiento integrales y asociados a la crítica y el análisis histórico, que hagan sustentable dicho proceso, en cuanto a la práctica profesional pedagógica educativa se interpreta desde: a) la debilidad en práctica tradicional sin tomar en consideración el contexto complejo del posacuerdo; b) la carencia de manejo en debilidades y acciones propias de la pedagogía sociocrítica y discursos proactivos desde la emancipación y c) Falta de preparación profesional en cuanto a la didáctica de la historia y el desmontaje de paradigma en escenarios de violencia, puesto que los informantes plantean que debe haber una responsabilidad de los profesores en asumir los temas de acuerdo de paz desde lo institucional, para un mejor resultado de la triada: institución, profesional educativo, emancipación pedagógica.

En esta tesis doctoral, se dilucida la necesidad de contar con una estructura de referencia que este encaminada al progreso de formación docente y que tenga como bandera el desarrollo de herramientas teóricas y metodológicas adecuadas que le permitan expandir la capacidad reflexiva acerca de su práctica en escenarios de posacuerdo, el cual debería visualizarse como un ejercicio dinámico y complejo.

Por otra parte, ésta además debe responder a las necesidades educativas del país, es decir, debe estar en correspondencia con los intereses inmediatos del: educando, contexto, avance tecnológico

y científico y proyecto educativo colombiano, para lo cual se invita a reflexionar sobre la educación y su sentido social dentro del posacuerdo, esta última, se ubica en el epicentro de la preocupación de la presente investigación.

Bajo esta perspectiva, la práctica pedagógica personifica al eje didáctico como actitud transformadora de la actualización personal y profesional del docente, donde, desde la *postura sociocrítica* se encuentran enmarcados en: (a) el conocer y comprender la realidad como práctica, (b) la unión de la teoría y la práctica incorporando conocimientos, acciones y valores con corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

En función de lo expresado, se presentan posteriormente las matrices de triangulación teórica de las categorías emergentes resultantes de la investigación, las mismas se exponen en las subsiguientes tablas (7 a la 14).

Tabla 7.

Matriz de Triangulación Teórica de las categorías abordaje de la enseñanza y estrategias de enseñanza

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Abordaje de la enseñanza	<i>Informante 1. (protocolo 41 al 45)</i> Creo que se debe abordar desde estrategias analíticas y críticas que busquen en primer lugar entender los acuerdos para después lograr hacer todo un ejercicio crítico alrededor de los diferentes puntos del acuerdo y lo que pueden implicar. Este ejercicio crítico es clave para mí en la medida en que permite tener una opinión sobre el acuerdo mucho más informado y consciente.	En cuanto al dominio de estrategias Feo (2011) plantea: Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el profesor y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, según el agente que lo lleva a cabo, de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccionales; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación (p. 221).	Dentro del contexto educativo la presencia del docente "tradicional" se caracteriza por ser él el único que sabe por lo tanto se convierte en reproductor del conocimiento, utiliza normalmente estrategias memorísticas y predomina dentro de su práctica los ejercicios y asignaciones repetitivos, En contraposición con un profesor de corte constructivista, donde trata de ser facilitador y mediador de los aprendizajes. Plantea actividades en las cuales no sea él quien enseña sino quien consigue que sus alumnos descubran ese contenido de aprendizaje y al crearlo sean conscientes de su propio aprendizaje como vínculo social.
Estrategias de enseñanza	<i>Informante 2. (protocolo 53 al 58)</i> Desmontaría el uso de libros puesto que ese tema para los estudiantes es tedioso y su falta de motivación por la lectura influye más. Por lo tanto, para una eficaz enseñanza de este aspecto debería ser empleando un contenido más audio visual, clips cortos y al punto para luego generar debates donde se genera un verdadero discurso por partes de los estudiantes y no recurrir al viejo método tradicional de leer por un rato y tal vez escribir. <i>Informante 3. (protocolo 29 al 33)</i> Desde la pedagogía lo abordaría como lo mencione anteriormente, desde el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, donde se permitan las discusiones, plenarias y debates para que los estudiantes identifiquen la razón del porqué existe un acuerdo de paz y cómo podemos nosotros contribuir a su correcta implementación. <i>Informante 4. (protocolo 90 al 91)</i> Contrastar con la cartografía de ese entonces que la comunidad vivió la violencia, y por qué su territorio vivió lo que vivió. <i>Informante 5. (protocolo 73 al 75)</i> El arte y la música han sido grandes vehículos de las voces de los actores del conflicto, desde allí me parece fundamental buscar el camino para esa construcción pedagógica del posconflicto. <i>Informante 6. (protocolo 48 al 50)</i> Todas las estrategias me parecen válidas para este y cualquier tipo de escenario, sabiendo hacer uso de todas, complementándolas adecuadamente se puede hacer un buen trabajo, no creo en el fundamentalismo didáctico.	De lo anterior, resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias están inmersas dentro del lecho pedagógico y se ejecuta de manera presencial entre el profesor y el estudiante, y a partir de ella se establece una comunicación real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes.	

Tabla 8.

Matriz de Triangulación Teórica de la categoría contenido posacuerdo

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Contenidos posacuerdo	<i>Informante 1. (Protocolo 34 al 36)</i> a partir de enfoques de memoria en los cuales se enseñe la historia del conflicto partiendo de la construcción colectiva de dicha historia, de forma que no se quede con la visión oficial del conflicto, la cual pienso que es sesgada. <i>Informante 2. (Protocolo 101 al 104)</i> énfasis en un posible cambio de sistema de justicia tradicional, la impunidad no permite avances significativos en aquellos que han hecho mal en nuestro país, hablando de paz con un cambio en el lugar adecuado del sistema de justicia se podría ver un gran cambio en pro de avanzar. <i>Informante 3. (Protocolo 80 al 83)</i> Considero que el que no ha vivido el conflicto no puede determinar cómo abordar el tema, por ello, me enfocaría en los estudiantes, en sus necesidades, pero sobre todo interés y capacidades para así determinar que herramientas se pueden implementar. <i>Informante 4. (Protocolo 80 al 83)</i> La pedagogía del desacuerdo: como un elemento donde se valoré lo que el otro dice así no esté de acuerdo con lo que digo. Vencer el miedo a opinar y de ser ridiculizado. La visualización consecuencia lista de lo que digo y cómo afectan mis decisiones, lo social, lo comunitario, lo ecológico, lo político. <i>Informante 5. (Protocolo 28 al 29)</i> permitió escuchar las narrativas de niños y niñas además de sus familias que vivieron en carne propia la experiencia del conflicto armado. <i>Informante 6. (Protocolo 53 al 54)</i> incluiría a ella la eliminación del despotismo y autoritarismo del docente en el aula.	Según Ugarriza, (2013) el término posconflicto es concebido como: “el periodo de tiempo que sigue a la superación total o parcial de los conflictos armados” (p. 144). Desde esa perspectiva, se rompe con el lenguaje de posconflicto que se venía codificando en Colombia desde hace tiempo, cuyo significado apuntaba a la “reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado, que le otorga o le niega el estatus de conflicto activo” (p. 1). De allí, que en la actualidad las se hable de zonas de posacuerdo, las cuales poseen criterios contextualizados que hacen referencia a: “(a) Presencia y acciones armadas de las de las FARC; (b) cultivos ilegales; (c) niveles de victimización muy altos y (d) déficit en el sistema educativo (ONU, 2015 p. 1). Igualmente, Según dicho organismo existen en Colombia al menos 281 municipios vulnerables en el posacuerdo, de un total de 1.122 existentes en el país.	El posacuerdo constituye un aspecto importante dentro de la filosofía de paz en Colombia, pues se considera que la relación entre la legalidad y la justicia en el país obedecen a un ámbito de equilibrio que implica para el individuo el deber, la obligación, la culpa y la responsabilidad que requiere del refuerzo coactivo para lograr la verdad, la justicia social y la equidad en estos escenarios contextualizados. En tal sentido, es posible considerar que el posacuerdo se percibe en la vida diaria del ciudadano colombiano como una oportunidad de cambiar la realidad (el conflicto armado, el hambre, la maldad, entre otras) y, al mismo tiempo, permite reflexionar sobre la importancia de alcanzar los valores de la solidaridad, respeto, compasión y la tan anhelada paz.

Tabla 9.

Matriz de Triangulación Teórica de la categoría aprendizaje significativo

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Aprendizaje significativo	<i>Informante 1. (Protocolo 63 al 67)</i> Mostrando las consecuencias cercanas a los estudiantes que pudieron tener por el contenido, por ejemplo, hablar de la cuestión de los falsos positivos que afectaron a Soacha, el asesinato de Carlos Galán, la presencia de grupos paramilitares en el municipio y, en general mostrando que el conflicto no es algo lejano a nosotros, sino que de una forma u otra también nos ha afectado <i>Informante 2. (Protocolo 47 al 50)</i> Analizando como fue el proceso para llegar a un acuerdo de paz y desde ese punto incrementar soluciones que hablen y refuercen el mismo concepto. La búsqueda de la paz en Colombia no ha sido un tema fácil de tratar, pero al fin se ve una luz de esperanza para nuestro país. <i>Informante 3. (Protocolo 44 al 47)</i> El aprendizaje significativo se logra a través de la experiencia, por lo tanto, pondría a que los mismos estudiantes desarrollen su propia versión de un acuerdo de paz para la institución, el hogar, donde ellos mismos identifiquen las necesidades de la sociedad y como suplirlas desde un aspecto más emocional <i>Informante 4. (Protocolo 53 al 56)</i> Es necesario que el estudiante o la comunidad se exprese, se categorice su historia de violencia que ha vivido, su sufrimiento, su dolor que lo ha llevado a sentir que no vale. Visualizar cuales serían los cambios que se requieren valorando sus raíces y pretensiones. <i>Informante 5. (Protocolo 56 al 58)</i> Como mencione anteriormente, teniendo como punto de partida el contexto del estudiante, en donde el conflicto se ha satanizado y la violencia se ha naturalizado <i>Informante 6. (Protocolo 26 al 30)</i> reflexionar sobre las causas que dieron origen al conflicto armado, cuestionando el papel de los actores en el conflicto, poniendo en crisis los elementos del acuerdo, lo que no se incluyó, lo beneficioso o no del acuerdo para con las víctimas, por qué no debemos hablar de posconflicto, etc.	Torrealba (2009) destaca: En sí, el objeto del conocimiento, se encuentra contenido parcial o totalmente en el discurso del profesor, en los recursos para el aprendizaje, en el entorno físico, familiar, social y en otro grupo de clase. El profesor gerencia los objetivos y contenidos por medio del discurso (interaccionar), éste debe estar encaminado a mediar el aprendizaje, cuidando de no pre dirigir la información, de imponerse entre el sujeto y el objeto de conocimiento, evitando introducir distorsiones que desvíen u obstruyan la comprensión, la curiosidad, el surgimiento de la motivación intrínseca inherente en la construcción del aprendizaje (p. 15).	Se evidencia ausencia de elementos que definen el eje didáctico en cuanto a la planificación de situación de aprendizaje por cuanto en ocasiones el profesor no planifica, no establece estrategias de aprendizaje e incumple con la normativa de evaluación. Resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias están inmersas dentro del encuentro pedagógico y se ejecuta de forma presencial entre el profesor y el educando donde y a partir de ella se establece una comunicación real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes.

Tabla 10.

Matriz de Triangulación Teórica de la categoría Didáctica en las ciencias sociales

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Didáctica en las ciencias sociales	<i>Informante 1. (Protocolo 77 al 79)</i> daría mayor tiempo a los componentes que están contenidos en las ciencias sociales como la historia o la geografía, ya que de esta forma se puede abordar de una forma más amplia y diversa la cuestión del conflicto en Colombia <i>Informante 2. (Protocolo 61 al 64)</i> Emplear contenido más visual para llamar la atención de los estudiantes. Elaborar foros continuos entre instituciones donde se hable del proceso de paz y como evitar una posible ruptura debido a los tantos factores negativos que podrían afectar tal proceso <i>Informante 3. (Protocolo 55 al 58)</i> Transformaría las clases magistrales, donde solo el maestro habla, el respeto inicia desde que me permito escuchar las opiniones de los demás, si hacemos a nuestros estudiantes partícipes de nuestras clases, entenderán como es de importante aceptar y respetar las diferencias y sobre todo a vivir con ellas <i>Informante 4. (Protocolo 67 al 71)</i> El escuchar, no tanto el “dar” Clase. Sino el co-aprender y el co-enseñar. Se debe quitar la idea que el MEN o las autoridades deciden qué es lo que se enseña. Ej. La Universidad Indígena. Es la inversión de la pedagogía europea y americana por una pedagogía comunitaria y constructivista propia. <i>Informante 5. (Protocolo 94al 96)</i> Es claro que muchas veces nuestra práctica está cargada de elementos conductistas, y muchas veces esta carga impide la reflexión libre abierta en temas como el conflicto. <i>Informante 6. (Protocolo 71 al 73)</i> la geografía debe enfocarse en el territorio como categoría sociológica y no en la orografía y demás temas de la geografía decimonónica.	Canali (2014). El ámbito académico reclama dos competencias específicas al claustro de profesores: la investigación y la docencia. A ambas debe dedicar tiempo y esfuerzo del profesorado, ya que ser profesional docente de la enseñanza implica la preparación científica de nivel óptimo en la especialidad y también el conocimiento de la estructura epistemológica y metodológica de la disciplina que se enseña, a fin de seleccionar las estrategias adecuadas para la acción didáctica. Es importante que la actualización promueva la iniciación y valoración de formas de conocimiento y de acercamiento a la realidad (Campos 2001. p 11). Para ello, es necesario que el docente tenga claridad en cuanto a los objetivos planificados, las estrategias de enseñanza y de evaluación dentro de la experiencia de aprendizaje en contextos definidos por el posacuerdo ya que permite visualizar con toda claridad el rumbo a seguir y está en relación directa con los alcances que persigue la secuencia didáctica.	Para lograrlo se deben desarrollar acciones estratégicas enmarcadas en el desempeño docente, investigación y extensión con la finalidad de desmontar paradigmas existentes el desarrollo de prácticas sociales y contribuir en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. De esta manera el Eje didáctico representa la herramienta pedagógica para transformar el saber que posee, al saber posible de ser enseñado, en el cual ejecuta una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se adecuen.

Tabla 11.
Matriz de Triangulación Teórica de la categoría pedagogía para la paz

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Pedagogía para la paz	<i>Informante 1. (Protocolo 50 al 55)</i> Creo que lo más importante es tratar de enseñar y entender el contenido que tiene el acuerdo con el fin de poder crear posiciones ideológicas basadas en el contenido mismo y no en las opiniones mediáticas y la desinformación. Lo mismo se extiende para los contenidos de las ciencias sociales y el hito que creo que marca el acuerdo de paz es la popularización de la memoria histórica como método para hacer historia. <i>Informante 2. (Protocolo 40 al 44)</i> reforzar más el concepto de paz con la ayuda de las competencias ciudadanas que hoy están algo olvidadas por personas que las conocen, pero las pasan por alto para precisamente evitar un acuerdo mutuo que resalte lo que todos queremos en Colombia, la tan anhelada paz en todo su esplendor. <i>Informante 3. (Protocolo 38 al 41)</i> Los abordaría desde la sociedad en sí, en los aspectos culturales que nos unen y nos hacen colombianos, en cómo esto permitirá que nuestra sociedad viva en paz, y que prime el respeto por los demás, mostrando que nuestro país tiene un gran potencial social y económico <i>Informante 4. (Protocolo 74 al 77)</i> Los deberes de construir y mantener la paz, procesos de participación, dialogo y comprensión del otro y de los otros. Compromiso democrático y de inclusión. Mecanismos de participación ciudadana, Procesos de paz locales, responsabilidad compartida. <i>Informante 5. (Protocolo 42 al 45)</i> La pedagogía en este escenario de la enseñanza-aprendizaje implica la comprensión del contexto de los educandos para construir a partir de allí una práctica que sea realmente significativa. En el proceso de paz intervinieron varios actores y es importante escucharlos en el aula. <i>Informante 6. (Protocolo 42 al 45)</i> Dadas mis carencias pedagógicas y didácticas fruto de mi escasa formación en estas disciplinas, pienso que no tengo la autoridad para trabajar en estos contextos, creo que allí debo ir a aprender y no a enseñar, y menos con un modelo didáctico específico.	La pedagogía para la paz según Zavaleta (1986) Es una pedagogía libertaria y creativa que se basa en los pilares fundamentales del cambio y la transformación del conflicto. “Se comienza a hablar de la pedagogía de la paz como una disciplina especial en el campo de las ciencias comparadas. Su objeto sería la educación para la paz: sus propósitos, esclarecimiento y estudio”. (Zavaleta, 1986 p. 28) Desde esta perspectiva, la educación se profundiza el proceso de formación integral y continua de ciudadanos críticos reflexivos, sensibles y comprometidos social y éticamente con el desarrollo de la nación.	El concepto de paz está asociado a interpretaciones de distintas naturalezas, por cuanto corresponden a realidades diferentes y cada una de ella es respuesta a la dinámica social que en ella se contextualiza. Es así que la paz desde un plano individual refleja un estado de tranquilidad y de convivencia pacífica debido a la retirada de conflictos e desasosiegos. En consecuencia, la noción de paz, podría estar referido desde una perspectiva general como un estado de equilibrio ansiado en todos los ámbitos, que trae como consecuencia una visión de felicidad y libertad, donde la violencia y los conflictos carecen de realidad.

Tabla 12.

Matriz de Triangulación Teórica de la categoría práctica pedagógica

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Práctica Pedagógica	<i>Informante 1. (Protocolo 88 al 91)</i> Trataría de desarrollar los diferentes relacionados con el conflicto desde la perspectiva histórica por un lado y la geográfica por otro. Esto debido a que ambos componentes son clave al momento de analizar y entender las diferentes aristas que ha tenido el conflicto armado en Colombia. <i>Informante 2. (Protocolo 69 al 71)</i> La cátedra de la paz es privilegiada porque educa a nuestros estudiantes que, si es posible llegar a un acuerdo mutuo, en este caso llamado paz. <i>Informante 3. (Protocolo 67 al 70)</i> Utilizaría métodos como integraciones, expresiones artísticas, diálogos, simulaciones, que permitan comprender desde otra perspectiva la importancia de la aceptación y asimilación del proceso de paz y el beneficio que aportaría en las instituciones y las comunidades <i>Informante 4. (Protocolo 59 al 62)</i> Los contenidos memorísticos, las historias impuestas, es rehacer la historia y las necesidades sociales construidas desde abajo el que enseña no es el docente, el que enseña es el estudiante. El docente se convierte en un orientador y casi en un terapeuta pedagógico. <i>Informante 5. (Protocolo 69 al 70)</i> Considero que más que contenidos se deben rescatar conceptos claves para la transformación social como lo son paz reconciliación perdón restauración <i>Informante 6. (Protocolo 61 al 63)</i> El mejor método es la administración consensuada y especialmente no plantear un currículo que no se pueda llevar a la práctica, como suele pasar con la mayoría de las instituciones educativas.	Contreras y Contreras (2012) plantean: Por consiguiente, la práctica pedagógica se caracteriza por el trabajo del profesor en un ambiente pedagógico donde diariamente organiza secuencialmente su jornada de clase, determina los métodos, técnicas y materiales didácticos, así como los elementos comunicativos que utilizará para que los educandos construyan su aprendizaje (p.13). En este sentido, Ugas (2003) plantea que la práctica pedagógica “no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones de metas, tampoco está determinada por leyes eternas. El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados” (p. 14). Partiendo de tal argumento, esta investigación concibe la práctica pedagógica como espacio social educativo donde se disponen de medios didácticos que permite al docente compartir el saber disciplinar y asumir el eje didáctico como un proceso reflexivo donde el estudiante puede transformar su realidad.	La práctica pedagógica se convierte en el procedimiento académico de los profesores con respecto sus estudiantes. En consecuencia y dentro de la práctica de profesoral se encuentra el Eje Didáctico centrado en la planificación, estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes hacia los educandos como seres sociales y transformador de realidades dentro de un contexto determinado.

Tabla 13.

Matriz de Triangulación Teórica de la categoría transformación curricular

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Transformación curricular	Informante 1. (Protocolo 70 al 74) Pienso que en el contexto del posacuerdo la enseñanza de la historia desde la escuela de los anales queda obsoleta porque uno de los puntos que el acuerdo permitió reforzar en el campo académico fue la memoria histórica. En ese sentido, desmontaría todas las estrategias que muestran la historia como algo estático y alejado de los estudiantes Informante 2. (Protocolo 74 al 76) Una unidad por periodo donde se vaya abordando todo lo relacionado con el acuerdo de paz que Colombia ha logrado y que debe enseñarse a y los estudiantes de esta nueva generación. Informante 3. (Protocolo 90 al 93) Ya que soy recién egresado de un programa de licenciatura, creo que aún no tengo una práctica de enseñanza determinada, por lo tanto, es permitido para mí determinar según el contexto, lo que es mejor para mis estudiantes partiendo de lo que ellos mismos necesitan. Informante 4. (Protocolo 108 al 109) El dar que como docente tengo la razón por los estudios realizados. El imponer currículos, sin importar el contexto de la comunidad académica. Informante 5. (Protocolo 65 al 66) La escuela debe ser un territorio de paz, considero que todos nuestros esfuerzos deben apuntar a esta transformación Informante 6. (Protocolo 88 al 89) Me involucraría más en los procesos de diseño, evaluación y reelaboración de los currículos.	Feo (2011) Es necesario actualizar los currículos de formación que reconozcan esta cualidad humana y a su vez permita la construcción del mundo interno del estudiante en armonía con su entorno; asimismo, la inclusión de ejes transversales que promuevan las estrategias de aprendizaje como eslabón que une la formación inicial con el aprendizaje permanente, el apoyo y la motivación como acompañantes y detonantes naturales del aprendizaje, la promoción de una concepción sólida de la definición de la memoria humana y sus potencialidades para aprender de manera significativa; también, es necesario incluir que un currículo actualizado para el siglo XXI posee una sólida concepción del aprendizaje permanente como símbolo de progreso de los sujetos que lo construyen, lo dialogan y los disertan.	Los profesionales de la docencia para la administración de los currículos en el diferente subsistema, asumen la pedagogía como: • Un modelo de formación que forja el quehacer educativo. • Un proceso complejo, dinámico, continuo y encaminado hacia la emancipación del ser humano con miras a la alineación de un individuo integral.

Tabla 14.
Matriz de Triangulación Teórica de la categoría formación docente

Categoría	Protocolo Participante	Marco Referencial	Posición Investigador
Formación docente	<i>Informante 1. (Protocolo 16 al 20)</i> Soy estudiante de maestría en educación y allí mi tesis de tesis está relacionada con la memoria histórica de los falsos positivos en el contexto educativo. En ese sentido, algunas de las clases que he recibido han sido enfocadas a métodos pedagógicos enfocados en la enseñanza de la historia y particularmente en la enseñanza del conflicto en Colombia <i>Informante 2. (Protocolo 24 al)</i> No he tenido ninguna experiencia en ese contexto. <i>Informante 3. (Protocolo 10 al 11)</i> No tengo ninguna educación adicional a la universitaria, por lo tanto, no tengo ningún tipo de actualización pedagógica en el área mencionada. <i>Informante 4. (Protocolo 13 al 18)</i> Mi formación es Licenciatura en Filosofía, Teología. Magister en Estudios Sociales. Ed. de Doctorado. En la enseñanza en posacuerdo a la UNAD se han integrado estudiantes de las antiguas FARC. Se han hecho procesos como el maestro itinerante. El docente va a los sitios donde están las personas que están en el proceso de reinserción. Otros participan ya como estudiantes normales y en las asignaturas se vive el proceso educativo normal. <i>Informante 5. (Protocolo 11 al 17)</i> participe en la maestría se llamaba construcción de paz en ambientes educativos y esencialmente buscaba encontrar en las narrativas de los niños y niñas en situación de desplazamiento una reconstrucción del conflicto desde las voces de los niños, sin ningún tipo de re victimización, al contrario, develaba los diferentes potenciales que desarrollan los niños y que les permitía reconfigurar el conflicto desde la capacidad de agencia miento <i>Informante 6. (Protocolo 11 al 13)</i> Ninguna, los lugares donde he trabajado no han tenido interés o enfoque en el posacuerdo, la población beneficiada por los planes posacuerdo no son su población objetivo.	La formación docente se concibe según Bar (1999) e Imbernón (1994) como “el desarrollo profesional, en la que destacan tres aspectos fundamentales como lo son: el papel de la práctica y de la colaboración, de la contextualización, de la motivación por el aprendizaje continuo y del compromiso con la calidad de la enseñanza” (p. 38). En función de lo expresado, Imbernón (2001) establece cuatro principios fundamentales que respaldan la formación permanente del docente, que son “(a) Aprender continuamente de forma colaborativa (b) Conectar los conocimientos con nuevas informaciones (c) Reflexionar individual y colectivamente en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. (d) Aprender en un ambiente formativo e interacción social” (p. 30).	El docente impregnado de creatividad impulsa el desarrollo del pensamiento; por consiguiente, debe estar orientada hacia el desarrollo de los procesos cognoscitivos básicos como la observación, memorización, axioma, análisis, síntesis, símil, categorización, deducción, seguir instrucciones la toma de decisiones, resolución de problemas y la creatividad.

Los referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia se orientan en la construcción del aporte operativo al conocimiento basado en postulados teóricos emergentes de las creencias que define la práctica pedagógica en contextos de posacuerdo. Las acciones llevadas desde la perspectiva metodológica son producto de la información obtenida y organizada coherentemente como consecuencia de la interpretación y creatividad del investigador, por lo cual los referentes teóricos generan conocimiento desde los hallazgos, lo que permitió conocer el nivel protagónico de los actores en desarrollo de las categorías estudiadas.

En consecuencia, los referentes teóricos a presentar nacen a partir de tres dimensiones: (a) Dimensión de Formación, (b) Dimensión Didáctica y (c) Dimensión analítica para la transformación. Dentro de los hallazgos que permitieron generar los referentes teóricos se tomó en consideración; 1) las dificultades observadas en las practicas del profesor donde escasea el compromiso de adquirir conocimiento para abordar un currículo contextualizado a raíz del Acuerdo de paz; 2) la necesidad de asegurar formas efectivas de transmisión del conocimiento para interpretar y comprender las realidades de las zonas de posacuerdo; 3) la urgencia de desmontar paradigmas tradicionales en cuanto a la construcción del conocimiento; 4) la necesidad de afrontar desde la configuración de la investigación la epistemología de la didáctica; y 5) el desarrollo de competencias para tratar con nuevos problemas, en consecuencia de los acuerdos de paz.

Capítulo V

Análisis y la discusión de los resultados

En función de las categorías emergente como producto del proceso de interpretación de las entrevistas en profundidad y de acuerdo al guion de entrevista (tabla 15) fue posible: Generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia.

Tabla 15.
Entrevistas en profundidad informante 3.

Protocolos	Descripción	Categorías Emergentes
1	Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes	Atención de poblaciones con múltiples condiciones socioeconómicas.
2	que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia.	
3	Dimensión Formación	
4	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo de la docencia?	Dificultades emocionales, psicológicas y emocionales.
5	Mi experiencia en el campo docente ha sido de dos años y 10 meses y se ha	
6	visto enmarcada en la atención de poblaciones con múltiples condiciones	
7	socioeconómicas, lo que ha derivado en múltiples experiencias pedagógicas	Maestría en educación.
8	con muchas situaciones de diferente naturaleza. Con esto quiero decir que me	
9	he visto enfrentado a situaciones de dificultades emocionales, psicológicas y	
10	emocionales que se manifiestan de formas muy variadas debido a la variedad	La memoria histórica de los falsos positivos en el contexto educativo.
11	de los estudiantes, lo cual ha derivado en un gran aprendizaje y en un reto	
12	bastante grande.	
13	2. ¿Cuál ha sido la formación profesional (Maestría y Doctorado) en cursos de	Enseñanza de la historia y particularmente en la enseñanza del conflicto en Colombia.
14	actualización en materia de estrategias de enseñanza en posacuerdo? razone su	
15	respuesta	
16	Soy estudiante de maestría en educación y allí mi tesis de tesis está relacionada	Abordar el conflicto han sido ejemplos analíticos que emulan las razones
17	con la memoria histórica de los falsos positivos en el contexto educativo. En	
18	ese sentido, algunas de las clases que he recibido han sido enfocadas a métodos	
19	pedagógicos enfocados en la enseñanza de la historia y particularmente en la	Enseñanza de la historia y particularmente en la enseñanza del conflicto en Colombia.
20	enseñanza del conflicto en Colombia	
21	3. ¿Describe en función de sus prácticas pedagógicas las estrategias que utiliza	
22	para abordar conflicto armado y los acuerdos de paz?	Abordar el conflicto han sido ejemplos analíticos que emulan las razones
23	Las estrategias pedagógicas que he utilizado para abordar el conflicto han sido	
24	ejemplos analíticos que emulan las razones principales del conflicto como el	
25	problema de la tierra. También utilizo material audiovisual que muestra el lado	Abordar el conflicto han sido ejemplos analíticos que emulan las razones
26	más crudo del conflicto, de forma que se genere un impacto emocional en los	
27	estudiantes. De igual forma, explico cómo de alguna u otra forma el conflicto	
28	nos ha afectado a todos por medio de ejercicios como debates y lluvias de	Abordar el conflicto han sido ejemplos analíticos que emulan las razones
29	ideas.	
30	4. ¿Describa si ha tenido experiencia académica y profesional de enseñanza	
31	curricular en contexto de conflicto y posacuerdo?	Abordar el conflicto han sido ejemplos analíticos que emulan las razones
32	No he tenido experiencias pedagógicas en contextos de conflicto.	
33		

34	5. ¿Cómo lograría abordar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos posacuerdo?	principales del conflicto.
35		
36	Pienso que a partir de enfoques de memoria en los cuales se enseñe la historia del conflicto partiendo de la construcción colectiva de dicha historia, de forma que no se quede con la visión oficial del conflicto, la cual pienso que es sesgada. Creo que la forma más precisa y más significativa en la que se deben abordar las ciencias sociales frente al conflicto armado es partiendo de la dimensión social que tiene tanto el conflicto como su reconstrucción.	El conflicto, genera un impacto emocional en los estudiantes.
37		
38		
39		
40		
41		
42	6. ¿Cómo desde la pedagogía lograrías abordar el Acuerdo de paz en Colombia?	No he tenido experiencias pedagógicas en contextos de conflicto.
43		Enfoques de memoria en los cuales se enseñe la historia del conflicto.
44	Creo que se debe abordar desde estrategias analíticas y críticas que busquen en primer lugar entender los acuerdos para después lograr hacer todo un ejercicio crítico alrededor de los diferentes puntos del acuerdo y lo que pueden implicar. Este ejercicio crítico es clave para mí en la medida en que permite tener una opinión sobre el acuerdo mucho más informado y consciente.	
45		
46		
47		
48		
49	Dimensión Didáctica	
50	7. Desde su punto de vista político, ideológico y cultural ¿cómo cree que desarrollaría los contenidos de ciencias sociales desde la firma de los Acuerdos de paz?	Dimensión social que tiene tanto el conflicto como su reconstrucción.
51		
52		
53	Creo que lo más importante es tratar de enseñar y entender el contenido que tiene el acuerdo con el fin de poder crear posiciones ideológicas basadas en el contenido mismo y no en las opiniones mediáticas y la desinformación. Lo mismo se extiende para los contenidos de las ciencias sociales y el hito que creo que marca el acuerdo de paz es la popularización de la memoria histórica como método para hacer historia. Creo que el ejercicio docente debe buscar más el desarrollo de pensamiento crítico sobre todo y después expresar sus opiniones como eso, como opiniones. De allí que los contenidos de las ciencias sociales, para mí, deben estar enfocados en cosas como la importancia de la memoria, su carácter colectivo, el hecho de que la historia cambia y se reconstruye constantemente	Estrategias analíticas y críticas.
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64	8. ¿Cómo lograría usted desde su percepción lograr aprendizajes significativos en contextos posacuerdo?	Hacer todo un ejercicio crítico.
65		
66	Mostrando las consecuencias cercanas a los estudiantes que pudieron tener por el contenido, por ejemplo, hablar de la cuestión de los falsos positivos que afectaron a Soacha, el asesinato de Carlos Galán, la presencia de grupos paramilitares en el municipio y, en general mostrando que el conflicto no es algo lejano a nosotros, sino que de una forma u otra también nos ha afectado.	Opinión sobre el acuerdo mucho más informado y consciente.
67		
68		
69		
70		
71	9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza desmontaría usted para la administración del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	Crear posiciones ideológicas basadas en el contenido mismo y no en las opiniones mediáticas.
72		
73	Pienso que en el contexto del posacuerdo la enseñanza de la historia desde la escuela de los anales queda obsoleta porque uno de los puntos que el acuerdo permitió reforzar en el campo académico fue la memoria histórica. En ese sentido, desmontaría todas las estrategias que muestran la historia como algo estático y alejado de los estudiantes	
74		
75		
76		
77		
78	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza transformaría usted para la administración del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	La desinformación de paz es la popularización de la memoria histórica como método para hacer historia.
79		
80	En general daría mayor tiempo a los componentes que están contenidos en las ciencias sociales como la historia o la geografía, ya que de esta forma se puede abordar de una forma más amplia y diversa la cuestión del conflicto en Colombia	
81		
82		
83		
84	11. ¿Dentro de su práctica pedagógica que contenidos privilegiaría usted de los acuerdos de paz logrados en Colombia?	
85		
86	Privilegiaría el entendimiento y análisis de las propuestas en materia de tierras como la reforma rural integral en cuanto a reparación y restitución, la participación política de las FARC y la cuestión de la sustitución de cultivos ilícitos	
87		
88		
89		

90	12. ¿Desde su práctica Pedagógica que métodos utilizaría para la	Pensamiento
91	administración del currículo en contextos posacuerdo?	crítico, memoria,
92	Trataría de desarrollar los diferentes relacionados con el conflicto desde la	carácter colectivo
93	perspectiva histórica por un lado y la geográfica por otro. Esto debido a que	Desde la escuela
94	ambos componentes son clave al momento de analizar y entender las diferentes	de los anales.
95	aristas que ha tenido el conflicto armado en Colombia.	
96	Dimensión Analítica	Desmontaría
97	13. ¿Qué contenidos descartaría e implementaría para iniciar el análisis de la	todas las
98	geografía y la historia en contexto posacuerdo?	estrategias que
99	Descartaría los contenidos apologéticos o estigmatizan tés al acuerdo debido a	muestran la
100	que pienso que los estudiantes deben desarrollar su propia opinión más allá de	historia como
101	la posición política del docente. Privilegiaría los contenidos que muestren qué	algo estático y
102	implicaciones tienen los acuerdos para la mayoría de campesinos en materia	alejado de los
103	de redistribución y acceso de la tierra.	estudiantes.
104	14. ¿Cómo asumiría usted desde el análisis didáctico las estrategias sugeridas	
105	por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	Propuestas en
106	No conozco las estrategias sugeridas por el ministerio de educación frente al	materia de tierras
107	posacuerdo.	como la reforma
108	15. ¿Qué elementos asumiría de las propuestas desarrolladas por el Ministerio	rural integral.
109	de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
110	No conozco las estrategias sugeridas por el ministerio de educación frente al	Reparación y
111	posacuerdo.	restitución, la
112	16. ¿Qué elementos de su práctica transformaría usted para la administración	participación
113	del currículo en ciencias sociales en contexto posacuerdo?	política de las
114	Cambiaría un poco el enfoque en mostrar los hechos de forma precisa y, más	FARC y la
115	bien, trataría de lograr conectar a los estudiantes con la importancia y las	cuestión de la
116	graves consecuencias que ha tenido el conflicto en Colombia, de forma que se	sustitución de
117	entienda lo que el conflicto ha significado y lo grave que ha sido	cultivos ilícitos.
118	17. ¿Cómo lograrías incorporar dentro de la tesis instituciones estrategias para	
119	mejorar la practica pedagógica en contexto posacuerdo?	. Integrar
120	Pienso que una buena manera de integrar estrategias para la enseñanza del	estrategias para la
121	conflicto en los PEI es mostrando que en Colombia muchos aspectos han sido	enseñanza del
122	atravesados por el conflicto, como es el caso del deporte, el medio ambiente,	conflicto en los
123	la educación etc. Entonces creo que cada PEI podría incorporar un	PEI
124	entendimiento sobre cómo el conflicto ha afectado esos aspectos y cómo el	
	acuerdo de paz puede mejorarlos o no.	

5.1 Dimensión formación

La educación autentica en espacios pedagógicos a partir de posacuerdo y en procura de lograr la paz son explicadas a partir de afirmaciones construidas por investigadores de otras latitudes que justifican en primer lugar la necesidad de una formación docente en la que se consideren las especificidades de contextos impregnados de situaciones complejas que implica el reconocimiento como producto del Acuerdo de paz. En este sentido, se plantea la necesidad de formar docentes

con preparación pedagógica que posean las competencias para poder desempeñarse en espacios caracterizados por circunstancias asimilables del posacuerdo, tendiente a promover una praxis educativa transformadora y contextualizada en la realidad donde se lleva a cabo el hecho educativo, y su necesidad de considerar al “Lugar” (Santos, 2012) para promover desde la práctica escolar el abordaje del espacio geográfico donde la escuela está inserta.

Asimismo, es importante considerar la necesaria vinculación del docente con la realidad espacial donde se encuentra el centro de estudio, de manera que el proceso educativo debe ser asumido por el docente con miras a impactar ese “espacio”, bajo las condiciones históricas que actualmente están dadas. De allí que, el docente debe tener en principio una serie de competencias tendientes a proyectar una praxis pedagógica pertinente y contextualizada en el espacio donde desempeña su labor. Partiendo de ello, se considera fomentar el alcance de competencias y sensibilizarlo respecto a las condiciones que caracterizan a estos espacios y a sus habitantes; de manera tal que ello le permita al docente llevar a cabo sus praxis educativas en construcción continua con el espacio impregnado de violencia donde se encuentra el centro educativo.

En consecuencia, se refleja la importancia de la investigación por cuanto brinda una perspectiva enriquecedora en la actualización y reconstrucción de conceptos importantes como es la educación auténtica. Surge entonces una actual y contextualizada manera de conformar la restauración teórica de este concepto partiendo de la propia práctica en una región que tanto requiere este tipo de contribuciones (ver figura 11).

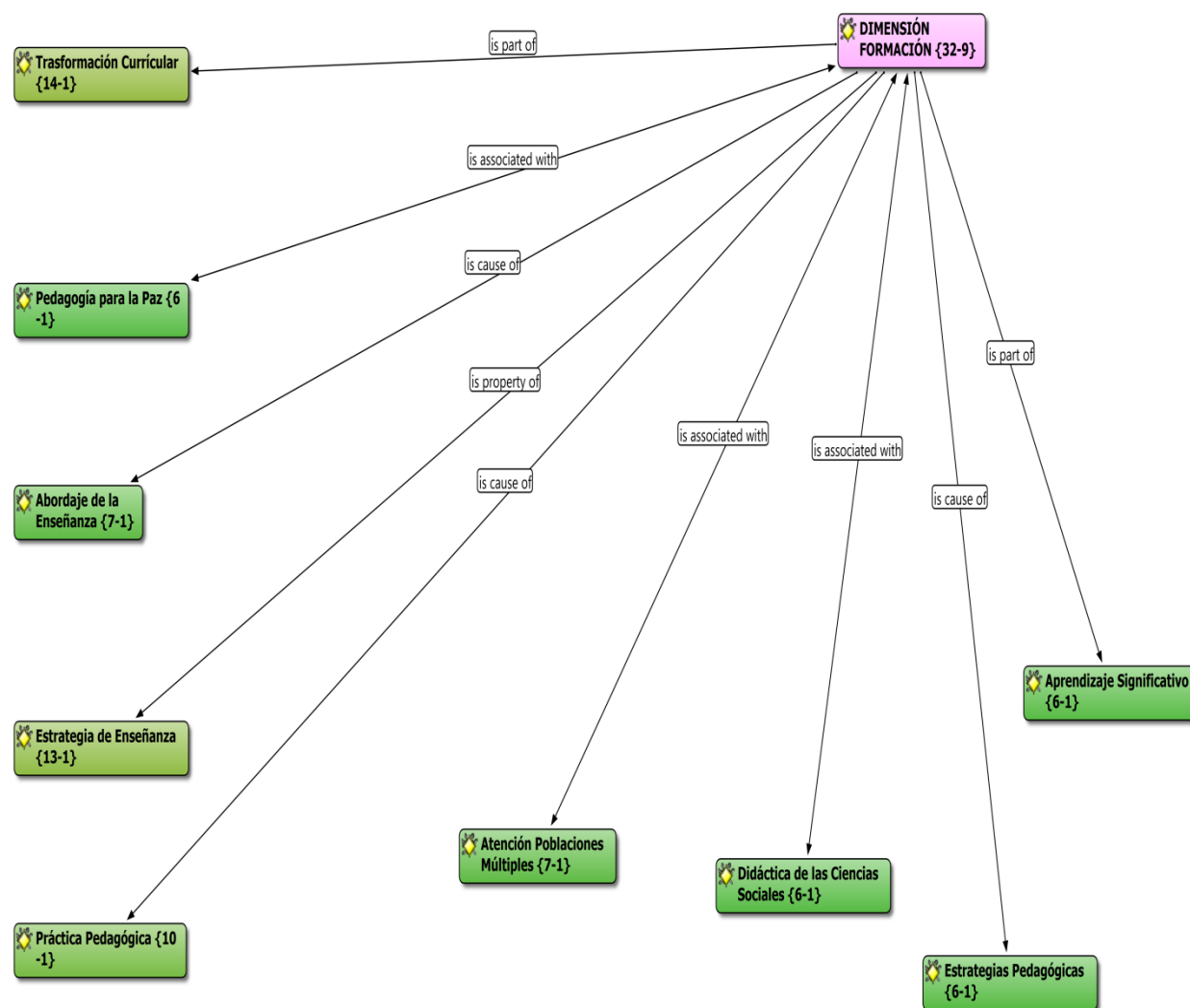


Figura 11. Dimensión formación.

5.2 Dimensión didáctica

Se puede afirmar que la planificación y las praxis pedagógica en espacios pedagógicos a partir de posacuerdo y en procura de lograr la paz, se lleva a cabo de forma empírica, dado que ésta no responde a un proceso de formación que le permita al docente seleccionar y emplear metodologías que le posibiliten para conocer, valorar y contextualizar su labor como mediador, facilitador y orientador en función de la misma.

De allí, que la necesidad de consenso para lograr una planificación contextualizada a la realidad de acuerdo a los informantes clave se pone en evidencia cuando afirman que sus prácticas pedagógicas están caracterizadas por la improvisación en función del abordaje de la realidad sociocultural presente, cuya esencia dista de su comprensión real porque no se aborda desde el punto de vista pedagógico, siendo evidente esto cuando el docente trata de relacionar algunos contenidos con el contexto donde vive el estudiante; por lo que el profesorado no llega a comprender la estructura espacial que emerge del espacio geográfico donde lleva a cabo su labor. A partir de ello, es importante reconocer lo que plantean los informantes cuando sostiene que “no se puede desligar las acciones pedagógicas de la realidad o contexto social donde se encuentra el estudiante; no se justifica docentes centrados en procesar contenidos teóricos, sino que más bien esos contenidos sean vistos desde la realidad social donde el estudiante vive, a partir del contexto o realidad que el estudiante conoce”.

En este sentido, la planificación debe considerar la realidad inmediata para el abordaje de los temas a desarrollar en el aula, es decir a partir de la existencia presente dirigir los contenidos, se demanda un proceso de aprendizaje que va de lo práctico a lo teórico. Para ello, se requiere de docentes que a partir de su rol de investigadores puedan intervenir de forma dialógica la realidad en función de conocer y comprender la misma para poder tomar acciones que le permitan llevar a cabo una práctica pedagógica contextualizada. Es decir, el problema se agudiza porque no es solamente la falta de competencias del docente para intervenir ese espacio, sino que también en las políticas educativas se denota un desconocimiento de la realidad donde éstas van a ser tratadas de implementar por los docentes; por tanto, es indispensable una planificación contextualizada para orientar procesos de transformación de esta realidad (ver figura 12).

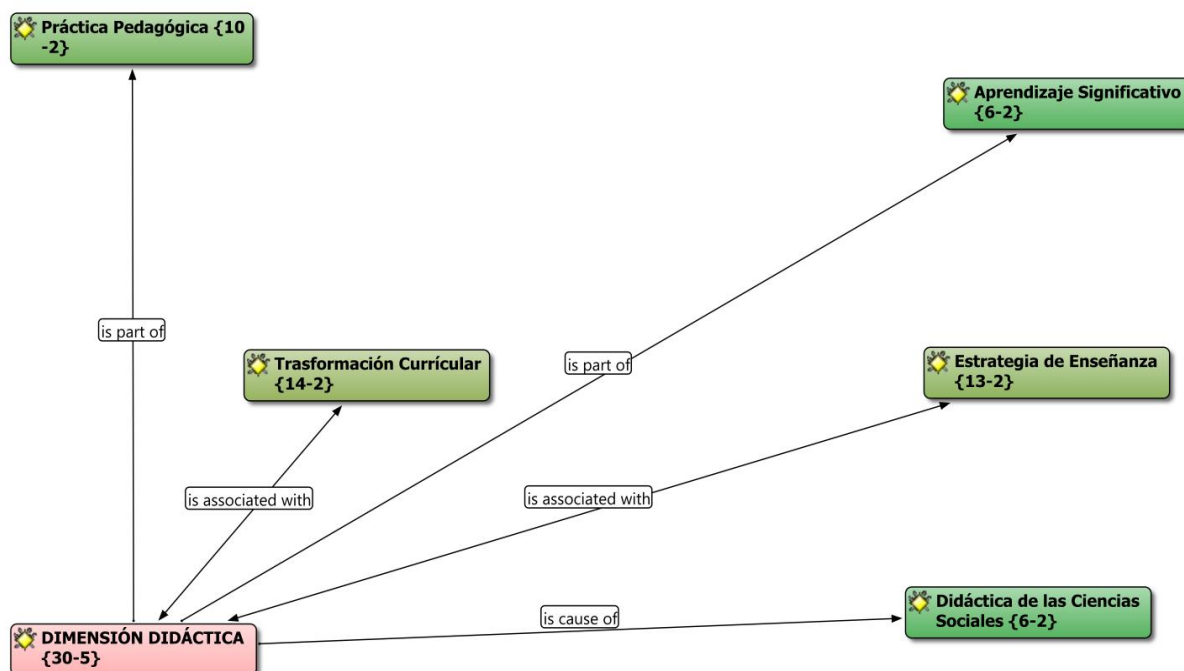


Figura 12. Dimensión didáctica

5.3 Dimensión analítica para la transformación

La dimensión analítica descrita permite afirmar responsablemente en este análisis que es difícil encontrar el origen de los inconvenientes de la práctica pedagógica en el contexto educativo de posacuerdo por cuanto el rol que debe cumplir el docente es complejo y abarca por decirlo así, múltiples dimensiones que van desde la disposición para ayudar a los estudiantes a reforzar los valores, el compromiso por renovar y actualizar sus conocimiento, reflexionar sobre su didáctica con el firme propósito de transformar las técnicas y métodos de enseñanza y hasta trasponer en el estudiantes elementos para la creatividad.

Así mismo, es importante considerar que los valores representan en el docente el compromiso profesional que va más allá de transferir solamente conocimientos. Es por ello, que asumir la responsabilidad implica la noción de cumplir o no con las obligaciones de su cargo y tomar en consideración el desempeño de las mismas expectativas y estándares que exige a sus estudiantes.

Se podría también considerar sencillez, como valor que enaltece el trabajo dentro de los ambientes de aprendizajes y representa la oportunidad de asumir el privilegio de la potestad académica como un servicio público.

Así, de dicha postura emerge la preocupación como característica del profesor que es capaz de realizar esfuerzos para que sus estudiantes logren alcanzar sus éxitos académicos; también visualizar la cooperación como valor fundamental que implique el desarrollo de una comunicación eficaz y eficiente con todos los segmentos de la comunidad educativa. En cuanto a la lealtad debe entenderla como la adhesión a las normas, respeto a sus compañeros de trabajo y a las autoridades, aunque no siempre estará de acuerdo, pero debe poseer competencias para discernir sobre las causas de su inconformidad y en consecuencia actuar acertadamente.

Por último, la capacidad de transformar, como elemento vinculante de la práctica pedagógica ya que implica detectar contradicciones entre lo que piensa y lo que hace y la reflexión profunda sobre su accionar pedagógico con miras a lograr su transformación al respecto; La expresión anterior encaja a la concepción del modelo de pedagogía crítica donde el profesor a partir de su discurso reflexiona sobre el quehacer político y social como crítica al modelo pedagógico tradicional.

En función de lo anterior McLaren (2010) señala:

La Pedagogía Crítica se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad (p. 23).

En consecuencia, el modelo pedagógico de signo emancipador busca la transformación de la práctica pedagógica del docente, la construcción colectiva del conocimiento, la incorporación al currículum de la pedagogía crítica, la didáctica crítica y que de manera colectiva busquen los caminos para la democratización efectiva del saber. Dentro de este marco de discusión el profesor que asume este modelo habitualmente exige de los estudiantes la memorización de la información y la eliminación de la crítica como forma de construir el conocimiento. En tal sentido es necesario asumir un modelo pedagógico que se aleje de las prácticas Pedagógicas que no toman en consideración la disertación como experiencia existencial de los educandos y los contenidos como fragmentos de la realidad, emancipados de su generalidad.

Todos estos aportes coinciden en que la labor del profesor dentro de un contexto de educativo debe estar enfocada hacia la diversificación de los espacios en la formación continua para la adquisición de herramientas que implique la selección, construcción de materiales instruccionales, adquieran competencias para la evaluación de los aprendizajes, la aplicación de TIC en la generación de nuevos ambientes de aprendizajes, participen en tesis de investigación e innovación que tengan como norte el eje didáctico y consideren el factor ético como desnaturalización de su discurso pedagógico.

En consecuencia, se trata de concebir que los profesores y estudiantes incorporen en sus saberes herramientas cognitivas que les permitan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades básicas y su pasaje hacia habilidades analíticas y reflexivas como elemento de cambio (ver figura 13).

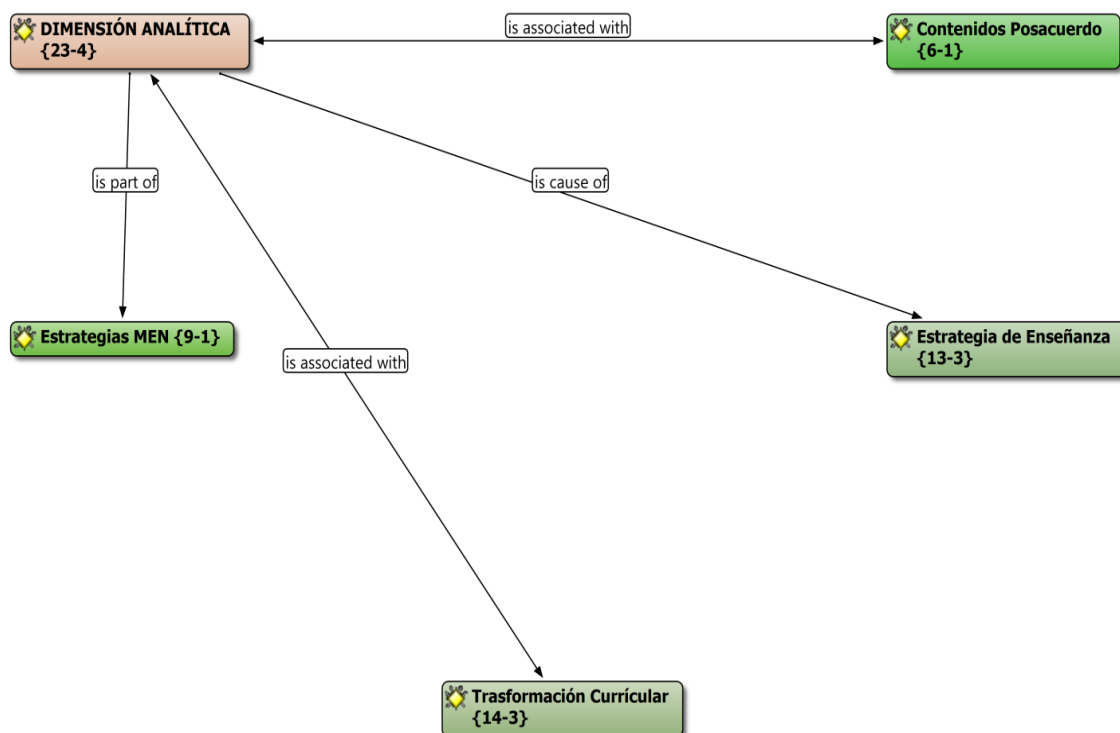


Figura 13. Dimensión Analítica

5.4 Referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo

En estos referentes teóricos; el docente comunica, expone, organiza, crea situaciones para facilitar el trabajo, propicia la discusión, analiza las limitaciones, reconoce oportunidades, valora las posibilidades y reconsidera alternativas, todo orientado hacia la integralidad en el proceso educativo.

Los referentes teóricos representan la sustentación emergente, y conforman la necesidad de una acción sociocrítica emancipadora para el ejercicio de la libertad, equidad e innovación de la práctica pedagógica. En esta perspectiva los fundamentos teóricos, se elaboraron a partir de la interpretación de los significados que les asignan los actores informantes claves, y se apoyan en la

observación de los datos abordados, que son interés de la investigación empírica desarrollada para representar, establecer, conceptualizar y teorizar desde esa realidad.

Los referentes teóricos nacen igualmente a partir de la interpretación de la realidad, representa desde el proceso de teorización tratar de integrar en un todo coherente y lógico la síntesis final de la investigación enmarcada en los postulados de Carr y Kemmis (1998), desde “(a) el conocer y percibir la realidad como práctica, (b) la unión de la teoría y la práctica combinando conocimiento, acción y corresponsabilidad; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico-práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.”

5.4.1 Primer referente teórico.

En tal sentido, el primer referente teórico, apegado al primer principio conocer y comprender la realidad como praxis: parte del modelo desde los hallazgos teóricos emergentes que se presentan son producto de la información obtenida y organizada coherentemente como consecuencia de la interpretación y creatividad del investigador, por lo cual generarán conocimiento, permitiendo conocer el nivel de accionar de los actores, a fin de posibilitarles la mejora en varios ámbitos, para lo cual, se requiere la práctica socio crítica con la emancipadora en forma continua y sistemática.

5.4.2 Segundo referente teórico.

El segundo referente está apegado la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad profesional: parte del desarrollo sociocrítico ejecutado que ha sido desarrollado con la finalidad de interpretar y comprender la realidad, en ella prevalece una teoría que la sustenta y que se concreta desde esa realidad.

5.4.3 Tercer referente teórico.

La operatividad del tercer referente teórico enmarcado en el tercer principio, de alinear el conocimiento hacia la emancipación y liberación, se concreta al hacer funcionar los elementos del conjunto: institucionalidad acción de representación, realidad, y sus relaciones: descripciones, orden conceptual en categorías y propiedades, interpretación, comparaciones analíticas con categorías del proceso de codificación.

5.4.4 Cuarto referente teórico.

El cuarto referente está apegado a lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida: parte de que todos los elementos y sus relaciones se construyen con base en la derivación de acciones interactivas mediante reglas lógicas que se verifican mediante la observación.

5.4.5 Quinto referente teórico.

Y el quinto referente esta, enmarcado en adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica: parte de la finalidad de la investigación cualitativa es obtener conocimiento de los fenómenos investigados, pero la realidad es compleja para abarcarla en todos sus aspectos y en el caso de los postulados de la teoría, se interpreta y se presenta como los actores ven su perfil desde la formación adquirida, como generador de practica pedagógica educacional.

Así, la investigación parte de un cuerpo de conocimientos que ya poseían, los cuales se obtuvieron con las informaciones suministradas en las entrevistas, de donde emergen descripciones e interpretaciones de la realidad misma, con los postulados teóricos, resultantes de la teoría referida a esa realidad, desde la información del trabajo de campo. En tal sentido, se expresan en la siguiente figura 14 los referentes teóricos resultantes:

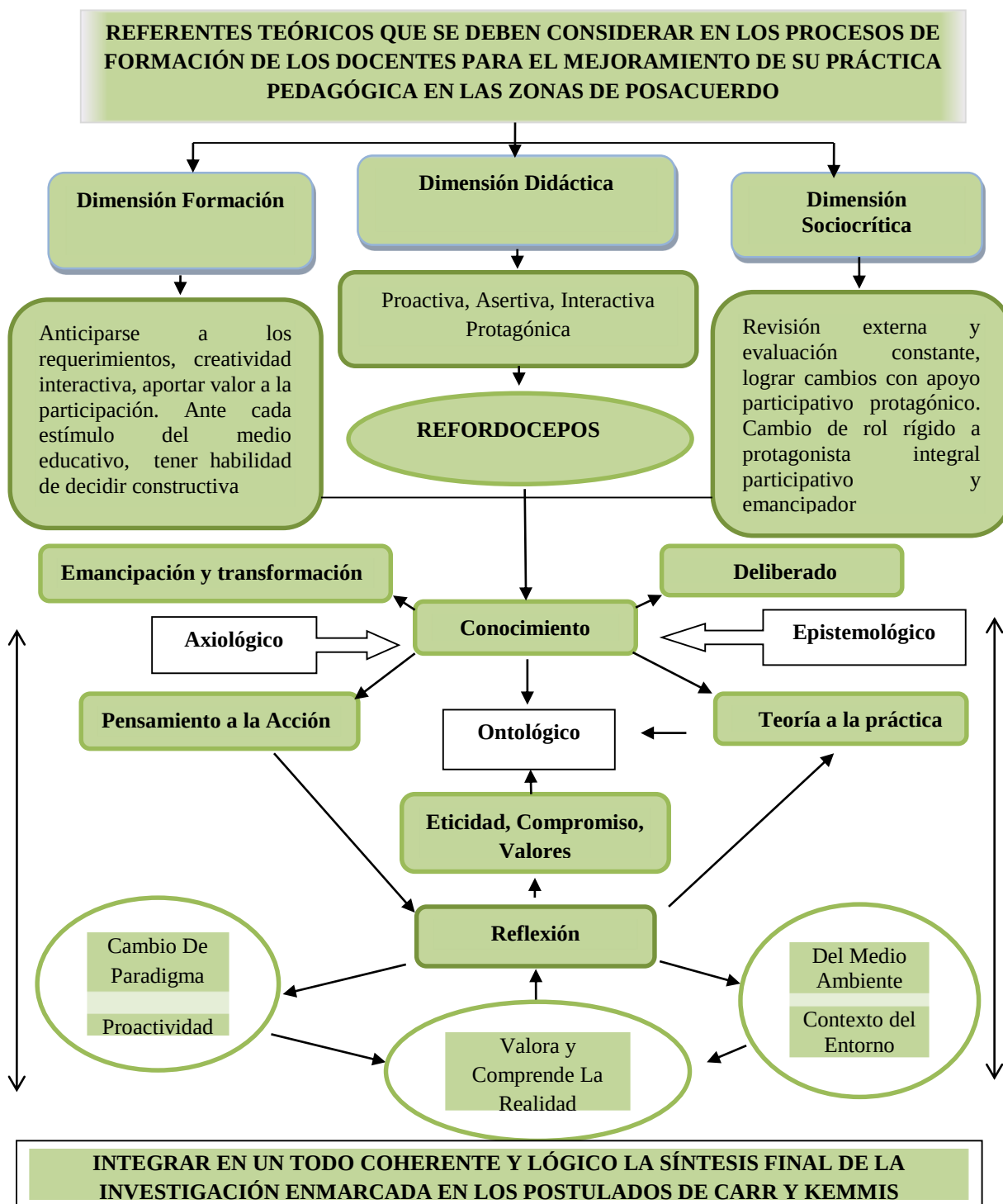


Figura 14. Referentes teóricos hacia la construcción de **REFORDOCEPOS**

5.5 REFORDOCEPOS: Referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo

En los referentes teóricos, el pensamiento está instituido por acciones que demandan estrategias cognoscitivas pertinentes para procesar la información y asemejar de forma significativa en contextos geográficos definidos como posacuerdo; sin embargo, la utilización de procedimientos bien ejecutados y reflexionados para la reconstrucción del conocimiento es primordial en el desarrollo del aprendizaje significativo, esta aserción exalta la pertinencia de los fenómenos cognoscitivos que fortalecen la emancipación del pensamiento metacognitivo.

De igual forma, los supuestos al incorporarse dentro de la práctica pedagógica del docente, éste se impregna de elementos para la reflexión consciente con la posibilidad de conseguir la autodeterminación, la emancipación y la transformación de los actores de la institución educativa con nuevas corrientes de pensamientos que garanticen una educación con calidad. Se trata de concebir que los profesores y estudiantes incorporen en sus saberes herramientas cognitivas que les permitan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, estrategias que favorezcan el desarrollo de las destrezas básicas y su pasaje hacia habilidades analíticas y reflexivas, lo cual considere importante la actualización del eje didáctico dentro de la práctica pedagógica, ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y la evaluación se considere; ser participativo, flexible, la construcción permanente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los referentes teóricos para la formación, es necesario reflexionar sobre la educación y su sentido, visión, misión, propósito, proyección social y desarrollo profesional de los docentes.

De allí, que estas reflexiones se ubiquen en el centro de la preocupación del docente, donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje representan para él, el eje de la actualización personal y profesional que constituye el proceso de auto-desarrollo.

En este sentido, se hace necesario contar con un propósito encaminado al desarrollo de la formación docente, que sea competente, oportuno y ajustado al contexto colombiano actual, donde el trabajo docente trascienda la comunidad local, regional o nacional y no siga siendo vista hacia dentro de las aulas.

Dentro de este marco, se deberían tomar en cuenta las experiencias y conocimientos, así como propiciar situaciones ideales para favorecer el incorporar las actividades dialécticas en correspondencias con las categorías y subcategorías desde las de ideas concebida en mancomunidad, para desarrollar la creatividad y la construcción colectiva, cooperativa del proceso desde la visión dialéctica, así se presenta la transformación necesaria.

En dicha transformación necesaria como preminencia del ejercicio profesional, el objeto del conocimiento, se halla contenido parcial o completamente en la disertación del profesor, en los recursos para el aprendizaje, y en el medio donde gestiona su planificación en base a los objetivos y contenidos por medio con discurso sociocrítico que permita una acción profesional en contextos de posacuerdo.

Capítulo VI

Reflexiones finales y sugerencias

Este aparte del estudio, contiene las reflexiones finales en referencia a las conclusiones y la incorporación de algunas recomendaciones referidas a referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia. Los referentes teóricos generados están presentes en las características, acciones y significados que asignan los actores profesoraes a las prácticas pedagógicas que tienen los profesores que desarrollan su profesión en las zonas de posconflicto en Colombia e interpretar los rasgos específicos que tienen las PPD que laboran en las zonas de posconflicto en Colombia, que orienta el ejercicio de la libertad, igualdad, paz y transformación de una realidad por un cambio participativo y protagónico.

Los referentes teóricos consideran el mejoramiento de la práctica pedagógica en ejercicio didáctico del docente, respecto a técnicas y estrategias, cuyo propósito se realiza aprendiendo a pensar, ampliando las capacidades y valores; es decir, desarrollando el discernimiento, la afectividad y el uso de estrategias que fortalezcan la práctica pedagógica institucional en contextos de posacuerdo, lo que amerita la puesta en marcha de un proceso de formación docente para abordar el currículo en un contexto de complejidad.

Los referentes teóricos del primer objetivo indagado: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los profesores que desarrollan su profesión en las zonas de posconflicto en Colombia se fundamentan en un enfoque integrado de la práctica educativa, que da primicia al descubrimiento, en un proceso constructivo de interacción del entorno, que favorece la cooperación, colaboración, intercambio de actividades y decisiones educativas que implican: conocimientos, capacidad

sociocrítica para afrontar y corregir los problemas; es decir, una real aplicación del modelo teórico emancipador axiológico, ontológico, epistémico, teológico y metódico, lo cual está asociado al proceso de ser sujeto como un ser social, lo que plantea, que es necesario suscitar la cooperación y la labor grupal, ya que se instituyen mejores relaciones con los otros, asimilan más, se muestran más motivados.

De igual forma, en los referentes teóricos del segundo objetivo indagado; Interpretar los rasgos específicos que tienen las PPD que laboran en las zonas de posconflicto en Colombia, el rol del educador cambia, es moderador, gestor, organizador, orientador, intermediario y también un participante más. Como mediador debe conocer los intereses de sus estudiantes y sus diversificadas individuales; la necesidad de proporcionarle una realimentación a cada una de las labores de los mismos.

En el contexto de la práctica pedagógica contextualizada en el posacuerdo exige cambios que involucren el modo de actuación de los docentes, por lo que se reelabora una definición contextualizada del ejercicio didáctico en transformación, en función de la preparación del profesor, como eje articulador de la relación de sistematización, con el uso de procedimientos para el logro de los objetivos de realzar el nivel de conciencia de los profesores, orientando esfuerzos en la necesidad de involucrarse de manera protagónica en el contexto posacuerdo, y de promover esfuerzos en el desempeño de los planes de desarrollo curricular definido como complejo.

En este estudio se puede afirmar, que la práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia debe ser convertida en características de componentes pedagógicos relacionados con los procesos de aprendizaje.

En función a elaborar los referentes teóricos por considerar en los procesos de formación de los profesores desde la perspectiva del posacuerdo en Colombia, parten del diseño sobre la

programación y las teorías sobre el aprendizaje, las destrezas y las actitudes necesarias para la trabajo docente, comprensión y manejo de las nuevos procesos didácticos ajustado a la realidad colombiana, complementos didácticos necesarios para transmitir los contenidos, conocer la realidad educativa, desempeñar las funciones de ejercitación profesional motivadoras en ejercicio de la creatividad, puede trasladar y comprobar los aprendizajes logrados en la teoría, analizar y la reflexionar sobre sus actuaciones prácticas, desarrollar su pensamiento teórico que orientará la práctica del aula, y trabajar en equipo proyectos educativos que permitan desempeñar función integrales.

Se considera importante que los contenidos curriculares han de estar orientados hacia el desarrollo de las aptitudes y habilidades, en procesos del ser, saber, saber hacer, para poder desarrollar una actitud crítica ante escenarios relacionadas con la realidad social, política y cultural como resultado de la firma de un acuerdo de paz; para tratar de formar al actor educativo con capacidades investigativas con libertad, para que sean cooperativos y solidarios.

Finalmente, los referentes teóricos necesarios que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para la mejora de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia se traduce como una tarea insoslayable, donde el profesor debe buscar vías para el perfeccionamiento de la enseñanza; de tal forma, que llegue a cada uno de los ambientes sociales del actor educativo, con una comunicación efectiva donde se origina un escenario habitual entre las partes que actúan, compartiendo reflexiones, motivaciones y tropiezos. En tal sentido, el profesor debe considerar que se genere calidad pedagógica con base en los siguientes criterios del aprendizaje en disposición del profesor para guiar al actor educativo por aprender.

A manera de sugerencias se refiere un cuerpo de acciones necesaria que conjuntamente con el aporte operativo al conocimiento que sirvan para lograr los cambios necesarios en la práctica

pedagógica en preminencia del paradigma sociocrítico impregnado por: (a) el conocer y entender el contexto como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento, labor y corresponsabilidad; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico-práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

En estas experiencias de aprendizaje, del docente debe implementar herramientas constructivistas, para que las intervenciones instruccionales busquen desarrollar la práctica pedagógica y propicien mayor correspondencia con la teoría. La práctica pedagógica se debe mejorar y transformar, ya que permitirá que el directivo y el profesor alcancen cambios para la calidad educativa, con la integración escuela y comunidad, en función de las demandas de alumnos, familia y comunidad (formación docente).

El autor educativo debe ser un moderador, gestor, coordinador, orientador, mediador y también un participante más de la transformación en el ejercicio didáctico profesoral, y actuar como mediador que debe estar al tanto de: los intereses profesionales y sus diferencias individuales; a la vez, que proporcione una realimentación a cada una de las gestiones pedagógicas, así ser el generador principal de la innovación, basado en la creatividad para el desarrollo, y proveer los recursos para optimizar la práctica pedagógica institucionalizada; considerando la creativa, y el ejercicio profesoral capaz, digno de respeto, consideración y confianza, mientras crea un ambiente armónico.

Las recomendaciones del estudio se orientan como complemento de los referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para la mejora de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia (REFORDOCEPOS) debe tener como requisitos: equilibrio entre la formación general y la concreta, componentes pedagógicos correspondidos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adquisición de las destrezas y actitudes para el desempeño profesoral, con las acciones de ejercitación profesional creativa, lograr contenidos disciplinares y complementos didácticos para la formación práctica que reconozca la realidad educativa en trabajo de equipo con proyectos educativos de desempeño en acción social.

Referencias

- Albornoz, M. (1994). *Currículum Universitario Siglo XXI*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Buenos Aires – Argentina.
- Bain, R.B. (2005). *Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la historia en La Educación Secundaria* en Universidad de Valencia, España.
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del Docente en el Contexto Institucional Educativo. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima – Perú.
- Barriga, C. (2011). *Planificación Curricular*. Quito-Ecuador: Publicaciones UTE.
- Beltrán, M. (2011). *La investigación sobre la planeación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. México.
- Borello, R. (2012). Ponencia: “Sobre el pluralismo jurídico”. *XV Jornadas de Filosofía Jurídica y Social de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho*.
- Bromberg, A.; Kirsanov, E.; Longueira, M. (2008). *Formación Profesional Docente, Nuevos Enfoques*. Editorial Bonum. Buenos Aires – Argentina.
- Cabrera, J. (2017). *La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de posconflicto: construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño*. Trabajo de grado para optar por el título de: Doctor en Educación. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación y Sociedad.
- Cañedo, L. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Revista Electrónica Sinéctica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de México*.
- Carmona, C. (2013). *El conocimiento estratégico y procedimental implicado en la formación del profesional universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Caro, M. (2018). La construcción de conocimiento pedagógico-curricular que surge desde experiencias escolares transformativas. *Revista Docencia N°61*.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. España.
- Cassarini, M (2009). *Teoría y Desarrollo Curricular*. 2da ed. México, México: Trillas.
- Congreso de Colombia (11 de mayo 20017). *Acto Legislativo 02 de 2017. Por medio del cual se crea un título de disposiciones transitorias de la constitución para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera y se dictan otras disposiciones*.
- Congreso de Colombia (2011). *Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. República de Colombia.
- Constitución Política (1991). *El Pueblo de Colombia 1991* Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Corredor, A. y Velandia, M. (2012). *Pedagogía crítica en la Educación Superior: Una aproximación desde la didáctica. Tesis Doctoral*. Universidad de San Buenaventura Bogotá. Colombia
- Creswell, J. (1994). *Investigación cualitativa y diseño de investigación. Elegir entre cinco enfoques*. California: Sage Publications, Inc.

- Delors (1996). *Una Mirada actual a la Educación encierra un tesoro: evaluar la influencia des informe Delors de 1996*. Unesco
- Dewey J. (2001). *La pedagogía progresista. En El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Serie Fundamentos de la educación. Editorial Graó, de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona - España
- Di Santo, L. (2009). Filosofía de la paz y la Dignidad Humana. Universidad de los Estudios de Cassino-Italia. *Frónesis* v.16 n.2 Caracas ago. 2009.
- Elgueta, S. (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Rev. Persona y Sociedad*, XVIII (3).
- Farrow, R. (2015). *Open education and critical pedagogy. Learning, Media and Technology Volume 42, 2017*
- Feo, R. (2011). Estrategias de Aprendizaje que permiten aprender permanente. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 7, Número 3, 2011*. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Venezuela.
- Feo, R. (2015). *Modelo Teórico para la Formación Docente, Centrado en el Aprendizaje Estratégico*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Pedagógico de Caracas, Caracas – Venezuela.
- Fernández, M., Hernández, D., R., Nolasco, R. de la Rosa, R. y Herrera, N. (2020). Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/lecciones-covid-19-educacion>
- Fleming, P. (2000). *Aprender a negociar con éxito*. Gestión 2000 S.A.: Barcelona: España.
- Fraca, L. (2012). *Pedagogía Integradora en el aula*. Caracas: Editorial CECSA
- Freire, P. (1970). *La Educación como práctica de la Libertad*. Tierra Nueva. Montevideo.
- Fuguet, A. (1995). *La evaluación, la relación currículo-evaluación y el rol del evaluador educativo*. Tesis doctoral no publicada, Caracas, Universidad Experimental Libertador.
- Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (FRIDE) (2015). *El posconflicto bajo el prisma de las víctimas*. Madrid - España.
- Gadamer Hans-Georg (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid. Tecnos.
- García, K. (2018) *El papel de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativas (PVA): su aporte en el proceso del posconflicto y al desarrollo comunitario en Colombia*. Tesis doctoral Universidad de Huelva Facultad de Ciencias de la Educación. Huelva – España
- García, L. (2016) Relación de la Gerencia y el desarrollo Curricular: hacia la Excelencia. *Investigación y Postgrado*, 17(2),
- García, M. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Estudios e Investigaciones. CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 49-68. Universidad de Sevilla
- Giroux, H. (1999). *Pedagogía crítica, el Estado y la lucha cultural*. Albany: State U of NY
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Nueva York: Aldine.
- Gobierno Nacional de Colombia, FARC-EP y países garantes (24 de agosto de 2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Acuerdo Final. La Habana, Cuba.
- González, F. (1997). El enfoque situacional para la identificación de problemas socioeducativos *ponencia presentada en el simposio la construcción de la tesis doctoral, 1er., 1997*, Valencia. El planteamiento del problema en la investigación en educación. Valencia: Universidad de Carabobo, 1997.

- González, F. (2001). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. 2001. Utilizado por el autor como material didáctico de apoyo al curso sobre Métodos Cualitativos de Investigación Educativa. Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, Maracay.
- González, F. (2003). Políticas estratégicas para el desarrollo de la investigación en una institución universitaria. Ponencia presentada En: *congreso latinoamericano de educación superior en el siglo XXI*. 2003, San Luis. Anais... San Luis: Universidad Nacional de San Luis (Argentina) 2003
- Habermas, J. (1999). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.
- Harris, I. M. (1990). Principles of peace pedagogy. *Peace & Change*, 15(3), 254-271.
- Hernández, M. y García, B. (2017). Currículum y Práctica Docente: Hacia una Educación Transformadora. XIV Congreso Nacional de investigación Educativa, Universidad Autónoma De Zacatecas “Francisco García Salinas”. San Luis de Potosí, México. Recuperado: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf>,
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México: McGraw-Hill Interamericana, 2010
- Hidalgo, M. (2006). El Taller como herramienta pedagógica. Departamento de Práctica Profesional. *Retos y Logros*, número 6. UPEL. IPMJMSM.
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Madrid: FCE.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación del Docente*. Barcelona. Edit. Paidós. Ibérica. Barcelona.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. (Editor) La función docente. Madrid. Editorial Síntesis. pp. 27-41.
- Imbernón, F. (2010). *La Profesión Docente Ante los Desafíos del Presente y del Futuro*. España: Universidad de Barcelona.
- Janvre, C. (2018). La « pédagogie critique de la norme », sortir de la tolérance pour lutter contre les discriminations. *Dans Les cahiers de la LCD 2018/3 (N° 8)*, pages 81 à 102
- Jiménez, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria*. Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona – España.
- Jeong y Lerche. (2002, September). Reconciliation and its Social and Political Dimensions. *Magazine International Politics*, 39 (3).
- Katia Genel (2008). Théorie critique et sociologie de la connaissance. *Groupe d'études « La philosophie au sens large » Animé par Pierre Macherey*
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2da. Ed. Madrid, España. Morata, S.L.
- Kymlicka, W. and Bashir, B. (2008). *The Politics of Reconciliation in Multicultural Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, T. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- López, D. (2019). *La investigación como agente de desarrollo en épocas de posconflicto: una mirada desde el currículo en la escuela de postgrados de la fuerza aérea colombiana*. Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomas – Colombia.
- Luchetti, E. (2010). *Guía para la Formación de Nuevos Docentes*. Buenos Aires: Bonum.
- Marzano, R. (2003). *Lo que funciona en las Escuelas. Traducir la investigación en acción*. Virginia, USA: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo curricular.

- Mclaren, P. (2010). Pedagogía crítica. En: Corrientes pedagógicas. Manizales: CINDE.
- McLeod, J., & Reynolds, R. (2010). *Peaceful pedagogy, teaching human rights through the curriculum*. UK: Newcastle University
- Merethe Skårås (2018). Focused Ethnographic Research on Teaching and Learning in Conflict Zones: History Education in South Sudan. *Forum for Development Studies Volume 45, 2018 - Issue 2: Qualitative Method/ologies in Development Studies*
- Ministerio de Educación Nacional (17 De Julio De 2018). *Plan Especial de Educación Rural Hacia el Desarrollo Rural y La Construcción de Paz*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Decreto número 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario Oficial 49522 de mayo 25 de 2015. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Plan de Desarrollo de la Educación Colombiana*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co>
- Miranda, F. (2017) Política Curricular, Crisis de Legitimación y Hegemonía Neoliberal. Una visión desde la sociología de la educación crítica, Centro de Investigación y Docencia, Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Ciencias Sociales*
- Molano, M. (2019). *Narrativas de las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto interno armado colombiano. Relatos de maestros de escuelas normales superiores*, Tesis doctoral de la Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación y Sociedad, Bogotá – Colombia.
- Morf, A. (2104). Una epistemología para la didáctica: especulación de un diseño conceptual. *Revista de las Ciencias de la Educación siglo XX (1)*, Montreal, Canadá.
- Morín. E. Roger, C. y Mota (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid.
- Observatorio para la Democracia. (2018). *Cinco Retos de la Colombia Rural en el Posconflicto*. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://pacifista.tv/notas/los-cinco-retos-de-la-colombia-rural-en-el-posconflicto/>
- OEI (2010): *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.
- ONU (2018). *Construcción de una Paz Estable, Duradera y Sostenible*. Recuperado de: <http://www.reconciliacioncolombia.com/historias/detalle/644/estos-son-los-125-municipios-del-posconflicto-segun-la-onu>Revisado:
- ONU (21 enero 2015). *Estos son los 125 municipios del posconflicto, según la ONU*. Recuperado de: <https://www.hchr.org.co/index.php/compilacion-de-noticias/121-proceso-de-paz/5678-estos-son-los-125-municipios-del-posconflicto-segun-la-onu>
- Organización de Naciones Unidas (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Folleto informativo N.º 2, Carta Fundacional de Derechos Humanos (Rev.1).
- Ospina, J. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados*. Tesis Doctoral. Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas” Universidad Carlos III de Madrid - Getafe, España junio 30 de 2015.

- Palella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. (3ª. ed.). Caracas: Fedupel.
- Pérez, L. (2006). El currículo universitario frente a los cambios en los sistemas de ideas y creencias. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol. 7 N° 1: 73-88.
- Picón, G. (2001). El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para la investigación educacional crítica. *Revista de Investigación y Postgrado*, 16 (2),
- Pinto, A. y Castro, L. (2013). *Los Modelos Pedagógicos* Secretaría Académica IDEAD de la Universidad del Tolima. México.
- Pita T., B. A. (2006). Historia del Currículo y la Evaluación. Campo de Formación pedagógico. Maestría de Educación. Bogotá: Universidad Santo Tomas. Recuperado de: [Http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L05.pdf](http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L05.pdf).
- PNUD Colombia. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Recuperado de: https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/informe-nacional-de-desarrollo-humano-2011.html.
- Ramírez, E. (2017). *La Escuela Nueva desde la comprensión de la práctica pedagógica de los profesores*. Universidad de Manizales – CINDE Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Manizales Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Caldas – Colombia.
- Ramírez, L. (2019). *Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz*. Ediciones USTA. Universidad Santo Tomás. Bogotá – Colombia.
- Riswanda Setiadi, Ilfiandra (2019). Peace Education Pedagogy: A Strategy to Build Peaceful Schooling. International Conference on Educational Psychology and Pedagogy (ICEPP 2019). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 399 Universitas Pendidikan Indonesia.
- Rodríguez, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo socio- crítico en un mundo parcialmente globalizado. Seminario sobre la Educación de Personas Adultas. Bogotá Colombia.
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente*, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Salazar, R. y Marín, L. (2017). Education for peace: the pedagogical proposal of the PostConflict Diploma Course, Medellín 2016. *Diálogos Sobre Educación*. número 15 julio-diciembre 2017 Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v8n15/2007-2171-dsetaie-8-15-00009-en.pdf>
- Santos M. (2012). *La naturaleza del Espacio: Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Barcelona: Ariel.
- Shapiro, H. S. (2010). *Educating youth for a world beyond violence: A pedagogy for peace*. New York: Palgrave Macmillan.
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The Hidden Crisis: Armed conflict and education*, Paris: UNESCO. School of Education Faculty of Arts, Humanities & Social Sciences
- Smitter, Y (2011). La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVIII, núm. 46. Caracas. UPEL.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. 5ta ed. Barcelona, España: Morata.

- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Técnicas y Procedimientos. Criterios de evaluación. Sociología Cualitativa.
- Timperley, H. Wilson, A. Barrar, H. and Fung, I. (2017). *Teacher Professional Learning and Development*. University of Auckland. Recuperate de: <https://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Tobon, S. (2014). *Formación Integral y Competencias*. México: Ecoe Ediciones.
- Torrealba, M. (2009). La Interacción Profesor y el discurso pedagógico de la Ironía. Tesis Doctoral. Barquisimeto. USR
- Tovar, R. (2005). *El criterio geográfico*. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidáctica de Venezuela.
- Tuay, J. (2019). *La escuela como escenario de construcción de ciudadanía en zonas de conflicto/posacuerdo en Colombia (2015-2018). Casos tres instituciones educativas de Paz de Ariporo-Casanare*. Tesis doctoral Universidad Santo Tomás. Facultad de Educación. Doctorado en Educación. Bogotá D.C. 2019.
- Ugarriza, J. (2013). La dimensión política del posconflicto. Avances conceptuales y empíricos. *Colombia Internacional* 77. Recuperado: <http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n77/n77a06.pdf>
- Ugas, G. (2003). *La Cuestión Educativa en la perspectiva sociocultural y del acto Pedagógico al acontecimiento educativo*. Talleres de Liíto Formas. San Cristóbal - Venezuela.
- UNESCO (2015). *Foro Mundial Sobre La Educación. Educación 2030*. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible.
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Chile: UNESCO.

Apéndices

(Apéndice A)

Entrevistas en profundidad.

Categorización Informante 1

Protocolos	Descripción	Categorías Emergentes
1	Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia.	Atención de poblaciones con múltiples condiciones socioeconómicas.
2		
3	Dimensión Formación	
4	2. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo de la docencia?	Dificultades emocionales, psicológicas y emocionales.
5	Mi experiencia en el campo docente ha sido de dos años y 10 meses y se ha visto enmarcada en la atención de poblaciones con múltiples condiciones socioeconómicas, lo que ha derivado en múltiples experiencias pedagógicas con muchas situaciones de diferente naturaleza. Con esto quiero decir que me he visto enfrentado a situaciones de dificultades emocionales, psicológicas y emocionales que se manifiestan de formas muy variadas debido a la variedad de los estudiantes, lo cual ha derivado en un gran aprendizaje y en un reto bastante grande.	
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13	2. ¿Cuál ha sido la formación profesional (Maestría y Doctorado) en cursos de actualización en materia de estrategias de enseñanza en posacuerdo? razone su respuesta	Maestría en educación.
14		
15		
16	Soy estudiante de maestría en educación y allí mi tesis de tesis está relacionada con la memoria histórica de los falsos positivos en el contexto educativo. En ese sentido, algunas de las clases que he recibido han sido enfocadas a métodos pedagógicos enfocados en la enseñanza de la historia y particularmente en la enseñanza del conflicto en Colombia	La memoria histórica de los falsos positivos en el contexto educativo.
17		
18		
19		
20		
21	3. ¿Describe en función de sus prácticas pedagógicas las estrategias que utiliza para abordar conflicto armado y los acuerdos de paz?	Enseñanza de la historia y particularmente en la enseñanza del conflicto en Colombia.
22		
23	Las estrategias pedagógicas que he utilizado para abordar el conflicto han sido ejemplos analíticos que emulan las razones principales del conflicto como el problema de la tierra. También utilizo material audiovisual que muestra el lado más crudo del conflicto, de forma que se genere un impacto emocional en los estudiantes. De igual forma, explico cómo de alguna u otra forma el conflicto nos ha afectado a todos por medio de ejercicios como debates y lluvias de ideas.	
24		
25		
26		
27		
28		
29	4. ¿Describa si ha tenido experiencia académica y profesional de enseñanza curricular en contexto de conflicto y posacuerdo?	Abordar el conflicto han sido ejemplos analíticos que emulan las razones principales del conflicto.
30	No he tenido experiencias pedagógicas en contextos de conflicto.	
31		
32	5. ¿Cómo lograría abordar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos posacuerdo?	
33		
34	Pienso que a partir de enfoques de memoria en los cuales se enseñe la historia del conflicto partiendo de la construcción colectiva de dicha historia, de forma que no se quede con la visión oficial del conflicto, la cual pienso que es sesgada. Creo que la forma más precisa y más significativa en la que se deben abordar las ciencias sociales frente al conflicto armado es partiendo de la dimensión social que tiene tanto el conflicto como su reconstrucción.	El conflicto, genera un impacto emocional en los estudiantes.
35		
36		
37		
38		
39		
40	6. ¿Cómo desde la pedagogía lograrías abordar el Acuerdo de paz en Colombia?	
41	Creo que se debe abordar desde estrategias analíticas y críticas que busquen en primer lugar entender los acuerdos para después lograr hacer todo un ejercicio crítico alrededor de los diferentes puntos del acuerdo y lo que pueden implicar. Este ejercicio crítico es clave para mí en la medida en que permite tener una opinión sobre el acuerdo mucho más informado y consciente.	No he tenido experiencias pedagógicas en contextos de conflicto.
42		
43		
44		
45		
46	Dimensión Didáctica	
47		

48	7. Desde su punto de vista político, ideológico y cultural ¿cómo cree que	Enfoques de
49	desarrollaría los contenidos de ciencias sociales desde la firma de los Acuerdos	memoria en los
50	de paz?	cuales se enseñe
51	Creo que lo más importante es tratar de enseñar y entender el contenido que	la historia del
52	tiene el acuerdo con el fin de poder crear posiciones ideológicas basadas en el	conflicto.
53	contenido mismo y no en las opiniones mediáticas y la desinformación. Lo	
54	mismo se extiende para los contenidos de las ciencias sociales y el hito que creo	Dimensión social
55	que marca el acuerdo de paz es la popularización de la memoria histórica como	que tiene tanto el
56	método para hacer historia. Creo que el ejercicio docente debe buscar más el	conflicto como su
57	desarrollo de pensamiento crítico sobre todo y después expresar sus opiniones	reconstrucción.
58	como eso, como opiniones. De allí que los contenidos de las ciencias sociales,	
59	para mí, deben estar enfocados en cosas como la importancia de la memoria, su	Estrategias
60	carácter colectivo, el hecho de que la historia cambia y se reconstruye	analíticas y
61	constantemente	críticas.
62	8. ¿Cómo lograría usted desde su percepción lograr aprendizajes significativos	
63	en contextos posacuerdo?	Hacer todo un
64	Mostrando las consecuencias cercanas a los estudiantes que pudieron tener por	ejercicio crítico.
65	el contenido, por ejemplo, hablar de la cuestión de los falsos positivos que	
66	afectaron a Soacha, el asesinato de Carlos Galán, la presencia de grupos	Opinión sobre el
67	paramilitares en el municipio y, en general mostrando que el conflicto no es algo	acuerdo mucho
68	lejano a nosotros, sino que de una forma u otra también nos ha afectado.	más informado y
69	9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza desmontaría usted para la administración	consciente.
70	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	
71	Pienso que en el contexto del posacuerdo la enseñanza de la historia desde la	Crear posiciones
72	escuela de los anales queda obsoleta porque uno de los puntos que el acuerdo	ideológicas
73	permitió reforzar en el campo académico fue la memoria histórica. En ese	basadas en el
74	sentido, desmontaría todas las estrategias que muestran la historia como algo	contenido mismo
75	estático y alejado de los estudiantes	y no en las
76	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza transformaría usted para la administración	opiniones
77	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	mediáticas.
78	En general daría mayor tiempo a los componentes que están contenidos en las	
79	ciencias sociales como la historia o la geografía, ya que de esta forma se puede	La
80	abordar de una forma más amplia y diversa la cuestión del conflicto en Colombia	desinformación
81	11. ¿Dentro de su práctica pedagógica que contenidos privilegiaría usted de los	de paz es la
82	acuerdos de paz logrados en Colombia?	popularización de
83	Privilegiaría el entendimiento y análisis de las propuestas en materia de tierras	la memoria
84	como la reforma rural integral en cuanto a reparación y restitución, la	histórica como
85	participación política de las FARC y la cuestión de la sustitución de cultivos	método para
86	ilícitos	hacer historia.
87	12. ¿Desde su práctica Pedagógica que métodos utilizaría para la administración	
88	del currículo en contextos posacuerdo?	Pensamiento
89	Trataría de desarrollar los diferentes relacionados con el conflicto desde la	crítico, memoria,
90	perspectiva histórica por un lado y la geográfica por otro. Esto debido a que	carácter colectivo
91	ambos componentes son clave al momento de analizar y entender las diferentes	Desde la escuela
92	aristas que ha tenido el conflicto armado en Colombia.	de los anales.
93	Dimensión Analítica	
94	13. ¿Qué contenidos descartaría e implementaría para iniciar el análisis de la	Desmontaría
95	geografía y la historia en contexto posacuerdo?	todas las
96	Descartaría los contenidos apologeticos o estigmatizan tés al acuerdo debido a	estrategias que
97	que pienso que los estudiantes deben desarrollar su propia opinión más allá de	muestran la
98	la posición política del docente. Privilegiaría los contenidos que muestren qué	historia como
99	implicaciones tienen los acuerdos para la mayoría de campesinos en materia de	algo estático y
100	redistribución y acceso de la tierra.	alejado de los
101	14. ¿Cómo asumiría usted desde el análisis didáctico las estrategias sugeridas	estudiantes.
102	por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
103		

104	No conozco las estrategias sugeridas por el ministerio de educación frente al	Propuestas en
105	posacuerdo.	materia de tierras
106	15. ¿Qué elementos asumiría de las propuestas desarrolladas por el Ministerio	como la reforma
107	de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	rural integral.
108	No conozco las estrategias sugeridas por el ministerio de educación frente al	
109	posacuerdo.	Reparación y
110	16. ¿Qué elementos de su práctica transformaría usted para la administración del	restitución, la
111	currículo en ciencias sociales en contexto posacuerdo?	participación
112	Cambiaría un poco el enfoque en mostrar los hechos de forma precisa y, más	política de las
113	bien, trataría de lograr conectar a los estudiantes con la importancia y las graves	FARC y la
114	consecuencias que ha tenido el conflicto en Colombia, de forma que se entienda	cuestión de la
115	lo que el conflicto ha significado y lo grave que ha sido	sustitución de
116	17. ¿Cómo lograrías incorporar dentro de la tesis instituciones estrategias para	cultivos ilícitos.
117	mejorar la practica pedagógica en contexto posacuerdo?	
118	Pienso que una buena manera de integrar estrategias para la enseñanza del	Descartaría los
119	conflicto en los PEI es mostrando que en Colombia muchos aspectos han sido	contenidos
120	atravesados por el conflicto, como es el caso del deporte, el medio ambiente, la	apologéticos o
121	educación etc. Entonces creo que cada PEI podría incorporar un entendimiento	estigmatizantes.
122	sobre cómo el conflicto ha afectado esos aspectos y cómo el acuerdo de paz	
123	puede mejorarlos o no.	No conozco las
124		estrategias
125		sugeridas por el
126		ministerio de
127		educación frente
128		al posacuerdo.
129		
130		Integrar
131		estrategias para la
		enseñanza del
		conflicto en los
		PEI

(Apéndice B)
Entrevistas en profundidad.
Categorización Informante 2

Protocolos	Descripción	Categorías Emergentes
1	Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia.	4 años de experiencia.
2		
3	Dimensión Formación	
4	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo de la docencia?	Necesidad de la tecnología que influye directamente.
5	Tengo más de 4 años de experiencia como docente en mi campo de trabajo. Ha sido un reto tomado con amor debido a la influencia de la tecnología que influye directamente en la enseñanza hoy en día y sin embargo en muchos lugares donde he laborado no se cuenta con ese recurso vital para incrementar en nivel académico de los estudiantes.	
6		
7		
8		
9		Maestría en Historia.
10	2. ¿Cuál ha sido la formación profesional (Maestría y Doctorado) Cursos de actualización en materia de estrategias de enseñanza en posacuerdo? razone su respuesta	
11		
12	Maestría en Historia	Una realidad marcada por la violencia en nuestro país, un conflicto armado que no va terminar pronto.
13		
14	3. ¿Describe en función de sus prácticas pedagógicas las estrategias que utiliza para abordar conflicto armado y los acuerdos de paz?	
15	He hecho expuesto a mis estudiantes una realidad marcada por la violencia en nuestro país, un conflicto armado que no va terminar pronto. Hoy en día se habla de un acuerdo de paz el cual no ha tocado fondo, pues la violencia y los crímenes contra la población civil están aún presentes, por lo tanto, mi única estrategia ha sido hacer conscientes a mis estudiantes de lo que vive el país, donde la única solución es la paz, que se va tardar mucho en llegar.	La violencia y los crímenes contra la población civil están aún presentes, por lo tanto, mi única estrategia ha sido hacer conscientes a mis estudiantes.
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22	4. ¿Describa si ha tenido experiencia académica y profesional de enseñanza curricular en contexto de conflicto y posacuerdo?	
23	No he tenido ninguna experiencia en ese contexto.	No he tenido ninguna experiencia en posacuerdo.
24		
25	5. ¿Cómo lograría abordar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos posacuerdo?	
26	Elaborando un plan de estudios donde se haga énfasis en resaltar ese acuerdo de paz tan importante que nos ayuda a entender cómo y por qué terminó la guerra en Colombia. Además de una pedagogía de la paz, donde siempre se haga énfasis en acabar con la guerra y optar por un ambiente sano para todos los habitantes de nuestro país.	Plan de estudios donde se haga énfasis en resaltar ese Acuerdo de paz.
27		
28		
29		
30		
31		
32	6. ¿Cómo desde la pedagogía lograrías abordar el Acuerdo de paz en Colombia?	
33	Dando el valor que se merece la cátedra de la paz, la cual es una nueva forma de hacer reflexionar y enseñar a los estudiantes de esta nueva generación.	Pedagogía de la paz.
34		
35	Dimensión Didáctica	
36		
37	7. Desde su punto de vista político, ideológico y cultural ¿cómo cree que desarrollaría los contenidos de ciencias sociales desde la firma de los Acuerdos de paz?	
38	En conclusión, se podría cambiar reforzar más el concepto de paz con la ayuda de las competencias ciudadanas que hoy están algo olvidadas por personas que las conocen, pero las pasan por alto para precisamente evitar un acuerdo mutuo que resalte lo que todos queremos en Colombia, la tan anhelada paz en todo su esplendor.	La cátedra de la paz, la cual es una nueva forma de hacer reflexionar y enseñar.
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45	8. ¿Cómo lograría usted desde su percepción lograr aprendizajes significativos en contextos posacuerdo?	
46	Analizando como fue el proceso para llegar a un acuerdo de paz y desde ese punto incrementar soluciones que hablen y refuercen el mismo concepto. La	
47		
48		
49		

50	búsqueda de la paz en Colombia no ha sido un tema fácil de tratar, pero al fin	Reforzar más el
51	se ve una luz de esperanza para nuestro país.	concepto de paz.
52	9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza desmontaría usted para la administración	La búsqueda de la
53	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	paz en Colombia
54	Desmontaría el uso de libros puesto que ese tema para los estudiantes es tedioso	no ha sido un
55	y su falta de motivación por la lectura influye más. Por lo tanto, para una eficaz	tema fácil de
56	enseñanza de este aspecto debería ser empleando un contenido más audio	abordar.
57	visual, clips cortos y al punto para luego generar debates donde se genera un	
58	verdadero discurso por partes de los estudiantes y no recurrir al viejo método	Falta de
59	tradicional de leer por un rato y tal vez escribir.	motivación por la
60	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza transformaría usted para la administración	lectura.
61	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	
62	Emplear contenido más visual para llamar la atención de los estudiantes.	Empleando un
63	Elaborar foros continuos entre instituciones donde se hable del proceso de paz	contenido más
64	y como evitar una posible ruptura debido a los tantos factores negativos que	audio visual.
65	podrían afectar tal proceso, como la corrupción, entre otros.	
66	11. ¿Dentro de su práctica pedagógica que contenidos privilegiaría usted de los	La cátedra de la
67	acuerdos de paz logrados en Colombia?	paz es
68	Desde la firma del acuerdo de paz de Juan Manuel Santo con las FARC EP en	privilegiada.
69	el 2016 se ha venido rescatando con este nuevo mandato un poco de lo que	
70	merecemos en nuestro país. La cátedra de la paz es privilegiada porque educa	Abordando todo
71	a nuestros estudiantes que, si es posible llegar a un acuerdo mutuo, en este caso	lo relacionado
72	llamado paz.	con el acuerdo de
73	12. ¿Desde su práctica Pedagógica que métodos utilizaría para la	paz.
74	administración del currículo en contextos posacuerdo?	
75	Una unidad por periodo donde se vaya abordando todo lo relacionado con el	Análisis sería el
76	acuerdo de paz que Colombia ha logrado y que debe enseñarse a y los	recuento total de
77	estudiantes de esta nueva generación.	como se ha dio
78	Dimensión Analítica	inicio a al
79	13. ¿Qué contenidos descartaría e implementaría para iniciar el análisis de la	conflicto, pero no
80	geografía y la historia en contexto posacuerdo?	empleando libros.
81	Todo el territorio colombiano ha sido afectado por este flagelo, por lo que	
82	descartar algo seria intentar borrar una huella que nos marcó para siempre. Lo	Tecnología como
83	que sí podría implementar desde mi análisis sería el recuento total de como se	videos o audio
84	ha dio inicio a al conflicto, pero no empleando libros como siempre, sino	libros.
85	usando tecnología como videos o audio libros para educar a nuestros	
86	estudiantes. Colombia ya ha dado un primer paso en este proceso y se debe	Se enseñe de
87	continuar para lograr paz que todos queremos.	forma excelente,
88	14. ¿Cómo asumiría usted desde el análisis didáctico las estrategias sugeridas	pero sin recursos
89	por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	necesarios.
90	Todo depende de las exigencias del ministerio nacional de educación, pues	
91	siempre quieren que se enseñe de forma excelente, pero sin recursos	Relacionado con
92	necesarios, estamos entrando en una era tecnológica donde usar un tablero y	una reparación a
93	un par de libros no es adecuado y además es un método un tanto tradicional, el	las víctimas de la
94	cual no es llamativo para los estudiantes.	guerra.
95	15. ¿Qué elementos asumiría de las propuestas desarrolladas por el Ministerio	
96	de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	Cambio de
97	Todo lo relacionado con una reparación a las víctimas de la guerra en	sistema de
98	Colombia, que realmente se ayude, se proteja a esos miles de personas que	justicia
99	fueron afectadas de manera drástica por la guerra en nuestro país.	tradicional, la
100	16. ¿Qué elementos de su práctica transformaría usted para la administración	impunidad no
101	del currículo en ciencias sociales en contexto posacuerdo?	permite avances
102	Haría énfasis en un posible cambio de sistema de justicia tradicional, la	significativos.
103	impunidad no permite avances significativos en aquellos que han hecho mal en	
104	nuestro país, hablando de paz con un cambio en el lugar adecuado del sistema	Tesis enfocadas
105	de justicia se podría ver un gran cambio en pro de avanzar.	en la paz como

106	17. ¿Cómo lograrías incorporar dentro de las tesis instituciones estrategias para	principal
107	mejorar la practica pedagógica en contexto posacuerdo?	fundamento para
108	Con tesis enfocados en la paz como principal fundamento para vivir en	vivir en
109	tranquilidad y seguridad en nuestro territorio. De esa forma se crea una	tranquilidad y
110	conciencia en los estudiantes y demás personas donde todos somos parte de la	seguridad en
111	solución. Además de una articulación con el área ética donde los docentes	nuestro territorio.
112	incluyan en su contenido de planeación la paz como una alternativa de vida	
	sana y prospera para todos.	

(Apéndice C)
Entrevistas en profundidad.
Categorización Informante 3

Protocolos	Descripción	Categorías Emergentes
1	Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia.	Recién culminé mis estudios universitarios.
2		
3	Dimensión Formación	
4	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo de la docencia?	
5	Mi experiencia en el campo de la docencia es bastante corta teniendo en cuenta que recién culminé mis estudios universitarios	No tengo ninguna educación adicional a la universitaria.
6	2. ¿Cuál ha sido la formación profesional (Maestría y Doctorado) en cursos de actualización en materia de estrategias de enseñanza en posacuerdo? razone su respuesta	
7		
8	No tengo ninguna educación adicional a la universitaria, por lo tanto, no tengo ningún tipo de actualización pedagógica en el área mencionada.	Utilicé estrategias comunicativas y de trabajo colaborativo.
9	3. ¿Describe en función de sus prácticas pedagógicas las estrategias que utiliza para abordar conflicto armado y los acuerdos de paz?	
10	Al haber participado de los procesos pedagógicos en una institución rural, utilicé estrategias comunicativas y de trabajo colaborativo, donde se permita ver que los demás también son personas importantes y que vale la pena solucionar los inconvenientes ya que esto permite que el desempeño social, afectivo y académico mejore.	No tengo ningún tipo de actualización pedagógica en el área mencionada.
11	4. ¿Describa si ha tenido experiencia académica y profesional de enseñanza curricular en contexto de conflicto y posacuerdo?	
12	Hasta el momento no he tenido ningún tipo de experiencia en enseñanza en contextos de conflicto.	
13	5. ¿Cómo lograría abordar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos posacuerdo?	No he tenido ningún tipo de experiencia en enseñanza en contextos de conflicto.
14	Se Puede enseñar partiendo del ser en sí mismo, desde un punto de vista más filosófico, creando un nuevo pensamiento colectivo que no se vea permeado por la historia violenta del pasado.	
15	6. ¿Cómo desde la pedagogía lograrías abordar el Acuerdo de paz en Colombia?	Creando un nuevo pensamiento colectivo.
16	Desde la pedagogía lo abordaría como lo mencione anteriormente, desde el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, donde se permitan las discusiones, plenarias y debates para que los estudiantes identifiquen la razón del porqué existe un acuerdo de paz y cómo podemos nosotros contribuir a su correcta implementación.	
17	33	
18	Dimensión Didáctica	
19	7. Desde su punto de vista político, ideológico y cultural ¿cómo cree que desarrollaría los contenidos de ciencias sociales desde la firma de los Acuerdos de paz?	Discusiones, plenarias y debates para que los estudiantes identifiquen la razón del porqué existe un Acuerdo de paz.
20	Los abordaría desde la sociedad en sí, en los aspectos culturales que nos unen y nos hacen colombianos, en cómo esto permitirá que nuestra sociedad viva en paz, y que prime el respeto por los demás, mostrando que nuestro país tiene un gran potencial social y económico.	
21	41	
22	8. ¿Cómo lograría usted desde su percepción lograr aprendizajes significativos en contextos posacuerdo?	Viva en paz, y que prime el respeto por los demás.
23	El aprendizaje significativo se logra a través de la experiencia, por lo tanto, pondría a que los mismos estudiantes desarrollen su propia versión de un acuerdo de paz para la institución, el hogar, donde ellos mismos identifiquen las necesidades de la sociedad y como suplirlas desde un aspecto más emocional	
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		

49	9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza desmontaría usted para la administración del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	El aprendizaje significativo.
50		
51	Lo fundamental es suprimir la historia violenta de Colombia, esa historia	
52	sangrienta que tuvo nuestro país no debe ser mostrada, debemos enfocarnos en	Desarrollen su propia versión de un Acuerdo de paz para la institución.
53	el porvenir.	
54	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza transformaría usted para la administración del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	
55		
56	Transformaría las clases magistrales, donde solo el maestro habla, el respeto	Historia violenta de Colombia.
57	inicia desde que me permito escuchar las opiniones de los demás, si hacemos a	
58	nuestros estudiantes participes de nuestras clases, entenderán como es de	
59	importante aceptar y respetar las diferencias y sobre todo a vivir con ellas	Transformaría las clases magistrales.
60	11. ¿Dentro de su práctica pedagógica que contenidos privilegiaría usted de los acuerdos de paz logrados en Colombia?	
61		
62	Creo que debe dársele privilegio a la enseñanza de valores como el respeto y la	Importante aceptar y respetar las diferencias y sobre todo a vivir con ellas.
63	tolerancia y la aceptación de las diferencias de cualquier índole, no solo explicar	
64	las consecuencias políticas que esto puede abarcar, pero también considerando	
65	el bienestar social	La enseñanza de valores.
66	12. ¿Desde su práctica Pedagógica que métodos utilizaría para la administración del currículo en contextos posacuerdo?	
67		
68	Utilizaría métodos como integraciones, expresiones artísticas, diálogos,	Métodos como integraciones, expresiones artísticas.
69	simulaciones, que permitan comprender desde otra perspectiva la importancia	
70	de la aceptación y asimilación del proceso de paz y el beneficio que aportaría en	
71	las instituciones y las comunidades	La aceptación y asimilación del proceso de paz.
72	Dimensión Analítica	
73	13. ¿Qué contenidos descartaría e implementaría para iniciar el análisis de la geografía y la historia en contexto posacuerdo?	
74		
75	Descartaría como lo mencione anteriormente, eventos sociales que terminaron	Que incitan al odio por la diferencia.
76	en masacres, que incitan al odio por la diferencia de opinión, por otra parte,	
77	implementaría aspectos culturales de la zona, comidas típicas, tradiciones, ritos,	
78	en su idiosincrasia concretamente	Me enfocaría en los estudiantes, en sus necesidades.
79	14. ¿Cómo asumiría usted desde el análisis didáctico las estrategias sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
80		
81	Considero que el que no ha vivido el conflicto no puede determinar cómo	
82	abordar el tema, por ello, me enfocaría en los estudiantes, en sus necesidades,	
83	pero sobre todo interés y capacidades para así determinar que herramientas se	
84	pueden implementar.	
85	15. ¿Qué elementos asumiría de las propuestas desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
86		
87	Asumiría la importancia de impartir el acuerdo de paz, de analizarlo y	
88	estudiarlo, de crear espacios de esparcimiento y vinculación social.	
89	16. ¿Qué elementos de su práctica transformaría usted para la administración del currículo en ciencias sociales en contexto posacuerdo?	
90		
91	Ya que soy recién egresado de un programa de licenciatura, creo que aún no	Importancia de impartir el acuerdo de paz, de analizarlo y estudiarlo.
92	tengo una práctica de enseñanza determinada, por lo tanto, es permitido para mí	
93	determinar según el contexto, lo que es mejor para mis estudiantes partiendo de	
94	lo que ellos mismos necesiten.	
95	17. ¿Cómo lograrías incorporar dentro de la tesis instituciones estrategias para mejorar la practica pedagógica en contexto posacuerdo?	
96		
97	Explicando la necesidad de las comunidades en integrarse, en compartir más, se	Que aún no tengo una práctica de enseñanza.
98	puede realizar cuentos, muestras culturales que permitan el reconocimiento de	
99	los pensamientos ante los demás.	Comunidades en integrarse.
100		

(Apéndice D)
Entrevistas en profundidad.
Categorización Informante 4

Protocolos	Descripción	Categorías Emergentes
1	Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia.	18 años en diferentes niveles.
2		
3	Dimensión Formación	
4	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo de la docencia?	
5	He estado en la educación desde el año 2000 en diferentes niveles: primaria,	Mi formación es
6	básica, secundaria y universitaria. En diferentes contextos sociales: Ciudad	Licenciatura en
7	Bolívar, Soacha, Colegios como el San Bartolomé la merced, Colsubsidio, Santa	Filosofía,
8	Cristina de Toscana. En Universidades como: Minuto de Dios, San	Teología,
9	Buenaventura, Antonio Nariño, UNAD.	Magister en
10	2. ¿Cuál ha sido la formación profesional (Maestría y Doctorado) en cursos de	Estudios
11	actualización en materia de estrategias de enseñanza en post acuerdo? razone su	Sociales. Ed. de
12	respuesta.	Doctorado.
13	Mi formación es Licenciatura en Filosofía, Teología. Magister en Estudios	
14	Sociales. Ed. de Doctorado. En la enseñanza en posacuerdo a la UNAD se han	Maestro
15	integrado estudiantes de las antiguas FARC. Se han hecho procesos como el	itinerante
16	maestro itinerante. El docente va a los sitios donde están las personas que están	
17	en el proceso de reinserción. Otros participan ya como estudiantes normales y	Inclusión y
18	en las asignaturas se vive el proceso educativo normal.	reconocimiento
19	3. ¿Describe en función de sus prácticas pedagógicas las estrategias que utiliza	de la
20	para abordar conflicto armado y los acuerdos de paz?	participación en
21	No se abordan de manera directa, sino como situaciones sociales que se analizan.	los territorios.
22	Desde algunas cátedras como la Colombia Profunda y la Cátedra Itinerante de	
23	Filosofía. Se aborda desde los distintos temas y sobre todo desde la inclusión y	Pero no se mira
24	reconocimiento de la participación en los territorios. Problemas como la	directamente el
25	educación, la participación social, la inclusión, el pensamiento crítico. Pero no	acuerdo de paz.
26	se mira directamente el acuerdo de paz con las FARC, porque hay muchos	
27	acuerdos: el de los “PARAS, el del M-19, etc.”	Se tienen
28	4. ¿Describa si ha tenido experiencia académica y profesional de enseñanza	estudiantes del
29	curricular en contexto de conflicto y posacuerdo?	posacuerdo, pero
30	Se tienen estudiantes del posacuerdo, pero no se identifican como tal. En	no se identifican
31	contexto de conflicto no.	como tal.
32	5. ¿Cómo lograría abordar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos	
33	posacuerdo?	Se requieren
34	Las ciencias sociales se abordan desde los contextos, las necesidades y las	intervenir para
35	situaciones que se requieren intervenir para mejorarlas, manteniendo la	mejorarlas,
36	participación de los estudiantes de acuerdo a su interés y desde allí orientar cómo	manteniendo la
37	esos problemas han afectado, o afectan la realidad.	participación.
38	6. ¿Cómo desde la pedagogía lograrías abordar el Acuerdo de paz en Colombia?	
39	Debe conocerse, divulgarse, mirar las causas, las consecuencias, los	Escuchar más la
40	requerimientos y las vivencias de las personas que allí están involucradas. Eso	situación de los
41	lleva a escuchar más la situación de los estudiantes, conocer su realidad y	estudiantes,
42	necesidades y desde allí plantear las pedagogías de interés para implementar el	conocer su
43	conocimiento de una manera democrática.	realidad y
44	Dimensión Didáctica	necesidades y
45	7. Desde su punto de vista político, ideológico y cultural ¿cómo cree que	desde allí
46	desarrollaría los contenidos de ciencias sociales desde la firma de los Acuerdos	plantear las
47	de paz?	pedagogías.

48	Rescatando el principio de persona, el respeto por el otro y el dialogo.	Rescatando el principio de persona, el respeto por el otro y el dialogo.
49	Contextualizando cada problema regional y diferenciando las necesidades territoriales e incluyendo las nuevas situaciones sociales.	
50		
51	8. ¿Cómo lograría usted desde su percepción lograr aprendizajes significativos en contextos posacuerdo?	
52	Es necesario que el estudiante o la comunidad se exprese, se categorice su historia de violencia que ha vivido, su sufrimiento, su dolor que lo ha llevado a sentir que no vale. Visualizar cuales serían los cambios que se requieren valorando sus raíces y pretensiones.	Categorice su historia de violencia que ha vivido, su sufrimiento, su dolor que lo ha llevado a sentir que no vale.
53		
54	9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza desmontaría usted para la administración del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	
55	Los contenidos memorísticos, las historias impuestas, es rehacer la historia y las necesidades sociales construidas desde abajo el que enseña no es el docente, el que enseña es el estudiante. El docente se convierte en un orientador y casi en un terapeuta pedagógico. Que va indicando algunos temas para que la comunidad o estudiante confronte su realidad con esos conceptos los asuma, los modifique y los resinifique.	Rehacer la historia y las necesidades sociales construidas desde abajo el que enseña no es el docente, el que enseña es el estudiante.
56		
57	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza transformaría usted para la administración del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	
58	Lo que hay por sentado y elaborado. El escuchar, no tanto el “dar” Clase. Sino el co-aprender y el co-enseñar. Se debe quitar la idea que el MEN o las autoridades deciden qué es lo que se enseña. Ej. La Universidad Indígena. Es la inversión de la pedagogía europea y americana por una pedagogía comunitaria y constructivista propia.	El escuchar, no tanto el “dar” Clase. Sino el co-aprender y el co-enseñar.
59		
60	11. ¿Dentro de su práctica pedagógica que contenidos privilegiaría usted de los acuerdos de paz logrados en Colombia?	
61	Los deberes de construir y mantener la paz, procesos de participación, dialogo y comprensión del otro y de los otros. Compromiso democrático y de inclusión. Mecanismos de participación ciudadana, Procesos de paz locales, responsabilidad compartida.	
62		
63	12. ¿Desde su práctica Pedagógica que métodos utilizaría para la administración del currículo en contextos posacuerdo?	
64	La pedagogía del desacuerdo: como un elemento donde se valoré lo que el otro dice así no esté de acuerdo con lo que digo. Vencer el miedo a opinar y de ser ridiculizado. La visualización consecuencialista de lo que digo y cómo afectan mis decisiones, lo social, lo comunitario, lo ecológico, lo político.	Una pedagogía comunitaria y constructivista propia.
65		
66	Dimensión Analítica	
67	13. ¿Qué contenidos descartaría e implementaría para iniciar el análisis de la geografía y la historia en contexto posacuerdo?	
68	Empezaría por una cartografía de mi territorio, comentar mi propia historia y el docente contaría que estaba sucediendo en el mundo mientras a la comunidad estaba viviendo lo que expresa.	De construir y mantener la paz, procesos de participación, dialogo y comprensión del otro.
69	Contrastar con la cartografía de ese entonces que la comunidad vivió la violencia, y por qué su territorio vivió lo que vivió.	
70		
71	14. ¿Cómo asumiría usted desde el análisis didáctico las estrategias sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
72	Escucharía a los estudiantes que piensan de esas estrategias, que tanto sirven o no, que tanto ayudan a ver la realidad. La idea es si se busca imponer o se busca construir.	La pedagogía del desacuerdo.
73		
74	15. ¿Qué elementos asumiría de las propuestas desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
75	No se trata que el MEN modifique una comunidad, sino que la comunidad educativa modifique su realidad. Todo lo que contribuya a este desarrollo sería muy positivo. La comunidad educativa también puede generar conocimiento, no solo recibirlo.	Cartografía de mi territorio.
76		
77		
78		
79		
80		
81		
82		
83		
84		
85		
86		
87		
88		
89		
90		
91		
92		
93		
94		
95		
96		
97		
98		
99		
100		
101		
102		
103		

104	La oferta educativa no se debe limitar a ofrecer títulos y emprendismo, sino a	No se trata que el MEN modifique una comunidad, sino que la comunidad educativa modifique su realidad. La oferta educativa no se debe limitar a ofrecer títulos y emprendismo, sino a mirar la cosmovisión.
105	mirar la cosmovisión de la comunidad y desde allí generar procesos de	
106	formación reales.	
107	16. ¿Qué elementos de su práctica transformaría usted para la administración del	
108	currículo en ciencias sociales en contexto posacuerdo?	
109	El dar que como docente tengo la razón por los estudios realizados. El imponer	
110	currículos, sin importar el contexto de la comunidad académica.	
111	17. ¿Cómo lograrías incorporar dentro de la tesis instituciones estrategias para	
112	mejorar la práctica pedagógica en contexto posacuerdo?	
113	Retomando los problemas vigentes de la comunidad educativa, de los	
114	estudiantes, de los docentes. Generando espacios de una comunidad de indagación donde los estudiantes revisen sus contextos y el de su realidad.	

(Apéndice E)
Entrevistas en profundidad.
Categorización Informante 5

Protocolos	Descripción	Categorías Emergentes
1	Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia.	Pregrado en ciencias sociales de la universidad distrital, maestría en desarrollo educativo y social por 12 años.
2		
3	Dimensión Formación	
4	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo de la docencia?	
5	Pregrado en ciencias sociales de la universidad distrital, maestría en desarrollo educativo y social CINDE-UPN. 12 años de experiencia como docente en el sector público oficial.	
6		
7		
8	2. ¿Cuál ha sido la formación profesional (Maestría y Doctorado) en cursos de actualización en materia de Estrategias de enseñanza en posacuerdo? razone su respuesta	Construcción de paz en ambientes educativos y esencialmente buscaba encontrar en las narrativas de los niños y niñas en situación de desplazamiento.
9		
10		
11	La línea de investigación de la cual participe en la maestría se llamaba construcción de paz en ambientes educativos y esencialmente buscaba encontrar en las narrativas de los niños y niñas en situación de desplazamiento una reconstrucción del conflicto desde las voces de los niños, sin ningún tipo de revictimización, al contrario, develaba los diferentes potenciales que desarrollan los niños y que les permitía reconfigurar el conflicto desde la capacidad de agenciamiento	
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18	3. ¿Describe en función de sus prácticas pedagógicas las estrategias que utiliza para abordar conflicto armado y los acuerdos de paz?	Abordar el conflicto como una oportunidad de reconfigurar nuestra identidad.
19	En mi práctica pedagógica he intentado abordar el conflicto como una oportunidad de reconfigurar nuestra identidad y subjetividad. Ahora bien, el concepto de paz lo hemos abordado desde la paz imperfecta y las múltiples paces, es decir que no hay una única manera de entender la paz	
20		
21		
22		
23		
24	4. ¿Describa si ha tenido experiencia académica y profesional de enseñanza curricular en contexto de conflicto y posacuerdo?	Familias en situación de desplazamiento.
25	Como mencione anteriormente mi acercamiento al tema del conflicto, se dio a través de la línea de investigación, Es allí donde la misma investigación me permitió escuchar las narrativas de niños y niñas además de sus familias que vivieron en carne propia la experiencia del conflicto armado. Familias en situación de desplazamiento que migraron a barrios como Bosa y adquirieron viviendas en proyectos como metro vivienda. Esas narrativas son ricas en potenciales en lenguaje generativo propositivo, palabras de afirmación que invitan a la no victimización y por el contrario al reconocimiento de historias desde las voces de niños y niñas	Reconocimiento de historias desde las voces de niños y niñas.
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35	5. ¿Cómo lograría abordar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos posacuerdo?	Recuperar la memoria histórica por no caer en la revictimización, en formar individuos capaces de ver en el conflicto una oportunidad y en el lenguaje una transformación.
36		
37	Las ciencias sociales tienen un reto mayúsculo en esta etapa del posconflicto y está dado por recuperar la memoria histórica por no caer en la revictimización, en formar individuos capaces de ver en el conflicto una oportunidad.	
38		
39		
40		
41	6. ¿Cómo desde la pedagogía lograrías abordar el Acuerdo de paz en Colombia?	enseñanza-aprendizaje implica la comprensión del
42	La pedagogía en este escenario de la enseñanza-aprendizaje implica la comprensión del contexto de los educandos para construir a partir de allí una práctica que sea realmente significativa. En el proceso de paz intervinieron varios actores y es importante escucharlos en el aula. La búsqueda de material que permita al educando leer o escuchar la voz de estos actores es fundamental para no parcializar y crear sesgos.	
43		
44		
45		
46		
47		
48	Dimensión Didáctica	

49	7. Desde su punto de vista político, ideológico y cultural ¿cómo cree que	contexto de los
50	desarrollaría los contenidos de ciencias sociales desde la firma de los Acuerdos	educandos para
51	de paz?	construir a partir
52	Creo que es importante construirlos desde las competencias, haciendo especial	de allí una
53	énfasis en las competencias comunicativas	práctica que sea
54	8. ¿Cómo lograría usted desde su percepción lograr aprendizajes significativos	realmente
55	en contextos posacuerdo?	significativa.
56	Como mencione anteriormente, teniendo como punto de partida el contexto del	Énfasis en las
57	estudiante, en donde el conflicto se ha satanizado y la violencia se ha	competencias
58	naturalizado	comunicativas.
59	9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza desmontaría usted para la administración	Territorio de paz,
60	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	considero que
61	Considero que el conflicto se ha narrado desde la voz de los adultos, no creo	todos nuestros
62	que se deba suprimir, pero si se debería escuchar otras voces y otros actores.	esfuerzos deben
63	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza transformaría usted para la administración	apuntar a esta
64	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	transformación.
65	La escuela debe ser un territorio de paz, considero que todos nuestros esfuerzos	
66	deben apuntar a esta transformación	
67	11. ¿Dentro de su práctica pedagógica que contenidos privilegiaría usted de los	Contenidos se
68	acuerdos de paz logrados en Colombia?	deben rescatar
69	Considero que más que contenidos se deben rescatar conceptos claves para la	conceptos claves
70	transformación social como lo son paz reconciliación perdón restauración	para la
71	12. ¿Desde su práctica Pedagógica que métodos utilizaría para la administración	transformación
72	del currículo en contextos posacuerdo?	social.
73	El arte y la música han sido grandes vehículos de las voces de los actores del	Fundamental
74	conflicto, desde allí me parece fundamental buscar el camino para esa	buscar el camino
75	construcción pedagógica del posconflicto.	para esa
76	Dimensión Analítica	construcción
77	13. ¿Qué contenidos descartaría e implementaría para iniciar el análisis de la	pedagógica del
78	geografía y la historia en contexto posacuerdo?	posacuerdo.
79	Una geografía y una historia local, contextualizada, más significativa más	
80	enfocada en la realidad colombiana.	
81	14. ¿Cómo asumiría usted desde el análisis didáctico las estrategias sugeridas	Lo importante es
82	por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	que sea
83	Siempre hay que revisar las propuestas provengan de donde provengan, de igual	incluyente en el
84	manera hace falta mayor socialización por parte del ministerio de las mismas.	sentido de que
85	Lo importante es que sea incluyente en el sentido de que permita entender y	permita entender
86	escuchar todas las voces	y escuchar todas
87	15. ¿Qué elementos asumiría de las propuestas desarrolladas por el Ministerio	las voces.
88	de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
89	He participado de diferentes encuentros organizados por la sed Bogotá y es	Está cargada de
90	interesante la propuesta ya que están apoyados en lo lúdico en las nuevas	elementos
91	tecnologías	conductistas, y
92	16. ¿Qué elementos de su práctica transformaría usted para la administración	muchas veces esta
93	del currículo en ciencias sociales en contexto posacuerdo?	carga impide la
94	Es claro que muchas veces nuestra práctica está cargada de elementos	reflexión libre
95	conductistas, y muchas veces esta carga impide la reflexión libre abierta en	abierta.
96	temas como el conflicto.	
97	17. ¿Cómo lograrías incorporar dentro de los proyectos instituciones estrategias	Ser transversales,
98	para mejorar la practica pedagógica en contexto posacuerdo?	deben ser
99	Estos proyectos deben ser transversales, deben ser interdisciplinarios ya que el	interdisciplinarios
100	posacuerdo no es un tema exclusivo de las ciencias sociales, es ello	ya que el
101	precisamente lo que ha causado una educación poco significativa	posacuerdo no es
102	descontextualizada	un tema exclusivo
103		
104		

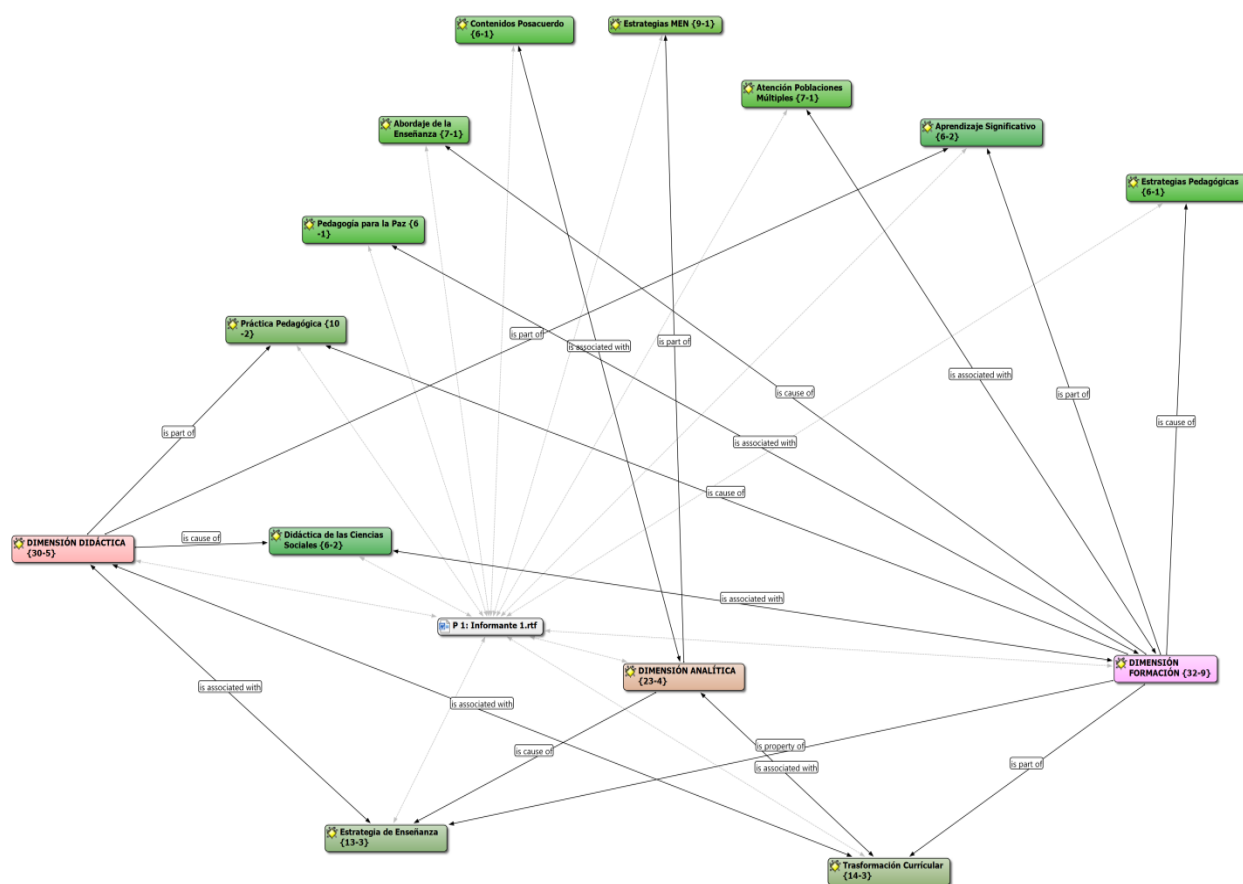
(Apéndice F)
Entrevistas en profundidad.
Categorización Informante 6

Protocolos	Descripción	Categorías Emergentes
1	Objetivo 1: Caracterizar las prácticas pedagógicas que tienen los docentes que	14 años de
2	desarrollan su profesión en las zonas de posacuerdo en Colombia.	docencia
3	Dimensión Formación	universitaria.
4	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo de la docencia?	Ninguna, los
5	14 años de docencia universitaria, alternada con cargo como coordinador de	lugares donde he
6	licenciatura, coordinador de acreditación y director de investigaciones de	trabajado no han
7	facultad.	tenido interés o
8	2. ¿Cuál ha sido la formación profesional (Maestría y Doctorado) en cursos de	enfoque en el
9	actualización en materia de estrategias de enseñanza en posacuerdo? razone su	posacuerdo.
10	respuesta	No me interesa
11	Ninguna, los lugares donde he trabajado no han tenido interés o enfoque en el	formarme en esta
12	posacuerdo, la población beneficiada por los planes posacuerdo no son su	enseñanza.
13	población objetivo. Por otra parte, no me interesa formarme en esta enseñanza.	
14	3. ¿Describe en función de sus prácticas pedagógicas las estrategias que utiliza	
15	para abordar conflicto armado y los acuerdos de paz?	
16	El conflicto armado lo suelo trabajar a través de debates, discusiones,	El conflicto
17	exposiciones magistrales y documentales. No suelo abordar el tema de los	armado lo suelo
18	acuerdos de paz en mis clases.	trabajar a través
19	4. ¿Describa si ha tenido experiencia académica y profesional de enseñanza	de debates.
20	curricular en contexto de conflicto y posacuerdo?	
21	No he tenido ninguna experiencia ni académica ni profesional en los contextos	No suelo abordar
22	mencionados.	el tema de los
23	5. ¿Cómo lograría abordar la enseñanza de las ciencias sociales en contextos	acuerdos de paz
24	posacuerdo?	en mis clases.
25	6. ¿Cómo desde la pedagogía lograrías abordar el Acuerdo de paz en Colombia?	
26	Desde la pedagogía crítica, enfocándome en reflexionar sobre las causas que	No he tenido
27	dieron origen al conflicto armado, cuestionando el papel de los actores en el	ninguna
28	conflicto, poniendo en crisis los elementos del acuerdo, lo que no se incluyó, lo	experiencia ni
29	beneficioso o no del acuerdo para con las víctimas, por qué no debemos hablar	académica ni
30	de posconflicto, etc.	profesional en los
31	Dimensión Didáctica	contextos
32	7. Desde su punto de vista político, ideológico y cultural ¿cómo cree que	mencionados.
33	desarrollaría los contenidos de ciencias sociales desde la firma de los Acuerdos	
34	de paz?	Desde la
35	Desde la desesperanza, teniendo en cuenta que el Estado colombiano se	pedagogía crítica,
36	caracteriza por no respetar los acuerdos, porque los grupos de exterminio del	enfocándome en
37	Estado seguirán masacrando a los desmovilizados, porque no creo en la JEP, y	reflexionar sobre
38	porque habrá una revictimización de las/os civiles que más han padecido el	las causas que
39	conflicto.	dieron origen al
40	8. ¿Cómo lograría usted desde su percepción lograr aprendizajes significativos	conflicto armado.
41	en contextos posacuerdo?	
42	Dadas mis carencias pedagógicas y didácticas fruto de mi escasa formación en	Que el Estado
43	estas disciplinas, pienso que no tengo la autoridad para trabajar en estos	colombiano se
44	contextos, creo que allí debo ir a aprender y no a enseñar, y menos con un	caracteriza por no
45	modelo didáctico específico.	respetar los
46	9. ¿Cuáles estrategias de enseñanza desmontaría usted para la administración	acuerdos.
47	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	

48	Todas las estrategias me parecen válidas para este y cualquier tipo de escenario,	Masacrando a los
49	sabiendo hacer uso de todas, complementándolas adecuadamente se puede hacer	desmovilizados,
50	un buen trabajo, no creo en el fundamentalismo didáctico.	porque no creo en
51	10. ¿Cuáles estrategias de enseñanza transformaría usted para la administración	la JEP.
52	del currículo de Ciencias Sociales en contextos posacuerdo?	
53	Es más, o menos lo mismo de la pregunta anterior, incluiría a ella la eliminación	Dadas mis
54	del despotismo y autoritarismo del docente en el aula.	carencias
55	11. ¿Dentro de su práctica pedagógica que contenidos privilegiaría usted de los	pedagógicas y
56	acuerdos de paz logrados en Colombia?	didácticas fruto
57	Los puntos del acuerdo, la gente debe, aunque sea a posteriori conocer y discutir	de mi escasa
58	sobre lo que se acordó y lo que se quedó por fuera.	formación en
59	12. ¿Desde su práctica Pedagógica que métodos utilizaría para la administración	estas disciplinas.
60	del currículo en contextos posacuerdo?	
61	El mejor método es la administración consensuada y especialmente no plantear	Incluiría a ella la
62	un currículo que no se pueda llevar a la práctica, como suele pasar con la	eliminación del
63	mayoría de las instituciones educativas.	despotismo y
64	Dimensión Analítica	autoritarismo del
65	13. ¿Qué contenidos descartaría e implementaría para iniciar el análisis de la	docente.
66	geografía y la historia en contexto posacuerdo?	
67	Más que desmontar contenidos, lo que haría sería eliminar la idealización que	No conozco las
68	se tiene de la geografía y de la historia de Colombia, es necesario desmontar las	estrategias
69	mentiras de los próceres y mártires de la patria, así como comprender el territorio	sugeridas por el
70	colombiano más allá de las supuestas cinco (5) regiones naturales y lo	MEN y no me
71	maravilloso del territorio, entiendo que la geografía debe enfocarse en el	interesa
72	territorio como categoría sociológica y no en la orografía y demás temas de la	conocerlas.
73	geografía decimonónica.	
74	14. ¿Cómo asumiría usted desde el análisis didáctico las estrategias sugeridas	Me involucraría
75	por el Ministerio de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	más en los
76	No conozco las estrategias sugeridas por el MEN y no me interesa conocerlas.	procesos de
77	Pero de entrada pienso que si viene de estas/os personajillos funestos que han	diseño,
78	dirigido la educación en Colombia deben ser perversas, tanto en la forma como	evaluación y
79	en la intención.	reelaboración de
80	15. ¿Qué elementos asumiría de las propuestas desarrolladas por el Ministerio	los currículos.
81	de Educación Nacional en contexto posacuerdo?	
82	No conozco las propuestas y no me interesa conocerlas, pero como en la	Proponiendo el
83	respuesta anterior, supongo que ninguna, porque si vienen de estos gobiernos no	acercamiento con
84	son propuestas dirigidas hacia la formación de individuos libres, autónomos y	profesionales de
85	decididos a cambiar el modo de producción actual.	la educación que
86	16. ¿Qué elementos de su práctica transformaría usted para la administración del	tengan el
87	currículo en ciencias sociales en contexto posacuerdo?	conocimiento y la
88	Me involucraría más en los procesos de diseño, evaluación y reelaboración de	experiencia en el
89	los currículos.	tema.
90	17. ¿Cómo lograrías incorporar dentro de la tesis instituciones estrategias para	
91	mejorar la practica pedagógica en contexto posacuerdo?	
92	Proponiendo el acercamiento con profesionales de la educación que tengan el	
93	conocimiento y la experiencia en el tema para que den elementos claros, precisos	
94	y acordes sobre el tema.	

(Apéndice G)
Análisis de las entrevistas en profundidad
Informante uno.

De acuerdo a lo expresado en la (gráfica 1) se extrae en categorías axiales; el desconocimiento de los cambios curriculares, la falta de análisis y la adopción de un eje didáctico descontextualizado, la necesidad de integrar al PEI estrategias para la conciencia histórica entre otras. En ocasiones manifiesta la necesidad del aporte de la pedagogía crítica como mecanismo



Gráfica 1. Estructura particular Informante 1.

Para la transformación de su práctica profesional. En consecuencia es posible afirmar que entre los actores que integran la práctica pedagógica crea un desfase entre lo que el estudiante debe aprender en y lo que en realidad debe saber esto se debe en la mayoría de los casos una mayoría

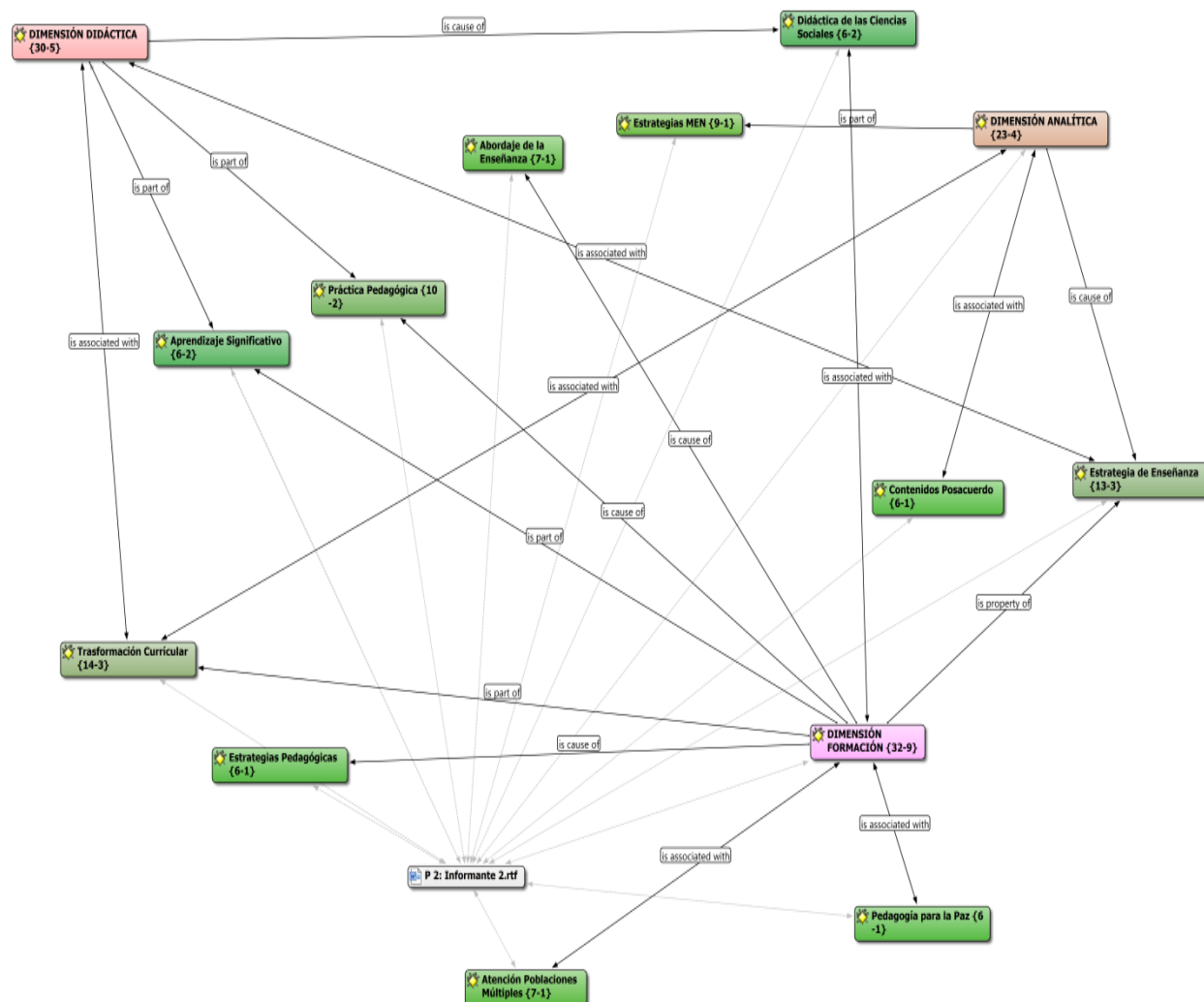
de docentes no están actualizado en planificación, estrategias y en evaluación (en escenarios contextualizado con un alto grado de conflictividad producto de los posacuerdo); por lo tanto, es una barrera que hay que desaparecer, también se cree que los docentes a pesar de tener un nivel académico alto persisten esas fallas, no hay dominio del eje didáctico en escenarios contextualizados y definidos posacuerdo.

Igualmente se expresa que la práctica docente se concibe como una tarea que permite transformar, profundizar e innovar el proceso de enseñanza del educador en clase, aunado a ello la epistemología dentro de la práctica pedagógica tiene que ver con los espacios donde se clarifican las relaciones del saber en construcción y la práctica pedagógica como el ámbito de conocimiento en donde se establecen condiciones para el aprendizaje sobre la pedagogía y la didáctica ante los desafíos que se viene encima a través de la transformación curricular, ya manifiesta el informante clave que desconoce las políticas de estado en materia de currículo para abordar el posacuerdo.

Lo encontrado apremia al apego de la postura teórica de Carr y Kemmis (1988) sobre el cambio en postura del el conocer y percibir la realidad como praxis, unión de la teoría y la práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión, y adopción dialógica dialéctica.

(Apéndice H)
Análisis de las entrevistas en profundidad
Informante dos

En lo expresado en la (gráfica 2) se considera posturas referidas al uso de nuevas estrategias para abordar el currículo en espacios contextualizados y definidas por el posacuerdo, lo que implica la responsabilidad en el uso de las nuevas tecnologías en sustitución de textos oficiales que de acuerdo el informante clave no son objetivos. Otro elemento en destacar parte de la necesidad de una cultura de paz con el propósito de lograr una pedagogía para la paz en la construcción de cátedras libre para la paz.



Gráfica 2. Estructura particular Informante 2

De igual forma, se extrae que la relación que debe tener el docente con los estudiantes esta justamente en el respeto al compromiso de desarrollar dentro de los programas estrategias novedosas para explicar el contexto histórico trabajado.

Se considera además, la práctica pedagógica como una labor flexible, que permita su adecuación a los eventos habituales, en la que se debe tener vigente que todas las experiencias de aprendizajes son únicas e irrepetibles, y que se modifican continuamente gracias a la dinámica social, dicha práctica pedagógica debe proponer y garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes; es decir, las relaciones que se originan en los escenarios pedagógicos deben ser flexibles, con base al diálogo y consideran que para que se produzca una buena práctica pedagógica es necesario se logre un proceso de planificación con diseño de estrategias y evaluación como elementos importantes dentro de la práctica pedagógica.

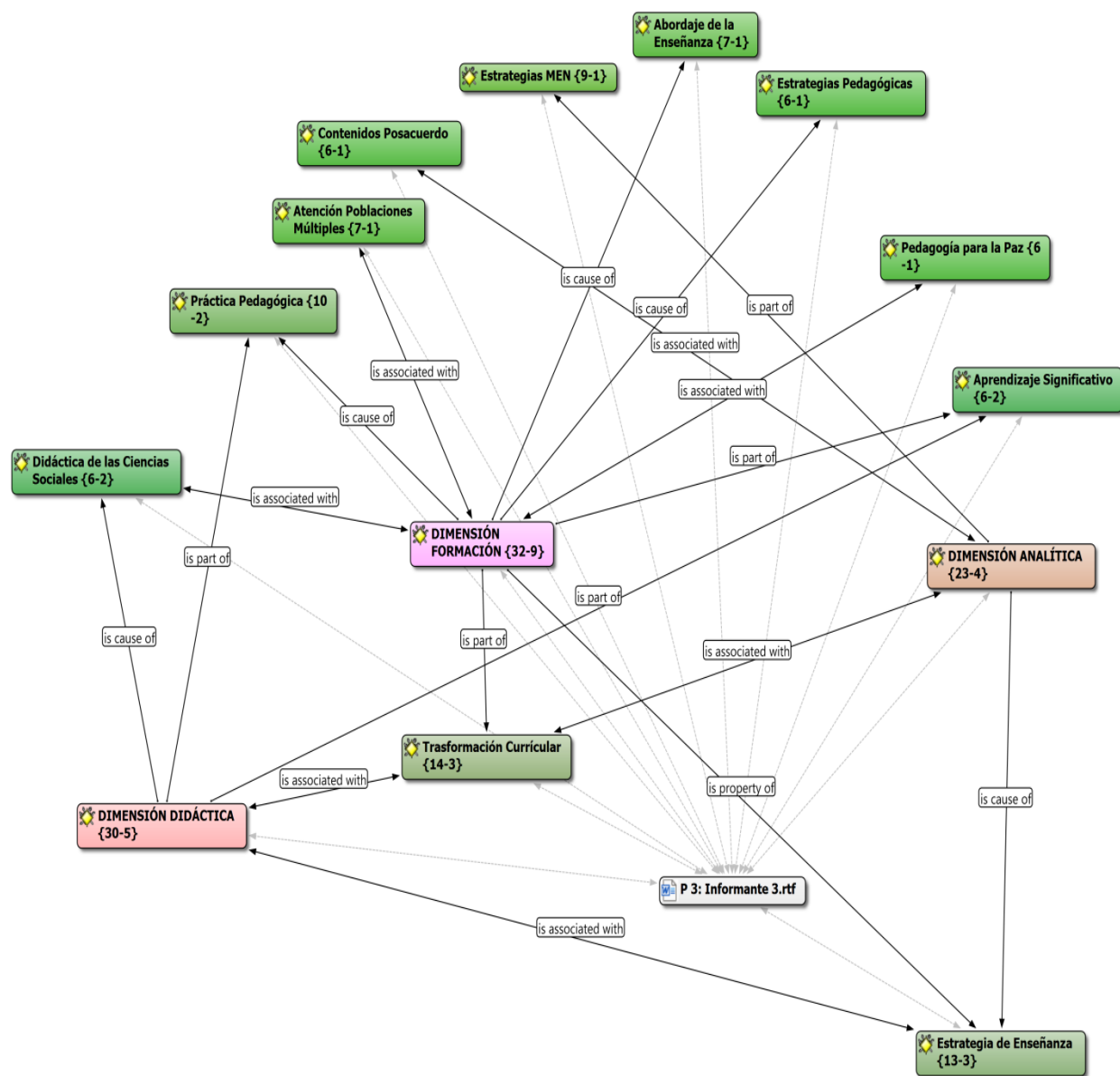
En la actualidad el concepto de la cultura de paz está asociado a interpretaciones de distintas naturalezas, por cuanto corresponden a realidades diferentes y cada una de ella es respuesta a la dinámica social que en ella se contextualiza. Es así, que la cultura de paz desde un plano individual refleja un estado de tranquilidad y de convivencia pacífica debido a la ausencia de conflictos e intranquilidades. En consecuencia, la concepción de la paz podría estar referido desde una perspectiva general como un estado de equilibrio ansiado en todos los ámbitos, que trae como consecuencia en un ideal de felicidad y libertad, donde la violencia y los conflictos carecen de realidad. Es por ello que surge, en 1999, la referida Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz impulsada por la ONU. En ese instrumento, se precisa específicamente lo que es la cultura de paz como un acumulado de valores, cualidades, tradiciones y comportamientos apoyados en: a) El respeto a la vida y el fin de la violencia y b) el respeto de todos los DDHH a favor de la paz.

(Apéndice I)
Análisis de las entrevistas en profundidad
Informante tres.

De las expresiones en el informante, se evidencia que no tiene experiencia mayor a un año y no tiene curso ni estudios de posgrado. Ahora bien, a pesar de su poca experiencia se evidencia situaciones de aprendizaje donde vincula nuevas estrategias para abordar los temas de posacuerdo, a pesar que manifiesta no tener experiencias en de trabajo en espacios contextualizados por problemas generados del conflicto armado. Utiliza como metodología el análisis y la síntesis a partir de la construcción de actividades productos del trabajo colaborativo y utiliza expresiones relacionadas al aprendizaje significativos. Evidenciando esta última sentencia una formación en cuanto al eje didáctico y situaciones de aprendizaje creativas, como también exposiciones y el taller como estrategia pedagógica, de igual forma representa la pedagogía como el conjunto de elementos que tiene el docente en la construcción de su secuencia didáctica porque a través de ésta crea y orienta racionalmente el aprendizaje.

La práctica pedagógica tiene que ver con las formas de comportamiento y reflexión sobre lo que ejecuta en su quehacer diario, por lo tanto tiene que ver con un proceso de reflexión sobre lo que administro en el currículo y como lo administra, refiere también que desde la práctica pedagógica está enfocada en las secuencias didácticas y la ejecución en clase, y lo asume como la reflexión sobre el comportamiento que implica una abstracción sobre la accionar dentro de los ambientes de aprendizajes, donde solo la didáctica es considerada de forma escasa, y es un tema muy amplio que implica la práctica pedagógica. Diferencia lo que es didáctico, práctica pedagógica, planificación, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, expresando

que desarrolla su carrera docente desde el reflexionar y transformar las formas como produce un conocimiento (ver gráfica 3).



Gráfica 3. Estructura particular Informante 3.

Se aprende a transformar colectivamente la realidad desde la postura epistemológica que tiene que ver con los métodos para abordar áreas como historia en un contexto de posacuerdo, por lo tanto, representa una el desconocimiento que posee sobre las prácticas pedagógicas en zonas de conflictos y considera necesario asumir que los estudiantes transformen su papel receptor y pasivo

de la información, de allí que debe ser creativo y crítico, para tal intención es fundamental que tanto los profesores como los alumnos perciban la importancia que tiene el buen manejo de métodos de enseñanza y de aprendizajes, de esta forma podrían indagar más sobre temas generados por el conflicto armado, lo cierto es que en la práctica pedagógica interactúan educador, estudiante y saber, con el propósito de generar un aprendizaje. Como se aprecia se expresan coincidencias de expresiones con los anteriores.

(Apéndice J)
Análisis de las entrevistas en profundidad
Informante cuatro.

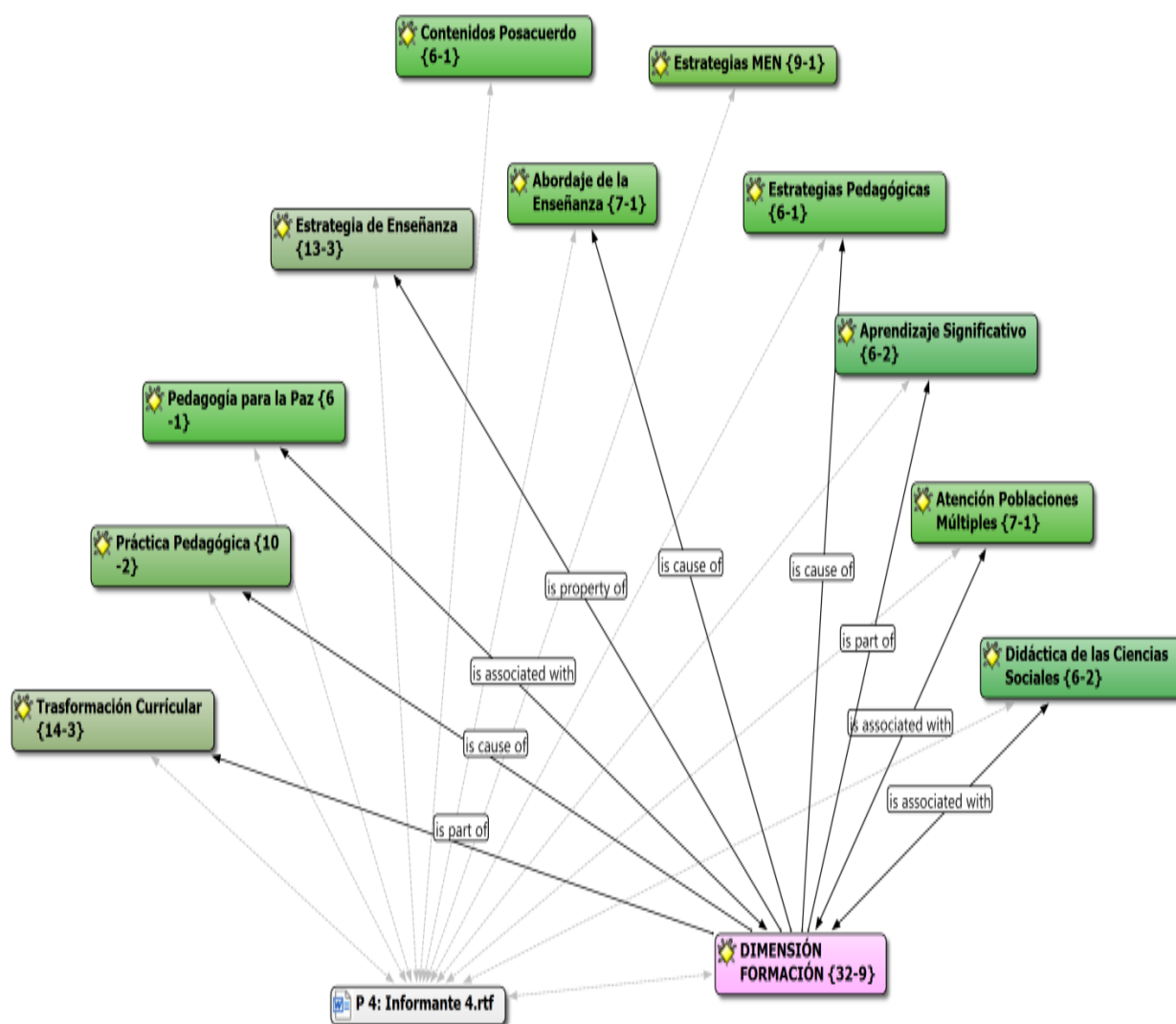
En las expresiones del informante se considera las manifestaciones encontradas de utilización de estrategias que permitan el conocimiento de su contexto geográfico, de allí que el uso de la cartografía de acuerdo al informante generaría conocimiento sobre su realidad. Para el informante la acción pedagógica representa el conjunto o combinación de acciones que utiliza el profesor para llevar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y la misma está adherida a la realidad del aula, debido a que todo lo que concibe el educador representa lo que se hace en la vida diaria de la institución educativa.

Considera que la pedagógica representa los valores de la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, también la ideología presente y los rasgos de la personalidad, cree no tener fallas en cuanto a la didáctica de la geografía y de la historia, no utiliza estrategias tradicionales y pretende romper paradigma, esto refleja justamente que a la hora de generar el conocimiento no toma en consideración las nuevas corrientes del pensamiento desinterés por abarcar nuevos conocimientos ser innovador, así como diseñar estrategias cónsonas a la realidad, que permitir generar la reflexión y el análisis y la construcción de conocimientos (ver gráfica 4).

De acuerdo a la opinión del informante se encuentran expresiones que coinciden con la postura de Dewey (2001), sobre reflexión de la práctica pedagógica que debe ser enfocada en la teoría fundamentada y pedagógica desde contenidos valorativos en perfil de competencias desde la práctica introspectiva epistémica (operativa y conceptual); postura axiológica implícita; acción colectiva óptica interactiva, toma de decisiones compartidas; y proceso enseñanza y aprendizaje restringida desde episteme deontológica, además existe elementos de coincidencia en el

aprendizaje dentro y fuera del entorno educativo (ser) actitudinal; método general e individual (hacer) procedimental, todo ellos como eje central la nueva educación desde el empirismo: que da sentido de planeación y desarrollo curricular integrado (conocer) conceptual; estímulo de práctica pedagógica implícita integrada de acciones en enseñanza y aprendizaje. (Convivir) aprendizaje protagónico.

De igual forma, Ugas (2003) al considerar la práctica pedagógica como un proceso y no una técnica cuyas reglas fijan acciones de metas, donde el razonamiento conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios.



Gráfica 4. Estructura particular Informante 4.

(Apéndice K)
Análisis de las entrevistas en profundidad
Informante cinco

En las expresiones del informante se considera importante resaltar el papel que puede jugar la construcción de espacios para lograr paz en ambientes educativos, a partir de estrategias creativas que permitan desde las narrativas de los niños en condiciones de desplazamiento buscar alternativas para abordar los temas de carácter históricos y geográficos en escenarios posacuerdo. De allí, que considera importante abordar las familias producto de desplazamiento. El informante sostiene que la memoria histórica desde la didáctica es posible la reconstrucción de hechos históricos para la enseñanza de la historia de la guerrilla y el impacto que generó en la sociedad colombiana. Surge igualmente la pedagogía crítica como alternativa para abordar temas de posacuerdo.

La cultura de paz en escenarios pedagógicos en una sociedad colombiana donde escasea la voluntad política para el cumplimiento del Acuerdo de paz se transforma en un elemento esencial para que el docente asuma la responsabilidad de orientar la didáctica pedagógica desde la postura legal de los gerentes educativos y docentes y que en ocasiones hay una interpretación falsa de la realidad jurídica.

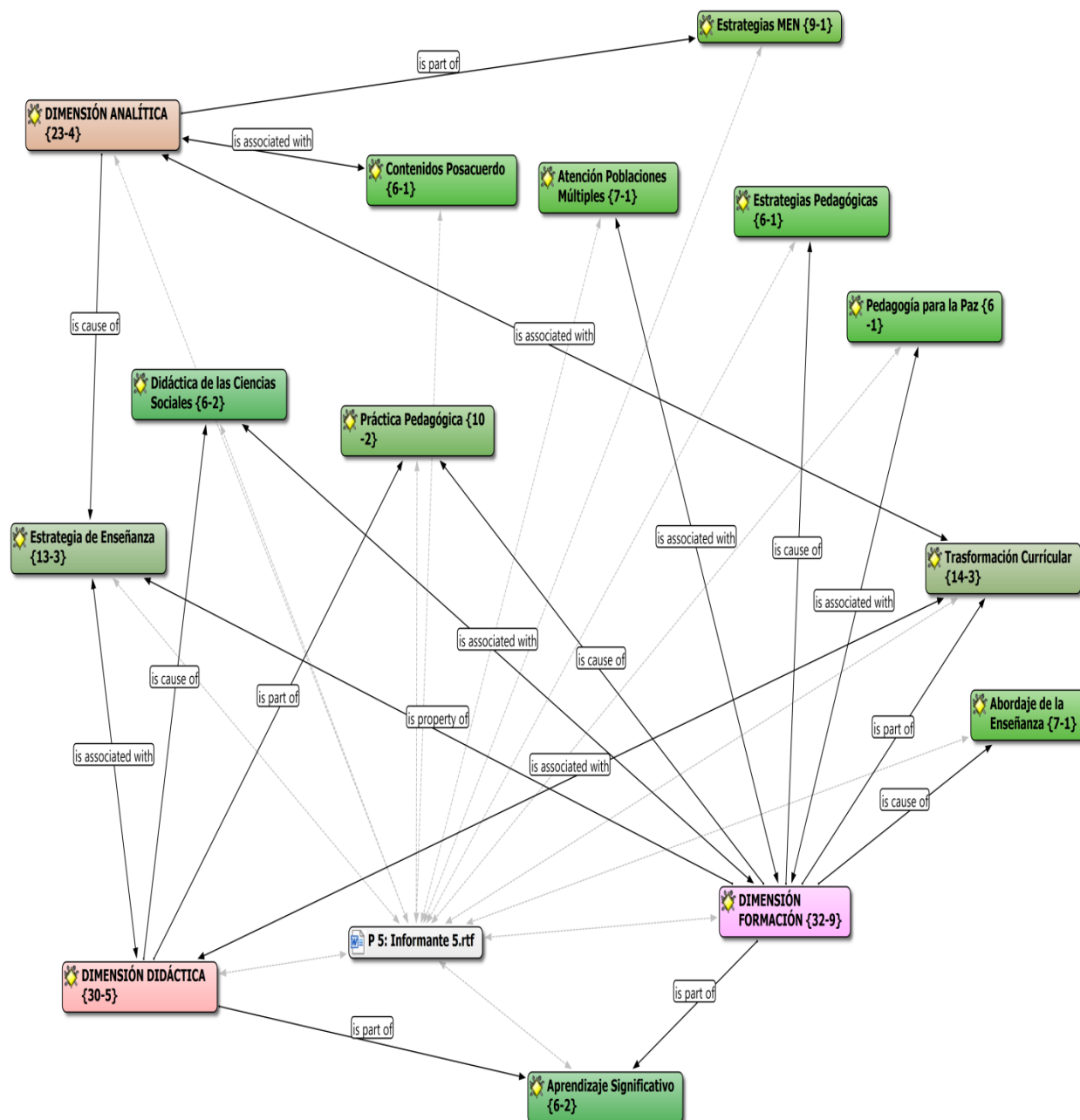
Ante estas perspectivas, se destaca que la institución educativa como sujeto de estudio desde sus políticas educativas exige a los docentes el compromiso social de formar a los futuros profesionales del país. En consecuencia se presentan diferencias en el abordaje de una pedagogía para la paz, asumiéndola como una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los actores y los saberes son inexistentes por lo tanto se requiere generar dentro de los referentes teóricos procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica

pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia y que incluya la cultura de paz en escenarios pedagógicos fundamentados en el positivismo jurídico para hacer de la educación un proceso integral en la formación de la personalidad del individuo cumpliendo así con lo consagrado en el acuerdo de paz suscrito entre la guerrilla y el Estado Colombiano.

Ahora bien, asumir esta responsabilidad en el contexto educativo de educación media es pretender transformar estilos, creencias y saberes de los docentes, estudiantes y cuerpo directivo tomando en consideración la realidad actual de Colombia, permitiéndole a la escuela una vinculación no solo al desarrollo del país, sino también como un servicio público que presta a la comunidad para su bienestar social.

Para lograrlo, es necesario desmontar paradigmas existentes y se necesita del apremio de revisión de investigación constante para que se interiorice el papel asumido desde las problemáticas existentes en la praxis profesional pedagógica, donde el desarrollo de habilidades sociales pueda contribuir en la construcción de conocimientos en búsqueda de una verdadera convivencia y paz en la sociedad colombiana.

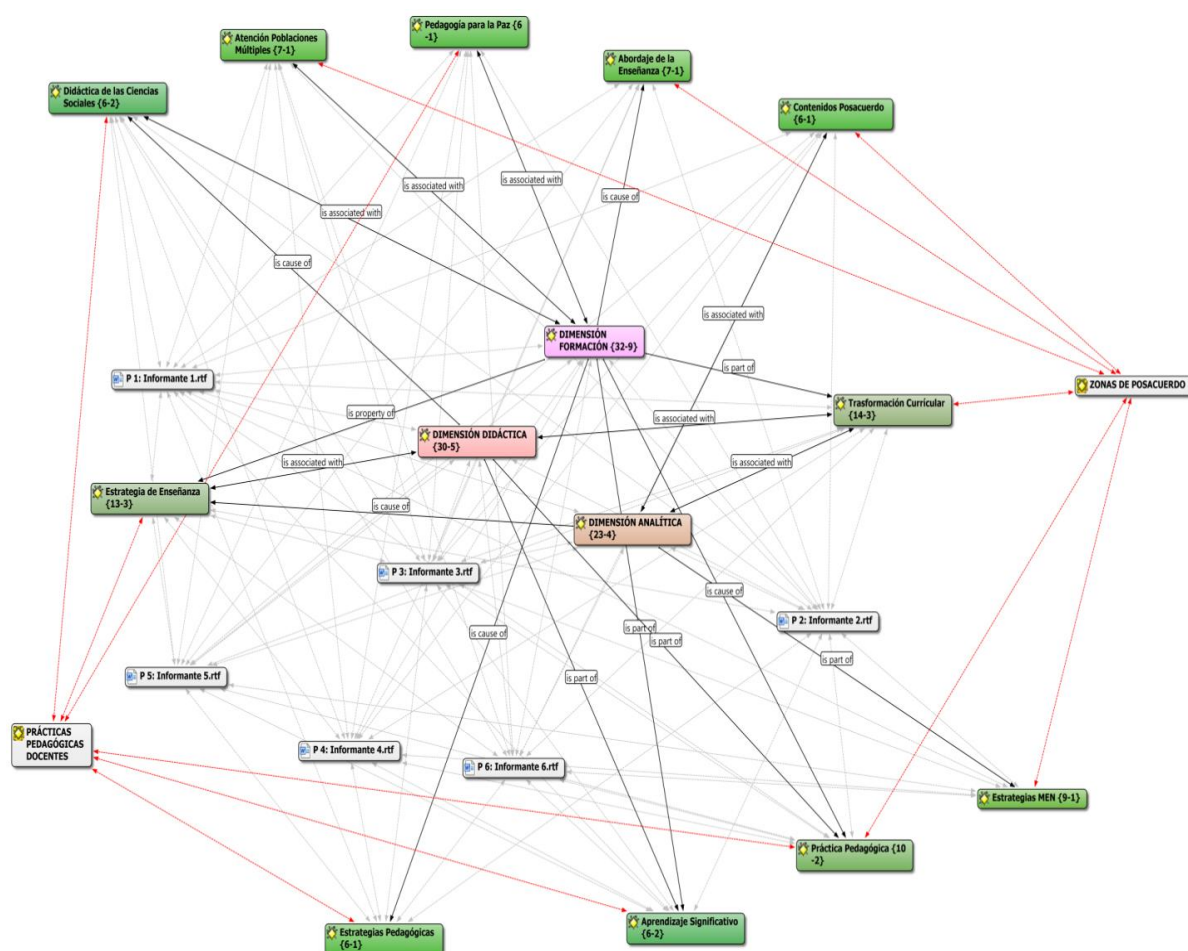
De allí, que sea necesario la incorporación de todos los actores que puedan influir en la calidad de la educación para dar mayor cuidado a los procesos de aprendizajes y a sus resultados, y así dejar a un lado la idea exclusiva que sólo el Estado es el encargado de todo lo relacionado con la educación para dar paso a una visión inclusiva de los ciudadanos y los docentes para que se involucren y den su aporte en pro de la calidad educativa. Partiendo de esta premisa, la formación docente se concibe según Bar (1999) e Imbernón (1994) como “el desarrollo profesional, en la que destacan tres aspectos fundamentales como lo son: el papel de la práctica y de la colaboración, de la contextualización, de la motivación por el aprendizaje continuo y del compromiso con la calidad de la enseñanza” (p. 38). Así se presenta el resultante estructurado del Atlas ti:(ver gráfica 5).



Gráfica 5. Estructura particular Informante 5.

(Apéndice M)
Análisis de las entrevistas en profundidad
Integración de todas las estructuras en una general

Una vez interpretado la información arrojada por los informantes claves, se trató a partir de la herramienta tecnológica integrar todas las categorías que emergieron y en función de los resultados se presenta (ver gráfica 7).



Gráfica 7. Integración de todas las estructuras en una general

Como se aprecia los actores le imprimen a generar referentes teóricos que se deben considerar en los procesos de formación de los docentes para el mejoramiento de su práctica pedagógica en las zonas de posacuerdo en Colombia, se evidencia dificultad en todo la extensión de la entrevista

y contradice la postura de concebir la práctica pedagógica como espacio social educativo donde se disponen de medios didácticos que permite al docente compartir el saber disciplinar y asumir el eje didáctico como un proceso reflexivo donde el estudiante puede transformar su realidad.

Por lo tanto, con el análisis del eje didáctico el docente debería reflexionar sobre el desarrollo profesional, transformar su práctica y estar convencido que el conocimiento que se genera se fundamenta realmente en un saber científico, cultural y educativo y más importante aún construir nuevos enfoques que desmonten planteamientos didácticos obsoletos.

De igual forma contradice lo postulado por Fuguet (2005), al expresar que el desempeño de la práctica pedagógica se relaciona con las competencias pedagógicas, asociadas a la educación de los valores, lectura, escritura, conocimiento, ciencias, la discusión para promover las situaciones de interacción que ayudan al desarrollo del individuo. Por lo tanto, se evidencia dificultad en considerar la pedagogía crítica afianzada en el pensamiento y la acción que deben estar en cohesión para emprender la lucha contra de lo que es y lo que debería ser la pedagogía emancipadora, que busca la concienciación para abolir la distinta forma de opresión que sujetan a la persona e impiden el cambio social transformador.

La pedagogía sociocrítica emancipadora escasamente representa un elemento de consideración en la práctica pedagógica desde la transformación del eje didáctico como ejercicio profesional lo que contradice la postura Giroux (1999), en la que expresa que la pedagogía desarrolla una crítica que permite romper con las posturas dominantes y alienantes estructuras profesionales, que imposibilitan a los individuos practicar una función independiente sin que se vean obligados a seguir los lineamientos asignados por una ortodoxia estructural dominante tradicional.