

Resumen Analítico Estructurado (RAE)	
Autor(a)(s)	Jorge Eliecer Rodriguez Leiva
Director/a	Esther Yureimy Gutierrez Mora
Título principal del proyecto	Aproximaciones al miedo y la obediencia en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. El caso de la IE José María Córdoba.
Título secundario	-
Publicador principal	Corporación Universitaria Minuto b de Dios
Citación de trabajos de grado (Normas APA)	Rodriguez, J. (2021). Aproximaciones al miedo y la obediencia en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. El caso de la IE José María Córdoba. (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Guamal – Meta, Colombia.
Palabras clave	Miedo, obediencia, prácticas educativas, pedagogías activas.
Resumen	<p>Las reivindicaciones por la construcción de sociedades más justas han llevado a las instituciones educativas a replantear las relaciones de poder que tienen lugar en el ámbito pedagógico. Así, el estado del arte evidenció que las pedagogías activas tenían una influencia importante en la consecución de objetivos pedagógicos, pero que además enunciaban algunos cambios en los roles del docente y el estudiante. En este sentido, el modelo activo con enfoque colaborativo que fue implementado en la Institución Educativa José María Córdoba del municipio metense de Guamal, promueve una transformación en el vínculo pedagógico entre el estudiante y el docente, posibilitando en algunos casos, la construcción de prácticas educativas democráticas y dialogantes. Se contó con la participación de doce miembros de la comunidad educativa: cuatro (4) docentes y ocho (8) estudiantes, quienes aportaron sus testimonios sobre las experiencias obtenidas en el desarrollo del modelo. La investigación asumió un enfoque comprensivo – interpretativo, el cual se fundamentó en la información obtenida por medio de entrevistas semiestructuradas.</p> <p>Los hallazgos más notables tienen que ver con que el modelo ha permitido la transformación parcial del vínculo o relación pedagógica entre el docente y el estudiante, al empoderarlo mediante los roles que provee el enfoque colaborativo. Se encontró también, que la actividad escolar no se regula totalmente desde el miedo y la obediencia, y permite el desarrollo de la autonomía, la colaboración y el respeto a la diferencia entre las y los estudiantes. Es necesario señalar que estas transformaciones también se explican por cambios en las concepciones pedagógicas de las nuevas generaciones de docentes, la implementación de normatividad para la resolución pacífica de conflictos, como la ley 1620 de 2013 y su inclusión en los manuales de convivencia. A pesar de ello, existen algunas narrativas de docentes y estudiantes, que coinciden en justificar el uso de la “mano dura”</p>

Resumen Analítico Estructurado (RAE)	
	y prefieren las actividades académicas individuales, como una forma de mantener el control disciplinar en las clases.
Descripción	<p>Este proyecto de investigación buscó analizar cómo el modelo activo con enfoque colaborativo, implementado en la Institución Educativa José María Córdoba del Municipio de Guamal, ha posibilitado la deconstrucción de la obediencia y el miedo como reguladores del vínculo pedagógico existente entre docentes y estudiantes de educación media en modalidad académica.</p> <p>Al plantearse como un modelo que propugnaba por la solidaridad y la cooperación, plantea que el docente asuma un papel de facilitador y mediador, y el estudiante un papel activo-participativo. Con esto, resultaba pertinente hacer un análisis del estado de la relación pedagógica entre estos dos actores, y observar en qué medida se ha superado la pedagogía tradicional, en donde el miedo y la obediencia tienen un lugar fundamental.</p> <p>Esto implicó realizar una revisión documental del contexto histórico e institucional en medio del cual surge el modelo activo con enfoque colaborativo. Además, se acudió a entrevistas semiestructuradas para conocer las narrativas de docentes y estudiantes; y así proceder al análisis con base en los objetivos específicos y las categorías pensadas: a. miedo, desde autores como Jean Delumeau, Martha Nussbaum, María Teresa Uribe, Miriam Jimeno; b. Obediencia abordada desde Max Weber y Pierre Bourdieu; c. prácticas educativas, con Luis Felipe Gómez y Olga Zuluaga; y d. pedagogías activas a partir de los aportes de John Dewey y Graciela Amaya.</p>
Línea de investigación	Paz y Noviolencia
Programa académico	Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA

MAESTRÍA EN PAZ, DESARROLLO Y CIUDADANÍA

APROXIMACIONES AL MIEDO Y LA OBEDIENCIA EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA
ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES. EL CASO DE LA IE JOSÉ MARÍA CÓRDOBA.

Tesis de Maestría

Autor

JORGE ELIECER RODRIGUEZ LEIVA

Director

ESTHER YUREIMY GUTIERREZ MORA

Mg. Investigación Social Interdisciplinaria

GUAMAL - META, COLOMBIA

MAYO, 2021

Agradecimientos

A mi hijo por brindarme con su sonrisa una potente razón para esforzarme en este proyecto.

A mi compañera por su amor, paciencia y apoyo en cada momento.

A mis padres por enseñarme el valor de la constancia y motivarme con sus palabras de experiencia.

A docentes y estudiantes de la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Guamal, por su colaboración y sinceridad.

A mi directora de tesis, Esther Gutiérrez Mora por su rigurosidad, acompañamiento, comprensión y sabiduría al orientar cada paso en este trabajo.

Resumen

Las reivindicaciones por la construcción de sociedades más justas han llevado a las instituciones educativas a replantear las relaciones de poder que tienen lugar en el ámbito pedagógico. Para este trabajo, la revisión de investigaciones previas evidenció que las pedagogías activas tenían una influencia importante en la consecución de objetivos pedagógicos, y fundamentalmente enunciaban algunos cambios en los roles del docente y el estudiante. En este sentido, se encontró que el modelo activo con enfoque colaborativo implementado en la Institución Educativa José María Córdoba del municipio metense de Guamal, promueve una transformación en el vínculo pedagógico entre el estudiante y el docente posibilitando, en algunos casos, la construcción de prácticas educativas democráticas y dialogantes. Se contó con la participación de doce miembros de la comunidad educativa: cuatro (4) docentes y ocho (8) estudiantes, quienes aportaron testimonios sobre su experiencia con el modelo. La investigación asumió un enfoque comprensivo – interpretativo, el cual se fundamentó en la información obtenida por medio de entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: Miedo, obediencia, prácticas educativas, pedagogías activas.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	7
Pregunta de Investigación:	10
Objetivos	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos.....	11
Justificación.....	11
Antecedentes Específicos o Investigativos	12
Capítulo 2. Marco teórico.....	23
El Miedo como Regulador de las Relaciones Sociales	23
La Obediencia como mecanismo de dominación.....	24
Las Prácticas Educativas y su dimensión dialógica	25
Las Pedagogías Activas como mecanismos de transformación	27
Enfoque epistémico	28
Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación	29
Técnicas.....	30
Participantes	30
Fases del Trabajo de Campo	32
Categorización y clasificación	32
Capítulo 4. Resultados.....	34
La incorporación del modelo activo con enfoque colaborativo en la Institución	34
Aprendizajes de docentes y estudiantes en torno a la Implementación del Modelo	43
Narrativas y vivencias personales frente a la deconstrucción del miedo y la obediencia.....	52
Capítulo 5. Conclusiones.....	59
Referencias	62
Anexos.....	70

Capítulo 1. Planteamiento del problema

La investigación se desarrolló con un grupo de estudiantes y profesores de grado décimo y undécimo de educación media académica de la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Guamal en el departamento del Meta, durante el año 2020. Esta atiende una población de 1685 estudiantes niños, niñas, jóvenes y adultos en los niveles educativos de básica primaria, secundaria y media.

Los y las estudiantes pertenecen a familias que se dedican a la ganadería, al cultivo de frutas, palma y en menor grado al café. Buena parte los acudientes son también contratistas o empleados de la industria petrolera, o de los pequeños negocios locales. Las familias hacen parte en su mayoría de los estratos uno y dos, aunque se observa una presencia considerable de estudiantes pertenecientes al estrato tres. La estructura familiar es diversa y no se corresponde, en la mayoría de los casos con la estructura de familia tradicional. Esto es, se observa la ausencia del padre, de la madre o ambos. De ahí que el rol de cuidador es asumido por familiares cercanos, abuelas o tías. Existe una relación constante con diversas instituciones del Estado como Comisaría de Familia, Policía de Infancia y Adolescencia, Alcaldía Municipal y Fundaciones patrocinadas por Ecopetrol. Esta se da en el marco de coordinación de estrategias para la solución de conflictos y restauración de derechos de los menores. Aunque gran parte de la población es mestiza, existe una presencia limitada de afrodescendientes e indígenas, a quienes se busca reconocer mediante estrategias institucionales y gubernamentales.

Al ser Guamal un municipio ubicado en la región de la Orinoquía, aún mantiene ese talante fuerte de sus imaginarios atávicos¹ ligados a la dura vida del trabajo en los Llanos, el de la naturaleza como elemento a dominar, el dualismo del bien y del mal, el miedo y la obediencia

1 Los imaginarios atávicos son definidos por Carlos Eduardo Martínez (2012) como “aquellos que surgieron en relación directa con la protección de la vida y su fuente de legitimidad estuvo en su capacidad demostrada de hacerlo. Son aprendizajes colectivos que, de acuerdo con las definiciones del diccionario de la lengua acerca de lo atávico, se transmiten o heredan de forma inconsciente, se mantienen de forma recurrente y, respecto de los que definen la cultura hegemónica de hoy, tienen su fuente en la cultura patriarcal. Son la base de las significaciones más profundas de la vida social, los que definen las lógicas de las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza, los que dan la certeza necesaria de la supervivencia. Todo ello hace que se vuelvan verdades incuestionables en los ámbitos individuales y sociales. Son el telón de fondo y la columna vertebral de la cultura, trascendiendo la racionalidad social.” (p. 31)

como reguladores del orden social, la construcción del enemigo y el chivo expiatorio. Por otro lado, el cronista German Peñón Serrano (2000) da cuenta de que, a consecuencia de la violencia bipartidista, las poblaciones conservadoras de la región del Ariari se establecieron en el entonces centro poblado, al cual los liberales solían llamar 'pueblo chamizo', pues era un lugar estratégico, donde 'solían anidar las bandadas de pájaros' ligadas al Partido Conservador. De allí se desprende que, aunque ya han pasado décadas de dicho conflicto, su población tiene profundos lazos con la Iglesia católica, las ideas de familia tradicional, la preponderancia del hombre sobre la mujer, la mano dura, y la continuidad de varios estereotipos de género. Esto último, fuertemente acentuado con las lógicas de control paramilitar impuestas en la región para los años 90 y 2000 (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 140). Por consiguiente, es apenas considerable que el municipio y sus instituciones educativas se hayan visto permeados por estos elementos.

La crisis civilizatoria se entiende como el agotamiento del modelo actual de organización social, económica y cultural, que está poniendo en riesgo la existencia de la vida. Dentro de esta cultura hegemónica se encuentran algunos elementos que la referencian como: las verdades únicas, la depredación de la naturaleza, la obediencia, las fronteras, la dinámica amigo/enemigo. Sin embargo, todos ellos están siendo profundamente cuestionados por opciones de comprensión de la realidad mucho más amplias. De allí que la crisis se expresa en ciertas fugas como la consideración de que existen múltiples verdades parciales, incompletas, la crítica a la organización social jerárquica, una tendencia a la toma de decisiones de manera horizontal, mediante el consenso. De la misma manera se evidencia un rechazo hacia los unanimismos, y también hacia la obediencia y el miedo como mecanismos de control social (Martínez, 2012, p. 108).

Estos últimos, el miedo y la obediencia, fueron implementados durante mucho tiempo al interior de las sociedades humanas para viabilizar su existencia y su crecimiento. Hoy en día ese modelo comienza a presentar falencias y no funciona como antaño lo hacía, por ello la misma sociedad ha comenzado a incorporar una tendencia a resolver los conflictos de manera dialogada entendiendo la otredad del ser humano como válida, sujeta a acuerdos, donde no se fomenta la negación del otro, sino su inclusión. Se puede observar cómo desde algunas instituciones del Estado se ha adoptado un discurso más conciliador, que incentiva a los funcionarios a

comprender de forma más amplia un conflicto. No obstante, el trabajo en este sentido sigue siendo una tarea ardua e imperativa.

El colegio, la escuela, la institución educativa son lugares donde se expresan con mayor ahínco las diversas violencias de género, de clase, de etnia, de religión entre otras. Althusser (1970) la señalaba como uno de los aparatos ideológicos del Estado, en el sentido que tiende a reproducir lógicas de dominación. Paulo Freire (1970) también cuestionaba la forma en que el aprendizaje era comprendido como acumulación de contenidos. A ello lo denominó “la bancarización del conocimiento” (p. 52); para hacerle frente, proponía que la educación debería ser un acto dialógico, en la medida que no se transfieren conocimientos, sino que se construyen y producen desde la reflexión colectiva y personal. Estas críticas llevaron a las instituciones educativas a debatir sobre la forma en que se enseñaba y a realizar algunos cambios en su interior.

La relación docente – estudiante, en algunos casos, comienza a desarrollarse de manera diferente al modelo tradicional, pues se han generado algunos espacios de transformación a través de la incorporación de elementos dialógicos y pedagogías horizontales. En consecuencia, la obediencia y el miedo, como mecanismos de control de las diferentes percepciones dualistas de la realidad, son cuestionados por estas nuevas formas de entender el acto pedagógico. Se evidencian inclusive, como inconvenientes para el ejercicio educativo.

En la Institución Educativa José María Córdoba de Guamal – Meta, mediante el acuerdo No. 006 del 7 de febrero de 2012, se adoptó el modelo pedagógico activo con enfoque colaborativo. El cual se define como: “un proceso en el que se comparten saberes y experiencias a través de la interrelación solidaria y democrática, permitiendo construir un conocimiento continuo e innovador que fomente la libertad y el liderazgo.” (Acuerdo No. 006, 2012, p. 2). Esto ya indica que se deben llevar dentro del aula unos lineamientos pedagógicos horizontales, que rompan con el concepto de educación bancaria (Freire, 1970, p. 52) o tradicional, ya que al hablar de compartir saberes y experiencias se puede inferir la aceptación de una perspectiva dialógica, que tiene como premisa que el conocimiento es construido de manera colectiva.

Dada esta situación, se parte del supuesto que, a causa de la adopción de este modelo pedagógico posiblemente se han generado fugas o construcciones pedagógicas que han

permitido la superación o la reflexión sobre la obediencia y el miedo como mecanismos de control social en la relación docente – estudiante. Por esto se considera pertinente visibilizar estas otras formas de relacionarse y “ser” que se están originando desde la institución educativa en mención.

En el modelo activo con enfoque colaborativo, el rol del docente se define como: “(...) parte activa en el proceso de formación, es el organizador, motivador y facilitador, favoreciendo implícitamente los niveles de aprendizaje en equipo” (Acuerdo No. 006, 2012, p. 2). Por lo cual, ya no es concebido como única fuente de conocimientos válidos y su función es dinámica, también logística, en el sentido de preparar las condiciones para que el aprendizaje sea construido desde las y los estudiantes. Con esto, es posible preguntarse ¿cómo los y las docentes han respondido a estos lineamientos pedagógicos que suponen un cambio en la relación docente estudiante? O ¿cómo han vivenciado los y las estudiantes estas transformaciones en la relación docente-estudiante?

Pregunta de Investigación:

¿Cómo el modelo activo con enfoque colaborativo, implementado en la Institución Educativa José María Córdoba del Municipio de Guamal, ha posibilitado la deconstrucción de la obediencia y el miedo como reguladores del vínculo pedagógico existente entre docentes y estudiantes de educación media en modalidad académica?

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo el modelo activo con enfoque colaborativo, implementado en la Institución Educativa José María Córdoba del Municipio de Guamal, ha posibilitado la deconstrucción de la obediencia y el miedo como reguladores del vínculo pedagógico existente entre docentes y estudiantes de educación media en modalidad académica.

Objetivos específicos

1. Identificar el surgimiento del modelo activo con enfoque colaborativo en la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Guamal, Meta, así como el papel del miedo y la obediencia en las prácticas educativas de los y las docentes.
2. Rescatar los aprendizajes de docentes y estudiantes en torno a la implementación del modelo activo con enfoque colaborativo en relación con el miedo y la obediencia como reguladores del vínculo pedagógico
3. Recuperar las narrativas y vivencias personales de estudiantes y docentes que participaron de las prácticas educativas basadas en el modelo activo con enfoque colaborativo que han permitido la superación del miedo y la obediencia en la educación media de la I.E. José María Córdoba.

Justificación

Dentro de la crisis civilizatoria, el miedo y la obediencia están siendo cuestionados como mecanismos de control social. La crítica a estos viene alcanzando, hace un buen tiempo, a las instituciones educativas. Puntualmente para este caso, la relación o el vínculo pedagógico existente entre el docente y el estudiante se ha visto influido por elementos que invitan a transformar prácticas educativas bancarias, autoritarias y unidireccionales que posicionan al estudiante como un elemento pasivo. Mediante la utilización de pedagogías activas, el modelo activo con enfoque colaborativo, precisa desarrollar nuevos roles para el docente y el estudiante, esto es, el primero como mediador y facilitador y el segundo como sujeto activo y participativo.

A partir de esto, fue importante identificar las particularidades que están presentes en la relación docente-estudiante mediante el análisis de los testimonios que proporcionaron los participantes, pues permitieron evidenciar las rupturas y continuidades que ha suscitado la aplicación del modelo en la institución, respecto a la deconstrucción del miedo y la obediencia.

Por consiguiente, fue posible conocer el porqué de la legitimación de estos mecanismos en algunos casos, además de otros elementos que tienen lugar en las prácticas educativas de los y las docentes y revelan la complejidad del asunto.

Este análisis y recuperación de las narrativas de estudiantes y docentes ayuda a problematizar y a mejorar las prácticas educativas en la institución. Puede ayudar a que las y los maestros sigan deconstruyendo esas jerarquías, y plantear la posibilidad de la construcción de nuevas formas de relacionamiento no dominante. Por otro lado, en el entendido de una apuesta por una sociedad distinta, este trabajo plantea el cuestionamiento del rol del estudiante como esencial. Pues evidencia la necesidad de un empoderamiento que le permita superar su condición de dominado y construir un proceso educativo consiente, enmarcado en la creación colectiva.

Antecedentes Específicos o Investigativos

Se ha organizado la revisión de las investigaciones con base en dos ejes temáticos. El primero llamado: ***Violencias y relaciones de poder en la escuela***, recoge las investigaciones que tratan de alguna manera los imaginarios, las prácticas y representaciones de poder y violencia que inciden en el entorno escolar y están presentes en docentes y estudiantes de educación media en diferentes instituciones educativas. El segundo: ***Metodologías activas y transiciones pedagógicas***, contiene en su mayoría tesis de maestría en educación que dieron cuenta de las diferentes transformaciones de carácter pedagógico que sucedieron al implementar modelos de educación activa en colegios públicos.

Violencias y relaciones de poder en la escuela

Para este eje se consultaron ocho (8) investigaciones, de las cuales seis (6) son del nivel de maestría y dos (2) de doctorado. Dentro de ellos dos (2) trabajos internacionales. Uno (1) elaborado en Argentina y uno (1) en México. Esto con el objetivo de observar algo de la producción latinoamericana frente al tema. Los seis (6) restantes fueron elaborados en distintos municipios y ciudades de Colombia y se seleccionaron teniendo en cuenta que las poblaciones

participantes fueran similares. La mayoría de estos son de elaboración reciente, es decir, publicados entre los años 2018 y 2019, aunque el más antiguo es del año 2012.

El primer trabajo consultado es la tesis de maestría llamada “Entre princesas y guerreras... entre machos y caballeros. Significados y prácticas sobre ser hombre y mujer en jóvenes del sur de Bogotá”, desarrollado por Cárdenas y Pava (2010) identifica los imaginarios que tienen los jóvenes de una institución educativa pública y cómo estos reproducen violencias basadas en el género. Las investigadoras desarrollan el trabajo con cuatro jóvenes en edades entre los 16 y 18 años, pertenecientes al grado décimo y undécimo. En este caso hay dos categorías relacionadas con mi investigación. La primera es la de prácticas sociales, tomada del autor Andreas Retwitz quien la define como: “acontecimientos reales que involucran a mujeres, hombres y condiciones materiales de carácter socio-parentales, socio-económicas y socio-políticas, y enuncian formas históricas de disimetrías sociales, tanto en el ámbito económico como en el sexual.” (Cárdenas y Pava, 2010, p. 21). La segunda es la de relaciones, tomada de Kenneth Gergen quien señala que “no solo son las que se establecen con otros sujetos, sino que también se hacen con el contexto, objetos, momentos y lugares” (Gergen, como se citó en Cárdenas y Pava, 2010, p.23). Además de trabajar con población similar, esta tesis contribuye a mi investigación señalando que al interior del aula las masculinidades heteronormadas influyen en la relación docente - estudiante y estudiante - estudiante, pues cada interacción está marcada por los referentes culturales contextuales y las subjetividades de los involucrados Por el contacto que tenían con las y los estudiantes, ellas eligieron realizar relatos de vida, lo cual les permitió visibilizar la construcción de los imaginarios en una perspectiva de tiempo amplia (Cárdenas Álvarez & Pava Delgado, 2019).

La segunda investigación “Los imaginarios culturales familiares de las y los jóvenes en situación de vulnerabilidad de la Agrupación Formación Social y Deportiva Rescate Juvenil de la ciudad de Palmira”, desarrollada por González, Lasso y Roldán (2018) se propuso identificar algunos imaginarios en torno a normas y costumbres de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Para ello recurrieron a entrevistas realizadas a 10 personas entre los 15 y los 25 años de la agrupación Formación Social y Deportiva Rescate Juvenil. Mediante ello, logran identificar que al

interior de las familias existen relaciones de poder autoritarias y a su vez resistencias variadas (González et al., 2018). Esta aporta a mi investigación en el sentido que trabajan desde el dualismo autoridad/subordinado a través de la perspectiva de Carlos Eduardo Martínez quien señala que: “el mensaje sigue siendo igual: obediencia ante la autoridad sin cuestionamiento, sugiriendo el dualismo autoridad – subordinado.” (Martínez, como se citó en González et al., 2018, p.22). También reconoce que el pensamiento de los jóvenes acerca de la norma ha sido interiorizado desde el dualismo bueno/malo, así mismo la autoridad se comprende como el ejercicio del orden reafirmando patrones que se repiten en diferentes contextos y pueden llegar a estar presentes en los resultados de este trabajo.

En la misma línea, se encuentra la tercera investigación, “Percepciones y prácticas vinculadas a la violencia de estudiantes del Grado Décimo de la Institución Educativa Rosedal, de los Colegios Minuto de Dios”, desarrollada por Arrieta (2018). Esta se planteó el objetivo de analizar las prácticas asociadas con la violencia en 18 estudiantes de grado décimo de la ciudad de Cartagena. Reconoce que las prácticas educativas pensadas como ejercicio de liberación logran incidir en la transformación de escenarios violentos. En este sentido se alinea con el objetivo general de esta investigación, el cual también busca develar el poder transformador de estas formas horizontales de concebir la educación. La categoría que se relaciona con mi trabajo es la de juventud. Para la cual usa la definición de Mario Margulis y Marcelo Uresti, en la cual la conciben no solo como una etapa de la vida, sino como un producto socialmente constituido y determinado por la clase social, la etnia, la raza. (Margulis y Uresti, como se citó en Arrieta, 2018, p. 27). La estrategia metodológica utilizada fue el análisis de narrativas, el cual les permitió recuperar las percepciones, sentimientos y pensamientos de los estudiantes frente a lo investigado (Rodelo, 2019).

La cuarta investigación es una tesis de maestría de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, llamada: “Sistematización: “Tú ganas, yo gano”, práctica lúdico formativa para disfrutar de soluciones en conflictos creados por intereses contra puestos (imaginarios atávicos) en la población educativa Policarpa Salavarrieta de Santafé de Morichal Yopal Casanare” desarrollada

por Crisanchó (2019). Analiza por medio de una sistematización de experiencias la resolución de conflictos creados por el imaginario atávico y dualismo amigo / enemigo, definido como esa frontera del mundo cultural impuesta por la revolución del sedentarismo (Martínez, 2012, p. 65). La categoría que más se relaciona con mi investigación es la de cultura escolar. La autora recurre al sociólogo de la educación Emilio Tenti quien señala que el concepto está influido por la masificación y una financiación que no respondió a este fenómeno. En este panorama las instituciones como sistemas de reglas y recursos estructuran las prácticas sociales y educativas. (Tenti, como se citó en Crisanchó, 2019, p. 37).

La quinta investigación es la tesis de maestría “Representaciones Sociales de los jóvenes de grado undécimo acerca de la escuela y cómo se vinculan con las prácticas educativas” desarrollada por Bohórquez, García y Hernández (2017). Esta centra su objetivo en las representaciones sociales vinculadas con la práctica educativa, en la Institución Educativa Distrital Aulas Educativas San Luis ubicada en el barrio de los Laches, en la ciudad de Bogotá (Bohórquez et al., 2017). Aquí se encuentran dos categorías que son fundamentales en mi investigación. La primera es la de representaciones sociales, que los autores definen como una forma de identificar fenómenos como las preconcepciones de los estudiantes en el aula de clase, que son de origen social y generan conductas relacionadas. (Bohórquez et. Al. 2017, p 29) para ello acudieron a los autores Denise Jodelet y Serge Moscovici. La segunda es la de prácticas educativas, para ello acuden a David Carr y la definen como:

Una acción que conlleva trabajo, tiempos, planeación e intención y que ocurre dentro de la escuela y fuera de ella y que es llevada a cabo en todo momento con los niños, padres de familia, compañeros y directivos, para obtener como resultado la construcción de conocimientos y desarrollo de competencias en los alumnos. (Carr, como se citó en Bohórquez et al. 2017, p. 49)

Metodológicamente abordaron las representaciones desde Gergen y Bravo y la perspectiva del discurso de las experiencias y el enfoque procesual donde se examina la reinterpretación del proceso de elaboración de las representaciones (Bohórquez et al, 2017, p. 52). Una de las conclusiones más relacionadas con mi investigación es que los autores pudieron visibilizar un cambio en la representación del docente. Pues este ya no es asumido como autoridad, sino como un asesor o guía de los procesos pedagógicos. También encuentran un cambio en tanto el colegio es percibido como un lugar en el cual la comunidad educativa puede dialogar.

La sexta investigación es la tesis de doctorado “Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo” elaborada por Jaramillo (2012) se enfoca en analizar los relatos de maestros, niños y miembros de la comunidad del bajo y medio Putumayo que desde los ambientes educativos gestan actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas que determinan a los territorios (Jaramillo, 2012). Esta investigación en particular tiene presente la categoría del miedo que elabora la investigadora social Rossana Reguillo, definiéndolo como: La imaginación de un mal, que es parte de un acervo de experiencias colectivas compartidas. Una experiencia individual, socialmente construida y compartida culturalmente. (Jaramillo, 2012, p. 75). El autor deja entrever que las acciones pedagógicas están muy ligadas a una expectativa de futuro deseado, influenciado por las memorias colectivas, inmersas en el conflicto.

La séptima investigación es una la tesis de maestría: “Sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios, en el INEA Estado de México”, desarrollada por Cruz, (2013). Como bien lo señala el título es una sistematización de experiencias que utiliza la recolección de datos, la autoobservación y algunas técnicas de análisis para visibilizar las prácticas educativas de los y las docentes (Cruz, 2013). La categoría práctica educativa es definida como: “un mecanismo a través del cual se desarrolla una conciencia despierta, un cambio de mentalidad frente al lugar del sujeto respecto a la naturaleza y la sociedad, condiciones necesarias para alcanzar una acción transformadora” (Freire, como se citó en Cruz, 2013, p. 53)

Una conclusión importante de este trabajo es que los asesores comunitarios combinan su experiencia de vida con diversas tradiciones educativas, con esto se construyen vínculos de confianza, solidaridad y amistad que propician una práctica educativa diferente a la tradicional.

El último trabajo de investigación de este eje es la tesis doctoral “La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación” desarrollada por Redondo (2016). Esta explora desde diferentes relatos las vivencias educativas, narradas desde lo sensitivo en la creación y desarrollo de la Escuela de los Colores, en Villa Scasso Buenos Aires (Redondo, 2016). La categoría más relacionada con mi investigación es la de escuela elaborada por Flavia Terigi, quien la concibe como transmisora de un saber que no produce y para poder desarrollar ese trabajo produce un saber que no es reconocido como tal. (Terigi, como se citó en Redondo, 2016, p. 189), lo cual tiene un efecto sobre los y las docentes, de quienes afirma, reproducirán la burocracia del sistema educativo. Al contrario de estas experiencias que hablan de la inclusión desde las artes, la música y la escritura para crear más que procesos educativos, experiencias emancipadoras.

Metodologías Activas y Transiciones Pedagógicas

En este eje se revisaron investigaciones donde se habla de metodologías activas con concepciones similares a la desarrollada por la Institución Educativa José María Córdoba de Guamal. Se consultaron siete (7) investigaciones, todas ellas de maestrías en educación o pedagogía. Dentro de estas, encontramos dos (2) trabajos internacionales. Uno elaborado en España y el otro en Perú. Al igual que en el eje anterior el fin es observar algo de la producción internacional frente al tema. Los cinco (5) trabajos restantes fueron realizados con poblaciones de diferentes ciudades y municipios de Colombia, entre el 2004 y el 2018.

La primera investigación sobre metodologías activas es la tesis de maestría “Metodologías Activas de Aprendizaje para matemáticas en Educación Secundaria” desarrollada por Macias, (2019). Este trabajo explora los beneficios académicos de la aplicación de estas metodologías (la mayoría de investigaciones se centra en este particular) frente a la metodología tradicional. Aunque dentro de las metodologías incluye el aprendizaje personalizado y el aula invertida, la categoría más relacionada con mi investigación es la del aprendizaje colaborativo basada en

Griffin y Care. Este es definido como una acción coordinada entre dos o más estudiantes donde se propicia la comunicación, negociación e intercambio de ideas para la resolución coordinada de un problema de aprendizaje (Macias, 2019, p. 25). En la institución que se realiza el ejercicio la mayoría de docentes aplican estrategias novedosas, sin embargo, varios aún continúan replicando el modelo tradicional, con algún carisma que les permite tener éxito en sus clases, pero que en la práctica sigue dejando al estudiante marginado en el control de su aprendizaje. Señala también que el espacio físico del aula se encuentra relacionado con las actividades que tienen lugar allí, determinando en cierta medida la relación docente – estudiante.

La segunda tesis de maestría es titulada “Aplicación y Comparación de Metodologías Activas en la Enseñanza de un Tema de Ciencias Naturales”, desarrollada por Restrepo (2014) se propuso implementar en un grupo de estudiantes el Enfoque Colaborativo (mismo de la IE José María Córdoba) y en otro el Aprendizaje Basado en Problemas. Conceptualmente definen a las metodologías activas como:

“...métodos, técnicas y estrategias que el docente utiliza para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. (Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA), de la Universidad Politécnica de Valencia, 2008).” (Restrepo, 2014, p. 21)

En este sentido el rol del educador se dirige hacia la orientación y el estudiante se enfrenta con la realidad para construir el aprendizaje. El estudio concluye que, aunque los estudiantes bajo el enfoque colaborativo tuvieron un mejor desempeño académico que los que trabajaron el ABP, juntos grupos visibilizaron un cambio positivo hacia la colaboración y la solidaridad que con la educación tradicional no era posible desarrollar.

El tercer trabajo de este eje es “Aplicación de un diseño metodológico basado en el aprendizaje activo y el uso de las tecnologías de información y comunicación, para la enseñanza de la electroquímica y sus aplicaciones en el nivel secundario” desarrollado por Santos (2004). En ella los autores diseñaron los instrumentos de aprendizaje y evaluación basados en el modelo de aprendizaje activo. Conceptualmente definen el modelo activo como:

“El Aprendizaje Activo responde al surgimiento y establecimiento de nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje y el rol que juega cada uno de sus elementos. En este

sentido, se concibe a los alumnos como agentes activos capaces de construir el conocimiento, de tomar conciencia de sus necesidades y de adquirir la responsabilidad necesaria para cubrirlas” (Rodas, 2011)

En ese sentido establece la misma percepción que se tiene sobre el modelo en los documentos institucionales del colegio. Para su desarrollo implementaron el diseño de estructura modular (el mismo aplicado en la I.E. José María Córdoba) el cual permitió el desarrollo de las inteligencias múltiples en las y los estudiantes. También se refleja un incremento en valores como la solidaridad, la responsabilidad y el trabajo en equipo, que muestran un progresivo cambio en la relación docente estudiante, hacia formas más horizontales de hacerlo.

La cuarta investigación se titula, “Desarrollo del pensamiento geométrico con metodologías activas”, elaborada por Tovar (2016) En esta buscan desarrollar el pensamiento geométrico basándose en las metodologías mencionadas, en el modelo escuela nueva, donde el docente ya no es la única fuente de conocimiento, sino que las y los estudiantes a partir de su contexto y realidades construyen el conocimiento, en esto coincide con mi investigación. De esta manera se logran desarrollar valores democráticos y se profundiza en la solidaridad y el trabajo en equipo. La metodología activa es concebida dentro del modelo escuela nueva según el concepto de Vicky Colbert, quien la define como:

“El modelo Escuela Nueva aporta estrategias, metodologías activas y recursos para promover efectivamente en docentes y estudiantes la vivencia y la apropiación de valores ciudadanos, la construcción de conocimientos, las habilidades para la interacción y la convivencia, el desarrollo de liderazgo, el trabajo en equipo, la autonomía, la autorregulación y la autoestima” (Colbert, como se citó en Tovar, 2016, p. 17)

En la parte metodológica utilizaron test, guías, bitácoras, evidencias fotográficas. Una de las conclusiones de este trabajo se relaciona con mi investigación, es que el modelo Escuela Nueva, permite el aprendizaje de una manera más horizontal, logrando aprendizajes en el tema específico, para este caso la geometría a la par de que se desarrollan habilidades sociales y humanísticas.

La quinta investigación de este eje es “Propuesta pedagógica para la formación de jóvenes comprometidos con el ambiente” desarrollada por García y Vilá, (2015). Esta busca mostrar cómo

con la implementación de un aprendizaje colaborativo y experiencial se promueve una ética ambiental desde los entornos virtuales de aprendizaje. La categoría de aprendizaje colaborativo es definida desde la virtualidad como “la interacción a partir de cuestionamientos, debates y diversas posiciones expresadas en el ciberespacio” (García y Vilá, 2015, p. 30). Este concepto tomado de Sara Osuna implica también la concepción de que el aprendizaje es social y tiene mediación a través de las comunidades virtuales de ciberespacio. Como fue una intervención, las autoras lograron que los estudiantes elaboraran propuestas de usos alternativos para el plástico, y el diseño de 10 aplicaciones para dispositivos móviles con soluciones a las problemáticas ambientales identificadas en el diagnóstico inicial que realizaron

La sexta investigación se titula “Aprendizaje cooperativo en la clase de educación física” desarrollada por Arciniegas, (2013). En este se pretende describir la forma en la que un aprendizaje basado en la cooperación genera cambios en el aprendizaje de la educación física. Define la categoría aprendizaje cooperativo como: “la metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Velásquez, como se citó en Arciniegas, 2013, p.15)

Pero también acude a Barkley para señalar que la colaboración, más que la competencia produce mejores resultados académicos, ya que involucran la comunicación, la empatía y la toma de perspectiva. Dentro de sus conclusiones el autor observó que la metodología fue mucho más exitosa en el aprendizaje de la teoría de los deportes, se aumentó la colaboración y el trabajo en equipo, y los estudiantes se sintieron importantes en el proceso.

La última investigación de este eje es “Relación de los estilos de aprendizaje con el rendimiento escolar en estudiantes de primaria rural bajo el modelo de escuela nueva.” desarrollado por Granados, (2012). El objetivo de esta investigación fue establecer la relación entre esta metodología activa y el rendimiento escolar. Como se demuestra también en las otras investigaciones, trabajar desde una nueva concepción del estudiante como sujeto activo contribuye a la construcción del conocimiento. Teóricamente se soporta en concebir la escuela activa desde la perspectiva de John Dewey, Célestin Freinet, Ovidio Decroly y María Montessori, donde se critica la sumisión y la obediencia que se práctica en la escuela tradicional señalando

que la autoridad del docente limita la disposición y creatividad de las y los estudiantes, y opta por proponer una pedagogía que considere a este como interlocutor válido, desde el diálogo y la creación conjunta con sus compañeros y maestros, durante todo el proceso de aprendizaje. (Granados, 2012).

La revisión realizada permitió observar como algunos investigadores han desarrollado el tema de las prácticas y representaciones que deambulan en las instituciones educativas. También se pudo visualizar las investigaciones relacionadas con metodologías activas y sus transformaciones en el escenario educativo. Gran parte de estas orientaron sus objetivos a el análisis de los cambios de carácter cultural que están teniendo lugar en las instituciones educativas, desde nuevos modelos pedagógicos, actitudes profesoraes y la construcción de relaciones solidarias con la comunidad educativa.

En el aspecto teórico, varias de las categorías trabajadas se relacionan con el presente estudio. En las investigaciones del eje uno se pueden relacionar las categorías: *Prácticas sociales* (Andreas Retwitz), *representaciones sociales* (Denise Jodelet y Serge Moscovici), *miedo* (Rossana Reguillo), *juventud* (Mario Margulis y Marcelo Uresti), *relaciones* (Kenneth Gergen), *autoridad/subordinado* (Carlos Eduardo Martínez), *cultura escolar* (Emilio Tenti), *escuela* (Flavia Terigi) y *práctica educativa* (David Carr y Paulo Freire). Todas ellas tienen un lugar en los procesos aprendizaje y funcionan en tanto logran caracterizar las situaciones que ocurren en las instituciones educativas. En el segundo eje se observa que las *categorías metodología activa* (Vicky Colbert) y *escuela activa* (John Dewey, Célestin Freinet) tienen elementos similares y en algunos casos se usan indistintamente. Estas se distinguen por una férrea oposición a la educación tradicional, consideran al estudiante como sujeto propositivo y con el cual se construye el aprendizaje, es decir este no es más un sujeto pasivo, y toman el contexto como punto de referencia. La categoría escuela nueva, también comparte estos elementos, pero según el autor que se consulte, puede encontrarse dentro de las metodologías activas o ser una categoría independiente e inclusive superior.

Finalmente resaltar que las metodologías utilizadas en los diferentes casos procuraron intervenir en sus instituciones educativas, así como recoger y analizar las narrativas de docentes, pero mayoritariamente de estudiantes con el objetivo de transformar sus prácticas y

representaciones. Las conclusiones de algunas de estas investigaciones muestran éxitos en este sentido. Otras señalan la continuidad de formas de violencia y prácticas educativas tradicionales. Aún pervive la concepción del docente como única fuente del conocimiento, lo que incide en la continuación de esa relación entre quien ejerce la autoridad y quien se subordina a ella.

Capítulo 2. Marco teórico

El Miedo como Regulador de las Relaciones Sociales

El miedo ha tenido una participación fundamental en la construcción de cultura en las sociedades humanas. Refiriéndose a este Hector Schmucler (2019) afirma que: “Las creencias sobre las que se construyó buena parte de las ideas que predominan en Occidente lo incorporan de manera más o menos explícita” (p.278). Así es posible concebirlo como el sustento de relatos religiosos, encontrarlo en los sistemas políticos y verlo actuar en las relaciones sociales. Es decir, pareciera que tiene una suerte de omnipresencia en los asuntos humanos. Al respecto, Carlos Eduardo Martínez (2012) señala que desde la sedentarización de la especie el miedo se ha inscrito como regulador social dentro de la violencia, columna vertebral de la cultura hegemónica (p. 49). Lo cual indica que su accionar es específico y condiciona las formas en las que se relacionan las personas.

El historiador francés Jean Delumeau (2002) lo define como “una emoción choque, a menudo precedida de sorpresa y causada por la toma de conciencia de un peligro inminente o presente” (p. 9). Además, señala que este tiene un objeto preciso con el cual se enfrenta, es decir, hay una identificación clara de la experiencia de displacer que está próxima a recibir una persona. En consecuencia, distingue entre unos miedos viscerales y otros culturales. Los primeros se refieren a la emoción causada por la naturaleza, terremotos, incendios, epidemias. Los segundos tienen que ver con la construcción de la alteridad, de ese otro que suscita sospechas, que es distinto y por tanto potencialmente peligroso. Pueden invadir a las colectividades y desembocar en mentalidades obsesivas que lo instrumentalizan y como señala Martha Nussbaum (2019) puede llegar a “bloquear la deliberación racional, envenenar la esperanza e impedir la cooperación constructiva en pos de un futuro mejor” (p. 25).

Por su parte María Teresa Uribe (2002) desde una perspectiva hobbesiana destaca dos puntos sobre la categoría: el miedo como fundador de orden político en la modernidad y la ritualización del miedo por la creación del Estado soberano. El primero reconoce la condición humana, esto es, un ser temeroso y deseante, por ello “el único argumento racional que podría inducir a los hombres a la obediencia, a la aceptación de un poder por encima de ellos o a renunciar a su libertad total, es el terror a la propia muerte” (p.29). El segundo, nos habla de la

instrumentalización de ese miedo, desde la justificación del mando y la obediencia necesarias para la vida en sociedad. Aclara la autora que, desde otras lecturas menos tradicionales de Hobbes, no se trata solamente de una dominación violenta, sino que hay en buen grado un sometimiento y una obediencia de parte de los individuos que hace que se legitime la soberanía y la estructura de mando, que a su vez posibilita una gradación del miedo. De allí que, en cada acción del estado, en cada institución de este se haga operativo el miedo para conseguir los resultados deseados.

En Colombia la violencia y el miedo ligado a esta se pueden observar desde las mismas prácticas de crianza en los hogares. Al respecto Miriam Jimeno (1996) resalta que “quienes han sufrido violencia cuando niños, independientemente de que reproduzcan o no comportamientos violentos, comparten un marco cognitivo, resultado de sus experiencias y de los significados culturales asociados al uso de la violencia” (p. 9). Esto da cuenta de la capacidad de reproducción en la práctica de los conceptos asociados a la violencia. En el ámbito educativo colombiano el miedo sigue siendo una emoción utilizada para que un estudiante realice una determinada actividad. Por ello es importante para esta investigación observar en qué medida el miedo sigue teniendo relevancia en las prácticas educativas de una Institución Educativa con un modelo de educación no tradicional.

La Obediencia como mecanismo de dominación

La segunda categoría que se utiliza en este proceso investigativo es la de obediencia. Esta se asocia con la concepción de Carlos Eduardo Martínez (2012) quien la ubica como un aprendizaje colectivo (p. 109) que se encuentra inmersa dentro de una red de relaciones sociales y significados sobre la dominación. En este sentido para este trabajo se tomaron las reflexiones sobre dominación y obediencia del texto *Economía y Sociedad* del historiador y sociólogo Alemán Max Weber y se contextualizaron con las apreciaciones sobre violencia simbólica en relación con la categoría, aportadas por el sociólogo francés Pierre Bourdieu.

En Max Weber (2002) el concepto de obediencia está profundamente relacionado con el de dominación, esta se precisa como “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos” (p. 170) esto viene a significar que la categoría

obediencia se define como un interés o voluntad de aceptar auténticamente una autoridad. Esta es movilizadora por una racionalidad con arreglo a fines y a valores, es decir es operativa en cuanto proporciona unos referentes que motivan a quien se asume como dominado. Puede manifestarse por dos vías, la primera por obligación, que es la que se genera de la disciplina militar y la segunda por voluntad, que es la disciplina de taller como la llama el autor, la cual se da por medio de un contrato entre patrono y obrero. Así mismo se advierte que la escuela y la autoridad de los padres son campos en que la cultura y las relaciones sociales influyen en la dominación que allí se presenta, asume rasgos autoritarios.

La legitimidad de esta dominación se expresa a través de tres tipos. La dominación de carácter racional, basada en los derechos de mando, concebida regularmente dentro de la autoridad legal. Aquí la escuela se encuentra inmersa. La dominación de carácter tradicional que se sustenta en las tradiciones que rigen desde tiempos anteriores; en este aspecto tiene mucho que ver la normalización de prácticas violentas al interior de la escuela. Y finalmente la de carácter carismático, que se soporta en el "heroísmo, la santidad o ejemplaridad de una persona" (Weber, 2002, 172), para este caso, un docente que reúna a su manera estas cualidades. Así pues, son estos los tipos de legitimidad operan en la institución educativa.

El concepto de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu (2008) también sitúa la categoría de obediencia en un marco de relaciones influenciadas por la cultura. Coincide con Weber en los términos de la legitimidad de la dominación y la forma en que los dominados asumen su condición. Junto a los dominadores, estos producen un consenso que construye mundo y en el cual se impone una visión legítima del mismo. En el caso de la institución educativa esta se inscribe y está construida dentro de una visión del mundo hegemónica reproduciendo las desigualdades y el statu quo. Actúa a través de las mentes y los cuerpos incorporando normas y postulados sociales de manera continua, que deben perpetuarse para la generación de un hábito, tal como se evidenciará con las narrativas de algunos de los entrevistados.

Las Prácticas Educativas y su dimensión dialógica

Las instituciones educativas no son elementos estáticos en la realidad nacional, cumplen una función dentro del ordenamiento jurídico y social, reproduciendo discursos de poder. Pero

también son interpeladas y dentro de ellas se producen tensiones que llevan a implementar cambios, algunos profundos, otros meramente cosméticos. La categoría Práctica Educativa comparte estas complejidades y se ve determinada además por múltiples factores.

Para esta investigación retomaremos la categoría elaborada por el doctor en educación Luis Felipe Gómez (2008) quien la define como,

Un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean (p. 31).

Bajo esta definición el profesor es el eje del asunto. El autor describe tres determinantes de la práctica educativa. En primer lugar, la experiencia docente, señala que para un profesor principiante su interés se encuentra en la percepción que tengan los alumnos sobre él; luego, con más años de experiencia se enfocará en cubrir los contenidos del curso, y finalmente se centrará en el estudiante como elemento activo del proceso. En segundo lugar, se encuentra la naturaleza de la disciplina, la cual tiene sus propios métodos, técnicas y lenguajes. En tercer lugar, se encuentra el conocimiento pedagógico del profesor, el cual se enmarca dentro de las concepciones de la asignatura, sus representaciones sobre la instrucción, el conocimiento de las interpretaciones y el aprendizaje de los estudiantes y el conocimiento del currículo (Gómez, 2008, p.33).

De la misma manera Olga Zuluaga (1999) rescata que el maestro y su saber se encuentran en el centro del proceso de enseñanza. Este es un sujeto que posibilita las “relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad” (p. 14). Así, la categoría supera su visión instrumental y se inserta en las representaciones culturales. Existe además, una filosofía que orienta la práctica y promueve reflexiones en sus fundamentos antropológicos, es decir es dinámica. En este sentido, Paulo Freire (1984) resalta la importancia de una práctica educativa al servicio de la superación de situaciones límites, como aquellas que le niegan la capacidad de ser, tanto al educando como al educador, lo cual implica una aspiración de cambio cultural, reconociendo a los sujetos su condición histórica. Allí el

educador popular realiza una planeación de la práctica mediante la investigación con la comunidad participante. En ese sentido el rol del educador “es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos” (p. 62). De allí que el hecho educativo en el que se encuentra inscrita la práctica se basa en el diálogo que involucra la acción, la reflexión y la praxis, entendida como transformación de la realidad. Las metodologías activas y colaborativas asumen algunos de estos rasgos, y son implementados en instituciones educativas en donde se han presentado debates sobre la forma en la que se concibe la práctica educativa, como es el caso de esta investigación.

Las Pedagogías Activas como mecanismos de transformación

Las pedagogías activas están presentes en buena parte de las investigaciones consultadas para el estado del arte. Son resultado del debate sobre la construcción de perspectivas educativas horizontales que reconocen al estudiante como un sujeto con conocimientos, experiencias y pensamientos construidos y no solamente como recipientes vacíos a la espera de ser llenados con la sabiduría y la verdad única del docente. Así, dentro de las propuestas de estas pedagogías subyace la modificación de la relación entre el docente y el estudiante.

En la institución educativa José María Córdoba bajo el acuerdo No. 006 de 2012 se adopta el modelo pedagógico activo con enfoque colaborativo, el cual se define como: “un proceso en el que se comparte saberes y experiencias a través de la interrelación solidaria y democrática, permitiendo construir un conocimiento continuo e innovador que fomente la libertad y el liderazgo.” (p.2) Bajo esta concepción docentes y estudiantes se involucran en la reflexión sobre sus relaciones sociales y humanas. Con ello, el desarrollo del modelo se da:

En torno a la reflexión del hombre sobre la dinamización de sus ideales intelectuales, sociales y afectivos, en función del progreso individual y colectivo, en la ciencia y la tecnología, para comprender la mente ajena y comprenderse a sí mismo y para hacer parte de la interdependencia social,

política y económica, en la construcción de un mundo respetuoso y tolerante, donde la Cooperación efectiva, eficiente y eficaz, contribuya al cumplimiento de los objetivos comunes. (Acuerdo No. 006 de 2012, Artículo 1)

Varios de estos elementos están en relación con dos planteamientos de John Dewey (2010) uno de los promotores de la escuela nueva y las pedagogías activas. El primero tiene que ver con la concepción democrática de la pedagogía, la cual se sitúa dentro de unos valores que cuya promoción se considera adecuada, con respecto a otros modelos considerados éticamente inconvenientes. El segundo tiene que ver con la experiencia educativa, la cual implica conocer las condiciones del ambiente físico y social, pensados para la potencialización del aprendizaje (p. 81). En el mismo sentido Graciela Amaya (1993) habla de la pedagogía activa como aquella en la cual el maestro se enfrenta junto con el estudiante al problema del conocimiento. Esta es concebida como un hecho social, con características históricas donde se “materializan un conjunto de condiciones intervinientes: ideológicas, políticas, económicas, religiosas etc.” (p. 34). Mediante las metas y las prácticas educativas, los personajes del proceso construyen un conocimiento direccionado con base en los linderos y referentes que establece la institución.

Enfoque epistémico

Para esta investigación se eligió el enfoque comprensivo - interpretativo. Según Barbera e Inciarte (2012) este tiene el fin de comprender la vida social a través de las emociones o pensamientos que pueden llevar a una persona o un colectivo a realizar ciertas acciones (p. 201). Desde esta perspectiva la palabra y el diálogo tienen una importancia fundamental, pues a partir de ellos se pueden descubrir los significados de un fenómeno social (Gadamer, como se citó en Barbera e Inciarte, p. 203). En relación con esto, la investigación asumió el carácter cualitativo, el cual busca estudiar las cosas en su situación natural acudiendo a diferentes métodos, como las narrativas, los archivos, e incluso las estadísticas (Denzin y Lincoln, 2012, p.4).

La línea de investigación en la que se inscribe el proyecto es la de Paz y Noviolencia, dentro del proyecto macro: *La construcción y deconstrucción de la percepción dualista de la realidad en la cultura patriarcal*. En consecuencia, este trabajo pretende contribuir desde el análisis de la obediencia y el miedo como reguladores del orden social y de la violencia, a la comprensión de lo que Carlos Eduardo Martínez (2012, p. 13) concibe como cultura hegemónica. Así mismo, se enmarca en el espacio de: Pedagogías por la paz: ejercicios desde lo educativo, pues las instituciones educativas son lugares donde se expresan diversas violencias. Por ello resulta indispensable pensar en posibles rutas para problematizar y construir la paz desde el aula. Desde mi rol como profesor de secundaria he podido observar como la obediencia y el miedo son herramientas de control conductual, que están presentes en la relación docente-estudiante. Pero a pesar de ello, existen algunas fugas pedagógicas basadas en la horizontalidad, la construcción colectiva y dialógica, y en la no imposición.

Hacer el ejercicio de investigación sobre estas pedagogías que construyen paz, significa visibilizar las posibilidades de cambio social en la educación. Por ello, este trabajo está en concordancia con el objetivo planteado en el proyecto macro, pues a través de la identificación y el análisis de los caminos por los cuales se interioriza la percepción dualista de la realidad, se pueden llegar a entrever alternativas de resistencia creativa para generar, desde lo colectivo y lo local, nuevos mundos posibles. Lograr dar cuenta del estado de las narrativas que docentes y estudiantes tienen sobre la obediencia y el miedo, permitirá establecer la medida de los cambios pedagógicos mediante una experiencia local.

Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación

En relación con lo dicho anteriormente, la investigación es de tipo cualitativo. Su orientación está en profundizar en casos específicos, más no en la generalización. Busca describir el fenómeno social mediante los elementos y relaciones que se dan dentro del caso estudiado (Bernal, 2010, p. 60). En la misma línea Denzin y Lincoln (2012) afirman que esta busca el estudio de “las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga” (p. 2). Así, esta metodología permitió

combinar en un primer momento el uso de fuentes documentales con el análisis de narrativas, para luego enfocarse en este último.

Se concibe la narrativa como la forma que tienen los seres humanos para organizar la realidad y transmitir su conocimiento, así puede ser entendida también como una forma de pensamiento (Bolívar et al, 2001, p. 19). Su uso en términos de investigación tiene una trayectoria en el campo de la educación. Al tener una dimensión emocional, la narrativa permite rescatar la experiencia personal de docentes y estudiantes respecto a su vivencia de la práctica educativa. Por ello el análisis del cúmulo de experiencias buscó una coherencia discursiva, “un cuadro polifónico” (Bolívar et al, 2001, p. 194) orientado hacia la construcción de sentido, particularmente relacionado con este trabajo.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de la investigación, la metodología buscó la descripción, explicación y análisis de las prácticas pedagógicas y las experiencias de docentes y estudiantes, en relación con el miedo y la obediencia. Para ello se recurrió a la entrevista semiestructurada. Debido a la emergencia sanitaria por la pandemia del virus SARS CoV– II o COVID 19 esta técnica fue aplicada por medio de llamadas telefónicas.

Técnicas

Entrevista Semiestructurada

Se define como “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial.” (Díaz et. Al., 2013 p. 163) y es útil para el acopio de datos dentro de las investigaciones cualitativas. Particularmente, se eligió la entrevista semiestructurada debido a que combina la planeación previa con la flexibilidad necesaria en el momento de aplicación. Esto permite hacer énfasis en algunos términos, aclarar ambigüedades y crear un diálogo fluido entre el entrevistado y el entrevistador.

Participantes

La investigación se desarrolló con un grupo de estudiantes y profesores de grado décimo y undécimo de educación media académica de la ya nombrada, Institución Educativa José María

Córdoba del municipio de Guamal en el departamento del Meta, en el segundo semestre del año 2020. Esta atiende una población de 1685 estudiantes niños, niñas, jóvenes y adultos en los niveles educativos de básica primaria, secundaria, y media.

Para este estudio se seleccionó solo a estudiantes de la modalidad académica. Son 161 pero solo se escogieron a cuatro (4) estudiantes del grado décimo y cuatro (4) del grado undécimo, para un total de ocho (8). Los criterios definidos para la elección de estas personas fueron:

- a) Estudiantes que hayan realizado todo el bachillerato en la institución.
- b) Que además hayan tenido experiencias educativas con los profesores que se van a seleccionar.
- c) Que hayan manifestado su disposición para colaborar con este estudio.

En la educación media dieciséis docentes están encargados de impartir la totalidad de la carga académica. Para el ejercicio investigativo, se seleccionaron a cuatro (4) docentes de diferentes asignaturas. Es decir, un total de doce (12) participantes. Los criterios que se utilizaron para la elección de estos docentes fueron:

- a) Que hayan implementado el modelo activo con enfoque colaborativo en sus clases.
- b) Que hayan trabajado antes de la implementación del modelo en la institución
- c) Que también manifiesten su disposición a colaborar con este estudio.

Tabla No. 1

Docentes Participantes

No.	Sexo	Años de Experiencia	Años en la Institución	Carrera Profesional	Materias a Cargo
Docente 1 (Exalumno)	Hombre	27 Años	22 Años	*Lic. Educación Básica con énfasis en Educación Física *Esp. Tecnología de la Informática Educativa	Educación física
Docente 2 (Exalumno)	Mujer	15 Años	3 Años	*Lic. en Español y Lenguas *Maestría en didáctica de la enseñanza del inglés como idioma extranjero	Inglés

Docente 3	Mujer	19 Años	17 Años	Lic. Filología e Idiomas	Inglés
Docente 4	Hombre	16 Años	9 Años	* Normalista Superior * Ingeniería * Maestría en Didáctica General	Estadística, Geometría, Matemáticas

Fuente: Elaboración propia 2020-2021

Fases del Trabajo de Campo

FASE	No.	ACTIVIDAD
1 Preparación y diseño	1	Solicitud formal a la Institución Educativa para acceder a los participantes.
	2	Encuentro con docentes asesores de grado para obtener información y orientar la selección de los participantes.
	3	Identificación de los docentes y estudiantes que participan de la investigación.
	4	Tramitar consentimientos informados de padres de estudiantes y docentes.
2 Aplicación	1	Concertación de fechas y horas para entrevistas
	2	Preparación de elementos tecnológicos (Internet, aplicaciones)
	3	Diseño de guía para entrevista semiestructurada según objetivos de la investigación
	4	Recolección de información a través de entrevistas.
	5	Sistematización de la información en la matriz diseñada para cada instrumento.

Fuente: Elaboración propia 2021

Categorización y clasificación

Con el objetivo de organizar y sistematizar la información acopiada mediante los instrumentos utilizados se diseñaron dos matrices de doble entrada, una en la cual se referencian los objetivos específicos planteados por la investigación y las respuestas de los diferentes actores, la segunda, permitió la organización de las respuestas de los actores frente a las categorías propuestas para esta investigación.

Matriz No. 1. Cruce de objetivos y población participante.

Objetivos Específicos	Docente No.1	Estudiante No. 1
1. Identificar el surgimiento del modelo activo con enfoque colaborativo en la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Guamal, Meta, así como el papel del miedo y la obediencia en las prácticas educativas de los y las docentes.		
2. Rescatar los aprendizajes de docentes y		

Objetivos Específicos	Docente No.1	Estudiante No. 1
estudiantes en torno a la implementación del modelo activo con enfoque colaborativo en relación con el miedo y la obediencia como reguladores del vínculo pedagógico.		
3. Recuperar las narrativas y vivencias personales de estudiantes y docentes que participaron de las prácticas educativas basadas en el modelo activo con enfoque colaborativo que han permitido la superación del miedo y la obediencia en la educación media de la I.E. José María Córdoba.		

Fuente: Elaboración propia 2021

Matriz No. 2. Cruce de entrevistas y categorías de análisis

Categorías de análisis	Docente No.1	Estudiante No. 1
Miedo		
Prácticas Educativas		
Obediencia		
Metodologías activas		

Fuente: Elaboración propia 2021

Capítulo 4. Resultados

La incorporación del modelo activo con enfoque colaborativo en la Institución

El miedo y la obediencia han sido mecanismos recurrentes que han regulado el vínculo pedagógico entre el docente y el estudiante, quizá desde la misma aparición de la escuela tradicional. En respuesta a ello varios teóricos como John Dewey, Celestin Freinet y Ovidio Decroly propusieron una alternativa más humana. En este capítulo se describirá el recorrido de las pedagogías activas brevemente desde su llegada a Colombia hasta su adopción en la Institución Educativa, para finalmente analizar las percepciones sobre las categorías nombradas en relación con las prácticas educativas de los docentes.

En Colombia, según Londoño (2002, p. 49) las metodologías activas inician en 1914 bajo la guía de Agustín Nieto Caballero y con la fundación del gimnasio moderno, se intentó introducir varios de los planteamientos desarrollados por teóricos como John Dewey, Ovidio Decroly y Edward Claparede. Sin embargo, el autor señala que fue imposible desarrollarlos debido al contexto histórico estricto de la pedagogía católica preponderante. Para 1930 Nieto es nombrado asesor del ministerio de educación y desde allí se da un giro hacia la promoción de estas metodologías dando como resultado la transformación de las escuelas normales en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

En términos de ideales pedagógicos, en el pasado siglo XX hubo una creciente necesidad de transformación de la escuela tradicional. Se fue generando progresivamente un interés en centrar el pensamiento pedagógico en el estudiante y su relación con el docente, cuestionando el papel pasivo del estudiante y procurando su transformación hacia el conocimiento mediante la acción, la interacción con el mundo y el error visto como oportunidad de aprendizaje. En esto tomaron parte la pedagogía liberadora en los años sesenta, el constructivismo en los ochenta y la fuerte influencia del marxismo en los círculos intelectuales y pedagógicos de América Latina. Para Ramírez (2008) “aunque en la mayoría de educadores colombianos hay acuerdo en estos presupuestos, y en muchos casos son asumidos como dogmas, ellos no operaron una modificación significativa de sus prácticas educativas” (p.78). Esto significó que las prácticas

pedagógicas durante buen tiempo estuvieron marcadas por una relación vertical en la que el docente continuó como único portador del conocimiento, estableciendo una jerarquía, y haciendo uso del miedo y la obediencia como reguladores del vínculo pedagógico, con excepción de las instituciones en donde se aplicó el modelo escuela nueva profundamente relacionado con los postulados teóricos consultados para esta investigación.

En la década de los noventa con la caída de la Unión Soviética y la expansión del neoliberalismo, Ramírez (2008, p. 82) plantea que surge la pedagogía personalista ligada al desarrollo integral del ser humano. En ella se enmarca la legislación referente a educación en el país, adoptando los principios y derechos establecidos en la constitución de 1991. La ***Ley General de Educación 115 de 1994 en su artículo 91*** reconoce al alumno o educando como “el centro del proceso educativo” y quien “debe participar activamente en su propia formación integral”. En el artículo, 104 define al educador como “orientador de un proceso de formación, de enseñanza y aprendizaje”. Estas dos concepciones definen la relación de poder entre el docente y el estudiante, dando un lugar preponderante al estudiante y resignificando el quehacer del docente, por lo menos en las pretensiones estatales. Esta ley y también el ***decreto único reglamentario del sector educación 1075 de 2015*** les proporcionan la autonomía a los establecimientos educativos para que definan el modelo pedagógico con el que realizarán las prácticas educativas.

Las instituciones educativas del departamento del Meta por medio del ***Plan de educación Rural 2009 – 2012*** se propuso como situación deseada “consolidar un sistema para la evaluación y promoción de estudiantes” mediante la aplicación de metodologías activas en el 70 % de los municipios del departamento. Con esta disposición, la secretaría de educación departamental impulsó la adopción y consolidación de los modelos pedagógicos activos. En la región del Piedemonte llanero, las instituciones educativas Veinte de Julio (2019) de Acacias, Henry Daniels (2016) de Castilla la Nueva, José Eustacio Rivera (2006) de San Luis de Cubarral y José María Córdoba (2012) de Guamal, entre otras, se acogen a esta disposición y por esa época, se encaminan mediante sus consejos directivos, como órganos rectores, a tomar decisiones puntuales sobre el particular.

Es preciso señalar que aun cuando las instituciones asumen orientar sus prácticas educativas hacia modelos activos, no precisan sus implicaciones en términos conceptuales, ni prácticos. Así una de las tareas pendientes sería poder dotar de reflexión teórica estas apuestas, en las cuales se podrían involucrar autores como los referenciados en esta investigación, quienes plantean la construcción democrática del hecho educativo, la consideración de que tanto maestro y estudiante se encuentran inscritos en una red de relaciones sociales, culturales, económicas y que a partir de esto se construye la experiencia educativa para la potencialización del aprendizaje (Dewey, 2010). También señalar que esta interacción debe articularse con las metas y las prácticas educativas propuestas en colectivo por la institución (Amaya, 1993).

El proceso de adopción de una metodología activa se ve materializado, para el caso estudiado, en el ***Acuerdo No. 006 de febrero 7 de 2012***, el cual adopta formalmente el Modelo Activo con Enfoque Colaborativo para la institución educativa José María Córdoba. El documento se sustenta en:

1. Que la Institución acogiéndose al artículo 77 de la Ley 115 de 1994, procedió a realizar un diagnóstico sobre los ambientes de aprendizaje, realizado por la orientación escolar en el mes de marzo de 2011, cuyas sugerencias expresan adopción y refuerzo de prácticas que los hagan más armónicos para el ejercicio pedagógico.

2. Que el objeto del Plan de Mejoramiento de la Gestión Académica, es implementar una propuesta pedagógica que motive a los estudiantes a través de didácticas propias de un enfoque pedagógico colaborativo, donde se vivencie los valores y principios institucionales.

3. Que como resultado de la Autoevaluación Institucional realizada en agosto de 2011, se detectó como problema crítico la falta de interés de los estudiantes frente a su propia formación. (Acuerdo No. 006 de 2012, p. 1)

Se puede observar que estas tres consideraciones se inscriben en el debate regional sobre la necesidad de flexibilización del modelo, que genera una movilización del aparato institucional hacia la transformación de las prácticas educativas mediante la incorporación de modelos pedagógicos que le brinden la posibilidad al estudiante de aprender y ser evaluado de una manera distinta a la tradicional, esto es, la intención de hacerlo parte activa en el proceso, con base en una autoevaluación, y de la aplicación de unas recomendaciones pedagógicas.

Con el objetivo de resumir gráficamente el proceso histórico, se ha elaborado la siguiente línea del tiempo con los hitos o momentos más representativos que desde lo legal y lo pedagógico, han contribuido e influenciado en la adopción del modelo activo con enfoque colaborativo en la institución educativa.

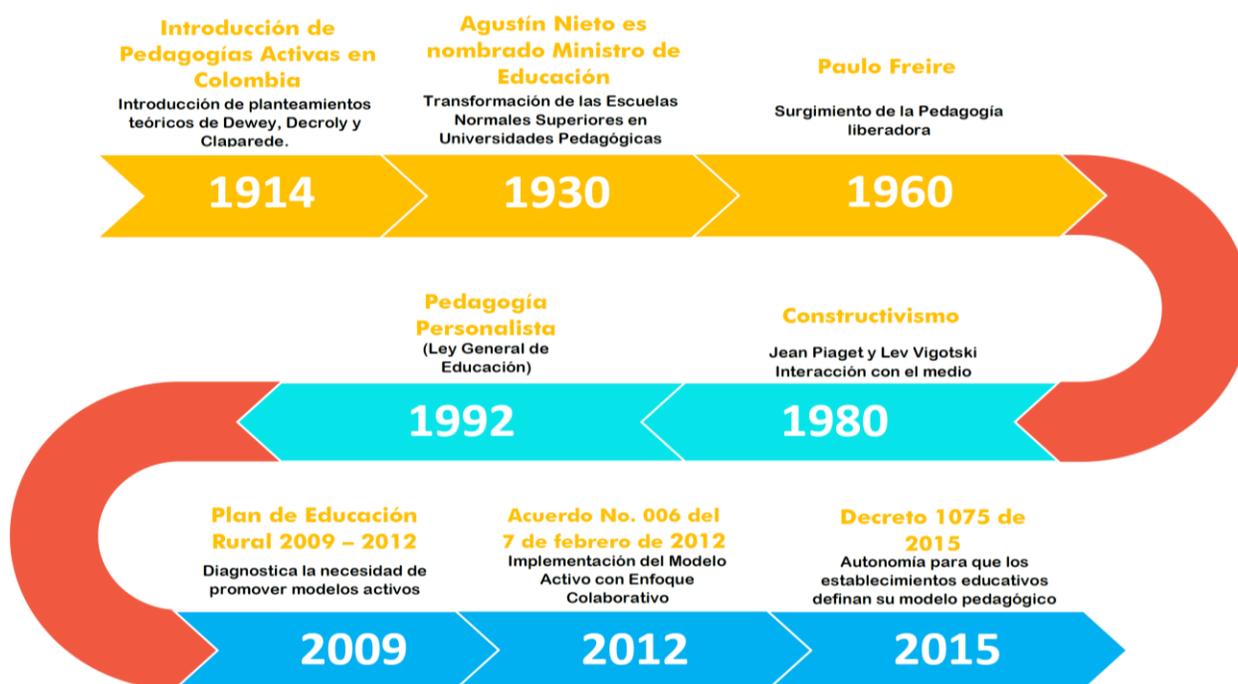


Figura 1. Línea del tiempo
Fuente: Elaboración propia, 2021

La categoría de pedagogías activas que se trabaja en esta investigación se contempla desde la perspectiva de John Dewey (2010) quien aborda la democracia en la relación de aprendizaje y Graciela Amaya (1993) en la cual el maestro se enfrenta junto al estudiante al

problema del conocimiento. En la misma línea se inscribe el modelo pedagógico de la institución el cual es definido como “un proceso en el que se comparte saberes y experiencias a través de la interrelación solidaria y democrática, permitiendo construir un conocimiento continuo e innovador que fomente la libertad y el liderazgo.” (p. 2) por el anteriormente citado Acuerdo No. 006 de febrero 7 de 2012.

Tenemos la perspectiva de cuatro docentes entrevistados. Docente No. 1, con 27 años de experiencia, a cargo de la materia de educación física. La Docente No. 2, con 15 años de experiencia, a cargo de la asignatura de inglés en los grados décimo. La Docente No. 3, con 19 años de experiencia, a cargo de la asignatura de inglés en los grados undécimo. El Docente No. 4, con 16 años de experiencia, a cargo de las asignaturas de estadística, geometría y matemáticas.

Para ellos la aplicación de pedagogías activas se viene dando desde mucho antes. Parece haber una tendencia a afirmar que desde el año 2004 en la rectoría del profesor Ángel Suarez se promovieron actividades al interior de la institución que propugnaban por una mayor participación del estudiante, pero no todos señalan lo mismo.

La actual rectora estuvo un tiempo antes del profesor Jorge Rincón, ese modelo se viene implementando desde mucho antes en las rectorías de Ángel Suarez, de pronto le han cambiado el nombre, así como a mi materia, que le cambiaron de educación física a cultura física. (Docente No. 1, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020).

Así mismo, otro docente recuerda de manera similar que estos intentos de cambiar la forma tradicional en que se daba la enseñanza vienen de tiempo atrás:

Yo no recuerdo muy bien, pero creo que, con Angelito Suarez, con el mismo profe Jorge ya se hablaba de mayor participación de los chicos, de hacer más

dinámicas las clases. (Docente No. 4, comunicación telefónica, 23 de noviembre de 2020).

Estos relatos permiten identificar que la transformación en las prácticas educativas venía de antes, atendiendo a en un primer momento al fenómeno de la deserción escolar, pero también a ese vínculo pedagógico mediado por el miedo y la obediencia. Recordemos que el miedo es entendido como “una emoción choque, a menudo precedida de sorpresa y causada por la toma de conciencia de un peligro inminente o presente” en el concepto del historiador francés Jean Delumeau (2002), y como fundador de orden político en la modernidad al decir de María Teresa Uribe (2002), y la obediencia en Max Weber(2002) como la voluntad de aceptar auténticamente una autoridad y Pierre Bourdieu (2008) quien la ubica inscrita en un marco de relaciones influenciadas por la cultura y mediante la cual se reproduce el statu quo. Así, es recurrente escuchar en algunos docentes, que la educación en su época estuvo caracterizada por el “respeto” o el “temor” al docente, pues este daba quejas al padre de familia y en consecuencia el estudiante recibía una golpiza. Por ello consideraban que el ambiente escolar era “maravilloso” y expresan nostalgia por ese pasado perdido (Docente 1, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020).

Por otro lado, los docentes exalumnos del colegio, que se graduaron de bachiller en los años noventa, tuvieron una experiencia diferente. Para ellos el miedo se convirtió en una barrera para el aprendizaje, al punto que produjo un rechazo hacia el docente y hacia la asignatura:

En mi caso siempre me he puesto en los zapatos de los estudiantes porque lo viví. Tenía ese miedo que me estuvieran señalando, la verdad el inglés ya no tiene que ser el que me genere miedo, sino que me genere una expectativa de que si yo aprendo puedo tener más oportunidades (...) la verdad me ha servido mucho mi experiencia, para motivarlos y decirles yo en el colegio nunca me destaqué por el inglés, no era que no me gustara, me daba susto,

yo decía: ¡Dios mío, yo en que puesto me hago, para que no me vean!”

(Docente No. 2, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020).

Para esta docente en su etapa de estudiante el miedo la puso en el lugar de evitar un peligro inminente, el castigo o el mal trato de la profesora del momento al percibir un posible error en ella. En este sentido, al decir de Martha Nussbaum (2009), se bloqueó la deliberación racional, el hecho de aprendizaje fue negativo y buscaba ser evitado. Fue a través de una experiencia diferente, en un instituto de inglés privado, en la que el vínculo no estaba mediado por el miedo, sino por el cariño y la confianza que esta persona descubre que es posible llegar al aprendizaje por un camino placentero.

En este punto se produce una grieta en tanto que las prácticas educativas intimidatorias ya no son las apropiadas para el proceso educativo y se hace necesario involucrar otras. Los y las nuevas docentes que sufrieron este tipo de educación traen nuevas perspectivas, que se compaginan con las pretensiones institucionales apuntando a un cambio deseado, liderado por la entonces rectora de la institución:

Me parece que querían crear más liderazgo en los muchachos y mejorar los resultados, que fueran como más líderes. Si la profesora María Elisa Ladino le ha gustado que ellos lideren, me parece que estuvo como dos o tres años antes de volver. De pronto si se puede notar cierto cambio, era como más individualizado. Actualmente el modelo activo con enfoque colaborativo, si se ha trabajado, yo diría que al ciento por ciento no, pero de pronto el hecho de hacer que los muchachos trabajen en forma colaborativa, si ha ayudado de pronto a impulsar más, a que los

estudiantes se sientan apoyados (Docente No. 3, comunicación telefónica, 14 de noviembre de 2020).

A pesar de todo ello, el miedo y la obediencia como reguladores del vínculo pedagógico entre el docente y el estudiante sigue operando. Las y los docentes entrevistados afirmaron que hay compañeros y compañeras que continúan con esas prácticas y uno en particular manifestó que utilizaba estos elementos para conseguir un ambiente propicio para poder iniciar y desarrollar su clase.

Yo soy como un cauchito, yo estiro y aflojo. Mi clase puede comenzar con un poquito autoritario en principio para que haya orden y así poder explicar cómo va a ser la clase, y después, como la educación física es un juego entonces suelto, porque ya viéndolos que todos están jugando en su dimensión, mientras se respeten unos a otros, sin groserías, sin agresión física ni verbal, entonces yo me vuelvo igual que ellos, un niño a veces con ellos, entonces es por eso que con ellos a mí me respetan. (Docente No. 1, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020)

Siendo así, esta apreciación pone en evidencia cómo la escuela y lo que pasa en su interior tiene también una dependencia de las relaciones basadas en el miedo que se dan por fuera de ella, pues como se afirmó en el marco teórico mediante las afirmaciones de Hector Schmucler (2019), hay una suerte de omnipresencia y correlación que valida el mecanismo y lo hace funcional. En efecto, los docentes aseguran que este control no es posible, si en la casa no hay ese refuerzo conductual. A consecuencia de la desaparición parcial de la unidad familiar o familia nuclear que algunos docentes percibían en el siglo pasado, se modificó y se originó un nuevo tipo de estudiante, menos sumiso, más crítico y consiente de sus derechos:

Hoy por hoy el estudiante es como más libertario, cambió su perfil en cuanto a lo comportamental de forma vertiginosa ya vemos que los chicos nos escriben quejas, reclamos. (Docente No. 4, comunicación telefónica, 23 de noviembre de 2020).

No todos los docentes comparten esta definición y en consecuencia tienen la percepción del estudiante contradictor como un sujeto violento, desobediente, irrespetuoso, indisciplinado o perezoso. En Max Weber (2002) el concepto de obediencia está relacionado con el de dominación, con la aceptación auténtica de la autoridad. Bajo esta situación el docente tradicional percibe que ha perdido el lugar dominante en la realidad, que ha sido despojado de él, no solo por la ley sino por las nuevas personalidades estudiantiles. Con ello, en el campo docente se puede observar la puja entre dos formas de entender este fenómeno, una consolidada que perpetúa la violencia legítima, y otra que se viene abriendo camino pero que no está cerca de ser hegemónica. Esta última tiende a desmontar el velo normalizador de las prácticas de violencia simbólica al interior de la escuela, entendida a la manera de Pierre Bourdieu (2008) como aquella que se ejerce de manera indirecta e “impone significaciones y las impone legítimas” (p. 18), para el caso, y de acuerdo con los estudiantes entrevistados, esto se traduce en la amenaza, la coerción, la intransigencia, la descalificación, el insulto, los comentarios sobre el cuerpo, la heteronorma.

Como se esbozó en líneas previas, y según los testimonios, el uso del miedo no se restringe solo a la relación docente y estudiante, sino que va más allá de ella. Está presente también en la relación entre directivos y docentes, pues este es usado para conseguir la obediencia a las disposiciones que las y los docentes perciben como antidemocráticas, poco procedentes o excesivamente burocráticas. A manera de ejemplo el señalamiento de los errores, el diligenciamiento de formatos extenuantes y el señalamiento negativo hacia los contradictores. Lo que contribuye a un estado de tensión constante enmarcado dentro de las violencias que se presentan al interior de la comunidad educativa.

Aprendizajes de docentes y estudiantes en torno a la Implementación del Modelo

Este apartado se enfoca en el análisis del modelo activo con enfoque colaborativo en la práctica. Se realiza una descripción del enfoque colaborativo que orienta las prácticas educativas de las y los docentes y sus interpretaciones sobre el mismo. También se rescatan aquellos aprendizajes adquiridos durante la implementación del modelo, en correspondencia con los cambios o continuidades del miedo y la obediencia dentro del vínculo o relación pedagógica existente entre docentes y estudiantes de la institución.

El Enfoque Colaborativo

En relación con el modelo activo descrito en el capítulo anterior, a nivel práctico este implica una estructura dentro del aula de clase. El acuerdo 006 señala que “La didáctica de la I.E. José María Córdoba presenta las competencias a desarrollar bajo situaciones lúdicas, para que los educandos en forma individual aporten sus significantes, enriqueciendo el trabajo colaborativo.” (p. 4) y señala también que cada docente es autónomo para desarrollar su estilo pedagógico.

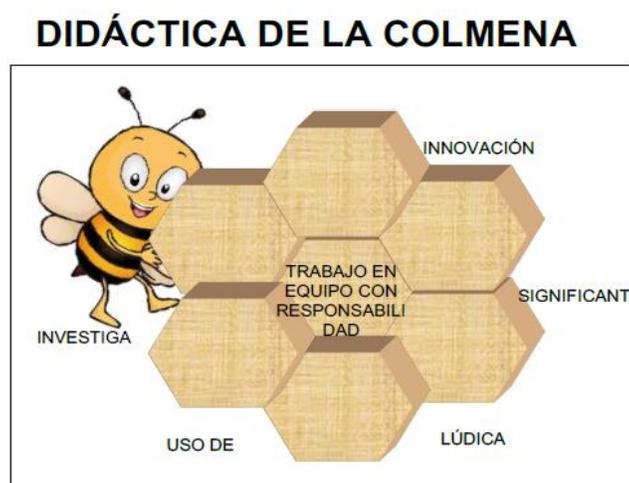


Figura No. 2. Elementos que integran la concepción de la didáctica institucional.
Fuente: Tomado del Acuerdo No. 006 del 7 de febrero de 2012. I.E. José María Córdoba.

Podemos observar en la figura No. 2 que en el centro se encuentra ubicado “el trabajo en equipo con responsabilidad” rodeado por una serie de conceptos como innovación, el uso de la lúdica, la investigación y significatividad del aprendizaje. Esta concepción práctica del modelo se

enlaza con el ingreso de la institución al Programa Todos a Aprender en el año 2013 (Toloza, 2013).

A partir de allí se empiezan a implementar transformaciones en las prácticas educativas de los docentes que tienen que ver con dos aspectos: el primero es la adopción de la secuencia didáctica como una herramienta para la planeación de la clase, estructurada bajo los criterios: Objetivo de la clase, Inicio, desarrollo y cierre. Así para cada momento de la clase se estipula un tiempo, unas actividades y unos recursos, como se puede ver en la figura No. 3.

INSTITUCION EDUCATIVA JOSE MARIA CORDOBA						
FORMATO DE PLAN DE AULA INSTITUCIONAL						
DOCENTE	ASIGNATURA	GRADOS	CICLO	FECHA INICIAL	FECHA FINAL	
ESTANDAR						
SABERES						
COMPETENCIAS						
DBA						
DESEMPEÑOS						
CAT. DOMINIO COGNITIVO	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Analisis	Síntesis	Evaluación
P. DEL APZAJE						
ACTIVIDADES DE CLASE						TIEMPO
FASE INICIAL						
DESARROLLO						
CIERRE						
RECURSOS						
TAREAS						

Figura No. 3. Formato de plan de aula – secuencia didáctica
Fuente: Plan de Aula I.E. José María Córdoba (2018)

El segundo, tiene que ver con el Anexo 6 (Programa Todos a Aprender, 2017). Este documento estipula cómo se debe desarrollar el trabajo colaborativo o cooperativo al interior de las aulas de clase, pues señala que las y los estudiantes deben organizarse en grupos de tres (3) a cinco (5) integrantes, y cada uno de ellos asume un rol con unas funciones específicas según se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No. 2

Anexo No. 6

ROLES	MISIÓN	3 PERSONAS	4 PERSONAS	5 PERSONAS
Líder	Mantiene al grupo enfocado en la tarea de aprendizaje Asigna turnos para la participación de todos los miembros del grupo. Redirecciona acciones que pueden interrumpir el proceso de desarrollo de las actividades (convivencia, puntualidad)	Líder y relojero	Líder	Líder

ROLES	MISIÓN	3 PERSONAS	4 PERSONAS	5 PERSONAS
	Mantiene el grupo en movimiento y facilita las discusiones para evitar que se pierda el enfoque objetivo de las mismas.			
Relojero	Mide el tiempo de las actividades. Avisa cuando el tiempo está por acabarse.		Relojero	Relojero
Secretario	Toma nota de las ideas del grupo para organizarlas de manera gráfica y colaborativa. Presenta – expone el producto del grupo. Hace seguimiento a la información. Consolida las conclusiones del grupo.	Secretario y relator	Secretario y relator	Secretario
Relator	Comparte las conclusiones del grupo de acuerdo con la tarea asignada y el producto desarrollado. El secretario y el relator pueden presentar los productos para socializar.			Relator
Facilitador	Se encarga de utilizar el material de la forma apropiada de acuerdo con las indicaciones de los moderadores. Devuelve el material no fungible a los moderadores del espacio.	Facilitador	Facilitador	Facilitador

Autor: Tomado de Programa Todos a Aprender (2017)

Para adelantar sus actividades pedagógicas con esta estructura, usualmente las y los docentes elaboran talleres de aprendizaje, los cuales mediante el desarrollo una serie de puntos y junto a su posterior socialización, pretenden desarrollar las competencias del plan de asignatura. No obstante, a la hora de su aplicación se pueden presentar muchas variaciones y en algunos casos se recurre a otra estrategia que difiere totalmente de esta estructura de roles.

El modelo incorpora los postulados de las pedagogías activas esbozados en el marco teórico. Como se desarrollará a continuación, prima la concepción democrática de la pedagogía (Dewey, 2010), esto es, que se busca construir una relación horizontal, donde el docente no es más el poseedor de la información, sino el facilitador de la experiencia de aprendizaje (Zuluaga, 1999, p. 61). Con base en esto, la gráfica No. 3 y la tabla No. 2 dotan de estructura y operatividad al modelo. No obstante, aunque parecieran algo rígidas, estas herramientas no son consideradas una camisa de fuerza y el docente en su práctica las adapta o prescinde de ellas cuando la meta educativa así lo requiere. Esto con el fin de enfrentarse, de la manera más apropiada, al problema del conocimiento (Amaya, 1993).

Las Prácticas Educativas bajo el Modelo Activo con Enfoque Colaborativo

La aplicación del modelo por parte de las y los docentes ha traído aprendizajes y reflexiones para la institución respecto a las prácticas educativas. Recordemos que, estas son entendidas en la presente investigación como un proceso en el cual el profesor recurre a su conocimiento para lograr las metas educativas que plantean su materia y la filosofía de la institución (Gómez, 2008, p. 31). Así mismo, la experiencia, la naturaleza de la disciplina y el conocimiento pedagógico del profesor interactúan con el modelo evidenciando enseñanzas en docentes y estudiantes.

La planeación de las clases es una actividad constante dentro de la pedagogía desarrollada en la institución. En relación con esto, las afirmaciones de las y los docentes demuestran su conocimiento de la secuencia didáctica y de los roles de trabajo:

Entonces partiendo de este modelo el aprendizaje colaborativo se les asigna a los estudiantes roles para que todos tengan participación para que de esta manera todos estén activos. Hay un chico que es el dinamizador, otro que maneja los tiempos y él va hablando sobre los momentos que van pasando en la clase. Por decir van 15 minutos él dice: “hemos terminado la etapa de labores previas”. A su vez hay un vocero que emite los logros alcanzados por el grupo y sus dificultades. Estos estudiantes en la medida en que van pasando los días van cambiando sus roles y también los grupos se van reestructurando. (Docente No. 4, comunicación telefónica, 23 de noviembre de 2020)

Un aspecto de la relación dominante/dominado que continúa, es que al igual que en el modelo tradicional, son los maestros quienes establecen el propósito del aprendizaje, no se contempla llegar a una construcción conjunta. Sin embargo, a partir del testimonio del docente No. 4, se empieza observar que existe una percepción de que el estudiante está haciendo una apropiación de los roles y desarrollando una dinámica grupal, que en parte empodera al estudiante. Esto le otorga una autonomía basada en ciertas funciones, pero que también, necesita del compromiso de sus compañeros.

La naturaleza de los campos de conocimiento o disciplinas en las cuales se han formado las y los profesores (Gómez, 2008, p.33), tiene mucho que ver a la hora de aplicar el modelo, pues en unas asignaturas es posible que éste encaje perfectamente, y en otras, las y los docentes deban recurrir a otras estrategias. De acuerdo con las entrevistas realizadas, para el docente de educación física, ni el modelo, ni su enfoque son nuevos, pues señala que su formación universitaria se fundamentó en el trabajo en equipo, las dinámicas, los juegos y la búsqueda de liderazgos. Sin embargo, el docente del área de matemáticas considera que su aplicación corresponde más a una directriz temporal que pueda dar un directivo (quien asume las tareas de Rectoría), que un lineamiento institucional a largo plazo. Por otro lado, las docentes de inglés coinciden en afirmar que su práctica no se puede limitar a la aplicación del modelo y para ellas es necesario recurrir a otras estrategias, ya sea autónomas o provistas por el Ministerio de Educación, que les permita desarrollar las competencias en las y los estudiantes.

El modelo ha posibilitado, según las y los docentes, la construcción de relaciones basadas en el respeto, entendiendo su entorno y desarrollando empatía. Da pie para que el grupo de estudiantes vaya mejorando sus conocimientos y prácticas en el área de inglés ya que, al manejar el mismo lenguaje, y en parte por su relación entre iguales, tienden a aprender más fácil.

También, el grupo de docentes observa que el modelo ha sido funcional para la construcción de valores, pues la interacción entre las y los estudiantes propicia situaciones en las deben elegir qué camino tomar. En esa disyuntiva hay una opción ética y otra que puede llevar a soluciones deshonestas, sobre las cuales constantemente se propicia una reflexión que desborda

el plan de aula o la secuencia didáctica. De ahí que los aprendizajes en torno a la relación con el grupo de docentes no se movilizan solo por el miedo y la obediencia, sino que operan otros elementos que influyen el accionar del estudiante, entre ellos la calificación, el desgano, la facilidad, la practicidad, la obligatoriedad.

Transformaciones en el vínculo pedagógico

Según el análisis realizado por John Dewey (1993) la pedagogía activa incluye la experiencia educativa como un elemento integral estructurado por la vivencia del docente, los valores y el ambiente. La transformación del rol docente ha sido influenciada en parte por el modelo activo con enfoque colaborativo, pero también responde a los distintos procesos de formación por los que ha pasado como profesional y también de su voluntad de cambio.

Para el Docente No. 1 el modelo no es nada nuevo, pues según comenta, su formación se dio bajo esta concepción pedagógica, en consecuencia, la voluntad está en cambiar la rutina académica por algo más dinámico: “lo que más me gusta en mi clase es que ellos salgan de esa rutina de cuaderno, de la teoría y que haya juego, dinámica y movimiento”. Las Docentes No. 2 y No. 3, afirman que esta forma particular de trabajo en equipo les ha permitido trascender de la explicación catedrática de los temas hacía la planeación actividades que incentiven el desarrollo de habilidades para la búsqueda y análisis de la información por parte de las y los estudiantes. El Docente No. 4, da una mayor importancia a la diversidad de su formación y su disposición a aprender constantemente:

Yo me he ido formando poco a poco durante los años, porque mi base es por el lado de la ingeniería y todas esas cuestiones, realmente uno como docente va creciendo, va aprendiendo siempre y cuando esté dispuesto al aprendizaje, porque podemos aprender, pero no aplicar, o al revés. (Docente No. 4, comunicación telefónica, 23 de noviembre de 2020).

De forma similar, las y los estudiantes afirman que el modelo les ha proporcionado elementos positivos. Varias de las interacciones producidas en las diferentes clases trascendieron

el plan de aula y dejaron aprendizajes que estos no olvidan. Por ejemplo, el estudiante No. 3 recuerda una actividad de matemáticas en la cual el trabajo en grupo fue indispensable:

Si había trabajo en grupo. El método de aprendizaje se enfocaba en lo lúdico y en lo recreativo. Se hacían “Jean Days”, en los cuales los estudiantes eran los encargados de la cooperativa, cada uno tenía sus funciones, y de acuerdo a la venta, se sacaban las variables de lo que se vendió. (Estudiante No. 3, comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020).

Otro de los aprendizajes relacionados con el modelo, tiene que ver la capacidad de construir una comunicación basada en el respeto. Para la socialización de los talleres soportados en el trabajo colaborativo el estudiante No. 5 señala que: “instaurábamos una buena comunicación ya que se formaban alianzas de respeto y de tolerancia hacia otras opiniones” (Comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020). En este sentido, la mayoría de las y los estudiantes recuerdan las actividades de carácter lúdico y señalan que la metodología funciona, pero dependen de otros factores como la actitud del profesor, su atención y la disposición de los demás estudiantes.

A pesar de este aparente consenso, dos de los ocho estudiantes sostuvieron que el modelo generaba todo lo contrario: “el sistema de grupos hace que el grupo tenga que volverse individual, cuando es un sistema de competencia todos piensan en lo que está haciendo el docente. Es muy raro ver grupos que se lleven entre ellos.” (Estudiante No. 8, comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020). Así mismo, la estudiante No. 4 afirma que en su experiencia, los integrantes se recargan en una sola persona, quien es el que hace la totalidad del taller (Comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020).

Es necesario apuntar, que estudiantes y docentes afirmaron que en algunas asignaturas se seguía manejando un modelo pedagógico tradicional, en el cual es el docente es el poseedor del conocimiento y el alumno un sujeto pasivo. Describen esta relación como autoritaria, generando estrés y miedo en algunos casos que dificultan el aprendizaje, impidiendo en algunos casos inclusive la manifestación de dudas o inquietudes. Por el contrario, otros describen esta relación

como positiva, en tanto viabiliza el desarrollo de la clase, permitiendo al docente realizar su explicación sin interrupciones, dándole continuidad al vínculo soportado en el miedo y la obediencia. Con ello se evidencia que sigue operando el reconocimiento a la autoridad tradicional, pues retomando a Max Weber (2002), la influencia del maestro concibe una forma de ser de la juventud, disciplinada, atenta y proclive a colaborar en el proceso educativo. Así el contenido del mandato provisto por el docente, se convirtió en 'máxima de la conducta' para estos estudiantes (p. 172).

En suma, sobre la transformación de la relación pedagógica docente – estudiante, las y los docentes afirman que esta se ha dado por tres motivos. El primero, por la influencia del modelo en tanto ha permitido en parte que el grupo de estudiantes desarrolle autonomía y liderazgo en un ambiente de comunicación constante. El segundo, tiene que ver con el establecimiento de un pacto de aula y la voluntad del docente de construir y mantener ciertos valores en el desarrollo de la clase (entre ellos el respeto, la honestidad, la responsabilidad, el compromiso). Y el tercero, lo sitúa el docente No. 4, en la aparición de la Ley de Infancia y adolescencia, ya que para él, antes de su promulgación, había la posibilidad de ejercer una docencia más rígida, en consecuencia, señala que el docente ha perdido la autoridad en el aula.

De nuevo, se podría afirmar con base en las opiniones de las y los estudiantes, que existe una percepción de que, tanto el modelo como la actitud blanda de algunos docentes, ha tomado otro sentido en la generación de violencia, pues en algunos casos no es el docente quien imparte el miedo, sino el estudiante que, basado en una esfera de permisividad, impide que se desarrolle la práctica educativa:

Como por ejemplo con el docente No. 4, al final todo el mundo lo cogía como de bobo. Son profesores que son muy buenos en sus materias explican perfectamente, pero les faltaba como mano dura, como que se hicieran respetar más, que los estudiantes los cogían de bobos a lo bien, incluso hasta les pegaban con papel y el salón entero decía: no fue nadie. (Estudiante No. 4, Comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020).

Como un caso opuesto al anterior, el siguiente estudiante relata que había una pérdida de control por parte del docente, el estudiante se salía de sus cabales y la actividad perdía su rumbo:

Creería he visto que la mayoría de situaciones cuando estábamos estudiando presencialmente, era cuando se hacía alguna actividad que se dejaba a cargo de los estudiantes o se dejaba alguna dinámica los estudiantes se alborotaban, se perdía el control y el respeto (Estudiante No. 5, Comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020).

Con estos testimonios se observa que no es suficiente con la dominación de carácter carismático (Weber, 2002, p. 172), tampoco lo es ejercer como un docente ejemplar, sino que, dentro de estas percepciones, el grupo de estuantes reconoce como necesario el ejercicio de la violencia simbólica, pues esta le permite volver a tener el control de la clase, y además adquirir el respeto como un valor que se gana legitimando esa violencia, elemento fundamental de la cultura hegemónica.

Finalmente, un último elemento que surgió respecto a este apartado y que el grupo de estudiantes perciben que ha afectado la relación pedagógica con el docente, tiene que ver con el enfoque estrictamente académico que algunos le dan al modelo. Hay un sentimiento de desconexión entre las actividades que plantean docentes, los intereses y el contexto de las y los estudiantes. “Que los profesores se centren más en los trabajos y no lo personal, hace que los estudiantes no se motiven” (Estudiante No. 2, Comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020) y “El que no nos escuchen o no tomen en cuenta nuestras opiniones” (Estudiante No. 6, Comunicación telefónica, 24 de noviembre de 2020). Frente a esta situación, Abramowski (2012) plantea que esta necesidad del afecto se expresa porque existe la urgencia de generar acuerdos que permitan viabilizar el proceso de enseñanza, pues estos ya no vienen dados de antemano. En relación con ello la autora señala que:

No alcanza con que los docentes entren al aula y se dispongan a dictar contenidos; es necesario que generen adhesión subjetiva por parte de los alumnos, y, para lograrlo, tienen que interesarse por ellos para que ellos se interesen por el curso (p. 8).

Así, esta postura ubica el afecto dentro del orden de lo necesario. Es así como lo reclaman en este caso las y los estudiantes. Si esa necesidad afectiva se viera solventada por otros medios, el profesor ya no tendría que cumplir esa función para desarrollar su práctica sin inconvenientes (Abramowski, 2012, p. 12). Por ello este fenómeno se relaciona directamente con la autoridad carismática que se ha encontrado como expresión que escapa al miedo y a la obediencia en la relación pedagógica de docentes y estudiantes.

Narrativas y vivencias personales frente a la deconstrucción del miedo y la obediencia

A propósito de *la superación del miedo*, presentaré los análisis derivados de las miradas y apreciaciones compartidas por docentes y estudiantes.

Docentes. Si bien es difícil hablar de una superación total del miedo como regulador del vínculo o relación pedagógica entre docentes y estudiantes, se puede hablar de unos momentos en los cuales es posible observarla. Con base en las narrativas de los y las docentes, el diálogo que propicia el modelo activo con enfoque colaborativo ha servido para generar espacios reflexivos como alternativa al miedo.

Más allá del modelo, las y los docentes afirman que es fundamental desarrollar empatía con el grupo de estudiantes, ello implica comprenderles en sus temores, pues así se garantiza que el aprendizaje sea una experiencia grata y retadora, libre de los limitantes del miedo. La docente No. 2, en su calidad de exalumna llega a esta reflexión a partir de su experiencia muy cercana al miedo:

En mi caso siempre me he puesto en los zapatos de los estudiantes porque lo viví. Tenía ese miedo que me estuvieran señalando, la verdad el inglés ya no

tiene que ser el que me genere miedo, sino que me genere una expectativa de que si yo aprendo puedo tener más oportunidades (...) yo en el colegio nunca me destacué por el inglés, no era que no me gustara, me daba susto.

(Docente No. 2, Comunicación telefónica, 1 de diciembre 2020)

También se han presentado algunos cambios a nivel cultural y legal, pues los conflictos, tanto académicos como de convivencia, se tienden a solucionar teniendo en cuenta las rutas de atención previstas por *El Sistema Nacional de Convivencia Escolar - Ley 1620 de 2013* e implementadas en la institución mediante el *Pacto Social de Convivencia*. Estas se ponen en práctica con acuerdos entre docentes y estudiantes:

Una vez en una cuestión de trabajo de grupo tuve un inconveniente con los estudiantes y el asesor de grado también participó y hubo la oportunidad de que llegáramos a acuerdos y tanto ellos cambiaron yo también cambié la práctica que tenía con ellos, yo cambié y el grupo efectivamente cambió para bien, la relación cambió para bien. (Docente No. 3, comunicación telefónica, 14 de noviembre de 2020)

A pesar de esta tendencia, es muy común encontrar en las narrativas de las y los docentes opiniones acerca de la continuidad del miedo como emoción de choque causada por la conciencia de un peligro inminente (Delumeau, 2002), este puede ser el regaño, grito o insulto de parte de un profesor, o la amenaza intencionada de la pérdida de una materia.

Si todavía hay prácticas en las cuales se abusa de la jerarquía que se tiene, se daña el valor que tiene el docente en su práctica, debido a que se continúa como poniendo el miedo como uno de los pilares para que funcione la clase, si la hay la viví y siento que es una forma en que uno aleja a los niños y a los

jóvenes de ese gusto por la academia. (Docente No. 3, comunicación telefónica, 14 de noviembre de 2020)

En consecuencia, el docente No. 1 afirma que debido a su formación militar y por su efectividad, sigue utilizando el miedo como estrategia para generar orden y control en la clase con el fin de que no haya irrespeto entre las y los estudiantes, o de estos hacia la comunidad.

Los docentes No. 1 y 3, pertenecen a edades que superan los 55 años, y sus perspectivas tienden a ser similares frente al fenómeno, inclusive expresan alguna nostalgia frente a *“la mano dura”* que en décadas anteriores se podía aplicar, pues su efectividad les garantizaba un desarrollo fluido de su práctica educativa. Estas expresiones están relacionadas con la legitimidad de las violencias, así como la característica de la cultura hegemónica vinculada a la ética del bien y del mal expuesta por Martínez (2012) al abordar la crisis civilizatoria. Allí es buen maestro el que corrige haciendo uso de las violencias legítimas, y es malo quien no acude a ellas.

Mientras que los docentes No. 2 y 4 no superan los 40 años y sus concepciones procedimentales frente a los conflictos implican la resolución pacífica de los mismos, un lenguaje moderado y el uso de la persuasión más que del miedo. Según la experiencia de este grupo, el uso del miedo coarta la participación genuina de las y los estudiantes, genera estrés físico, se limita la reflexión, el aprendizaje y las y los estudiantes se limitan a la realización de las actividades por obligación.

Estudiantes. Como se ha señalado en líneas previas, varias son las opiniones de los estudiantes que señalan que el miedo como regulador de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes no es hegemónico y que allí median otros elementos que superan el modelo de la institución. El primero de ellos tiene que ver con las aspiraciones personales que tenga el alumno respecto a su futuro. Es decir, una motivación intrínseca que lo invita a actuar más por voluntad, que, por evitar el miedo, “entonces uno hace ese esfuerzo por salir adelante y tener éxito” (Estudiante No. 1, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020). En relación con esto, se puede entender que el estudiante ha interiorizado los principios necesarios para inscribirse en el camino determinado por el sistema educativo, siendo consiente que necesita hacer de ello un

hábito, contribuyendo así a la reproducción de la violencia simbólica, la cual considera como legítima y adecuada (Bourdieu y Passeron, 2008, p 25).

En esta línea, el segundo elemento también tiene que ver con ello. La presión social moviliza al estudiante, quien se enfrenta al miedo por las consecuencias a futuro, si no se acopla a lo esperado por la institución. Así lo hace notar el Estudiante No. 8:

Los profesores de hoy en día ya no causan ese miedo o ese miedo autoritario que generaban antes, que los castigaban, hace muchos años atrás se fue. Hay presión por el ámbito social, familia amigos, que si mañana no tienes buenas notas te va a ir mal. (Estudiante No. 8, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020).

Esta cita también permite identificar el tercer elemento, que corresponde al cambio de concepciones en las prácticas educativas, una transformación generacional que también puede observarse en concordancia con el análisis de las entrevistas docentes. Existe un imaginario sobre décadas anteriores donde las y los docentes eran hostiles y autoritarios. Ahora el grupo de estudiantes concibe a la nueva generación como sujetos más proclives a la empatía y la amabilidad: “Cuando hacen las actividades de preguntas que nos explican, siempre se tiene muchas veces ese miedo de ir a fallar, los profesores nos dicen: “hágale sin miedo que uno lo corrige” (Estudiante No. 5, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020).

La superación (?) de la obediencia

Docentes. El modelo activo con enfoque colaborativo ha contribuido en la superación de la obediencia entendida como aceptación de una voluntad por vía de la obligación (Weber, 2002) sólo en el momento en que el docente se integra con el estudiante, es decir cuando se rompe la relación dominante/dominado, y las y los docentes asumen un papel como sujetos que acompañan el proceso formativo de “otro” durante la práctica educativa.

Por tanto, es sensato afirmar que en varios momentos del proceso de aprendizaje, en la institución se reestablece la obediencia como reguladora de la relación pedagógica docente – estudiante.

Con el modelo, afirman las y los docentes, se ha llegado situaciones en que se manifiesta cierta libertad y autonomía por parte del grupo de estudiantes al realizar una actividad. Se genera un ambiente propicio para la participación, coincidiendo con el factor motivacional intrínseco a la hora de la realización de las actividades. Esto está conectado también con la capacidad del docente de proponer actividades novedosas y consecuentes con el contexto del estudiante,

Hay muchachos que tienen muy interiorizado que la parte académica es un beneficio, son juiciosos y con ánimo lo hacen, así como hay el que el papá es el que lo obliga, que quiere que tenga el cartón de bachillerato, así como los que hay que están muy motivados para aprender y les agrada que usted les traiga algo nuevo. (Docente No. 3, comunicación telefónica, 14 de noviembre de 2020)

Por otro lado, consideran que la obediencia es un asunto más de casa, de formación que corresponde a los padres. En sus vivencias, el grupo de docentes relata que la fragmentación o la desunión familiar ha llevado a que las y los estudiantes no tengan referentes claros de autoridad. Esto pone en crisis al modelo tradicional de educación, generando constantes problemáticas de convivencia, que a su vez tampoco son resueltas en su totalidad por el modelo activo de la institución y son manejadas reestableciendo la dinámica dominación/dominado, restaurando la necesidad de obediencia:

Los tiempos han cambiado mucho, porque anteriormente había más respeto de los hijos hacia los padres. Ya en los mismos hogares se nota que los hijos pasan por encima de los papás. Los estudiantes ya no son los mismos que anteriormente. El alcoholismo, los bares discotecas. Tengo algo de militar en

mis venas, entonces mi voz se presta, hay pocas veces que un estudiante se me enfrenta o pasa por encima mío. (Docente No. 1, comunicación telefónica, 14 de noviembre de 2020).

Así, en las narrativas del grupo de docentes se puede observar que existe una categorización del estudiante que incluye las consideraciones anteriores, pero que además entiende que para algunos alumnos la asistencia a la institución y la aprobación de algunas materias, pasan por la satisfacción del deseo de los padres más que por una iniciativa autónoma.

Estudiantes. Al igual que con el miedo, la obediencia en el modelo es superada por la capacidad del estudiante de asumir los roles que le proporciona el trabajo colaborativo. De manera que en los casos en que el estudiante entiende y se empodera del rol que asume voluntariamente, hay una deconstrucción parcial de la mediación de la obediencia. En la cual el docente tiene mucho que ver, como se expuso anteriormente.

Varias de las narrativas de las y los estudiantes rescatan el aspecto de la “conciencia sobre la importancia de estudiar” como un elemento fundamental para el proceso de aprendizaje. Esta es entendida como la capacidad de pensar el proceso educativo como una base para el futuro: “hay muchos que si queremos de verdad aprender y salir adelante” (Estudiante No. 2, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020). Otros coinciden en que la obediencia se da en las y los estudiantes que están en el proceso educativo por obligación o mandato de sus cuidadores, o que la obediencia solo se da en los estudiantes de grados inferiores como sexto, séptimo y primaria.

Situaciones adicionales

Las narrativas tanto de docentes como de estudiantes permitieron observar situaciones que desbordaban la intención analítica de esta investigación. Se pudo entrever la existencia de violencias de género al interior de la institución “El profesor fue grosero me dijo "marica" y lo traté mal y no aprendí nada con él.” (Estudiante No. 3, comunicación telefónica, 1 de diciembre). Lo cual muestra expresiones de violencia vinculadas al género, donde se presenta un ataque

directo al cuerpo y a las concepciones que son distintas a la heteronormatividad. Esto refleja algunos de los rasgos de la crisis civilizatoria enunciados por Martínez (2012, p. 95): La dominación de lo frágil, la ética del bien y del mal, el dualismo femenino-masculino y los unanimismos.

Otra situación relacionada, está basada en la intolerancia con las creencias religiosas de las y los estudiantes no católicos, agnósticos y ateos, “antes de que llegara la rectora era mejor el sistema de enseñanza. Ella miró un niño que no estaba rezando y lo molestó para que se pusiera de pie y rezara” (Estudiante No. 3, comunicación telefónica, 1 de diciembre de 2020). Situaciones de este tipo son recurrentes, inclusive pasando por encima de la ley y de fallos judiciales que defienden el derecho de las personas a no ser juzgadas o discriminadas por sus creencias, orientación sexual o ideas políticas. Una clara expresión de la perpetuación de los “unanimismos” y, por ende, la dominación de lo frágil.

Capítulo 5. Conclusiones

En relación con el primer objetivo, se logró reconocer que el modelo activo con enfoque colaborativo tiene raíces de más de un siglo en Colombia. Pero que según los testimonios, este llega a la institución de dos maneras: primero, a través de la práctica educativa por la formación pedagógica y profesional de las y los docentes y por la voluntad de un directivo docente en el año 2004; y segundo, en lo legal por la necesidad de carácter oficial de implementar este tipo de pedagogías activas como estrategia para evitar la deserción escolar en el departamento del Meta desde el año 2009. Además, se identificó que el miedo y la obediencia siguen haciendo parte de las prácticas educativas de las y los docentes (no de manera general), y su papel es el de mecanismo de control y legitimidad que viabiliza los procesos de aprendizaje.

Frente al segundo objetivo hay dos hallazgos importantes. El primero es que las y los docentes afirman que se ha transformado su práctica educativa con la implementación del modelo. En algunos casos manifiestan que han cambiado la explicación catedrática tradicional por la creación de experiencias de aprendizaje ajustadas a este. Lo cual los ubica como facilitadores del proceso. El segundo, es que en las narrativas se observó que la colaboración entre estudiantes propició relaciones de aprendizaje por fuera del miedo y la violencia, utilizando el diálogo y la concertación para lograr las metas propuestas por el docente. Sin embargo, existe una legitimación de la violencia simbólica por una parte de las y los estudiantes entrevistados, que valoran tanto la metodología tradicional como el miedo y la obediencia por encima de la autoridad carismática que pueda tener el docente.

En el último objetivo es preciso señalar que se podría entender la superación del miedo y la obediencia a través del cuestionamiento y relativización de estos mecanismos que, según lo que se vio a largo de este trabajo, no dependen solo del modelo activo con enfoque colaborativo, sino también una legislación que encara los problemas de convivencia con una filosofía de justicia restaurativa. El liderazgo carismático de las y los docentes que tienden con sus acciones a tratar de reconstruir los afectos que en casa se rompieron o nunca existieron, la agencia de las y los estudiantes en su necesidad por 'salir adelante', y la solidaridad inherente de los mismos por no dejar a nadie atrás. Si se entiende esta superación como el abandono total de estos mecanismos que regulan la relación pedagógica, podría decirse que esto no se ha logrado, pero que, en

contrasentido, hay otros elementos que habitan las prácticas educativas en la institución, que buscan la comprensión, la reconstrucción de afectos perdidos, la empatía y la construcción democrática de los saberes.

Con estos hallazgos se puede decir que en relación con el objetivo principal, el miedo y la obediencia, en tanto mecanismos de control social y parte de la cultura hegemónica, son cuestionados y a su operatividad se le está poniendo límite. Lamentablemente no desaparecen aún, pues tienen una legitimación social. Hasta ahora, institución y docentes han trabajado alternativas que pretenden que ese vínculo pedagógico ya no sea regulado por estos elementos. Y en efecto, se observan algunas transformaciones a nivel práctico que fueron reconocidas por fuera de estos mecanismos por parte de docentes y estudiantes, evidenciando una grieta en el 'cuenco'² conectada a la crisis civilizatoria.

En concordancia con todo lo anterior, la línea de investigación en Paz y Noviolencia contribuyó a identificar y analizar ideas que legitiman algunos elementos de la cultura hegemónica, así como a visibilizar los cambios procesuales en prácticas educativas que han estado basadas en unanimismos. Frente a esto, en la revisión documental se encontró que no muchas investigaciones abordan el tema de la noviolencia poniendo el foco en la relación pedagógica entre el docente y el estudiante. Algunas lo enuncian de manera tangencial o circunstancial, revelando así una necesidad investigativa. Por lo hallado, se reconoce que la escuela cumple un papel muy importante en la construcción de las nuevas representaciones del mundo y es un escenario donde se pueden trazar puentes para darle un nuevo sentido a los vínculos y relaciones humanas.

La investigación ha servido para que al interior de la institución se genere una reflexión sobre el modelo pedagógico. Tanto así que desde la psico-orientación se planteó una encuesta institucional con el fin de identificar cuánto conocen los profesores de este modelo y en qué medida se ha aplicado en sus clases, en particular con ocasión de la pandemia (Docente Orientadora, comunicación institucional, 13 de abril de 2021). A nivel docente, esta investigación

² Carlos Eduardo Martínez (2012) utiliza la metáfora del 'cuenco' para referirse a la cultura. "Es entonces la cultura una especie de cuenco o vasija cuyas formas están definidas por sus propios límites determinados por los imaginarios atávicos, y construidos, como ya se dijo, en aquellos momentos de la historia de colectivos humanos concretos en que la continuidad de la vida se vio amenazada por la incapacidad de dar respuestas adaptativas desde las construcciones culturales existentes" (p. 46)

ha servido para hacer notar que el miedo y la obediencia operan también en las relaciones que estos tienen con los directivos, y al parecer también existe y se complejiza en la cadena de relaciones y de jerarquías existentes en un organismo del Estado como la Secretaría de Educación del Meta. Frente a esto, a futuro se podría indagar ¿de qué manera el miedo y la obediencia influyen en estas instituciones?, y ¿Cómo esto afecta las prácticas educativas de las y los docentes? Por otro lado, también fue funcional porque les permitió interpelarse frente a sus actitudes en el aula y avanzar en la construcción de prácticas educativas democráticas. Frente a las y los estudiantes, podríamos señalar que hubo un cuestionamiento de lo que se considera “correcto” o “normal”, pero también una validación de ciertas formas de violencia simbólica que se perciben como necesarias para que el docente sea respetado.

Con este trabajo de investigación pude sentir que hay una buena cantidad de elementos que habitan y operan en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, y por fuera de ella otro tanto de elementos culturales, económicos, sociales que caracterizan y moldean el hecho educativo. Como bien afirmó un docente en las entrevistas, “la educación es un campo del que se aprende todos los días y siempre hay problemas nuevos por resolver” (Docente No. 4, comunicación telefónica, 23 de noviembre de 2020). También inferí, al hablar con los y las compañeras, que en algunos momentos se debe acudir a la ‘romantización de la labor’, como una protesta frente a un mundo excesivamente burocrático y una fuente de energía para construir conocimientos con las niñas, niños y jóvenes que transforman y transformarán la sociedad. A pesar de las limitaciones dadas por la pandemia del Covid – 19 y las diferentes medidas tomadas por los gobiernos, se logró desarrollar el ejercicio mediante la utilización de herramientas virtuales y tradicionales como la llamada telefónica. Sin embargo, otros hubieran sido los alcances y los matices en la presencialidad y con el uso de técnicas de participación colectiva como el grupo focal que se tenía pensado al inicio. Con ello también reconozco que se puso en juego la pericia y creatividad de mi rol como investigador, en un contexto mundial que cada día nos distancia del lugar de las certezas y nos sitúa en el espacio de las incertidumbres. Estas últimas terminan siendo necesarias para que la humanidad repense sus horizontes y prácticas.

Referencias

- Abramowski, A. (2012). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar*. Argentina: FLACSO.
- Acuerdo N° 006 de 2012 [Institución Educativa José María Córdoba]. Por medio del cual se Por medio del cual se Adopta el Modelo Pedagógico Activo con Enfoque Colaborativo para la Institución Educativa José María Córdoba de Guamal. <https://coljomaco.edu.co/wp-content/uploads/2017/09/Modelo-educativo-2016.pdf>
- Althusser, L. (1970) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Traducción 1988 por Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. <http://blog.utp.edu.co/libroslibres/files/2010/09/Althusser-Louis-Ideolog%C3%ADa-Y-Aparatos-Ideol%C3%B3gicos-Del-Estado1.pdf>
- Amaya, G. (1993). *La pedagogía activa. Procesos del conocimiento e implicaciones en las tareas del aula*. Pedagogía y Saberes 33-42, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Arciniegas, F. (2013). *Aprendizaje cooperativo en la clase de educación física* [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <http://hdl.handle.net/1992/12003>
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. *Athenea Digital*. Revista de pensamiento e investigación social, (3), 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>

- Barbera, N., e Inciarte, A. (2012). *Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas*. *Multiciencias*, 12(2),199-205.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=904/90424216010>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, Economía, humanidades y Ciencias Sociales*. Pearson Educación, México.
- Bohórquez Villate, M. J., García Riaño, M., y Hernández Valero, N. (2019). *Representaciones Sociales de los jóvenes de grado undécimo acerca de la escuela y como se vinculan con las prácticas educativas*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]Repositorio Institucional de La Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9844>
- Bolívar Antonio, Segovia Domingo, y Fernández Cruz, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular. Barcelona.
- Cárdenas Álvarez, C. I., & Pava Delgado, M. T. (2019). *Entre princesas y guerreras... entre machos y caballeros. Significados y prácticas sobre ser hombre y mujer en jóvenes del Sur de Bogotá*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7752>
- Cristancho, L. (2018). *Sistematización: "Tú ganas, yo gano", práctica lúdico formativa para disfrutar de soluciones en conflictos creados por intereses contra puestos (imaginarios atávicos) en la población educativa Policarpa Salavarrieta de Santafé de Morichal Yopal*

Casanare. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7806>

Cruz, E. (2013). *Sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios, en el INEA Estado de México* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698212/Index.html>

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Unico Reglamentario del Sector Educación. Mayo 26 de 2015. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Delumeau, J. (Ed.). (2002). *El miedo: Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Corporación Región, Medellín.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Gedisa, Barcelona.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva, Madrid.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Grupo de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional de Colombia, Bogotá.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es

- García, J., y Vilá, C. (2015). *Propuesta pedagógica para la formación de jóvenes comprometidos con el ambiente* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/17142>
- Gobernación del Meta, (2009). PLAN DE EDUCACIÓN RURAL. p.71. [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PER%20Meta%20May-19\(2\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/PER%20Meta%20May-19(2).pdf)
- González, G. L., Lasso Rojas, L., y Roldan Ramírez, N. (2018). *Los imaginarios culturales familiares de las y los jóvenes en situación de vulnerabilidad de la Agrupación Formación Social y Deportiva Rescate Juvenil de la ciudad de Palmira*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/9964>
- Granados, V. (2012). Relación de los estilos de aprendizaje con el rendimiento escolar en estudiantes de primaria rural bajo el modelo de escuela nueva. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/4257>
- Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Universidades. UDUAL, 29–39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Hilario, K. E. (2015). *La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo*. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127–133. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.169>
- I.E. Henry Daniels. (2016) *Proyecto Educativo Institucional*. I.E. Henry Daniels. <https://exalumnoscastilla.es.tl/P--E--I--.htm>

I.E. José Eustacio Rivera (2009) *Sistema de Evaluación Institucional*. I.E. José Eustacio Rivera

<https://dokumen.tips/documents/institucion-educativa-jose-eustasio-rivera-cubarral-meta.html>

I.E. José María Córdoba (2018). *Formato de Plan de Aula. Secuencia didáctica 2018*. I.E. José María Córdoba

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1pWASNMFpPGubaEmka239jOS_aigq87LD/edit#gid=230531246

I.E. 20 de Julio. (2019) *Objetivos*. I.E. 20 de Julio.

https://veintedejulioacacias.edu.co/?page_id=2517

Jimeno, M. (1996). *Corrección y respeto, amor y miedo en las experiencias de violencia*. Coyuntura Social, 264. 1-15. <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/1815>

Laso, E. (2013). *Las coordenadas de la obediencia. Milgram a través de la lectura de Zygmunt Bauman*. Aesthethika (Ciudad Autón. B. Aires); 9(1): 41-47.

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-777911>

Ley No. 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. DO. No. 41.214.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y

Mitigación de la Violencia Escolar. DO. No. 48.733. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado:*

Estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo [Tesis de Doctorado, Universidad

- Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital.
<http://hdl.handle.net/11349/17433>
- Londoño, C. (2002). *El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia*. Revista Historia de la Educación Colombiana, 5(5), 143-169. <http://sired.udenar.edu.co/6741/>
- Macías, R. (2019). *Metodologías activas de aprendizaje para Matemáticas en Educación Secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM.
<http://oa.upm.es/56995/>
- Martínez, C. E. (2012). *De nuevo la vida: El poder de la noviolencia y las transformaciones culturales*. Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Bogotá.
- Milgram, S. (2005). *Los peligros de la obediencia*. Polis. Revista Latinoamericana, 11, Article 11.
<http://journals.openedition.org/polis/5923>
- Nussbaum, M. C. (2019). *La monarquía del miedo: Una mirada filosófica a la crisis política actual* (Estado y Sociedad). Planeta. Barcelona.
- Peñon, G. (2000) *Crónicas de Guamal. 71 años de historia humana*. Ministerio de Cultura. Villavicencio.
- Programa Todos a Aprender (2017). *Anexo No. 6 Roles de trabajo cooperativo. Plan de Aula y Preparación de Clase*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiVvPXbjq7vAhUGwlkKHVLLCDYQFjAAegQIAhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.iecov.edu.co%2Fpta%2Fsesion_trabajo_situado_recuperacion_informacion%2FANEXO6_ROLES_TRABAJO_COOPERATIVO.docx&usg=AOvVaw21k3lhcxQkZ1QF9lwLxX5k
- Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*. Editorial el Búho. Bogotá.

- Rectoría UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia (2017). Percepción Dualista de la Realidad en la Cultura Patriarcal [Video]. YouTube https://www.youtube.com/embed/sYsd_iyNNrQ
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio de la Universidad Nacional de la Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/55152>
- Restrepo, N. (2014). *Aplicación y Comparación de Metodologías Activas en la Enseñanza de un Tema de Ciencias Naturales*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/12900/>
- Rodas, S., y Margarita, R. (2011). *Aplicación de un diseño metodológico basado en el aprendizaje activo y el uso de las tecnologías de información y comunicación, para la enseñanza de la electroquímica y sus aplicaciones en el nivel secundario*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/605>
- Rodelo, M. (2019). *“No quiero ser tu bolita de quiñá” Percepciones y prácticas vinculadas a la violencia de estudiantes del Grado Décimo de la Institución Educativa Rosedal, de los Colegios Minuto de Dios*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7868>
- Schmucler, H. (2019). *La memoria y los usos políticos del miedo. En La memoria, entre la política y la ética* (p. 659). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm2x>

- Tolosa, D. (2013). Evaluación Institucional [Mensaje en un blog]. *Colegio José María Córdoba de Guamal de la Mano Del PTA*. <https://guamalpta.blogspot.com/2013/11/evaluacion-institucional.html>
- Tovar, L. (2016). *Desarrollo del pensamiento geométrico con metodologías activas. Estudio de caso: I.E. Romeral Sede La Campiña* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/53260/>
- Useche, O. (2016). *Ciudadanías en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de reexistencia social*. Editorial Trillas. Bogotá.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. F.C.E. España.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Siglo del hombre editores.

Anexos

Anexo 1 – Preguntas entrevistas estudiantes

No.	Entrevista Semiestructurada Estudiantes Grado 11 - Modalidad Académica I.E. José María Córdoba
1	Edad:
2	Lugar de Nacimiento:
3	¿Cómo describe su experiencia entre los estudiantes y profesores de la institución?
4	¿Recuerda alguna actividad de aprendizaje que lo haya influido?
5	¿Recuerda alguna actividad de aprendizaje que haya deteriorado la relación con los docentes?
6	¿Qué situaciones crees que deterioran la relación con los profesores?
7	¿Usted tuvo clases en las que el salón estaba organizado por filas y el docente era el único que hablaba?
8	¿Qué emociones sentías en estas clases?
9	¿Ha habido alguna actividad en la que el estudiante tenga un papel más activo?
10	¿Qué es lo que más te gustó?
11	¿Qué emociones sentías cuando participabas en estas actividades?
12	¿Cómo percibes al docente que desarrolla estas actividades?
13	¿Bajo esta metodología se fortalece la relación pedagógica entre el docente y el estudiante?
14	¿Consiguió un mejor aprendizaje?
15	¿Cree que en el colegio existe el miedo como un mecanismo que usa el profesor para conseguir que los estudiantes realicen actividades?
16	¿Los estudiantes de la IE actúan por conciencia o por obediencia?
17	Tiene algo más que añadir

Anexo 2 – Preguntas entrevistas docentes

No.	Entrevista Semiestructurada Docentes Grado - 11 Modalidad Académica I.E. José María Córdoba
1	¿Usted es de la región?
2	¿Cuál es su formación profesional?
3	¿Cuánto tiempo ha estado en la institución educativa?
	¿Usted recuerda cómo fue el proceso para implementar el modelo en la IE?
4	Teniendo en cuenta el modelo pedagógico de la institución, ¿Qué prácticas educativas ha desarrollado para su asignatura?
5	¿Podría describirnos algunas?
6	¿Cuáles son los elementos que usted considera más importantes de estas prácticas?
7	¿Cuál ha sido la respuesta de los estudiantes a estas prácticas?
8	¿Se ha transformado en la práctica el papel del docente? ¿Por qué?
9	¿Se ha transformado en la práctica el papel del estudiante? ¿Por qué?

No.	Entrevista Semiestructurada Docentes Grado - 11 Modalidad Académica I.E. José María Córdoba
10	¿Cómo era la relación entre los estudiantes y los docentes antes de la implementación del modelo?
11	¿Ha sucedido alguna transformación en la relación entre los estudiantes y los docentes?
12	¿Cuál ha sido el papel del miedo en sus clases antes y después de la implementación del modelo?
13	¿Cuál ha sido el papel de la obediencia en sus clases antes y después de la implementación del modelo?
14	Para usted ¿Cuáles han sido los aportes de este modelo en el aprendizaje y la convivencia de los estudiantes?
15	¿Qué tanto cree que se ha avanzado en la sustitución del miedo y la obediencia por la colaboración y el diálogo horizontal?
16	¿Usted qué opina de este tema de la convivencia, anteriormente y ahora?¿Se ha complicado?

Anexo No. 3 – Consentimientos Informados Docentes

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS **Maestría en paz, desarrollo y ciudadanía.**

Formato de consentimiento informado (Adultos)

Título de la investigación:

LA DECONSTRUCCIÓN DE LA OBEDIENCIA Y EL MIEDO EN LA RELACIÓN
DOCENTE – ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA DE UNA I.E. OFICIAL

Usted ha sido seleccionado(a) para participar en un proyecto de investigación. Usted debe decidir si quiere o no participar en él. El negarse a participar no va a ocasionarle ningún problema.

Antes de tomar la decisión de su participación en este estudio, es importante que lea y entienda la siguiente explicación. Este estudio tiene como propósito u objetivo principal:

Analizar cómo el modelo activo con enfoque colaborativo, implementado en la Institución Educativa José María Córdoba del Municipio de Guamal, ha posibilitado la deconstrucción de la obediencia y el miedo como reguladores del vínculo pedagógico existente entre docentes y estudiantes de educación media en modalidad académica.

Las sesiones de entrevistas, grupos focales, historias de vida, etc serán grabadas (esta determinación está sujeta a la aceptación del participante), de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los explícitos en la investigación. Sus respuestas a cada uno de los instrumentos de recolección de información aplicados, serán codificadas usando un número de identificación (código asignado al consecutivo, diferente al documento de identidad) y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

El docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios que supervisa este estudio es la Dra. En Educación Esther Yureimy Gutierrez Mora Si usted desea contactarse puede hacerlo

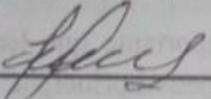
a través de la Corporación Educativa Minuto de Dios al correo electrónico:
egutierre47@uniminuto.edu.co

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012
y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Confirmando que he leído la información arriba consignada y que autorizo la grabación en audio
y/o video de la sesión.

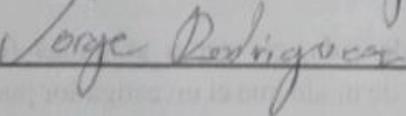
Participante

Nombre: Liliana Luna L. Documento de identidad: 52935302

Firma:  Fecha: 30-11-2020

Persona que diligencia el instrumento

Nombre: Jorge Eliacer Rodríguez Documento de identidad: 1013605639

Firma:  Fecha: 30-11-2020

hacerlo a través de la Corporación Educativa Minuto de Dios al correo electrónico: egutierrez47@uniminuto.edu.co

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Confirmando que he leído la información arriba consignada y que autorizo la grabación en audio y/o video de la sesión.

Participante

Nombre: Luis Alberto Serna Documento de identidad: 17446565

Firma: Luis A. Serna Fecha: 23/11/2020

Persona que diligencia el instrumento

Nombre: Jorge Eliacer Rodríguez L. Documento de identidad: 1013605639

Firma: Jorge Rodríguez Fecha: 23/11/2020

a través de la Corporación Educativa Minuto de Dios al correo electrónico:
egutierre47@uniminuto.edu.co

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012
y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Confirmando que he leído la información arriba consignada y que autorizo la grabación en audio
y/o video de la sesión.

Participante

Nombre: Martha Gutierrez Ortega Documento de identidad: 21.178.767

Firma: Martha Gutierrez Fecha: 13/11/2020

Persona que diligencia el instrumento

Nombre: Jorge Elicer Rodriguez L. Documento de identidad: 1013605639

Firma: Jorge Rodriguez Fecha: 13/11/2020

a través de la Corporación Educativa Minuto de Dios al correo electrónico:
egutierre47@uniminuto.edu.co

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012
y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

Confirmando que he leído la información arriba consignada y que autorizo la grabación en audio
y/o video de la sesión.

Participante

Nombre: Carlos Enrique Linares Niño Documento de identidad: 1445895

Firma:

Fecha: 30/11/2020

Persona que diligencia el instrumento

Nombre: Jorge Eliccer Rodríguez Documento de identidad: 1013605639

Firma:

Fecha: 30/11/2020

Anexo No. 4 – Consentimientos Informados Estudiantes

FICHA DE CONSENTIMIENTO	
Fecha :	Investigador responsable: Jorge Rodriguez
Correo electrónico:	Jorge.rodriguez-le@uniminuto.edu.co
Nombre de la investigación: LA DECONSTRUCCIÓN DE LA OBEDIENCIA Y EL MIEDO EN LA RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA DE UNA I.E. OFICIAL	
Objetivo: Analizar cómo el modelo activo con enfoque colaborativo, implementado en la Institución Educativa José María Córdoba del Municipio de Guamal, ha posibilitado la deconstrucción de la obediencia y el miedo como reguladores del vínculo pedagógico existente entre docentes y estudiantes de educación media en modalidad académica.	
Actividades a realizar, ubicación, horarios y fechas:	
1. Cuestionario 2. Grupo Focal 3. Entrevista	
Martes 24 de Noviembre de 2020. Por medio de la plataforma Zoom.	
Yo <u>JOSÉ DE JESÚS ORTIZ QUINZAN</u> mayor de edad, padre, madre o acudiente del menor <u>DAVIDA CAMILA ORTIZ MENEGES</u> , luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones en las que se realizará las actividades (grupos focales, entrevistas, encuestas, observaciones, talleres, etc.), objetivos del estudio, los beneficios, los posibles riesgos y las alternativas, los derechos y responsabilidades y teniendo total claridad sobre la información, entiendo que:	
<ul style="list-style-type: none"> • La participación en la actividad de mi hijo(a) o del menor al que represento no generará ningún gasto, ni recibirá remuneración alguna por ella. • La participación en la actividad de mi hijo(a) o del menor al que represento y los resultados obtenidos en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de éste(a). • No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) o para el menor al que represento en caso que no esté de acuerdo con su participación. Asimismo, puedo solicitar en cualquier momento de la investigación que mi hijo(a) o el menor al que represento que sea excluido(a) de las actividades a desarrollarse en la investigación. • La identidad y los datos personales serán tratados con reserva y se utilizarán únicamente para los propósitos de esta investigación. De esta manera, los resultados de cada actividad serán codificados usando un número de identificación (código asignado al consecutivo) y por lo tanto, serán anónimas. • Los investigadores responsables garantizarán la protección de la información suministrada por mi hijo(a) o del menor al que represento antes durante y después de la investigación. 	

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria,

<input checked="" type="checkbox"/> DOY EL CONSENTIMIENTO	<input type="checkbox"/> NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para que mi hijo(a) o menor al que represento participe en las actividades propias de la investigación	
<u>M. Ita Rojas</u> <u>40316242</u>	<u>M. Ita Rojas</u>
Firma y número de cédula del acudiente	Nombre del acudiente
Nombre del menor	
<u>JEAN MICHAEL PRICCI ROJAS</u>	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
<u>Jorge Rodriguez</u>	<u>Jorge Eliacer Rodriguez L.</u>
C.C. <u>1013605639</u>	Nombre
C.C.	Nombre

Consentimiento adaptado de:

FECODE (s.f) Maestro 2025. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes.

Calderón, A. (2016). Estrategia mediada por tic para contribuir a mejorar la calidad de vida de los

miembros de la comunidad educativa de la I.E.D. "Fernando Mazuera Villegas". Recuperado de:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26150/Andrés%20Calderón%20Hernández%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<u>Manuela Correa Henao</u> 25.125.743	<u>Manuela Correa Henao.</u>
Firma y número de cédula del acudiente	Nombre del acudiente
Nombre del menor	
<u>Alejandra Castellon Conea.</u>	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
<u>Jorge Rodriguez</u>	<u>Jorge Eliacer Rodriguez Leiza.</u>
C.C. 1013605634	Nombre
C.C.	Nombre
C.C.	Nombre

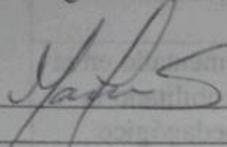
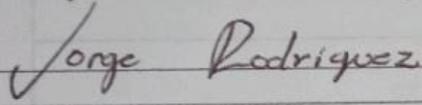
Consentimiento adaptado de:

FECODE (s.f) Maestro 2025. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes.
 Calderón, A. (2016). Estrategia mediada por tic para contribuir a mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa de la I.E.D. "Fernando Mazuera Villegas". Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26150/Andrés%20Calderón%20Hernández%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

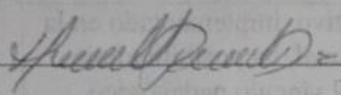
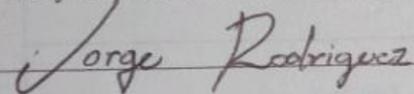
Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria,

<input checked="" type="checkbox"/> DOY EL CONSENTIMIENTO	<input type="checkbox"/> NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para que mi hijo(a) o menor al que represento participe en las actividades propias de la investigación	
<u>afueda Zuma Dujillo.</u> 126 566 698.	<u>afueda Zuma Dujillo.</u>
Firma y número de cédula del acudiente	Nombre del acudiente
Nombre del menor	
<u>Maria Alejandra Polanco</u>	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
<u>Jorge Rodriguez</u>	<u>Jorge Eliecer Rodriguez Leiva.</u>
C.C 1013605639	Nombre
_____	Nombre
C.C _____	Nombre

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria,

<input checked="" type="checkbox"/> DOY EL CONSENTIMIENTO	<input type="checkbox"/> NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para que mi hijo(a) o menor al que represento participe en las actividades propias de la investigación	
<u></u> Firma y número de cédula del acudiente	<u>282422 EXT</u> Nombre del acudiente
<u>Mariana de Jesus Taberas</u>	
Nombre del menor	
<u>Leidy Carolina Salinas Taberas</u>	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
<u></u> C.C. <u>1013605639</u>	<u>Jorge Eliecer Rodriguez Leiva</u> Nombre
C.C.	Nombre

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria,

<input checked="" type="checkbox"/> DOY EL CONSENTIMIENTO	<input type="checkbox"/> NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para que mi hijo(a) o menor al que represento participe en las actividades propias de la investigación	
 57562436	Noralba Piamba D
Firma y número de cédula del acudiente	Nombre del acudiente
Nombre del menor	
Samuel David Gomez Piamba	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
 C.C 1013605639	Jorge Eliasar Rodriguez Leiva Nombre
C.C	Nombre

Consentimiento adaptado de:

FECODE (s.f) Maestro 2025. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes.

Calderón, A. (2016). Estrategia mediada por tic para contribuir a mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa de la I.E.D. "Fernando Mazuera Villegas". Recuperado de:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26150/Andrés%20Calderón%20Hernández%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria,

<input checked="" type="checkbox"/> DOY EL CONSENTIMIENTO	<input type="checkbox"/> NO DOY EL CONSENTIMIENTO
Para que mi hijo(a) o menor al que represento participe en las actividades propias de la investigación	
<u>Ludivia Nuñez Matias</u> <u>20216443</u>	<u>Ludivia Nuñez</u>
Firma y número de cédula del acudiente	Nombre del acudiente
Nombre del menor	
<u>Laura Camila Gomez Nuñez</u>	
Firma y número de cédula investigador(es) responsable(s)	
<u>Jorge Rodríguez</u>	<u>Jorge Eliacer Rodríguez Feixa</u>
C.C. 101360563A.	Nombre
C.C.	Nombre

Consentimiento adaptado de:

FECODE (s.f) Maestro 2025. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes.

Calderón, A. (2016). Estrategia mediada por tic para contribuir a mejorar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa de la I.E.D. "Fernando Mazuera Villegas". Recuperado de:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26150/Andrés%20Calderón%20Hernández%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>