

Acuerdo No 1466 del 22 de agosto del 2011 del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes

## **DEONTOLOGÍA DEL ROL DOCENTE DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS EMERGENTES.**

TESIS PARA: **Doctorado en Ciencias de la Educación**

PRESENTA(N): **VÍCTOR MANUEL NEIRA RUBIO**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **Dra. GENOVEVA GUTIÉRREZ RUIZ**

**Cúcuta 2022**

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 5 de mayo de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“Deontología del Rol Docente desde la Práctica Pedagógica en Contextos Emergentes”**

Elaborado por **Mtro. Víctor Manuel Neira Rubio**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de la Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



**Dra. Genoveva Gutiérrez Ruiz**

A Quien Corresponda  
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Víctor Manuel Neira Rubio, con matrícula ADCO17576, egresado del programa Doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 88258282, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: “*Deontología del Rol Docente desde la Práctica Pedagógica en Contextos Emergentes*”,

**Por la presente Declaro que:**

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes.



**VÍCTOR MANUEL NEIRA RUBIO**

Email: [victormanuelneira@hotmail.com](mailto:victormanuelneira@hotmail.com) - Móvil: +57 310 360 5999

## Tabla de Contenido

<i>Agradecimiento</i> .....	<i>x</i>
<i>Dedicatoria</i> .....	<i>xi</i>
<i>Resumen</i> .....	<i>xii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>xiii</i>
<i>Introducción</i> .....	<i>1</i>
<i>Capítulo I Planteamiento del Problema</i> .....	<i>5</i>
1.1 Planteamiento del Problema.....	6
1.1.1 Contextualización .....	6
1.1.2 Definición del Problema.....	31
1.2 Pregunta de Investigación .....	32
1.3. Justificación .....	33
1.3.1. Conveniencia .....	33
1.3.2. Relevancia Social .....	34
1.3.3. Implicaciones Prácticas .....	35
1.3.4. Utilidad metodológica .....	36
1.3.5. Utilidad Teórica.....	36
1.4. Supuestos Teóricos .....	37
<i>Capítulo II Marco Teórico</i> .....	<i>38</i>
2.1 Fundamento Teórico.....	39

2.1.1 Fundamento Antropológico .....	40
2.1.2 Fundamento Epistemológico.....	42
2.1.3 Fundamento Ontológico .....	44
2.1.4 Fundamento Deontológico .....	45
2.1.5 Fundamento Pedagógico .....	48
2.2 Fundamento Conceptual .....	49
2.2.1 Deontología Docente.....	49
2.2.2 Rol Docente .....	51
2.2.3 Práctica Pedagógica.....	53
2.2.4 Educación Media .....	54
2.2.4 Contextos Emergentes.....	56
2.3. Fundamento Referencial .....	61
2.3.1 Deontología Docente.....	61
2.3.2 Rol Docente .....	64
2.3.3 Práctica Pedagógica.....	67
2.3.4 Educación Media .....	71
2.3.5 Contexto Emergentes.....	73
2.4 Fundamento Jurídico Normativo .....	80
2.4.1 Constitución Política de Colombia.....	81
2.4.2 Congreso de la República .....	82
2.4.3 Ministerio de Educación Nacional.....	85

<i>Capítulo III Método</i> .....	87
3.1.1. <i>General</i> .....	89
3.1.2. <i>Específicos</i> .....	89
3.2. <i>Participantes</i> .....	89
3.3. <i>Escenario</i> .....	96
3.4. <i>Instrumentos de Información</i> .....	102
3.5. <i>Procedimiento</i> .....	103
3.6. <i>Diseño del Método</i> .....	106
3.6.1. <i>Diseño: fenomenología - hermenéutica</i> .....	106
3.6.2. <i>Alcance del estudio: descriptivo – explicativo</i> .....	108
3.7. <i>Análisis de Datos</i> .....	109
3.8. <i>Consideraciones Éticas</i> .....	111
<i>Capítulo IV Resultados de la Investigación</i> .....	113
4.1 <i>Coordenadas Sociales de los Participantes</i> .....	116
4.1.1 <i>Género</i> .....	117
4.1.2 <i>Edad</i> .....	117
4.1.3 <i>Nivel educativo</i> .....	118
4.1.4 <i>Tiempo de servicio como educador</i> .....	120
4.1.5 <i>Tipo de vinculación laboral</i> .....	121
4.1.6 <i>Tiempo de carrera docente</i> .....	123
4.1.8 <i>Estatuto</i> .....	125

4.1.9 Cargo .....	126
4.2 Identificación de los Componentes de la Deontología del Rol Docente .....	127
4.2.1 Necesidades del contexto .....	132
4.2.2 Perfil docente .....	134
4.2.3 Práctica docente .....	136
4.2.4 Función docente .....	139
4.2.5 Pandemia .....	141
4.2.6 Respuesta ante la pandemia .....	143
4.2.7 Aprendizaje .....	145
4.2.8 Atención emocional .....	146
4.2.9 Covid – 19 .....	148
4.2.10 Debilidades de la formación docente .....	150
4.2.11 Compromiso docente .....	152
4.2.12 Innovación educativa .....	153
4.2.13 Metodología .....	155
4.2.14 Actitud frente a la tecnología .....	156
4.2.15 Sistema educativo .....	159
4.2.16 Programas de formación docente .....	161
4.2.17 Didáctica .....	163
4.2.18 Vocación docente .....	164
4.2.19 Uso pedagógico de la tecnología .....	166

4.2.20 <i>Autoformación</i> .....	168
4.2.21 <i>Migración</i> .....	169
4.2.22 <i>Postpandemia</i> .....	170
4.2.23 <i>Formación permanente</i> .....	172
4.2.24 <i>Conocimiento</i> .....	173
4.2.25 <i>Fortalezas de la formación docente</i> .....	174
4.2.26 <i>Imagen del docente</i> .....	175
4.2.27 <i>Dificultades en el ejercicio docente</i> .....	177
4.2.28 <i>Efectos del postconflicto</i> .....	178
4.2.29 <i>Alternancia educativa</i> .....	179
4.2.30 <i>Valoración de la profesión docente</i> .....	180
4.2.31 <i>Trabajo en equipo</i> .....	182
4.2.32 <i>Motivación relacionada con la carrera docente</i> .....	184
4.2.33 <i>Recursos didácticos</i> .....	185
4.2.34 <i>Desplazamiento forzado</i> .....	186
4.3 <i>Categorización de los Componentes de la Deontología del Rol Docente</i> .....	187
4.3.1 <i>Categoría rol docente</i> .....	190
4.3.2 <i>Categoría Práctica Pedagógica</i> .....	192
4.3.3 <i>Categoría Contextos Emergentes</i> .....	195
4.4 <i>Sustento Teórico de los Fundamentos que Configuran la Deontología del Rol Docente</i> .....	198

4.4.1 <i>Hacia la configuración del rol docente</i> .....	200
4.4.2 <i>Formación del docente para nuevos retos</i> .....	206
4.4.3 <i>¿Perfil o perfiles?</i> .....	208
4.4.4 <i>Hacia una práctica pedagógica transdisciplinar</i> .....	210
4.4.5 <i>Sobre los contextos: a modo de corolario</i> .....	218
<i>Capítulo V Discusión</i> .....	220
5.1 <i>Dialógica con la Configuración Problemática</i> .....	222
5.2 <i>Hibridaciones Discursivas de la Deontología del Rol Docente</i> .....	227
5.3 <i>Religaciones en torno a la Práctica Pedagógica</i> .....	232
5.4 <i>Comprensión Transdimensional de la Educación Media</i> .....	233
5.5 <i>Reflexiones en Torno a Contextos Emergentes</i> .....	235
5.5.1 <i>Contextos transfronterizos</i> .....	236
5.5.2 <i>Contexto de posconflicto</i> .....	237
5.5.3 <i>Contexto de Pandemia</i> .....	238
<i>Conclusión</i> .....	240
<i>Análisis crítico de la investigación</i> .....	245
<i>Prospectiva de la investigación</i> .....	248
<i>Referencias</i> .....	250
<i>Apéndices</i> .....	269

## Lista de Figuras

Figura 1. Mapa de Norte de Santander .....	97
Figura 2. Procedimiento de la investigación .....	105
Figura 3. Estructura de la vinculación laboral docente .....	121
Figura 4. Protocolos empleados en la investigación .....	127
Figura 5. Distribución de la información .....	128
Figura 6. Nube de palabras .....	129
Figura 7. Identificación de componentes .....	131
Figura 8. Componentes con mayor enraizamiento .....	132
Figura 9. Red necesidades del contexto .....	133
Figura 10. Red perfil docente .....	135
Figura 11. Red práctica docente .....	137
Figura 12. Red función docente .....	139
Figura 13. Red pandemia .....	142
Figura 14. Red respuesta ante la pandemia .....	143
Figura 15. Red aprendizaje .....	145
Figura 16. Red atención socioemocional .....	147
Figura 17. Red Covid-19.....	149
Figura 18. Red debilidades de formación docente .....	150
Figura 19. Red Compromiso docente .....	153
Figura 20. Red innovación educativa .....	154
Figura 21. Red metodología .....	155
Figura 22. Red actitud frente a la tecnología .....	157
Figura 23. Red sistema educativo .....	159
Figura 24. Red programas de formación docente .....	162
Figura 25. Red didáctica .....	163

Figura 26. Red vocación docente .....	165
Figura 27. Red uso pedagógico de la tecnología .....	167
Figura 28. Red autoformación .....	168
Figura 29. Red migración .....	169
Figura 30. Red postpandemia .....	171
Figura 31. Red formación permanente.....	172
Figura 32. Red conocimiento.....	173
Figura 33. Red fortalezas de formación docente .....	175
Figura 34. Red imagen del docente .....	176
Figura 35. Red dificultades del ejercicio docente .....	177
Figura 36. Red postconflicto .....	178
Figura 37. Red alternancia .....	180
Figura 38. Valoración de la profesión docente.....	181
Figura 39. Red trabajo en equipo.....	183
Figura 40. Red motivación carrera docente.....	184
Figura 41. Red recursos didácticos .....	185
Figura 42. Red desplazamiento forzado .....	186
Figura 43. Red coocurrencia narrativo-discursiva .....	189
Figura 44. Red categoría rol docente .....	190
Figura 45. Red componentes del rol docente .....	191
Figura 46. Red categoría práctica pedagógica .....	193
Figura 47. Red componentes de la práctica pedagógica .....	194
Figura 48. Red categoría contextos emergentes .....	196
Figura 49. Red componentes de los contextos emergentes .....	197

## Lista de Tablas

Tabla 1. Población del magisterio colombiano .....	91
Tabla 2. Magisterio de Cúcuta .....	93
Tabla 3. Participantes de la investigación .....	95
Tabla 4. Entidades territoriales .....	101
Tabla 5. Género de los participantes .....	117
Tabla 6. Edad de los participantes .....	118
Tabla 7. Último nivel educativo .....	119
Tabla 8. Tiempo de servicio como educador .....	120
Tabla 9. Tipo de vinculación laboral .....	122
Tabla 10. Tiempo de carrera docente .....	123
Tabla 11. Distribución por ETC .....	124
Tabla 12. Distribución por estatuto de vinculación .....	125
Tabla 13. Distribución por cargos.....	126
Tabla 14. Características de la práctica pedagógica pertinente.....	138
Tabla 15. Debilidades de formación docente.....	151
Tabla 16 Categorización de componentes de la investigación .....	187

## **Agradecimiento**

Eterna gratitud a la Universidad de Cuauhtémoc, por abrir nuevos caminos a los educadores de América Latina y ayudar a descubrir nuevas perspectivas de la educación; a todos los que, desde ella, hacen posible soñar con un mundo mejor, especialmente a cada directivo y maestro que, durante la totalidad del proceso formativo, aportó con sus ideas y acciones a la construcción de este camino doctoral.

Agradecimiento especial a la Doctora Genoveva Gutiérrez Ruiz, Directora de Tesis, quien en medio de las adversidades del tiempo de pandemia no escatimó esfuerzos para acompañarme en la consolidación de esta andadura académica.

Infinita gratitud a los docentes y directivos participantes de este proceso de investigación; su tiempo y sus historias son un tesoro valioso que he recibido de sus manos.

Millones de gracias a mi familia, el centro de mi proyecto de vida; juntos, hemos soñado y proyectado, juntos hemos construido y materializado.

## **Dedicatoria**

Al amor de mi vida, Emileidy Solano Jiménez,

porque de ti, he aprendido que soñar es vivir y vivir es soñar.

Al amor de mis entrañas, Jarith Manuel, porque otro mundo es posible.

Al amor hecho ternura: Emy Victoria; mi signo del amor de Dios, verdadero Amor.

## Resumen

En medio de las relaciones que se entretienen entre la sociedad y la escuela, la figura del docente cobra un papel importante, dado que sus prácticas inciden en los procesos de transformación; sin embargo, la influencia de tendencias educativas tradicionales hace que estas sean descontextualizadas y carentes de sentido. Se planteó como propósito lograr integrar los componentes de la deontología del rol docente que subyacen de la práctica pedagógica de educación media en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta, apoyado en un diseño metodológico fenomenológico-hermenéutico y a través de un estudio descriptivo-explicativo usando textos anecdóticos y entrevistas conversacionales donde participaron 12 educadores de la región fronteriza colombo-venezolana, información que se articuló con fragmentos de la obra filosófica y pedagógica de Edgar Morin; en los resultados, a través de un texto hermenéutico se reconoce que la deontología del rol docente se configura a través de un entramado orgánico en el que se correlacionan los componentes que provienen de su ser, quehacer y deber ser, los cuales inspiran sus concepciones y prácticas desde las circunstancias del contexto, el cual determina la labor educativa y exige al docente poseer una visión compleja-transdisciplinar que le conduzca a reinventar su papel en medio de las condiciones de su comunidad. Se concluye que el rol docente no es un producto finalizado en la formación inicial, al contrario se enriquece constantemente en el contacto con la realidad, situación que debe llevar al educador a metamorfosearse para favorecer los procesos formativos de sus estudiantes.

### **Palabras Claves:**

Contextos emergentes, Complejidad, Deontología, Educación media, Fenomenología-hermenéutica, Práctica Pedagógica, Rol del profesor.

### **Abstract**

In the midst of the relationships that are interwoven between society and the school, the figure of the teacher takes on an important role, given that their practices affect the transformation processes; however, the influence of traditional educational trends makes them decontextualized and meaningless. The purpose was to integrate the components of the deontology of the teaching role that underlie the pedagogical practice high school education in emerging contexts of the city of Cúcuta, supported by a phenomenological-hermeneutic methodological design and through a descriptive-explanatory study using anecdotal texts and conversational interviews where 12 educators from the Colombian-Venezuelan border region participated, information that was articulated with fragments of the philosophical and pedagogical work of Edgar Morin; In the results, through a hermeneutical text, it is recognized that the deontology of the teaching role is configured through an organic framework in which the components that come from its being, doing and it must be are correlated, which inspire its conceptions and practices from the circumstances of the context, which determines the educational work and requires the teacher to have a complex-transdisciplinary vision that leads him to reinvent his role in the midst of the conditions of his community. It is concluded that the teaching role is not a finished product in initial training, on the contrary, it is constantly enriched in contact with reality, a situation that should lead the educator to metamorphose to favor the training processes of their students.

#### **Keywords:**

Complexity, Deontology, Emergent contexts, High school, Pedagogical Practice, Phenomenology-hermeneutics, Teacher's role.

## Introducción

La sociedad del presente es protagonista y testigo de un sinnúmero de transformaciones de diversos órdenes que, progresivamente, han modificado los estilos y hábitos de vida de las personas y, así mismo, han incidido en grandes cambios de tipo social, político y económico, entre los cuales, quizá, los más significativos, en los últimos tiempos, han sido los propiciados en medio de la pandemia ocasionada por el Covid – 19 y las declaratorias de emergencia generadas por los múltiples gobiernos en todo el mundo, confirmándose, con ello, la metáfora según la cual “el aleteo de una mariposa que bate sus alas en Australia... puede provocar un tornado en Buenos Aires” (Morin, 2004, p. 1).

De forma paralela, las realidades particulares de las diversas regiones configuran el entramado socio/político/cultural que viene a demarcar el *modus vivendi* de las estructuras societarias (Carbonnel, 2019); ahora bien, estas situaciones vitales inciden, directamente, en los procesos que experimenta la escuela, en cuanto estructura que interpreta las intenciones del conglomerado humano en donde se halla inmersa y, a su vez, incide en su transformación, brindando orientaciones, concepciones y líneas de acción que contribuyen a la consolidación del acervo cultural. En este sentido, los propósitos escolares se enmarcan en los proyectos de la sociedad que cohabita.

En medio de esta relación sociedad-escuela, aparece la figura del docente/maestro/profesor/educador como actor mediador entre ambas instituciones que asume el liderazgo y sus dinamismos específicos (García et al., 2020); por este motivo, el propósito de la presente investigación gira en torno a la necesidad de integrar, desde una visión deontológica, los componentes del rol docente que subyacen de la práctica pedagógica de educación media en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta, la cual se encuentra ubicada en el límite fronterizo nororiental de Colombia con la República Bolivariana de Venezuela.

El escenario del estudio, la ciudad de Cúcuta es espacio de hibridación en donde coexisten, de forma paralela, múltiples contextos que se entrecruzan en las experiencias societarias y, por supuesto, en las vivencias de la escuela. En la misma aula de clase pueden confluír, simultáneamente, los efectos del fenómeno migratorio de la población venezolana, la cual ve en Colombia una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida o como una plataforma para transitar hacia otras latitudes de América del Sur (Posada et al., 2020); junto con las secuelas del conflicto/postconflicto/conflicto existentes en la región, de manera especial en la selva del Catatumbo, en donde por lo menos desde hace medio siglo y, a pesar de existir una declaración gubernamental de Paz y fin del conflicto armado desde el 2016, aún se continúa percibiendo su impacto en la vida de las familias, de los niños y los jóvenes que han sido desplazados por la violencia o han sufrido el dolor de la muerte de sus seres queridos (Rojas-Bahamón et al., 2020); junto a ello, la crisis económica y política que atraviesa el país dejando huella en medio de la población. Frente a todo esto, se requiere la configuración de una nueva deontología del rol docente con el fin de alcanzar una comprensión hermenéutica transdisciplinar de la multiplicidad de contextos que le permita al sujeto educador responder de forma adecuada a las necesidades e intereses de su comunidad y, por extensión, de la sociedad.

Así pues, el punto de partida de este proceso de integración se da en la identificación de los componentes esenciales de las prácticas pedagógicas en educación media de maestros de la región, sujetos con características múltiples (tales como edad, sexo, tipo de vinculación, estatuto, tiempo de servicio, entidad territorial, entre otros), los cuales a través de textos narrativo- anecdóticos y entrevistas conversacionales en torno a su experiencia ayudan a develar aspectos relacionados con el ser, quehacer y deber ser de la profesión docente desde aspectos como su vocacionalidad, formación, carrera, prácticas relacionadas con sus contextos específicos y los fundamentos que de ellos devienen; a partir de la información obtenida se categorizarán dichos componentes desde los ejes temáticos presupuestados (rol docente, práctica pedagógica, contextos emergentes), ejercicio que permite dilucidar los principales

elementos de la deontología docente desde las narrativas y los discursos de los maestros; por último, se triangularon las componentes y las categorías señaladas con fragmentos extraídos de la prolífica obra del Maestro Edgar Morín, generando así una reflexión fenomenológica-hermenéutica que constituye un sustento teórico de los fundamentos epistemológicos, metodológicos, didácticos y tecnológicos de la práctica pedagógica en contextos emergentes.

La investigación buscó confirmar que las prácticas educativas de los docentes del nivel de educación media (estrategias, metodologías, didácticas y el uso de herramientas tecnológicas) carecen del componente de reflexión pedagógica, motivo por el cual no responden a las necesidades específicas de los contextos en donde tienen lugar sus prácticas, puesto que continúan siendo de carácter instrumentalistas y conductistas; esto, en correlación con las carencias de la formación que ofrecen las Instituciones de Educación Superior, dado que en su interior se continúan perpetuando las lógicas de las tendencias educativas tradicionales, tal y como lo afirma Salazar-Gómez y Tobón (2018). Así mismo, se consideró que los educadores deben tomar conciencia de sus debilidades formativas y lograr subsanarlas a través de procesos de formación avanzada, continua y de autoformación a partir de una práctica pedagógica con sentido (Zuluaga, 2019), desde la cual ha de asumir un papel protagónico como actor social que puede contribuir a la transformación positiva de la escuela, del ser humano que educa, de la comunidad educativa y de la sociedad. En consecuencia de ello, el investigador postuló que la configuración deontológica del rol docente que responde, desde las prácticas pedagógicas, a los requerimientos del contexto contribuye al desarrollo socioeconómico-cultural de los educandos y sus comunidades; por tanto, la metamorfosis del rol magisterial conduce a la resignificación de sus prácticas y estas, a su vez, permiten la transfiguración de la escuela, lo cual, a la postre, favorecerá la consolidación de una nueva sociedad.

En atención al alcance del propósito planteado por el investigador, el presente informe se ha estructurado a partir de cinco capítulos; los tres primeros, intentan abordar el fenómeno del rol docente desde la perspectiva contextual, teórica y metodológica, entre tanto, los dos últimos

dan cuenta de los hallazgos generados en función de la tesis evaluada y su correlación con estudios que versan sobre el mismo tema.

En consecuencia, el primer capítulo presenta los postulados generales desde los cuales se ha comprendido el rol profesoral en los campos internacionales y nacionales, buscando generar un contraste con la realidad que experimentan los maestros en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta y definiéndose, por último, el problema que fundamenta la acción investigativa; el segundo capítulo, recurre a los postulados del pensamiento complejo para fundamentar el ser, quehacer y deber ser del docente desde la perspectiva antropológica, epistemológica, ontológica y pedagógica, así mismo, da cuenta de investigaciones recientes que han indagado por matices específicos del problema planteado en función de las dimensiones educativa y legislativa. En el tercer apartado se presenta el diseño metodológico de la investigación, fundamentado en la propuesta de la fenomenología-hermenéutica de Van Manen (2016), junto con los procedimientos que se implementaron para alcanzar el propósito de la investigación; en torno a ello, se presentan los sujetos y el escenario de la investigación.

La cuarta sección, parte del análisis sociodemográfico de los participantes y, posteriormente, presenta la codificación de sus narrativas y discursivas, en torno a los cuales se generó la categorización de los componentes que dieron origen al texto hermenéutico, el cual sirve de sustento a la deontología del rol docente desde las prácticas pedagógicas en contextos emergentes. De cara a lo anterior, el capítulo final, formula un diálogo reflexivo con investigaciones homólogas que permitió identificar el progreso del estudio en relación con la teoría educativa; Finalmente, las conclusiones del estudio intentan dar respuestas a los interrogantes que inspiraron la investigación y permitieron confrontar los supuestos teóricos con los contextos socioeducativos.

## **Capítulo I Planteamiento del Problema**

La figura del maestro ha recibido diversas connotaciones y sentidos en consecuencia de las ideas formativas y los propósitos que posea la institución escolar; un claro ejemplo se viven en el momento presente, en el cual confluyen múltiples factores y características esenciales que no sólo han transformado los ritmos y los hábitos de la sociedad, sino también los rumbos y los destinos de la institución educativa y, en consecuencia de su actor protagónico: el educador, pues como lo sugiere M. Calderón y Loja (2018) se requiere de un nuevo estilo de profesor que responda a las necesidades de los actuales contextos. Desde esta perspectiva, apostar a la transformación de los procesos educativos debe tener como insumo fundamental la reflexión en torno al ser, el quehacer y el deber ser del docente en el presente y en la realidad concreta del contexto que habita, en donde realiza su labor educativa. A continuación se presenta de forma detallada los elementos que vislumbran el problema que da origen y sentido al proceso investigativo actual.

## **1.1 Planteamiento del Problema**

### **1.1.1 Contextualización**

A lo largo de la historia de la humanidad han existido múltiples instituciones que configuran el actuar de la persona al interior de su grupo social, la más primigenia de ellas ha sido la familia, en torno a la cual se constituyen los fundamentos básicos que delinear el actuar del sujeto (Berger y Thomas, 1968); junto a esta, surgen muchas otras, asociadas a las dimensiones que desarrolla el ser humano: la economía como elemento regulador de la subsistencia, la religión tras la necesidad de trascendencia del sujeto inmanente, el gobierno como ente regulador de las relaciones intersubjetivas, la cultura como expresión del sentir del espíritu humano, el cual se manifiesta a través de la actividad física y artística, lo espiritual, lo simbólico, el lenguaje y las costumbres, entre muchos otros aspectos; sin embargo, en torno a este entramado social, emerge una institución que permea a todas las demás, dado que es la encargada de asegurar la continuidad, no solo del actuar de los grupos sociales, sino de formar,

consolidar y enriquecer el pensamiento humano, en cuanto que, a través de ella se perfecciona la vida en sociedad, los procesos económicos, las tendencias espirituales, la manifestación de la cultura; esta es: la educación.

En tal sentido, es preciso afirmar que la educación (como proceso que forma al ser humano en las diversas etapas de su vida) es el componente que subyace de las relaciones intersubjetivas y permite perfilar-consolidar el ideal de ser humano y sociedad que persigue un conglomerado social. Así pues, la educación, en cuanto acto humano, y la escuela, como escenario social en donde acontece la educación, en medio del devenir de la historia y de las culturas; como afirmó Capitán (1978), sin lugar a dudas (de manera especial en occidente), la educación ha venido a definir los idearios y las formas de actuar de los diversos actores sociales: gobernantes, militares, comerciantes, artesanos, obreros, empresarios entre otros; bien sea por influencia directa, en cuanto sistema en el que se ingresa y se egresa, o por la ausencia de esta: esclavos en la antigüedad, campesinado en la edad media o proletariado en la era industrial.

De esta manera, la escuela esboza, diseña y proyecta el ideal de ser humano para una sociedad concreta (Delval, 2013); en otras palabras, la concepción antropológica y sociológica, se construyen desde el escenario educativo y, a partir de sus aportes, se desarrollan los intereses que la economía, la política, la religión o cualquier otra institución tiene sobre el conjunto organizado de individuos que se constituyen en población. He aquí la importancia social de la escuela: ella interpreta las intenciones del poder (económico, religioso, político...), las trae al interior de su propia concepción, las reflexiona y las transforma en su misión, en su filosofía.

De acuerdo con ello, cada sociedad tiene su propio modelo de escuela, la cual responde a sus necesidades, intereses, expectativas y coadyuva en la construcción de sus propios ideales socio – políticos – económicos como afirma Carbonnel, (2019). Tal, es el caso de la escuela sofista en Grecia (la cual ha sido considerada por la historia clásica como el primer modelo de escuela en occidente) que, tras la incorporación de la democracia, en el llamado siglo de Pericles, se trazó la tarea de formar al habitante de la polis bajo el ideal de *ανθρωπος πολιτικός* (hombre

político); o en la edad media, época en la que el interés social giró en torno a la formación cristiana del individuo, en la cual el modelo educativo fue asumido por las denominadas escuelas catedralicias y palatinas o los monasterios, en donde la enseñanza era un privilegio de las clases sociales altas o del clero y cuyo objeto era lograr la fundamentación de la fe a través de postulados filosóficos y teológicos (Abbagnano y Visalberghi, 1967). Tanto de una como en otra época, es posible identificar que la estructura de la institución escolar se ajusta a las necesidades imperantes de la sociedad en donde se halla inmersa.

Así mismo y con el fin de generar marcadas diferencias con la sociedad medieval, cuya economía era de tipo feudal y doctrinal de corte teocéntrica, la sociedad moderna idea una nueva forma de escuela que intenta llegar a mayor número de sujetos y cambia la noción de la enseñanza. De esta forma nace la denominada escuela tradicional moderna, que es un reflejo claro de su época: enseña ciencias y artes en lugar de catecismo, educa la razón como fuente natural del conocimiento humano y comienza a ver el ejercicio de la educación como una realidad propia de la naturaleza humana, por tanto, accesible a un mayor número de niños y jóvenes (González, 2010). Con ella, se origina el aula de clase y el modelo de educación simultánea, aunque, sus métodos son de tipo transmisionistas, a través de ella se logra generar un nuevo estilo de sociedad centrada en el imperio de la razón y el interés por la exploración de la naturaleza.

Con el avance del tiempo y la llegada de las llamadas revoluciones industriales, originadas en el siglo XIX, la escuela muta su noción de humanidad y transforma su quehacer: la sociedad industrial requiere de nuevos obreros – proletarios, con capacidades, habilidades y destrezas para manipular la máquina, darle uso instrumental y operativo (Villares y Bahamonte, 2019); en medio de ello, la educación se autodiseña como escuela técnica, en donde el niño es un aprendiz, el docente es un instructor, la enseñanza se fundamenta en el saber hacer y, por tanto, la metodología se centra en aprender haciendo.

La escuela del presente, por su parte, como lo evidencia Andrés y García, (2018), sigue teniendo muchos elementos heredados del pasado: sus prácticas son, en muchos contextos, transmisionistas, los perfiles son tecnicistas, sus ideales son emancipadores. La escuela de comienzos del siglo XXI es, quizá, el reflejo de su tiempo, el resultado del devenir de la historia, el confluir de diversas corrientes de pensamiento, el efecto del renacer de la guerra/posguerra, el encuentro de manifestaciones culturales y el desencuentro de tradiciones... Es una edificación en construcción que, no solo bebe de la fuente de los filósofos griegos o de los ideales libertarios del movimiento ilustrado, sino que también incorpora a sus raíces las huellas de dos guerra mundiales, la incidencia del capitalismo, el socialismo y el neoliberalismo, entre otros sistemas, la reflexión de la corrientes de pensamiento del siglo XX como el vitalismo y el existencialismo, el surgimiento de las guerrillas en Latinoamérica, las secuelas de los gobiernos dictatoriales, las formas del neoimperialismo con influencia en los mal llamados “países tercermundistas”, la globalización como tendencia que no sólo afecta a la economía sino también a la política, a las organizaciones sociales, al trasfondo cultural y, por supuesto, al desarrollo generado a través de las innovaciones suscitadas por las tecnologías de la información y la comunicación emergentes.

En medio de esta realidad socio/político/cultural intitulada como escuela, es posible identificar diversos tipos de diálogo (Baeza, 2008), de los que subyacen dos esenciales: a. diálogo escuela-sociedad, del cual se da origen a la ya mencionada correlación/corresponsabilidad y construcción mutua entre estos entes; y, b. diálogo intraescolar: que se construye a través de las relaciones entre los diversos actores educativos, por medio del cual se erigen saberes, emociones, roles y significados. Entrecruzado en estos dos tipos de diálogos, aparece la figura que permite la articulación de este entramado social: el docente o, como se le ha llamado en otros contextos/tradiciones, el maestro, el profesor, el educador, entre muchas otras denominaciones.

En atención a la importancia de estos diálogos escolares, es preciso prestar una atención especial a la figura del docente como actor escolar que favorece los procesos educativos, dado

que, si se diese su ausencia del escenario formativo variaría su significado. Por este motivo, y en consecuencia de todo lo previamente señalado, es preciso definir que, si bien la escuela esboza el ideal de sociedad pretendida, el maestro, por su parte, influye notoriamente en el constructo de la escuela (García et al., 2020), pues es él quien contribuye directamente a la elaboración de las concepciones antropológicas, epistemológicas y sociológicas de cada conglomerado humano; a partir de sus ideas, sus actos y sus palabras se configura la educación, la escuela, la sociedad y, por ende, la cultura. En cierta medida, cada sociedad, en su marco histórico/cultural, perfila a sus docentes y, concomitantemente, cada docente, en su marco contextual/situacional activa la configuración de la sociedad.

Quizá por este motivo, desde la segunda mitad del siglo XX la comunidad internacional ha mostrado un especial interés por el tema educativo y, en su interior, por la figura del educador; de manera específica, por su papel en medio de la escuela y la sociedad. Así pues, durante el último decenio se ha desarrollado una significativa reflexión en relación con sus procesos formativos, estilos y roles; de modo que, ante la necesidad de configurar una nueva visión de escuela también se da el imperativo de formar un nuevo rol del que concuerde con los lineamientos que favorecerían la construcción y consolidación de la cultura de la calidad en las instituciones educativa. *Verbi gratia*, la UNESCO (2015) en la Declaración de Incheon y el marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 – ODS4 –, documento a través del cual la Asamblea General de las Naciones Unidas, con ocasión del World Education Forum – Incheon (Corea del Sur) busca el alcance de dos metas: a. garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y b. promover oportunidades durante toda la vida para todos; se pronuncia en su preámbulo en favor del fortalecimiento de la figura del docente como un sujeto empoderado que requiere de garantías laborales, merecedor de una buena formación que le permita ser constantemente cualificado y motivado dentro de un sistema educativo eficiente y eficaz.

El marco de acción propuesto por la UNESCO, derivado del foro de Icheon fue aprobado por la Asamblea General, en él se identifica la necesidad de formar a los nuevos maestros con un perfil en habilidades y competencias que favorezcan la igualdad de género, la defensa de los derechos humanos, la educación en estilos de vida saludable y con capacidad para desarrollar nuevos enfoques pedagógicos centrados en el estudiantes; por ello, es menester de las naciones que suscribieron el acuerdo en mención, el aumento sustancial de la oferta de profesores debidamente calificados para el ejercicio de la profesión docente. Esta meta que surge en el plano global requiere de la cooperación internacional, tanto desde la perspectiva económica como de la dimensión didáctica y pedagógica, para el fortalecimiento de la formación docente en países en vía de desarrollo, como es el caso de Colombia.

La ONU, en el denominado marco de acción para la realización del ODS4, reconoce que los docentes son la clave para el éxito de la labor que realiza la escuela en medio de la sociedad; ahora bien, en los países latinoamericanos se identifica escasez de formación profesional de los sujetos educadores en ejercicio y, cuando poseen un buen nivel educativo, su distribución es inequitativa, situación que incrementa la brecha de la desigualdad educativa y social. De acuerdo con estudios de la UNESCO, entre el 2015 y el 2030 se requerirá de 3.2 millones de docentes adicionales para la educación primaria y 5.1 millones para el nivel de secundaria a nivel mundial, todos ellos sin sumar la cifra de maestros que se jubilarán durante este mismo periodo de tiempo. Paralelamente, aumenta la preocupación de los organismos internacionales, al informarse que, de los docentes existentes en el presente, dentro del sistema educativo, y que no tendrán lugar a movilidad laboral antes del 2030, por lo menos el 75% no han sido capacitados debidamente de acuerdo con las normas de cada país. Todo esto, ha generado que, tras las falencias formativas de los educadores y ante la clara insolvencia de talento humano se haya decidido disminuir el nivel de la formación ofertada a niños, niñas y jóvenes, hallándose aquí la raíz del progresivo empobrecimiento de la calidad educativa y de los resultados del aprendizaje como sucede en el marco normativo colombiano con el Decreto 882 (2017), por el cual se adoptan

normas para la organización y prestación del servicio educativo en zonas afectada por el conflicto, en el cual, desconociendo el Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278 (2002) y causando un retroceso en los procesos de formación docente, se ha permitido que ingresen a carrera docente, ciudadanos que carecen de formación pedagógica e, incluso, profesional, al admitirse que bachilleres (sin estudios adicionales) pueda presentarse a concurso de méritos y acceder ser vinculados de forma oficial.

Frente a esta realidad, es preciso lograr la comprensión de una premisa fundamental: mejorar la calidad de la educación debe partir del compromiso con la formación de los nuevos educadores y la cualificación profesional de quienes se encuentran en ejercicio (García et al., 2018), de manera tal que, su perfil y su rol, sea enriquecido ostensiblemente. Ahora bien, para dar este paso, se requiere del esfuerzo conjunto y determinado de las autoridades educativas del país y de las Entidades Territoriales Certificadas, de los directivos docentes a nivel de los establecimiento, de las comunidades educativas y de la comunidad civil, a modo general; se precisa, además, la generación de estrategias dentro de un marco para la mejora de la formación de los docentes (previa y en medio del servicio), la promoción de políticas de gestión del personal docentes y el desarrollo de planes, proyectos y programas que permitan la adquisición de aptitudes tecnológicas adecuadas para la incorporación de las TIC y las redes sociales a los procesos educativos como competencias básicas para el uso adecuado de los medios de comunicación y el análisis crítico de las fuentes.

En esta misma línea, el documento Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? de la UNESCO (2015b), ante la creciente conciencia del constante cambio que vive el mundo del presente y que amerita la educación, plantea la necesidad de la resignificación del rol del educador, con el fin de ir de la simple alfabetización y de la transmisión elemental de la aritmética básica al surgimiento de nuevos procesos, entornos y escenarios que favorezcan el aprendizaje, desde enfoques educativos innovadores que propicien el surgimiento de condiciones necesarias para la existencia de una mayor justicia, equidad social y solidaridad

mundial. En este sentido, se requiere de una nueva modificación del acto educativo que enseñe a niños y jóvenes a vivir en medio de un planeta bajo presión que, a partir de las dimensiones sociales, económicas y medioambientales, posibilite el desarrollo sostenible. En medio de esta suerte de exigencias la función de los docentes y de otros educadores es esencial, puesto que ellos deben conducir a la elaboración del pensamiento crítico en los sujetos educables, un juicio independiente en lugar de una conformidad irreflexiva.

Para el alcance de los nuevos cambios en la escuela es fundamental que el docente tenga una visión humanista de la educación (Rojas, 2020), desde donde se reafirmen principios éticos que conduzcan a la transformación de la mentalidad de los actores educativos y sociales: se requiere de un discurso divergente a la concepción de desarrollo asociado a la cultura industrializante que permita la superación de la tendencia utilitarista y una concepción antropológica en donde el sujeto es capital humano; es imprescindible dar un vuelco hacia un enfoque integrado basado en principios que favorezcan el aprendizaje para toda la vida, que valoren la dignidad de la persona, sus relaciones de alteridad y su contacto con la naturaleza.

Es clave en el perfil de los nuevos maestros, reinterpretar los cuatro pilares de la educación dados a conocer a través del informe Delors (1996). No es suficiente con el hecho de aprender, se requiere ir más allá, avanzar hacia procesos metacognitivos, en donde, tanto el maestro como el educando aprendan a aprender, con el propósito de lograr competencias de mayor alcance a través de las cuales se desarrolle la capacidad de utilizar el conocimiento, de manera tal que se despliegue la capacidad de interpretar información general, el entendimiento, las aptitudes, actitudes y valores para saber conducirse al interior de contextos concretos y reales que permitan atender a las urgencias y prioridades de su entorno y del momento. Es determinante pasar de las competencias fundamentales (alfabetización y conocimientos numéricos básicos) a competencias transferibles que fundamenten el análisis de problemas, la generación de soluciones pertinentes, el progreso de la comunicación eficaz de sus ideas e información, la consolidación de aptitudes para el liderazgo y el emprendimiento. En síntesis, la

transformación de la escuela requiere una reconsideración profunda del plan de estudios y del currículo, el cual debe favorecer más la investigación que la transmisión, en donde existan más preguntas que respuestas, que beneficie la inmersión en las nuevas tecnologías con estrategias como el aprendizaje móvil para lograr pasar de la división digital a dividendos digitales que aporten a la educación equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2015b, p. 53).

Es importante aclarar que la tecnologización de la educación no necesariamente implica el desplazamiento de la figura del educador (Bernal, 2019); al contrario, es un nuevo acontecimiento que debe llevar a resignificar su papel social. La educación no puede prescindir de las relaciones interpersonales, del acto dialógico, que permite a niños, niñas y jóvenes aprender a responder a necesidades reales. El profesor, en el escenario educativo, ha de ser guía que conduzca a sus educandos a desarrollarse y a avanzar en el laberinto cada vez más complejo del conocimiento. El momento presente, requiere de una profesión docente renovada y eficaz en donde el sujeto educador facilite el aprendizaje, entienda y asuma la diversidad con visión inclusiva e incluyente, adquiera y afiance competencias para la convivencia, promueva y facilite la protección y el mejoramiento del medio ambiente, potencie el trabajo en equipo, trabaje en red con sus pares y supraordinados; conozca a sus estudiantes más allá del puro nombre, identifique sus necesidades e intereses, relacione sus enseñanzas con el contexto y tenga la capacidad de ver a la tecnología y a otros recursos didácticos como los instrumentos que pueden potenciar el aprendizaje real y con sentido.

Desde esta perspectiva, el maestro para el nuevo milenio no sólo debe poseer competencias cognitivo – disciplinares sino que ha de estar preparado para dar respuestas ante una realidad más compleja: ya no debe ser transmisor del conocimiento sino facilitador del aprendizaje con capacidad para partir del contexto vital y real del educando, conectarlo con un nuevo saber y permitirle hacerse competente para la vida; en este sentido, la nueva mentalidad del educador le debe llevar a comprender la diversidad, reconocer las individualidades de sus educandos, sus especificidades, su actuar debe promover la inclusión, no solo como una política

de Estado sino como una opción fundamental en favor del ser humano, debe fomentar la adquisición de habilidades para la convivencia armónica y el cuidado/protección del medio ambiente (Cruz, 2020).

Así mismo, y en consecuencia de la política de desarrollo sostenible promovida por la UNESCO (2017) a través del documento Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible – Objetivos de aprendizaje, la sociedad del presente demanda que en las nuevas generaciones se genere una transformación en la mentalidad, en la forma de proceder y, a modo general, en los estilos de vida de la población, ante lo cual se requiere de nuevas habilidades y destrezas que generen sostenibilidad; de cara a esta nueva realidad es una imperante necesidad para la escuela, como institución, y para el maestro, en cuanto formador y transformador de las formas de vida de las estructuras sociales, potenciar nuevas actitudes, consolidar valores y desarrollar conciencia social, de manera tal que se pueda lograr la anhelada meta de una sociedad que viva y practique los principios de la paz, la convivencia armónica, el progreso y la sostenibilidad. De este modo, para la Unesco, la educación ya no es solo un derecho social construido desde un fundamento teórico, antropológico, epistemológico y axiológico, sino que es la realidad humana, clara y contundente, que puede conducir a las naciones a la formalización de la paz, como un estado social, y al desarrollo sostenible, en cuanto estabilidad económica de la sociedad humana.

En tal sentido, la apuesta de la ONU por la paz y el desarrollo se explicita en la propuesta de la UNESCO (2015b) Educación para la ciudadanía mundial, a través de la cual se materializa el cometido general de “educación para todos” propuesto por la Asamblea General desde el año 2012 y que busca romper con los imaginarios, fragmentarios y territoriales, que han ocasionado exclusión, división y guerra; una nueva visión de mundo, donde la patria de todo sujeto no es su país de procedencia sino el planeta entero, una educación que permita tener una comprensión de la economía global, conciencia política mundial y aumente el sentido de cuidado/protección de la realidad y los recursos planetarios. Para ello, se requiere de un maestro con visión incluyente e inclusiva, que favorezca el compromiso fraterno de la humanidad, que eduque a los

niños y jóvenes en actitudes y valores que los lleve a convertirse en ciudadanos del mundo y a descubrir que su trabajo debe contribuir a la consolidación de una sociedad que vivencia la justicia. Desde esta perspectiva, la labor del educador ha de pasar por tres ámbitos fundamentales: lo cognitivo (conocer y reflexionar sobre el mundo), lo socioemocional (desarrollo de actitudes y valores que conduzcan al afianzamiento de relaciones pacíficas y respetuosas) y lo conductual (aprender a poner en práctica lo apropiado en la fase cognitiva).

Esta labor de educar para la ciudadanía mundial (que implica, a su vez, la educación para la paz y el desarrollo sostenible) requiere de sujetos educadores comprometidos con la transformación de la realidad, consecuentes de las necesidades reales de su entorno, con clara consciencia de que el aprendizaje es el factor fundamental para la reconfiguración de la estructura social; esta tarea necesita de educadores con capacidad para guiar y facilitar, con habilidades para motivar a sus educandos a indagar críticamente, reflexionar, disrumpir su comprensión de la realidad y del conocimiento, trabajar en equipo y promover el cambio, tanto en el individuo como en la sociedad. Así, el educador para la ciudadanía mundial está llamado a transformar sus prácticas, a cambiar el esquema tradicional de la educación del pasado, generar una nueva comprensión de la escuela, resignificar su papel como actor educativo y agente social, de manera que la escuela se convierta en un verdadero escenario de participación y la construcción colaborativa (Reimers y Schleicher, 2020).

En este sentido, es fundamental que la formación de los nuevos maestros y de aquellos se encuentran en el ejercicio de la docencia supere las barreras de las estrategias tradicionales y propenda por la adquisición de competencias tecnológicas que ayude a superar las brechas sociales, como lo señala la UNESCO (2019) en el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC , con el fin de brindar mayores garantías para el desarrollo del aprendizaje de los educandos que permita no sólo la adquisición del conocimiento sino también el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales; en este sentido, la formación de los educadores no ha de ser entendida como

un hecho finalizado sino que debe convertirse en un hábito permanente, puesto que quien enseña necesita estar aprendiendo constantemente, de tal suerte que los métodos y las metodologías se alimenten de forma constante, se reinventen y se resignifiquen. El desarrollo tecnológico del educador debe conllevarle a comprender que no es suficiente con transmitir saberes disciplinares, sino que, con ayuda de las nuevas herramientas de la comunicación, es preciso avanzar hacia la construcción de nuevos conocimientos apoyados en las TIC, con la convicción que es posible transformar el saber y mejorar la calidad de vida tanto del sujeto como de la sociedad.

Ahora bien, frente a esta serie de retos y apuestas del sector educativo desde el contexto internacional, existe una realidad de la profesión docente que es necesario atender con prontitud y que, desde hace más de un lustro, viene advirtiendo la Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe - OREALC - UNESCO (2013) con sede en Santiago de Chile, a través del documento Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes a través del cual se evidencia el bajo nivel de formación académica en una amplia mayoría, la escasez de desarrollo profesional al interior del ejercicio docente, el bajo índice de promoción dentro de la carrera, acompañado de una baja remuneración en comparación con otras actividades similares; condiciones todas, que se convierten en amenaza latente de cara a las exigencias de la sociedad globalizada.

El sistema educativo latinoamericano atraviesa por grandes brechas políticas, estructurales y económicas (Murillo y Duk, 2020). En efecto, existe desigualdad en el acceso a la educación y, a su vez, concurren diferencias en relación con los niveles de educación que reciben los niños y los jóvenes, por ejemplo, en diversos contextos se asocia la educación pública con un servicio destinado a población pobre; de la misma manera que son clasificados los educandos según el nivel de calidad del servicio que reciben, también son jerarquizados los educadores.

De acuerdo con información del Banco Interamericano de Desarrollo – BID (Elacqua et al., 2018) se sabe que el magisterio en América Latina asciende a una cifra aproximada a 6.4 millones de profesores, de los cuales el 45,6% se dedica al nivel de enseñanza primaria y que, de todos ellos, el 68,5% son mujeres, condición que evidencia, claramente, el nivel de feminización de la profesión docente. De acuerdo con el estudio general de toda la región latinoamericana, se ha identificado que el promedio de estudiantes por maestros es de 23; sin embargo, en Colombia el número asciende a 28 niños por maestro, situación que, en la práctica, dada la diversidad de contextos geográficos y demográficos del país, es absolutamente variante, llegando incluso a tenerse más de 45 educandos por aula de clase.

Adicionalmente, en la caracterización desarrollada por la OREALC - UNESCO (2013) se identifica que casi una tercera parte de la población docente se dedica a una actividad adicional a la enseñanza, situación que afecta notoriamente su desempeño laboral y su estado de salud. Se logra precisar que el nivel de formación de los profesores de los grados iniciales y de básica primaria es bajo, alcanzando un promedio de dos años en contextos como el colombiano, en donde se permite el ejercicio de la enseñanza primaria a maestros normalistas superiores, quienes escasamente han cursado cuatro o cinco semestres adicionales a la finalización de su nivel de educación media. Así mismo, se identifica que la iniciativa que llevó a un alto número de docentes a optar por esta profesión fue una motivación más de tipo vocacional/misional que por otros impulsos como los económicos o ascensos en la escala social.

De acuerdo con el estudio realizado por la Unesco, en el contexto latinoamericano la formación docente carece de desarrollo de competencias que potencien la práctica pedagógica en escenarios como la formación en valores cívicos, la adquisición de una segunda lengua en la escuela, el reconocimiento de las necesidades y requerimientos emergentes de la globalización, la apropiación de herramientas tecnológicas y la vinculación de los planes curriculares con los contextos vitales de los educandos como lo reseñan Beneyto-Seoane y Collet-Sabé (2018); en la actualidad, la escuela y los profesores presencian un reacomodamiento de roles que exigen

una preparación diversa y compleja: comprender los entornos de donde provienen los escolares, muchos de ellos, escenarios caracterizados por la pobreza y la exclusión, la violencia y el sufrimiento; ahora, es labor del maestro responder a nuevas exigencias sociales, tales como el cuidado de la salud de los infantes, la orientación de la conducta, la protección de los derechos, la distribución de la ración alimentaria, entre otros, convirtiéndolo en trabajadores multifunción.

De cara a esta situación, el Banco Mundial (2018), a través de los resultados del estudio investigativo denominado *Profesores excelentes - Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, señala que la baja calidad de vida de las naciones es proporcional a la disminuida calidad de la educación de su población e, indirectamente, asume que la principal limitación de los sistemas educativos de la región está asociada con las falencias existentes en la formación de los maestros, situación que impide un verdadero avance y progreso. En efecto, según las conclusiones generales del proceso indagatorio, el magisterio latinoamericano posee vacíos de carácter disciplinar, desarrollos ineficaces en las prácticas docentes y uso inadecuado de los recursos educativos disponibles, entre ellos, el más significativo: el tiempo; de acuerdo con el estudio realizado en múltiples aulas de la región latina los maestros dedican menos del 65% del tiempo disponible para la enseñanza, ocupándose en actividades ajenas a la labor pedagógica como tomar asistencia, borrar el tablero, tratar temas diferentes a los propósitos educativos, resolver problemas de convivencia social... situación que equivale, cada semana, a perder un día de clase completo, que bien se hubiese podido emplear para alcanzar mejores aprendizajes en los escolares.

Unido a ello, la falta de capacitación e interés por los recursos tecnológicos disponibles en las instituciones educativas hacen que se niegue tácitamente oportunidades innovadoras que les permitiría al estudiante acercarse al conocimiento, lo cual disminuye la atención y reduce el nivel de participación de niños y jóvenes. Es evidente, por consiguiente, que los procesos formativos tanto en el nivel inicial como en los de carácter continuos quizá están fallando y, de forma indirecta, están afectando el desarrollo de la sociedad, puesto que, como bien lo ha logrado

identificar la OCDE, el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes equivale directamente con el incremento de la economía de un país, puesto que los resultados promedios de las competencias cognitivas, vienen a ser proporcionales al nivel de desarrollo económico de una población, lo que implica que una y otra variable son correlacionadas (Banco Mundial, 2018, p. 24); a su vez, esto significa que la mejor inversión que puede realizar un Estado-nación para mejorar realmente su situación económica es la que se ejecuta en educación y, más aún, en la formación de los directos responsables de este proceso, los maestros; implica esto que, tras educadores con altos niveles de formación profesional será posible alcanzar el mejoramiento exponencial del sistema, situación que, a la postre, redundará en aumento de los indicadores económicos y de la calidad de vida de toda la población.

Siguiendo similar postura, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OECD (2018) en su resumen de políticas titulado *Políticas para atraer y conservar buenos profesores (Effective Teacher Policies: Insights from PISA)* define que el centro del proceso educativo radica en los maestros e identifica que, un elemento central en las agendas educativas de orden internacional, es el reclutamiento y la retención de los mejores docentes, los cuales deben tener las habilidades y competencias para responder adecuadamente a las nuevas demandas sociales como la educación para la ciudadanía mundial a través de la enseñanza de diversos idiomas, con capacidad para reconocer y respetar la diversidad, dispuestos a apostarle a la inclusión educativa, con destrezas para el uso de las herramientas tecnológicas, con conciencia investigativa y abiertos a la innovación como factor de avance, disposición para reconocer en su profesión docente un campo inexplorado de riquezas inigualables para el desarrollo de la sociedad humana.

Por todo lo anterior, la citada organización internacional ha buscado proponer a sus países miembros (entre los cuales se encuentra Colombia) el desarrollo de líneas definidas que conduzcan al desarrollo de una profesión docente de calidad; en tal sentido, por medio de sus Políticas docentes efectivas – conclusiones del informe Pisa, plantea que los principios rectores

de la carrera magisterial deben ser la igualdad, la equidad y la justicia; triada que redundan en los procesos de enseñanza y, por consiguiente, en los resultados del sujeto educable. La realidad en Latinoamérica es desigual (los docentes menos cualificados se encuentran ubicados en las regiones más deprimidas), es inequitativa (los maestros con menos experiencia y con más bajos ingresos laboran en medio de las poblaciones más alejadas; pareciera que las áreas rurales y las poblaciones más pobres no merecieran maestros de calidad) y es injusta, puesto que los mejores estudiantes de los niveles de educación secundaria y media no le apuestan a la docencia como opción vocacional pues no la ven como una oferta llamativa desde el nivel social o económico, contrario a como sucede en países como Finlandia, Singapur, Canadá o Corea del Sur en donde las políticas de Estado buscan atraer la atención de los educandos más sobresalientes del sistema.

La OECD en su informe Revisión de recursos escolares: Colombia presentado por Radinger et al. (2018) reconoce que en el país, durante las primeras décadas del siglo XXI, a través del gobierno nacional ha realizado diversos esfuerzos significativos por afianzar los procesos de profesionalización del magisterio; sin embargo, evidencia la necesidad de perfeccionar el modelo de carrera empleado, desde donde se demuestren las necesidades de la escuela como organización social, de manera especial en las zonas más alejadas de las ciudades capitales y en los sectores donde se concentre mayor número de población sumida en la pobreza. Si bien es cierto que, la apuesta por el nuevo estatuto docente, desde el año 2002, ha contribuido a mejorar los niveles de formación de los maestros con apoyo en un sistema de ingreso basado el principio del mérito, aún se requieren mayores esfuerzos para apostar completamente a la calidad. Adicionalmente, es preciso realizar esfuerzos encaminados al desarrollo de trabajo en equipo entre pares de manera que se den prácticas colaborativas entre los maestros y se puedan generar procesos de evaluación formativa que permitan el mejoramiento continuo.

En el presente, y en consecuencia de la actual emergencia mundial ocasionada por la propagación del Sars Covid 19, los sistemas educativos de todo el planeta y, de manera especial, los de Latinoamérica se han visto en la necesidad de transformar sus estrategias, las metodologías, las didácticas y las prácticas educativas de los docentes; frente a la nueva realidad, de acuerdo con el Informe Covid – 19, CEPAL (2020) de la UNESCO, denominado La educación en tiempos de la pandemia de Covid – 19 , el sector educativo y todos los sistemas atraviesan por una crisis sin igual en la historia, la cual ha transformado los procesos educativos de más de 160 millones de estudiantes de toda América Latina, incrementándose en gran manera las brechas sociales, económicas y escolares en la población. Así, por ejemplo, regiones con grandes falencias como las áreas rurales no sólo han quedado sin sus clases sino también sin sus maestros, puesto que, a causa del aislamiento decretado por los gobiernos de la región, muchos de ellos se han devuelto hacia los lugares de donde son oriundos, generalmente, las grandes ciudades.

Mientras diversas instituciones han pasado, sin tropiezo alguno, de la presencialidad a la virtualidad (sobre todo las de naturaleza privada y las más sobresalientes del sector público), otros sectores aislados de la población, bien sea por estar ubicados en las zonas rurales o por hacer parte de los estratos sociales bajos, han quedado desatendidos, dada la ausencia de dispositivos tecnológicos o de acceso a la red de datos. La interrupción del servicio educativo no sólo ha detenido las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (IISUE, 2020), sino que también ha impedido la prestación de otros servicios que recibían en la escuela como la alimentación, sus actividades recreativas o el acompañamiento psicosocial.

En este nuevo contexto, se requiere de una profesión docente renovada, abocada a la implementación de los valores esenciales de la vocación magisterial, con capacidad para transformar el currículo, comprender la realidad del educando y priorizar lo que le es realmente significativo, con habilidades para ser flexible sin descuidar lo fundamental, dispuestos a comprenderse a sí mismos como científicos sociales con pericia para interpretar las dinámicas

humanas y con destrezas para involucrar a la familia en la escuela e interactuar con los diversos sujetos que componen la comunidad educativa, bajo el propósito de no perder el horizonte de sus proyectos; con competencias para educarse vertiginosamente y no temerle a lo desconocido, dispuestos a desaprender y aprender para innovar, a pesar de las insuficiencias del material con que cuentan.

Dentro de este mismo contexto, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento – CIPPEC (2020), organización autónoma de carácter no gubernamental, centrada en el interés por la vivencia de la democracia en Latinoamérica y su desarrollo desde la gestión pública, ha formulado mediante su documento de trabajo No. 188: Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina, una interesante síntesis de la relación existente entre tecnología y educación en toda la región desde cuatro grandes dimensiones: gobernabilidad, multisectorialidad, ecosistema digital y prácticas pedagógicas, reconociendo que las tecnologías en educación son herramientas que potencian el aprendizaje de los estudiantes y se convierte en evidencia del nivel de calidad del sistema, dentro del marco de la inclusión y el acceso a la información/formación.

El señalado estudio, evidencia altos índices de desigualdad no sólo en relación con la cantidad de dispositivos disponibles sino, fundamentalmente, con el uso pedagógico que se les da a los mismos dentro del aula escolar, dada la falta de capacitación de un buen número de maestros que no poseer experticia para su uso resultan no incorporándolos en los procesos de enseñanza, relegándose las TIC a un lugar secundario. El 56% de los maestros latinoamericanos encuestados en el Estudio internacional de enseñanza y aprendizaje –TALIS por sus siglas en inglés –, promovido por la OECD (2018a), afirma no haber recibido formación en el manejo de las tecnologías digitales durante su proceso de profesionalización y evidencian, en ello, un área donde es preciso ahondar. Bien es cierto que los gobiernos han realizado grandes esfuerzos por dotar de dispositivos tecnológicos a las instituciones educativas, por ejemplo, en Colombia existe el programa Computadores para Educar (Computadores Para Educar, s. f.); sin embargo, los

bajos niveles de competencias tecnológicas de los educadores hacen que los mismos sean subutilizados e, incluso, no incorporado a sus acciones educativas.

Este último, es entre otros muchos ejemplos, clara evidencia de la necesidad de reconfigurar y resignificar el rol de los maestros en el contextos educativos (Cardona, 2020), pues de la misma manera que la sociedad es objeto de grandes y vertiginosas transformaciones, la escuela requiere asumir magnánimos retos que le permitan estar a la altura de las necesidades estructurales de los conglomerados humanos y, paralelamente los educadores, que atraviesan este momento histórico, requieren reflexionar en torno a la deontología de su profesión, revisar los componentes propios de su vocacionalidad, generar una nueva visión de su profesión, incursionar en nuevas estructuras, asumir importantes desafíos y continuar fortaleciendo su liderazgo social y político.

En el contexto colombiano, la Constitución Política de Colombia (1991) reconoce el rol docente dentro del campo de la educación al afirmar que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 86); aspecto que deja abierta una amplia discusión en torno a la caracterización específica del educador colombiano, las condiciones básicas para el ejercicio de la profesión, la existencia de algún ente regulador que oriente los procesos de ingreso y el desarrollo de los futuros maestros. Así mismo, ante el principio de igualdad, la Carta Magna deja abierta la posibilidad de acceso al sistema público de carrera a cualquier ciudadano que certifique capacitación pedagógica, sin definir con claridad el nivel de esta.

Con el fin de responder a los requerimientos del mandato constitucional y atender a los derechos de carrera de los docentes que venían haciendo parte del sistema educativo previamente al nuevo ordenamiento, se empieza a dar en la República una situación *sui generis*: existen paralelamente dos estatutos docentes, es decir, se origina doble legislación para una misma labor; esto es, a saber: Estatuto Docente - Decreto 2277, (1979), emitido por el gobierno

nacional tras largas jornadas de protesta a lo largo de toda la década de los setenta del siglo XX, y el denominado Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278 (2002), que regula el ingreso y el sistema de carrera de los maestros que integran el servicio público desde su promulgación. A todo ello, se suma que, al interior de la nueva clasificación de docentes regidos por el Estatuto de profesionalización – 1278, adicionalmente, se les subdivide en tres tipos de población: quienes ingresan al sistema por Decreto 3982 (2006), los etnoeducadores afrocolombianos y raizales, cuyo sistema de ingreso se reguló mediante Decreto 3323 (2005) y, en los últimos años, el ingreso de nuevos docentes para la prestación del servicio educativo en zonas de posconflicto, normados por el Decreto 882 (2017).

El Decreto 2277 (1979), denominado Estatuto docente, creó el sistema especial para los educadores y se convirtió en garantía de estabilidad laboral para quienes ejerciesen este oficio, dándoles el rango de servidores público, condición que sólo adquieren hasta este momento. Al sistema de carrera se podría ingresar con el título de bachiller pedagógico (el cual obtenían los estudiantes de las Escuelas Normales y les habilitaba para trabajar en preescolar o en primaria), de perito o experto en educación (título que podía lograr un bachiller de cualquier modalidad diferente a la pedagógica, luego de cursar un año adicional en educación), técnico en educación (título que alcanzaba un bachiller de cualquier modalidad cursando dos años adicionales de formación en educación) o tecnólogo en educación (alcanzado por quien cursaba tres años en educación adicionales a su bachillerato); todos ellos, podían desempeñarse en preescolar, primaria o secundaria. Adicionalmente, para este momento, el gobierno nacional intenta persuadir a los docentes a alcanzar el título de licenciados e, incluso, a obtener títulos de posgrados (exigiéndose máximo el nivel de especialización), formación académica con la que podrían acceder a las clasificaciones más altas del escalafón docente. En zonas rurales se permitía el nombramiento oficial de bachilleres de cualquier modalidad, sin importar que no tuviesen estudios adicionales y para las comunidades indígenas el único requisito era el dominio de la lengua nativa y la lengua oficial, sin sumarse ningún otro requerimiento. Paralelamente al

cargo de docente, el estatuto reconocía otras funciones como las de docentes que cumplen funciones de dirección (rector, vicerrector, director), coordinación, supervisión e inspección escolar, programación y capacitación educativa, conserjería y orientación, entre otros. A todos los señalados cargos se accedía por designación de la autoridad educativa competente.

El Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278 (2002), señalado por la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE) – el sindicato mayoritario de maestros colombianos – como inconsulto y arbitrario, ante las negociaciones magisterio – gobierno, el cual da un vuelco total a la legislación docente imperante hasta el momento: en primer lugar, entra a definir el término idoneidad, ya señalado en la Constitución, como el reconocimiento de la formación, experiencia, desempeño y competencias del educador; concreta el concepto de profesional de la educación como el ciudadano que cuenta con título de licenciado o, en su defecto, un título profesional equivalente, debidamente expedido por una institución de educación superior o que posea el título de normalista superior otorgado por una de las Escuelas Normales debidamente reestructuradas, según la Ley General de Educación - 115 (1994), luego de cursar dos años de formación pedagógica, adicionales al nivel de educación media. Para el caso de los docentes, el requisito mínimo de admisión dentro del concurso de méritos es el título habilitante (normalista superior, licenciado o profesional equivalente), para el caso de los directivos se adiciona como requisito mínimo la evidencia de experiencia profesional, la cual en el caso de director rural debe ser superior a cuatro años, de coordinador mayor a cinco años y de rector equivalente a seis años o más.

El nuevo estatuto denomina a quien ejerce la función educativa con el título genérico de educadores, y los clasifica, a su vez, en docentes y en directivos docentes (Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278, 2002, Art. 4). Los docentes, de forma posterior, han sido subclasificados en cuatro funciones (docentes de aula, docentes de apoyo, docentes orientadores y docentes PTA) y los directivos docentes son clasificados en tres cargos: rectores, directores rurales y coordinadores; siendo suprimidos, de esta manera, los demás cargos

directivos existentes en el anterior Estatuto. Así mismo, define con claridad el rol legal del docente al asignarle funciones como el ejercicio directo con estudiante de labores académicas, actividades curriculares no lectivas, la tarea académica, la evaluación y calificación, la atención a padres, la orientación, entre otras; por su parte, al directivo docente, el decreto le asigna la función de direccionar, planear, coordinar y orientar el funcionamiento de una institución educativa.

El Estatuto de profesionalización docente de Colombia, define el sistema de ingreso y permanencia en la carrera docente, el cual ya no depende de la asignación que realicen las autoridades gubernamentales (como en el pasado), sino que se caracteriza por los principios constitucionales de mérito, oportunidad, justicia y transparencia (Doria y Benítez, 2017). Se estructura, a partir de él, un procedimiento de evaluación inicial en el cual el docente aspirante debe demostrar sus aptitudes, experiencia, competencias básicas y psicosociales mediante pruebas escritas, resolución de test psicológicos, entrevistas y análisis de su currículo académico y laboral; proceso del cual resulta una lista de elegibles, ordenada mediante estricto orden de méritos, según la cual el educador podrá seleccionar una de las vacantes que oferta la entidad territorial para la cual concursó, es decir, brinda la oportunidad, por jerarquía de puestos, de seleccionar la institución educativa en donde el docente o directivo docente desarrollará su periodo de prueba (etapa con la que finaliza el concurso), recibirá nombramiento en propiedad y podrá seguir laborando con derechos de carrera.

Al mismo tiempo, con el fin de garantizar la prestación de un servicio de calidad por parte del educador vinculado mediante este sistema y permitirle realizar mejoramiento continuo de sus prácticas, el estatuto crea la figura de evaluación anual de desempeño, la cual es realizada por el rector de la institución educativa o el director del centro educativo rural, según corresponda; en ella, al final de cada año, se valoran las competencias pedagógicas y comportamentales de los docentes, sus actitudes, habilidades pedagógicas y compromiso institucional (Decreto 3782,

2007). Los rectores y directores rurales cobijados bajo este régimen también son objeto de evaluación, la cual es realizada por su superior jerárquico o su delegado.

Con el fin de posibilitar movilidad y el mejoramiento salarial en el escalafón, aparece con este decreto una tercera tipología de evaluación (junto, con las previamente señaladas de ingreso y de desempeño anual): la evaluación de competencias (Decreto 2715, 2009), que al momento ha tenido dos versiones: una, consistente en una prueba escrita compuesta por preguntas relacionadas con el desempeño pedagógico y didáctico de los funcionarios, proceso que no era superado por más del 20% del magisterio que la presentaba y que fue derogado en el año 2014; una segunda versión, consensuada entre el gobierno y FECODE, denominada Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo – ECDF (Decreto 1757, 2015), con vigencia a partir de 2015, que estriba en la presentación de una vídeo – clase o vídeo - reunión, grabada por el docente o directivo docente (según corresponda), en donde éste demuestra sus competencias profesionales, dándosele a la evidencia fílmica un valor equivalente al 80% del valor ponderado de la evaluación, una autoevaluación realizada en línea por el docente, equivalente al 10%, y el promedio de la calificación de las tres últimas evaluaciones de desempeño, al cual se le asigna 10% para un total de 100%; la definitiva obtenida por el educador – concursante debe ser igual o superior a 80.01 puntos sobre 100 para que sea considerada superada.

En relación con el mejoramiento salarial y la estructura del escalafón, este estatuto intentó atender a requerimientos de organismos internacionales como la Unesco y la OCDE, en donde se ha sugerido incentivar económicamente el ejercicio de la profesión docente (Vásquez, 2016). Por medio del Decreto 1278 (2002), el gobierno aumentó los rangos de las aspiraciones salariales en relación a los sueldos devengados por los docentes regidos por el decreto 2277; así, por ejemplo, a fecha de 2020, el salario de la categoría más baja en el estatuto anterior oscila alrededor de los 300 dólares estadounidenses, mientras el más bajo en el nuevo escalafón, el cual recibiría un maestro normalista superior que acaba de superar el concurso de méritos, se aproxima a los 500 dólares; entre tanto la categoría más alta del escalafón 2277, es decir, la

escala número 14, brinda una asignación salarial mensual cercana a los 1200 dólares, en contraste con la última categoría del escalafón de los docentes regidos por el decreto 1278, el cual se aproxima a los 2300 dólares (Decreto 319, 2020). Ahora bien, es preciso hacer dos aclaraciones: 1. Para llegar a la última categoría proyectada por el decreto 1278, el maestro ha debido realizar no sólo su pregrado, sino que adicionalmente debe haber finalizado estudios de maestría y doctorado, 2. El educador debe haber aprobado alrededor de cinco evaluaciones de competencias o ECDF, según haya correspondido.

Todo esto evidencia, claramente, que durante las últimas dos décadas la carrera y el rol docente ha sufrido múltiples transformaciones, intentando alinearse a los estándares internacionales y tras la pretensión de mejorar la calidad de la educación de las instituciones colombianas, con el fin de obtener a futuro mejores resultados tanto en pruebas nacionales como internacionales. En concordancia con lo anterior, el Ministerio de educación Nacional adoptó el Manual de Funciones de Funciones de Docentes y Directivos Docentes - Resolución No. 09317 (2016), según cual se definen los títulos y la experiencia habilitante para cada acceder a un empleo de la carrera docente, junto con los perfiles desde donde se determina el tipo de cargo, el propósito y sus funciones esenciales.

El señalado Manual presenta las características y las funciones de los directivos docentes, rector, coordinador y director rural; al enunciar a los docentes de aula desarrolla la caracterización de los docentes de preescolar, básica primaria y presenta una nueva subclasificación en donde a los maestros de básica secundaria y media los denomina docente de área del conocimiento con el cargo de docente de área, a partir de los cuales presenta diez perfiles de docentes especializados por las áreas/asignaturas correspondientes al currículo; posteriormente, presenta el empleo de docente líder con diez tipos de cargos; y, por último, incorpora la figura del docente orientador. Cada uno de los empleos reseñados presenta sus competencias y funciones asociadas (Manual de funciones, 2016).

A pesar de todo lo anterior, las necesidades generadas por el proceso de posconflicto que atraviesa el país, el surgimiento de nuevos grupos armados al margen de la ley, bandas delictivas, y muchos otros fenómenos de orden sociopolíticos, han hecho que en el último quinquenio, el gobierno nacional haya visto la necesidad de dar continuidad a la prestación del servicio educativo en regiones del país donde se evidencia altos niveles de pobreza, junto con otras manifestaciones que cada vez se recrudece más, tales como el narcotráfico, el secuestro y la violación de los derechos humanos. Ante múltiples intentos por proveer a los municipios priorizados con enfoque territorial (Castillo, 2019), el gobierno nacional viabilizó la posibilidad que, nuevamente, ciudadanos sin previa formación pedagógica accedieran al Escalafón Docente, ahora a través de concurso de méritos y, por tanto, a obtener derechos de carrera con niveles educativos mínimos, como el título de bachiller, tal y como sucedía hace medio siglo.

Ahora bien, a través del presente marco contextual presentado, se puede identificar en el ambiente la gran variedad de aspiraciones, metas, y propósitos planteados desde las políticas públicas del país, las cuales son delineadas a través de las orientaciones que surgen de las relaciones y los acuerdos internacionales; pero, desde otra perspectiva, es preciso afirmar que la realidad social también es diversa: la sociedad del presente cruza un periodo histórico en el que se está transformando el estilo de vida de la población colombiana, un momento complejo caracterizado por grandes disyuntivas, dualidades y desigualdades: nunca antes la humanidad había poseído tantos adelantos tecnológicos entre manos; sin embargo, muchos niños y jóvenes no han tenido nunca antes en su vida ni el más mínimo acercamiento a ella. Quizá, en ninguna otra época, la sociedad se ha trazado metas tan altas como la paz, la sostenibilidad, la sustentabilidad, la eliminación de las brechas sociales; empero, aún persiste la guerra, la violencia, la opresión y la inequidad social (Tarabini, 2020). En este nuevo contexto, caracterizado por un alto nivel de desigualdad, la escuela juega un papel preponderante, ser escenario de la transformación, y el maestro, como nunca, debe asumir un papel protagónico, en

cuanto líder y autor de la metamorfosis del pensamiento que conduzca al desarrollo del sujeto educable y de su conglomerado social.

La contemporaneidad asiste a un nuevo giro, de la misma forma que Sócrates protagonizó, figurativamente, el giro antropológico dado entre el mito y el logos, o Kant propuso el denominado giro copernicano para representar la transición entre el pensamiento teológico y el desarrollo científico; los educadores contemporáneos han de verse convocados a generar un nuevo giro, el pedagógico, desde donde el profesorado se convierta en factor esencial para el progreso de los pueblos, para la innovación del pensamiento de sus escolares para la generación de una nueva visión de escuela, espacio en el que se desarrolla el pensamiento reflexivo crítico, creativo y disruptivo, se posibilitan habilidades para la vida y se genera una actitud propositiva, resolutive, productora y transformadora (Ortíz et al., 2018).

### **1.1.2 Definición del Problema**

Dada el papel fundamental que desempeña la escuela en la organización, funcionamiento y estructuración de la sociedad, de sus ideas y de sus planteamientos fundamentales, es de interés capital para las ciencias de la educación detener la mirada del proceso investigativo en los acontecimientos que se dan al interior de esta institución, los actores que en ella intervienen, las relaciones que allí surgen y las premisas que se manifiestan. En medio de la señalada realidad escolar, la figura del docente/maestro/profesor/educador es preponderante no sólo por su función per se, sino, esencialmente, por la influencia que logra ejercer sobre los proyectos de vida de los educandos, los postulados sociales, políticos, económicos sobre los que tiene injerencia y una comprensión de la realidad que responde a las necesidades de la época/ cultura (Magaña y Aguilar, 2019).

Las demandas sociales se han transformado a ritmos vertiginosos; sin embargo, la escuela mantiene ritmos y dinámicas estables, situación que hace, de alguna manera, que ésta última se vea rezagada ante los requerimientos del nuevo contexto, de la familia y del Estado. En los últimos tiempo, las exigencias y necesidades de la sociedad globalizada han modificado

los hábitos de vida de los individuos, las tendencias de pensamiento y la comprensión del entorno: las condiciones laborales requieren nuevos perfiles en la población, el desarrollo tecnológico convoca a la adquisición de nuevas habilidades, la facilidad de las innovadoras estrategias de comunicación pretende una nueva forma de ciudadanía planetaria, la transformación de los ecosistemas ultima la generación de una conciencia divergente, las redes sociales y la realidad virtual convocan a modernas estrategias de relación/comunicación humana... Ante todo ello, el maestro contemporáneo requiere reconfigurar su rol docente con el fin de resignificar sus prácticas pedagógicas y responder a las solicitudes de los contextos emergentes.

Siguiendo a Freire (1994) dentro de las problemáticas de la educación, la cuestión docente es quizá la más importante de todas y, a partir de ella, se pueden brindar nuevas perspectivas a cuestiones históricas irresolutas. De ahí, la importancia de la pretensión perseguida por la presente investigación: identificar e interpretar los componentes fundamentales de la práctica docente que conduzcan a la reconfiguración de la deontología de la vocación docente desde sus fundamentos epistemológicos, metodológicos, didácticos y tecnológicos, de forma que la función ejercida por el educador se encamine a satisfacer las exigencias de los nuevos tiempos y los actuales procesos culturales.

## **1.2 Pregunta de Investigación**

La educación, por tanto, se ve avocada a reflexionar en torno a la transformación del papel que ha de desempeñar el maestro, en cuanto sujeto educador, comprender sus prácticas y actualizar sus estrategias, con el fin de ser coherente con su misión social; en este sentido, no es suficiente con repensar el papel de la escuela en la sociedad, sino que se requiere un esfuerzo mayor, en el cual se reflexione en torno a la concepción de la labor magisterial, su actuar y su deber ser; por este motivo, la presente investigación busca indagar por la deontología (el deber ser) del rol docente, desde su práctica pedagógica, es decir, a partir de su quehacer educativo apoyada en un diseño fenomenológico con enfoque hermenéutico – interpretativo, buscando

responder al siguiente cuestionamiento fundamental: ¿Cómo se configura el rol docente en contextos emergentes desde los componentes que subyacen de la práctica pedagógica en educación media?; el cual, a su vez, implica tres interrogantes básicos, a saber: ¿Qué componentes fundamentales de la deontología del rol docente subyacen de la práctica pedagógica de docentes de educación media al interior de los nuevos contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta?; ¿Cómo categorizar los componentes fundamentales de la deontología del rol docente identificados en la práctica pedagógica de los docentes participantes?; Y, por último, ¿Qué fundamentos epistemológicos, metodológicos, didácticas y tecnológicos sustentan la configuración de la deontología del rol docente desde su práctica pedagógica en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta?

### **1.3. Justificación**

La presente investigación se enmarca en el campo de las ciencias de la investigación y pretende indagar por el rol del docente de la contemporaneidad, de cara a los requerimientos de los contextos que emergen de las diversas circunstancias que enfrenta la realidad social. Desde el ámbito internacional y, más aún, en el plano nacional, existe un novedoso interés por la figura del maestro al interior de la escuela, su rol como formador, la esencia de su vocación, el deber ser de su ejercicio profesional y la facticidad que experimenta en la práctica pedagógica, convirtiéndose este en un tópico prioritario en las agendas de organismos internacionales, de gobiernos, de instituciones de educación superior y de múltiples entidades dedicadas al servicio educativo (Romero y Hurtado, 2017).

#### **1.3.1. Conveniencia**

Transformar la realidad educativa, más que esfuerzos de tipo financiero-administrativos, implica un ejercicio acucioso que ahonde en las dimensiones ontológica y antropológica, que revele la realidad humana de la institución y que acuda a los componentes fundamentales de la práctica de quien realiza el hecho educativo, el docente. Esto implica que, pensar en educación

requiere, indiscutiblemente, acudir a la figura de quien la construye, ejecuta y evalúa, no sólo como un instrumento que permite alcanzar unos fines plateados por las políticas de Estado, sino como sujeto protagónico que ejerce una función social capital, razón por la cual es necesario precisar componentes esenciales que configuren su formación previa y en ejercicio.

Es pertinente tomar como punto de referencia una doble caracterización: por una parte, identificar la realidad que experimenta el maestro en su contexto y, paralelamente, partir de las orientaciones y directrices que pretenden dilucidar las tareas de la escuela; de cara a la red hermenéutica que surge a partir del contraste entre las dos señaladas realidades, se pretende formular un sustento teórico de carácter epistemológico, metodológico, didáctico y tecnológico que apoye los procesos de formación docente en instituciones de nivel superior, aporte a la reflexión – discusión de colectivos de docentes en ejercicio que persigan el mejoramiento continuo de su labor educativa y, por qué no, que contribuya a la elaboración de políticas de gobierno en la República de Colombia atendiendo a las necesidades de formación continua de los educadores del nivel de educación media.

### ***1.3.2. Relevancia Social***

La reflexión educativa genera mejoramiento en los procesos escolares y estos, a su vez, en el aprendizaje de los educandos, el cual incide en las estructuras e instituciones sociales. Una escuela que reflexiona en torno a su acontecer y a sus actores tiene la posibilidad de reconocer sus dificultades y potencialidades, está en capacidad de generar planes de acción que le permita mejorar y los ejecuta con la convicción del aporte que, desde allí, se realiza a la construcción de sociedad/cultura. En este sentido, indagar por la función docente es profundizar en la realidad óptica de la escuela, dilucidar los fenómenos que en ella se generan y cómo se aproximan al entorno social de donde emergen, en cuanto situación vital, y a donde converge, en cuanto resultado asociado al aprehendizaje.

Acercarse a la comprensión deontológica de la vocación docente debe permitirle, a la comunidad educativa y a la sociedad en general, redescubrir el papel socio-político-cultural

privilegiado que tiene el maestro, en cuanto líder con capacidad para abordar las nuevas realidades, interpretar los fenómenos humanos, proponer solución a problemas y darle continuidad temporal, humanizar las tecnologías e incorporar estrategias de vinculación socioafectivas, entre otros; en efecto, los cambios sociales, deben redundar en la modificación positiva de la escuela y los logros de la institucionalidad educativa deben incidir en la consolidación de los procesos culturales asociados.

### **1.3.3. Implicaciones Prácticas**

La pretensión ulterior, desde el punto de vista práctico, es aportar a la relación simbiótica sociedad – escuela, a su reflexión pedagógica, como ejercicio que enriquece las habilidades docentes y detonante de la innovación educativa. Los postulados teóricos que se generen desde la presente investigación contribuirán a ajustar la imagen del docente a las necesidades histórico - culturales de la sociedad del nororiente colombiano, ámbito en el que urge la renovación del magisterio, con el fin de atender a los dos necesidades contextuales más urgentes: en primer lugar, el ambiente caracterizado por la pobreza, el desempleo y la inseguridad, generado por los procesos propios del conflicto armado interno y de posconflicto declarado por el gobierno nacional (Arias, 2021); y, en segundo, el fenómeno creciente de migración de población venezolana, frente al cual el territorio fronterizo colombiano se convierte en un ambiente que les brinda ayudas humanitarias (tales como alimentación, salud o educación) y en la posibilidad de continuar hacia nuevos destinos ubicados al interior del país o en otros Estados latinoamericanos (Posada et al., 2020).

A partir de los aportes investigativos, se espera contribuir a las consideraciones que brotan de la filosofía de la educación y configuran la deontología de la vocación docente, entendiendo al maestro como un actor social protagónico que favorece la consolidación de la cultura político - democrática, que puede influir en los procesos económicos de la población y que permite el mejoramiento del ámbito institucional, junto con la transformación de los procesos sociales/culturales.

Desde la observación del fenómeno educativo, la identificación de los componentes que subyacen de la práctica docente, el ejercicio hermenéutico de la praxis en consorcio con la teoría educativa, en especial desde los principios del Pensamiento Complejo de Edgar Morin, y la formulación de postulados teórico/orientativos, se anhela contribuir al enriquecimiento de la misión de la escuela y, de forma indirecta, a los encargos que la sociedad contemporánea le hace a esta.

#### ***1.3.4. Utilidad metodológica***

El ejercicio interpretativo de la práctica, la razón de ser, la importancia del maestro, en relación con la organización escolar y, desde su compromiso social, coadyuva a la resignificación del concepto de maestro, entendido desde los componentes que se generan a partir de su quehacer pedagógico y que se adaptan a los requerimientos, necesidades, expectativas e intereses de los contextos emergentes. Esta relación maestro/contexto/escuela/sociedad busca generar transformaciones en las prácticas educativas, curriculares, didácticas y evaluativas, de manera tal que, lo que suceda en el escenario de la colegiatura no sea aislado e independiente de lo que acontece en la comunidad.

La reflexión derivada de este estudio fenoménico – hermenéutico (Van Manen, 2016), intenta aportar a la comprensión de la realidad escolar de la tercera década del siglo XXI, proponer una visión renovada de la profesión magisterial e incidir en los procesos de formación tanto iniciales como permanentes, asociados al ejercicio de la enseñanza.

#### ***1.3.5. Utilidad Teórica***

El producto final del presente estudio ambiciona aportar, desde postulados teóricos al sustento de la profesión docente a inicios de la tercera década del siglo XXI, en medio de la realidad colombiana, más exactamente en la frontera noroccidental colombo – venezolana marcada por múltiples fenómenos sociales, económicos, políticos y ambientales. Dicho sustento teórico, podrá servir de insumo a la construcción de currículos para la formación docente, la

creación de planes de formación del profesorado, la consolidación de propuestas para políticas públicas que involucren a los educadores y, desde el ámbito institucional, busca contribuir a la resignificación de proyectos educativos institucionales que partan de la lectura de contextos y ser instrumento de reflexión de directivos docentes y docentes interesados en el mejoramiento de sus prácticas dentro de la lógica de la calidad educativa.

#### **1.4. Supuestos Teóricos**

Para efectos del presente estudio investigativo se parte del supuesto que el rol que ejerce el maestro en el escenario educativo, sus propósitos, estrategias, metodologías, didácticas y el uso de herramientas con fines pedagógicos no responden a las necesidades, requerimientos y expectativas de la sociedad del presente, puesto que continúan siendo formados bajo orientaciones del pasado, los cuales desconocen los contextos sociales y educativos emergentes (Salazar-Gómez y Tobón, 2018), quedando con una visión fragmentaria y simplista de la realidad

A su vez, se postula que, si este docente/maestro/profesor/educador toma conciencia de la función político/social/cultural que ejerce desde el ámbito escolar, y recibe formación (inicial o en ejercicio) pertinente y de calidad con apoyo en concepciones complejas-transdisciplinarias, logrará la integración de los componentes que subyacen de su labor con el fin de transformar sus prácticas, asumir su papel protagónico en la transformación del contexto emergente de su comunidad educativa y, desde allí, contribuirá a la modificación positiva de la realidad de su entorno.

Así, por tanto, se presume que la asunción de una deontología docente compleja influye en la calidad educativa y, ésta a mediano plazo, mejora las condiciones sociales, las competencias del nuevo ciudadano, el desarrollo de habilidades y permitiría el avance socio – económico - cultural de la población. En síntesis, se requiere una nueva escuela para una nueva sociedad, la cual sólo será posible, si el maestro, como eje esencial del proceso educativo, transforma sus concepciones pedagógicas y sus prácticas de cara a los nuevos contextos.

## Capítulo II Marco Teórico

La comprensión de la tarea que desarrolla el educador ha sido una reflexión constante en la historia de la pedagogía y de las ciencias de la educación, de manera especial durante los últimos dos siglos de la historia de occidente (Abbagnano y Visalberghi, 1967); es común encontrar en ella la delimitación de líneas concretas que circunscriben el papel, las competencias y la función docente a determinadas características que intentan responder a las necesidades propias de su tiempo. Ahora bien, el momento actual, caracterizado no sólo por ser un cambio de época sino, ante todo una época de cambios como lo había advertido De Souza (1999) hace un poco más de dos décadas, requiere de una resignificación de la deontología del rol magisterial en medio de los contextos emergentes que se entrecruzan en la vida de la sociedad y la escuela.

El presente capítulo, cuenta con cuatro apartados, a saber: en primer lugar, el fundamento teórico de la investigación, el cual brinda una visión antropológica, epistemológica, ontológica, deontológica y pedagógica de la investigación, todas ellas permeadas por los postulados del pensamiento complejo de Morin; en segundo lugar, se encontrará el fundamento conceptual de los elementos cardinales de la presente tesis; posteriormente, se presenta el marco referencial de la investigación, identificando estudios del último lustro que versan en torno a los ejes temáticos presupuestados; por último, se presenta el sustento jurídico normativo de la profesión docente en Colombia, tanto en la Constitución Política como en la legislación vigente y las orientaciones emanadas por el Ministerio de Educación, en cuanto ente regulador de esta labor en el país.

## **2.1 Fundamento Teórico**

La comprensión de la deontología docente, es decir, el rol específico que ejerce el maestro desde el ideal del deber ser y, de cara a la realidad (ser) que acontece en la escuela requiere erigirse en un sustento teórico que le otorgue valor y sentido; así pues, los postulados filosóficos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos del pensamiento complejo formulados por el maestro Edgar Morín, a lo largo de su magnánima obra, sirven al presente proceso

investigativo de sustrato que favorece la contemplación de la tesis formulada desde los siguientes componentes:

### **2.1.1 Fundamento Antropológico**

Como ya lo hubiese advertido Gevaert (2003), la concepción de ser humano ( $\alpha\nu\tau\rho\omicron\pi\omicron\varsigma$ ) que asume el sistema (económico, social o cultural) determina directamente la noción que la sociedad tiene de sí misma y, en consecuencia, la visión con la que la escuela se autodefine, afectando, paralelamente, la forma como el maestro se piensa, reflexiona, sustenta sus prácticas y se relaciona con sus interlocutores; así, por ejemplo, si la sociedad fundamenta su antropovisión en una idea dual, de la misma manera su pensamiento sobre la sociedad, el mundo y el conocimiento poseerán perspectiva similar o, en caso de cimentarse en una tendencia económica marcada por un enfoque capitalista materializante, el ser humano será comprendido desde una disposición motivada por la producción de capital y, en derivación, la escuela será el escenario en donde se entrena a los sujetos para alcanzar este cometido, espacio en donde el educador se convierte en garante de la creación fabril. En efecto, a partir de la idea de ser humano, delineada entre la realidad y lo ideal, entre lo inmanente y lo trascendente, entre lo existente y el proyecto, entre el ser y el deber ser, surge, se vitaliza y se alimenta constantemente el fundamento conceptual de la vida escolar y el rol que el docente asume al interior de ella.

En la época contemporánea son diversas las orientaciones y tendencias de carácter filosófico que intentan definir a lo humano, algunas de ellas lo hacen desde sus caracteres: homo sapiens, homo faber, homo ludens; otros, lo hacen desde sus carencias e, incluso, algunas corrientes lo hacen desde aquello que caracteriza su obra: homo economicus, homo poeticus, homo prosaicus, homo empiricus, homo imaginarius, como lo vislumbra Morin (2011); ahora bien, todas ellas intentan comprender al ser humano no sin antes fragmentarlo, reducirlo al centro de su interés y, luego, abstraerlo, tal y como lo ha hecho la escuela, siguiendo los pasos de la

ciencia, al intentar parcelar al sujeto y diferenciarlo, a partir de las asignaturas del currículo o de las disciplinas objeto de enseñanza. Pareciera, entonces, que el maestro tuviese que amoldar sus metodologías y recursos a las necesidades del sistema e intentar ignorar las facetas que no fuesen necesarias desde las orientaciones sociales imperantes, desconociéndose, de esta manera, que el sujeto educable (y él mismo como educador) no es un fragmento de la realidad que pretende enseñar, ni sus ideas pueden ser unilaterales y unívocas, tal y como ha sido la pretensión del paradigma de la simplicidad (Morin, 2003).

En consideración de lo anterior, es preciso afirmar que el ser humano, hombre y mujer, como sujeto educador y educable, a su vez, es más que las partes que lo componen e, inclusive, que la suma de sus partes, es una realidad en sí mismo en la que confluyen múltiples realidades: es único y es múltiple, es *unitas multiplex*, a semejanza del mundo, la sociedad, la escuela o el conocimiento; lo humano, en cada sujeto, es una unidad compleja-organizada, es "*homo complexus*", es un conjunto en donde interactúa lo diverso de forma interdependiente e interdinámica, es más que lo físico, lo biológico, lo psicológico o lo social; es todo ello, es unión indisoluble e hipostática, es "bio-psico-social" (Morin y Piattelli-Palmarini, 1983).

Una vez realizada esta precisión, es pertinente afirmar que este *homo complexus* no deviene aislado de la realidad ni de los sujetos que le rodean, sino que hace parte de un entramado político/social/cultural, es decir, debe ser interpretado a la luz de la triada individuo – sociedad – especie, desde la cual ha de ser comprendido a partir de la dialógica entre realidades contradictorias, entre la unidad y la diversidad, generándose en él la unidiversidad de la humanidad que tiene como punto de partida una condición comunicativa y reflexiva con el propósito de dar respuestas a las incertidumbres de la existencia y del mundo – sociedad que le desborda. Éste es un sujeto que pertenece a la era planetaria y debe actuar desde su nuevo dinamismo, de forma tal que desarrolle la capacidad de pensar la vida y vivir el pensamiento (Morin, 2015).

### **2.1.2 Fundamento Epistemológico**

De la misma manera que el paradigma de la simplicidad ha intentado fragmentar al ser humano, a partir de sus diversas dimensiones o componentes desde donde actúa, ha sucedido con el conocimiento, al intentar especificarlo en aspectos precisos y abstraerlo para poder ajustarlos a los requerimientos de la mente humana; desde la institución del pensamiento lineal y simplista, naturalizado en occidente por el denominado método cartesiano, se ha intentado presentar el conocimiento y la verdad como los frutos de un proceso mental que requiere de la intervención de un procedimiento de carácter experimental cuyos resultados deben ser exactos, cuantitativos y medibles (Morin, 1986).

Esta comprensión de la realidad, tipificada como racional, que absolutiza la explicación experimental y abstracta, ha imperado desde inicios de la modernidad, no sólo en la sociedad como ámbito de desarrollo humano sino también en la escuela, en cuanto constructo, desde donde devienen las prácticas iniciales del conocimiento, se esencializan los resultados como verdad y se constituye el saber en cuanto ciencia. Durante más de cuatro siglos se ha pretendido definir como verdadero e infalible al resultado de la exploración y la experimentación de la naturaleza, bajo la premisa de la comprobación de las hipótesis y la abstracción de lo probado intentando universalizarlo en leyes y postulados teóricos que, posteriormente, serían presentados en la escuela como un saber unívoco e irreductible, objeto de enseñanza caracterizado como inalterable e irreductible; práctica que acentuó el paradigma de la simplicidad bajo el presupuesto de saber disciplinar específico y especializado y que, al interior del aula, fortaleció las tendencias educativas tradicionales, caracterizadas por la transmisión de información, la repetición irreflexiva y la autoridad centrada en la figura infranqueable del maestro en quien residiría el “saber verdadero”; sin embargo, es una paradoja descubrir que, este tipo de ciencia que abrió las puertas de la modernidad en el siglo XVI y puso ante los ojos de la humanidad el microcosmos con el átomo y el macrocosmos con las galaxias, cientos de años después, como afirma Morin (1999b) se halle ennegrecida pues no es capaz de dilucidar nuevas

orientaciones que conduzcan a interpretarse a sí misma y abran nuevos horizontes que le permitan descubrir la esencia de su ser y su deber ser tras el reciente cambio de época.

En consecuencia, la concepción de pensamiento verdadero se fundamenta en la percepción que se logre tener de la realidad, desde el paradigma en el cual se encuentra ubicado el sujeto que conoce que, para efecto del contexto educativo, viene a ser el educador y el educando; lo que significa que, si se encuentra inmerso en el paradigma de la simplicidad, su comprensión del mundo y de verdad será fragmentaria, pues como lo define Morin, “vemos lo que el paradigma nos pide ver y ocultamos lo que el paradigma nos impone no ver” (2004, p. 3). Por tanto, el conocimiento posee condiciones y, a través de él, se intenta explicar el mundo – sociedad, en otras palabras, desde el punto de vista en el que se encuentra el sujeto: el conocimiento es traducción y reconstrucción; traducción, en el sentido en que es un intento por interpretar la vida humana desde las concepciones que se poseen y reconstrucción, en cuanto que, a partir de los argumentos, juicios, opciones y decisiones, el sujeto (individuo – sociedad – especie) recrea la realidad ajustándola a sus intereses e intenciones.

El pensamiento complejo no parte de dogmatismos ni de la afirmación de verdades absolutas (Morin, 2003), está en constante construcción como todo lo humano, intenta responder a las prioridades de los tiempos, del espacio, del contexto y de la cultura, no bajo la premisa de la omnisapientia o de la completitud del saber humano como lo pretendió el enciclopedismo de la ilustración, sino abierto a la incertidumbre, a los cambios ambivalentes, donde todo está ligado y la tarea de la escuela es ayudarle al educando a descubrir que él mismo está inmerso en un océano de incertidumbres y que las certezas son escasos archipiélagos; en medio de estos dos se debate su vida.

En esta nueva comprensión de la realidad no existe diferencia entre sujeto y objeto como lo ha pretendido la epistemología tradicional; ambas realidades (lo objetivo y lo subjetivo) están presentes en el mismo contexto socio – político – cultural, bio – antropo – social – cósmico, en el ser humano se hace real la unidualidad que existe desde siempre en él: cerebro – espíritu (Morin,

2003). El conocimiento, por tanto, brota de una relación dialógica que existe entre lo humano y el mundo, surge en medio de una relación hologramática, en medio de dos partes que se encuentran involucradas en la misma temporalidad histórica y transversalizadas por la misma cultura, en donde uno u otro e, incluso, los dos al mismo tiempo, pueden ser seres humanos. En este sentido, objeto y sujeto se encuentran imbricados, el sujeto es complejo en sí mismo, a razón que es individual/colectivo y es producto de un proceso auto – eco – organizativo.

### **2.1.3 Fundamento Ontológico**

Desde el cimiento teórico de La Naturaleza de la Naturaleza, Morin (1977) plantea la unidad consustancial del mundo y de la conciencia, en ella no devienen realidades independientes (un sujeto rodeado por una naturaleza), sino que ambos, naturaleza/cosmos y lo humano pertenecen a una misma realidad, en cuanto naturaleza óptica y el significado que brota de ella; en otras palabras, lo cósmico no cuenta con esencia y sentido si no existe una conciencia que la asuma y, a su vez, la conciencia no es tal si dejase de existir la physis que deviene: hombre y universo son elementos de una mismidad que conforman una unidad compleja, una perenne correlación sistémica, la natura no se entiende sin lo humano ni lo humano se comprende sin la natura; la physis es común a la existencia del hombre. Concomitantemente, la relación de lo humano con el cosmos se da en un doble sentido, lo individual y lo comunitario y es atravesado por un buble tetralógico indefinido que se moviliza entre desorden – interacciones – orden – organización, de forma indefinida.

La realidad, desde el pensamiento complejo de Morin, es una unidad ontológica, lejos de estar separada se encuentra en hibridación total, no existen las partes separadas del todo: la realidad es tan física como psíquica, tan biológica como social y cultural, en ella confluyen un solo universo que es óptico y ontológico, indisolublemente; la realidad de los seres y del ser devienen en un sistema de relaciones en constante cambio: uno y otro, pertenecen al mismo contexto ontológico y emergen de relaciones sistémicas y complejas al mismo tiempo. Desde esta visión, no existen idealismo o materialismos, ni ningún tipo de reduccionismo: el hombre, el

mundo, el pensamiento está totalmente integrado, en él subsiste una verdadera ontología de carácter relacional, el ser es, por tanto, compuesto y dinámico (Morin, 1996).

Desde esta visión física – metafísica – transfísica, la sociedad, como escenario en donde se desarrolla lo humano, desde lo biológico y lo cultural, concomitantemente, es el espacio en el que se construye el mundo donde habita la conciencia (Morin, 1997). Entre los individuos, a partir de las correlaciones que emergen en medio de ellos, se construyen nuevas realidades: la cultura, la educación, el lenguaje. Así pues, la tarea de la escuela, en cuanto parte del todo, es interpretar la realidad transdimensional del hombre, reinterpretarla holísticamente y generar procesos educativos que formen bucles en el pensamiento, tanto del educando como del educador.

#### **2.1.4 Fundamento Deontológico**

En las expresiones cotidianas es común encontrar afirmaciones como “esta es una época de crisis de valores” o “...se carece de ética”; sin embargo, es posible que esto no sea del todo real, pues depende del punto de vista en que se encuentra el observador y cuál sea la postura ética que le influye. Hacer una lectura carente de contexto, que no responda a las necesidades que brotan del ámbito de las relaciones y que desconozca las problemáticas actuales que debe asumir el individuo y la sociedad, puede llevar al equívoco y a intentar definir soluciones irreales, juicios asincrónicos y acciones irrealizables (Ordine, 2020). El pensamiento lineal, que brota del paradigma de la simplicidad, conlleva a que los sujetos interpreten la realidad sólo desde su visión fragmentaria y parcialicen la comprensión, no sólo del fenómeno en sí, sino de la totalidad de la realidad humana que es física y cultura, biológica y social, a la vez.

En consecuencia si la realidad (mundo – sociedad – hombre) es compleja, los problemas que a ella atañen también lo son y las soluciones que se les brinden también han de serlo; en este mismo sentido, la realidad antropológica no debería ser leída solamente desde una visión conductual heterónoma en donde el principio y fundamento de la acción está dado por el mandato, bien sea de tipo moral, religioso, jurídico o social, sino por una dimensión más ulterior, que brote de la conciencia de la persona (entiéndase por ella, tanto el educador como el

educando para el caso de la escuela), en cuanto sujeto activo que se conduce hacia la autonomía, desde su propia experiencia existencial, la cual proviene de una triple vía: un elemento interior – el espíritu humano –, una realidad exterior – la cultura – y una fuente anterior – la herencia genética; de estos tres elementos originantes, brotan, no sólo el carácter sino, esencialmente, los comportamientos, las aptitudes, las actitudes, el modo de entender, proceder y actuar del individuo en medio de su conglomerado socio/político/cultural (Morin, 2006a).

De esta hibridación, espíritu–cultura–herencia, emerge la totalidad de los valores humanos, las opciones que los individuos hacen frente a ellos y las decisiones que orientarán la conducta, ellos son la fuente de la axiología social y, por supuesto, de la deontología, es decir, de la construcción social que ha delineado el deber ser de las profesiones, no sólo como un código irrestricto con carácter moralizante que el profesional ha de cumplir sino, fundamentalmente, como el resultado de la reflexión de carácter antropológico, sociológico y ético que orienta el actuar del sujeto desde el desarrollo crítico y creativo de sus funciones, competencias, oficios y el desarrollo de la conciencia de su deber como ejercicio de la autonomía, en cuanto mayor expresión del desarrollo humano.

El sujeto es una realidad compleja, se debate en una doble relación en cuanto individuo y sociedad, al mismo tiempo, sus intenciones están movidas entre dos variantes alternas: una, el egocentrismo, que pone al individuo en el centro y le hace autoafirmarse como sujeto para – sí y, dos, el altruismo, en relación con los otros, al descubrirse en correlación directa con los demás sujetos en donde se descubre como ser–para–el–otro (Morin, 1993). En este sentido, todo acto moral está por encima de las intenciones del individuo, pertenece a la esfera del deber y se convierte en una “conminación sagrada”, éste es individual y se convierte en un acto de religación con el otro, con la comunidad, con el conglomerado social y, más de fondo, un acto de religación del individuo con la especie humana.

La fuente básica de la antropeútica se encuentra en el principio de inclusión, en el sustrato de la comunidad, y es movido por sentimientos de altruismo expresados en relaciones como la

amistad o el amor; en consideración de ello, el comportamiento ético hace parte de la naturaleza del hombre, le ha acompañado desde siempre y sus principios se hunden en la auto-socio-organización biológica del sujeto y se transmite a través de la herencia genética, como lo señalase el maestro Morin (1983) en *La vida de la vida*, estructura que luego tiene repercusión directa en la existencia social, política y cultural. Allí, en medio de las relaciones del individuo con la sociedad surge la conciencia moral, la cual se configura en el acontecer entre dos grandes realidades de la especie humana: el amor al congénere (hermano) y la obediencia a la ciudad (vida política).

El carácter ético se circunscribe, por tanto, al ámbito comunitario; empero, la era planetaria, en la que se han desplazados las mociones propias de la vida religiosa, las intenciones son metacomunitarias y están dirigidas a todos los hombres sin importar su género, raza, condición social y política o cualquier otro tipo de exclusión. Así, si existe en el presente, crisis de valores, ésta no podría denominarse de tipo ético sino de religación en la humanidad, o sea, crisis de la relación individuo/especie/sociedad; por tanto, la antropoética de la era planetaria requiere direccionarse a una religación cósmica-antropológica, en donde cada sujeto descubra la conexión biológico/cultural que se genera a partir de experiencias como las relaciones amicales, fraternas y el amor (Morin, 2006a). En este sentido la moral no se debe calificar por sus intenciones sino por las acciones que se convierten en consecuencias del acto que se realiza, a esto Morín lo ha denominado “ecología de la acción”, lo que significa que el actuar ético en esta nueva era de la humanidad debe estar movida más por los efectos que se alcanzan que por las motivaciones que las fundan, pues estas últimas pueden variar a partir de las condiciones del contexto afectando directamente los resultados; allí, en medio de este nuevo contexto, cobra importancia la deontología como rama de la ética que se inclina por el deber ser y privilegia los medios que conducen a los fines.

### **2.1.5 Fundamento Pedagógico**

La escuela, en cuanto lugar en el que acontece el acto educativo, es el escenario en el que convergen las intenciones socio/político/culturales y, desde ella se puede vislumbrar, encausar, conducir los destinos del individuo/especie/comunidad, ella tiene la suerte no sólo de dar forma a la humanidad sino de construir y develar la complejidad humana; en el escenario escolar se ha de generar la metamorfosis del individuo y de la sociedad, en ella, y sólo a través de ella, está la “vía que conduce a la vía” (Morin, 2011b), desde la cual es perentorio construir la polis, la cosmopolis, la ciudadanía de la nueva humanidad, los cimientos de la era planetaria. Así pues, si la pretensión es cambiar a la sociedad, el punto de partida no se halla en las políticas públicas ni en las orientaciones gubernamentales sino en la transformación de la escuela y, de forma esencial, en la figura del docente/maestro/profesor/educador en cuanto actor fundamental que contribuye a la transformación del mundo–sociedad desde sus propósitos educativos; por tanto, en ella (la escuela) y en el educador, recaen la imperiosa tarea de acercar la academia, la política, la cultura y al contexto por medio de un diálogo real y transformador.

Frente a esta realidad compleja es necesaria una escuela de la complejidad y un maestro capaz de autodefinirse a sí mismo como *unitas multiplex* y, desde esta visión, formular una nueva propuesta educativa que responda a las necesidades de los tiempos actuales. Es perentorio entender, como afirma Morin y Delgado (2017) que “la complejidad educativa es a la vez complejidad cognoscitiva, política y ciudadana” (p. 47), lo que significa que el maestro ha de tener la capacidad de comprender la hibridación de las relaciones coexistentes en la escuela y, de forma más concreta, en el aula de clase. El gran desafío es responder a los nuevos contextos, a las nuevas realidades sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas; a los nuevos requerimientos de los miembros de la comunidad educativa y del entorno. Es preciso, contextualizar y recontextualizar continuamente las concepciones, los discursos, las prácticas y las reflexiones del maestro, de forma tal que siempre sean consecuentes con los intereses, las intenciones, los anhelos y las esperanzas de la comunidad.

Ya no basta, por tanto, con cumplir con las nociones de un currículo lineal inspirado en concepciones pedagógicas tradicionales, es preciso que el maestro sea consciente de los avatares del medio que cohabita con sus semejantes, lea críticamente las múltiples crisis que afronta la sociedad–escuela y, desde allí, se comprometa con la educación de la crisis (Morín, 2020), es decir, con los propósitos de la transformación y el cambio . En un mundo en crisis (social, ambiental, económica, ética, entre otros aspectos) es decisiva una escuela en crisis, dispuesta al cambio, abierta a la transformación, con mentalidad renovada y visión de futuro (que posiblemente no es diáfano, pero sí persuasivo), una escuela liderada por maestros en metamorfosis permanente, con consciencia de la evolución (biológica y cultural), dispuesto a revolucionar su realidad y la de su contexto, a regenerar los tejidos que conforman la red que hacen parte del entramado socio/político/cultural.

El maestro de la escuela compleja descubre en su propia crisis una nueva oportunidad para la esperanza, sabe que la organización es mayor al caos y a su confrontación con el orden, ve en la catástrofe una nueva oportunidad para la acción y para la reconstrucción, está abierto a nuevos caminos mediados por condiciones antropeóticas que se fundamentan en el altruismo por encima del egoísmo y en relaciones mediadas por la fraternidad y el amor, desde el cual se puedan reconstruir los ideales del conocimiento, de convivencia y de desarrollo social (Hessel y Morin, 2012). La educación, debe ser comprendida como la realidad que le permite a la humanidad tomar conciencia de sí misma, de su entorno y del papel que juega en medio del mundo.

## **2.2 Fundamento Conceptual**

### **2.2.1 Deontología Docente**

El vocablo deontología procede del término griego δέοντος, que traducido al castellano literalmente significa “lo que es necesario”, lo que “es deber”, preciso y necesario; su uso se acuñó en el siglo XIX con la obra de Bentham (1832) titulada “Deontología o ciencia de lo moral”,

publicación póstuma realizada en París en el mismo año de su muerte y, posteriormente, en Londres, dos años más tarde. En ésta, Bentham expuso claramente los principios del utilitarismo, tendencia filosófica que intenta oponerse a los postulados de la moral tradicional y del pensamiento racionalista cartesiano, planteando que el fin del ser humano no se concretiza en el juicio racional sino en el alcance del placer y la evasión del dolor, definiendo como el interés como el único fundamento de la moralidad, ésta es la fuente de la felicidad. Antonio Rosmini, pensador italiano del siglo XIX, diferencia claramente entre lo ontológico y lo deontológico y define este último en relación con lo teleológico, es decir, al deber ser como medio para alcanzar los fines (Buganza, 2016). Algunos autores han coligado el término con la ética del deber ser, condición que ha hecho que se asocie su uso a la formulación de la ética kantiana, aunque el mismo Kant no lo halla empleado en su obra.

Durante el siglo XX el término deontología se ha asociado a la formulación de postulados éticos derivados del ejercicio de una profesión, arte u oficio, presentándose de esta manera una serie de normas mínimas de debería cumplir un profesional dentro del cumplimiento de sus funciones o el desempeño de las actividades propias de su cargo; en este sentido, algunas organizaciones de orden nacional, internacional o transnacional han intentado postular códigos deontológicos que rijan el correcto ejercicio de cierta actividad profesional, quizá el caso más ampliamente difundido sea el del código ética de la medicina cuyo precursor es Max Simon en 1845 (Clavijo, 1982).

Por su parte, en América Latina el tema de la deontología aplicado a la profesión docente ha sido poco explorado; sin embargo, desde el ámbito internacional ya en la década de los 60 del siglo XX se han podido vislumbrar esfuerzos mancomunados como es la labor pionera realizada por la American Association of University Professors - AAUP en 1969, que propuso una Declaración ética de la profesión educativa (Rodrigo, 2018), presentando el ideal que debería realizar un educador del nivel superior; paralelamente, Lord Eric Ashby (1969) formula la necesidad de un código deontológico de la profesión educativa que orientase la forma de

proceder de los educadores y que contase con la formulación de un juramento similar al hipocrático realizado por los médicos (Blázquez, 1986).

Ahora bien, es preciso ahondar en la necesidad de reflexionar en torno a la deontología del educador, no tanto como un conjunto de normas morales o jurídicas, sino como un ejercicio constante que debe realizar quien enseña como acción metacognitiva y metaevaluativa e, incluso, como una metacompetencia que brota de la comprensión de la escuela desde los postulados de la complejidad. Es preciso acudir al Ethos del educador que le ayuda a descubrirse a sí mismo como un sujeto protagonista de la transformación de la escuela de una nueva era, la era planetaria, actor esencial del proceso de la enseñanza y, esencialmente, del aprendizaje en el que confluyen dos realidades: una profesión y una vocación.

### **2.2.2 Rol Docente**

El rol docente se encuentra asociado a las funciones intrínsecas de las labores que realiza el sujeto educador en el contexto de la escuela, bien sea al interior del aula o fuera de ella, siempre con intenciones de carácter pedagógicas, bien sea de tipo curricular o no. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia la conceptúa como el conjunto de funciones de índole profesional asociados de forma intencional con procesos sistémicos que tengan como propósito la enseñanza – aprendizaje que cuentan con fases del procesos relacionadas con la planeación, la ejecución y el mejoramiento continuo a partir de los resultados obtenidos, todo ello dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional previsto por cada comunidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, s. f.); luego, las acciones, planes, programas y proyectos encaminados dentro y fuera del desarrollo curricular en el contexto de la, se pueden comprender como una función esencial del docente/maestro/profesor/educador, aunque no es la única, puesto que, desde este ejercicio, se consolidan componentes derivados del proceso de administración educativa tales como el servicio de orientación estudiantil, la dirección de curso, la atención comunitaria, actividades formativas culturales o deportivas y la proyección comunitaria entendida

como gestión con el sector productivo y la investigación de la realidad institucional y de su entorno.

La expresión rol docente se ha vinculado al denominado “papel” que realiza en medio de la ejecución de sus funciones y competencias, el cual es definido por la orientación metodológica de la institución o, más aún, por las opciones pedagógicas que se asuman. Desde esta perspectiva, bien podrían ser autoritarias, si el fundamento teórico se circunscribe a las pedagogías tradicionales o las tendencias psicológicas conductistas en donde se caracteriza por ser un sujeto activo, que ejerce control sobre sus alumnos y su relación con el conocimiento es transmisionista y reproductor; en contraposición, podría ser mediador, si el marco orientativo se ajusta a tendencias pedagógicas contemporáneas como el constructivismo en donde tiene conciencia de su tarea intermediaria entre el conocimiento y el estudiante, define sus propósitos con base en las necesidades y expectativas de sus destinatarios, siendo de esta manera un facilitador del aprendizaje (que se construye conjuntamente), en donde a partir de las experiencia se enseña a pensar desde pilares fundamentales de la educación como el ser, el hacer y el convivir y no sólo el conocer (Ñeco, 2005).

Con la aparición de contextos emergentes en educación, de manera especial diseñados a partir de la intervención de herramientas de tipo tecnológico para la mediación del aprendizaje, han surgido reflexiones que postulan la posible desaparición del rol docente, entendido este como el ejercicio que realiza una persona humana, y su reemplazo por las tareas que podría desempeñar la máquina; por su parte, una tendencia adversativa a esta postura plantea la necesidad del maestro como sujeto humano, bajo el presupuesto que la educación es una actividad esencialmente humana que sucede entre dos actores, uno que enseña y otro que aprende, pese a que esta relación no siempre sea lineal (unidireccional o bidireccional), puesto que en algunos casos se puede (y de hecho se debería) convertir en dialógica, logrando la transposición de roles; todo ello, comprendiendo que educar es más que transmitir conocimientos, es una labor de producción o construcción (Freire, 2002).

Lo que sí es cierto es que, tras el actual cambio de época, también se requiere una metamorfosis del rol del maestro en la escuela: las innovadoras demandas de la tecnología, junto con las nuevas formas de relación social, transforman en consecuencia la forma de enseñar y aprender. De cara a ello, es preciso modificar dos aspectos que son básicos en la configuración de su identidad, la profesionalización y la actualización permanente. Ante la complejidad de la realidad, el momento presente requiere de un maestro con enfoque complejo – dialógico como lo señala Rodríguez Tovar (2020) que responda a las necesidades sociales y particulares del contexto y de las personas.

### **2.2.3 Práctica Pedagógica**

La práctica es el conjunto de acciones y actividades realizadas por el sujeto educador para llevar a la realidad los propósitos de los programas, proyectos y planes planteados dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional planteado por cada comunidad educativa. Todas estas acciones son desarrolladas, en primer lugar, con el cometido de generar procesos que permitan la formación integral del educando y poseen como fin último el logro del aprendizaje de tipo cognitivo y, más de fondo, que brinde sentido a la vida del individuo y la comunidad. Así pues, la práctica pedagógica tiene que ver con acciones como enseñar, explicar, socializar, relacionar, generar reflexiones, evaluar formativamente, todo ello en principio (Duque, 2013); aunque es más que el simple acto de “dictar clase” o incluso de transmitir conocimiento.

En la práctica pedagógica se entrecruzan diversos factores y componentes que favorecen el desempeño adecuado del educador, entre ellos, el planeamiento educativo que permite generar propósitos medibles y alcanzable en el accionar educativo, el saber disciplinar que corresponde a los conocimientos básicos y específicos objeto de aprendizaje del educando, las metodologías que hacen referencia a la secuencia de etapas con sentido que diseña el maestro con el fin de lograr los fines trasados, la didáctica, que inicialmente corresponde a técnicas y métodos para enseñar, aunque más que ellos, debe comprenderse como las acciones estratégicas que permitirían el éxito educativo; todo ello, en conjunto no debería entenderse

como elementos aislados de la acción docente, sino como componentes articulados que potencian el aprendizaje y entretejen una nueva realidad humana en el sujeto aprendiente.

La práctica pedagógica es la puesta en escena de dos tipos de reflexión pedagógica: la primera, originada en el planeamiento educativo inspirada en los presupuestos, propuestas y propósitos que se desarrollarán en el proceso formativo y que tendrá un alcance mayor en el perfil del educando; la segunda que emerge de la reflexión posterior a la acción tiene que ver con procesos metacognitivos, intenta dar cuenta de resultados y de valoraciones del proceso completo. En consecuencia, la práctica pedagógica, se halla en medio de dos realidades, la causa y el efecto, ella es el camino que conduce de lo intencional a lo real, de lo abstracto a lo realizado, análogo al método en la consolidación del saber científico (Páez, 2015).

En Colombia, desde la década de los 70 del siglo anterior, el grupo de investigación de Historia de la práctica pedagógica en cabeza de Olga Lucía Zuluaga (1984) ha generado reflexión en torno al sustento epistemológico de la pedagogía entendida como saber y como práctica, ambos conceptos fundamentados en la teoría de la Arqueología del saber de Foucault (1990). Desde esta escuela de pensamiento colombiana se concibe la práctica pedagógica como una noción metodológica que involucra diversos elementos tales como los modelos pedagógicos (tanto teóricos como prácticos), la heterogeneidad de conocimientos aplicados a la pedagogía, los discursos pedagógicos (o no) existentes al interior de las comunidades educativas, las características sociales que se descubren en el contexto escolar y las funciones que al interior de ella se asigna a los sujetos y las prácticas de enseñanza (Zuluaga Garcés y Santana Rodríguez, 1999).

#### **2.2.4 Educación Media**

El nivel de educación media ha sido previsto por la Ley General de Educación (1994) como el tercer apartado de la estructura educativa en Colombia, ubicada luego de la educación preescolar y los dos ciclos de la educación básica (primaria y secundaria), se debería dar en continuidad luego de cursarse nueve grados de formación básica y tiene una duración

equivalente a dos cursos académicos, a saber: grado décimo y undécimo. En consideración al lenguaje educativo internacional este periodo equivaldría al nivel de educación media alta y cumple funciones similares a la denominada preparatoria de algunos países como Estados Unidos y México. Esencialmente persigue el propósito fundamental de favorecer la exploración vocacional de los jóvenes, en atención a la proximidad de la vida universitaria o de la posibilidad de acceder al mercado laboral.

Tras la reestructuración normativa posterior a la implementación de la Constitución Política de 1991, fue creada para favorecer la continuidad educativa de los educandos que, una vez, finalizan la exploración general de los aprendizajes básicos (DBA), se disponen, bien sea, a iniciar su formación profesional mediante las diversas ofertas de educación superior o realizar su primera inmersión en el mercado laboral.

En este sentido, la educación media, como su nombre lo indica es el periodo de formación que sirve de puente entre dos grandes bloques de la educación colombiana: por una parte, la educación básica, que en su diseño inicial (artículo 67 de la Constitución colombiana) era el único bloque formativo con gratuidad universal y obligatorio, dirigido a todo nacional colombiano con el fin de dotarlos de todos los saberes fundamentales y básicos para ejercer sus deberes y derechos como ciudadano; y por otra parte, el nivel de educación superior que le brinda al nuevo ciudadano conocimientos y habilidades de alto nivel para desempeñarse en el ámbito profesional o laboral, bien sea con el título de técnico profesional, tecnólogo o profesional. A partir de la Ley 1753 (2015) se extendió tanto la gratuidad como la obligatoriedad de la educación a los dos grados de la educación media, proceso que termina con el otorgamiento del título de bachiller que habilita para el acceso a la educación superior en cualquiera de sus modalidades.

El nivel de educación media posee en todo el país una subclasificación y cada uno de ellos responde a un fin específico de este conjunto de grados: la educación media académica tiene como propósito brindar profundización en los conocimientos y competencias desarrollados de forma amplia en el nivel de educación básica y busca brindar mayor apropiación del saber en

las diferentes áreas del currículo con el fin de preparar adecuadamente al educando para el nivel de educación superior; a su vez, la otra subcategorías, la educación media técnica, además de profundizar y especificar los conocimientos básicos que requiere un ciudadano colombiano, brinda formación específica en algún arte u oficio permitiéndole al escolar prepararse de forma adecuada para su futuro desempeño en el mercado laboral. La diferencia específica de cada una de estas modalidades reside en que la primera, de tipo académico, sólo desarrolla las áreas o asignaturas consideradas obligatorias y fundamentales del currículo, con una intensidad horaria de 30 horas semanales; mientras la media técnica, además de las ya señaladas en la modalidad académica, agregan otras consideradas de especialidad y aumenta la intensidad del trabajo estudiantil (de siete a diez horas más), sumando un total de 37 a 40 horas de trabajo presencial en la institución.

En ambos casos, los estudiantes del nivel de educación media, en grado undécimo (segundo año de la educación media) presentan una prueba de medición de sus competencias y habilidades denominada Prueba Saber 11, desarrollada por el Instituto colombiano para la evaluación de la educación – ICFES, que tiene un doble propósito: a. Medir la calidad de la educación del educando y del establecimiento del cual egresará; b. Facilitar el acceso de los educandos a las instituciones de educación superior, mediante sistemas de becas educativas, apoyos económicos y cofinanciación a los mejores resultados del país.

#### ***2.2.4 Contextos Emergentes***

Hacer referencia a nuevos contextos o contextos emergentes permite señalar la existencia de nuevos procesos que implican transformaciones y mutaciones, tanto en la sociedad como en la escuela, que llevan al ser humano a reconocer signos de incertidumbre frente a la realidad que acontece, abandonando los determinismos prediseñados, situación que permite ir más allá de lo esperando, pues como afirma Morin, (1999) “es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza”, lo que significa que, en lo relacionado con lo humano, no se predefinir principios (e incluso, leyes) que intenten dar

respuestas a todo, pues la realidad es cambiante como el hombre lo es, así pues, lo que hoy es, quizá ya luego no lo sea de la misma manera; de ahí, la necesidad del maestros de tener una mentalidad abierta a los cambios y dar lugar a la esperanza ante el futuro.

La incertidumbre es la característica más común en la nueva realidad, en la era planetaria, todo está en movimiento, todo está en construcción y en el centro de ese todo radica un elemento fundamental: la incertidumbre. En el nuevo contexto no existen certezas, ni leyes, ni mucho menos verdades eternas. Esta nueva condición se convierte en un desafío, superar la razón y actuar desde un posible acto de fe humana. La educación es “apertura de la mente para acoger lo nuevo” (Morin, 1999b). La incertidumbre presente ante los ojos del hombre, le lleva a convencerse de la inexistencia de principios únicos. La incertidumbre genera una nueva propuesta ontológica, epistémica y antropológica que llevan una nueva visión del conocimiento y, por supuesto, de la hasta ahora denominada “casa de la ciencia”, la escuela.

El diccionario de la Asociación de Academias de la Lengua Española - ASALE y la Real Academia Española - RAE, (s. f.) definen el término emergente como lo “que nace, sale y tiene principio de otra cosa”, es decir, se podría considerar como lo opuesto a lo definido, lo estructurado, lo ya existente; es lo nuevo, lo que empieza a existir. Desde la postura filosófica, Jean – François Lyotard, (1998) es preciso afirmar que “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial” (p.82), es decir, el surgimiento de nuevas realidades, el movimiento de la realidad misma, genera una oposición con lo clásico. La sociedad del presente, asiste a un cambio de época, que podría tener diversos nombres, de acuerdo a la tendencia de pensamiento que se desee adoptar: la era planetaria (Morín, 2002), la era digital (Tascott, 1997), la sociedad del conocimiento (Castells 1997), la sociedad postcapitalista (Drucker, 1993), sociedad global (Matterlat, 2000); sin embargo, todas estas denominaciones (que en efecto, son transitorias), tienen en común la aceptación de la transformación del pensamiento humano, las estructuras sociales, el orden social, económico, y político, de los contextos locales en relación con los contextos globales.

Ahora bien, la realidad transfronteriza existente en escenario en donde acontece la presente investigación lleva pensar en la multiplicidad de contextos que emergen y se entrecruzan en la ciudad de Cúcuta y su zona metropolitana, entre los cuales para efectos del proceso indagatorio se tienen en cuenta algunos como:

#### **2.2.4.1 Contexto transfronterizo.**

El contexto emergente transfronterizo en la ciudad de Cúcuta se caracteriza por la complejidad de situaciones religadas entre sí, provenientes todos del fenómeno migratorio de ciudadanos venezolanos, que tras abandonar su país, ven en este punto geopolítico una doble oportunidad: uno, ingresar a un país cuya economía no sea de corte socialista y, dos, usarla como ciudad de paso para avanzar en su proceso migratorio legal o ilegal, bien sea hacia el interior de Colombia o hacia otros países de América del sur. El surgimiento de este nuevo contexto se incrementó tras el cierre fronterizo y ha traído consigo el aumento de dificultades como el desempleo, la extrema pobreza, la inseguridad, el aumento de la delincuencia común, entre otros (Roldán-Osorio, 2019).

La ciudad de San José de Cúcuta, ubicada en inmediaciones del límite fronterizo entre la República de Colombia y la República Bolivariana de Venezuela, vive en el presente, quizá la más grande de las crisis económicas y sociales, que ha tenido lugar en este escenario, por lo menos en el último siglo. El fenómeno migratorio, proveniente del país venezolano ha generado explosión demográfica en la región y, junto con ello, ha originado un descenso en el comportamiento económico de una de las fronteras más dinámicas en Latinoamérica, condición que se exacerbó tras la ruptura de las relaciones económicas entre ambos países desde el año 2015. El aumento de la pobreza, el incremento de la inseguridad y el decrecimiento del mercado comercial marcan notoriamente el surgimiento de un nuevo contexto en donde la escuela y, fundamentalmente el maestro, se convierte en escenario y actores fundamentales.

Durante el último sexenio, la población en edad escolar ha crecido exponencialmente en todo el departamento Norte de Santander y, de manera importante, en la ciudad de Cúcuta, en

donde se incrementado la matrícula por encima de la cuarta parte de la capacidad instalada, es decir, antes de la ola migratoria se atendía una población aproximada de 100000 estudiantes por año, en el presente, se presta el servicio a más de 20000 nuevos educandos, todos ellos provenientes de la vecina República, según lo reportan varios medios comunicativos de la región (Estoy en la frontera, s. f.); estas nuevas condiciones, hacen que los educadores de la región se vean avocados a asumir nuevas estrategias y métodos que le permitan responder a los requerimientos emergentes de la comunidad educativa.

#### **2.2.4.2 Contexto de posconflicto.**

El escenario de posconflicto en Colombia se instaura a partir de la firma del tratado de paz entre el gobierno de Santos Calderón y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC, pacto generado en el año 2016; tras él, ciento veinticinco municipios de todo el territorio nacional son declarados zona de posconflicto, entre ellos, nueve pertenecientes al Departamento Norte de Santander y que conforman la denominada zona del Catatumbo. En ellos, es posible identificar la cesación de los efectos del combate perpetrado por las desarticuladas FARC, sin embargo, otros actores armados al margen de la ley continúan delinquiendo en la zona, tanto por parte de movimientos guerrilleros como de grupos de extrema derecha (Pérez-Quintero y Gutiérrez-Hernández, 2019).

La cercanía de la ciudad de Cúcuta con la región natural del Catatumbo, la cual se encuentra en el nororiente del Departamento Norte de Santander y trasciende las fronteras políticas de Colombia y Venezuela, toda ella enmarcada por la serranía del Perijá, hace que los efectos del conflicto armado y los fenómenos desencadenados por el denominado proceso de posconflicto iniciado tras la firma de los acuerdos de paz de La Habana en el año 2016

La ciudad de Cúcuta es receptora de familias con estatus de desplazados por la violencia. En sólo el Departamento Norte de Santander se contaba en 2019 con más de 17000 personas desplazadas (Calderón y Valdés, 2020). La región es vista como escenario a donde es posible huir de la guerra y la violencia que tiene lugar en el Catatumbo, principalmente de los efectos de

enfrentamientos de grupos armados como el Ejército de Liberación Nacional - ELN y el Ejército Popular de Liberación - EPL; por ejemplo, según informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para refugiados (ACNUR) durante enero a noviembre de 2018 fueron desplazadas 4098 familias provenientes de la señalada región (ACNUR, 2018).

#### **2.2.4.3 Contexto de la pandemia.**

La aparición del Sars Covid – 19 o nuevo Coronavirus en Wuhan (China) en el año 2019 encendió las alarmas de los organismos de salud pública a nivel mundial. Su llegada a Colombia se da a inicios del mes de marzo, momento en que se confirma la existencia de un primer caso en el territorio nacional (Minsalud, 2020); para este momento, la OMS le da a la propagación de la nueva enfermedad el tratamiento de pandemia, razón por la cual el gobierno la República de Colombia en cabeza de la Presidencia declara a partir del 17 del mismo mes el estado de emergencia económica, social y ambiental en todo el territorio, condición que se ha prolongado por más de dieciocho meses.

A nivel educativo, la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación Nacional toman la decisión de modificar el calendario escolar y suspender el servicio educativo en presencialidad a partir del lunes 15 de marzo de 2020, mediante Circular No. 19 con fecha del día anterior (Ministerio de Educación Nacional, 2020). A partir de este momento, el servicio educativo comienza a ser prestado bajo la modalidad de educación en casa, la cual, hasta aquél entonces no estaba prevista en la norma colombiana. Con el propósito de darle mayor organización y coherencia el Ministerio de Educación se ha visto en la necesidad de generar nuevas orientaciones y normas que favorezcan la prestación del servicio educativo desde casa, entre ellas se encuentran las directivas ministeriales No. 05 y 06 del 25 de marzo, 09 de abril, No. 11 de mayo, No. 14 de junio y No. 16 de octubre de 2021, esta última comienza a prever el plan de alternancia en las instituciones educativas. La Directiva No. 05 de junio 17 de 2021 del Ministerio de Educación, junto con la circular 777 establecen orientaciones y protocolos para el

retorno progresivo, gradual y bioseguro de la comunidad educativa a la escuela en modalidad de presencialidad plena, condición que a septiembre de 2021 sólo se ha dado de forma parcial.

La pandemia trajo consigo innumerables cambios, no sólo en lo educativo sino en todo orden; pero, en efecto, dentro de los muchos procesos humanos que se vieron afectados, quizá el educativo fue el que mayores consecuencias ha sentido: se han incrementado las brechas educativas, se ha manifestado abiertamente la imposibilidad para enseñar fuera de la forma clásica y se ha identificado la dificultad de muchos maestros para soñar un currículo fuera de la presencialidad. Ante ello, la educación y el educador tienen una renovada tarea, Como afirma Morín (2020) aprender a explorar el mundo de las incertidumbres y ayudar a otros a hacerlo, romper con hábitos que antes se pensaba era la única forma de hacerlo, descubrir nuevos desafíos ante nuestra propia condición y ante la muerte, despertar la solidaridad y superar la desigualdad.

### **2.3. Fundamento Referencial**

Al realizarse revisión de la literatura científica (dentro del contexto de ciencias de la educación) en relación con los ejes temáticos identificadas dentro del presente proceso investigativo, se evidencian avances significativos que ayudan a configurar fundamentación referencial en trabajos previos, dentro de ellos se detallan los siguientes:

#### **2.3.1 Deontología Docente**

La deontología docente o educativa ha sido objeto de estudio en diversos contextos y buscando atender necesidades actuales, entre los más recientes registros enmarcados en la literatura científica, se encuentra el realizado por Demozzi e Ilardo (2020) que lleva por título Educational deontology in the community of philosophical inquiry, el cual genera un proceso de discusión en torno al concepto de responsabilidad docente, de cara al proceso de acompañamiento pedagógico que realizan los docentes en el contexto de las preguntas realizadas por los estudiantes en el aula de clase; el documento, de origen italiano, fue publicado

recientemente por la Revista *Childhood & philosophy* de Rio de Janeiro y fundamenta su desarrollo teórico en la concepción deontológica de Mariagrazia Contini, en él se presenta como método de intervención el planteado por Matthew Lipman para el trabajo educativo con niños. Dentro de las principales conclusiones se identifican las características esenciales en el perfil de un docente que trabaje en contextos similares, tales como la presencia cercana, la capacidad de escucha, la atención, como disposición para responder respetuosamente, con sensibilidad, flexibilidad y apertura a la transformación educativa.

De forma paralela, la revista internacional *Technology in Society*, reporta el estudio presentado por Zhu (2020) denominado *Ethics, society, and technology: A Confucian role ethics perspective*, en el que se presenta la estructura de la ética de Confucio y la forma como ésta puede influir en la sociedad y la estructura de la organización educativa a partir de la asignación de roles; desde la postura del autor se cuestiona la forma como en el mundo occidental se seleccionan los líderes sociales y postula el pensamiento de Confucio como una estrategia que podrían entrar a coadyuvar la lógica en la que se forman los nuevos profesionales de las universidades.

En el contexto asiático, el interés por la deontología docente, cada vez, es más documentado, ejemplo de ello es el esfuerzo realizado en la República de Kazajistán por Khanat et al. (2020) en *Methodological Guidelines for the Deontological Adaptation of Future Teachers in the Education Process*, cuyo propósito fue fundamentar la metodología de estudio de la deontología en la formación de nuevos docentes de la Universidad nacional Euroasiática; el trabajo investigativo se realizó en medio de una experiencia pedagógica, durante los cursos realizados en los años 2018 y 2019, buscando identificar los principales lineamientos de la formación docente, teniendo en cuenta que el educador es un actor importante en la transmisión de conocimientos y valores que permitan el desarrollo ético de los educandos; por este motivo, la metodología empleada se dio en dos grandes líneas: la comparación de estudios empíricos aplicados a cincuenta estudiantes de licenciatura y el análisis cuantitativo y cualitativo de la

información obtenida. A través del proceso indagatorio se logró identificar la necesidad de conectar la teoría con la práctica educativa, reconocer que la deontología (el deber ser) no es un estudio aislado de las demás asignaturas del currículo formativo y la necesidad de enfatizar en la formación de la personalidad del educador.

Por su parte, en el contexto educativo ruso Miklyaeva et al. (2019) en *Ethical Regulation as a Problem-Solving Resource Leading to Participant Interaction in the Educational Process in Terms of Integration and Inclusion*, plantea como problema las dificultades sociales que surgen a partir de la interacción de los estudiantes al interior de procesos educativos en los que se contempla la integración e inclusión de niños con discapacidad y niños huérfanos en la escuela e intenta, a partir de ella, identificar los principales componentes de una regulación deontológica de la profesión docente. La metodología empleada contó con instrumentos como la sociometría, entrevistas estructuradas y aplicación de cuestionarios a treientos noventa y un participantes. Dentro de los principales hallazgos se logra identificar la necesidad de sustentar una pedagogía deontológica que permita aplicar principios éticos en la interacción educativa y favorezca la resolución de conflictos en los establecimientos escolares.

Así mismo, Tudor (2017) en la novena edición de la conferencia internacional de electrónica, informática e inteligencia artificial (ECAI, por su sigla en inglés) con su ponencia *Teachers' Formation from the Perspective of Labour Market Demands*, enfatiza en torno a la necesidad de desarrollar un perfil que responda a las competencias profesionales y al fundamento deontológico de la profesión docente, que favorezca el trabajo en equipo interdisciplinarios, uso de métodos de enseñanza eficientes y un proceso de formación continuo que contemple competencias transversales tales como la integración de las TIC, el uso de lenguas extranjeras y la investigación científica aplicada al ámbito educativo.

En el caso de América Latina se destacan algunos trabajos, entre ellos el de Palacios, (2018), *Importancia de la deontología en la formación de profesionales de ciencias de la educación*, desarrollado en la Universidad Central de Ecuador en donde se busca aportar a la

reflexión ética de la formación de nuevos educadores; para alcanzar los fines propuestos, el investigador analizó diversos códigos deontológicos y generó diferenciación entre estos y la reflexión ética. El estudio aporta una nueva definición de código deontológico para los futuros profesionales de ciencias de la educación en el país, fundamentado en el compromiso profesional, la autonomía y una mentalidad abierta a los avances científicos y pedagógicos.

En Colombia, la Revista científica Teknos reporta estudio realizado por Castellanos et al. (2021), titulado *Condiciones de satisfacción laboral en docentes que trabajan en las diferentes sedes de bachillerato de la Institución Educativa “María Antonia Ruiz”, en el Municipio de Tuluá (Valle)*, en el cual se realiza un análisis de la calidad de vida de un grupo de docentes buscando identificar los elementos que podrían dificultar la realización de su labor magisterial empleando un método de tipo mixto cuanti – cualitativo; los resultados del estudio aportan al perfil deontológico de la carrera docente desde una de sus categorías partiendo de elementos como la autorrealización, la motivación al logro y el desarrollo de la autonomía.

### **2.3.2 Rol Docente**

Esta es una categoría de investigación bastante recurrente al interior de las ciencias de la educación, dado que son copiosos los esfuerzos realizados por la comunidad académica y en el ámbito nacional e internacional por reconocer el papel que el docente/maestro/profesor/educador desarrolla al interior de la escuela. Son diversas las investigaciones, tanto en la educación superior como en los niveles de media y básica, así como en la primaria y secundaria, que buscan dar cuenta de las características, competencias y habilidades que debe desarrollar el sujeto educador dentro y fuera del aula de clase; verbi gratia, el estudio realizado por Astudillo-Torres y Chévez-Ponce (2021), en medio de la pandemia ocasionada por el Covid – 19, titulado *Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: El proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual*, el cual buscó identificar los cambios generados en el rol del docente luego del inicio de la emergencia social y ambiental, tras la llegada del virus, condición que avocó a transformar prácticas de los maestros

con el propósito de mantener vigente la prestación del servicio educativo, en este caso en dos contextos: México y Costa Rica; la metodología empleada para la mediación del proceso de orientó desde la teoría fundada, privilegiando la entrevista como técnica de recopilación de información. La estrategia investigativa se dio a través de la comparación de los casos planteados, desarrollando fases de tipo descriptivas y relacionales. Las conclusiones del proceso indagatorio giran en torno a la identificación de la falta de planeación para la realización del cambio de modalidad, junto a ello la necesidad de crear nuevas estrategias y metodologías que favorezcan el acceso al conocimiento y no aisle a los estudiantes que, por condiciones económicas, no cuenten con recursos tecnológicos. Es claro, el aumento de la carga laboral de los docentes y la presencia de sentimientos de angustia y estrés que, en medio de la presencialidad, no era común experimentar. Se establecen características que deberían considerarse fundamentales en el perfil del docente como la flexibilidad, la creatividad y el acompañamiento constante.

Estudio análogo, fue realizado mediante artículo de revisión por Camargo y Causil (2021), el cual fue publicado por la Revista Perseitas de la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín – Colombia, designado bajo el título La Ética en la universidad: Paralelismos entre la universidad tradicional y la universidad popular en el rol docente, el cual realizó un análisis de tipo teórico y conceptual buscando hacer contraste entre las prácticas del docente tradicional y el educador popular, todo ello en la década transcurrida entre 2010 y 2020; junto a esto, se persiguió lograr conexidad entre las prácticas de ambos y sus concepciones éticas. Los argumentos conclusivos versan entorno a la importancia de las prácticas docentes fundamentadas en principios éticos que favorezcan la autonomía pedagógica, de allí la importancia de generar reflexiones críticas que conduzcan a la transformación de la relación entre el maestro y el estudiante.

Por su parte, los académicos españoles, Contador y Gutiérrez-Esteban (2020) plantean en Digital Education Review una deliberación entorno al Rol docente en la sociedad digital,

estudio que tiene como propósito identificar y esclarecer las transformaciones del papel del maestro de la época actual, de cara a la incorporación de las nuevas realidades de la sociedad digital en el aula educativa; el artículo, presenta el desarrollo metodológico de tipo mixto, partiendo de la aplicación de cuestionarios a ciento cincuenta y un docentes de diversos niveles educativos de la comunidad Autónoma de Extremadura y el análisis cualitativo de la información obtenida. Como conclusiones fundamentales se identifica la necesidad de fortalecer y mejorar la formación docente, brindar una mayor apropiación de las competencias tecnológicas y lograr su integración con el desarrollo de competencias que favorezcan el currículo que se desarrolla en la escuela; se reconoce la importancia de incorporar las nuevas herramientas digitales a los procesos de enseñanza, identificando que ellas hacen parte de la vida cotidiana del estudiante y que, por consiguiente, no podrían ser ajenas al aprendizaje escolar.

Por su parte, Campos-Gutiérrez (2020) plantea una disertación denominada El rol docente de una sociedad científica, estudio planteado desde la perspectiva del saber y la práctica científica en el cual se traza el papel que ejerce el docente en la adquisición de habilidades y competencias que beneficien la apropiación del conocimiento científico en la comunidad estudiantil. Mediante una metodología relacionada con la intervención directa del educador y con apoyo en estrategias virtuales, se brinda acompañamiento constante al ejercicio de prácticas científicas favoreciendo la participación de carácter interdisciplinar. A través del estudio, se logra evidenciar la necesidad de acompañamiento constante y del trabajo cooperativo para alcanzar las metas educativas.

Desde la perspectiva de la integración del saber pedagógico con las disciplinas psicológica, el venezolano Morales (2020) realizó publicación en la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía – REOP – titulada El rol orientador del docente en el contexto comunitario, en la cual plantea la relación e influencia de la orientación comunitaria en la transformación psicoeducativa desde una doble mirada: lo teórico y lo práctico; por medio de él se plantea una revisión documental de la información con carácter científico disponible sobre el

tema. Los argumentos conclusivos giran en torno a la determinación de acciones y funciones que debe desarrollar el docente desde su rol de orientador en educación con el propósito de fortalecer competencias como la resolución de problemas, la autogestión en el aula y la consolidación de nuevas condiciones que coadyuven al mejoramiento constante; se evidencia que el docente es un actor estratégico del ámbito educativo que debe lograr la sinergia en la comunidad, la corresponsabilidad y la generación de oportunidades que apuesten al desarrollo integral de la comunidad educativa.

Desde la condición de formación de hábitos académicos como la lectura, un buen ejemplar se halla en la publicación de Textos universitarios de biblioteconomía i documentació de la Universitat de Barcelona y la Universitat Oberta de Catalunya titulada El mapa i la brúixola: reflexions entorn del paper del docent com a recomanador i prescriptor de lectures de Fittipaldi y Munita (2019), quienes generan, en su escrito, argumentos reflexivos sobre la importancia del proceso de recomendación y/o prescripción de textos de tipo literario para la generación del hábito lector en los niños, todo ello mediante un análisis comparativo de casos partiendo de sus actitudes en escenarios educativos; en el artículo se destaca la función de los maestros en relación al aprendizaje de la lectura y la adquisición de tal ejercicio como un hábito, razón por la que recomienda revisar los programas de formación profesoral con el fin de identificar habilidades y destrezas que le permita a los nuevos docentes desarrollar esta competencia con sus educandos.

### ***2.3.3 Práctica Pedagógica***

La práctica pedagógica es entendida en el contexto de la presente investigativa como el eje temático que busca interpretar y comprender las acciones realizadas por el maestro y encaminadas a ejercer su rol dentro del contexto de la escuela, entendidas estas como el conjunto de actividades de tipo directivos, pedagógico, administrativo y de extensión a la comunidad que se desarrolla con el fin de alcanzar los propósitos del fenómeno educativo. En el campo internacional, son múltiples los esfuerzos realizados por directivos, docentes e

investigadores por identificar las características de la presente categoría, es posible encontrar información de la práctica como una realidad amplia y general, materia de discusión del saber pedagógico y, en paralelo, aplicado al ejercicio del rol docente en relación con las diversas asignaturas, áreas, proyectos, planes, programas, competencias y habilidades de carácter determinado. El primero de los casos (la práctica pedagógica como un saber pedagógico general) es documentado por diversos autores del campo internacional, entre ellos, de forma reciente llama, significativamente, la atención el caso de Di Biase et al. (2021) al realizar un estudio comparativo entre las prácticas pedagógicas de maestros con diversas características de tres países, Maldivas, Australia y Nepal, entre ellos con la característica común de hacer parte de la gran comunidad del Pacífico; el estudio denominado *The (in)visibility of pedagogical practices: Illustrations from three Asian-Pacific countries*, plantea los puntos de vista de educadores pertenecientes a esta región en relación a las prácticas de la enseñanza, partiendo de tres elementos básicos: la denominación que los maestros dan a sus prácticas, la interpretación que ellos hacen acerca de lo que realizan y los aspectos que consideran fundamentales para la realización de la misma. El estudio de educación comparada logra concluir que las grandes reformas de las políticas educativas que rigen los procesos educativos deben tener, como punto de partida, la perspectiva que poseen los maestros, de manera que redunden en el mejoramiento continuo de la calidad educativa y se apunte al avance en las prácticas formativos de los nuevos educadores.

Paralelamente, se encuentra el estudio realizado por Hew et al. (2020) al transformarse algunas prácticas docentes tras la llegada del Covid-19 y el inicio de la pandemia; en *Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms*, los autores plantean la necesidad de priorizar aprendizajes dadas las nuevas condiciones que generó la emergencia sanitaria, a partir de la implementación de la estrategia de aula invertida, ya no con su característica de realizar las actividades centrales en el aula de clase tradicional, sino dentro del marco de un curso

totalmente en línea, donde los educandos no tienen la posibilidad de encontrarse físicamente, aunque sí de forma remota. Este estudio comparativo, basado en la modificación de una metodología previamente probada, intenta responder a las necesidades de flexibilización de estrategias y recursos. En este contexto, se dilucidan dos elementos fundamentales de tipo conclusivo: por una parte, que los resultados del curso virtual fueran tan efectivos como cuando se realizaron de forma presencial y, segundo, que es preciso, desde la función docente, velar por buenas prácticas en los escenarios educativos bajo la modalidad virtual.

En los últimos tiempos, un tema recurrente asociado a las practicas pedagógicas está relacionado con los cambios y modificaciones que se dan al interior de ellas, bien sea por factores externos (como la pandemia) o por factores particulares (como la necesidad de innovar en la didáctica). Ante esta reciente reflexión, son múltiples las publicaciones reseñadas en la literatura científica tradicional, una muestra de ello es el esfuerzo realizado por Curtis et al. (2020) en *Teaching perspectives of philosophical inquiry: Changes to secondary teachers' understanding of student learning and pedagogical practices*, artículo publicado por *Thinking Skills and Creativity*, en el cual se plantea la reflexión de la práctica pedagógica aplicada a una disciplina concreta, en este caso, a la investigación filosófica. Se plantea la indagación filosófica como una metodología diversa a la tradicional y, a partir de un estudio de caso, se busca identifica las modificaciones cognitivas y actitudinales que surgen, tanto en el maestro como en el educando, de manera especial en sus prácticas de enseñanza. Se analizan cuatro casos de maestros del nivel de secundaria dedicados a la filosofía, los instrumentos para obtener información se generan a través de focus gropus y autorreflexiones obtenidas a través de diarios de clases; en ellos, se identifica la transformación conceptual y procedimental de sus propias prácticas, condición que les permite innovar a través de clases más dialógicas que conduzcan a impactar en los educandos.

En Latinoamérica, la reflexión en torno a la práctica pedagógica ha sido prolífica, de manera especial en países como Chile y Colombia. Una ilustración de los aportes realizados en

el citado país del cono sur es el proceso indagatorio sugerido por Vanegas Ortega et al. (2019) publicado en la revista *Perspectiva educacional – formación de profesores* bajo la denominación de *Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores*; en él, los autores buscan sustentar la identidad magisterial, desde la perspectiva de la gestión que se da en la profesión partiendo de tres ejes relacionados con el ser y el quehacer de la vida del docente en la institución educativa y en el aula. Dentro de las principales reflexiones se precisan aspectos como la necesidad de generar una nueva identidad en los sujetos que se forman como futuros maestros, partiendo de su identidad estudiantil y alcanzando su identidad como educadores, condición que sólo se viabiliza a través de la práctica real en el aula de clase, de ahí la imperiosa necesidad de iniciar las mismas en periodos tempranos de la formación inicial; así mismo, es necesario precisar que no basta con condiciones de carácter cognitivo para propiciar el estatus docente, junto a ello, se debe lograr una naturaleza afectiva que involucre al nuevo educador con el contexto en el que enseña.

En la República de Colombia, el grupo de investigación de Historia de las prácticas pedagógicas de la Universidad de Antioquia ha aportado grandemente a tal reflexión en torno a la práctica del educador; esta situación se refleja en la copiosa obra generada por su fundadora, Zuluaga (2019) en una de sus más recientes publicaciones, *Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica*, en el cual intenta brindar una comprensión de los postulados de Michel Foucault, de manera especial su concepción sobre la verdad, la cual entra en debate con las verdades del pasado y sugiere pensar de otro modo, proponiendo la pedagogía como un recurso diferente para pensar la nueva educación. En él, se plantea una nueva genealogía de la escuela, un nuevo punto de partida de la realidad educativa en donde es necesario pensar de una forma diferente al maestro.

Por último, el trabajo de Ríos (2018) sobre esta categoría ha sido significativo, de manera especial su aporte desde el artículo de investigación denominado *La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*, en el cual el investigador de la Universidad

del Valle y del grupo de Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, plantea el rol privilegiado y preponderante que tiene el educador en la construcción de la sociedad colombiana; desde él se plantea la concepción de práctica pedagógica como un saber en construcción que se crea desde el quehacer educativo. El autor, plantea la necesidad de no intentar homogeneizar las prácticas de los docentes, como se ha pretendido hacer desde las intenciones científicas y gubernamentales en algunos momentos históricos; así mismo, se esboza la tarea de darle un lugar significativo al sujeto que enseña y fortalecer sus discursos.

#### **2.3.4 Educación Media**

El nivel de educación media, equivalente en sus pretensiones a la sección de preparatoria en países como México, es una de las instancias escolares quizá poco investigadas durante los inicios del siglo XXI, pues a ella se hacía alusión sólo para referenciar estadísticas asociadas a la prueba desarrollada por el Instituto colombiano para la evaluación de la educación ICFES; sin embargo, tras la aparición de documentos de carácter orientativo, por parte del Ministerio de Educación Nacional, se ha generado un notorio interés por esta temática. Expresión de ello, es la propuesta académica realizada por Fajardo et al. (2021), en la cual investigadores de la región versan en torno al tema de la repercusión de la realidad del contexto en relación al proceso de aprendizaje de los educandos y sus resultados en las pruebas externas, en su artículo *Incidence of socioeconomic factors on the quality of regional middle education in Colombia*; en este estudio se realiza cruce de información de los resultados estadísticos obtenidos a partir de la prueba Saber 11 correspondiente a los años 2018 y 2019, junto con la información paralela que brinda el Departamento Administrativo Nacional de Encuestas (DANE); en el mismo periodo de tiempo en relación a variables socioeconómicas y socio - ocupacionales que afectan la vida de la familia y su contexto, además de caracterizar su situación frente al aprendizaje. Como método investigativo, los autores emplearon la correspondencia canónica y obtuvieron resultados en donde se reflejan mayores dificultades en las áreas periféricas del país, la influencia de la desigualdad expresada cuantitativamente en ingresos per cápita, situación que debe conllevar a

la reformulación de políticas públicas que beneficien no sólo a los niños y adolescentes sino también a sus familias.

Por su parte, en atención a la representatividad que implica el nivel de educación media para las instituciones educativas del país, dado que en ella se encuentran ubicados los estudiantes que están a punto de finalizar la trayectoria escolar obligatoria en el país, condición que favorece un mayor grado de madurez (acorde a su edad), teniendo presente su edad (entre 15 y 18 años), y que es aprovechada por Rojas-Bahamón et al. (2020) en Representaciones sociales de estudiantes de educación media acerca del posconflicto en Colombia, estudio a través del cual se identifican las representaciones sociales y los imaginarios de los estudiantes de último año de una institución educativa de Florencia – Caquetá, en torno a la concepción polisémica de posconflicto armado en Colombia; el método empleado por los investigadores es de tipo hermenéutico y empleó, para la recolección de información, la técnica de grupo focal, a través de la cual se logra inferir que la paz en el contexto colombiano ha sido decretada, aunque para la población civil aún no sea una realidad plena y que llegar a su goce implicará una serie de esfuerzos adicionales, situación que implica la necesidad de transformar el sentido de la realidad y las interacciones del contexto, desde nuevas miradas y nuevos enfoques imaginativos de los ciudadanos. En esta investigación, se evidencian las características de tipo cognitivo y de pensamiento críticos que es posible alcanzar al finalizar el nivel de educación media en Colombia.

Desde la mirada del sujeto docente la visión de educando y de escuela varían, dado que se sugiere un mayor nivel de autonomía en los escolares que son atendidos durante estos dos últimos años de enseñanza previstos bajo la figura de la gratuidad en la legislación colombiana; el análisis investigativo realizado por Suárez et al. (2018) denominado Perspectivas actuales de los docentes de Educación Básica y Media acerca de la aplicación de las Competencias Tecnológicas en el aula, da cuenta del alto nivel de responsabilidad que deben asumir los docentes de este ciclo educativo, las habilidades que se sugieren para tal enseñanza y las

implicaciones que traen consigo; bajo la modalidad de entrevista a profundidad, en el marco de la teoría fundada, se explora el saber de cinco maestros de la ciudad de Cúcuta, en las cuales se logra poner en evidencia la necesidad del acompañamiento constante del educador para el logro de mejores resultados, condición que implica una responsabilidad mayor con su formación y actualización personal, profesional y pedagógica.

Por último y a modo de corolario de este apartado, es preciso señalar el estudio investigativo realizado por Tobón et al. (2018) bajo la denominación de Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de Educación Media, en el cual se intenta probar la implementación de un diseño de instrumento que permita evaluar las prácticas de los docentes que enseñan en el nivel de educación media, a través de la identificación de competencias básicas y funcionales; dentro de las conclusiones del estudio se evidencia la eficacia del instrumento estudiado y se propone su uso como herramienta para mejorar las acciones encaminadas al ejercicio magisterial.

### **2.3.5 Contexto Emergentes**

De cara a la nueva realidad, compleja y diversa, a su vez, es pertinente acudir a la concepción de contextos educativos emergentes, a través del cual se reconoce que la realidad educativa se conforma a partir del devenir de los actores educativos y, en últimas, es el resultado de un proceso de metamorfosis permanente. En el sustrato teórico de este fenómeno propio del campo educativo se encuentra, recientemente, el aporte de Moreno y Aguilar (2019) registrado bajo la denominación Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes, que asume el caso de Finlandia como un modelo educativo exitoso, de cara a múltiples intentos realizados en la región al tratar de replicar esfuerzos realizados en otras latitudes, atendiendo la intención de naciones en vía de desarrollo que intentan imitar los usos y costumbres de los Estados abanderados sin mediar ningún tipo de reflexión o ajuste a las necesidades del contexto. El artículo señalado, plantea cuál fue el sustrato óntico del ser y el deber ser de este sistema, a través de un método con fases basadas en la

exploración, la descripción y la comparación, apoyado en las estrategias del paradigma fenomenológico y hermenéutico. Las conclusiones se entretajan en relación con las teorías que fundamentan el ser, el quehacer y el deber ser del sistema educativo como pauta de reflexión desde el que se puede partir, más no como base de imitación.

Fraga (2019) en *Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia*, propone nuevas estrategias para que los maestros generen relaciones diferentes en realidades cambiantes; el fundamento se da en la autonomía y los principios que permitirían la flexibilidad en la escuela, de manera tal, que el desarrollo de formas diferentes de liderazgo permita el desarrollo comunitario. La búsqueda de un nuevo perfil docente que responda a las realidades emergentes se convierte en un reto para la comunidad educativa. En un análisis a partir de la ley vigente en la región autónoma de Madeira, se logra identificar los desafíos de la educación del nuevo siglo y se plantean estrategias para poder afrontarlas sin desconocer lo específico de cada contexto.

Una lectura específica de los contextos emergentes en Colombia y el desarrollo de estrategias se plantean en el texto dilucidado por Saker et al. (2018), *Formación de Formadores en contextos Emergentes de la Practica Pedagógica: Pertinencia Calidad*, el cual hace parte del libro *Modelos y tendencias en las prácticas docentes*, publicación realizada por la Universidad Simón Bolívar – sede Barranquilla – Colombia; en él se plantean los resultados de una tesis doctoral que versa sobre la formación de nuevos maestros normalistas en la región, partiendo de los elementos y características de sus prácticas pedagógicas en diversas realidades del Caribe colombiano; el planteamiento central se genera a partir de la confrontación de los fenómenos que acontecen en el ejercicio de la formación docente y los postulados que orientan los procesos de calidad en las Escuelas Normales Superiores del país.

#### **2.3.5.1 Contexto transfronterizo.**

Las circunstancias de frontera son una condición inherente a la ciudad de Cúcuta y al Departamento Norte de Santander, dada su ubicación geoespacial, la cual la convierte en puerto

terrestre, centro de acopio de mercancías y le otorga una vocación comercial desde el siglo XIX, momento en que le consolidan los acuerdos limítrofes entre ambas naciones; sin embargo, aquellas mismas condiciones se transforman, tras varios acontecimientos de índole sociopolítica y económica, como el fallecimiento del líder del movimiento V República y Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez Frías, en marzo de 2013, la transición del poder a manos de Nicolás Maduro, la decisión unilateral del cierre de frontera el 19 de agosto de 2015 y la constante depreciación de la divisa venezolana; todo ello, conllevó a que esta región considerada en otrora próspera y pujante por su actividad mercantil y bursátil, se viese sumida en una profunda crisis (a todo nivel), cuya máxima expresión ha sido el fenómeno implacable de la migración del pueblo hermano hacia el territorio de Colombia, Sur América y el resto del mundo, generándose, con ella, una nueva diáspora que, ahora, tiene su punto originante en esta “esquina” del planeta.

De cara a estos sucesos, que transforman a la ciudad de Cúcuta en un contexto emergente en donde convergen múltiples aspectos socio/político/culturales, la investigación de Sáez et al. (2020) intitulada *La integración de ciudadanos venezolanos en Colombia: Discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta*, publicada por Open Edition Journal del Centro de Investigaçã e Estudos de Sociologia de Lisboa – Portugal, presenta las características propias del exilio venezolano, junto con las implicaciones que ha tenido para los organismos gubernamentales de la región y la población civil; a través de un proceso de entrevistas analizadas con método hermenéutico se identifican las grandes categorías que subyacen de los discursos de ocho líderes sociales que han migrado hacia las ciudades de Cúcuta y Bogotá, en ellos se identifican acciones de integración procesual y paulatina de los migrantes en la forma de vida de la población receptora, que estriban, fundamentalmente, en la necesidad de apoyo ante la pobreza imperante, la generación de nuevas expresiones de informalidad laboral y la cercanía existente entre los dos pueblos.

La crisis migratoria y la condiciones que de ella emergen, también han encontrado su lugar en la escuela, escenario social por excelencia; la investigación de Posada Haddad et al., (2020), Impacto de la crisis migratoria venezolana en los colegios públicos del municipio de Cúcuta, da cuenta de ello, al describir que la relación de hermandad existente entre ambos pueblos y, dada la crisis actual, ha servido de fundamento para que, además de proveer de varios bienes y servicios como alimentos y salud, la ciudad de Cúcuta se ha convertido en escenario para la restitución de derechos de niños venezolano, que, aunque, en muchos casos continúen residiendo del lado Bolivariano de la frontera, se benefician del servicio educativo público suministrado por el Estado colombiano. En este sentido, el artículo presenta la caracterización y el fenómeno social que viven muchos niños que hacen parte de las comunidades educativa de Cúcuta y su área metropolitana. La metodología empleada para el estudio es de tipo cualitativa, parte de revisiones bibliográficas y hemerográficas y se circunscribe a relatar la realidad que viven 122 estudiantes de nacionalidad venezolana matriculados en cinco instituciones de la capital del Departamento de Norte de Santander. Dentro de los principales hallazgos de la investigación se encuentra que la mayor motivación para migrar es la búsqueda de alimentos y medicamentos, ante la escasez que existen de estos en el territorio venezolano; así mismo, es claro que existe una explosión exponencial en la solicitud de cupos para estudiantes en la zona metropolitana de Cúcuta, de manera especial para niños del nivel de primaria. Dentro de las principales razones que lleva a los padres de familia venezolanos a matricular a sus hijos en instituciones educativas colombianas, está la posibilidad de recibir raciones alimentarias que brindan programas como el de alimentación escolar, el cual en el año 2018 sólo tuvo capacidad para otorgar tal beneficio a dos mil estudiantes migrantes.

Esta nueva realidad, no sólo ha llevado a que la matrícula se incremente y las aulas se hacinen, sino que, también, ha traído consigo un aumento de múltiples casos que ameritan atención socioemocional de carácter especializada, puesto que no sólo han pasado por la pérdida de la capacidad económica o del poder adquisitivo, dado que la migración les ha amerita

la desintegración de los grupos familiares, el fallecimiento de familiares y seres querido y la pérdida de la salud mental; frente a esta realidad, que afecta a las instituciones educativas, Pinzón y Pallarez (2020), en Dificultades de adaptación conceptual y socioemocional de los estudiantes migrantes y retornados en el contexto de frontera en el municipio de San José de Cúcuta, realizan un análisis de la realidad que viven los educandos migrantes y, de cara a ello, desde el programa de la Especialización en gerencia social de la Universidad Simón Bolívar – sede Cúcuta – plantean una estrategia de intervención de carácter recreativo que ayude a disminuir el fracaso escolar y la deserción educativa.

Por último, no porque sean escasos los referentes investigativos, el trabajo académico realizado por Torres (2019) denominado Crisis humanitaria y laboral en la frontera colombo-venezolana a causa de la migración masiva de venezolanos. Respuesta del sector humanitario en Cúcuta 2015-2017, da cuenta de la afectación que la realidad migratoria ha venido entretejiendo en la ciudad de Cúcuta, no sólo ingiriendo en el sector económico, sino la seguridad, el empleo y la educación de la región; con apoyo en entrevistas semiestructurada y, desde el paradigma cualitativo, se evidencia que las tensiones sociales y políticas de la región han forjado nuevos dinamismos y articulado una realidad compleja que exigen a las organizaciones sociales y gubernamentales nuevas respuestas ante las problemáticas humanitarias de salud y de educación que permitan la integración, el compromiso social y la solidaridad entre los pueblos.

#### **2.3.5.2 Contexto de posconflicto.**

Por otra parte, la situación social, política y económica imperante en la región del Catatumbo, influye notoriamente en las organizaciones y estructuras de la ciudad de Cúcuta, la frontera y, en general, del Departamento Norte de Santander; por ello, dar una mirada a la situación de la selva catatumbra, implica descubrir una realidad emergente que subyace y afecta a la población civil, al territorio, las formas de gobierno y, por supuesto, a la escuela, como escenario en donde se reflejan las vivencias de la sociedad. En tal sentido, acercarse a la

investigación de Tarazona et al. (2021) titulada *Relatos de vida de los docentes de la región del Catatumbo en torno al conflicto armado*, permite descubrir las vivencias de la escuela y las experiencias de la realidad presente del posconflicto, situación con alto impacto en la zona; en ella, los investigadores hacen públicas la afectación de derechos humanos de docente de una institución educativa del municipio de Tibú, dado que se encuentran en el punto de confluencia de grupos armados que ejercen poder sobre el territorio de forma ilegal. El estudio se fundamenta en técnicas como la entrevista, la narración anecdótica y la sistematización de la información narrada, en ella se identifican experiencias y actitudes de los maestros del establecimiento educativo. Dentro de los aspectos más recurrentes identificados en el estudio, se halla las dificultades de diálogo existente en la comunidad educativa, pues los actores educativos buscando salvaguardar su seguridad, prefieren guardar silencio ante los otros; además, es claro que, el conflicto imperante en el medio, afecta la salud física y psicológica del magisterio que trabaja allí, situación que lleva a la solicitud constante de traslado por parte de los profesores; por último, a pesar del esfuerzo realizado por las organizaciones de carácter humanitario se acentúa que la práctica docente no cuenta con garantías que permitan el ejercicio liberal del oficio.

El posconflicto, declarado durante el gobierno Santo mediante un acuerdo con la guerrilla de las FARC – EP, no asegura que haya cesado las manifestaciones de violencia en la región. El estudio realizado por Parra (2020) bajo el título de *El posconflicto y la construcción de paz: La mediación como solución alternativa en la región del Catatumbo*, presenta las características de la región del Catatumbo, tras la firma de los acuerdos de paz, con una de las varias organizaciones armadas que hacen presencia bélica en el territorio. El proceso investigativo de carácter documental con fundamento socio – jurídico transversal, identifica que, para dar un vuelco a las circunstancias actuales, es necesario convocar a la participación de la ciudadanía de la región, fomentar escenarios de participación y garantizar la gobernabilidad en el territorio.

Ahora bien, el escenario de conflicto no ha cesado en la región, son diversos los grupos guerrilleros, las disidencias y las bandas criminales que continúan haciendo presencia en los municipios del Catatumbo; Martínez-Guerrero et al., (2020) en Testimonios de guerra y paz. Una mirada desde las escuelas de la región del Catatumbo, presentan la percepción que tienen estudiantes y docentes de la sede educativa Filo de Palo del municipio de El Carmen, luego de un lustro de haberse generado el pacto de paz logrado con las FARC – EP. Mediante un proceso investigativo de tipo mixto, por medio de entrevistas y encuestas, los investigadores (que también son docentes de la región) identifican la existencia de sentimientos como el pesimismo ante el futuro, tras las experiencias vividas en la región; logran concluir que es imperante la necesidad de acompañamiento del Estado en la institución escolar con el propósito de fortalecer garantías y brindar mejores oportunidades.

#### **2.3.5.3 Contexto de pandemia.**

El escenario emergente, quizá, más inesperado que ha afectado notoriamente los procesos sociales y educativo, no sólo en la región sino a nivel global, ha sido el de la pandemia ocasionada por la aparición y propagación de la Covid – 19. Desde el inicio de la declaratoria de emergencia sanitaria y hasta el presente, es copiosa la literatura académica y científica que versa en torno a esta nueva realidad, no únicamente en el campo de la salud y la medicina sino, también en el escenario educativo.

*Verbi gratia*, el trabajo académico realizado por Abumalloh et al. (2021) The impact of coronavirus pandemic (COVID-19) on education: The role of virtual and remote laboratories in Education, publicado recientemente por Technol Soc, en el cual se presenta la situación vivida por el sector educativo al afrontar el cierre abrupto de las instituciones y verse abocado a la educación virtual; en este estudio se presentan los beneficios que ha traído la metodología E-learning en el proceso de aprendizaje y se busca identificar factores que permitan fortalecer la confianza en este nuevo modelo, de manera tal que se pueda replicar en otros contextos diferentes.

Así mismo, la disertación de Jester y Kang (2021) por medio de COVID-19 pandemic: Is teenagers' health in crisis? An investigation into the effects of COVID-19 on self-reported mental and physical health of teenagers in secondary Education plantean la manera como la nueva forma de trabajo ha afectado la salud física y mental de los diversos miembros de la comunidad educativa, especialmente los estudiantes. Mediante un estudio de tipo longitudinal con tendencia prospectiva, se logra evidenciar, en los participantes, disminuciones significativas en la salud física y decrecimiento en la capacidad de concentración para el aprendizaje; así mismo, se constata el aumento de conflictos y dificultades familiares que afectan directamente la salud y la integridad de los sujetos.

Por último, se encuentra el caso estudiado por Srinivasan et al. (2021) en A Flexible Future Education Model—Strategies Drawn from Teaching during the COVID-19 Pandemic, en el cual se proyecta la necesidad de realizar modificaciones de fondo a los procesos educativos en medio y posteriores a la pandemia; luego de realizarse una investigación de tipo comparativa entre cuatro cursos realizados al mismo tiempo, de forma virtual; los investigadores plantean algunas perspectivas que se deban tener en cuenta para favorecer la flexibilización de la enseñanza, entre otras la necesidad de un escenario híbrido con el propósito de favorecer la socialización apoyado en material bibliográfico complementario, asegurando, así, el éxito en el proceso de formación.

#### **2.4 Fundamento Jurídico Normativo**

La legislación educativa colombiana logra prever, con acierto, la figura del educador, sus características, competencias y señala tácitamente un fundamento deontológico que constituye el marco orientativo y de acción para el ejercicio de la profesión docente en el territorio nacional. A continuación, se presentan los elementos fundamentales que dan estructura y dinamismo al quehacer del maestro en la República de Colombia:

### **2.4.1 Constitución Política de Colombia**

La Constitución política de Colombia de 1991 aporta los parámetros y fundamentos de la organización de la sociedad y, junto con ello, los principales elementos legales que configuran la escuela, su quehacer educativo, la configuración de la comunidad educativa y el rol que el docente ejerce dentro de este campo específico. En la Carta Magna vigente se transforma la visión del sistema educativo en relación con la planteada por la ley 39 (1903), la cual estuvo vigente en gran parte del siglo XX, en la que se hacía referencia a instrucción pública, mas no a educación, con características de tipo confesional y fundamentos instrumentales (Sobre Instrucción Pública, 1903). Ahora bien, a partir del 91, se pasa a entender la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social” (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 18) , en tendida ésta como un mecanismo que le permite al futuro ciudadano adentrarse en el mundo del saber, la práctica y la vida propia del conglomerado social; así pues, dentro de la nueva concepción, la intención no es solo dotar al sujeto del conocimiento de un arte u oficio, sino brindar las oportunidades para su desarrollo integral como elemento que le permitirá ser competente como ciudadano y brindar garantías al sujeto de derechos.

Desde esta perspectiva, brindada por el máximo estatuto del ordenamiento jurídico colombiano, el proceso educativo requiere de nuevos componentes que le viabilicen, dentro de ellos el pedagógico, liderado por la figura del docente, denominación que se adjudica a personas que cumplen las características de idoneidad ética y pedagógica, profesionalización y dignificación de dicha profesión (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 19); aunque esta es la única referencia directa que el texto constitucional realiza del sujeto educador, a partir de ella tendrá lugar la glosa jurídica que dará pie al sustento de la profesión docente en Colombia, tarea que ejercerá el Congreso de la República a lo largo de las tres subsiguientes décadas hasta el presente.

### **2.4.2 Congreso de la República**

Aunque la denominada Nueva Constitución entra en vigor en 1991, previamente existe un Estatuto Docente – decreto/ley 2277 (1979) vigente, el cual no pierde validez dentro del nuevo marco jurídico vigente y mantiene sus efectos hasta el momento presente hasta que desaparezca por supresión de materia, es decir, hasta el momento que se pensione el último docente regulado por él. Este Estatuto de 1979, define y reglamenta, por primera vez, la profesión docente en Colombia; dentro de su referente preceptivo, quien ejerce tal profesión recibe la denominación de educador, título que aglutina a las personas que ejercen la labor docente como a quienes se dedican a la administración y direccionamiento de los establecimiento educativos en el país, creando una clara diferencia entre quienes la ejercen de forma oficial (al servicio del Estado) y quienes lo hacen de forma no oficial, o sea, al servicio de personas naturales o jurídicas del orden privado (Estatuto Docente - Decreto 2277, 1979, p. 1).

De acuerdo a lo proferido por el decreto 2277, a partir de la fecha de su expedición se crea un sistema de carrera de docente, al cual pueden ingresar bachilleres, peritos en educación, técnicos y tecnólogos en educación para los niveles de preescolar y primaria y en secundaria y el nivel medio se empieza a exigir el título de licenciado (Estatuto Docente - Decreto 2277, 1979, p. 2), brindándoseles la oportunidad de ir realizando acciones formativas para el mejoramiento de las condiciones y, a quienes las realizasen, otorgando incentivo expresados en ascensos en el escalafón docente y el mejoramiento de las condiciones salariales; los nombramientos de los educadores podían ser realizados por la autoridad nominadora competentes y, para ello, sólo bastaba con la providencia del ordenador del gasto, según correspondiera.

Por su parte, la pretensión de profesionalización docente, señalada por la Constitución, fue postulada por el Congreso de la República a través del Decreto 1278 (2002), el cual entra a regular el ejercicio de la labor docente a partir de su vigencia, generando varios cambios, a saber: los nuevos educadores, nombrados bajo este régimen no podrán ingresar a carrera con títulos inferiores al de Normalista Superior, para el caso de los niveles de preescolar y básica primaria,

o de profesional (licenciado o no licenciado, según sea el caso) para los niveles de básica secundaria y de media; así mismo, sólo podrán ser inscritos en el escalafón nacional vigente con derechos de carrera, quienes superen la totalidad de las etapas de los nuevos concursos de méritos, previstos a partir de este decreto, los cuales consisten en presentación y superación de pruebas escritas de aptitudes y competencias, prueba psicotécnica, análisis de antecedentes de formación y experiencia laboral, una entrevista y por último, la aprobación satisfactoria de un periodo de prueba que se realiza en la Institución donde laborará el nuevo educador; por último, a diferencia de los educadores pertenecientes al antiguo estatuto, los nombrados bajo este decreto hacen parte de un proceso continuo de evaluación que tiene tres fases: ingreso, anual de desempeño y evaluación de competencias o evaluación con carácter diagnóstico formativo, a partir de 2015 (Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278, 2002, p. 2).

Dentro de la lógica de este nuevo estatuto, la denominación que reciben los sujetos que ejercen la profesión docente es la de Profesionales de la educación, designación que se circunscribe a las personas que posean el título de Normalista Superior otorgado por una Escuela Normal Superior debidamente reestructurada, el título de licenciado o el de profesional no licenciado, legalmente habilitado; bajo esta norma, se les brindó, a profesionales de otras áreas diferentes a la educación y afines a las disciplinas del currículo, la posibilidad de ingresar a carrera mediante el señalado procedimiento meritocrático y, de esta manera, adquirir los derechos que concede la norma.

El decreto 1278, en su artículo 4°, define las características de la función docente, asumiendo que la misma se halla conformada por las acciones que realiza el educador con el fin de enseñar y, paralelamente, lograr el aprendizaje en los educandos, lo que significa que a su rol se asocian acciones que, dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional, favorezcan el ciclo de la calidad, entendido como la planificación, la ejecución, la verificación y el mejoramiento continuo. Además, de las labores propias del aula, el docente tiene otras tales como la orientación y el acompañamiento a los estudiantes, la atención comunitaria

(especialmente a los padres de familia), la planeación institucional y las derivadas de la planeación institucional (Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278, 2002, p. 3). Con la vigencia de la presente ley se suprimen varios cargos presentes en la legislación anterior, quedando de esta manera sólo las figuras de directivo docente (rector, director rural o coordinador) o docente (entendido como docente de aula, docente de apoyo u orientador docente).

Ambos Estatutos (decreto 2277 de 1979 y decreto 1278 de 2002) se encuentran amparados bajo la ley general de educación, la cual les concede, a unos y otros, la condición de servidores públicos con la figura adicional de régimen especial (Ley General de Educación - 115, 1994, p. 22).

Por su parte, el decreto 1850 (2002) reglamenta la jornada laboral de los directivos docentes, correspondiente a ocho horas de presencialidad real en el establecimiento educativo y la de los docentes, correspondiente a la misma cantidad de tiempo, distribuida en seis horas de presencialidad en la sede educativa donde labora y dos horas adicionales dedicadas a planeación o de otras actividades propias del cargo, las cuales se pueden realizar dentro de la institución o fuera de ella. De las seis horas diarias, correspondientes a treinta semanales, veintidós horas (de sesenta minutos efectivos) son empleadas por los docentes al desarrollo curricular dentro del aula de clase; el tiempo restante, junto con el adicional (dos horas diarias) podrá ser empleado para otros fines derivados de la función docente y previstos por la norma o por el Proyecto Educativo del establecimiento, tal como

...la administración del proceso educativo; la preparación de su tarea académica; la evaluación, la calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos; las reuniones de profesores generales o por área; la dirección de grupo y servicio de orientación estudiantil; la atención de la comunidad, en especial de los padres de familia; las actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional; la realización de otras actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa e indirectamente en la educación; actividades de investigación

y actualización pedagógica relacionadas con el proyecto educativo institucional; y actividades de planeación y evaluación institucional (Decreto 1850, 2002, p. 3).

Por último, es preciso señalar que, con el fin de dilucidar el sistema de ingreso y permanencia en carrera docente, el Congreso de la República ha legislado desde el año 2005 ha diferenciado los tipos de población y, con ello, ha caracterizado a los educadores bajo las siguientes categorías: a. etnoeducadores afrocolombianos y raizales, cuyo sistema de ingreso está definido por el decreto 3323 (2005); b. población mayoritaria, sistema definido por el decreto 3982 (2006); y, recientemente, tras la declaratoria del proceso de posconflicto, se genera el marco legal para el ejercicio de la profesión docente en zonas afectadas por el conflicto armado – decreto 882 (2002).

#### ***2.4.3 Ministerio de Educación Nacional***

Con el propósito de garantizar un proceso evaluativo que permita evidenciar el desempeño de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto/ley 1278, el Ministerio de Educación Nacional, (2008b) emitió la Guía No. 31, la cual busca orientar el proceso de evaluación anual de desempeño laboral de los docentes vinculados mediante el estatuto de profesionalización docente; en ella, se entiende la evaluación como un proceso continuo, sistemático y formativo, con el que se busca dotar al evaluador de juicios y herramientas que le permitan avanzar hacia el mejoramiento de sus prácticas.

Este proceso evaluativo se realiza una vez al año y busca dar cuenta del proceso que vivencia el educador durante la vigencia presente, en ella se pondera el nivel de cumplimiento de las funciones del docente o directivo docente en relación con el alcance de los propósitos que se establezcan para su desarrollo, en concordancia con la norma. La evaluación, realizada por el superior jerárquico del funcionario, permite reconocer las fortalezas y las debilidades generadas durante la gestión de cada año escolar y potencia su desarrollo personal y profesional.

Más recientemente, el Ministerio de Educación Nacional (2016) emitió mediante la Resolución 09315, el Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente, en el cual se plantea el perfil, los requerimientos, los conocimientos y la experiencia que deben poseer quienes se desempeñen en los tres cargos de directivos docentes previstos en la norma y los 23 cargos docentes previstos (Manual de funciones, 2016); a saber: docentes de aula, los cuales se subdividen en docente de preescolar, docente de básica primaria y docente de área del conocimiento (para secundaria y media). A su vez, los docentes por áreas, están dispuestos para desarrollar las áreas del currículo previstas por la ley 115 (ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, educación artística y cultural, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idioma extranjero, matemáticas, tecnología e informática, ciencias económicas y políticas, filosofía); y el cargo de docentes líderes de apoyo para el fortalecimiento de competencias en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, educación inicial, idioma extranjero inglés, lenguaje y biblioteca escolar, educación física y educación artística, junto con el perfil de docente orientador (Manual de funciones, 2016).

### **Capítulo III Método**

Una vez identificados los fundamentos teóricos de la deontología del rol docente desde la práctica pedagógica en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta – Colombia, se procede a presentar la consolidación del método de investigación, el cual ha sido seleccionado manteniendo el criterio de la complejidad y del pensamiento transdisciplinar que brinda la obra moriniana; en este sentido, se postula hibridación metodológica a través de la propuesta del pedagogo Max Van Manen (2016), quien ha logrado integrar la propuesta de la fenomenología de Edmundo Husserl con la tendencia existencialista de corte hermenéutico de Martin Heidegger; en este sentido, la intención fundamental es lograr identificar la experiencia vivida por los participantes desde su rol específico de educadores (directivos y docentes) con el fin de identificar los postulados que de emergen del fenómeno educativo y, a partir de ello, generar categorías que permitan la consolidación de un texto de carácter hermenéutico – interpretativo a partir del cual se pueda argüir en torno a los fundamentos del rol deontológico del docente en medio de las nuevas realidades que se le generan en el contexto educativo fluctuante y cambiante.

El presente capítulo se subdivide en ocho secciones consecutivas que buscan presentar el horizonte metodológico de la investigación: se parte de la presentación formal de los propósitos fundamentales de la disertación; posteriormente, se enmarca la investigación en su realidad fenoménica, es decir, la caracterización de los participantes enmarcados en su contexto y el escenario en donde acontecen sus prácticas; consecuentemente, a modo de prospectiva, se presentan los instrumentos, entendidos como recursos del proceso, el procedimiento realizado, junto con su diseño metodológico; por último, intentando hacer síntesis de la metódica se presenta las estrategias para el análisis de la información y las consideraciones éticas que tiene lugar dentro de este marco y que permiten brindar confiabilidad a cada una de las acciones realizadas por el investigador.

### **3.1. Objetivo**

#### **3.1.1. General**

#### **3.1.2. Específicos**

Identificar los componentes que configuran la deontología del rol docente que subyacen de la práctica pedagógica de docentes de educación media al interior de los nuevos contextos emergentes.

Categorizar los componentes que subyacen de práctica pedagógica de la educación media y permiten la configuración de la deontología del rol docente en contextos emergentes.

Sustentar los fundamentos epistemológicos, metodológicos, didácticos y tecnológicos que configuran la deontología del rol docente en prácticas pedagógicas del nivel de educación media en contextos emergentes.

### **3.2. Participantes**

El magisterio oficial colombiano, de acuerdo a la normatividad vigente, se encuentra integrado por servidores públicos debidamente nombrados para el ejercicio de la docencia por la autoridad competente para tal fin (Decreto 2277, 1979) y que, en el caso de quienes han ingresado a este campo con derechos de carrera desde el año 2005, tras la implementación del decreto nuevo estatuto docente (Decreto 1278, 2002), han logrado superar satisfactoriamente el concurso de méritos, definido en concordancia con el artículo 125 de la Constitución Política de Colombia que reza “los funcionarios, cuyo sistema de nombramiento no haya sido determinado por la Constitución o la ley, serán nombrados por concurso público” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 125); adicionalmente, por necesidad de servicio, existe un porcentaje del profesorado del país vinculado sin derechos de carrera y sin escalafonamiento oficial mediante la figura de provisionalidad, la cual corresponde a una forma de estructuración administrativa de

carácter temporal, entretanto se surte proceso de concurso para cubrir plazas vacantes definitivas.

De acuerdo con el último Boletín de educación formal emitido por el Departamento Administrativo Nacional de Encuestas DANE (2019), el cual es empleado para publicar de forma unívoca, bajo los principios de transparencia y legalidad, la información oficial de las entidades públicas pertenecientes al Estado colombiano, a la fecha de corte del informe en todo el país se contaba con un total 453.868 educadores con alguno de los tipos de nombramientos previamente señalados, lo cuales son pagados con recursos propios del sistema general de participaciones (Ley 715, 2001) y acompañan a 10.036.440 estudiantes que reciben el servicio educativo en 43.894 sedes distribuidas en todo el territorio nacional.

De la totalidad de maestros estatales que poseen asignación académica el 72.2% labora en las zonas urbanas de los 1103 municipios de Colombia, entre tanto, el otro 27,8% lo hace en medio de contextos caracterizados por la ruralidad; de ellos, 54.807 orientan procesos en el nivel de educación preescolar, 180.914 lo hacen en básica primaria, 143.379 en básica secundaria y 59.438 prestan su servicio en el nivel de educación media, en el cual se centrará la atención del presente estudio investigativo. Se conoce, adicionalmente, que, de la totalidad del talento humano educativo de la nación, el 66,4% es de género femenino y el restante 33,6% es masculino, lo que significa que en la realidad colombiana la vocación magisterial se continúa asociando a labores desarrolladas por la mujer. En el caso concreto del nivel de media la aproximación porcentual varía significativamente puesto que el 54,4% de sus maestros vinculados son hombres y el otro 45,6 son mujeres, en contraposición con el nivel de preescolar en donde el 95,5% son profesoras y tan solo el 4,5% son educadores varones (DANE, 2019).

En relación a los procesos formativos, iniciales y permanentes, el último informe del DANE asevera que el 49,2% corresponde a docentes con títulos de licenciatura, es decir, son egresados de una institución de educación superior con facultad de educación debidamente aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional y recibieron profundización en ciencias de la

educación y pedagogía junto con otros componente de su formación específica a través de un programa curricular con duración regular de diez (10) semestres; se tiene conocimiento que el 30,2% de los educadores afirmó haber cursado como último estudio un posgrado, entendiéndose este como especialización, maestría o doctorado, empero, no se posee claridad si tal nivel educativo fuese asociado a su formación pedagógica o no. Entre tanto, el 8,2% de los maestros vinculados declaró ser profesional en Núcleos Básicos Comunes (NBC) diferentes a las ciencias de la educación, tal y como se permitió a partir de la entrada en vigor del Estatuto de Profesionalización docente (2002).

A ello, se suma la existencia del 1,8% de educadores con título de Normalista Superior o su equivalente (tecnólogo en educación); por último, los datos estadísticos aún identifican la existencia de educadores que no han desarrollado procesos de profesionalización docente correspondientes al 0,8% que cuentan con certificación de perito educativo (nivel de formación que desapareció en el país hace tres décadas) y un 0,5 de trabajadores de este sector que sólo poseen el título de bachiller; este último dato puede variar en el presente, puesto que a inicio del año 2021 finalizó el concurso especial docente para zonas de postconflicto en el cual se ha dado la posibilidad a bachilleres y técnicos de acceder a derechos de carrera, siempre y cuando superasen las pruebas propias del proceso de ingreso y demostraran algún tipo de arraigo en los municipios priorizados.

**Tabla 1**

*Población del Magisterio Colombiano*

Magisterio colombiano		
	Total	453868
Sector	Urbano	327692
	Rural	126175
Género	Mujeres	301368

	Hombres	152500
	Preescolar	54807
	Básica primaria	180914
	Básica secundaria	143379
Nivel de desempeño	Media	59438
	Perito en educación	3630
	Bachiller	2269
	Normalista superior	8169
Último nivel de	Licenciado	223303
formación alcanzado	Profesional no licenciado	37217
	Posgradual	179280

*Nota.* Adaptación información DANE (2019) Boletín de educación formal.

La presente investigación se enmarcó en el Departamento Norte de Santander, división administrativa que para efectos de la prestación del servicio educativo cuenta con dos entidades territoriales certificadas por el Estado, a saber: ETC Municipio de San José de Cúcuta con jurisdicción sobre la capital y la ETC Departamento Norte de Santander, la cual posee potestad sobre las instituciones educativas de los treinta y nueve (39) municipios no certificados que componen a la estructura político – administrativa, exceptuando la ciudad de Cúcuta.

Por su parte, la entidad territorial certificada correspondiente a la ciudad capital, de acuerdo con el documento *Caracterización del sector educativo de la Alcaldía del Municipio de San José de Cúcuta* (2019), cuenta con una planta viabilizada por el MEN, compuesta por 3545 docentes y 239 directivos al servicio de 60 instituciones en las que, para ese momento se atendía una matrícula de 136937 estudiantes, número que para la actualidad, según información

suministrada por la organización Carena Radial Colombiana, Caracol (2021) , ha aumenta en 24.023 con el ingreso de estudiantes venezolanos al sistema educativo.

El talento humano del sector educativo de la ciudad se encuentra compuesto por ciudadanos con edades comprendidas entre los 23 hasta los 69 años, hallándose el mayor número de ellos en el rango entre los 46 y los 55 años. Por su parte, con edades entre los 23 y los 25 años existen 12 docentes, entre los 26 a 35 años 374, de los 36 a los 45 se encuentran 887, de 46 a 55 se hallan 1425 y mayores de 55 años, es decir, ya en etapa pensional (aunque se les permite continuar en servicio hasta los 70 años) 846 educadores (Alcaldía del Municipio de San José de Cúcuta, 2019).

La entidad territorial cuenta con docentes que atienden población mayoritaria y pertenecen a alguno de los dos Estatutos que les regulan, distribuidos de la siguiente manera: 2.559 fueron nombrados bajo el decreto 2277 de 1979 y los restantes 1401 (35%) han accedido mediante concurso de méritos a través del decreto/ley 1278 de 2002. El 61%, de la población total de maestros del ente, se encuentran escalafonados en la categoría 14 del decreto 2277, lo que significa que ya no requieren de programas de formación o actualización docente. Entre tanto, el 85% nombrados bajo el más reciente estatuto se encuentran en la categoría 2 nivel salarial A, lo que implica que, aunque son profesionales licenciados o no licenciados, no han cursado posgrados como maestrías o doctorados (o por lo menos el MEN no les ha realizado reconocimiento de sus títulos de maestría puesto que no han logrado superar la Evaluación de Competencias o valuación con Carácter Diagnóstico Formativo – ECDF); ningún educador del municipio es reportado en categoría 3DD, es decir, profesional con maestría y doctorado que recibe la máxima asignación salarial contemplada en el nuevo escalafón.

## **Tabla 2**

*Magisterio de Cúcuta*

Magisterio de San José de Cúcuta		
Total	Docentes:	3545
	Directivos docentes:	239
Clasificación etaria	23 - 25 años	12
	26 – 35 años	374
	36 – 45 años	887
	46 – 55 años	1425
	55 – 70 años	846
Clasificación por decreto de nombramiento	2277	2259
	1278	1401
Cifras representativas del escalafón	Categoría 14/2277	1378
	Categoría 2A/1278	1191
	Categoría 3DD/1278	0

*Nota.* Adaptación. Alcaldía de Cúcuta. Caracterización del sector educativo.

De cara a la amplia diversidad de los sujetos que componen el magisterio nortesantandereano, a lo largo del presente proceso investigativo se buscó contar con la participación de representantes de los diferentes tipos de vinculación de docentes que prestan su servicio en la educación oficial de la región, para ello se contó con la participación de 12 educadores, 10 de ellos docentes de aula y dos directivos docentes; los participantes de la investigación tiene las siguientes características laborales o tipos de vinculación:

**Tabla 3**

*Participantes de la Investigación*

Tipo de vinculación	Cantidad
Docentes regidos por el decreto 1278	2
Docentes regidos por el decreto 2277	2
Docentes vinculados por el decreto 882 para zonas de posconflicto	2
Docentes con vinculación provisional	2
Directivos docentes	2
Docentes – sector privado	2

Con el fin de orientarse bajo el principio de saturación de la información se requirió de la participación de dos (2) directivos docentes y dos (2) educadores no vinculados al sector

educativo público oficial; todo ello con el ánimo de realizar triangulación de los ámbitos investigados.

La muestra fue de tipo voluntaria y de carácter dirigida (Hernández Sampieri et al., 2014), lo que significa que ha sido guiada por el propósito de la investigación pues la elección de los participantes giró en torno al tipo de vinculación, el nivel educativo en el que se desempeña el participante y el desarrollo de su práctica educativa en contextos emergentes tales como la influencia del conflicto, la migración venezolana, la crisis político-económica o los efectos de la pandemia; en este sentido, se ha entendido al sujeto participante como un experto en el tema objeto de indagación, buscando obtener su opinión para tener una visión completa del fenómeno.

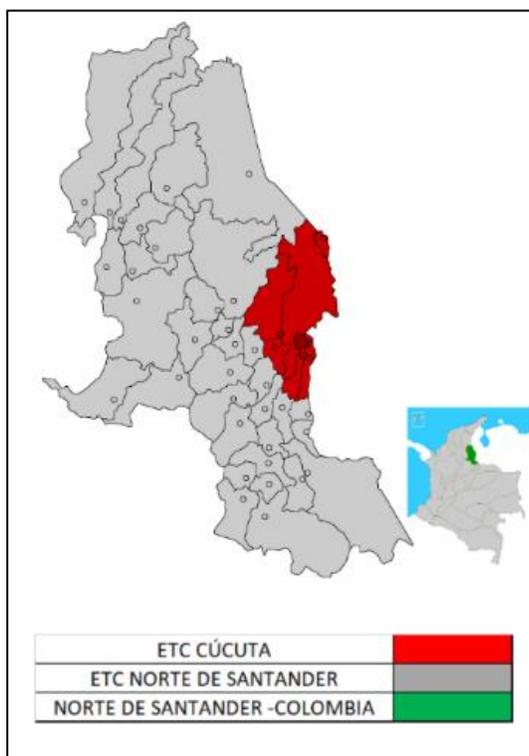
Con el ánimo que la muestra sea equitativa se distribuyó igual número de participaciones para las dos entidades territoriales que componen al Norte de Santander, en otras palabras, el 50% de los sujetos se encuentran vinculados a la ETC Municipio San José de Cúcuta y el otro tanto a la ETC Departamento Norte de Santander, de acuerdo con la tipología previamente presentada.

### **3.3. Escenario**

El Departamento Norte de Santander es una región político-administrativa de la República de Colombia ubicado al Nororiente del país y posee 421 Kms de frontera con la República Bolivariana de Venezuela (Gobernación de Norte de Santander, s. f.). Está compuesto por 40 municipios, de los cuales, según informe de la Contaduría General de la Nación, 34 se encuentran clasificados en sexta categoría, es decir, en el último nivel de la estratificación que tiene en cuenta la estabilidad financiera de cada región administrativa; otros cuatro, que pertenecen al área metropolitana de Cúcuta, están rankeados en la cuarta categoría, uno adicional en categoría segunda y, por último, la ciudad capital en categoría especial dada su densidad poblacional. Todo el departamento cuenta con una población mayor al millón quinientos mil habitantes (Contaduría General de la Nación, s. f.).

## Figura 1

Mapa de Norte de Santander



Nota. Adaptado de Departamento Norte de Santander [mapa] (<https://www.nortedesantander.gov.co/Gobernaci%C3%B3n/Nuestro-Departamento/Mapas>).

Creative Commons.

A nivel histórico Norte de Santander ha sido reconocido por ser pionero de muchos procesos sociales, entre ellos quizá el más importante ser reconocido como el lugar en donde nació la Patria, pues en la Villa de Rosario de Cúcuta se celebró la primera Asamblea constituyente de la República conocida como Congreso de Cúcuta, de ahí que se le conozca como cuna de la democracia colombiana. Dada su condición de frontera, sus tierras han sido testimonios de acontecimientos que lo han hecho precursor del desarrollo tal como la inserción del café como producto agrícola tipo exportación; así mismo, su capital disfrutó de las primeras industrias textiles del país, por ella ingresó por primera vez la energía eléctrica y el servicio de alumbrado público a finales del siglo XIX, en esta esquina del país “tocó tierra” por primera vez

una aeronave. Dada su pujanza, esta zona contó con el primer ferrocarril el cual realizaba viajes transnacionales desde el actual municipio de Bochalema llegando hasta Puerto Santander y luego atravesando la frontera venezolana hasta el territorio del Vigía y San Carlos, desde donde se traía mercancía proveniente de Europa, del Norte y del Sur de América que había llegado a través del océano Atlántico al Lago de Maracaibo (Correa, 2014)

Ahora bien, en la actualidad la economía de la región ha variado notoriamente, dada su condición geográfica periférica la inversión por parte del gobierno nacional y la atención de sus necesidades ha disminuido progresivamente; así mismo, sus fuentes económicas se han transformado, a razón que más del 90% de sus municipalidades se dedican a la agricultura de productos como el algodón, el arroz, el tabaco, el cacao, la caña de azúcar, el café y el trigo. Algunos sectores de la región se dedican a la extracción de minerales como el carbón y el uranio; una de sus mayores riquezas se constituye a través de la explotación del petróleo en la zona de Tibú (Bastos et al., 2018). El 75,4% de la población del Departamento reside en la ciudad capital; entre tanto el 24,6 restante lo hace en los treinta y nueve municipios restantes donde los ambientes son de tipo rural.

La ciudad de Cúcuta, capital del Departamento, posee la séptima área metropolitana del país. Sus habitantes, según el DANE (2018), a través del informe del último censo poblacional realizado en el país, son más de 700 mil y sumado a los municipios del área metropolitana la cifra asciende a más de 110.0000 sujetos. Se encuentra ubicada en la región centro – oriental del departamento en inmediaciones de la frontera Colombo – venezolana, razón por la cual cuenta con tres puentes internacionales: Francisco de Paula Santander que la comunica con la Población de Pedro María Ureña, Simón Bolívar que conduce a San Antonio del Táchira y el puente de Tienditas que, a pesar de haber sido concluido en 2016, a la fecha no ha podido ser inaugurado oficialmente dada la crisis binacional («Las Tienditas», 2019).

La economía de la población cucuteña históricamente ha estado determinada por las relaciones comerciales de carácter internacional establecidas entre los dos países limítrofes.

Durante el periodo de prosperidad económica del pueblo venezolano la ciudad fue considerada un destino mercantil importante y un puerto terrestre fundamental para el desarrollo, al punto que, a finales del siglo anterior, fuese denominada la frontera más dinámica de Latinoamérica (La Opinión, 2018).

Tras la crisis económica de la nación venezolana, la devaluación de su divisa y la pérdida del poder adquisitivo de su población, los efectos se hicieron sentir en los ingresos de la sociedad cucuteña, de manera especial en el sector comercial, situación que avocó a innumerables empresas a cerrar sus puertas en caso de no realizar reingeniería de sus ofertas. El momento más determinante de esta crisis transnacional se dio el 21 de agosto de 2015, fecha desde la cual no es posible el transporte terrestre de productos y que en múltiples ocasiones ha prohibido la circulación de ciudadanos a través de la línea limítrofe (Cámara de Comercio de Cúcuta, 2017).

Desde el señalado momento en que las relaciones comerciales, económicas y políticas entre Venezuela y Colombia se transformaron, la ciudadanía cucuteña ha sido testigo de un fenómeno migratorio en crecimiento constante de la población venezolana que se dirige hacia el interior del país o que busca continuar su destino hacia latitudes ubicada en el sur del continente en lugares tan lejanos como Chile o Argentina a donde algunos de ellos han llegado incluso a pie. Durante la primera fase de este fenómeno migratorio, a través de esta frontera se vivió el exilio de las clase alta y media de Venezuela que, a través de los puertos aéreo del país colombiano y de forma legal buscó nuevos destinos para su vida; un segundo exilio ha vivido la clase trabajadora bolivariana que, luego de ahorrar decidió no continuar bajo la inclemencia del régimen socialista y, anticipándose a momentos peores decidió radicarse, bien sea en este país o en algún otro lugar del continente, esta segunda ola fue realizada (y continua haciéndose) por medio de transporte terrestre en líneas que les promete ir legal (o ilegalmente) de una frontera a otra, como por ejemplo, a Ipiales (Nariño) en frontera con Ecuador. Por último, el tercer proceso migratorio lo han realizado personas y familias de clase baja, las cuales han emprendido su viaje a pie (totalmente) desde el interior de su país con la intención de salir de allí, sin tener algún

destino definido; muchas de estas personas continúan su viaje, por sus propios medios, a otras ciudades del país como Bucaramanga, Bogotá o Medellín, incluso algunos de ellos han fallecido en el intento de pasar el páramo de Santurbán que se encuentra en el camino que conduce de Norte de Santander al Departamento de Santander; muchas personas en esta fase migracional han decidido quedarse en Cúcuta, algunos de forma temporal (entre tanto reúnen recursos para continuar su viaje) y otros de forma permanente, trabajando en actividades de tipo informal como limpieza de parabrisas de vehículos, dulces u otros artículos en las esquinas y los semáforos, otros se han inclinado a la mendicidad en diferentes lugares de la ciudad y, otro tanto han optado por obtener ingresos desde la ilegalidad por medio del hurto y el microtráfico, incrementándose la delincuencia común (Koechlin y Rodríguez, 2018).

De otro lado, dada la cercanía de la ciudad de Cúcuta a la Selva del Catatumbo, la cual ocupa 4.826 Km<sup>2</sup> de los 21.648 Km<sup>2</sup> que posee el Norte de Santander, los efectos del fenómeno desencadenado por la violencia se hacen visibles en las calles de la ciudad. Esta subregión compuesta por once municipio (Ábrego, Convención, El Carmen, El Tarra, Hacarí, La Playa, Ocaña, San Calixto, Sardinata, Teorama y Tibú) desde la década de los setenta del siglo XX es escenario de movimientos guerrilleros que hicieron y continúan haciendo presencia agresiva en la región: fue el centro de operaciones de Manuel Pérez Martínez, alias el “cura Pérez” y con él del Ejército de Liberación Nacional – ELN, siendo este el movimiento guerrillero con mayor injerencia en la zona (Torres, 2015); además, de la presencia durante más de cuarenta años del Ejército Popular de Liberación – EPL y de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP, éstas últimas con quienes en el año 2016 el gobierno Santos Calderón firmó acuerdo de paz, situación por la que se le considera zona de postconflicto, aunque irónicamente, continúe siendo epicentro de la barbarie y el delito, tanto de organizaciones guerrilleras como de grupos armados al margen de la ley de extrema derecha (Moreno, 2020).

La influencia del fenómeno del Catatumbo en la capital de la región es visible en cuanto que la misma se ha convertido en corredor del narcotráfico y del ejercicio de acciones en contra

de la legalidad (Otálora, 2019). Esto hace, por consiguiente, que el Departamento Norte de Santander y la ciudad de Cúcuta, se vean inmerso en dos grandes crisis humanitarias y se convierta en un escenario potencial para la educación: por una parte el fenómeno de la migración del pueblo venezolano, asociada a su déficit económico y político y, por otra, la presencia de grupos al margen de la ley que se debaten por el dominio de uno de los territorios más ricos en presencia de minerales, de manera especial, de petróleo en el país y en Suramérica (Verdad Abierta, 2018).

Ante este escenario, la educación es eje fundamental que debe permitir el desarrollo de procesos sociales y, por consiguiente, los maestros han de convertirse en actores sociopolíticos claves para la transformación de la mentalidad y el favorecimiento de nuevas oportunidades. Desde esta perspectiva, la región cuenta con dos entidades territoriales certificadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la organización de la prestación del servicio educativo: una, a la cabeza de la organización departamental con 1.874 sedes educativas, en su mayoría ubicadas en zonas rurales, y, otra, con cobertura en la totalidad del Municipio de Cúcuta, en donde existen 218 sede aglutinadas en 60 instituciones educativas de las cuales 8 pertenecen al sector rural del municipio.

**Tabla 4**

*Entidades territoriales*

Entidades territoriales de la región		
Entidad territorial	Sedes	Educadores
Norte de Santander	1874	10036
San José de Cúcuta	218	3784

*Nota.* Adaptación información MEN.

En consecuencia con lo anterior, la población a considerar dentro de los términos de la investigación será el magisterio colombiano, más específicamente quienes realizan sus labores en el contexto del Departamento Norte de Santander, región administrativa a la que pertenecen las dos entidades territoriales señaladas, entre las cuales se seleccionará de manera intencionada a los 12 participantes de la investigación.

### **3.4. Instrumentos de Información**

En atención al tipo de investigación, enmarcado dentro de la tendencia cualitativa y el empleo del diseño fenomenológico – hermenéutico, siguiendo la propuesta de Van Manen, (2016) se emplearon los siguientes instrumentos para recabar información:

1. Protocolos de experiencias personales de educadores: permitieron un acercamiento directo a las vivencias y experiencias del participante, mediante el empleo del lenguaje escrito; se buscó que la información en ellos contenida haya estado libre de explicaciones causales y de prejuicios. Este proceso de escritura fue un desarrollo de tipo personal realizado por cada participante en donde les propuso realizaran un texto que permitiera narrara elementos como aspectos que le llevaron a optar por la profesión docente, el proceso de formación inicial, su concepción sobre la carrera docente, alguna experiencia significativa vivida y el proceso de transformación de sus prácticas desde el inicio de su ejercicio hasta el presente (Ver Apéndice A).
2. Entrevistas conversacionales: tuvieron como propósito verificar la autenticidad de los relatos anecdóticos y esclarecer sus temas fundamentales. A través de un diálogo sostenido y fluido que brotó de los interrogantes que surgen de la lectura de los protocolos se buscó conseguir información relevante para la investigación, se enmarcó en el contexto profesional del investigador y exigió habilidad conversacional y capacidad analítica, además de la capacidad de recuperación de la información y de síntesis de estos. Desde ella se generó un discurso conversacional sobre un tema definido, centrándose en los temas más sobresalientes identificados por el investigador. El

protocolo de entrevista contó con tres grandes ejes temáticos o categorías (Rol docentes, contextos emergentes y práctica pedagógica en educación media), a su vez, cada uno de estos se ramificó en subcategorías, las cuales agruparon a las 35 preguntas que sirvieron de guía al proceso conversacional (Ver Apéndice B).

3. Textos pedagógicos: se emplearon como fuente de información externa extractos pertenecientes a la prolífica obra filosófica y pedagógica de Edgar Morín, quien ha reflexionado en torno a la situación vital y contextual de la escuela y los educadores del presente. Este proceso partió de un proceso de rastreo documental a lo largo de diecinueve documentos morinianos, entre los cuales los considerados como más sobresalientes fueron los tomos I, II III y VI del Método (1977, 1983, 1983, 2006), los Siete Saberes necesarios para la Educación del futuro (1999), Educar en la Era Planetaria (2002) y Enseñar a vivir (2015). Los fragmentos extraídos fueron depositados en el protocolo Texto Pedagógico (Ver Apéndice C). Los textos fueron interpretados a la luz de su contexto inspiracional y transversalizados con las narraciones y los registros realizados por los docentes participantes de acuerdo con la información obtenida en los protocolos señalados previamente; esta información se convirtió en el insumo básico para la consolidación del texto hermenéutico.

### **3.5 Procedimiento**

El punto de partida y la meta a la que se pretendió llegar por medio del proceso indagatorio fue la realidad educativa misma; en primer lugar, con fines descriptivos partiendo de las narraciones y relatos de los educadores, en cuanto actores esenciales dentro del proceso formativo; de igual modo, se ambicionó generar reflexión pedagógica que comprendieran, desde el método hermenéutico, el fenómeno mismo con el ánimo de proponer sustentos teóricos que apoyaran nuevas interpretaciones de la formación del profesorado, la práctica educativa y los procesos de mejoramiento institucional, su componente del talento humano y las evaluaciones de desempeño de los maestros en Colombia. En este sentido, se propuso el empleo de la

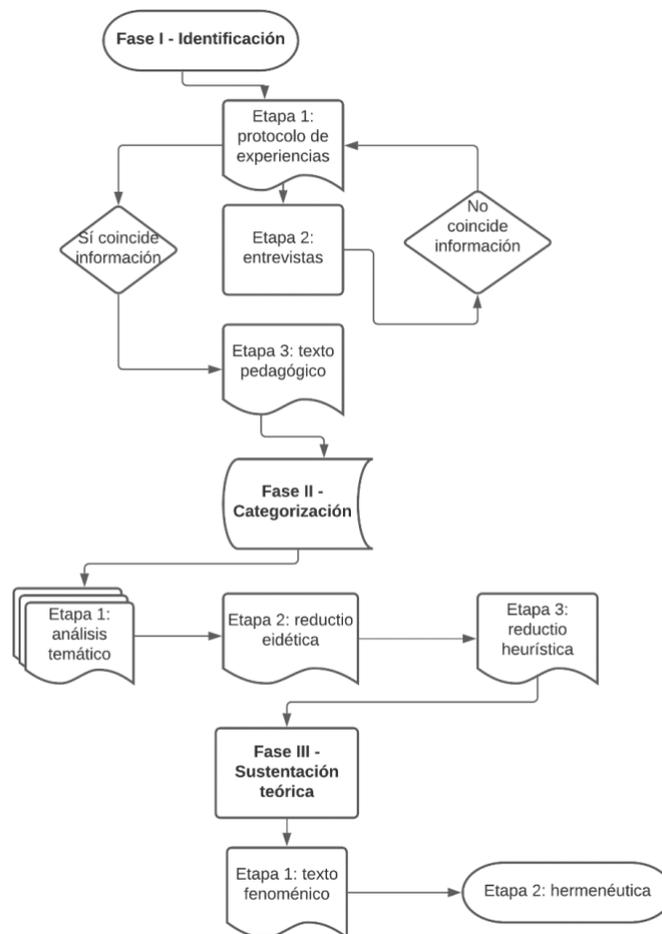
metodología fenomenológico-hermenéutica (Van Manen, 2016) como estrategia de análisis interpretativo de la realidad escolar; en consecuencia, se propuso el desarrollo del siguiente procedimiento:

1. Fase I: Identificación. Buscó ir directamente a la fuente de la información contempladas en los siguientes protocolos:
  - a. Etapa 1 – Protocolo de experiencias: se acudió al mismo sujeto educador para indagar por experiencias y vivencias vividas desde los contextos emergentes en que tiene lugar el nivel de educación media. Se privilegió la escritura de tipo anecdótico en protocolos libres de explicaciones causales, teóricas, circunstanciales o interpretaciones de carácter subjetivo (Ver Apéndice A).
  - b. Etapa 2 - entrevistas: se acudió al formato de entrevista conversacional (Yin, 1994), con el propósito de confirmar la veracidad de los relatos anecdóticos y profundizar en el sentido de estos; con base en ello, se realizó reformulación de las narraciones anecdóticas identificando los aspectos más relevantes de las mismas y separando lo no esencial. En cada fase se asegura la mayor fidelidad del relato, tal y como lo describe el sujeto investigado (Ver Apéndice B).
  - c. Etapa 3 – texto pedagógico: paralelamente se dio uso a fragmentos de experiencias educativas proveniente de la experiencia del pedagogo y filósofo Edgar Morin desde su experiencia del acto educativo, en sus vivencias como maestro, a través de las cuales logró reflexionar sobre el sentido de la escuela y el papel del educador en y desde ella (Ver Apéndice C).
2. Fase II: Categorización. A través de ella se explicita la reductio Husserliana por medio de la cual se busca llegar al esclarecimiento del sentido de las narrativas y los discursos constituidos por los educadores participantes, bajo el presupuesto de su experticia. Esta fase contará con tres etapas, presentadas a continuación.

- a. Etapa 1 - análisis temático: parte de la identificación de la identificación de las reflexiones macro – temáticas que permiten la comprensión del texto como un todo; seguido del análisis micro – temático entendida como la aproximación de marcaje, parte a parte del texto del cual se pueden obtener las proposiciones que concentran el sentido esencial de los textos y sus significados.
  - b. Etapa 2 - reductio eidética: parte del cuestionamiento de las afirmaciones obtenidas en la fase anterior y se centra en el método de la variación imaginativa identificando la relación entre lo sustancial y lo accidental de los textos detallados según el análisis temático y concluir cuáles de ellos son realmente necesarios (contingentes).
  - c. Etapa 3 - reductio heurística: en ella se identificaron consideraciones subjetivas, atribuciones positivas y negativas, prejuicios, con el fin de someterlos a la autoconciencia crítica identificando factores ideológicos o psicológicos en las narraciones y los discursos, de manera tal que se lograra tener aproximaciones a la naturaleza rationalis de los participantes.
3. Fase III: Sustentación teórica. En esta instancia del proceso se pretendió escribir – reflexionar en torno a la realidad fenoménico – experiencial consolidando un texto hermenéutico que presente los resultados de la investigación:
- a. Etapa 1 – texto fenoménico: por medio de él se procuró suscitar una experiencia revelativa – epifánica de los significados que emergen del proceso hermenéutico documental.
  - b. Etapa 2 – hermenéutica: bajo la intención de asegurar una mayor interpretación del fenómeno educativo se realiza confrontación – trazabilidad con otras fuentes con el fin de enriquecer la discusión académica y pedagógica.

## **Figura 2**

*Procedimiento de la investigación*



### 3.6. Diseño del Método

#### 3.6.1. Diseño: fenomenología - hermenéutica

El propósito investigativo de lograr la integración de los componentes que subyacen de la práctica pedagógica de tal modo que permitan la configuración del rol docente en contextos emergentes de la educación media en la realidad colombiana y más concretamente en la región político-administrativa de Cúcuta, requirió de la mediación de procesos reflexivo-interpretativos que permitiesen comprender la realidad educativa misma desde los discursos de los educadores, hallar el significado de sus experiencias y generar una descripción específica y profunda, a la vez de los relatos desde la perspectiva de quien los viven (Van Manen, 2003). En este sentido, los cometidos de identificar, categorizar y sustentar la realidad de la educación colombiana, en

el nivel de educación media, desde la perspectiva del quehacer docente con el ánimo de discernir en torno a la deontología de la profesión docente se fundamentó en la investigación cualitativa; desde esta perspectiva se permitió ver la realidad humana mediada por una perspectiva epistemológica compleja (Morin, 2004), en donde la realidad no es inmutable sino que está en construcción permanente, es variable y depende de las interacciones entre los sujetos humanos que, desde sus dimensión volitiva, sus instituciones sociales/políticas y sus construcciones culturales consolidan nuevos imaginarios y nuevas interpretaciones, pues como bien afirmó Heidegger (2000) el lenguaje es la casa del ser, la morada donde le hombre habita; una realidad descrita de esta forma, amerita aproximaciones diferentes, procedimientos que sean conforme a su naturaleza y a su esencia.

La intención, en consecuencia, es ahondar en la realidad humana del educador, descubrir, por medio de sus narrativas, su interpretación de la escuela como realidad socio/político/cultural y su papel, tanto dentro de ella (como actor protagónico) como fuera de ella, en cuanto agente social; por este motivo el diseño investigativo se fundamentó en la metodología fenomenológico – hermenéutica a partir de la propuesta de Van Manen, el cual se basa en la pedagogía fenomenológica de Langeveld y en los postulados de la Escuela de Utrecht, esencialmente en el pensamiento de E. Husserl logrando pasar ambas tendencias, la fenomenología y la hermenéutica, del contexto de la filosofía al de la educación, al comprender que los cimientos de la investigación en este campo se erigen desde la experiencia vivida por el actor educativo y, desde allí, el sujeto investigador pueda iniciar un proceso de reflexión con sentido y significación.

En efecto, la fenomenología-hermenéutica se yergue como un camino (*οδός*) entre la realidad que se pretende comprender y el esclarecimiento del fenómeno mismo, esto implica que desde él se llega a una orientación intelectual a la que acude el investigador para llegar, por el estudio, a su significado esencial y al sentido e importancia que tiene dentro del campo de la

educación; por ello, el método busca una simbiosis entre la naturaleza del conocimiento y su vinculación con la práctica (Van Manen, 1998). Desde esta perspectiva, se hace necesario, metodológicamente, partir de la realidad empírica (material, experiencial), donde el interés será de carácter descriptivo, para llegar a la naturaleza reflexiva, empleándose, de esta manera, dos elementos fundamentales en la propuesta de Husserl: la *reductio* y la *vocatio*, en cuanto esclarecimiento de la intencionalidad como exploración de la conciencia y su comprensión desde las perspectiva valorativa, normativa y práctica. Uno y otro, concomitantemente, hacen uso del discurso y del relato para comprender al otro no sólo en lo que se encuentra en el hilo de la conversación sino lo que existe detrás de lo dicho para revelar significados e interpretarlos por medio de la palabra orientando a la reflexión de los agentes educativos.

### **3.6.2. Alcance del estudio: descriptivo – explicativo**

En consecuencia, con la metodología fenomenológica – hermenéutica el estudio investigativo realizado estuvo movido por intenciones de tipo descriptivas y explicativas, de acuerdo con cada una de las fases previstas.

Las fases I y II del método han sido mediadas por un alcance de tipo descriptivo, puesto que a través de ellas se buscó identificar e interpretar los componentes que especifican las propiedades y caracterizan la práctica educativa de maestros que laboran en el nivel de educación media, identificando las tendencias en las narrativas y los discursos de los participantes, de tal manera que sea plausible avanzar hacia una aproximación de los perfiles y el rol del del maestro. Desde esta perspectiva, se intentó brindar con mayor precisión la perspectivas epistémicas, metodológicas, didácticas y tecnológicas del quehacer educativo y de la escuela como escenario en donde acontece el acto educativo.

En la fase III, interpretativa – explicativa, se pretendió dar explicaciones, desde las condiciones y las razones, a la existencia del fenómeno estudiado, es decir, a la transformación del rol del educador a partir de los contextos emergentes en donde ejerce sus funciones y desarrolla sus competencias, posibilitando un mayor entendimiento de la realidad escolar.

### 3.7. Análisis de Datos

El proceso de análisis de datos en investigación cualitativa consiste en dar estructura a una serie de información que, por la naturaleza misma de los instrumentos, no la posee del todo intentando conciliar diversas posturas y concepciones que emergen de las narraciones y discursos generados por los sujetos participantes; ello, implica tener en cuenta sus contextos, sus intenciones, percepciones y expresiones, incluso de carácter no lingüístico. Todo esto, con el fin de ir al significado mismo de la realidad, interpretar los contenidos y denotar su complejidad.

Siguiendo las recomendaciones de Smith y Osborn (2008), el sujeto investigador debe prestar especial atención a la fidelidad de las transcripciones, así como la información de tipo verbal obtenida a través de cada uno de los instrumentos de tal modo que se puedan brindar interpretaciones a profundidad de estos. Los pasos por seguir para un análisis completo de la información desde el método empleado han sido propuestos por diversos autores, entre otros Leavy, (2014), Pietkiewicz y Smith, (2012), Shinebourne (2011), Smith y Shinebourne, (2012) y Willig (2013) y tenidas en cuenta en distintas investigaciones realizadas; en las señaladas fuentes el procedimiento con caracteres comunes se describe a continuación:

1. Validación de los instrumentos: se realizó con apoyo de dos estudiantes del Programa de Formación Complementaria de una Escuela Normal Superior, dos estudiantes de último semestre de licenciatura de educación matemáticas y Biología de la ciudad de Cúcuta y dos estudiantes de Maestría en Educación que realizan su labor educativa en el área de frontera. Los criterios tenidos en cuenta para la validación fueron aspectos como la redacción, la ortografía, el uso del lenguaje, la relación de las preguntas con los ejes temáticos y las características de las preguntas en sí mismas en relación con la investigación.
2. Transcripción de textos y primeros comentarios: tras obtener la información proveniente de las fuentes, previamente enunciadas, el investigador realizó vaciado de la información en matrices destinadas para tal fin, las cuales luego fueron importadas al software Atlas ti

9. Una vez se declaró completitud de la información recolectada, se realizó lectura iterativa de los textos buscando mayores acercamientos a ellos y asumiendo nuevas perspectivas a partir de las cuales se realizó los primeros comentarios al documento; la idea en este punto fue identificar el sentido semántico del texto y concluyó con la configuración de redes semánticas por componentes. Los textos se clasificaron según diferentes grupos, basados en las categorías zona de desempeño (rural, urbano), tipo de vinculación (2277, 1278, 882, provisional, privado, directivo), entidad territorial (Norte de Santander, Cúcuta), edad, entre otros.
3. Identificación de temas y codificación: a partir de los primeros comentarios y de las redes semánticas se procedió a la identificación de componentes emergentes, estos fueron términos, proposiciones o resumen que acuden a terminología especializada que pasan a ser identificados con códigos. Los componentes se configuraron a través de la estrategia de agrupamiento, oposición, escrutinio y procesamiento a través de los cuales se configuró la reductio eidética, a través de los tipos de relación propuesto por el software.
4. Fusión de componentes y códigos: ante la posibilidad de diversidad de los códigos emergentes de la codificación anterior se generó la estrategia de agrupamiento o fusión que brinda el software partiendo de principios de semejanza temática, conceptual y proposicional. En esta fase surgen categorías supraordinadas, las cuales se asumieron a partir de los ejes temáticos de la investigación de forma deductiva, aglutinando aquellas que brindan características comunes entre sí bajo el principio que existen ideas en común y que el análisis se inició tras el momento de lograrse saturación de la información. En este punto se dio por alcanzada la reductio heurística.
5. Elaboración del informe: el software Atlas Ti 9 permitió la coocurrencia de códigos y la creación de redes que contemplaron los temas supraordinados, los temas emergentes, los términos, proposiciones, ideas y comentarios más recurrentes. Una vez se obtuvo esta información se realizó la exportación de las respectivos informes, tanto en tablas como en

forma de redes, información que para efectos de la investigación se consideró tabla maestra. Con los resultados de la tabla maestra se inició el proceso de interpretación hermenéutica.

6. Hermenéutica de la información: el investigador con base en los temas supraordinados, es decir, los ejes temáticos, realizó trazabilidad con textos pedagógicos y filosóficos de la obra de Morin, hallando entre ellos (la información y los nuevos textos) elementos comunes y aspectos asociados y disociados; a partir de cada supraordinación se generaron sustentaciones y explicaciones que permitieron comprender la naturaleza del fenómeno que se origina en la práctica de los docentes que ejercen su labor en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta en aspectos relacionados con su motivación vocacional, sus procesos de formación inicial y continua, su ejercicio en carrera docente y las transformaciones que han debido dar a la misma a partir de las necesidades que surgen del contexto en donde desarrollan su labor educativa.

### **3.8. Consideraciones Éticas**

El proceso investigativo realizado atendió a la necesidad de custodiar y preservar la dignidad humana de los sujetos participantes consagrada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), de manera especial, en atención a lo señalado en su preámbulo y en su artículo primero; así mismo, con lo consagrado por la Constitución Política de Colombia en su artículo 1° en lo relacionado con la dignidad de la persona y el artículo según el cual prevalece el derecho a la intimidad personal y familiar.

En atención a la Ley 1581 (2012) que dictó disposiciones generales para la protección de datos personales y el Decreto 1377 (2013) que reglamenta la ley *habeas data*, toda información personal brindada sobre el participante mismo o sobre algún otro sujeto de su comunidad educativa es considerada información sensible, es decir, que afecta la intimidad de su titular y fue estimada como anónima, se custodia, total y absolutamente, en todos los casos, dado que la misma se considera otorgada sólo para fines académicos y no es susceptible de promoción,

publicidad, publicación o difusión por medio impreso, digital, radiodifusivo, sonoro, multimedia o fílmico. Se asegura absoluta confidencialidad. El sujeto participante firmó consentimiento informado antes de ser incluido en la muestra investigativa y bajo ningún motivo se permitirá el uso de los datos personales y susceptibles para alcances diferentes al del presente estudio investigativo.

Preservando el sentido ético de las investigaciones en ciencias sociales y humanas y en atención a la práctica extendida por los investigadores de estos campos, el presente proceso académico – investigativo aseguró la protección de la identidad de los participantes e informó previamente las condiciones de custodia de datos considerados privados por la legislación colombiana y la eticidad del sujeto investigador.

## **Capítulo IV Resultados de la Investigación**

Luego de presentados los objetivos y el diseño metodológico de la actual investigación, se procede a plantear los resultados obtenidos como fruto de la identificación, categorización y sustentación teórica de los componentes deontológicos del rol docente, los cuales emergen de la práctica pedagógica suscitada y consumada en contextos emergentes de la educación media en la ciudad de Cúcuta; de cara a ello, los hallazgos parten de tres fuentes fundamentales: en primer lugar, la narración anecdótica en torno a sus intereses vocacionales, su formación, el ejercicio de la carrera docente y la práctica en contextos educativos emergentes, puesta por escrito por 12 educadores, en donde exponen sus vivencias y experiencias en el ejercicio de la práctica docente; junto a ello, las entrevistas conversacionales, realizadas a los mismos docentes y directivos docentes, las cuales tuvieron como punto de partida las narrativas anecdóticas y buscaron identificar las concepciones fundamentales que sustentan sus prácticas en medio del nivel educativo señalado y, más aún, en contacto con nuevas realidades que subyacen de contexto emergentes en donde tiene lugar su labor educativa; por último, y con el fin de lograr la hibridación del discurso, el investigador acude a la fuente documental de diversos textos, pertenecientes a la fecunda obra filosófica y pedagógica del maestro Edgar Morin, quien ha repensado la realidad del mundo/sociedad y del ser humano desde diversos escenarios e, incluso, desde la escuela como uno de los tantos lugares en donde tiene lugar la metamorfosis del sujeto en consonancia con sus múltiples dimensiones bio-psico-sociales.

El escenario desde el que acontecen las prácticas pedagógicas de los participantes y en donde tiene lugar la investigación es la ciudad de San José de Cúcuta, territorio ubicado en las inmediaciones de la frontera colombo-venezolana, lugar en el que confluyen múltiples fenómenos socio/político/culturales: en primer lugar y, quizá el más significativo, la migración desarrollada desde hace un lustro por el pueblo venezolano hacia el interior de Colombia y la región suramericana en búsqueda de mejores condiciones económicas, sanitarias y educativas, tanto para la población adulta como para sus hijos; en este mismo ámbito, también se percibe de forma

inmediata y directa, los efectos de del accionar de grupos beligerantes al margen de la ley, que tienen lugar en la selva del Catatumbo, subregión natural privilegiada por las riquezas de su fauna, su flora y su producción mineral, pero azotada por el flagelo de la violencia, dada la confluencia de grupos guerrilleros y de extrema derecha, tal y como lo señala Ramos-Ramírez (2018) en *Mapeo y Análisis Espacial de Conflictos Territoriales para el Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial del Catatumbo*.

De forma paralela, los fenómenos del orden nacional y mundial también tienen incidencia en la realidad contextual del ámbito señalado; así, por ejemplo, desde el componente político, los efectos de las decisiones de los últimos gobiernos, de manera especial bajo las presidencias de Juan Manuel Santos e Iván Duque, han afectado el desarrollo económico de la región. La crisis económica del más reciente cuatrienio, las manifestaciones del pueblo bajo el movimiento del Paro Nacional iniciadas en el segundo semestre del 2019 y extendidas hasta el presente, la devaluación de la moneda colombiana en la bolsa de negocios internacional y diversos factores de todo orden, ya no sólo influyen en la capital, igualmente desarrolla nuevas dinámicas en el nivel local.

Desde la esfera internacional, el acontecimiento que más ha influido en la transformación de la realidad social/económico/cultural, con efectos directos en la región, ha sido la llegada del nuevo Coronavirus – Covid 19, la declaratoria de emergencia, ambiental, social y económica implementada por el Gobierno Nacional desde marzo de 2020 hasta el presente y la transformación de los estilos de vida de toda la sociedad, de manera fundamental de la escuela y sus actores educativos.

De cara a toda esta realidad, que caracteriza el *modus vivendi* del ámbito en donde tiene lugar el desarrollo de la presente tesis doctoral, el investigador, consciente de la transformación que acontece en la sociedad y, en consecuencia, en la escuela, busca integrar los componentes de la deontología del rol docente, a partir de su identificación, categorización y sustentación teórica, los cuales subyacen de los ejercicios propios de la práctica pedagógica que realizan los

sujetos educadores en el nivel de educación media, en medio de contextos emergentes y que influyen en el quehacer educativos con el ánimo de integrarlos, tales como la migración transfronteriza del pueblo venezolano, el proceso de posconflicto declarado por el gobierno nacional y que tiene lugar en la región del Catatumbo coexistiendo con nuevas realidades de violencia, la crisis económica y social del país y el escenario de pandemia mundial desatado tras la aparición del Covid-19.

En el presente capítulo, se encuentran cinco grandes apartados: el primero, realiza un análisis sociodemográfico de los 12 participantes que intervinieron en la investigación; el segundo, busca identificar los componentes que subyacen de las narrativas y los discursos y que dan cuenta de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las nuevas realidades que afrontan los educadores del nivel de media académica o técnica de instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta; el tercero, a partir del reconocimiento de elementos comunes en las reflexiones de los participantes, organiza y clasifica las experiencias generando una nueva categorización; subsiguientemente, el cuarto título, a partir de la información obtenida y con apoyo en la reflexión filosófico-pedagógica de Morin, plantea el sustento teórico de los componentes que configuran la deontología del rol docente en contextos emergentes; por último, la quinta sección del capítulo integra los fundamentos de la deontología del rol docente a partir de los componentes hallados en medio de la práctica pedagógica de educadores del nivel de media.

#### **4.1 Coordinadas Sociales de los Participantes**

Con la finalidad de alcanzar el propósito del presente proceso investigativo, se asume como población de esta, al magisterio oficial y no oficial de la ciudad de Cúcuta; a su vez, se asume una muestra voluntaria de un total de 12 educadores (docentes y directivos docentes) que desarrollan su labor profesional en instituciones educativas que cuentan con el último nivel de enseñanza previsto por la ley 115 de 1994 y que, además, poseen contextos con características emergentes como la influencia del conflicto/posconflicto/conflicto, el fenómeno migratorio de población proveniente de la República de Venezuela, la crisis económica y, por

supuesto, los efectos de la pandemia ocasionada por el Covid-19. Cada integrante de la muestra es considerado un experto en cuanto que desde su formación y su experiencia poseen un conocimiento válido y específico para los efectos de la presente investigación. A continuación se presentan los datos demográficos de los sujetos participantes:

#### **4.1.1 Género**

La muestra integrada por 12 participantes está compuesta por nueve personas de género femenino y tres personas de género masculino.

**Tabla 5**

*Género de los Participantes*

Género	Directivos	Docentes	%
Masculino	1	2	25
Femenino	1	8	75
Total (N=12)	2	10	100

Del total de los educadores que hace parte del proceso investigativo, dos son directivos docentes, de los cuales uno es hombre y otra es mujer; los restantes 10 son docentes de aula, entre los cuales dos corresponden al género masculino, entre tanto, los ocho sujetos restantes son maestras; esto significa que el género femenino cuenta con una representación del 75% de los actores educativos investigados y el restante 25% pertenece al masculino.

#### **4.1.2 Edad**

Se presenta la clasificación de los participantes, de acuerdo con sus rangos de edad, distribuidos en cuatro categorías, en concordancia con la década de la vida en la que se encuentran; el valor mínimo corresponde a 22 y el máximo a 53 años, tal y como se señala a continuación:

**Tabla 6***Edad de los Participantes*

Rangos de Edades		Frecuencia	%
20	30	2	16,7
30	40	2	16,7
40	50	4	33,3
50	60	4	33,3

Se identifican cuatro rangos de edad, a saber: de 20 a 30, de 30 a 40, de 40 a 50 y de 50 a 60 años; de ellos, el 16% de los sujetos que participan de la investigación, es decir, dos personas tienen edades comprendidas entre los 20 y los 30 años, otras dos se encuentran categorizadas en el rango de 30 a 40; el 66,6% de la muestra se encuentra rankeada en las dos últimas categorías, encontrándose cuatro personas por encima de los 40 años y los últimos cuatro en el nivel superior a los 50 años; aclarando que el mayor de los participantes tiene 53 años de vida.

**4.1.3 Nivel educativo**

En Colombia, en el campo de la educación superior existen dos niveles educativos: pregrados y posgrados. Para efectos de carrera docente, en el nivel de pregrado en educación se otorga el título de Licenciado (en educación) con algún énfasis específico; sin embargo, a partir del decreto 1278 (2002) se concede la posibilidad a profesionales de Núcleos Básicos del Conocimiento – NBC diferentes al de educación, de acceder a derechos de carrera docente, en concordancia con la afinidad del perfil de las áreas fundamentales y obligatorias previstas por la ley; para efectos de perfilamiento es preciso acudir al Manual de Funciones de Docentes y Directivos Docentes - Resolución No. 09317 (2016), emanada por el Ministerio de Educación

Nacional. Por su parte, el nivel posgradual cuenta con tres subniveles (especialización, maestría y doctorado). Los perfiles de los participantes presentan los siguientes niveles educativos:

**Tabla 7**

*Último nivel educativo*

Nivel	Participantes	%
Normalista	2	16,7
Licenciado	1	8,3
Profesional no licenciado	3	25,0
Especialista	1	8,3
Magíster	3	25,0
Doctor	2	16,7

En el caso de los actores educativos que participan del actual estudio, se encuentra una muestra general de todos los niveles educativos que permite la normatividad vigente para el ejercicio de la docencia, bien sea en el sector oficial o privado. El título al que se hace referencia en la tabla 7, corresponde al último nivel de enseñanza alcanzado y en el que se encuentra graduado el docente, lo cual no significa que, por el hecho de encontrarse en el señalado, no se cuente con los anteriores, así por ejemplo, quien ostenta el título de doctor puede, a su vez, poseer los otros niveles anteriores: maestría y licenciatura e, incluso, el de Normalista superior. La única excepción, en la que se puede asegurar que el participante sólo cuenta con un título es el de Normalista.

Para efectos de la presente investigación, el 16,7% de los participantes cuenta, únicamente, con el título de Normalista Superior, el 33,3% ha recibido un título de pregrado, entre

los cuales el 25%, es decir, tres docentes son profesionales no licenciados y el 8,3% es un profesional con título de licenciado en educación.

#### **4.1.4 Tiempo de servicio como educador**

Se puede conceptuar como tiempo de servicio de un educador el que transcurre desde el momento en que recibe el título habilitante para ejercer la profesión docente en el país y se ejecuta dicha labor en alguno de los niveles educativos previstos en el país, los cuales inician con el preescolar y finalizan con la formación posgradual. Seguidamente se presentará la información obtenida de los educadores que participan en el estudio:

**Tabla 8**

*Tiempo de servicio como educador*

Rango de Tiempo		Frecuencia	%
1	5	2	16,7
5	10	0	0,0
10	15	2	16,7
15	20	4	33,3
20	25	3	25,0
25	30	1	8,3

Los educadores focalizados cuentan con experiencia educativa entre 3 y 26 años al servicio de la educación, bien sea al interior del aula como docentes o fuera de ella, desempeñando funciones directivas. La tabla 8, presenta seis rangos, correspondientes a los lustros en los que se puede circunscribir el tiempo que los participantes han señalado como el que han destinado para el desarrollo de las competencias magisteriales; en este sentido, es preciso aclarar que las personas con menos tiempos de servicio son dos, correspondientes al

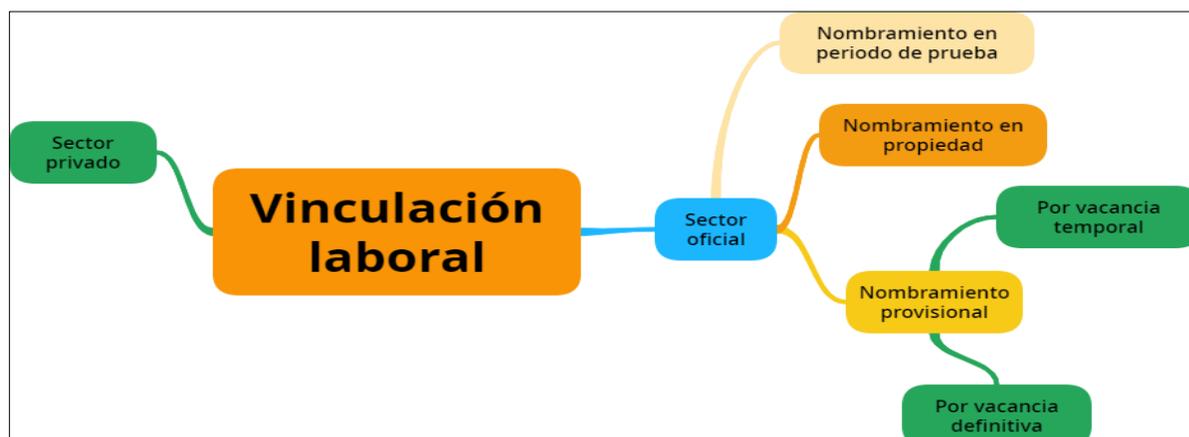
16,7% y el sujeto con más tiempo de dedicación a la docencia, cuenta con 26 vigencias educativas; la experiencia profesional más concurrente se encuentra en el cuarto y quinto rango, es decir, quienes cuentan entre 15 y 25 años en la tarea de educar, siendo el de mayor porcentaje el lustro de los 15 a los 20 con 33,3%, seguido de quienes poseen más de 20 y menos de 25, que corresponden a 3 sujetos (25%). Es preciso definir que para efectos de la actual muestra poblacional no se cuenta con participantes que se encuentren en el rango de 5 a 10 o que no cuenten con experiencia en el sector educativo.

#### **4.1.5 Tipo de vinculación laboral**

En el contexto educativo colombiano, sólo es posible evidenciar dos tipos de vinculación laboral para el ejercicio educativo: vinculación con el sector público, pagado con rubros provenientes del sistema general de participación (Ley 715, 2001) o vinculación con el sector privado, es decir, con establecimientos educativos reconocidos por el Estado, de propiedad de personas naturales o jurídicas, cuyo sostenimiento corre por cuenta de ingresos obtenidos por pagos que realizan las familias de los educando u organizaciones de índoles privada. Es preciso aclarar que quienes se encuentran vinculados con el sector oficial podrían encontrarse bajo algunas de las tres siguientes figuras contractuales: nombramiento en periodo de prueba, nombramiento en propiedad o nombramiento en provisionalidad, la cual puede estar asociada a una vacancia temporal o a una definitiva. A continuación, se presenta en la figura 3 la estructura de la vinculación laboral de los educadores en Colombia:

#### **Figura 3**

### Estructura de la Vinculación Laboral de Docentes



En concordancia con la estructura señalada previamente, se presenta el tipo de vinculación laboral que poseen los participantes de la investigación:

**Tabla 9**

*Tipo de Vinculación Laboral*

Vinculación	Participantes	%
Sector privado	2	16,7
Periodo de prueba	0	0,0
Nombramiento en propiedad	8	66,7
Nombramiento provisional	2	16,7

La amplia mayoría de los participantes, poseen nombramiento en propiedad, lo que significa que su vinculación laboral es directa con el Estado, con estabilidad contractual y efectos de continuidad hasta el momento de su pensión por vejez, enfermedad laboral o por orden jurídica ocasionada por alguna falta disciplinaria que lo obligue a ser retirado del servicio de forma inmediata; todos ellos, corresponden al 66,7% de los sujetos de estudio. Entre tanto, existen dos participantes con nombramiento bajo la figura de provisionalidad, condición normativa que le

permite a un educador ingresar al servicio público sin derechos de carrera, bien sea por la existencia de una vacancia ocasionada temporalmente porque el educador se separa de sus funciones, con el debido permiso de la autoridad competente, condición que podría darse si el funcionario público solicita una comisión no remunerada por un tiempo considerable para realizar otras labores, ejercer otros cargos en la vida política o sindical o para desempeñarse en otras funciones de un cargo superior al suyo bajo la figura de encargo. Así mismo, la vacancia que origina la provisionalidad podría ser definitiva cuando el anterior funcionario (quien se encontraba en propiedad) fallece, deja su cargo por efectos de otorgamiento de la pensión o es retirado del cargo.

Por último, se reseñan dos participantes cuya única vinculación laboral es con entidades educativas de derecho privado, condición que no les otorga derechos de carrera ni les permite estar escalafonados.

#### **4.1.6 Tiempo de carrera docente**

En el contexto colombiano se considera tiempo de carrera docente a partir del momento en que el docente adquiere derechos de vinculación contractual con el Estado, bajo la condición de propiedad; de cara a esto, ni los docentes vinculados bajo la figura de nombramiento en provisionalidad ni los maestros contratados por los establecimientos del orden privado se consideran con derechos y tiempo de carrera docente. A continuación se presenta la distribución de los participantes, clasificados bajo el presente apartado:

**Tabla 10**

*Tiempo de Carrera Docente*

Rango de tiempo		Frecuencia
0	0	4
1	16	6

16

26

2

---

Se determinan tres rangos para clasificar el tiempo de carrera docente con que cuentan los participantes: el primero, arranca en el conteo cero, allí se ubican a los docentes vinculados con el sector privados y los docentes con nombramiento en provisionalidad, puesto que estos no poseen derechos de carrera ni son inscritos en el escalafón nacional docente, en este nivel se encuentran cuatro maestros; el segundo, tiene como fecha de corte el año 2005, momento en el que son nombrados en propiedad los primeros educadores regidos por el decreto 1278 de 2002, el cual permite acceder a la carrera docente mediante concurso de méritos y creó una nueva estructura del escalafón nacional docente, en este se encuentran la mayor parte de los muestra, correspondiente a seis profesores, es decir el 50% ; y el tercero de ellos, corresponde a todos los funcionarios del sector educativo con nombramiento previo a la promulgación y ejecución del nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, en él se encuentran dos participantes.

#### 4.1.7 Entidad territorial

La Entidad Territorial certificada (ETC) en educación es el organismo descentralizado que se encarga de administrar el servicio educativo oficial, garantizar las condiciones necesarias, proveer los recursos asociados a él, supervisar su correcto funcionamiento, evaluar, hacer seguimiento e implementar acciones de mejoramiento continuo. En el presente caso, la región administrativa Norte de Santander, cuenta con dos Entes certificados: la ETC Norte de Santander, que administra la educación de 39 municipios del Departamento y la ETC San José de Cúcuta, regentada por el alcalde de la capital, que orienta la prestación del servicio en el municipio que lleva su mismo nombre, el cual cuenta con la mayor cantidad de habitantes en el territorio nortesantandereano. A continuación se presenta la distribución de los participantes de acuerdo con la entidad territorial que regenta a la institución educativa en donde se desempeñan como docentes.

#### **Tabla 11**

*Distribución por ETC*

ETC	Participantes	%
Norte de Santander	6	50
San José de Cúcuta	6	50

Atendiendo a la necesidad de acceder a la información representativa de dos organismos que direccionan la prestación del servicio educativo en la región nortesantandereana, el investigador de forma intencional propició la vinculación de igual número de participantes por cada uno de los entes territoriales. Para efectos de la representación de la ETC Norte de Santander se convocó a maestros y directivos del área metropolitana de Cúcuta.

**4.1.8 Estatuto**

Como ha sido preliminarmente señalado, al momento coexisten dos Estatutos docentes en el país; el primero, con vigencia desde el año 1979 y el segundo denominado Estatuto de Profesionalización docente, proferido en el año 2002 y con efectos desde el 2005, momento en que se finaliza el primer concurso de méritos en el territorio colombiano, dirigido a docentes y directivos docentes que atienden población mayoritaria. Así, por ejemplo en la actualidad, es posible encontrar estos dos tipos de vinculación en una misma institución educativa realizando labores similares e, incluso, la misma de facto. En seguida se enseña la distribución de los sujetos investigados por el estatuto que los regenta:

**Tabla 12***Distribución por Estatuto de Vinculación*

Estatuto	Participantes	%
2277	2	16,7
1278	8	66,7

Ninguno

2

16,7

En el presente, se evidencia un aumento constante del número de docentes nombrados para los efectos del decreto 1278 de 2002, entretanto, se ha acelerado la disminución de los educadores que regulados por el Estatuto anterior, el cual hasta hace tan solo dos décadas era la única reglamentación existente. Por último, se encuentra, también dentro de la muestra, la presencia de educadores no escalafonados, es decir, vinculados contractualmente en establecimientos no oficiales y que no han presentado o superado concurso de méritos que le permitan acceder a derechos de carrera. De acuerdo con la norma, los docentes provisionales no poseen derechos de carrera, pero sus condiciones son homólogas a aquellos educadores regidos por el Decreto 1278.

#### **4.1.9 Cargo**

De acuerdo con lo señalado por la legislación, actualmente en Colombia existen tres tipos de cargos dentro del sector educativo, los cuales se encuentran reglamentados por la Resolución 09315, *Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente*, emanada por el Ministerio de Educación en el año 2016; sin embargo, en la práctica actual, sólo existen dos: directivo docente y docente de aula. El tercero de estos cargos, que obedece a la denominación de Docente Líder de Apoyo, aún no ha sido convocado de forma oficial mediante concurso de méritos por la cartera educativa del país. Así las cosas, la ocupación de cargos dentro de la muestra de esta investigación posee la siguiente estructura:

#### **Tabla 13**

*Distribución por cargos*

Cargo

Participantes

%

Directivo docente	2	16,7
Docente de aula	10	83,3
Docente líder de apoyo	0	0

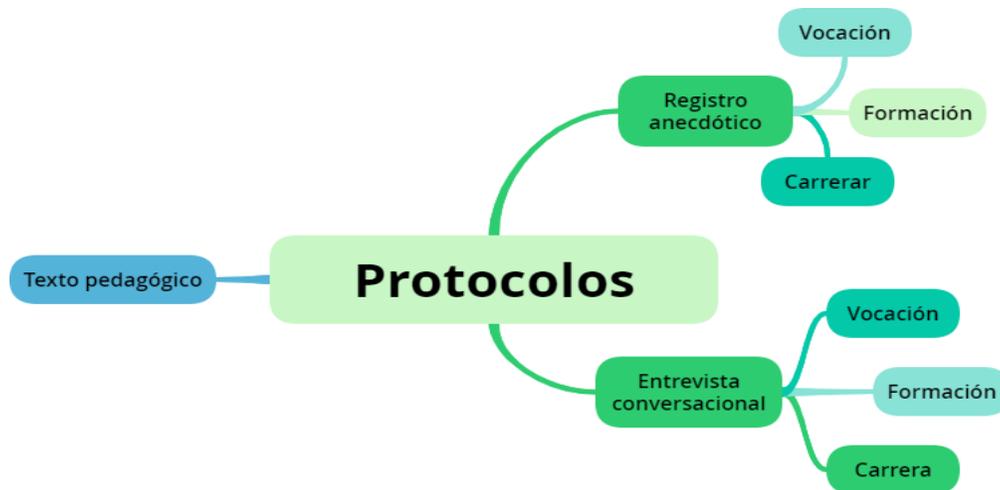
En concordancia con la organización de las instituciones educativas del país, se distribuye en la muestra seleccionada, dos lugares para los directivos docentes, correspondientes al 16,7%, los cuales más específicamente conciernen a los cargos de Rector y Coordinador de institución educativa; y, por otra parte, el restante 83,3%, o sea, 10 sujetos, ejecutan sus prácticas pedagógicas como docentes de aula. La figura de docente líder de apoyo aún no ha sido implementada de forma oficial por los organismos responsables.

#### **4.2 Identificación de los Componentes de la Deontología del Rol Docente**

La identificación de los elementos esenciales que configuran la deontología del rol docentes desde su práctica pedagógica, de forma concreta en el nivel de educación media de instituciones escolares de la ciudad de Cúcuta, implica el reconocimiento de los componentes que subyacen de la comprensión e interpretación de las labores que brotan el quehacer docente en medio de nuevas realidades que conforman los contextos emergentes; así pues, acudir a la fuente, que son los educadores que ejercen este rol, permite obtener información confiable. En este sentido, dos de los tres protocolos asumidos desde el proceso investigativo, permitieron adentrarse en las vivencias, sentimientos, emociones, percepciones de los sujetos participantes; estos son el protocolo de registro anecdótico desarrollado de forma individual por cada participante y el protocolo de entrevista conversacional, momento de diálogo sostenido entre el investigador y el participante.

#### **Figura 4**

*Protocolos empleados en la Investigación*

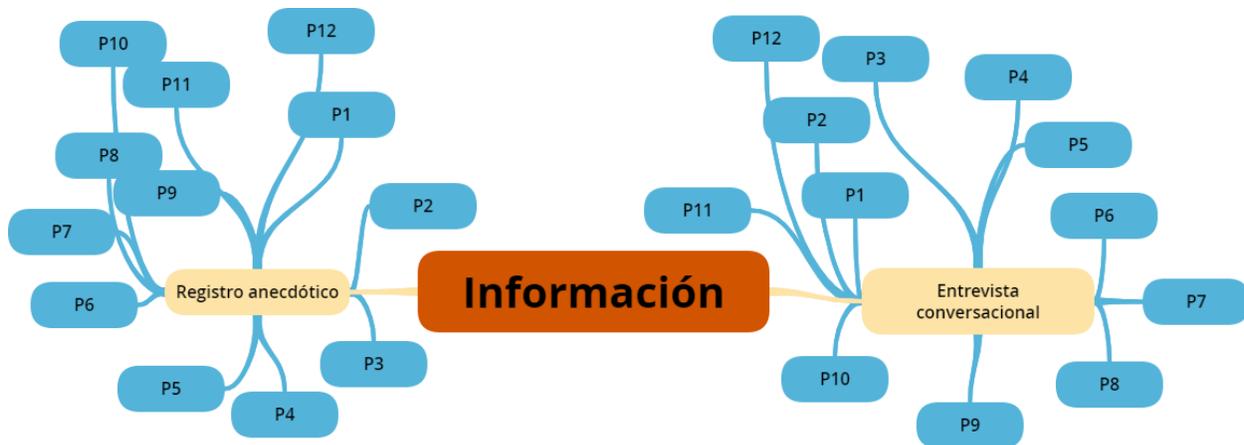


Por una parte, el protocolo de registro anecdótico desarrollado por los docentes y directivos docentes, pretende identificar las motivaciones iniciales que conducen al educador a optar por el magisterio en cuanto profesión, así como de los procesos de formación inicial y permanente que han experimentado, junto con el desarrollo del quehacer de su cargo educativo, de manera concreta en contextos emergentes; así mismo, el protocolo de entrevista conversacional, busca identificar en los discursos de los maestros, la comprensión que, desde su práctica educativa, tienen de los ejes temáticos propuestos. Es preciso aclarar que, la información obtenida del tercer protocolo, denominado texto pedagógico, fue empleada en la tercera fase de la investigación y se dará cuenta de ella en el apartado 4.4 y 4.5.

En consecuencia de ello, la información obtenida en los ya señalados protocolos, inicialmente, se puede distribuir de la siguiente manera:

### **Figura 5**

*Distribución de la información*



Concomitantemente, es preciso señalar que se obtiene información de doble fuente (registro anecdótico y entrevista conversacional), proveniente, cada uno de 12 sujetos, lo que significa que, para efectos del estudio, se cuenta con 24 documentos que brindan información a partir de la experiencia vivida por los maestros relacionadas con las dimensiones vocacionales, de formación, de carrera y de experiencia en contextos emergentes.

Para efectos de preservar la confidencialidad de los participantes, los nombres reales de los participantes fueron reemplazados por códigos (P1 a P12), presentados en la figura 5; el código está compuesto por la inicial P (participante) y un número del 1 al 12, que indica el orden de selección dentro de la muestra.

Se resalta que los señalados protocolos brindan a la investigación un total de 216 páginas de información, compuestas por 66096 palabras, dentro de las cuales las más recurrentes se presentan a continuación:

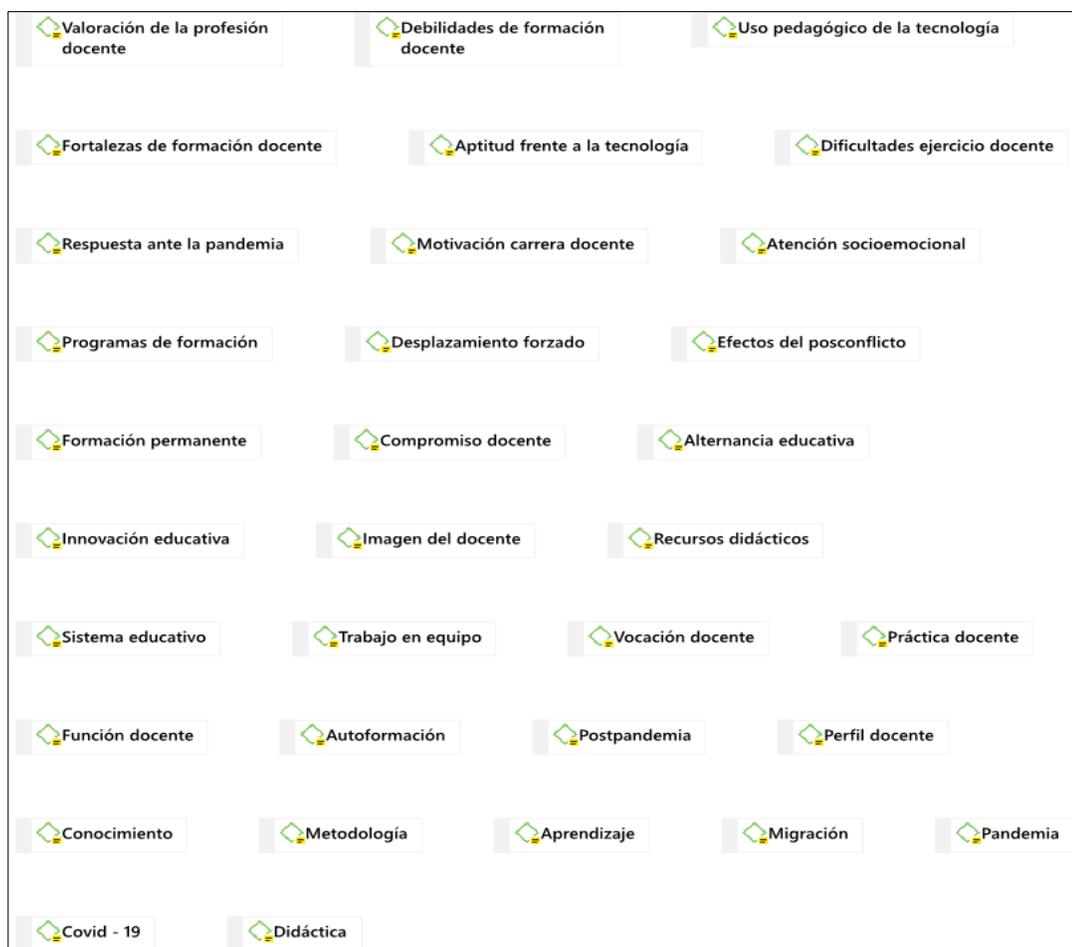
### Figura 6

*Nube de palabras*



## Figura 7

### Identificación de Componentes



Las narrativas y discursos desarrollados por los docentes, a través de los protocolos correspondientes al registro anecdótico de los docentes y a la entrevista conversacional, dan cuenta de los principales componentes que, desde la cotidianidad influyen en la configuración del deber ser del maestro en su práctica educativa; así pues, el elemento más recurrente dentro del informe obtenido es el reconocimiento de las necesidades del contexto, seguido de la necesidad de un perfilamiento de la profesión docente y, subsiguientemente, los elementos que configuran la práctica docente.

**Figura 8**

*Componentes con Mayor Enraizamiento*



En este sentido, es preciso indicar que los códigos señalados como componentes, dentro de los postulados discursivos responden a cuatro realidades: a. la información obtenida a partir de los instrumentos de recolección empleados por el investigador; la configuración con la normatividad vigente en Colombia; la lectura de la realidad contextual de la ciudad de Cúcuta, escenario en donde tiene lugar el ejercicio académico; y la conformación de los postulados subyacentes con los fundamentos teóricos que brindan sustento epistemológico a la actividad investigativa. A continuación se presenta la totalidad de componentes identificados en orden de relevancia y algunos de sus elementos característicos:

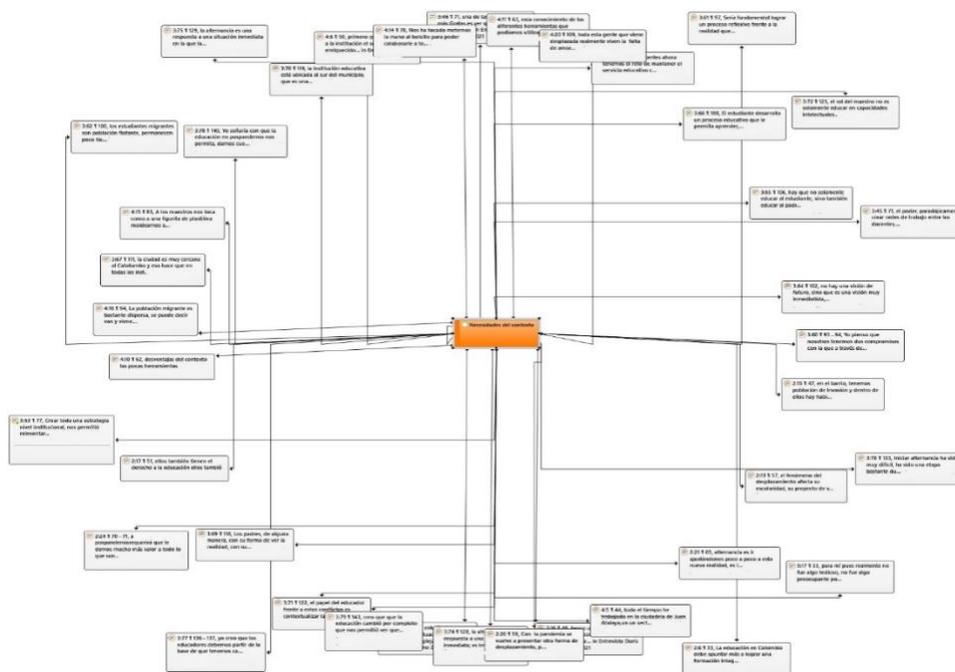
#### **4.2.1 Necesidades del contexto**

El componente más aludido por los participantes de la investigación dentro del estudio relacionado con la deontología del rol docente fue, justamente, la identificación y el conocimiento de las necesidades del contexto, el cual, desde la generalidad asumida es diverso, múltiple y complejo; por ejemplo, el escenario contextual de una comunidad educativa puede estar profundamente marcado por aspectos divergentes que, como bien señala P6 pueden estar caracterizados por encontrarse en sectores de barrio o de invasión (comunicación personal, 7 de septiembre de 2021), condiciones que inmediatamente influyen en la estructuración urbanística de la comunidad, su estrato, sus formas de vivir y convivir. Ahora bien, para el caso de la ciudad de Cúcuta, los ambientes no sólo varían por la infraestructura en la cual se hallan insertos los

actores, al mismo tiempo influyen factores como los fenómenos migratorios forzados, como es el caso de familias desplazadas de la zona del Catatumbo, en el Departamento Norte de Santander, situación referenciada por el P5 al afirmar que “la población desplazada por la violencia, no sólo viven la falta de recursos materiales, sino que también experimentan la falta de amor” (comunicación personal, 16 de octubre de 2021) y, paralelamente, la situación caótica ocasionada por la inmersión de migrantes venezolanos en los contextos educativos de la frontera colombiana, realidad que afecta no sólo a la familia, sino también a la escuela como lo precisa P10 al caracterizarlos como una población bastante dispersa e inestable con la que no es posible llevar a cabo proceso de seguimiento reales (comunicación personal, 14 de septiembre de 2021). A continuación, se presenta la estructuración gráfica de la información aportada por los participantes:

**Figura 9**

*Red Necesidades del Contexto*



El reconocimiento de la diversidad político/socio/cultural de las comunidades en donde se encuentran inmersos los educadores, ha de ser una realidad perentoria en el ejercicio docente y

en las prácticas educativas: desligar el aprendizaje del contexto desde el que surge y hacia donde tendrá sentido y validez, posee la misma connotación que aislar a un niño de todo tipo de contacto. No es posible, aunque en la práctica se continúe haciendo, educar desconociendo las necesidades de los estudiantes y las familias, fragmentándolos, como si fueran parte de dos realidades diferentes (la sociedad por una parte y la escuela, por otra). El educador colombiano, señala P6, debe apuntar a educar integralmente, donde haya lugar a “la formación en valores, competencias socioemocionales... importantes para que el ser humano pueda afrontar diferentes situaciones de su vida (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021); en palabras de Morín el sujeto humano es “a la vez bio-psico-antro-social” (Morín y Piattelli-Palmarini, 1983, p. 188-212), es decir, todo él forma una unidad sustancial e indisoluble *ad intra et ad extra*, tanto en su interior como con el cosmos/sociedad que le rodea, es naturaleza y es psiquismo, es biológico y es societario; el sujeto es incomprensible sin su contexto vital y, por consiguiente, la escuela, el conocimiento, el aprendizaje... carecen de sentido sin su vinculación directa.

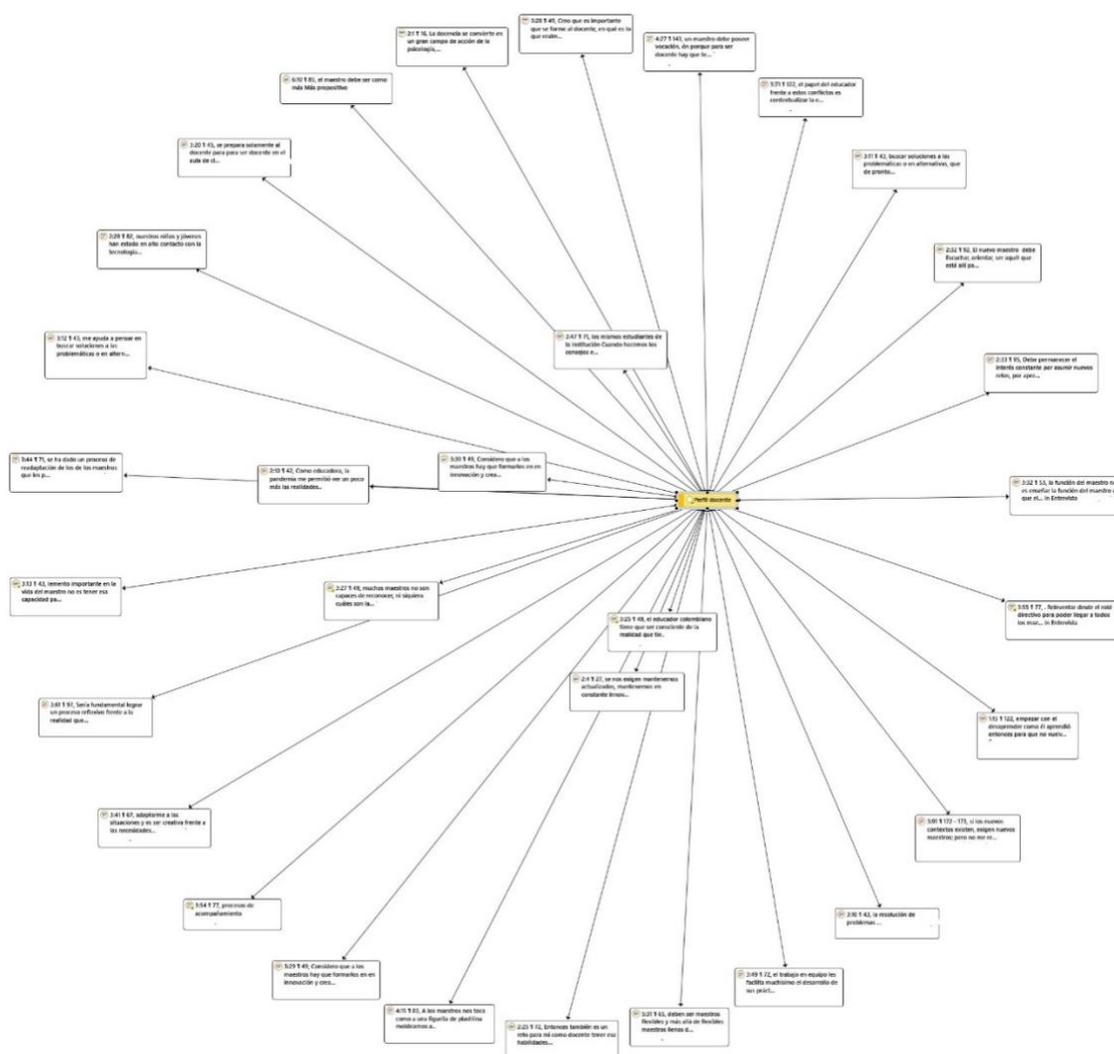
#### **4.2.2 Perfil docente**

El perfilamiento docente se ha asociado a disposiciones de carácter gubernamental, en este sentido, la legislación colombiano ha proferido en el lapso de las últimas cinco décadas, Estatutos legislativos que pretenden orientar el ejercicio de la formación docente; sin embargo, es evidente que este proceso de identificación y caracterización del ser y el quehacer docente, debe responder a los requerimientos de la realidad situacional directa que experimenta el sujeto educador en su práctica *in situ*, los cambios que tienen lugar en la escuela como institución inmersa en los procesos sociales y las necesidades de los actores educativos a quienes se encuentran direccionados los procesos, como es el caso de los estudiantes y los padres de familia, tal y como lo identifica P4 al afirmar que “el primer paso para aprender a ser un buen maestro es aprender a desaprender como el aprendió... para que no vuelva a caer en los mismos errores” (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021), lo que significa que el educador no es un poseedor absoluto del conocimiento y que debe estar abierto al cambio, porque quizá la

‘verdad’ que hubiese aprendido como tal y que sustentó su práctica durante mucho tiempo, ahora haya tenido lugar a modificación y a nuevas comprensiones, pues como es argüido constantemente desde el paradigma de la complejidad “en las sociedades actuales... el elemento del caos y la incertidumbre aparecen constantemente” (Morin, 2000).

**Figura 10**

*Red Perfil Docente*



De acuerdo a lo considerado por los participantes el perfil de un docente debe partir de la actualización constante en saberes pedagógicos y propios de su disciplina específica, uso y apropiación de otros saberes afines como los propios de la psicología, disposición para la

innovación de los procesos educativos, desde el campo cognoscitivo; junto a ello, es preciso que se desarrollen habilidades y competencias socioemocionales como quizás las que se han despertado en medio de la emergencia social originada por la pandemia del Covid 19, en donde se ha tenido la posibilidad de “evidenciar las realidades de... los estudiantes (y sus familias)... las condiciones en las que viven” (comunicación personal, 13 de septiembre de 2021), experiencia que ha avivado en muchos educadores una mayor sensibilidad ante las condiciones económicas y de vivienda y situaciones que, a su vez, han estimulado un mayor compromiso y sentido de pertenencia por la institución educativa y su entorno.

Así mismo, competencias de tipo humano como la capacidad de escucha, la disposición a brindar orientaciones a los educandos y a su comunidad, son condiciones inherentes a las necesidades de la educación del presente, y se configuran en aspectos que el educador requiere afianzar para no ser sólo un sujeto que transmite saberes en el aula sino que logre incidir en el proyecto de vida de los sujetos que acompaña en el caminar educativo. El maestro del presente debe estar en capacidad de asumir nuevos retos (comunicación personal, 7 de septiembre de 2021), abierto a los cambios, dispuesto a aprender y enseñar a resolver problemas, a buscar soluciones a proponer nuevos caminos, a salir de lo convencional, con mente abierta y creativa.

El contexto actual, además, lo debe llevar a desarrollar sus competencias tecnológicas, un nuevo saber que debe incorporar al aula y que no debería desaparecer tras la postpandemia; nuevos saberes que han de llevar a motivar, captar la atención y lograr el mejoramiento continuo de los procesos educativos y sociales.

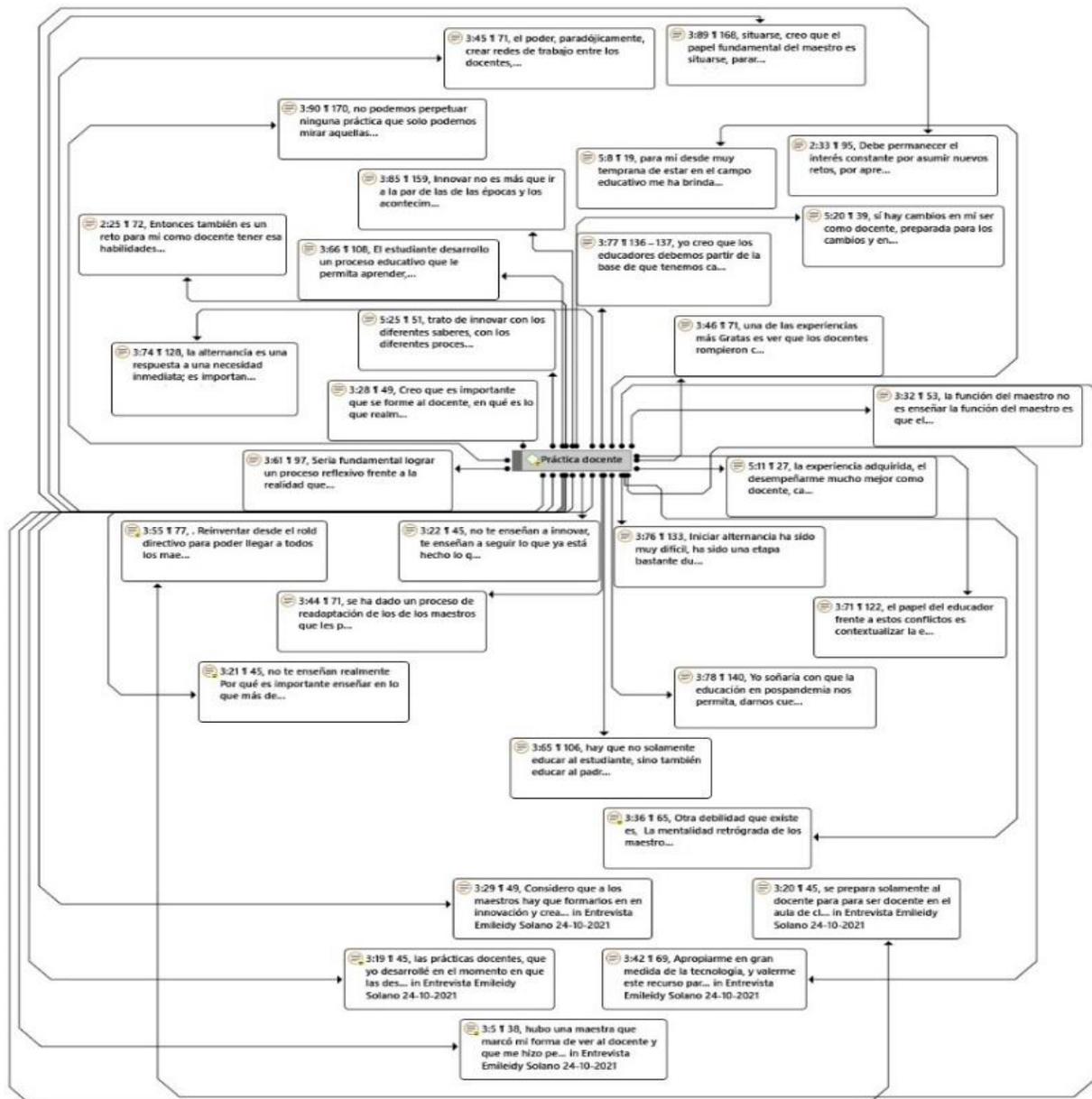
#### ***4.2.3 Práctica docente***

La práctica pedagógica, entendida como el ejercicio de las funciones que realiza el docente con unos propósitos definidos, viene a configurar el elemento que se convierte en motor que dinamiza la escuela, otorga sentido y validez a la relación maestro – estudiante y permite que se alcance el aprendizaje como meta ulterior del proceso formativo que se desarrolla en el

ámbito escolar. A continuación se presenta la estructura general hallada al interior de las narrativas y discursos de los participantes en relación con el actual componente:

**Figura 11**

*Red Práctica Docente*



Los programas de formación docente requieren preparar de forma adecuada a sus destinatarios de manera tal que, además de recibir los saberes propios de las disciplinas en las que son formados, aprehendan a desenvolverse en contexto desde una dimensión pedagógica,

evitando proponer escenarios simulados como lo señala P2 al hablar de su formación inicial: “las prácticas pedagógicas que desarrollé... tenían mucho de ambientes preparados” (comunicación personal, 15 de octubre de 2021); el maestro requiere comprender y responder a la realidad concreta de los educandos, conocerlos a ellos mismos y generar acciones pertinentes que sean consecuentes con lo que enseña: lo que el educando debe aprender y la comunidad – sociedad requiere como meta de este proceso. A continuación, se presentan características de la práctica docente pertinente en el nivel estudiando:

**Tabla 14**

*Característica de la Práctica Pedagógica Pertinente*

Participante	Características que brindan pertinencia a la práctica
P1	Interés por asumir nuevos retos; con capacidad de innovación y creatividad
P2	Con visión institucional
P4	Conciencia social
P5	Buscar mejorar la calidad de vida del estudiante
P6	Habilidades tecnológicas, competencias humanas
P7	Enseñar saberes prácticos, aplicables en la vida; capacidad de ajustarse al contexto
P10	Trabajo colaborativo y en red; dispuesto a generar reflexión
P12	Garantizar el aprendizaje real; superar modelos educativos tradicionales

En consecuencia con ello, las prácticas educativas de los maestros en contextos emergentes requieren no sólo del dominio curricular – el cual, en efecto es importante – sino de habilidades, competencias y aptitudes adicionales que le permitirían lograr un mayor acercamiento a los sujetos destinatarios de sus labores; así pues, a diferencia de las tendencias

de corte tradicional, el educador del presente requiere de destrezas humanas para acercarse a los escolares, conocerlos, fomentar el diálogo, pues es cierto que ellos admirarán sus capacidad para enseñar, pero valorarán mucho más su dimensión humana y la habilidad que tiene para ayudarles a mejorar su calidad de vida, por ejemplo.

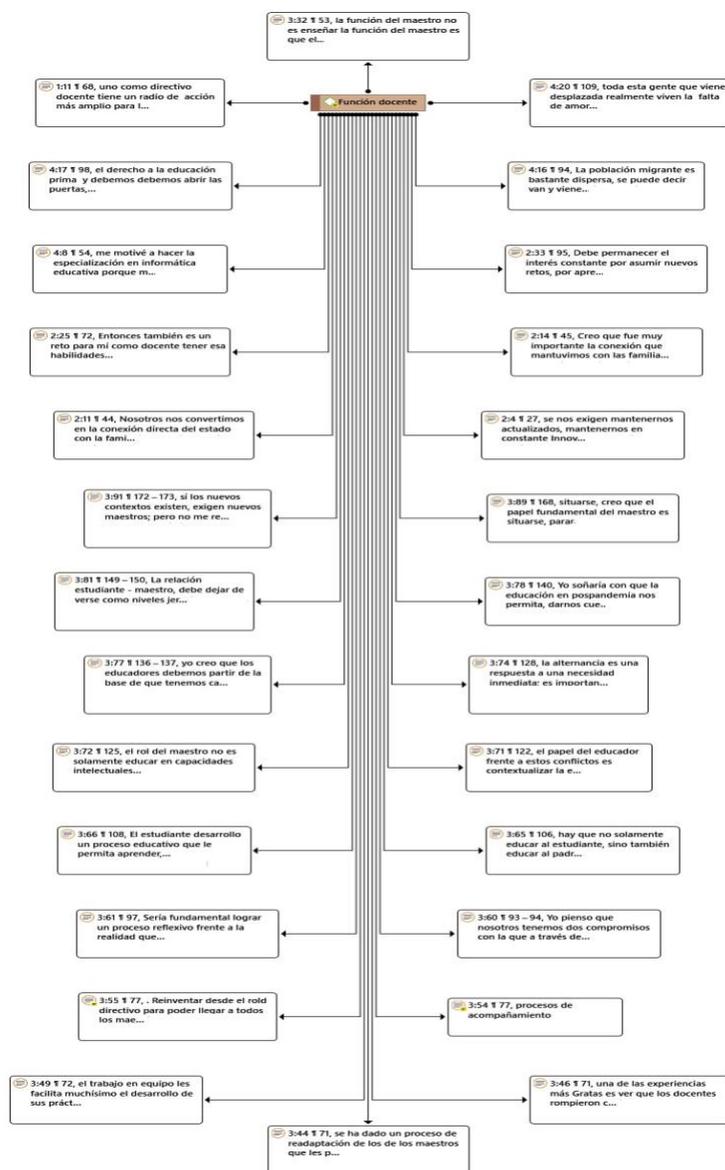
El maestro del presente educa en un contexto complejo, diverso, e incluso, divergente y requiere de las destrezas con similares condiciones, de ahí la necesidad de redimensionar sus concepciones antropológicas y dilucidar de una forma diversa su rol frente al conocimiento y el desarrollo cognitivo; nuevas realidades, requieren de nuevos maestros con retos actuales y con prácticas que respondan a las necesidades reales, pues como afirma Morin (2000) “una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega” (p. 15).

#### **4.2.4 Función docente**

El ejercicio propio de la labor docente, las tareas que le son asignadas y las características de sus actividades, vienen a disponer los elementos propios del componente denominado función docente; ahora bien, desde la perspectiva de la simplicidad y las tendencias tradicionales, la función del educar se ha reducido a enseñar, es decir, a presentar una serie de saberes (enciclopédicos) que el educando debe poseer para adquirir un desempeño exitoso. Los participantes identifican, además de este, otros elementos que entran a configurarlo, como se presenta a continuación.

#### **Figura 12**

*Red Función Docente*



La función docente está compuesta por las actividades propias de su cargo, de acuerdo con el marco jurídico colombiano; sin embargo, estas no son las únicas consideraciones que se deben tener presente para establecerla, puesto que existen otras que se derivan de la práctica, a pesar de no poseer fundamento normativo, como son la necesidad de mantenerse actualizados y el desarrollo de habilidades tecnológicas (P7, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021), la capacidad de adaptarse a los cambios del contexto y el trabajo colaborativo con sus colegas (P2, comunicación personal, 15 de octubre de 2021), realizar

procesos de acompañamiento a los estudiantes, de manera especial a aquellos que posean dificultades académicas o socioemocionales, mantener comunicación con la familia y servir de vínculo entre la familia y la presencia del Estado (P1, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Es preciso señalar que, de acuerdo con la información obtenida, es común encontrar que los sujetos investigados reconocen que la labor del docente no termina en el aula de clase sino que se debe proyectar en dos sentidos: hacia la comunidad (en el presente) como lo indica P10 y, de manera esencial, hacia el futuro, coadyuvando a construir el proyecto de vida de los jóvenes (P11, comunicación personal, 01 de septiembre de 2021).

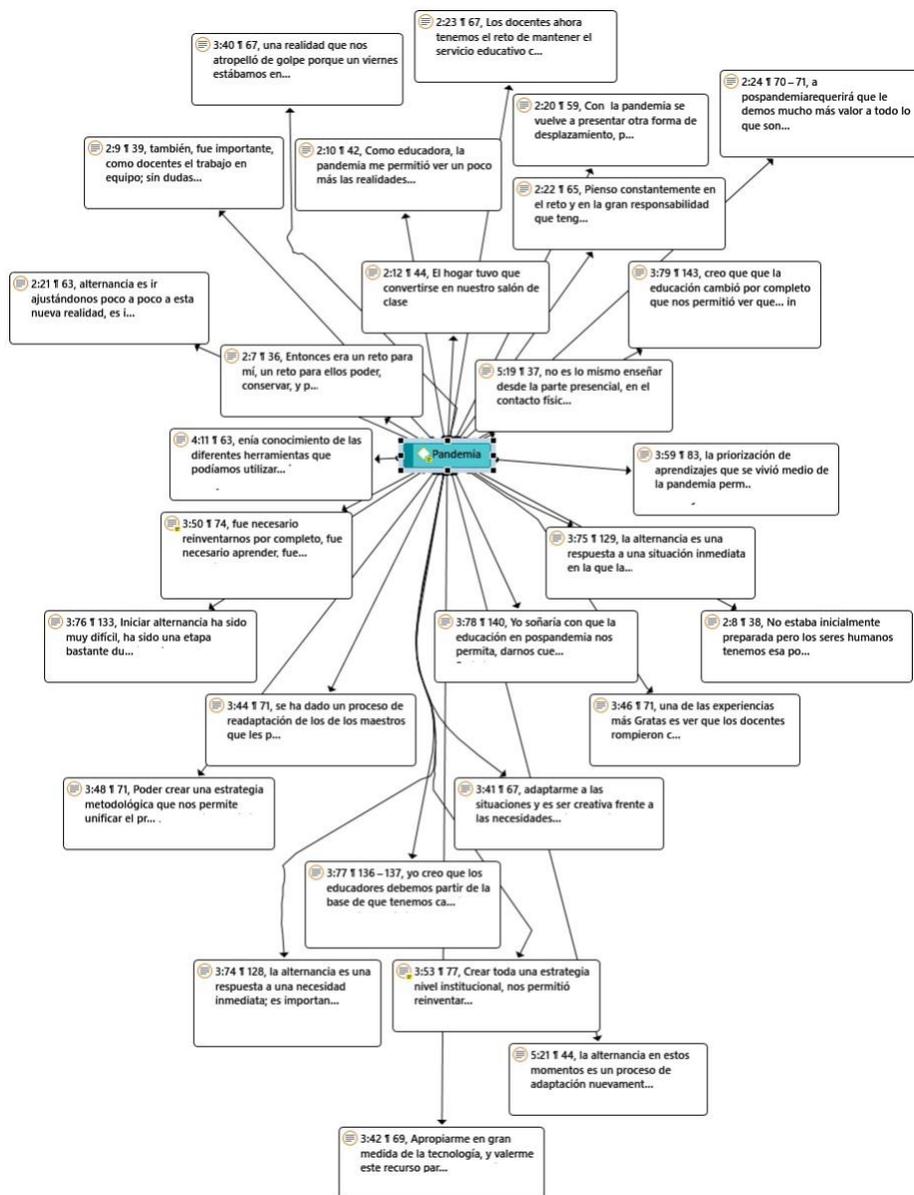
#### **4.2.5 Pandemia**

El componente contextual más aludido en el proceso investigativo fue la realidad generada por la pandemia ocasionada por la propagación del Covid – 19 en el mundo; ella, trajo consigo grandes cambios en los hábitos y estilos de vida de la población y de manera especial ha influido en las acciones que realizan los educadores en la escuela como escenario en donde acontece el aprendizaje.

Esta nueva situación, trajo consigo una serie de cambios en la estructura tradicional de la escuela: para los maestros implicó grandes retos que tuvieron como propósito continuar la prestación del servicio y que el estudiante permaneciera dentro del sistema educativo (P1, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021). esta circunstancia, hizo que se despertase la creatividad de los maestros, se convirtió en un desafío que conllevó a que, desde la responsabilidad que debe asistir a un educador, se empezaran a emplear las estrategias que más se ajustarán a las posibilidades de los padres y estudiantes como lo señala P6 (comunicación personal, 8 de julio de 2021); en efecto fue una situación que tomó desprevenido a la totalidad del magisterio y, por qué no decirlo, a la ciudadanía en general: nadie se esperaba salir de clase un viernes y no poder retornar a las aulas por mucho tiempo (comunicación personal, 9 de julio de 2021).

Figura 13

## Red Pandemia



Ante esta novedosa situación, los maestros aprendieron a trabajar de forma diversa, se autoformaron, trabajaron en equipo creando redes colaborativas, comprendieron la realidad que viven sus estudiantes en sus casas y con sus familias al tener que transformar la sala de la casa en un salón improvisado de clase para que continuara, aunque de una forma diferente, los procesos educativos de niños y jóvenes. La época de confinamiento, como lo reseña P9 “fue una

etapa en donde no sólo los niños dejaron de ir a la escuela, muchos tuvieron que padecer hambre y otros fueron víctimas de violencia” (comunicación personal, 07 de julio de 2021), lo que implica que la afectación de la pandemia perturbó la vida de los estudiantes en diversos ámbitos y, de manera esencial en la tutela de sus derechos fundamentales.

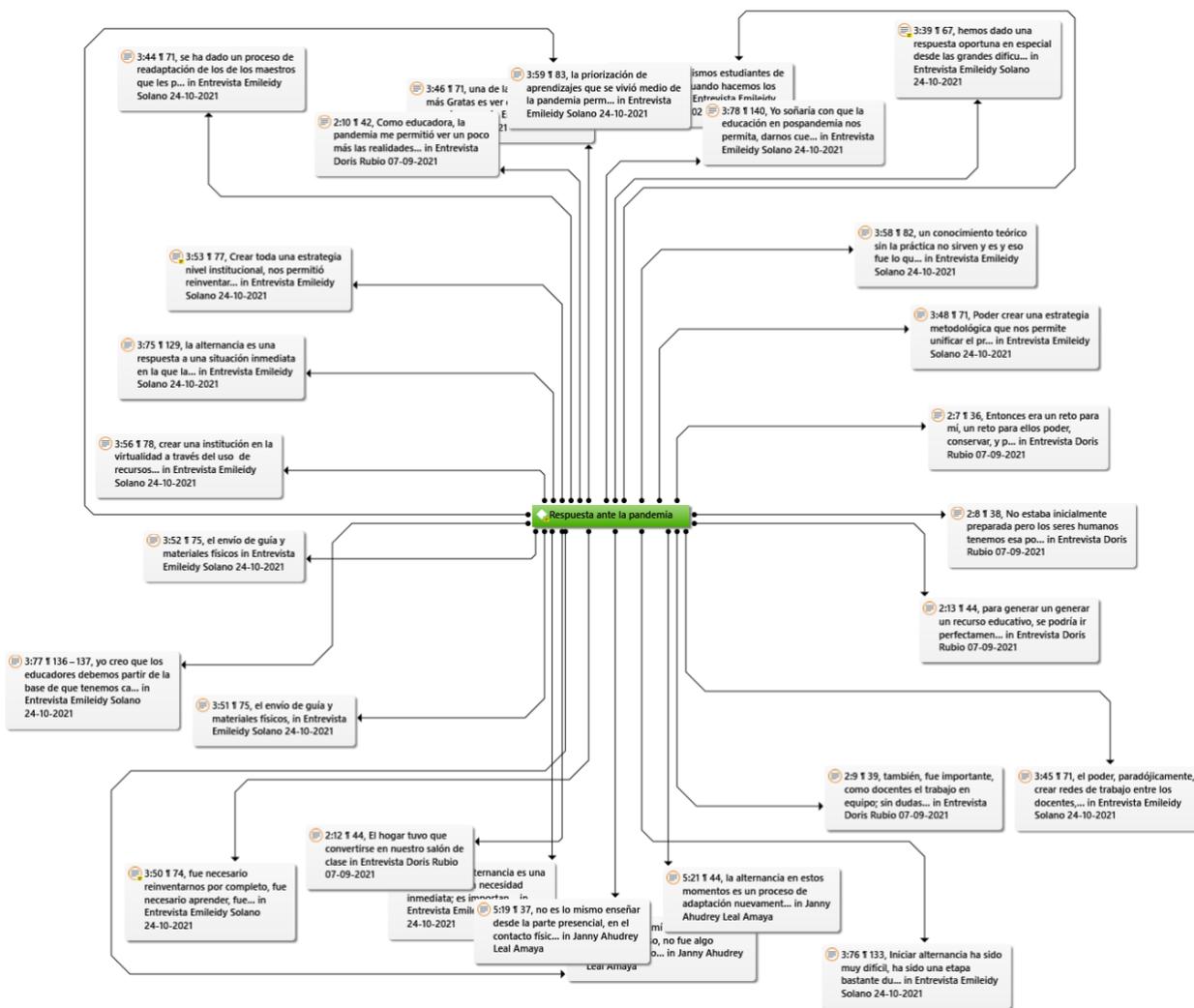
#### **4.2.6 Respuesta ante la pandemia**

Ante el fenómeno propiciado tras la propagación del Covid – 19 y la subsiguiente declaratoria de calamidad pública, diversos sectores de la sociedad se vieron abrumados y obligados a generar nuevas respuestas.

La necesidad de mantener la prestación del servicio educativo, ahora en una nueva modalidad: desde casa, hizo que los profesores del país, en término de tres semanas (entre tanto, transcurrieron vacaciones escolares declaradas de forma inesperada para los estudiantes) generaran respuestas institucionales y estrategias metodológicas y didácticas que les permitiera llegar a la totalidad de sus niños y jóvenes. Algunas instituciones acudieron a la mediación de la tecnología, bajo la orientación de los directivos docentes, como lo especifica P7 en las narrativas que realizó en medio de la entrevista (comunicación personal, 24 de octubre de 2021), otros identificaron que no contaban con los recursos y las posibilidades por parte de las familias para sostener encuentros en línea, razón por la que acudieron a la modalidad de educación a distancia, entregando guías impresas que posteriormente el estudiante devolvía resueltas para su respectiva valoración como fue la experiencia vivida por P10 en medio del contexto de pobreza en donde habitan sus escolares (comunicación personal, 14 de septiembre de 2021); la red que se presenta a continuación da cuenta de las experiencias narradas por los docentes participantes:

#### **Figura 14**

*Red Respuesta ante la pandemia*



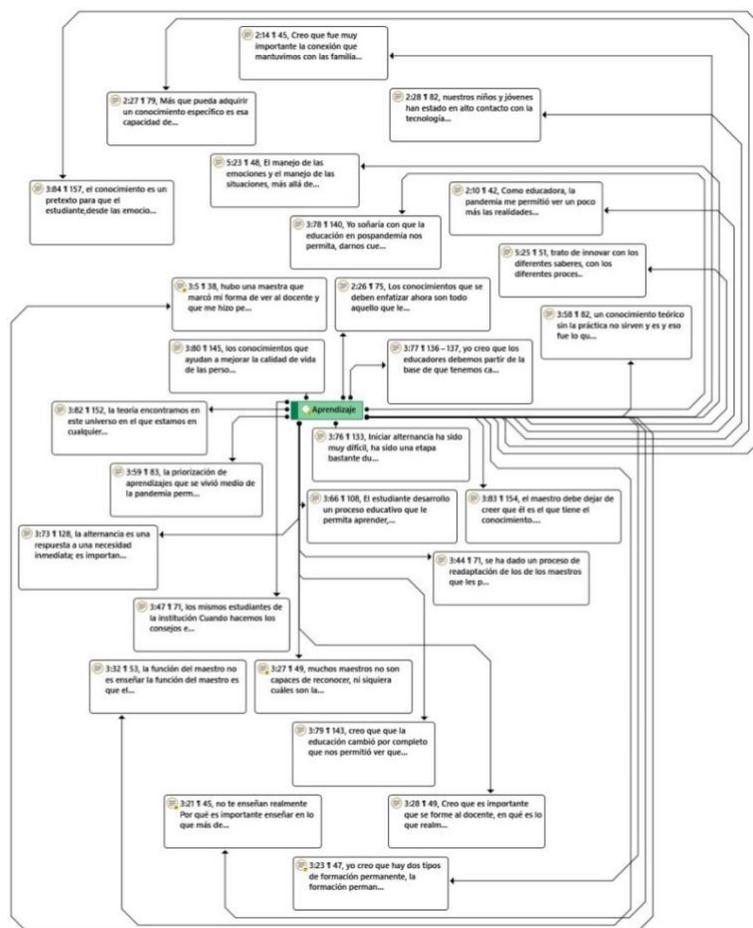
En medio de estas dos realidad, una institución con mediana capacidad de conectividad y otras con ausencia total de recursos, la vía media fue el empleo de la red social más popular, a la que las empresas de telefonía brindan acceso de forma económica en Colombia, tras la compra de paquetes de datos o mediante conexión vía Wifi, el WhatsApp. En este escenario complejo, bien sea por correspondencia remota, con apoyo en línea en tiempo real o con mediación tecnológica a bajo costo, los educadores manifiestan la mayor disposición para mantener vinculados a sus estudiantes y continuar el proceso educativo, a pesar de la disminución que hubiese podido tener lugar.

#### 4.2.7 Aprendizaje

La meta ulterior de la educación es, justamente, que el estudiante logre el aprendizaje; este propósito ha sido planteado por diversas tendencias y ha pretendido responder a las intenciones de la sociedad, haciendo de este un ejercicio memorístico o el desarrollo de una destreza en específico. Así pues, cada tendencia educativa intenta responder a los requerimientos de la estructura societaria en la cual se encuentra inmersa. A continuación se presentan los principales elementos extraídos en relación con el aprendizaje de los protocolos empleados en el presente proceso:

**Figura 15**

*Red Aprendizaje*



Un elemento señalado claramente es que los contextos emergentes como la situación de pandemia y las circunstancias de adversidad traen consigo una excelente oportunidad para

generar aprendizaje ligado a las situaciones vitales como lo señala P6; así mismo, es evidente que los aprendizajes que se convierten en más significativos para los estudiantes son aquellos que, justamente, tienen algún tipo de relación con las vivencias y las experiencias directas, es decir, aquellos que le aporten algún conocimiento para la vida, que tengan una función práctica, como lo advierte P7 (comunicación personal, 24 de octubre de 2021).

Por otra parte, el aprendizaje como capacidad desarrollada por el educador (bien sea, en formación o en ejercicio) tiene que ver fundamentalmente con dos dimensiones: uno, la utilidad, bien sea, teórica, metodológica o didáctica que le brindará un saber a su práctica educativa y, dos, la repercusión que un aprendizaje puede tener en el proyecto de vida de sus educandos, es decir, la función emancipatoria del proceso educativo, el elemento que coadyuva con el mejoramiento de las condiciones de los sujetos y de las comunidades en donde se encuentra desarrollando su labor. Si un maestro no reconoce la utilidad del aprendizaje, no se da cuenta de para qué sirve aquello que enseña, es posible que no logre incidir en la vida del educando y lo que enseña no llegue a ser más que una simple teoría (P2, comunicación personal, 15 de octubre de 2021).; en consecuencia, el aprendizaje del educando se configura en la función esencial del maestro y toda su reflexión y práctica debe girar en torno a él.

#### ***4.2.8 Atención emocional***

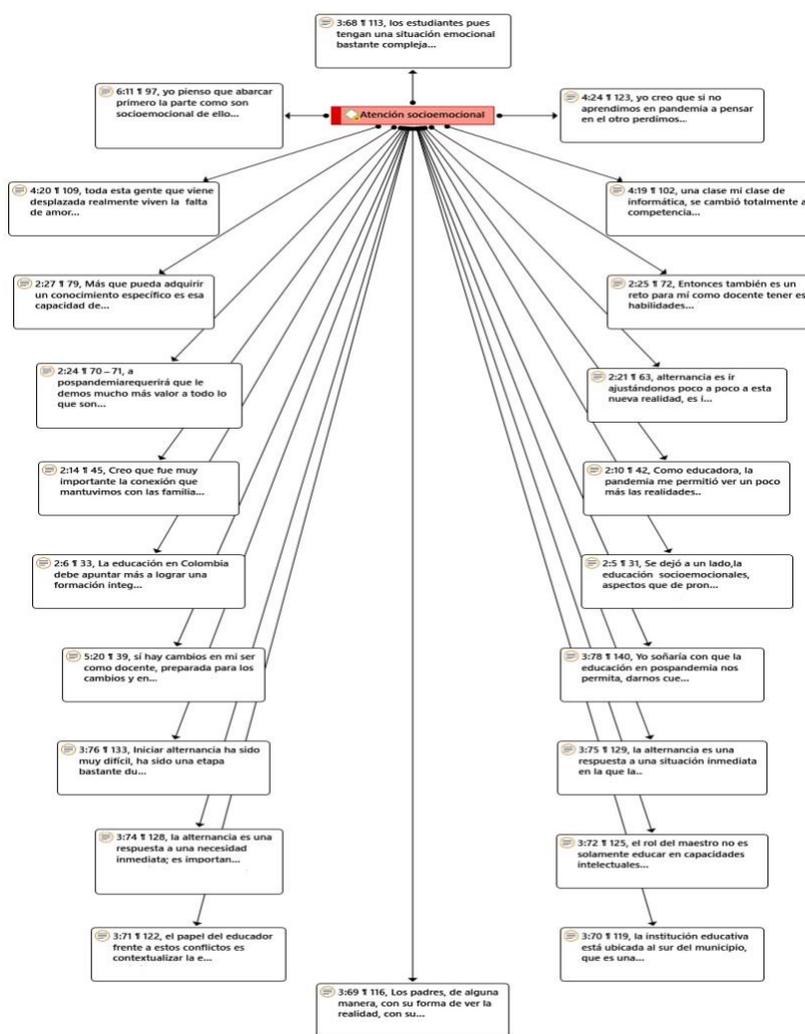
Tras la aparición de nuevas realidades y necesidades que rodean las prácticas educativas de los maestros y que influyen notoriamente en el quehacer escolar, la dimensión socioemocional de los actores que intervienen en el medio escolar se convierte en una prioridad.

Un elemento fundamental en la educación integral de niños y jóvenes es el que brinda la atención socioemocional, pues como afirma Morin, (1977) es necesaria una “práctica que facilite el entendimiento del ser humano en toda su complejidad”, desde la cual se logre una comprensión del ser humano como una realidad total, cuyas partes afectan al todo, pues todo él se encuentra interconectado, todo él es un sistema, un sistema hologramático. De ello podrían

dar cuenta la gran preocupación manifestada por los participantes en las diversas entrevistas, cuya estructura básica se presenta a continuación:

**Figura 16**

*Red Atención Socioemocional*



Desde esta perspectiva, la educación no sólo debe apuntar a fortalecer la dimensión cognitiva, ha de afianzarse en una formación integral que le permita afrontar su existencia con múltiples matices.

La situación de pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer los aspecto psicoemocionales de los educandos y, por esta razón, es necesario que el docente esté en

capacidad de dar una respuesta oportuna y eficaz a las necesidades sociales y de afecto que pueden tener los niños y jóvenes, más aún aquellas circunstancias que se derivan de la familia y que pueden influir en los demás aspectos de la vida cotidiana; esta necesidad de formación socioemocional de los docentes ha quedado evidenciada en medio de la situación de pandemia, momento sin igual en el que ha sido necesaria involucrar a la familia en la escuela y convertir, desde la distancia, al maestro en un nuevo miembro de la familia (P11, comunicación personal, 7 de julio de 2021). Ahora bien, las condiciones de la postpandemia requerirán de más apoyo en este campo, sobre todo, si se tiene presente que los estudiantes han dejado de socializar directamente con sus coetáneos durante más de un año, momentos en que ha desaparecido la dimensión lúdica y la posibilidad del encuentro físico, el contacto real.

#### **4.2.9 Covid -19**

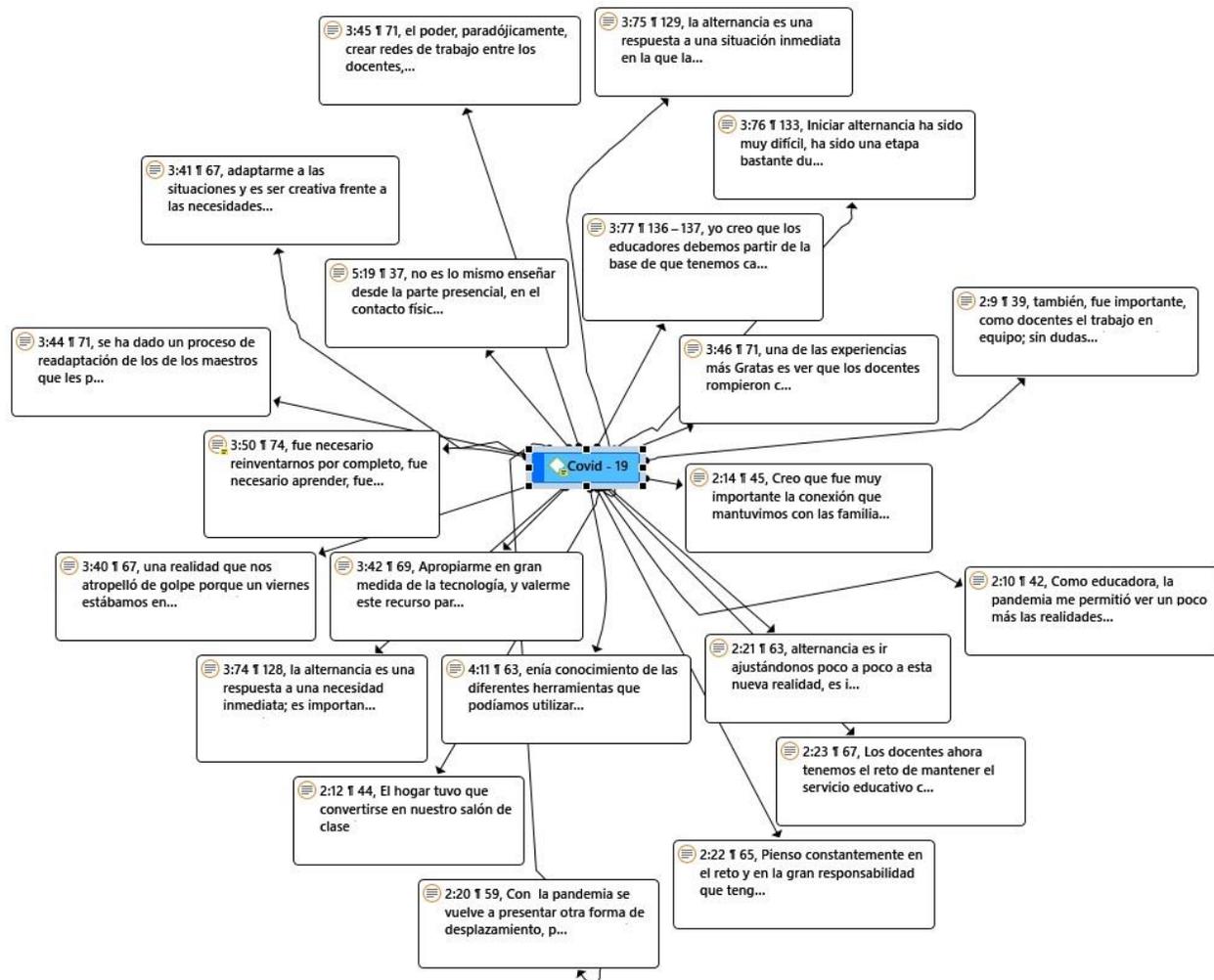
El surgimiento del denominado Nuevo Coronavirus SARS-CoV-2 – 19, dio origen a una transformación del sistema humano: en algunos aspectos se pudiese hablar de afectación de factores que influyen sobre la realidad antrópica (detenimiento de la economía, aislamiento social...), en otros de aceleración de procesos, como el caso del desarrollo tecnológico en diversos escenarios.

El Covid-19: “una realidad que nos atropelló de golpe, porque un viernes estábamos en clases presenciales y el siguiente lunes no volvimos al colegio y nadie nos avisó...” señala anecdóticamente L8 (comunicación personal, 09 de julio de 2021); quizá desde el siglo XVII, momento en que la escuela occidental asumió el modelo de educación múltiple y simultánea, la educación no había sufrido un cambio tan abrupto, aunque significativo.

La percepción del Covid como concepto emergente en el escenario educativo se presenta subsiguientemente:

Figura 17

Red Covid – 19



En el contexto colombiano, las instituciones educativas funcionaron bajo el esquema de presencialidad hasta el viernes 13 de marzo de 2020, para el siguiente día laboral ya no fue posible retornar a los procesos educativos dentro de esta misma modalidad y todo cambió... La declaratoria de emergencia social dada por el gobierno nacional, trajo consigo el inicio de unas vacaciones escolares inesperadas para los estudiantes del país y la asunción de tres semanas de desarrollo institucional en donde los maestros de forma remota idearon las estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas con las que entrarían a dar continuidad a la prestación del servicio educativo.

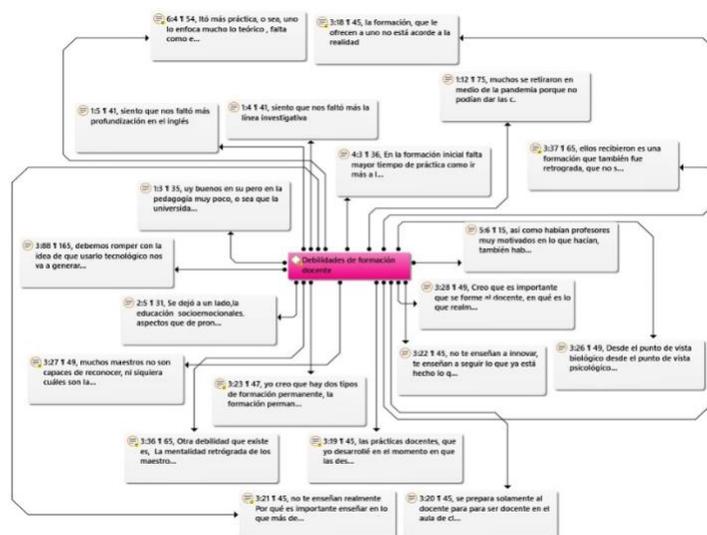
La aparición del Covid – 19 en el escenario mundial, local y nacional, despertó un renovado interés magisterial por la creación de nuevas perspectivas para el proceso educativo, la generación de materiales, la creatividad en medio de las adversidades, el surgimiento de nuevos recursos, el florecer de la solidaridad, el uso pedagógico de la tecnología y muchos otros aspectos arribaron a la escuela con la inmersión de la pandemia.

#### 4.2.10 Debilidades de la formación docente

Al realizarse revisión de la deontología del rol docente, es preciso acudir a los escenarios originantes, es decir, a los ámbitos en donde inicia el proceso de consolidación del futuro educador, las instituciones encargadas de realizar el proceso de formación inicial (pregradual), avanzado (posgradual) o permanente, funciones que en Colombia han sido delegadas a las Escuelas Normales Superiores o los Universidades que cuentan con facultad de educación o departamento de pedagogía con programas debidamente aprobados por el Ministerio de Educación Nacional; al dar una mirada es preciso acudir a las debilidades que es posible señalar de dichos procesos, dentro de las cuales las más representativas son presentadas en las siguientes gráfica:

**Figura 18**

*Red Debilidades de la Formación Docente*



Los elementos identificados por los educadores como debilidades de su formación vienen a dar cuenta de procesos que ellos han identificado como necesarios y que, consideran, su institución formadora no les brindó para un ejercicio adecuado y pertinente de la profesión docente; a continuación se presenta de forma sintética una estructura que permite evidenciar los hallazgos:

**Tabla 15**

*Debilidades de Formación Docente*

Participante	Debilidad(es)
P1	No enseñar a innovar en el aula
P2	Conocimiento de la gestión directiva y administrativa de una institución.
P4	Formación en inglés
P5	Aprender a leer el contexto
P6	Formación socioemocional
P7	Falta conexión del conocimiento con la realidad
P8	Falta práctica
P9	Falta generar amor por la profesión
P12	Manejo de la tecnología

Son diversos los elementos señalados por los docentes participantes como aspectos que califican como falencias en su formación profesoral, bien sea del nivel pregradual o posgradual, en los que plantean podría hacerse mayor énfasis para la consolidación de un perfil profesional del educador más holístico.

Todo ello, teniendo en cuenta que el profesional de la educación debe responder a requerimientos de tipo socio-organizacional diverso y amplio, es decir, en él debiese desarrollarse pensamiento complejo, entendido este como una “capacidad de interconectar

distintas dimensiones de lo real... que promueva un enfoque transdisciplinario y holístico, sin abandonar la noción de las partes” (Morin, 2003, p. 15); en el educador confluyen diversos niveles de la realidad, ante los cuales debe poseer una visión que le permita interpretar y comprender de fondo y realizar acciones que broten de la religación del contexto, la teoría y nuevamente la realidad transformada.

#### **4.2.11 Compromiso docente**

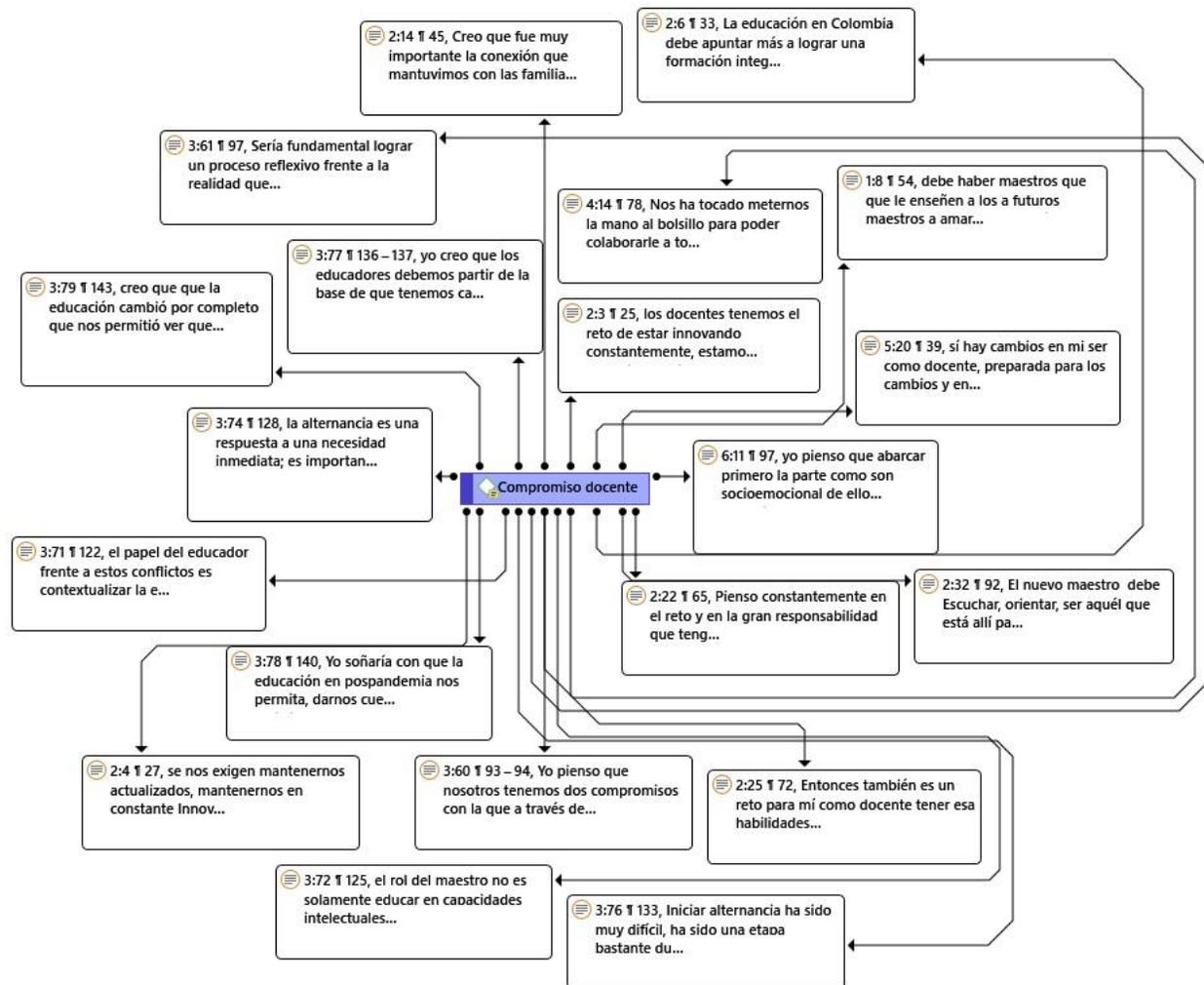
El oficio del maestro atañe diversos aspectos que requiere de una interpretación compleja y que busque favorecer la visión integrada del sujeto humano, la escuela en donde se educa y la sociedad en la que vive; allí, en medio de las situaciones emergentes, en la búsqueda del sentido de su labor, en la identificación con sus tareas, brota una categoría fundamental para la comprensión de la deontología docente: el compromiso.

Los contextos emergentes a que se ven abocados los participantes permiten identificar la necesidad de generar verdaderas acciones que configuren signos del compromiso docente; por ello, en los documentos testimoniales (registros anecdóticos y de entrevistas) se identifican acciones que convergen en la alineación de los intereses del docente con las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

De cara a ello, el educador, genera su visión del mundo, su interpretación de su tarea frente al estudiante, la comunidad educativa, la institución en pleno y, de trasfondo, con la sociedad. ¿Qué compromisos implica la labor docente? ¿Cómo la labor docente compromete a la persona que opta por este estilo de vida? A continuación se presentan variantes de posibles respuestas:

Figura 19

## Red Compromiso Docente



De ahí que los nuevos compromisos deriven en acciones concretas como innovar constantemente, actualización permanente, la comunicación directa con la familia y el desarrollo de nuevas habilidades como las tecnológicas y el manejo de las emociones, dentro de otros muchos aspectos.

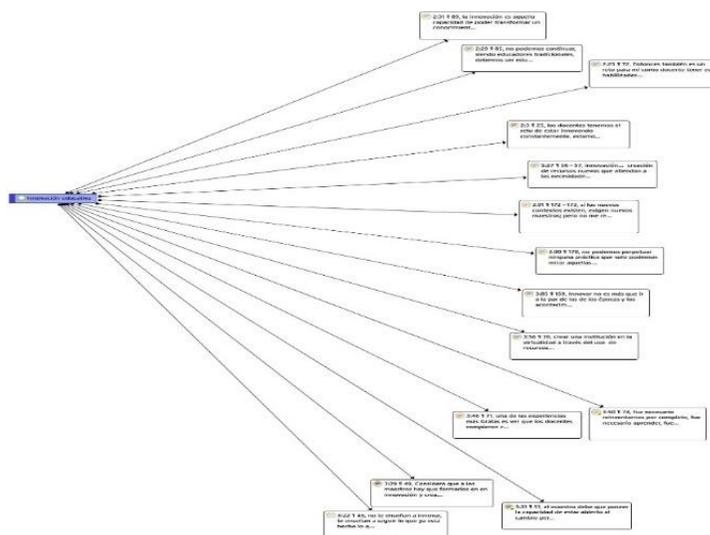
#### 4.2.12 Innovación educativa

La innovación educativa es uno de los componentes que más ha ganado relevancia en el proceso de perfilamiento docente; tras el rastreo realizado por la presente investigación se logra evidenciar que este era un aspecto poco tratado en la formación inicial de los educadores del

país, pues como asegura P2 “... “la universidad ha limitado la educación de los maestros a la repetición de recetas curriculares que no permitía incorporar cambios a la práctica docente...”, razón por la cual este tema ha sido poco atendido en los procesos iniciales y el gobierno nacional ha prestado mayor atención a él bajo la modalidad de formación permanente en formatos como cursos, simposios, congresos o diplomados.

## Figura 20

### Red de Innovación educativa



Es un hecho, los maestros de la actualidad poseen el reto de innovar constantemente como lo argumenta P6 (comunicación personal, 09 de julio de 2021), dado que en ella reside la posibilidad que tiene el sujeto educador de mantener la atención, la motivación y el interés por el conocimiento; “no se vale innovar por innovar, se requiere de un criterio pedagógico bien fortalecido a partir de procesos de formación bien logrados” (P6, comunicación personal, 08 de julio de 2021), los criterios de la innovación no se deben erigir sobre la base del activismo, ellos deben ser el resultado de procesos de reflexión, planeación, discusión, experiencia, evaluación y acciones que conlleven al mejoramiento continuo, todo esto es tarea del educador del presente.

Es preciso avanzar con paso firme hacia la formación de educadores que abandonen las prácticas tradicionales, las cuales continúan replicándose bajo el entendido de “siempre ha sido así...”, afirmado por muchos maestros. Ahora bien, la innovación no sólo hace referencia a la

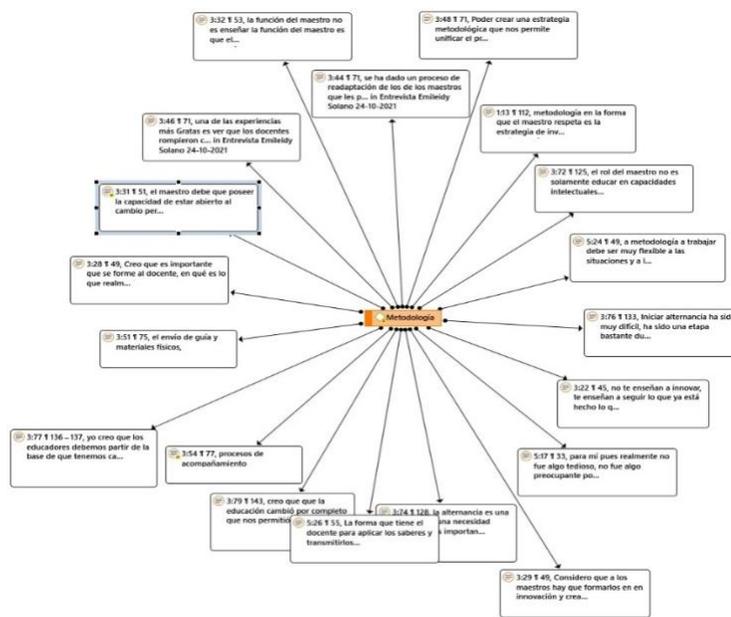
tecnología y la implementación de las TIC en el aula, se puede considerar innovador todo aquello que genere capacidad de asombro, posibilidad de maravillarse y motivación ante el logro por parte del educando en su propio contexto.

#### 4.2.13 Metodología

Entendida como la serie de pasos que se recorren para llegar a la meta, que en el caso educativo es el aprendizaje, la metodología se convierte en una herramienta esencial para la configuración del perfil docente: Es común escuchar que al maestro se le califica con relación a las estrategias y metodología que emplea para enseñar y con base en ello se afirma el grado de bondad que tiene su trabajo. En este sentido, el empleo de nuevas estrategias y metodologías enriquece el reconocimiento del rol docente por parte de la comunidad educativa, cautiva la atención, aumenta la productividad e incorpora nuevas formas de actuar, de ser y de proceder por parte de los educandos que tienen relación directa con el maestro. Se presentan a continuación elementos que componen la red discursiva de la percepción de la metodología en los sujetos participantes.

**Figura 21**

#### Red Metodología



Señala P10 “el maestro debe poseer la capacidad de estar abierto al cambio permanente” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2021), la riqueza de la práctica se encuentra en la forma de actuar, en las maneras como el educador materializa su reflexión en la realidad áulica, en las estrategias como genera respuestas ante los cambios... Allí de por medio se encuentra la metodología, el procedimiento que, desde el diseño educativo favorecerá el alcance del logro, pues como lo expresa 11 “la función del maestro no es enseñar... es que el estudiante aprenda ¡Ese es el objetivo del maestro!”, así pues, en función de este propósito se configura todo el quehacer docente, generar avance en el aprendizaje significativo, real, contextual y con sentido en sus educandos. En consideración de ello, “el maestro debe adaptarse...” (P12, comunicación personal 01 de octubre de 2021) su labor no ha de ser inflexible no irrestricta, debe estar abierta y atenta a los cambios que genera el estudiante, su familia, la comunidad, la sociedad, su época, su cultura y su contexto; por ello, es importante tener presente que las metodologías humanizan la labor docente.

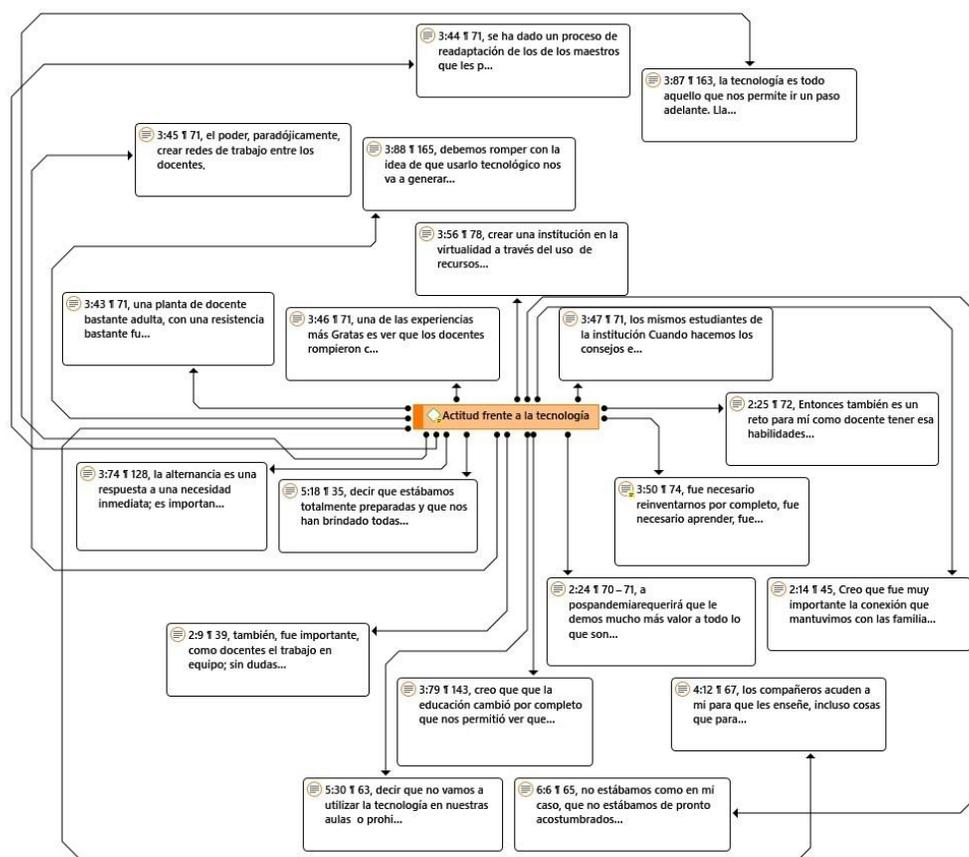
#### **4.2.14 Actitud frente a la tecnología**

Frente a la tecnología y sus condiciones afines, es posible que existan diversas formas de asumirla, comprenderla y utilizarla; en efecto, durante los últimos, años el avance de la tecnología, la incursión de la misma a regiones periféricas del país como el escenario desde donde acontece la presente investigación, y el surgimiento de contextos emergentes que demandan su implementación y su uso pedagógico en las instituciones educativas, ha hecho que surjan nuevas posturas críticas (o no), asumidas por los educadores: así por ejemplo, en el ámbito en donde más se ha requerido la implementación de nuevas herramientas tecnológicas (la pandemia ocasionada por la propagación del Covid – 19 y su paralelo confinamiento) es posible hallar casos de profesores que vieron en ella instrumentos importantes y significativos para reformular y resignificar sus prácticas, de tal forma que se diera continuidad a la prestación del servicio educativo desde casa, entre tanto, otros educadores abrumados por la inmediatez de la emergencia y temerosos por su carencia de formación en este tema bloquearon la

posibilidad de cualquier desarrollo tecnológico en el aula de clase, e incluso, existen numerosos casos de servidores públicos de la educación que prefirieron abandonar su cargo ante el temor bajo el argumento de encontrarse en una edad avanzada que les impedía asumir nuevos retos. Estas y otras realidades se presentan subsiguientemente en la red correspondiente.

**Figura 22**

*Red Actitud frente a la Tecnología*



De cara ante las tres actitudes identificadas (supra), se evidencias argumentos correspondientes a cada uno de ellos; así pues, ante la actitud propositiva de maestros que asumieron la emergencia como una condición importante para transformar su labor docente, se hallan argumentos como el presentado por P5 al afirmar “fue necesario reinventarnos por completo, fue necesario reinventarnos por completo, fue necesario aprender... crear... poner en juego toda la capacidad para innovar”, en los que se da cuenta que, por más que se poseyese

una formación previa en uso de la tecnología las nuevas circunstancias implicaron generarse nuevos espacios de formación colectiva (desde la distancia) y de autoformación, todo ello con el propósito de ser coherentes, en primer lugar a las exigencias normativas, pero, ante todo, a las necesidades formativas de sus educandos.

En esta misma línea, P7, quien es rectora de una institución educativa con más de 120 maestros a su cargo, en la narrativa de su entrevista expresa que esta no fue una situación fácil, muchos de sus maestros mostraron resistencia al inicio y algunos, inclusive, manifestaron abierta oposición a la implementación de desarrollos tecnológicos...

A pesar de ello, luego de año y medio, desde el inicio del proceso, afirma: “una de las experiencias más gratas es ver que los docentes rompieron con sus miedos a las tecnologías y son capaces de crear encuentros virtuales, de crear vídeos, de manejar la plataforma... reformularon sus prácticas” (comunicación personal 24 de octubre de 2021), lo que significa que sí fue posible la transformación de la mentalidad del personal docente en donde se dio un direccionamiento estratégico en relación al uso adecuado y pedagógico de la tecnología educativa.

Paralelamente, se reseñan casos de establecimientos en donde no se dio paso de la gestión escolar tradicional a la implementación con mediación TIC, tal y como lo referencia P3, quien afirma que sus compañeros “son una planta de personal bastante adulta con alta resistencia a la tecnología” (comunicación personal, 23 de octubre de 2021), razón por la cual el servicio educativo durante el aislamiento social fue más por mediación por correspondencia tradicional que con apoyo tecnológico; es más, se narran casos extremos en donde a pesar de existir dispositivos tecnológicos como tabletas y computadores portátiles, dada la carencia formativa de los educadores en su implementación, los mismos han ido menoscabándose ante su falta de su uso (P9, comunicación personal, 03 de septiembre de 2021).

#### 4.2.15 Sistema educativo

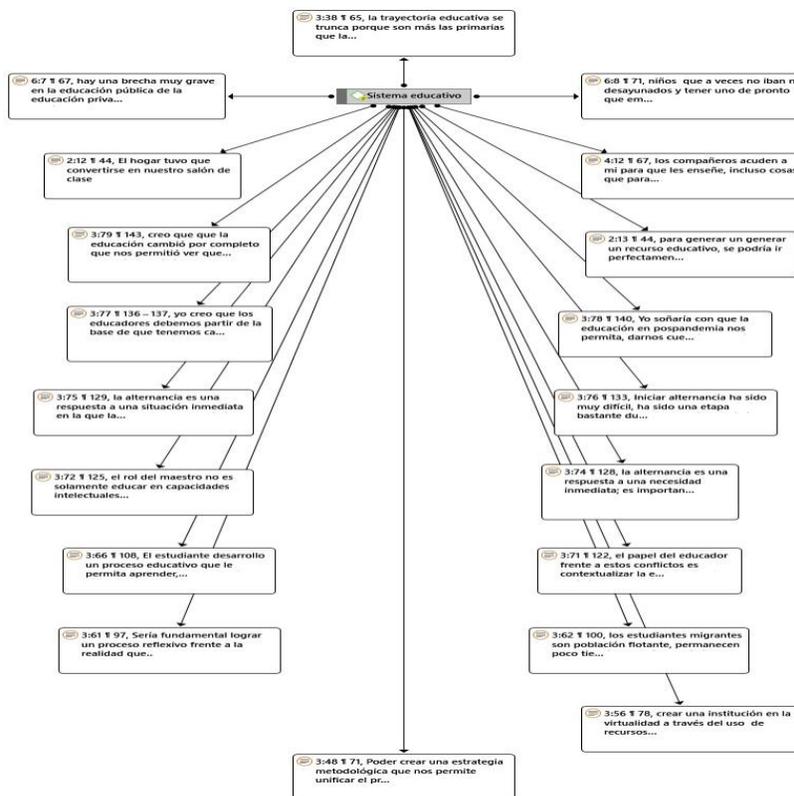
El sistema educativo corresponde al procedimiento, secuencia y continuidad que se desarrolla dentro de la categoría de educación formal, el cual se considera con base en una trayectoria escalonada que parte en el nivel preescolar y finaliza con el nivel de educación media bajo las modalidades académica o técnica, según corresponda.

Este componente se subroga a la comprensión de la categoría práctica docente dentro de la comprensión de este ejercicio académico. En este sentido, es preciso definir que, aunque en Colombia el sistema educativo ha sido definido por la normatividad vigente, cada institución educativa, en consideración de la autonomía que le ha otorgado la Ley General de Educación, cuenta con la posibilidad de adaptarla, en consecuencia con su Proyecto Educativo Institucional.

A continuación se presentan las consideraciones de los participantes en relación con él:

**Figura 23**

*Red Sistema Educativo*



El sistema educativo se ha visto transformado por diversos fenómenos emergentes que vienen a entretejer la realidad y el entramado socio/político/económico que influye en el desarrollo del sujeto educable. En consecuencia de ello, ante la situación de migración proveniente de Venezuela, la organización escolar ha debido flexibilizarse en atención a las características de inestabilidad que presenta esta población, pues es “...flotante, dado que permanecen poco tiempo en la institución[es]... se retiran y retornan...” (P3, comunicación personal, 23 de octubre de 2021), frente a ello, la República de Colombia, con el fin de garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes se ha visto en la necesidad de abrir las puertas de su sistema educativo formal, adaptar sus trámites diplomáticos – migratorios, realizar equivalencias entre los procedimientos escolares de ambas naciones y favorecer su continuidad formativa; los maestros han empezado a recibir estudiantes migrantes, incluso, en algunos casos, el total de los miembros del aula es de nacionalidad extranjero, esto ha implicado adaptabilidad curricular, metodológica, evaluativa, contexto – cultural, en fin... Ha generado una visión diferente de la escuela en la frontera colombo – venezolana, donde además de ser el sitio institucional para la enseñanza y el aprendizaje, se ha debido mimetizar en la sociedad para convertirse en escenario para el restablecimiento de derechos fundamentales como la alimentación y la salud.

Paralelamente, acontece en el mismo escenario de frontera el fenómeno social del conflicto/postconflicto con incidencia y proveniencia de la selva del Catatumbo, escenario de enfrentamientos bélicos entre grupos armados al margen de la ley de marcada tendencia izquierdista y de extrema derecha; allí, los procesos educativos, aunque se ven afectados, no se detienen. El papel del docente en estos ámbitos, como lo afirma P5 “... es contextualizar la educación... el maestro debe saber a quién tiene al frente y cuál es la realidad que está viviendo... para que pueda fortalecer competencias socioemocionales” (comunicación personal, 16 de octubre de 2021), lo que implica que el interés central del educador no debe girar en torno al componente cognitivo, sino a la dimensiones sociales, afectivas y relacionales de los niños,

adolescentes y jóvenes, atender y comprender sus necesidades humanas y, desde allí, coadyuvar en la reconstrucción del tejido social.

Las más recientes condiciones ocasionadas por la Pandemia generada a partir de la propagación del Covid – 19, conllevó a que en Colombia el gobierno nacional tuviese que decretar emergencia social, económica y ambiental, lo que por derivación influyó en la organización de la prestación del sistema educativo, primero bajo la modalidad de educación en casa y luego bajo la tipología de alternancia; en ambos casos, la escuela se vio conminada a implementar transformaciones no sólo en sus prácticas, sino más de fondo en la concepción y consolidación del sistema. Como lo señala P4 “fue necesario crear una institución virtual con apoyo en recursos de este tipo”, puesto que hasta antes de la emergencia, si bien es cierto que muchas instituciones tenían previstas plataformas educativas virtuales para la organización y la comunicación de la comunidad educativa, éstas no estaban desarrolladas para que se generaran prácticas de la enseñanza con su media. Tan drástico fue el cambio generado por las nuevas condiciones que fue preciso que la casa se convirtiese en la nueva aula, situación que cambió las condiciones en las que genera el aprendizaje.

Por último, la más reciente transformación del sistema con la entrada en vigor de la modalidad de alternancia, medida adoptada para permitir la atención socioemocional y de orientación que requieren los estudiantes, trajo consigo la necesidad de desarrollar nuevas destrezas en el maestro, actor que ahora se desenvuelve en dos modalidades: la virtualidad y la presencialidad. Ahora es preciso un proceso reflexivo que permita identificar las debilidades y proyectar estrategias para la continuidad del estudiante en el interior del sistema.

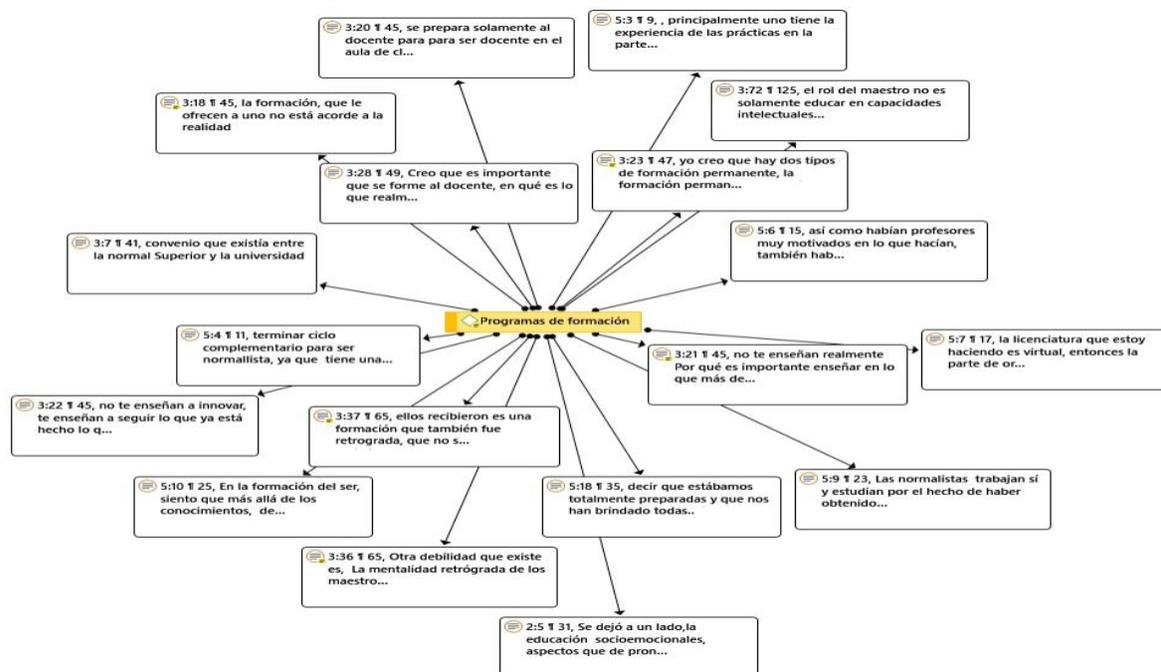
#### ***4.2.16 Programas de formación docente***

De acuerdo a la ley 115, en Colombia existen declarados tres tipos de educación, dentro de los cuales también se podría incluir la formación docente, a saber: la educación formal, que para este caso correspondería a los programas pregraduales como el de normalista superior y las licenciatura o los programas del nivel posgradual como especializaciones, maestrías o

doctorados; la educación no formal, entendida como la encaminada a la obtención de alguna habilidad de carácter laboral y expresada en función de certificaciones técnicas; y la educación informal, entendida como aquella que surge de forma libre y espontánea, que podría ser sistemática como la que ofrece la educación continua, que bien podría ser (Ley General de Educación - 115, 1994). A continuación se representa gráficamente, la percepción de los participantes con relación a los programas de formación que han desarrollado.

**Figura 24**

*Red Programas de Formación Docente*



La educación inicial de nuevos maestros, contempladas en programas como el de normalista superior y los de licenciatura ofertado por facultades de educación son visto como una buena oportunidad para efectos de profesionalización, sin embargo, estos continúan teniendo un fuerte énfasis de carácter teórico, dejando de lado la posibilidad de vincular el saber con la práctica en contextos reales (P4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021); en algunos programas se continúan replicando prácticas educativas tradicionales y sus egresados, convencidos de su formación continúan replicando las mismas en nuevos escenarios educativos,

teniendo resultados pocos productivos (P2, comunicación personal, 15 de octubre de 2021). Ciertamente, las mencionadas instituciones educativas generan condiciones habilitantes para la prestación del servicio desde la formación de acuerdo con los perfiles requeridos, sin brindar condiciones reales que faciliten el ejercicio docente; por ello, surge la necesidad de complementar estos procesos iniciales, bien sea con programas posgraduales o de formación continuada.

La formación permanente desde las necesidades del perfil docente vienen a tener algunas variantes, por una parte, las que surgen a partir de lo orientado por el gobierno nacional y, por otra, a partir de las necesidades que el mismo educador va identificando como prioridades a las que desea apuntar; en ambos casos, la inversión económica es realizada por el mismo profesor, quien ve en la mayoría de los casos ve en estas acciones una posibilidad de mejoramiento salarial o ascenso en su carrera como lo señala P8 (comunicación personal, 01 de octubre de 2021).

#### **4.2.17 Didáctica**

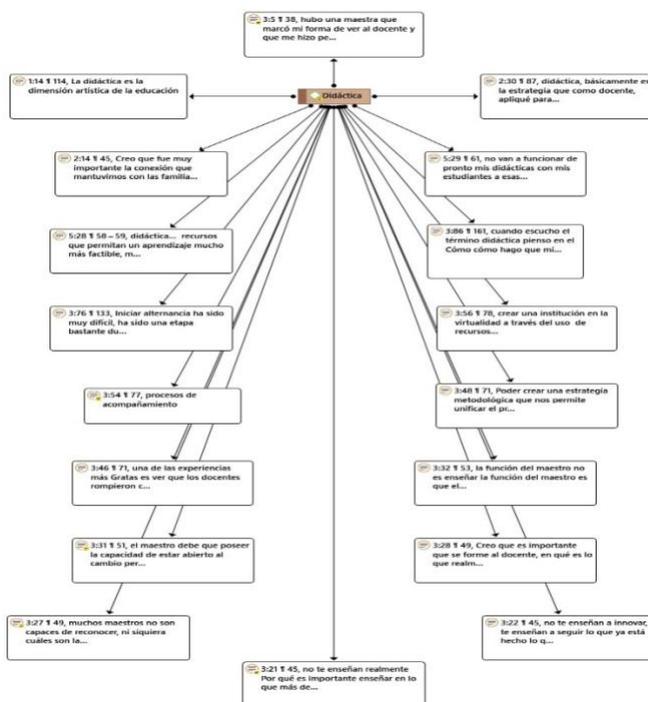
Este componente, poco explorado en la formación docente, viene a dar cuenta del diseño sistémico que debe generar la formación y el perfil docente, de tal manera que el sujeto educador posea estrategias que permitan mediar sus habilidades y competencias para enseñar y, más aún, para generar aprendizaje en los estudiantes.

Ante la indagación del porqué de la didáctica, L4 afirma que es “la dimensión artística de la educación” (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021), es decir, el elemento articulador de los diferente componentes del acto educativo que permite la puesta en acción, favorece la creatividad y genera interés en el educando.

La percepción de esta es variada como se presenta en la siguiente red:

#### **Figura 25**

*Red Didáctica*



Así pues, ella podría identificarse como la “estrategia que sirve de puente para acceder al estudiante” (L6, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021), en medio de la realidad compleja que genera red entre el docente, el estudiante y el conocimiento se yergue la didáctica como recurso, instrumento, herramienta, arte, saber, medio y mediación que favorece la obtención de metas educativas.

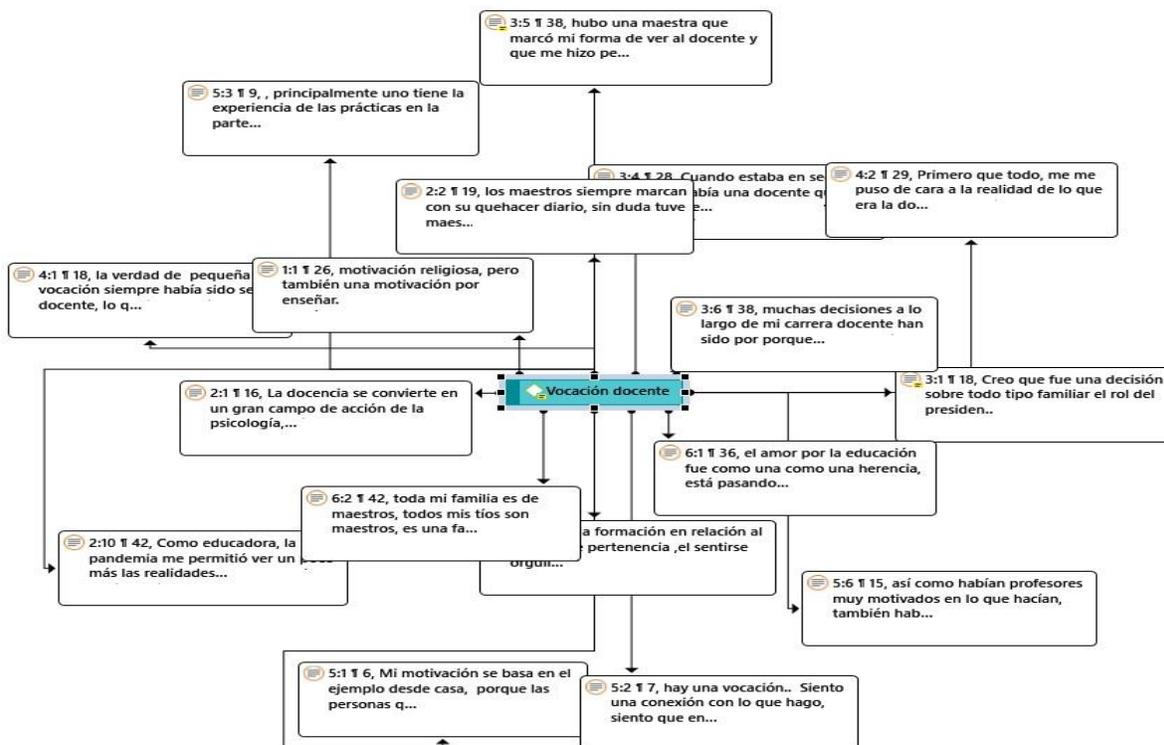
#### 4.2.18 Vocación docente

La vocacionalidad del educador, estudiada desde diversas facetas, reinterpretada desde la antigüedad en boca de los clásicos griegos, se convierte en elemento ontológico de la relación que media a los sujetos que intervienen en la escuela. Esta no es un factor esencial para la profesionalización docente, es más se podría ser educador sin necesidad de poseer la dimensión vocacional, pero la ausencia de ella hace que la función educativa se convierta en instrumental y no en emancipatoria.

Ahora bien, la presencia de ella entrará a dar cuenta de la percepción que el maestro tendrá sobre sí mismo profesionalmente, como lo señalan los participantes.

Figura 26

## Red Vocación Docente



El término vocación ha sido empleado por varios oficios para hacer referencia a las motivaciones que mueven a la persona a realizar tal oficio; en muchos contextos, se le ha considerado un término exclusivo de la vida religiosa, aunque algunas tendencias lo han extendido a la labores asociadas con la comprensión del ser humano, entre las cuales tendría cabida la educación, así lo narró desde su experiencia L4 (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021), quien asocia su motivación hacia la labor docente con un interés paralelo con la vida religiosa.

Caso similar, se presenta con profesiones afines a la educación a través de la rama de las ciencias humanas como es el caso de P6, quien siendo psicóloga de profesión, descubre su interés por el ejercicio de su saber académico en el aula de clase y, arguye que los saberes propios de la disciplina sus herramientas esenciales para influir positivamente en la vida de sus

educandos y en la relación con su comunidad educativa (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021).

En el inicio de otras narrativas presentadas por P3, P7, P10 Y P11 se identifica la influencia directa de la familia y de personas cercanas al contexto para el surgimiento del interés por la profesión docente como opción para desempeñarse profesionalmente: P3, la identifica con una herencia familiar y el gusto desde la infancia por la actividad educadora al narrar que en sus juegos de roles emulaba las clases de su madre; P11, dice que, esencialmente, recibió influencia de sus familiares y, casi muy interesante P7, quien narra tener una experiencia significativa en su carrera docente al punto de actualmente ser rectora, afirma que, desde muy temprana edad, su madre decidió por ella al matricularla en una escuela normal y decirle "... serás maestra" (comunicación personal, 23 de octubre de 2021; 24 de octubre de 2021; 14 de septiembre de 2021; 01 de septiembre de 2021).

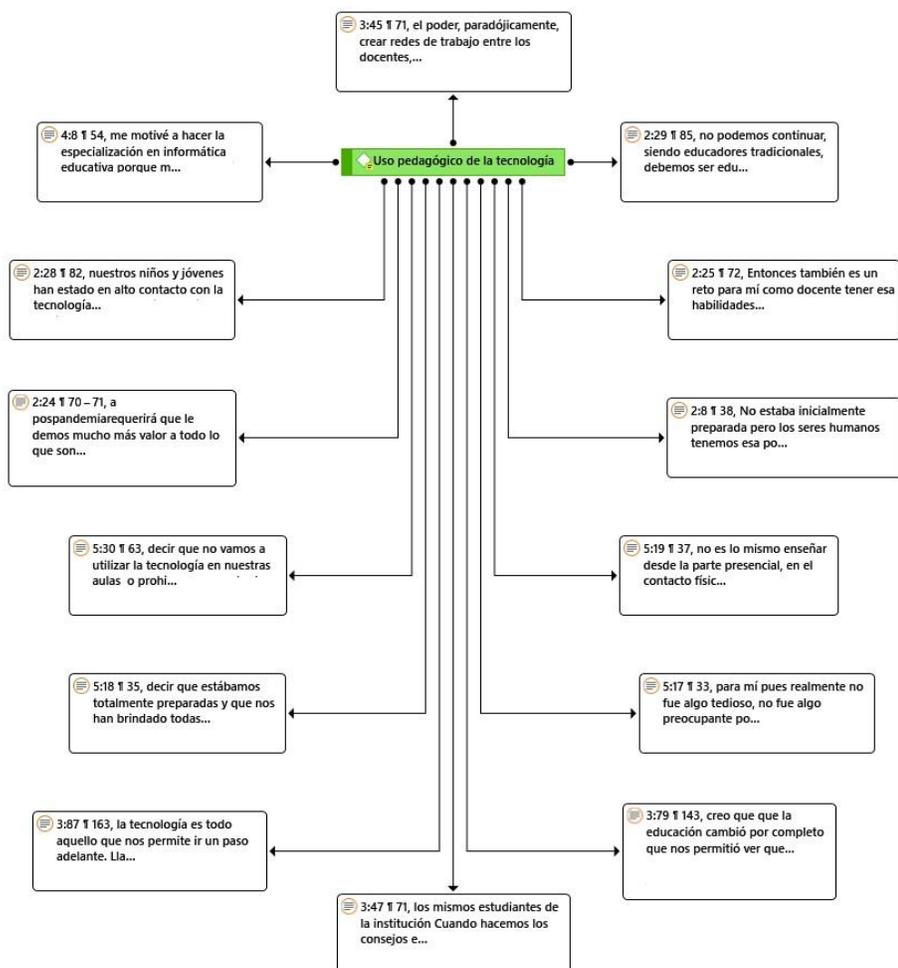
#### ***4.2.19 Uso pedagógico de la tecnología***

El actual componente, derivado de otros elementos previos da cuenta de la utilidad y la empleabilidad que puede tener la tecnología en el ámbito de la escuela como lugar en donde acontecen experiencias como el aprendizaje, avances en la socialización y muchos otros factores.

Los maestros reconocen, ampliamente, que no estaban preparados para el uso directo de la tecnología como les ha correspondido hacerlo en medio de la pandemia; sin embargo, quienes dan cuenta de haberlas incorporado a sus prácticas pedagógicas, plantean que hace parte de vida humana la posibilidad de transformar y mejorar y, además, P1 afirma que las situación que generan estrés en las personas pueden generar modificaciones positivas si se asume como una situación retadora y desafiante (comunicación, 13 de septiembre de 2021). de cara a esta situación se evidencia los siguientes aportes:

Figura 27

## Red Uso Pedagógico de la Tecnología



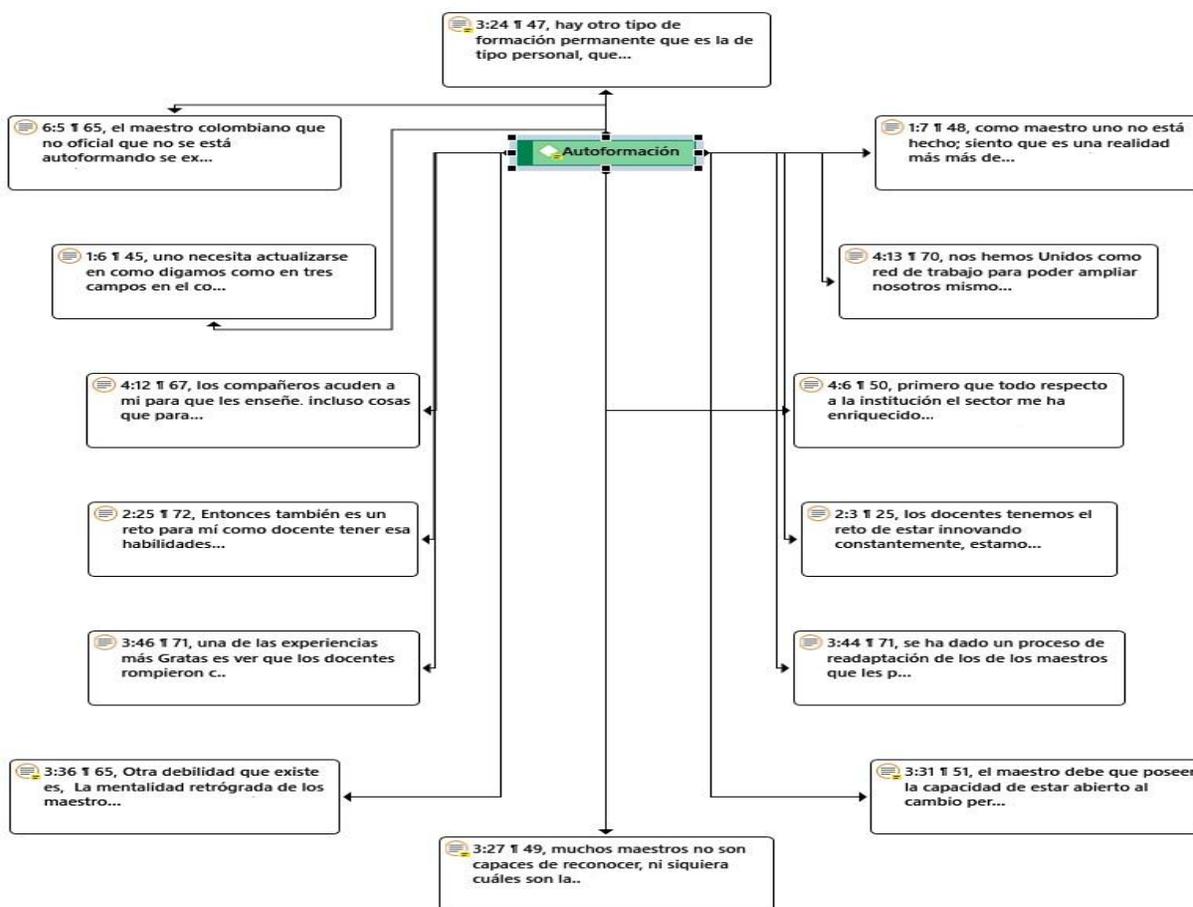
Ahora bien, en el momento en se asuma la nueva normalidad en la realidad de la postpandemia se requerirá dar continuidad al uso de la tecnología en el aula de clase, en la institución y, en general, en todo el sistema educativo; esta condición requerirá nuevos retos formativos en los educadores que implican el desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas que permita superar prácticas tradicionales y generar una nueva manera de ser, hacer y proceder en la escuela (P9, 03 de septiembre de 2021).

## 4.2.20 Autoformación

Los procesos de formación docente no se podrían detener, si esto sucediese se detendría la educación; en tal sentido, cuando se hace referencia a la formación de educadores, en efecto, la primera idea a que se podría acudir sería la de los programas debidamente autorizados por el Ministerio de Educación, situación que no es la única opción. Consecuentemente, la formación de los educadores como tarea permanente, se genera como una acción que ellos mismos emprenden a través de la lectura, la investigación en diferentes niveles, con diversos métodos y procedimientos; de ellos se identifican algunas concepciones:

**Figura 28**

*Red Autoformación*



P4 plantea la existencia de la necesidad de autoformarse en tres campos identificada desde su acción docente y directiva "... el conocimiento de los chicos... el conocimiento de la realidad... y otra intrínseca, la pedagogía" (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

El contacto con la realidad, la interacción con los miembros de la comunidad educativa, las falencias evidentes en el proceso educativo... deben dar pie a iniciar, fortalecer, evaluar, reestructurar la formación permanente de los docentes, la cual no necesariamente debe de ser de tipo académico, pues que existen aspectos de carácter práctico que también ameritan ser abarcados como la necesidad de aprender a comunicarse asertivamente, responder a las nuevas expresiones de la población a quien se dirige el docente, entre otros múltiples aspectos.

Esto, implica que "el maestro no está hecho... es una realidad de conciencia, más que de disposición gubernamental" (P12, comunicación personal, 01 de octubre de 2021); cuando el docente finaliza sus procesos de formación inicial (e incluso, posgraduales) debe tener conciencia de la necesidad de seguir aprendiendo constantemente, pues el conocimiento (no solo el saber disciplinar) es tan amplio que se podría afirmar es inabarcable, como afirma Morin (1999) "El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas", es más lo que le hace falta al hombre por conocer que lo que realmente sabe... Lo que falta por saber al maestro excede los límites de su conocimiento.

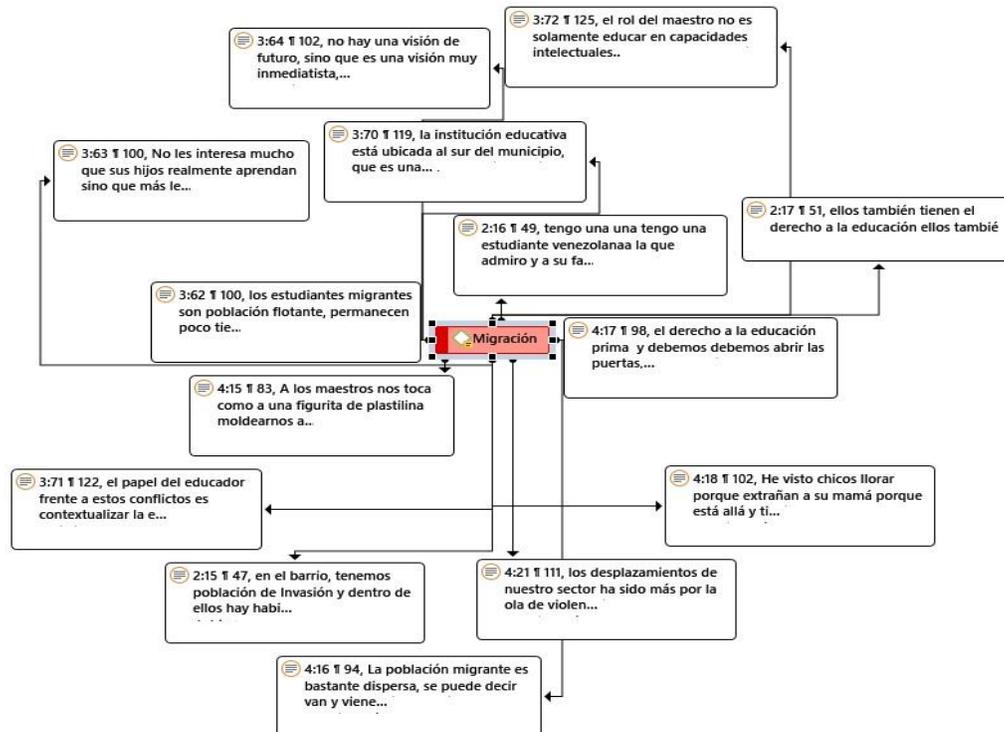
#### **4.2.21 Migración**

El movimiento masivo y permanente que caracteriza a la frontera colombo – venezolana durante los últimos años ha generado transformaciones en la organización social, en la fluctuación de la economía y el mercado.

De la misma manera, ha sucedido con el sector educativo, no sólo por la explosión demográfica en el aula sino por las fluctuaciones metodológicas, didácticas, evaluativas... que se han generado tras ellas. Se presenta la percepción de los participantes en torno a este tema:

#### **Figura 29**

*Red Migración*



La organización de la ciudad fronteriza se ha transformado notoriamente, por ejemplo han aparecido nuevas formas de asentamientos humanos ilegales denominados invasiones, sectores en donde habita un alto número de familias provenientes de Venezuela; muchos de ellos han preferido vivir en estos sectores, los cuales proveen de población estudiantil a un alto número de instituciones de Cúcuta. Los maestros afirman unánimemente el compromiso que tiene como servidores públicos con el hecho de continuar restableciendo los derechos enajenados de sus estudiantes, razón por la cual la escuela ahora es centro que les permite tener un programa de salud, acceder a apoyos económicos por parte del gobierno y avanzar hacia el progreso de sus familias; frente a ello, afirma P2 que “[a los padres de familia]... no les interesa mucho que sus hijos aprendan realmente... sino más bien les interesa que reciban los beneficios de tipo económico” (comunicación personal, 15 de octubre de 2021).

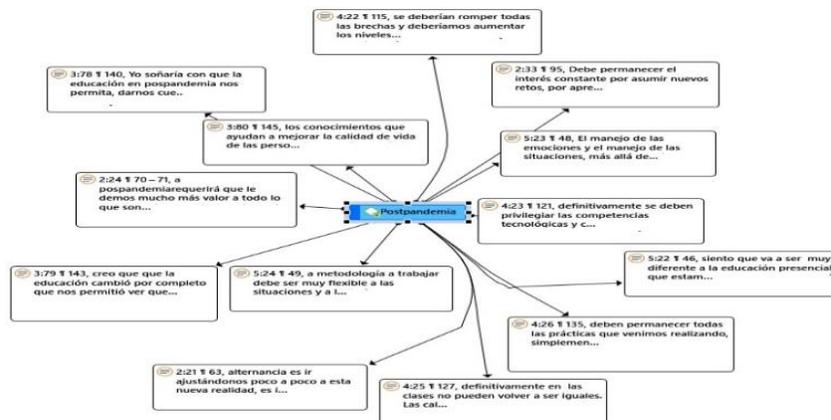
#### 4.2.22 Postpandemia

Este concepto elaborado durante el periodo de pandemia y que busca brindar una visión esperanzadora de la realidad que se vivirá en un futuro cuando los efectos del Covid sea visto

como superados, ha sido empleado por los maestros participantes en las narrativas de las entrevistas realizadas; a continuación se presentan algunos elementos relacionados con este componente:

**Figura 30**

*Red Postpandemia*



Una primera aproximación a la realidad de la postpandemia en la escuela se ha dado a través de la implementación de la alternancia educativa, a través de la cual se ha retornado de forma progresiva a las actividades a través de los establecimientos educativos que cuentan con las condiciones para realizarlo; ya, desde este ejercicio, los maestros logran vislumbrar qué elementos necesitan potenciar en la nueva realidad, entre los cuales se identifican, por ejemplo, “darle más valor a las herramientas socioemocionales dado que han sido muchos los cambios abruptos que han vividos, entre ellos, la muerte de seres queridos” (P1, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021). La postpandemia requerirá para la escuela un esfuerzo mayor, despertar la dimensión lúdica, favorecer el encuentro y posibilitar la vivencia social.

En esta nueva etapa se requerirán cambios; pero, también elementos que permanezcan como el uso de las TIC, la investigación, la vivencia empática y la construcción de nuevas redes de trabajo y comunicación (P12, 01 de octubre de 2021).

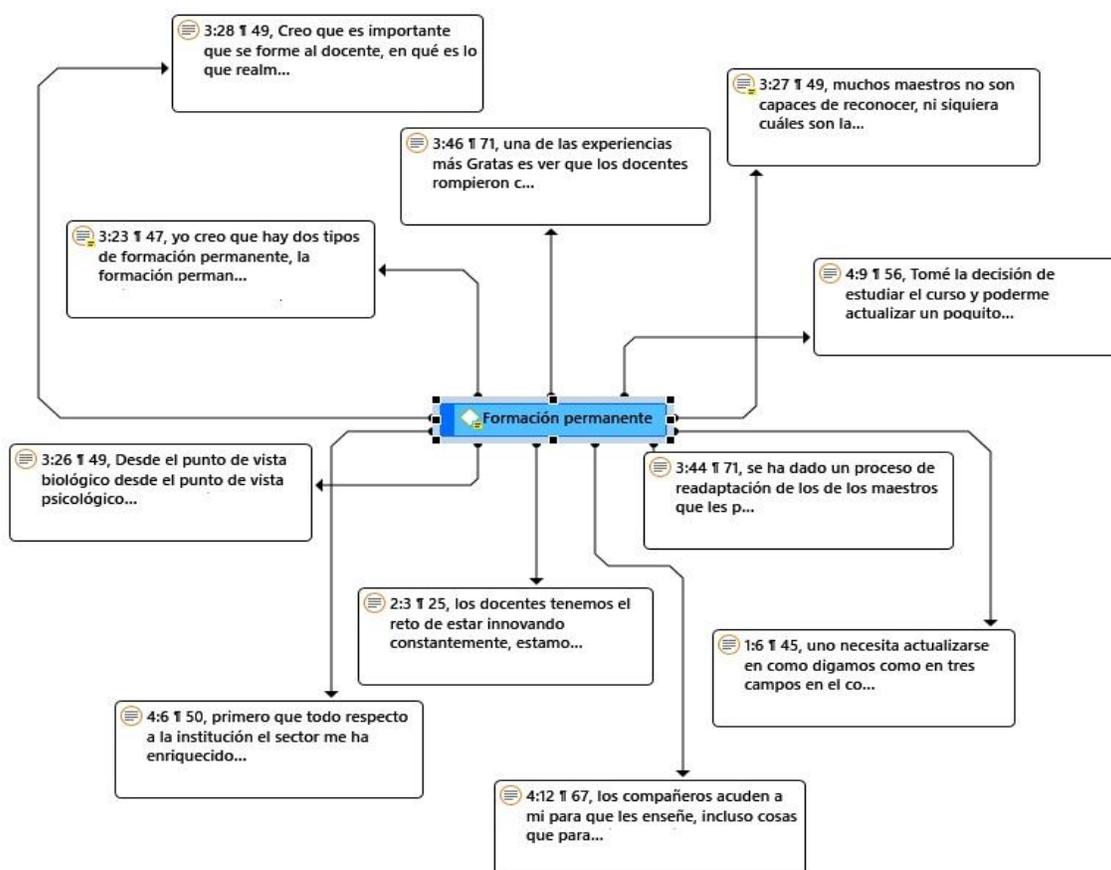
### 4.2.23 Formación permanente

La necesidad de formación permanente es un elemento constante cuando se hace referencia al perfil docente; las diversas narrativas dan cuenta de cómo muchos elementos de la propia formación se han generado por las necesidades de reconocimientos laborales, empero, también se descubre en las mismas que en el momento en que estos no sean tenidos en cuenta, el maestro por encima de todo debe continuar formándose, dado que en educación todo está en permanente reconstrucción.

En la figura 31 se presentan las percepciones de los maestros participantes en relación con los procesos de formación permanente que viven el magisterio colombiano:

**Figura 31**

*Red Formación Permanente*



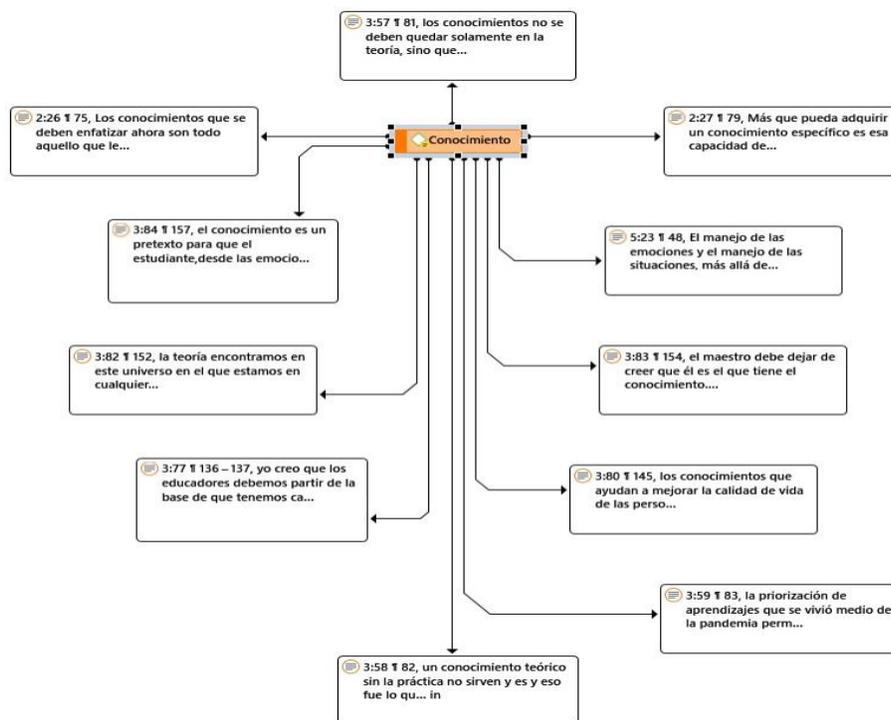
La actualización docente es una necesidad inherente a la profesión, no sólo por el conocimiento disciplinar en sí mismo sino por las necesidades asociadas a ella, la atención que se brinda al estudiantado no tiene que ver, únicamente, con lo académico, trasciende estos campos, involucra lo fisiológico y lo psicológico de los estudiantes, por ello es importante brindar formación en diversos niveles para los docentes, dado que todas las acciones formativas de ellos van a redundar notoriamente en los procesos educativos de sus estudiantes (P8, comunicación personal, 01 de octubre de 2021); mejorar las prácticas de los maestros es una decisión que se debe fundamentar permanentemente y que tiene su razón de ser en el estudiante.

#### 4.2.24 Conocimiento

El fundamento epistemológico de la realidad escolar está profundamente ligado con la concepción de ser humano que poseen los educadores y la forma como identifican su función dentro del sistema escolar; a partir de los diálogos sostenidos con los sujetos participantes se identifican su percepción de conocimiento y su relación con la misión del docente y de la escuela.

**Figura 32**

#### Red Conocimiento



Se identifica con claridad en los discursos de los maestros aportantes a la investigación que “el conocimiento no debe ser solo teoría, sino debe... permitirle al estudiante ver su utilidad... la práctica ayuda a aprender” (P12, comunicación personal, 01 de octubre de 2021), en últimas es plausible afirmar que un saber carente de contexto pierde total significación para el aprendiente, se desliga de la realidad y genera confusión; lo confirma P7 “en medio de la pandemia...fue más fácil para los chicos comprender aquellos aprendizajes que les servía para algo...” (comunicación personal, 24 de octubre de 2021), en la medida en que el saber tiene correlación con la realidad, el entorno vital, éste tendrá mayores posibilidades de ser realmente significativo.

Adicionalmente a ello, es claro que el conocimiento cuando se transforma en aprendizaje ayuda a mejorar la calidad de vida, configura una nueva visión de la vida, empodera al sujeto de un nuevo sentido y favorece la apropiación, la correlación y la adquisición de comprensión de aquello que deviene ante el sujeto que aprender; ante esto, es clara la afirmación de P9 “... si no sirve, no tendría por qué enseñarse...” (comunicación personal, 03 de septiembre de 2021).

#### **4.2.25 Fortalezas de la formación docente**

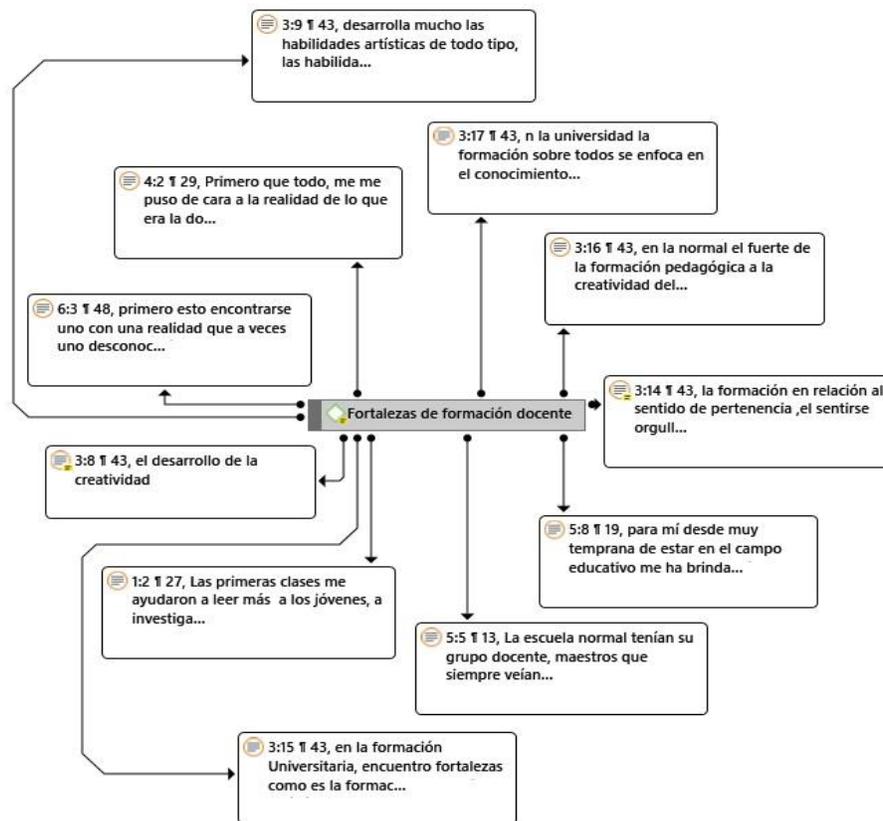
La formación docente, como todo proceso humano, posee aspectos que se configuran en fortalezas en sí mismas, son acierto que se van generando a lo largo del proceso y que logran identificar los destinatarios de esta.

Un docente sin una formación adecuada corre el riesgo de caer en instrumentalismo y de concebir su gestión como un proceso instruccional; en contraposición a ello, se identifica por parte de los sujetos participantes nociones significativas evidenciadas en sus procesos de formación como elementos esenciales que aportan a la configuración de su perfil;

De cara a ello, se presentan algunos aspectos significativos de la misma.

Figura 33

## Red Fortalezas de Formación Docente



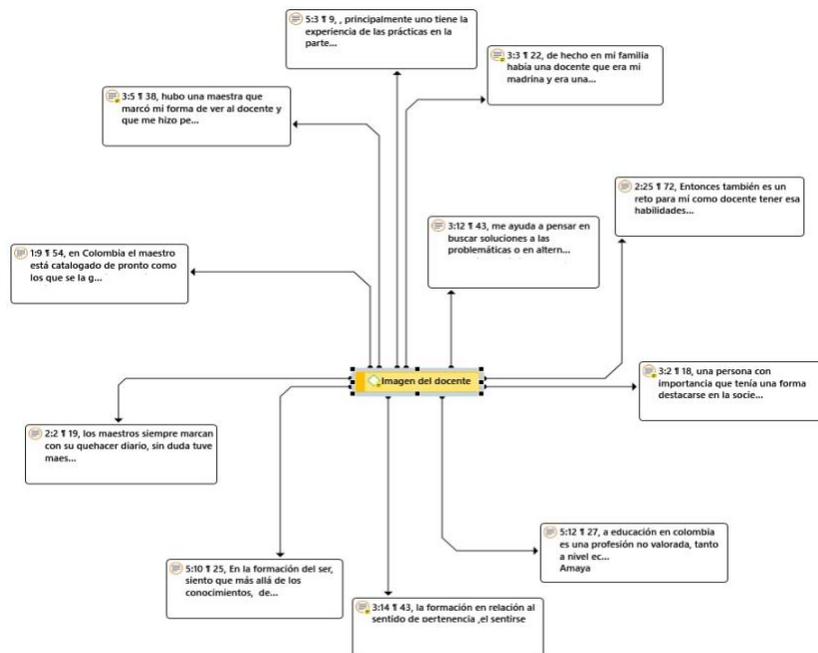
Entre los nuevos elementos más sobresalientes que requiere el maestro para ejercer su profesión se halla la creatividad, el desarrollo de habilidades artísticas y manuales; la formación con relación al perfil vocacional del maestro; el afianzamiento del conocimiento disciplinar; el ahondamiento en el componente pedagógico; la formación desde el ejemplo; y el acercamiento a la realidad que vive el educando.

#### 4.2.26 Imagen del docente

La imagen del docente surge de un constructo social que va realizando la misma comunidad en donde él desempeña su práctica y se da a partir de los desarrollos, gestiones e intervenciones que él realiza. Ésta entraría a depender de la interacción que el educador tenga con sus estudiantes, padres de familia, compañeros y demás miembros de la comunidad educativa.

Figura 34

## Red Imagen del Docente



La imagen del maestro a nivel nacional ha sido estigmatizada, como lo testimonia P3 “es visto como el que va a las marchas... se dice que se la gana fácil...” (comunicación personal, 23 de octubre de 2021), en el imaginario colectivo se ha politizado su imagen y se le asocia a movimientos de izquierda antigobiernistas. Así mismo, a nivel profesional es visto como un “...oficio poco valorado... tanto a nivel económico como en el plano social...” (P11, comunicación personal, 01 de septiembre de 2021), condición que ha llevado a que el cargo de maestro haya sido desmeritado.

En muchos contextos, sin embargo, perdura la imagen del docente como un actor social preponderante, que influye en la transformación comunitaria, que posee resonancia desde su posición profesional, como lo señala P7 (comunicación personal, 24 de octubre de 2021), aspecto que embiste de valor y significado a la vocación magisterial.

Por último, se destaca el señalamiento de la imagen del maestro como un referente tenido en cuenta para la toma de decisiones de nuevos educadores, quienes en su posición de educandos vieron, en su momento, el buen ejemplo de algún educador y esto los llevó a asumir

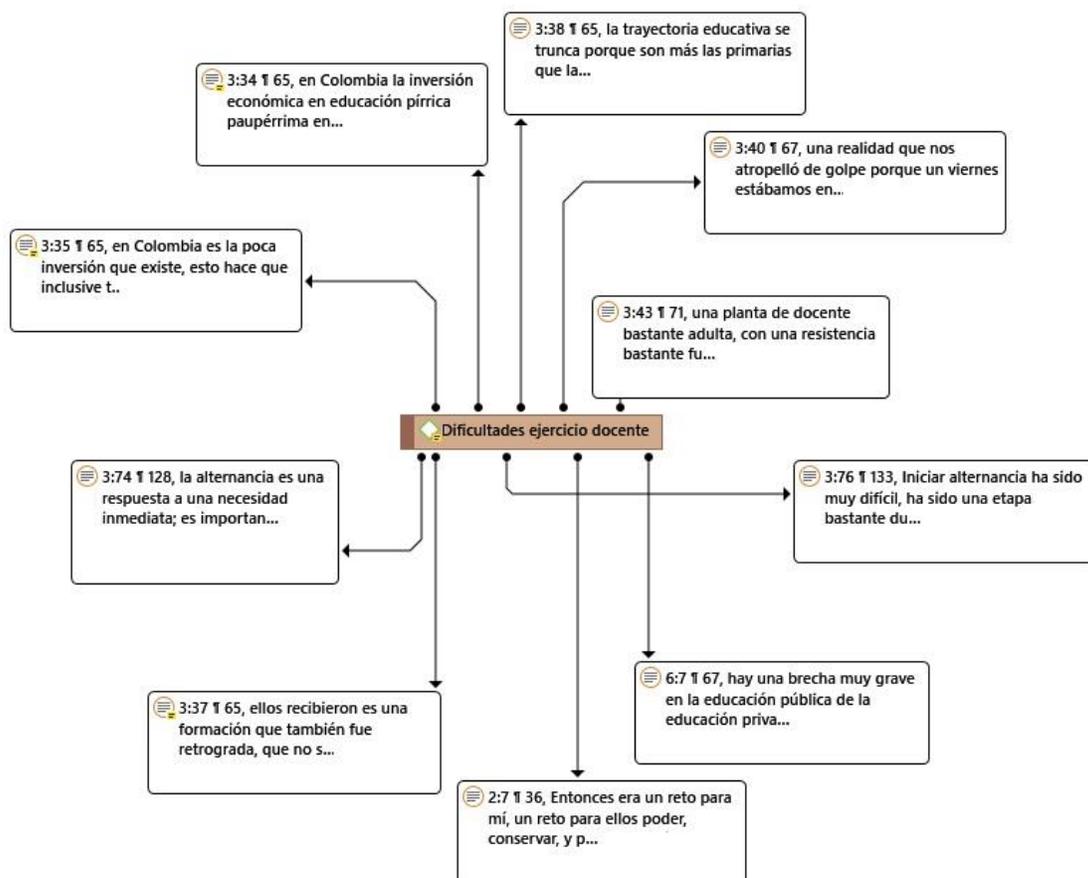
tal opción como estilo de vida como es el caso de P10 (comunicación personal, 14 de septiembre de 2021).

#### 4.2.27 Dificultades en el ejercicio docente

Se señalan aspectos que desfavorecen el ejercicio de la profesión docente y que impiden el desarrollo de acciones que conlleven al alcance de propósitos definidos. A continuación se presentan algunos de los señalados:

**Figura 35**

*Red Dificultades en el Ejercicio Docente*



La baja inversión en el sector educativo es una dificultades que más afecta el desempeño de los docente, “la falta de recursos... infraestructura y materiales que entre a apoyar la labor de enseñanza...” (P1, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021) se convierte en la dificultades más visible en el mundo de la escuela; al punto que esta “... genera una brecha entre

los sectores públicos y privados, generando diferencias en el avance del aprendizaje y los logros que obtienen...” (P9, comunicación personal, 03 de septiembre de 2021), esto genera una diferencia significativa en el desarrollo del sector educativo a nivel nacional.

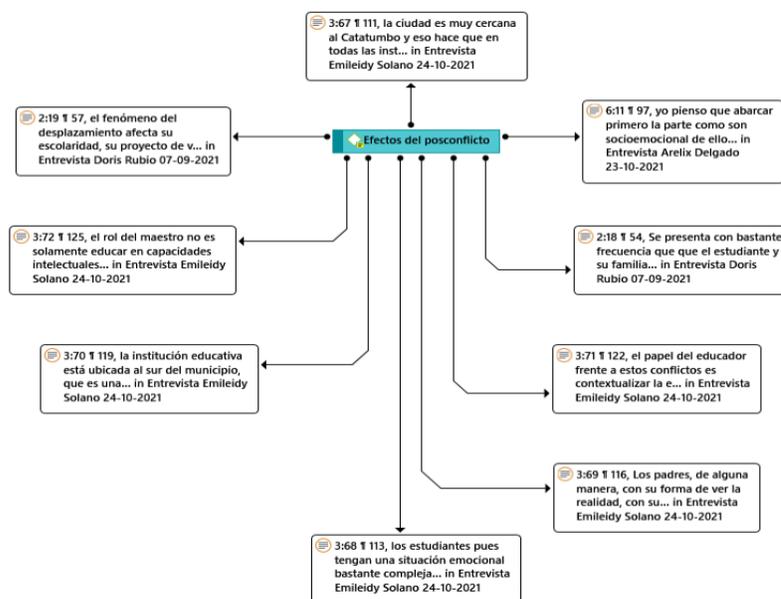
Junto es ello, la “dificultad para el desarrollo completo de las trayectorias educativas es evidente...” (P4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021), esto causa inestabilidad en la población estudiantil atendida, pues es claro que en el nivel de básica primaria se encuentra un alto número de niños y que, al confrontar con los niveles de secundaria y media, este ha disminuido drásticamente, lo que significa que la deserción es un problema constante en todo el sistema.

#### 4.2.28 Efectos del postconflicto

Postconflicto es un concepto incorporado por la normatividad vigente, el cual en algunos casos no es coherente con la realidad social que vive la región en donde aún se experimentan efectos del conflicto armado existente. Se presentan subsiguientemente algunas percepciones del postconflicto en la escuela:

**Figura 36**

#### Red Postconflicto

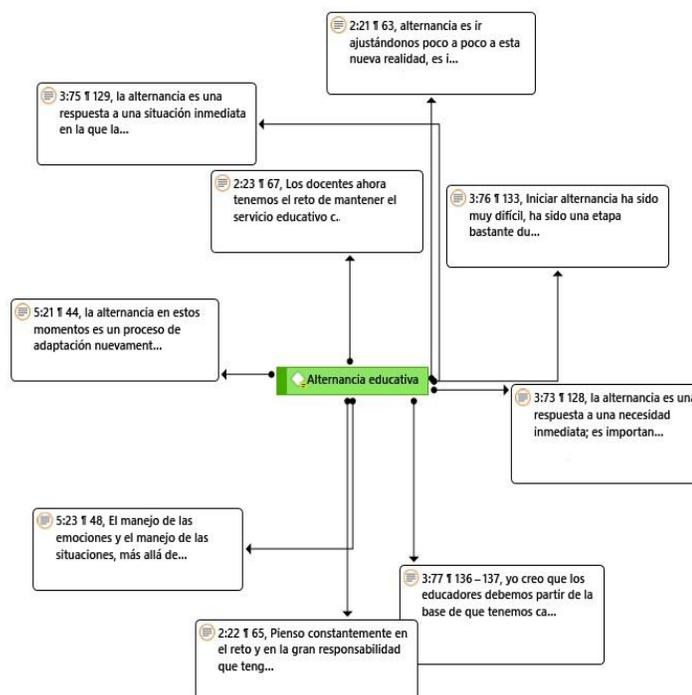


“... La ciudad es muy cercana al Catatumbo y esto hace que todas las instituciones del departamento tengan población afectada por los fenómenos allí presentes...” (P7, comunicación personal, 24 de octubre de 2021); el desplazamiento trae consigo connotaciones sociales como la pobreza, la mendicidad y la falta de oportunidades; así mismo, afecta la dimensión psicosocial de quienes la han vivenciado... La escuela se convierte en reflejo de las vivencias sociales que han tenido estos niños y jóvenes en sus comunidades de procedencia.

#### **4.2.29 Alternancia educativa**

La alternancia educativa fue una respuesta ante la necesidad de brindar atención educativa presencial a estudiantes del sistema educativo de todos los niveles con el fin de posibilitar su avance cognoscitivo y ayudar a generar un avance en sus dimensión socioemocional al permitir espacios de encuentro con sus maestros y compañeros en el aula de clase; la denominación alternancia hace referencia a la variabilidad de las circunstancias, de acuerdo a las condiciones y al aforo de los centros educativos, por lo general, se trata de intercambiar entre dos modalidades que se podrían sintetizar en todos los casos como educación en casa (con apoyo virtual o en material impreso, por ejemplo) y educación presencial en aula (con asistencia del maestro y en compañía de un grupo reducido de estudiantes). Vale la pena aclarar que para el momento en que se realiza la recolección de información un alto número de instituciones educativas aún no ha iniciado esta propuesta pedagógica.

La modalidad de alternancia educativa le ha implicado a los educadores la realización de varios cambios, nuevamente, tanto en sus planeaciones como en sus prácticas, ha conllevado a ir generando “...ajustes, poco a poco a esta nueva realidad... para ir asumiendo un reto de absoluta responsabilidad...” (P8, comunicación personal, 08 de octubre de 2021). El rol del maestro en estas nuevas condiciones vuelve a sufrir una mutación, puesto que no es presencialidad plena como la vivida antes de la pandemia, ni es corresponde con la fórmula de la educación en casa.

**Figura 37***Red Alternancia*

En este sentido, “la alternancia es una respuesta a una necesidad inmediata...” (P7, comunicación personal, 24 de octubre de 2021), dado que ni la región ni la nación posee las condiciones suficientes para mantener la prestación del servicio en virtualidad; todo ello implica continuar con un servicio de calidad sin descuidar las condiciones generadas por el Covid – 19, lo que implica mantener las medidas de bioseguridad necesarias para preservar la salud y la vida.

#### **4.2.30 Valoración de la profesión docente**

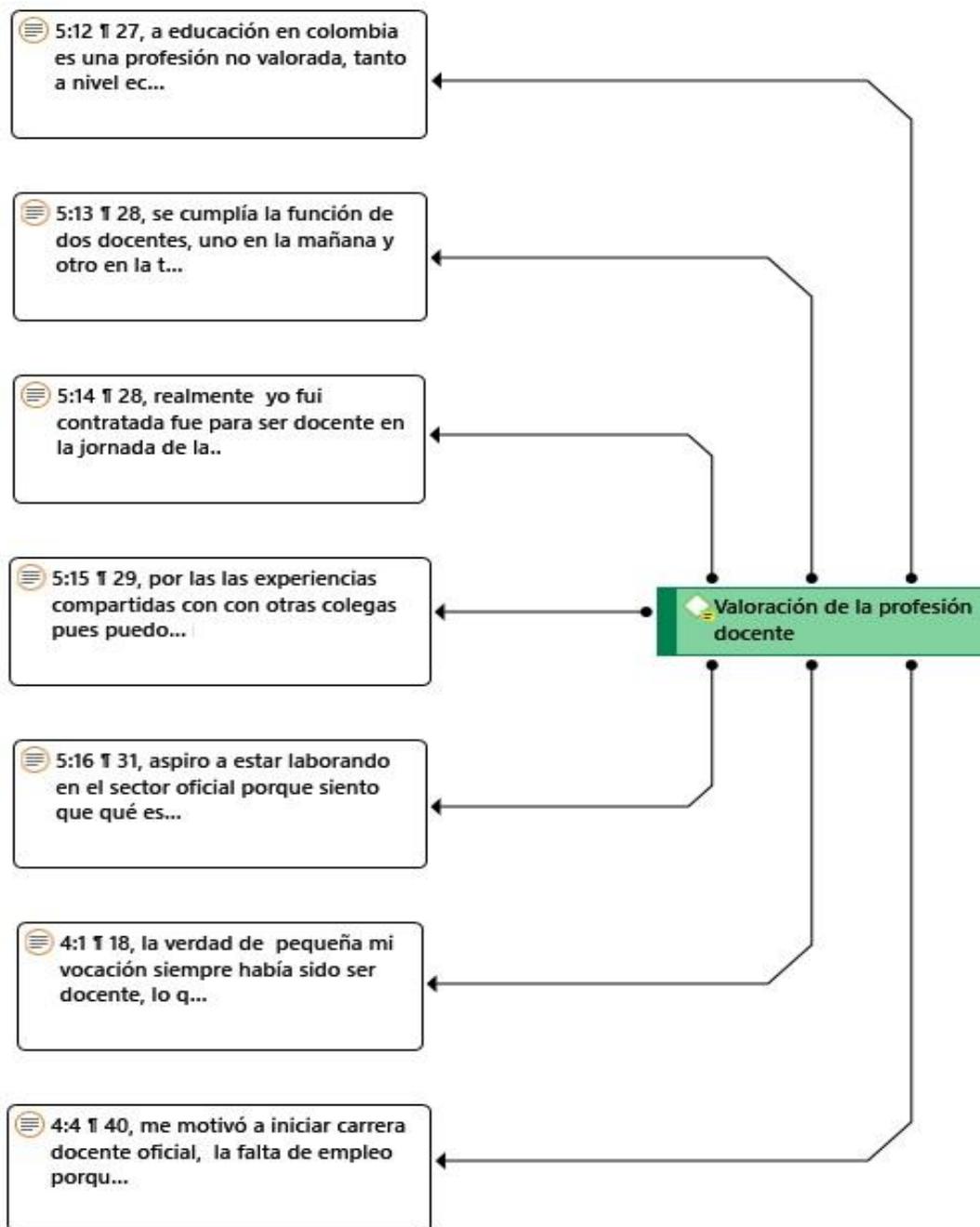
La profesión docente en Colombia se configura como uno de los perfiles que permite el desarrollo social y el avance de la academia, las ciencias, las humanidades, las artes y la investigación, entre muchos otros aspectos. De cara a ello, este componente recibe las siguientes acepciones por parte de los participantes.

La valoración docente está profundamente relacionada con la imagen que éste transmite ante la comunidad educativa, de manera especial desde la dimensión de su formación

profesional, entendida como dominio curricular, disciplinar y pedagógico. En la Figura 38, se representa el acercamiento realizado por los participantes a este componente:

**Figura 38**

*Valoración de la Profesión Docente*



El acceso a carrera docente de servidores públicos, según información obtenida, se podría generalizar en dos grandes tendencias: una, inspirada en principios altruistas con fundamento en la vocación personal y, otra, por razones económicas, como afirma P5 “dado que brinda estabilidad laboral... un sueldo fijo y un contrato hasta la pensión...” (comunicación personal, 07 de septiembre de 2021). En medio de estas dos posturas es posible, incluso, encontrar tendencias intermedias como la de algunos sujetos participantes que afirman sentirse realizados al poder ejercer su vocación y sentirse bien remunerados... como lo afirma P10: “me siento feliz al saber que me pagan por hacer lo que me gusta” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2021).

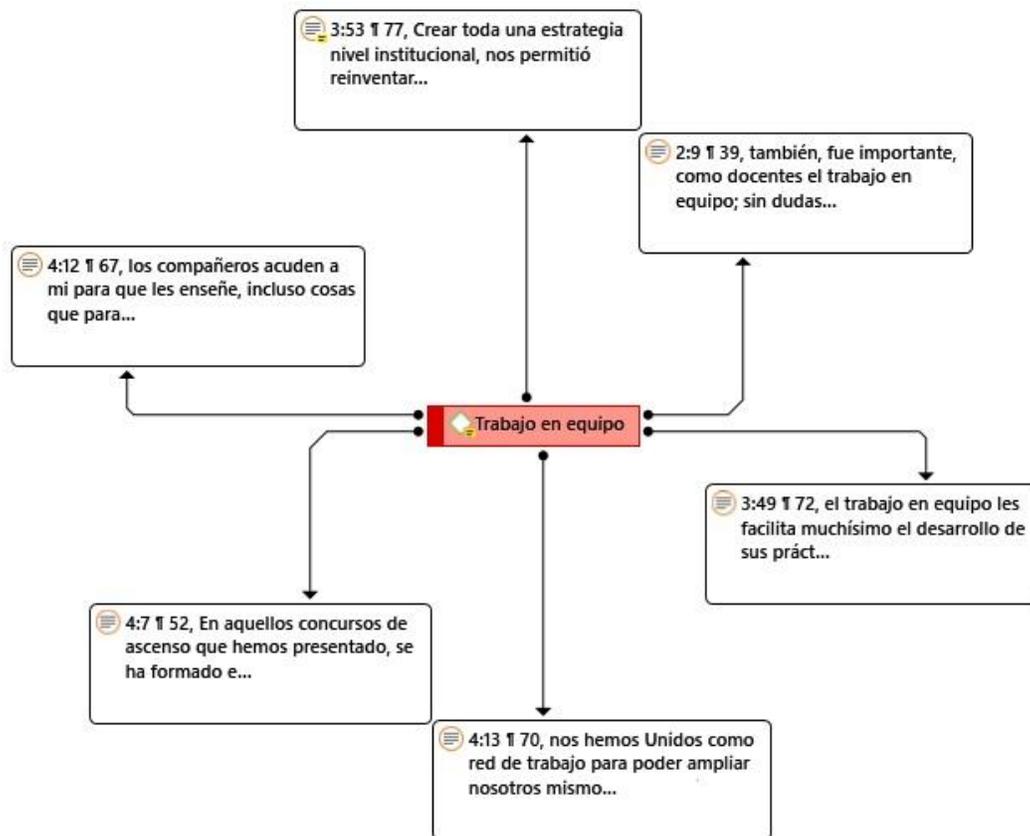
Es común encontrar que en el sector privado los docentes se encuentren poco valorados y esto se refleje en la baja remuneración económica que reciben, como lo asevera P11, quien es maestra perteneciente a este sector (comunicación personal, 01 de septiembre de 2021), contrario a la percepción que se tiene en el sector público, donde se reconoce la labor docente a través del escalafón nacional y dicha remuneración puede ir mejorando en consideración de los propios méritos del educador.

#### **4.2.31 Trabajo en equipo**

Una habilidad blanda requerida en la profesión docente es, justamente, el trabajo en equipo, condición que se ha convertido en esencial para el buen desempeño de las actividades docente y de la gestión de una institución educativa desde las diferentes etapas que favorecen su fortalecimiento, es decir, de la reflexión pedagógica, la ejecución curricular, la evaluación como elementos que potencia el mejoramiento y las acciones que permiten superar dificultades y potenciar fortalezas.

Figura 39

## Red Trabajo en Equipo



Los participantes reconocen que el trabajo en equipo es una ayuda real para el desarrollo de sus labores institucionales; afirma P4 que fue formado para ser autosuficiente, no para trabajar en equipo, “así nos lo enseñó la universidad con los trabajos individuales, con las prácticas personales, donde cada uno debía aprender a defender por sí mismo” (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021), contrario a la tendencia actual, donde la intención es aprender a hacer redes de trabajo en equipo y mancomunado.

De hecho, lo confirma P7: “el trabajo en equipo ha sido una estrategia institucional... que nos ha permitido reinventarnos, crear... generar cooperación...” (comunicación personal, 24 de octubre de 2021); a diferencia de otras estrategias el trabajo en equipo favorece el crecimiento

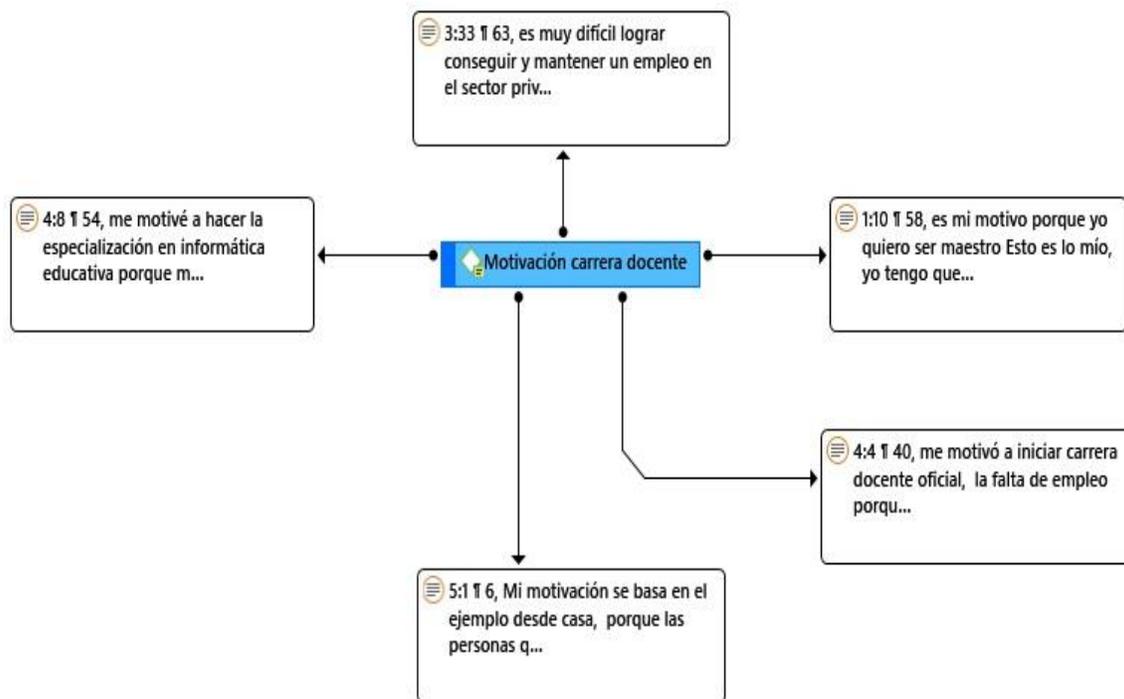
de la vida institucional y permite que el docente se transforme en un actor social que puede incidir en la vida de la comunidad.

#### 4.2.32 Motivación relacionada con la carrera docente

La carrera docente, desde la legislación vigente, corresponde al tiempo que un servidor público dedica a la labor educativa con derechos adquiridos, bien sea en calidad de docente en propiedad o en condición de provisionalidad. En torno a este componente existe aspectos presentados a través de los siguientes argumentos.

#### Figura 40

Red Motivación Carrera Docente



La motivación por ingresar a la carrera docente, inicialmente, puede generarse desde la dimensión económica, empero, esta se puede transformar a medida que pasa el tiempo y se adquieren mayores destrezas como lo reconoce P10 (comunicación personal, 14 de septiembre de 2021), quien ingresa al sector oficial a causa de la falta de empleo y luego descubre su amor por sus estudiantes y por su institución. Esta misma dualidad entre interés personal y

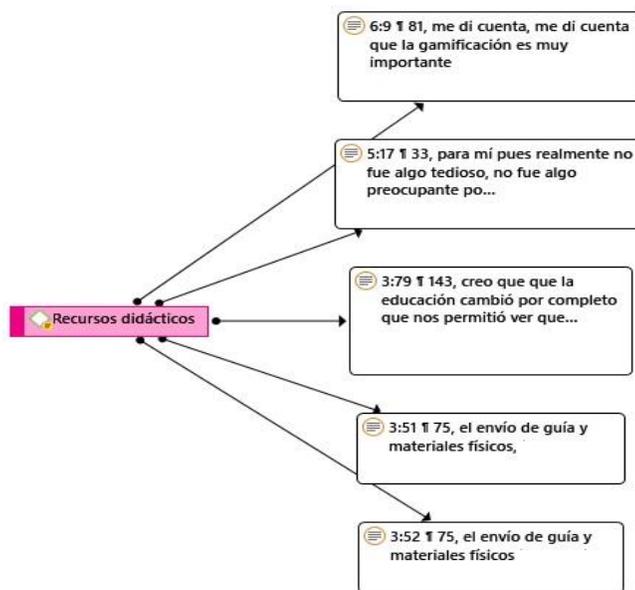
motivaciones altruistas se puede dar en los estudios posteriores que favorecen el ascenso (P12, comunicación personal, 01 de octubre de 2021), quien expresa haber estudiado su especialización buscando mejoramiento salarial y que, posteriormente, estos mismos estudios, en el ejercicio profesional, le han permitido realizar una mejor labor educativa.

#### 4.2.33 Recursos didácticos

Aunque los recursos son en las tendencias tradicionales catalogados como las herramientas y recursos que emplea el educador, en una visión compleja de la realidad, estos hacen parte del ecosistema de la educación y debe ser tenidos en cuenta como parte de un todo.

**Figura 41**

*Red Recursos Didácticos*



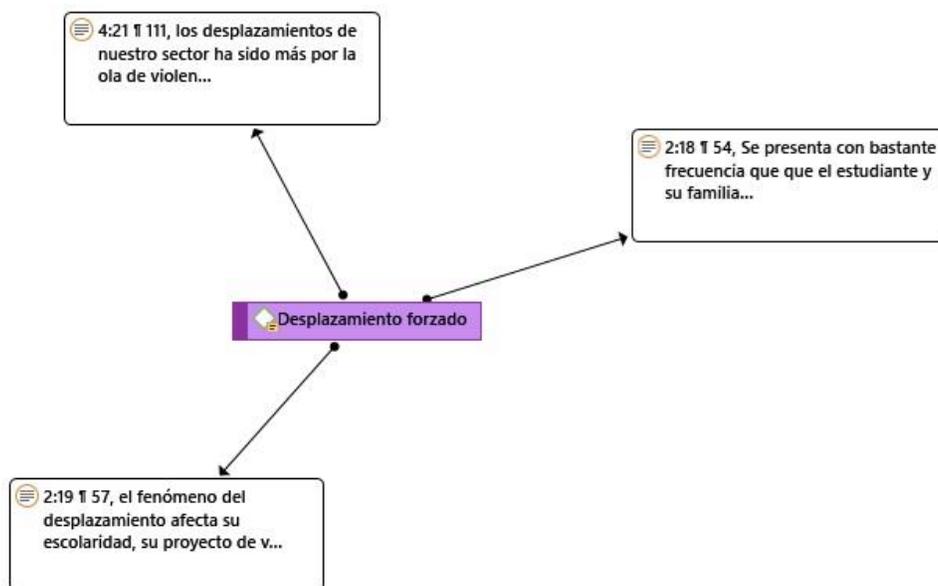
Son diversos los recursos didácticos que emplea un docente en su proceso académico, algunos de ellos son de tipo material como lo identifica P8 "... el envío de guías y material físico" (comunicación personal, 01, de octubre de 2021), en cambio, otros pueden ser de naturaleza inmaterial como los que provienen de la virtualidad, entre ellos los objetos de gamificación que son, quizá los más referenciados (P3, comunicación personal, 23 de octubre de 2021).

#### 4.2.34 Desplazamiento forzado

Este componente, derivado del fenómeno de conflicto armado y posconflicto, que impera no solo en la región donde acontece la investigación sino en todo el país, incide en la vida socio/político/cultural de la población y, de manera particular, en lo que acontece en la escuela e influye en la comunidad educativa. Algunas consideraciones relacionadas con este fenómeno se presentan a continuación:

**Figura 42**

*Red Desplazamiento Forzado*



El desplazamiento forzado como "...fenómeno... afecta su escolaridad, su proyecto de vida, su visión del mundo..." (P7, comunicación personal, 07 de septiembre de 2021), allí en medio de esta realidad el docente viene a convertirse en un apoyo socioemocional que le permite al educando descubrir el sentido de su vida, hallar una nueva comprensión de sus metas; la labor de la escuela debe ser permitirle al sujeto afectado sentirse miembro integral de una comunidad, en donde es parte importante y desde donde puede recibir afecto, cariño y acompañamiento.

De esta manera, se han logrado identificar los componentes emergentes de la práctica pedagógica de docentes que ejercen su labor en el nivel de educación media, a través de los

cuales es posible identificar el rol deontológico del docente; una vez realizada esta fase se da paso al procedimiento de sistematización de los componentes a través de sus respectivas codificaciones axiales.

#### 4.3 Categorización de los Componentes de la Deontología del Rol Docente

Habiéndose identificado treinta y cuatro componentes subyacentes de las narrativas y los discursos de los directivos docentes y docentes participantes en la investigación, de forma subsiguiente se procede a realizarla su categorización, a partir de la triangulación de los códigos obtenidos en el primer nivel de la identificación de resultados, es decir, de los componentes entre sí, buscando hallar elementos en común (a partir de los ejes temáticos propuestos) y construir redes categoriales para, con base en ello, avanzar hacia la construcción de la deontología del rol docente en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta, desde la práctica pedagógica en el nivel de educación media.

La tabla 16 expone el proceso de agrupamiento y categorización de los componentes a partir de dos variables, los ejes temáticos de la investigación y el enraizamiento de cada uno de los códigos identificados, para presentarlos de forma ordenada, según corresponda.

**Tabla 16**

*Categorización de Componentes de la Investigación*

Componente	Rol docente	Práctica pedagógica	Contextos emergentes
1	Perfil docente	Práctica docente	Necesidades del contexto
2	Función docente	Respuesta ante la pandemia	Pandemia
3	Debilidades de formación docente	Aprendizaje	Covid - 19

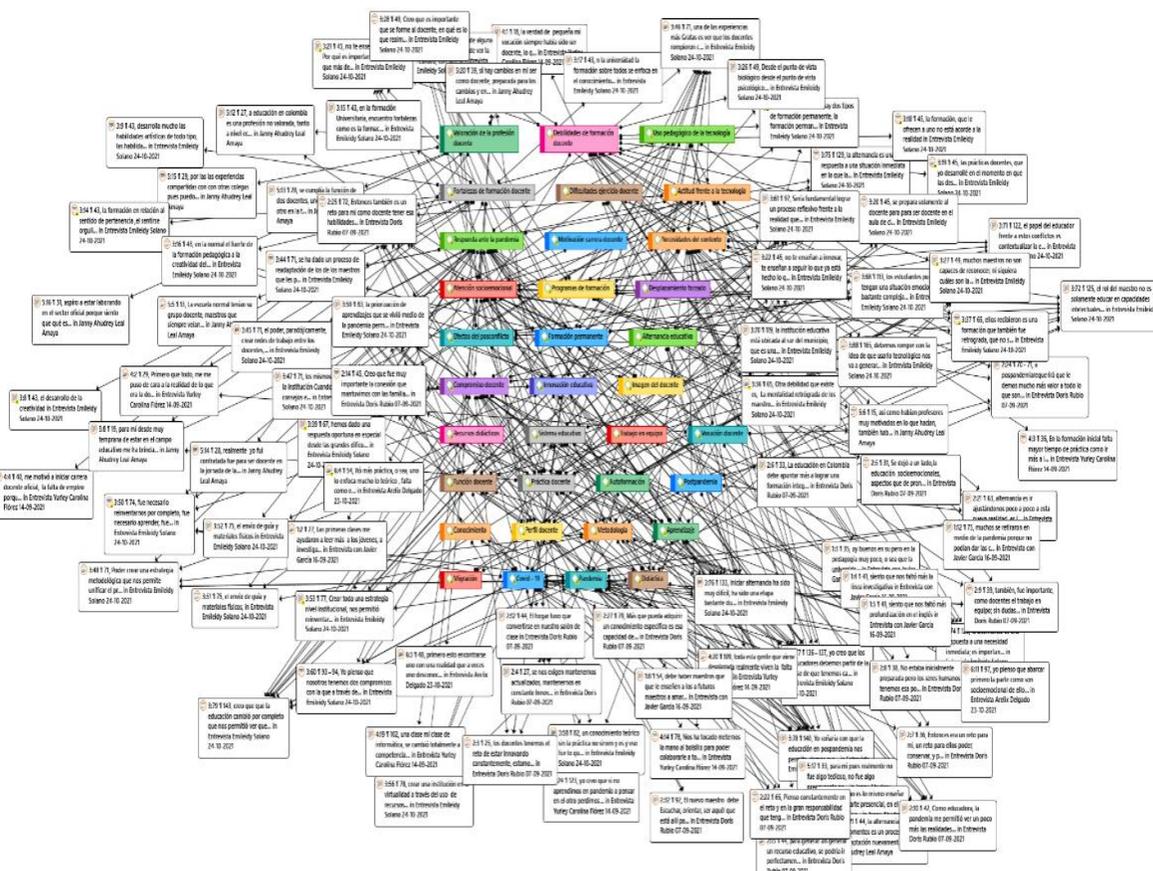
4	Compromiso docente	Atención socioemocional	Sistema educativo
5	Programas de formación	Innovación educativa	Migración
6	Vocación docente	Metodología	Postpandemia
7	Autoformación	Actitud frente a la tecnología	Efectos del postconflicto
8	Formación permanente	Didáctica	Alternancia educativa
9	Fortalezas de formación docente	Uso pedagógico de la tecnología	Desplazamiento forzado
10	Imagen del docente	Conocimiento	
11	Dificultades ejercicio docente	Trabajo en equipo	
12	Valoración de la profesión docente	Recursos didácticos	
13	Motivación carrera docente		

---

Con la totalidad de los componentes identificados en el proceso de recolección de información a través de los protocolos diseñados por el investigador, se procede a realizar clasificación a partir de los grandes ejes temáticos que sustentan la investigación, a saber: rol docente, práctica pedagógica y contextos emergentes. Con base en ellos, se identifican los tópicos más recurrentes, los cuales se grafican en la siguiente red:

**Figura 43**

*Red Coocurrencia Narrativo – Discursiva*



A partir de ella, se identifica, primero gráficamente y, posteriormente, de forma argumentativa (como sucederá en el apartado 4.4), la existencia de un entramado orgánico caracterizado por la correlación e interrelación de los componentes que configuran el ser, el quehacer y el deber ser del docente, de tal forma que exista una real hibridación entre los elementos que planea y lo que ejecuta, entre lo que ejecuta y lo que evalúa, entre lo que evalúa

y lo que vuelve a proyectar, entre sus intenciones y sus prácticas, entre sus concepciones y su labor educativa, entre lo que se espera de sus funciones y lo que en la realidad ejecuta.

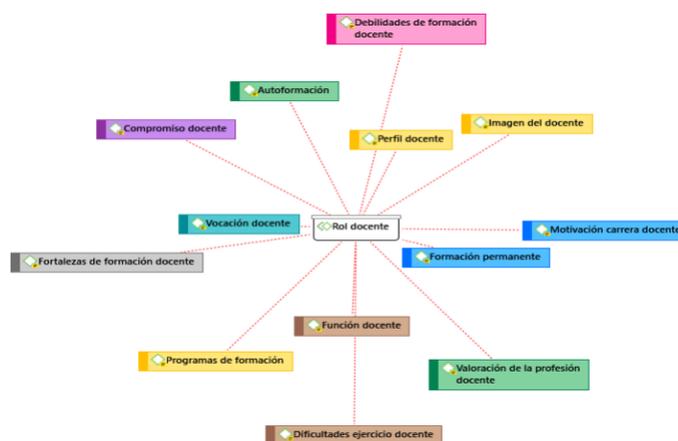
En consideración de lo anterior, es preciso presentar la categorización de los componentes que vienen a configurar las prácticas de los maestros del presente; todo ello, sin desconocer, que estas categorías no se pueden comprender aisladas la una de la otra. Ahora bien, para efectos de su presentación pedagógica se disgregarán a continuación, teniendo presente que la intención mayor será volverlos a articular justamente cuando se genere el sustento teórico, entendido este como un ejercicio hermenéutico que intenta comprender la complejidad del fenómeno educativo que se yergue en las prácticas que realizan los maestros en medio de las realidades que les ha correspondido experimentar, tanto en el aula como fuera de ella.

#### 4.3.1 Categoría rol docente

En primer lugar, es preciso ostentar la categoría rol docente, profundamente asociada al eje temático deontológico, el cual no se puede comprender sin la visión transdisciplinar que tiene con la misma práctica pedagógica; a partir del ejercicio de codificación natural y axial realizado, se referencian asociados a ellos, 13 componentes.

#### Figura 44

Red Categoría Rol Docente

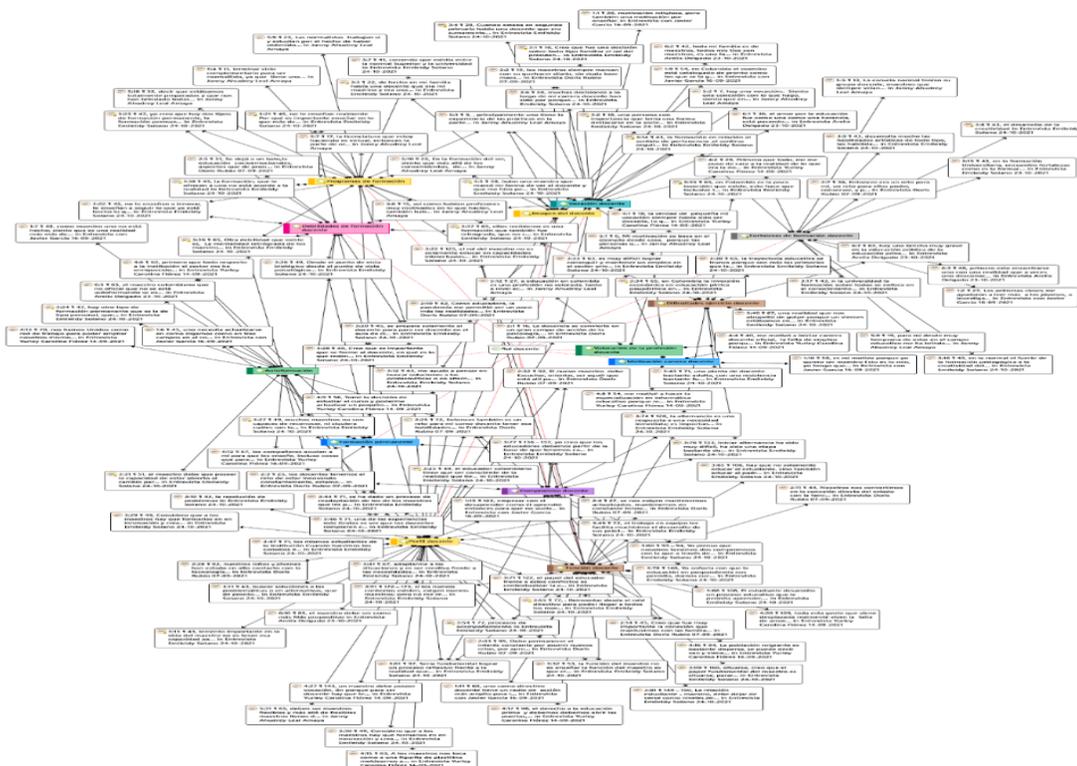


El eje temático se comprende en el marco de la información recabada como la interrelación entre diversos factores, de tipo intrínseco al sujeto como la dimensión vocacional, el componente motivacional y los ejercicios de autoformación que realiza el maestro, junto con otros, de carácter extrínseco como los procesos relacionados con su formación, las fortalezas o debilidades que esta puede tener, las características del desarrollo de su carrera docente o, incluso aspectos más exógenos como la valoración social que el docente recibe.

Por su parte, la información aportada por los sujetos de la investigación tiende a evidenciar que todos estos factores (internos y externos, endógenos y exógenos), vienen a configurar un corpus inseparable que, en últimas, permiten evidenciar la transdisciplinariedad de la labor docente, su adaptabilidad a las épocas, los contextos, las culturas, las necesidades de los individuos y la visión compleja que implica un real acercamiento al rol que desempeña el educador como actor socio/político/cultural, como lo presenta la figura 45.

### Figura 45

#### *Red Componentes del Rol Docente*



Es preciso definir que el rol docente que logra configurar el sujeto a través de su práctica pedagógica es el resultado de la interacción multidireccional de factores que surgen tanto a partir de sus consideraciones, percepciones e intenciones personales como de la influencia que brota del contexto, en primer lugar desde su ámbito formativo y, posteriormente en la experiencia que se va adquiriendo desde su práctica educativa, en la relación con los estudiantes y con los demás miembros de la comunidad educativa.

En todos los casos, se logró esclarecer en la investigación realizada que los aportes ofrecidos por la institución que brindó la formación inicial no logran tener un impacto total en la consolidación de la función que el nuevo maestro desarrollará.

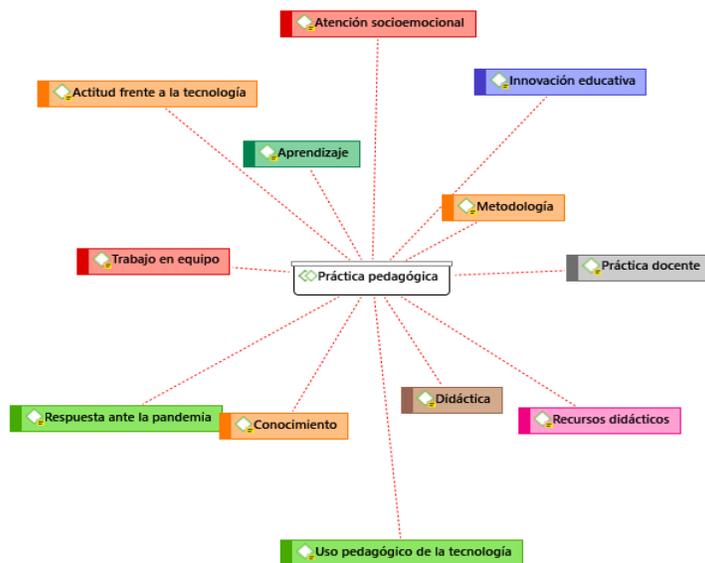
Para ello, será necesario que se genere un ambiente posterior que sólo se consolidará en el ejercicio real e individual de del profesional con sus educandos. Además, es claro que las fases de formación práctica son insuficientes para alcanzar un verdadero enrolamiento que alcance las competencias que requiere la escuela y la sociedad del presente; por este motivo, se requiere de una hibridación real entre las líneas teórica y las prácticas de los procesos formativos de los educadores, de manera tal que, el nuevo docente vaya descubriendo la aplicabilidad de los saberes que va reconociendo y, a su vez, descubra la sustentación teórica de los fenómenos que identifica en el plano del quehacer educativo.

#### ***4.3.2 Categoría Práctica Pedagógica***

En consideración de lo anterior, para lograr alcanzar una dilucidación un poco más cercana del rol magisterial, es preciso acudir al ámbito de la praxis, al escenario mismo en donde acontece el acto educativo y desde el cual (y para el cual) el maestro (nuevo o antiguo) configura su ser/deber – ser docente. La figura No. 46 presenta los componentes que con base a la información obtenida se pueden asociar a la categoría práctica pedagógica.

Figura 46

## Red Categoría Práctica Pedagógica



De esta manera, es posible identificar que el eje temático es abordado por los sujetos participantes, de forma insistente, desde doce componentes que vendrían a brindar luz al entramado que configura la relación docente con sus estudiantes y con los demás miembros de la comunidad educativa. En la perspectiva de la investigación, la práctica pedagógica abarca la práctica docente, entendiendo esta última como un elemento que viene a configurar la categoría más general. Adicionalmente, es importante considerar que algunos de los componentes se asocian tradicionalmente al concepto de práctica pedagógica como lo es de metodología o el de didáctica, en cambio, otros aspectos son emergentes a partir de las necesidades del contexto, como es el caso del uso pedagógico de la tecnología o la respuesta ante la pandemia.

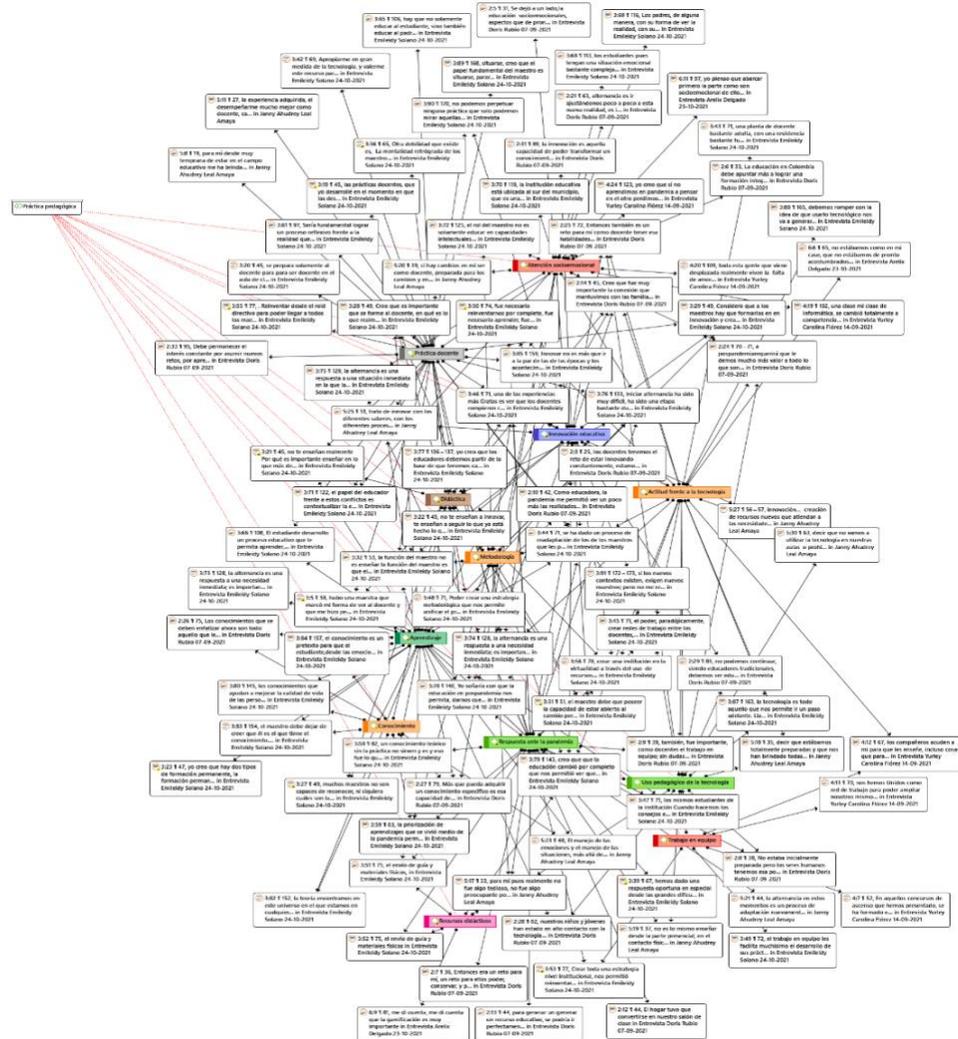
En consecuencia, es perentorio generar una visión compleja de la práctica pedagógica, en cuanto que ella no se debe limitar al ejercicio instrumental o técnico de una labor, sino que está en constante metamorfosis como lo plantean los argumentos identificados en las narraciones anecdóticas y las entrevistas de los docentes participantes; en efecto, los propósitos pueden ser los mismos, aunque “cada vez que lo realizan el resultado no es el mismo, la clase no es la misma... (P7, comunicación personal, 08 de julio de 2021).

La práctica magisterial es el resultado de la hibridación de múltiples condiciones que se conjugan para dar novedosos resultados; cada acción docente es un nuevo proceso, es una innovación, tanto por lo que hace el educador como por lo que genera el contexto que lo envuelve. La dimensión práctica se aúna con los componentes metodológicos, didácticas e investigativos de la acción que realiza el maestro en la realidad de la escuela y que influyen sobre los procesos de aprendizaje de los educandos.

A continuación se presenta gráficamente el entramado teórico – metodológico – contextual que ha surgido de la comprensión de las prácticas de los educadores en la escuela.

Figura 47

Red Componentes de la Práctica Pedagógica



La práctica pedagógica se circunscribe al ámbito de lo reflexivo y de lo praxeológico a su vez, en ella se entrecruzan los saberes metodológicos y didácticos que enseña la facultad con la experiencia que gana el educador cuando se halla en interacción con el contexto y con los sujetos que con él lo cohabitan; así pues, es preciso observar que, aunque bien es cierto que las ciencias de la educación y sus disciplinas auxiliares enriquecen la acción que realiza el docente in situ, con estos saberes no basta ni es suficiente, se requieren de aprendizajes reales, del contacto con el entorno, de la interacción con las personas, del reconocimiento de los factores que definen las características, sociales, políticas, económicas y culturales (entre muchas otras) que viene a afectar la experiencia vital del estudiante, de su familia y de su comunidad.

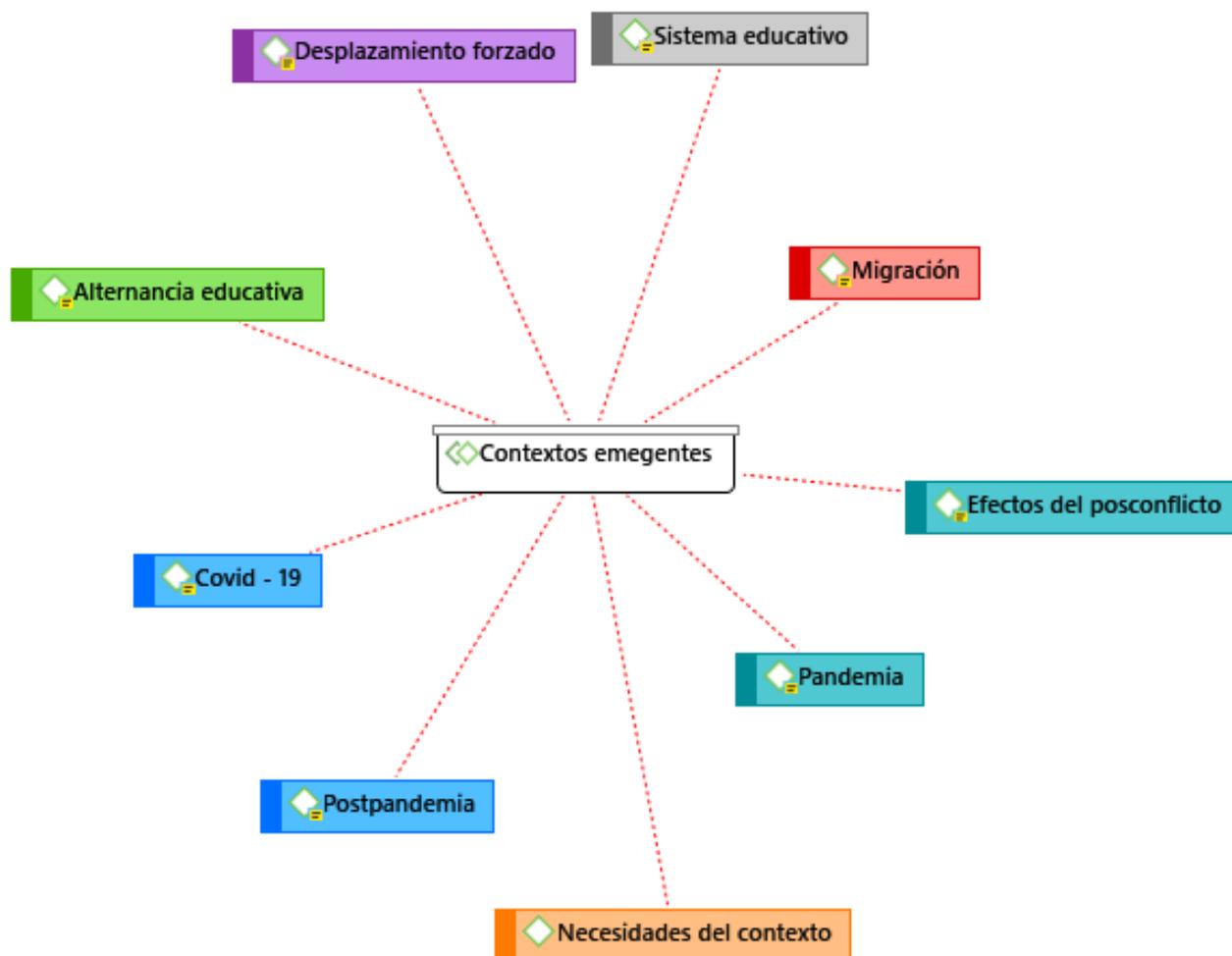
De cara a esto, es sustancial afirmar que si bien es cierto, como lo afirmaron P2, P4, P7 Y P12, los maestros no estaban preparados para prestar el servicio en medio de la pandemia; no sólo no estaban preparados para educador en la emergencia sanitaria, tampoco lo estaban para hacerlo en medio de la guerra y la violencia socio – política de la región o de fenómenos tan difíciles como la migración de niños y de familias completas, para atender en el aula niños que experimentan la pobreza y el hambre... Sin embargo, sin estar preparados para hacerlo lo vienen logrando, han generado nuevas respuestas ante nuevos retos, han brindado verdaderas soluciones ante diversas problemáticas de múltiples órdenes y variadas características.

#### **4.3.3 Categoría Contextos Emergentes**

Esta situación patente en la realidad educativa de la región fronteriza colombo – venezolana, conduce al investigador a evidenciar que así como el rol docente no se puede comprender sin la práctica pedagógica, estos dos carecerían de significado y coherencia si se les desligase del contexto tiene lugar la educativo y que, sumando a ello, este último no es estable sino deviene en consideración a las condiciones, a los sujetos mismo y a las influencias externas a la organización educativa misma. Subsiguientemente se presentan los componentes asociados al tercer eje temáticos.

Figura 48

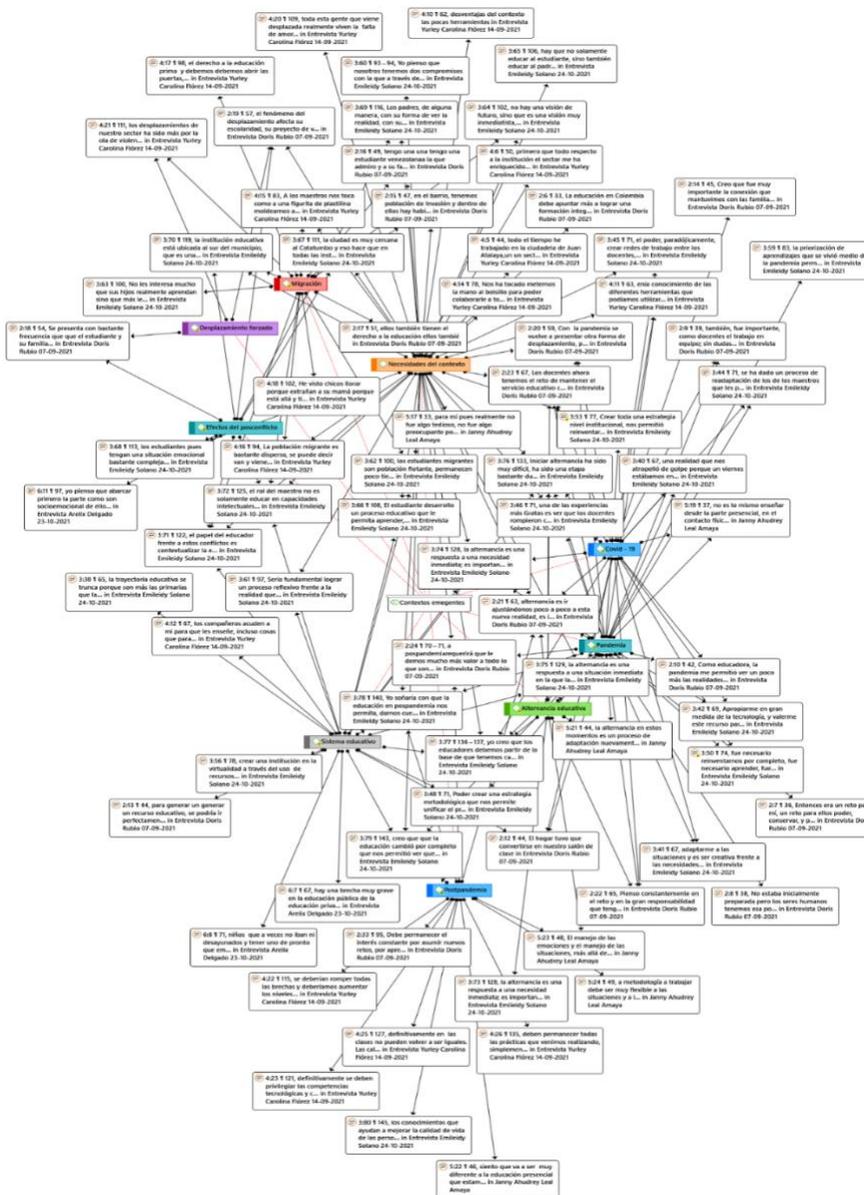
Red Categoría Contextos Emergentes



Los contextos, entendidos como el ámbito concreto de la realidad misma, el escenario de la práctica, la realidad situada, es la condición que afecta las decisiones, opciones y acciones que acontecen no solo en el aula sino en torno a ella, en la comunidad, la sociedad, el hogar, la familia; así pues, la situación contextual es el eje que transversaliza las prácticas de todos los actores educativos, comenzando por los estudiantes mismo y llegando, esencialmente, al rol del maestro, tal y como lo han considerado los sujetos investigados y se presenta en la gráfica 49.

Figura 49

Red Componentes de los Contextos Emergentes



El sujeto no se puede comprender sin la realidad que le rodea, intentar hacerlo sería desconocer la condición humana y si la educación lo hiciese sería equivalente a intentar educar al niño o al joven sin conocerle y comprenderle... sería un intento de automatización de la educación; todo lo que sucede en torno a él, hace parte de él mismo así se le desconozca.

El escenario fronterizo colombo – venezolano presenta varios matices y andaduras que le caracterizan y le particularizan, algunos desde el plano global como la propagación del Covid – 19, los efectos generados por la pandemia y la declaratoria de emergencia social, económica y sanitaria o las condiciones que tras ella se generarán como la alternancia educativa (que se ha venido dando progresivamente) o la situación de postpandemia que vendrá a constituirse en unos cuantos años; empero, existen otras, de índole regional y local, que hacen de este, un contexto sui generis, tal como el fenómeno migratorio de población proveniente de Venezuela o el fenómeno de conflicto/posconflicto que tiene lugar en la actualidad en el cercano territorio del Catatumbo, lugar de donde provienen cientos de familia con diversas afectaciones a causa de la violencia.

En consideración de todo lo anterior, se evidencia el proceso de categorización de la información obtenida de los sujetos participantes en torno a la configuración deontológica del rol docente, desde la comprensión de sus prácticas pedagógicas en el nivel de educación media y vinculadas consustancialmente a los contextos emergentes que se dan lugar en ellas.

#### **4.4 Sustento Teórico de los Fundamentos que Configuran la Deontología del Rol Docente**

Luego de realizados los pasos previos de identificación y categorización de los componentes que subyacen de la práctica pedagógica en el nivel de educación media, a partir del cual se halla influencia de los contextos emergentes que se entrecruzan en la realidad vital de San José de Cúcuta, ciudad ubicada en la frontera nororiental colombiana que delimita con la República de Venezuela, espacio en donde confluyen diversos factores, como los efectos de la violencia imperante en la región del Catatumbo, la crisis social, económica y política que aqueja el país y la situación de pandemia que afecta a la humanidad en diversos órdenes desde inicios del 2020; con el fin de alcanzar la integración de los componentes que dan soporte teórico y praxeológico al rol deontológico del docente/maestro/profesor/educador, desde la realidad concreta que asume y experimenta en sus prácticas de aula y educativas, se propone la articulación de las categorías identificadas a partir del proceso de investigación con los

postulados del pensamiento complejo de Edgar Morín, quien favorece, desde su magnánima obra una forma diversa de comprender la vida humana y el quehacer educativo, a partir de una visión antropológica, epistemológica y cosmo – sociológica transdisciplinar, holística y novedosa.

Desde esta perspectiva, la suma de estos dos niveles de comprensión de la realidad, el práctico (asumido desde las narrativas y los discursos de los educadores) y el especulativo (desde la teoría del pensamiento complejo), devienen en la postulación de un nuevo corpus teórico que pretende aportar orientaciones a la reflexión desarrollada por la escuela, como institución social, en torno a la figura del docente, su realidad, sus aspiraciones, sus anhelos, su ser, su quehacer y su deber ser, con retos y contextos nuevos que favorecen una nueva comprensión del humano que enseña y de la escuela – sociedad.

La aspiración no gira en torno al concurso de un código deontológico de la profesión docente; de hecho el propósito del autor está lejos de ello. Tan sólo se aspira a la configuración de formulaciones reflexivas que coadyuven como andamiaje a la comprensión del educador transfronterizo – constructor de paz y de nuevas condiciones para el desarrollo humano en la ciudad de Cúcuta, de manera tal que, sus aportes teóricos – documentales favorezcan una forma diversa de percibir la educación, la labor docente y sus intenciones frente al nuevo contexto; quizá, pueda servir, además, como orientación para vislumbrar otros contextos no alcanzados ni contemplados en el presente ejercicio investigativo.

El auspicio de la disciplina deontológica es invocado, en este caso, para hacer referencia a la necesidad de resignificar la comprensión y las prácticas de los maestros en formación, nuevos y en servicio, de cara a las nuevas exigencias sociales, a los retos que surgen de la diversidad fenoménica y a la intención mancomunada de mejorar continuamente los procesos educativos locales, regionales y nacionales. En este sentido, como ya se había formulado en el capítulo II, la necesidad de reflexión deontológica gira en torno a la intención de generar competencias metacognitivas y metaevaluativas en los educadores, de manera tal que se forme la capacidad

de autoevaluarse y confrontar sus hallazgos con el ethos de las profesión, con el deber ser de su condición y, desde allí, formule una nueva forma de desarrollar su quehacer en contexto.

En efecto, las facultades educación y las escuelas normales proveen de condiciones iniciales a sus formandos para el ejercicio de la docencia; empero, estos saberes disciplinares y pedagógicos, no logran ser suficientes para que el maestro realice sus prácticas y responda a las necesidades actuales de sus educandos, más aún, teniendo presente que estas varían de persona a persona, de grupo en grupo y de institución en institución. Pues si bien es cierto, el saber – conocimiento es el mismo, los sujetos son diversos y sus cosmovisiones también lo son. Con apoyo en esta perspectiva a continuación se desarrollan los fundamentos teóricos que pretenden dar validez al proceso investigativo.

#### ***4.4.1 Hacia la configuración del rol docente***

La formación inicial del maestro le otorga, junto con su título habilitante para el ejercicio de la docencia, una serie de saberes y competencias básicas que le pueden permitir realizar una labor elemental en el aula, pues como afirma P7 “es necesario reinventar el rol del maestro... hacerlo cada día más competitivo frente a las necesidades de sus estudiantes...” (comunicación personal, 24 de octubre de 2021); en este sentido, el profesional de la educación, adquiere por parte del programa de formación, un perfilamiento mínimo que, sustancialmente, debe ser enriquecido, en primer lugar, por la experiencia que le brinda la práctica, el contacto con el entorno, con la comunidad, con las personas que intervienen en el acto educativo y, por otra, por los esfuerzos de formación permanente que debe continuar realizando, bien sea porque el sistema se los ofrezca o porque él mismo descubre la necesidad de generarlos.

Por otra parte, es posible que el maestro haya sido formado en tendencias educativas de corte tradicional y que piense que estas son las únicas formas existentes para enseñar, condición que le llevan a formular sus prácticas docentes desde las mismas experiencias vividas, incluso, desligadas de la perspectiva del presente, como lo señala P4 (comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Ahora bien, es tarea del maestro generar la capacidad de observarse a sí mismo, autoevaluar sus concepciones y sus prácticas, es decir, generar acciones que le permitan desaprender para volver a aprender... Ya no lo mismo, sino nuevas formas, estrategias, métodos, visiones, tendencias que favorezcan su actuar, su interrelación con los sujetos que interactúan con él en el ámbito educativo (estudiantes, padres, pares, directivos), pues como afirma Morin es preciso comprender, que "... para aprender se requiere re-aprender de manera permanente" (1999b, p. 46). Para el maestro, que es el actor social a quien más se relaciona con la tarea del conocimiento, la tarea de aprender no puede ser desplazada, aislada, pospuesta o desconocida, por el contrario, ha de ser un hábito continuo y perenne, por lo menos, entre tanto se halle en este ejercicio.

En consecuencia de ello, es preciso indagar, ¿En qué debe actualizarse el maestro? ¿Qué competencias, habilidades y aprendizajes debe adquirir o desarrollar el educador para responder a los requerimientos de la escuela del presente? Ante ello, son diversas las respuestas y múltiples las perspectivas. Quizá, la que más resuena es la necesidad de cambiar sus metodologías y didácticas por otras más novedosas, que dejen atrás sus paradigmas curriculares y evaluativos (P3, comunicación personal, 23 de octubre de 2021), que tenga la capacidad para acercarse al estudiante y hacer que él sienta que es un compañero de camino, "... que ya lo ha recorrido; pero, que lo ha retornado para volver a caminarlo con él..." (P8, Comunicación personal, 01 de octubre de 2021 ); dispuesto a desplazarse del centro de su atención, para que sus intenciones no estén contaminadas por sus intereses egocéntricos o por la adquisición infranqueable de saberes intactos, y que en su lugar pueda poner al estudiante, su realidad, sus necesidades, su desarrollo... "enseñar es enseñar a vivir; y recolocar al individuo y sus circunstancias sociales y de entorno en el centro de la atención educativa" (Morin y Delgado, 2017, p. 98); el rol del maestro, por tanto, trasciende los límites de las fronteras físicas generadas por los muros de la escuela.

El maestro está llamado a adentrarse en la vida de la sociedad, en el acontecer de la familia, en lo que experimenta el niño, el adolescente, el joven, pues él no es un fragmento aislado de su realidad cuando asiste a sus clases en el aula y otro, cuando está fuera de ella; él es uno solo, es *Unitas multiplex*, lo que sucede fuera del aula es la realidad del educando y lo que acontece dentro de ella también. El sujeto (tanto el que aprende como el que enseña) es uno solo y deviene a la escuela cargado de su historia, de su vida, de sus experiencias y vivencias, así como, de la misma forma, sobreviene en la estructura societaria con toda lo que en él y para él se genera en la escuela; he aquí la importancia de la consolidación de maestros antropocentristas, que descubran que el centro de la escuela, su visión, su misión, su razón de ser, es el ser humano – estudiante.

El nuevo maestro ha de desarrollar habilidades importantes, que no sólo van a beneficiar al escolar sino que, incluso, lo van a convertir a él en un hermeneuta de la vida humana, en un mejor ser humano... Por ejemplo, afirma P2 "... debe escuchar, orientar, enseñar a ejercer liderazgos, ser quien está allí para apoyar a la comunidad..." (Comunicación personal, 15 de octubre de 2021).

El desplazamiento del centro de atención conduce a la reconfiguración de la estructura escolar y de sus prácticas educativas, ya no es el maestro solo quien ejecuta, dinamiza y desarrolla la vida institucional, puesto que está dispuesto a generar condiciones de participación, interacción, crecimiento democrático, inclusión, reconocimiento de la diversidad, construcción colaborativa, trabajo en equipo y mancomunado... Allí en la escuela "es necesario enseñar a vincular los saberes a la vida... enseñar a desarrollar al máximo la autonomía..." (Morin, 2015, p. 22); la labor del educador gira en torno a la creación de un nuevo liderazgo, que permite al otro aprender y proponer, ver (el ejemplo) y también discernir (si lo sigue o no), desarrollar una innovadora plataforma que favorezca el alcance de la autonomía, el ejercicio de formas emergentes de direccionamiento estratégico, primero de forma personal y, luego, encaminado hacia la transformación de la sociedad. Por ello, ya no es tarea del educador conducir la vida

institucional, eso lo debe hacer un equipo de personas, a través de un trabajo colaborativo y cooperativo donde, justo él, no es el protagonista, sino un actor más que coadyuva en la construcción de mejores condiciones para la vida de los sujetos con quienes interactúa y, a través de ellos, con la sociedad que cohabitan.

Desde esta perspectiva, él mismo, logrando una novedosa forma de autodireccionamiento, ha de poseer una mentalidad abierta al cambio, a la transformación, al devenir del tiempo y de las condiciones que le rodean, pues, como bien lo afirma el padre de la complejidad, en la naturaleza nada es estable, todo está en constante transformación, "...cuanto más rica es la organización, más rica es en desórdenes, y más comporta el orden desorden que se convierte en un ingrediente del orden organizacional..." (Morin, 1977, p. 99). Así como sucede en el mundo de la naturaleza, ocurre, también, en el mundo de la escuela: las transformaciones son el común denominador de lo que en ella se genera, a pesar de que quienes lo experimentan no lo quieran reconocer.

Allí, en el escenario de la mutación orden/desorden/interacciones/organización, de la cual la institución y el aula educativa no es la excepción, el docente/maestro/profesor/educador se encuentra también llamado a aprender a metamorfosearse a sí mismo y a enseñar a lo demás a hacerlo; motivo, por el cual la innovación debe ser una característica esencial en su perfil y en sus funciones... "se nos exige mantenernos actualizados, en constante innovación, ser creativos..." (P11, comunicación personal). En efecto, la innovación educativa no puede ser un adicional en la práctica docente; por el contrario, es un factor que ha de acompañar las concepciones y las prácticas del magisterio, pues esta noción debería transversalizar el planeamiento, la ejecución y la evaluación educativa, transformando las tendencias, junto con las metodologías y las didácticas, no sólo con el ánimo de enseñar, sino buscando alcanzar un ideal mayúsculo, el aprendizaje real del educando.

El perfilamiento de la profesión docente exige, en consecuencia una serie de condiciones que son el resultado de mezclas de factores endógenos y exógenos, de realidades que brotan

de la experiencia personal del educador y del medio que lo circunda y lo circunscribe; elementos, unos y otros, que hacen parte de la naturaleza de su ser y de su vocación, puesto que en las características que se van aunando a su personalidad, progresivamente, sintetizarán su perfil como profesional de la educación. Ciertamente es que, mucho tendría que ver la formación inicial, empero, mucho más definitiva serán sus prácticas y el contacto con el contexto, con los estudiantes y sus familias, con sus pares, con sus superiores; el entorno entrará a configurarlo, pues como afirma Morin “comprender es comprender las motivaciones, situar en el contexto y en el complejo” (2015, p. 63).

Por tanto, cuando el educador logra la capacidad de reconocer el entorno y el contorno de la situación educativa, podrá iniciarse la generación de una nueva actitud: “...capacidad para crear, para hacer... en búsqueda de la solución de problemas” (P2, comunicación personal, 15 de octubre de 2021); ahora bien, esto solo lo brinda la experiencia, no en el sentido de los años de labor magisterial, sino entendida como la capacidad de realizar una lectura a la realidad, interpretar la vida humana, conocer realmente al estudiante e identificar en él sus situaciones vitales, sus necesidades, gustos, intereses, motivaciones, adversidades, dificultades, limitaciones, junto con sus potencialidades, anhelos, sueños, intenciones... Reconociendo en el educando un ser complejo, abarcador, una realidad que se entrelaza continuamente y ninguno de los aspectos de su vida ha de ser ignorado u omitido.

Paralelamente y unida consustancialmente a la realidad del perfil educador se encuentra la función docente, que no es otra cosa diferente a poner en acción lo que, desde las intenciones y las teorías, se ha razonado en torno a la figura del sujeto que enseña y, que a partir de ahora, ha de adquirir un nuevo sentido: el sujeto que enseña – aprende – enseña, pues su rol no es unidireccional, pasivo y estático sino multidireccional (incluso, más que bidireccional), activo y proactivo, que está en constante construcción y nunca deja de aprender, con la clara convicción que aprende para enseñar y que aquello que enseña no es un saber a perpetuidad, al contrario

es una edificación y ésta no depende de él solo, pues acaece como efecto de la interacción sujeto/conocimiento/sujeto; en síntesis, el saber está en evolución, es

construcción/traducción de estrategias, decisiones; diálogo con incertidumbres, con lo incierto, lo ambiguo, lo complejo y lo simple, pero que no se queda ahí, atrapado en los hábitos, temores, apariencias, sino que lucha contra la ilusión y el error, un conocimiento que pasa del entorno al mundo (Morin, 1999b, p. 9).

La realidad imbricada, la vida del hombre, el acontecimiento escolar, el saber que se enseña – aprende, el *modus vivendi* educativo y extraeducativo, en donde acontece el ser humano... todos ellos, son el resultado de un bucle, de un ejercicio continuo y permanente de construcción/deconstrucción, en donde el maestro, primero, es un demostrante y, luego, es un acompañante; he aquí, una doble labor del rol docente, enseñar, aunque no es suficiente con ello, pues sería limitar la labor del maestro a la enseñanza, implicaría dejar su tarea a mitad de camino; y, además, lograr el aprendizaje, éste es el otro 50% de su tarea inicial, de tal modo que sus funciones se traten de la delineación de un espiral que se cruza entre enseñar – aprender – enseñar y así hasta que sea necesario... En medio de ello, aprender para enseñar.

Desde este sentido, el rol deontológico del docente/maestro/profesor/educador es más que un ejercicio, un oficio, un desarrollo profesional, una labor humanitaria o un signo de identidad, aunque todo ello se implique... en consecuencia, está religado a un proceso vocacional que ,algunos lo han asociado al mismo nivel del llamamiento religioso, como lo señalase la experiencia profesoral de Wittgenstein (Morales, 2009) y que, desde su experiencia personal, narrasen algunos participantes de la investigación, como P4, quien declaró “inicialmente, tuve motivación religiosa, pero también tenía motivación por enseñar...” (Comunicación personal, 16 de septiembre de 2021); aunque, una y otra (vocación magisterial y experiencia religiosa), no poseen correlación directa, sí tienen factores en común, entre ellos la motivación por ayudar a los demás, la entrega al otro de forma desinteresada, el amor por lo que se profesa, el amor al ser humano... De hecho, que uno de los tantos términos empleados para

denominar al sujeto que enseña, da cuenta de ello: profesor, el que profesa, el que ama lo que profesa, φιλοδιδαχη.

Por supuesto, la dimensión vocacional hace referencia a un elemento más profundo en el ser del maestro, a una certeza que le brinda su motivación por enseñar, no como un refuerzo a las intenciones egocéntricas del ser humano, sino como un desbordamiento del reconocimiento del otro, de la develación del alter ego, como máxima expresión de la humanidad de la humanidad, como altruismo, en cuanto asunción de la condición humana, dentro de la lógica del llamado bucle trinitario moriniano individuo/especie/sociedad (Morin, 2006a, p. 176), que lo transforma en una forma de vivir ético, que trasciende la comprensión de lo normativo, para transfigurarse en deontológico y teleológico, otorgándole sentido y razón de ser a la vida del sujeto.

#### **4.4.2 Formación del docente para nuevos retos**

En Colombia, los programas de formación debidamente autorizados para el ejercicio de la profesión docente son, inicialmente, los creados en las Escuelas Normales Superiores, en concordancia con el Decreto 3012 (1997) y por las facultades de educación pertenecientes a Instituciones de Educación Superior, de acuerdo a lo reglamentado por la Ley 30 (1992), entidades que pueden otorgar el título de licenciado; adicionalmente, el Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278 (2002) autorizó que algunas profesiones diferentes a las licenciaturas podrían entrar a fungir al interior del magisterio en el país, condición que fue reglamentado de forma posterior para el momento presente por el Manual de funciones (2016).

Por su parte, si bien es cierto que los títulos habilitantes facultan al profesional para el ejercicio de la función profesoral, estos no son la única condición que se da en torno al ejercicio idóneo de la docencia; de forma concomitante, el maestro ha de cumplir con ciertos requisitos, competencias y habilidades que se espera que el programa de formación inicial y los esfuerzos posteriores, en los niveles posgraduales, resulten configurando en su identidad y su quehacer.

Esto da cuenta que si, en un inicio, el cumplimiento de los requerimientos legales acondiciona a la persona para la enseñanza, no es suficiente con ello. Así pues, los programas de formación deben orientar la conciencia, el actuar, las intenciones y las acciones de quien se encuentra en formación, de forma tal que, además, de cumplir con lo legal, pueda cumplir con las características que surgen de la vocacionalidad.

El elemento más señalado al indagarse por los procesos de formación docente en los niveles iniciales, ha sido el fuerte énfasis que realizan los formadores por lograr ahondar en los conocimientos disciplinares, en los saberes específicos de las áreas de formación y el poco cuidado que se le presta a otros aspectos que deberían ser considerados esenciales en dichos programas; quizá, todo ello, bajo el influjo del paradigma de la simplicidad y la visión fragmentaria de las ciencias modernas (Morin, 2003, p. 55), que han llevado a la generación del fenómeno de la hiperespecialización de la ciencia.

En consecuencia de ello, se han dejado de lado aspectos de la formación del educador que requieren de una especial atención para que quien ejerza esta profesión no quede con el imaginario que lo único importante es el saber de tipo académico, pues como lo reporta P6 “la formación inicial de los educadores... se debe centrar en aprender a mejorar la calidad de vida... en ahondar en el contexto...” (Comunicación personal, 07 de septiembre de 2021); de la misma manera que el maestro debe aprender a leer el contexto, debe enseñarle a sus educandos a hacerlo, dado que los estudiantes también han de reconocer la realidad, interpretarla, coadyuvar en su transformación y generar una actitud propositiva, pues el saber sin contexto es carente de todo sentido.

Junto a ello, es pertinente... “el reconocimiento de la dimensión socioemocional de los estudiantes” (P9, Comunicación personal, 03 de septiembre de 2021), formarle en torno al manejo de sus sentimientos y ayudarle a comprender que él es un ser transdimensional y complejo, que no es suficiente con saber responder a conocimiento de tipo académico, puesto que su realidad es más que ello; sus dimensiones trascienden lo cognitivo y , en últimas, el saber

intelectual es tan solo un pretexto para lograr el alcance de otros propósitos ulteriores, entre ellos su desarrollo integral.

La formación del nuevo maestro debe estar proyectada para el modelo de ser humano que se desea formar; si este se focaliza en uno de los aspectos que le configuran, resultará fragmentando al hombre, su saber, su comprensión de la realidad... “La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados” (Morin, 1999b, p. 21). Cuando se pierde la visión de lo humano, los procesos formativos de nuevos maestros se instrumentalizan y tienden a olvidar su finalidad, su función social, el horizonte que le debe conducir a la meta. En este sentido, la formación de nuevos educadores requiere hacer muchos énfasis, ad intra y ad extra de la vida del hombre para atender sus inquietudes, sus urgencias, conocer sus penurias y posibilitar nuevas elecciones.

Un maestro que atienda el aprendizaje, que apueste a la transformación de la realidad, que se disponga a aportar al mejoramiento de la calidad de vida de los educando; un docente que enseñe, que forme la memoria, la intelectualidad, junto con la emoción, que llegue al corazón, que mueva la voluntad; un profesor que eduque en la individualidad sin descuidar la totalidad; un nuevo educador que tenga sentido institucional y que ahonde en la particularidad; que se sienta uno con el mundo y uno con lo humano, que se descubra múltiple y que enseñe a otros a también hacerlo. Que se forme continuamente porque sabe que esto también hace parte de su responsabilidad social.

#### **4.4.3 ¿Perfil o perfiles?**

En la actualidad, cuando se piensa en procesos de selección de profesionales, esta es una de las cuestiones que más pretenden atender quienes sienten interés por este tema. Por su parte, hacer referencia al perfil como un constructo unificado, predefinido e infranqueable, es lo mismo que intentar hacer que el sujeto se enmarque en una sola realidad, desconociendo que, como ya se ha afirmado previamente, el contexto educativo es múltiple y cambiante, como los

mismos seres humanos. En este sentido, educar para lo múltiple, es educar en el reconocimiento de la propia diversidad no como una evocación sino como una convicción de que “ el cerebro humano... no está constitutivamente acabado... que está condenado a no alcanzar un conocimiento global... que se lanzará errante en la búsqueda en pos de la verdad” (Morin, 2005, p. 88); por consiguiente, la labor de la educación va más allá de la transmisión de un saber acabado, pues este no existe definido como tal.

Es preciso que, como señala P4 “el maestro debe aprender a desaprender...” (Comunicación, 16 de septiembre de 2021); así como la mente humana se halla en transformación, el saber también lo está y, adicionalmente, el aprendizaje escolar (supeditado a él) así lo requiere. En consecuencia, la mente del maestro requiere tener una actitud flexible, crítica, comprometida y, ante todo, deviniente, es decir, con la capacidad de moldearse a un saber dinámico ante la triada mundo/humano/conocimiento, de la cual se derivan las concepciones que imperan en un sistema, más aún en el educativo; en consecuencia, las nociones que se posean de los tres elementos señalados vienen a confirmar las tendencias que se asumen y las opciones que le definen.

Frente a ello, y con el ánimo de responder al cuestionamiento que intitula a este apartado, es necesario precisar que la profesión docente no se debe encasillar en un solo tipo de perfiles, sino que los perfiles deben ser el resultado de la convergencia – divergencia de muchos de ellos, de tendencias, concepciones, opciones, prácticas... la cuales se entrecruzan y, cada vez más, dan origen a una nueva forma de ser y actuar magisterialmente, dentro de la lógica de un bucle indefinido que siempre conduce a un nivel superior... un mejor ser humano, formado para formar a mejores seres humanos.

Si es este el principio rector, entonces la imagen sesgada y aislada del maestro, señalada por las participantes como parte de una visión reduccionista, resultará siendo el menor de los intereses, más aún cuando se posea la convicción que la valoración de la profesión no dependerá de sujetos alternos como lo señalaron P7, P 9, P10 y P12 (comunicación personal, 24 de octubre

de 2021; 03 de septiembre de 2021; 14 de octubre de 2021; 01 de octubre de 2021), sino de su propia imagen y del nivel de su compromiso real con la sociedad – mundo que cohabita con su comunidad.

#### **4.4.4 Hacia una práctica pedagógica transdisciplinar**

El punto de partida, per se, de las prácticas escolares es la concepción antropológica que se posee; en torno a ella, se edificarán todos los demás fundamentos de la escuela: la visión epistémica, las opciones didácticas, las orientaciones metódicas y, desde luego, se dará cuenta de procesos y resultados. En consideración de ello, la práctica del educador será pedagógica o no, a partir de su forma de definir a lo humano, de comprenderse a sí mismo y percibir a los demás sujetos que le rodean.

Lo anterior implica que no toda práctica docente es pedagógica; dado que esta última se yergue en una perspectiva ontológica, es compleja y se erige en la reflexión entre el ser y el deber ser, en cambio, la práctica docente se limita a la esfera del quehacer educativo. Entre tanto, la una (práctica docente) es instrumental, la otra (práctica pedagógica) es emancipadora, dado que se funda en la reflexión que el sujeto educador genera a partir del acto educativo, pues como afirma Morin y Delgado (2017)

El estado actual de la enseñanza, que separa lo complejo porque no lo reconoce, que fragmenta el mundo para conocerlo y no es capaz de religar lo que ha sido separado, fracciona los problemas, atrofia la comprensión, limita las perspectivas e impide que pueda desplegarse una visión de largo plazo que reúna lo disperso. Como consecuencia uno de los problemas más graves que enfrentamos consiste en nuestra incapacidad para trabajar con los problemas de naturaleza global. A su vez, eso repercute en la ética de la enseñanza, cuando cada profesor actúa como soberano de su campo disciplinario, y reconoce con recelo y antipatía cualquier intromisión en sus dominios. La perspectiva cognoscitiva se transforma en actitud que tiende a cerrar la... [escuela]... sobre sí misma, frena el intercambio de conocimientos y limita la realización de sus misiones (Morin y Delgado, 2017, p. 65-66).

Dentro de esta lógica, las practicas docentes pueden tender hacia la visión fragmentaria de la acción educativa, pues esta se genera cuando la acción docente es reproduccionista y se limita a la transmisión de saberes desligados de la vida haciéndolos carentes de sentido; entre tanto, la práctica pedagógica posee un carácter filosófico, puesto que busca indagar por una doble función del quehacer educativo: el por qué, entendido como reflexividad, y el para qué, entendido como finalidad, como teleología. Ahora bien, toda práctica pedagógica, de hecho, implica una práctica docente, empero, no a la inversa.

La visión pedagógica de la práctica, como lo dejan entrever Morin y Delgado, es trascendente, tiene una perspectiva de apertura, de generación de nuevo saber, a partir del flujo en bucle que se da en las concepciones y las práctica de los actores que intervienen en el acontecer educativo; esto implica que lo acontecido en la institución y en el aula no es una realidad insular en la vida del docente y el educando, sino que está estrechamente ligado a ellos, religado, de hecho... La escuela es el lugar donde acontece la práctica; pero, ella es el reflejo de lo que acontece en la sociedad y, a su vez, el maestro como actor esencial en la vida escolar, tiene la labor fundamental de reflexionar en torno a ella, es decir, de hacer pedagogía del acto educativo, de filosofar sobre lo que sucede en la escuela para transformarlo, mejorarlo, potencializarlo... humanizarlo... pues como señala Galí et al. (2018) "Morin explicita que la educación basada en el pensamiento complejo, vive y siente, crea y no especula. Es una educación creativa que trasciende... que ha de ser generatriz, y no rigidez de lo absoluto" ( p. 221).

Esta señalada reflexividad conlleva a que el maestro no sólo conozca qué debe enseñar sino, además, de ello, bajo el entendido de ser un sujeto investigador de su propia práctica, comprenda qué, cómo, cuándo y para qué debe generar innovación educativa; más allá de caer en tendencias innovacionistas inspiradas en sus tendencias egoístas, la intención es buscar el bien común de los actores de la escuela y, por ende, de la sociedad. Por ello, las prácticas, deben ajustarse al contexto, como lo señala P7, a la realidad de la época, a las situaciones

concretas... pues “ el verdadero papel del maestro es lograr que el estudiante aprenda... y para ello, debe estar en capacidad de adaptarse permanentemente...” (comunicación personal, 24 de octubre de 2021); en medio de esta nueva disposición, se halla el fundamento de las prácticas pedagógicas que requieren una visión transdimensional y transdisciplinar de la vida humana que se desarrollará en los siguiente acápite.

#### **4.4.4.1 Fundamento epistemológico de la práctica pedagógica.**

El elemento central del tratado epistémico que orienta la presente postulación de resignificación del rol docente desde una nueva visión deontológica se enraíza en el paradigma de la complejidad, es decir, parte de una visión en donde no es posible dicotomizar la realidad objeto – sujeto, pues estos dos hacen parte de un mismo entramado, dado que el uno no puede ser comprendido sin el otro; en esta realidad híbrida el ser humano da significación, ser y sentido al espacio que él habita, pues en el hombre confluyen diversas dimensiones y niveles, el más básico es su composición física, su animalidad y, a su vez, en él existen elementos combinatorios: su inteligencia expresada en su actividad intelectual. En él coexiste “un cerebro triúnico” (Morin, 1986, p. 103), que a pesar de tener una marcada tendencia animal es más que ello, lo supera lo trasciende.

He ahí el papel de la escuela, servir de escenario real, fehaciente y determinante para que el ser humano se aproxime al conocimiento (por lo menos, esta fue la noción fundacional, el espíritu inicial); sin embargo, las prácticas heredadas de los intereses sociales han derivado en la replicación de formas carentes de expresión, alienadas desde las bases, privados de significado, estrictamente reproduccionista, como lo entiende P8 “... pensar que la única forma de descubrir que el estudiante sabe algo es pidiéndole que recite lecciones, es desconocer la riqueza de la inteligencia humana...” (Comunicación personal, 01 de octubre de 2021), puesto que el conocimiento es más que memoria, postulado que habían usado las tendencias educativas tradicionales para convencer al maestro de que él era el centro del saber.

Es preciso, así mismo, afirmar que el intento de la escuela de querer dar cuenta de un saber enciclopédico inspirado en las tendencias educativas modernas no es más que una meta inalcanzable e irreal que ha enceguecido a la humanidad con la intención de poseer el control absoluto sobre la naturaleza y sobre sí mismo; por su parte, es totalmente humano reconocer que la limitación hace parte de su esencia y que su pretensión ha de ser más real, puesto que el conocimiento está marcado por la impronta cultural y el paradigma contextual, desde donde es posible la generación de nuevos conocimientos, que no necesariamente deben estar ligados a principios como la validez o la fiabilidad brindados por las tendencias positivistas, pues estos pueden estar ligados a saberes anteriores que se entrecruzan con el saber nuevos (Morin, 1999b, p. 58).

En este sentido, la función de la escuela va más allá de la replicación de preestructos del saber o de la automatización de procedimientos para su incorporación en procesos sociales; supera la postulación, memorización y proclamación de teorías carentes de sentido para el educando. La esencia de las prácticas pedagógicas es el alcance del aprendizaje como un saber con-sentido, válido en contexto, ligado con la realidad, que, en efecto, también puede propugnar teorías, aunque estas devienen ya no como puntos de partida sino como anclajes en donde es posible sujetar al saber en medio del mar de incertidumbres (Morin, 2006b).

En el momento actual de la historia, los conocimientos realmente valorados son los que tiene relación directa con la condición humana del educando, con su dimensión socioemocional, más que con lo estrictamente intelectual; “cada día más, los aprendizajes para la vida, asumen un papel más preponderante: aprendizajes que ha brindado la pandemia...” (P12, Comunicación personal, 01 de octubre de 2021), así pues, es claro que, aunque la teoría es importante, esta no es el centro del saber y, más de fondo, el saber intelectual es uno de los tantos plausibles dentro de la condición humana, por tanto no ha de ser la meta última ni el sentido único de la escolaridad de niños y jóvenes.

Esto implica que el aprendizaje se constituye en una meta, pero también en el camino; es resultado, pero, también es más que ello... A él se pretende llegar, más no es el ideal irrestricto, pues la verdad, el saber verdadero, es una construcción que cada humano ha de alcanzar... Ya no hay una verdad inequívoca... La verdad es una búsqueda no una meta (Morin, 1986, p. 31). El aprendizaje es una mezcla, un mestizaje, una mixtura entre lo antiguo y lo nuevo, entre lo que era y lo que será entre lo conocido y lo que se requiere conocer, entre la certeza y la incertidumbre... es una construcción/traducción, es un juego entre el error y el reaprender (Morin, 1999b), es el punto de hibridación entre lo múltiple que compone la realidad; allí, en esta frontera, muy cercana a lo absurdo, a lo indescifrable, a lo que deviene en todas las dimensiones humanas, se halla la tarea de aprender/enseñar/aprender que le corresponde al sujeto educador.

#### **4.4.4.2 Fundamento metodológico.**

Desde el paradigma de la simplicidad han sido múltiples los intentos que pretendieron aunar los pasos y los caminos que conduzcan al aprendizaje; al punto de caer en tal ceguera intelectual de pensar que sólo existe una vía para llegar al conocimiento, a la verdad. Este intento, generó a lo largo de más de cuatro siglos declaraciones como las propugnadas por Descartes al fundarse en su cogito (irreductible) o, más adelante, por Comte al reducir la verdad humana a las respuesta probadas y comprobadas de la ciencia.

Por su parte, el paradigma de la complejidad reconoce la diversidad metódica a la que puede acceder el hombre (Morin, 2003); pues, así como existen múltiples perspectivas, desde donde se puede acudir a la(s) verdad(es), de la misma manera, coexisten múltiples caminos que conducen hacia ella. En este contexto, posee altísimo sentido la invitación hecha por el filósofo centenario: cambiemos de vía... una que conduzca a lo realmente humano (Morín, 2020).

En consecuencia, la tarea del docente recobra un nuevo sentido, más allá de las nociones temporales y espaciales brindadas por las pedagogías conductistas, cuya intención fuese brindar técnicas definidas y estrategias probadas, cual consideración de lo humano como si se tratase de leyes naturales. La transformación: el maestro construye caminos... pues el camino no está

hecho... “caminante no hay camino”, afirma Morin citando a Machado (1977, p. 35); este es el papel de las metodologías, *μετα οδος*

En concordancia con ello, la metodología, afirma P9, “es la estrategia que el maestro crea para enseñar, para motivar, para acercar al conocimiento” (Comunicación personal, 03 de septiembre de 2021); a través de ella, que ha de ser el resultado reflexivo de un proceso previo de reconocimiento de los educandos y su contexto, el educador construye puentes, genera nuevas plataformas transdimensionales que le permitirán al estudiante aprender, ya no para dar cuenta de un saber intelectual, sino, substancialmente, para transformar su vida, la de quienes le rodean y su entorno.

En consideración de ello, es preciso afirmar, sin desconocer que existen intentos valiosos en torno a este tema, que al tratarse de metodologías no existen ni fórmulas ni recetas; quizá, lo que si exista, sea la posibilidad del ensayo – error para aprender colaborativamente, para crecer como comunidad, para potenciar el aprendizaje, en últimas, para innovar... Desde esta nueva visión, “... el aula es un escenario para la innovación... el maestro no debe sentir temor por innovar, pues esto debe ser una característica inherente a su labor...” (P7, Comunicación personal, 24 de octubre de 2021); lo extraño no debería ser que el docente innovara, por el contrario lo insólito ha de ser que el maestro no innove en sus prácticas.

Esta, es quizá la herencia más positiva que le ha dejado la pandemia al sistema educativo, la convicción que no es posible educar sin innovar, sin transformar, sin reflexionar, sin resignificar sus prácticas continuamente, teniendo presente que el gran punto de referencia siempre es el ser humano, el estudiante, el sujeto en torno al cual se hacen todos y cada uno de los grandes y pequeños esfuerzos escolares.

#### **4.4.4.2 Fundamento didáctico.**

En la didáctica, desde Comenio hasta bien entrada la época actual, se ha intentado hacer descansar la labor docente, entendida sólo como una acción unidireccional en donde un sujeto

que sabe, enseña a otro(s) que se encuentra(n) sumido(s) en la natural ignorancia en que nace el hombre antes de culturizarse a través de la educación (Pupio et al., 2021).

Empero, la propuesta diseñada desde la presente formulación teórica con apoyo en una visión transdisciplinar y compleja de la educación es diversa. En todo caso como lo afirma P4 "...La didáctica es la dimensión artística de la educación..." (Comunicación personal 16 de septiembre de 2021); en ella, como en la pintura, la escultura o la música, todo está por hacerse, nada es definitivo, con una gran diferencia, en esta (la didáctica) no interviene un solo sujeto, un solo cerebro... en ella tercián, median, por lo menos dos: por una parte, el sujeto que enseña y, por otra, el sujeto que aprende. En esta correlación, se entretajan redes, se transforma, se metamorfosea, la vida y la realidad, al punto que quien enseña, pueda al mismo tiempo aprender y quien, en un inicio tenía la misión de aprender, resulte, también enseñando.

En este sentido, si como se ha afirmado previamente, la metodología es el puente que media entre el saber y el sujeto, la didáctica viene a ser el diseño arquitectónico generado para que tal puente exista... El plan, la ruta; en tanto, tiene algo de indeterminado conjugado con materialización, en ella confluye la realidad física y la mental, el ejercicio de la razón y la volición, en donde se entretajan los hilos de la transdimensionalidad humana y la transdisciplinariedad epistemológica; ella (la didáctica), es el estuario en donde convergen los ríos que conducirá los caudales de la necesidad de conocimiento humano hacia los mares de la incertidumbre... Como lo esclarece P6 "... es la estrategia que como docente aplico para llegar a mis estudiantes" (Comunicación personal, 07 de septiembre de 2021), la cual no siempre será la misma, pues puede variar, según las necesidades, tanto del sujeto como del aprendizaje; ella, hace que el encuentro, la práctica pedagógica se metamorfosee con el ánimo de conducir al educando a alcanzar sus propósitos.

La didáctica es la andadura del proceso educativo; por esto, es un nuevo camino como lo afirmase el mismo Morin al hablar de la complejidad

es un movimiento sobre dos frentes, aparentemente divergentes, antagonistas, pero inseparables ante mis ojos; se trata, ciertamente, de reintegrar al hombre entre los otros seres naturales para distinguirlo, pero no para reducirlo. Se trata, en consecuencia, de desarrollar al mismo tiempo una teoría, una lógica, una epistemología de la complejidad que pueda resultarle conveniente al conocimiento del hombre. Por lo tanto lo que se busca aquí es la unidad del hombre y, al mismo tiempo, la teoría de la más alta complejidad humana (Morin, 2003, p. 21).

Un proceso en donde converge la físico-biológico con lo psíquico-social, donde se experimenta la pluralidad humana y se aúnan esfuerzos para que el sujeto que aprende emprenda su viaje hacia la inmensidad del saber, no sólo bajo la pretensión de alcanzar el conocimiento de la verdad sino con la intención de aventurarse en los caminos que lo harán cada día más humano; en este último sentido, la tarea del educador se basa en la creatividad y por ello, "...debe estar abierto al cambio... esa es la principal actitud de quien enseña para nunca dejar de aprender" (P5, Comunicación personal, 16 de octubre de 2021).

#### **4.4.4.3 Fundamento tecnológico**

Durante los últimos tiempo, más aún en medio de la necesidad de educar en el contexto de la pandemia, la tecnología se ha convertido en un aliado estratégico para los procesos educativos; máxime, cuando ella ha sido vinculada a múltiples ámbitos de la vida cotidiana. Quizá, la escuela es de los últimos escenarios que ha decidido incluirla como herramienta necesaria y pertinente para el logro de sus metas; en esto, la declaratoria de emergencia pública ocasionada por el Covid – 19, ha sido determinante y contundente.

Ante este despertar de una nueva visión de la escolaridad apoyada en mediaciones tecnológicas, es posible hallar varias actitudes de maestros: por una parte, quienes se mantuvieron atemorizados ante los recursos tecnológico y crearon resistencia al cambio... "incluso, algunos compañeros adultos mayores que no poseían competencias tecnológicas, decidieron retirarse del servicio docente" (P11, Comunicación personal, 01 de septiembre de

2021); por otra, quienes ya poseían competencias asociadas al desarrollo tecnológico pudieron avanzar, notoriamente, en el proceso de enseñanza y fortalecieron el aprendizaje de niños y jóvenes, incluso, llegando a niveles superiores como la gamificación; entre uno y otro grupo poblacional, se encuentran maestros migrantes digitales que, progresivamente, han venido generando pasos hacia la consolidación de nuevas didácticas, metodologías y estrategias al interior de sus prácticas, haciendo (tácitamente) una nueva transferencia entre las prácticas de la enseñanza tradicional y otras, de carácter pedagógico, en camino hacia una visión transdisciplinar de la educación.

La incursión del componente tecnológico viene a dar cambio en la percepción que el maestro tiene de sí mismo, de los procesos que realiza en el aula, de su rol como actor educativo, del aprendizaje y, por consiguiente, de las tareas que realiza el estudiante en el contexto escolar; esto, como ratifica P12, “ha llevado a que se dé un proceso de readaptación de los maestros que le permitió, a la gran mayoría de docentes, reconocer en la tecnología una herramienta que podría facilitarles sus prácticas educativas” (Comunicación personal, 09 de julio de 2021 ); desde esta perspectiva, la tecnología se convierte en un insumo que coadyuva en el desarrollo de la educación, reafirmandose con ello un paso más hacia el proceso de tecnologización (Morin, 2002, p. 75).

#### ***4.4.5 Sobre los contextos: a modo de corolario***

A lo largo de la presente disertación ha quedado claro que el contexto es una necesidad y una respuesta irremplazable a los fenómenos educativos, puesto que, a través de él, es posible reconocer la connotación humana que ellos poseen; todo esto, en atención a que la escuela, el rol docente, la vida de la comunidad educativa, el aprendizaje mismo son realidades complejas que desligadas del contextos sería ininteligibles. Desde las perspectivas señaladas previamente, existen, por lo menos tres tipos de contexto a los que es preciso prestar mayor atención:

En primer lugar, el contexto como las circunstancias que rodean al sujeto, el cual le brinda sentido y permite una mejor comprensión de la persona; en este sentido, la tradición ha

pretendido circunscribirlo como una situación estable e inalterable; sin embargo, como se ha manifestado previamente, así como las circunstancias que integran la existencia humana son modificables, variables, perfectibles, también lo es la realidad contextual, pues como lo ha afirmado P10 “la situación contextual es tan inestable que no es posible prever y afirmar que se tiene la respuesta absoluta a algo, sobre todo cuando se trata de la vida humana” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2021). Todo esto, conlleva a la necesidad de reconocer los contextos emergentes que configuran las condiciones del ámbito en donde se educa y las acciones que realiza el educando y el educador. Estos contextos emergentes, coexisten simultáneamente y, por ello, la necesidad de reconocerlos, interpretarlos, comprenderlos y, ante todo, actuar en consecuencia.

En segundo lugar, el contexto como realidad de donde se nutre el aprendizaje, desde el cual se debe interconectar el conocimiento y permite volver a él, darle sentido, significado. Esta acepción del contexto corresponde al ámbito espacio – temporal desde donde transcurre la vida del niño o del joven; lo que él experimenta, observa, escucha, vivencia en familia o en comunidad, aquello que, por sí mismo, vendría a ser carente de sentido y que requiere de la educación para que se lo otorgue significado.

Por último, el contexto como elemento emergente que inspira el compromiso social de los actores que intervienen en el proceso educativo, como realidad vivencial) que merece ser transformada; es decir, contexto en cuanto apuesta, en cuanto punto de inspiración que debe llevar al maestro a sentir pasión por lo que hace, por aportar a la potenciación del sujeto humano; esta es la visión deontológica de la realidad, aquello que debe ser transformado, como un desarrollo metaético, aún más, antropoético (Morin, 1999a).

## Capítulo V Discusión

El presente proceso investigativo tuvo como intención Integrar los componentes de la deontología del rol docente que subyacen de la práctica pedagógica de educación media en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta-Colombia, propósito que se dio con apoyo en la metodología fenomenológica-hermenéutica, a través de tres fases: en primer lugar, la identificación de 34 componentes que desde las narrativas y los discursos de docentes y directivos docentes aportan a la configuración de la deontología del rol docente desde la práctica pedagógica en educación media al interior de los nuevos contextos emergentes; posteriormente, se avanzó hacia la consolidación de categorías de análisis a partir de los ejes temáticos de la investigación, a saber: rol docente, práctica pedagógica y contextos emergentes, en torno a los cuales se identificaron los aportes más relevantes de los participantes; por último, con base en el análisis categorial se consolidó un *corpus* hermenéutico, con apoyo en la teoría del pensamiento complejo, desde el cual se busca sustentar la deontología del rol docente a partir de la práctica pedagógica en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta.

Se logró concluir, en primer lugar que en el escenario educativo existen componentes que configuran el rol deontológico que ejerce el maestro en medio del contexto en el que educa y que sus propósitos, estrategias, metodologías, didácticas y el uso de herramientas con fines pedagógicos debe estar articulados e integrados con el fin de responder pertinente y coherentemente a las necesidades, requerimientos y expectativas de la sociedad; adicionalmente, es claro que los procesos formativos de los educadores en ejercicio responden a orientaciones pedagógicas ancladas a modelos del pasado desconociéndose, de esta manera, los contextos sociales y educativos emergentes en donde ejerce su labor escolar, generándose con ello una visión fragmentaria y simplista de la realidad.

Se ha logrado definir, así mismo que el docente/maestro/profesor/educador requiere mejorar sus procesos de formación a partir de la práctica, reconocerse a sí mismo como un sujeto protagónico con un papel político/social/cultural en medio de la vida escolar; y que, requiere de

una visión compleja-transdisciplinar que le permita tener una visión epistemológica, metodológica, didáctica y tecnológica con pertinencia y de calidad que fundamente sus concepciones para lograr la integración de los componentes que subyacen de su labor con el fin de transformar sus prácticas, asumir su ser, quehacer y deber ser como docente, de tal forma que contribuya a la transformación del contexto emergente de su comunidad educativa y, desde allí, favorezca a la modificación positiva de la realidad de su entorno.

Así, por tanto, se comprendió que la incorporación de una deontología docente compleja logra aportar a la calidad educativa y, ésta a mediano plazo, a mejorar las condiciones sociales, las competencias del nuevo ciudadano, el desarrollo de habilidades y el avance socioeconómico-cultural de la población. Es contundente que se requiere una nueva escuela para una nueva sociedad, la cual sólo es posible, si el maestro, como eje esencial del proceso educativo, transforma sus concepciones pedagógicas y sus prácticas de cara a los nuevos contextos.

### **5.1 Dialógica con la Configuración Problemática**

Se coincide con el interés de la UNESCO (2017) en su Declaración de Icheón y el marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 – ODS4, en cuanto que identifica que para el alcance de una educación de calidad, que responda a las necesidades de la sociedad actual se requiere de procesos de formación pedagógica contextualizados y pertinentes en los niveles iniciales de la configuración del perfil docente, papel que de acuerdo a lo identificado, en primer lugar, corresponde a las Instituciones debidamente reglamentadas para estos fines, pero que se complementa con la intervención de los diversos actores educativos que, directa o indirectamente, confluyen en aportes significativos para la constitución del ser, el quehacer y el deber ser del nuevo maestro, quien realmente se forma a partir de la práctica, del contacto con los educandos, sus familias, el reconocimiento de las situaciones que le afectan y, desde allí, entra a generar respuestas con fundamento pedagógico que permitan el aprendizaje y el alcance de las metas educativas.

En esta misma línea, se coincide con la idea elaborada por García et al. (2020) en *El Marco conceptual como referente del conocimiento, competencias y valores del futuro maestro*, a partir del cual se plantea la necesidad de cualificación del perfil del maestro a partir del compromiso y del esfuerzo mancomunado de diversos líderes educativos; sin embargo, el citado estudio sólo identifica la necesidad del componente teórico - conceptual como un elemento referenciador necesario para la formación de los educadores, entre tanto, el presente estudio reconoce la existencia de otros componentes que entran a configurar, desde una perspectiva transdisciplinar, la formación tanto de futuros profesores como de aquellos que se encuentran en ejercicio, de manera especial, haciendo énfasis en torno a la dimensión práctica que se desarrolla en el contexto del aula y la institución educativa, como aspecto integrador de un nuevo saber pedagógico.

Paralelamente, existe clara conciencia de la transformación de las prácticas que realiza el educador, con el fin de realizar un verdadero tránsito de la simple alfabetización de carácter básico a prácticas que sean realmente innovadoras, como lo propone el documento *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* de la UNESCO (2015b); en este sentido, se ha hablado de prácticas pedagógicas, entendidas como el resultado de la reflexión que realiza el sujeto educador en consonancia con los requerimientos del contexto, a partir de la cual asume opciones curriculares, metodológicas, didácticas y evaluativas que favorezcan el progreso del estudiante, el aprendizaje con-sentido y el desarrollo de habilidades y competencias que le sirvan para la vida; por tanto, es preciso pasar del desarrollo de desempeños básico a otros de nivel realmente avanzado.

Así mismo, se consideran contundente el estudio realizado por Rojas (2020) al reafirmar la contingencia de la educación centrada en valores que posea un énfasis humanos, desde el cual se pueda interpretar la vida humana; en consonancia con ello, se confirma que la escuela es el espacio social privilegiado para el reforzamiento de las actitudes que permitan la convivencia, de tal forma que el papel del maestro es, entre muchos, brindar acompañamiento

socioemocional que permita la generación de nuevas actitudes conducentes al reconocimiento y el respeto del otro. Junto a ello, se halla concordancia con el reconocimiento de la educación en valores como un acto de naturaleza complejo, pues a través de ellos se integran las diversas dimensiones que componen la vida humana. Es más, se precisa reafirmar que todo acto educativo es complejo en cuanto que en ella se descubre el entrecruzamiento de la vida de los actores que en ella intervienen.

Por este motivo, se considera no plausible comprender el hecho educativo sin hacer alusión al individuo, sin tener como presupuesto la comprensión del ser humano quien, como afirma Bernal (2019) es el centro del proceso, razón por la cual el sujeto humano, maestro y educando, es irremplazable; todo ello, dentro de la lógica que la educación es un proceso eminentemente humano, espacio en donde el niño y el joven entran en interacción con otros sujetos, con las ideas, los imaginarios, en donde ha de generarse criterio y fundarse las bases de sus perspectivas existenciales. De esta manera, se reconoce que no es posible que la figura del docente sea reemplazada por la tecnología o algún otro referente.

He aquí la importancia de formar al nuevo al educador para un fin mayor que presentar saberes de carácter cognitivos - conceptuales, pues como lo señaló Cruz (2020) el maestro no debe ser un transmisor del conocimiento, pues ha de estar en condiciones para responder a una realidad más compleja, que trasciende el paradigma de la simplicidad, superando el interés por lo estrictamente cognitivo y centrando su atención en la educación para la vida partiendo del contexto, de lo existencial y volviendo a él con la intención de transformar, de verlo todo desde una nueva óptica. En esencia la función del maestro es una labor transdisciplinar y transdimensional que debe atender la totalidad de la vida, tanto del maestro como del educando.

La presente investigación, además, busca interpretar el papel del educador en contextos reales, de manera especial en los que surgen constantemente; por ello, la insistencia de acudir a tales realidades de orden emergente, pues desde ellas y para ellas el maestro debe asumir una nueva comprensión del fenómeno educativo que esté acorde a los requerimientos de la era

planetaria como lo señala la UNESCO (2015b); en este sentido, al hacerse alusión al doble fenómeno social que coexiste en la ciudad de Cúcuta (la migración y el conflicto/postconflicto/conflicto), se reconoce en el docente una función social preponderante, con una alta capacidad de transformación de los sujetos que orienta en la escuela y, a través de ellos en la sociedad, a modo general. Para alcanzar nuevas metas en el sector educativo se requiere transformar las concepciones y las prácticas de los maestros, permitirle descubrirse a sí mismo como un investigador con alto impacto en la metamorfosis de la sociedad, que se sienta ciudadano del mundo, formador de personas concretas y, a través de ellos, de la humanidad, comprometidos con la paz, la convivencia y el desarrollo.

A su vez, el contexto emergente de la pandemia ocasionada por el Covid - 19, a nivel educativo generó, como se expresa en el análisis categorial, una situación *sin equa non*, que suscitó a nivel tecnológico grandes avances educativos que, quizá, de no haber existido las condiciones adversas ocasionadas por la emergencia, se habrían dilatado aún más en el tiempo; en este sentido se identifica que el sistema educativo ha entrado en sintonía con las pretensiones de la UNESCO (2019), que meses antes de la propagación del virus había publicado el documento *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, en el cual se manifestaba la firme intención que deberían tener las naciones miembros de la organización para la implementación de la tecnología en los ambientes educativos, de manera que se favorezca la adquisición del aprendizaje, el reconocimiento de la necesidad de formar a los educadores en el uso adecuado de la tecnología y su implementación pedagógica, avanzando hacia la construcción de nuevos conocimientos.

En relación al índice de baja formación de los docentes identificado por OREALC - UNESCO (2013) es preciso definir que, en concordancia con su estudio, las condiciones han venido variando positivamente en el país colombiano en comparación con el rastreo realizado hace más de ocho años; quizá, como se identificó en varios apartados, en ello existe influencia del Estatuto de Profesionalización Docente que, aunque fue implementado desde el 2005, ya se

empieza a sentir su influjo, expresado, especialmente, en la existencia de plantas de personal mejor cualificadas, con condiciones formativas mejoradas.

Se reconoce en el capítulo IV del presente informe que existen claras falencias en el sistema educativo, de manera especial originadas en la formación inicial de los educadores, lo cual es coherente con lo señalado por el Banco Mundial (2018) al evidenciar falencias en la apropiación del conocimiento disciplinar por parte de los profesores y en la conformación del saber pedagógico, lo cual deriva en las prácticas que se realizan en el aula y se expresa en ausencia de innovación y de didáctica, condición que hace que los estudiantes sientan poca atracción por aprender.

A través de los postulados señalados se reconoce trazabilidad con el *informe Revisión de recursos escolares: Colombia* de Radinger et al. (2018) de la OECD, puesto que el sistema de carrera docente debe permitir la movilidad laboral del maestro, favoreciendo el mejoramiento de sus condiciones económicas; los participantes de la investigación reconocen la clara diferencia que hay entre los dos sectores educativos, en el primero (privado) se sienten poco valorados y mal remunerados, mientras que en el sector público, progresivamente, se ha ido reconociendo la necesidad de favorecer el bienestar de los docentes y directivos docentes. Así mismo, se esclarece que, tras la necesidad de innovación generada por la pandemia del Covid - 19, la relaciones de los docentes con sus pares se ha fortalecido, creando mejores condiciones socio - ocupacionales y reconociéndose que el trabajo en equipo perfecciona los esfuerzos de la comunidad educativa hacia el alcance de sus metas.

En medio de este contexto, es claro que, como lo evidencia CIPPEC (2020) y lo confirma la información recabada, la tecnología es una herramienta estratégica para el fortalecimiento de los procesos académicos; en medio de la emergencia varias realidades han quedado evidenciadas: en primer lugar, que la escuela pública en Colombia no contaba con la infraestructura suficiente para dar el salto a la medición tecnológica, junto a ello que un buen número de docentes no poseían formación real para la implementación de desarrollos

tecnológicos en sus sesiones pedagógicas; segundo, que a pesar del rezago que presentaban los educadores, ellos poseen un alto nivel de resiliencia para responder ante nuevos retos y brindar soluciones, de manera especial a través del trabajo en equipo entre pares; y, por último, que, si bien es cierto, que las herramientas tecnológicas favorecen avances significativos en educación, estas no podrían reemplazar el contacto humano con el maestro, el diálogo y la adquisición de competencias socioemocionales que favorecen la formación integral.

Así mismo, las consideraciones propuestas por Cardona (2020) en torno a la necesidad de reconfigurar el rol docente con el fin permitirle asumir un nuevo papel y propiciar nuevas formas de liderazgo con innovaciones que respondan a los retos que plantea la sociedad actual, se ratifica por medio del presente estudio en el cual se evidencia que la vocación magisterial debe responder a las intenciones de la sociedad; en el caso concreto de la coyuntura actual, el maestro ha de ser un actor social privilegiado que aporte a la construcción de la paz en ambientes donde aún impera la violencia, permita generar acciones y prácticas que favorezcan la inclusión social, partiendo de los escenarios educativos; desde esta perspectiva, el reto de la transformación de la escuela debe partir de la resignificación de la función que desarrolla el educador.

## **5.2 Hibridaciones Discursivas de la Deontología del Rol Docente**

Se identifican concordancia con el estudio realizado por Demozzi e Ilardo (2020), al afirmar la necesidad de fortalecer la responsabilidad docente en el contexto del aula de clase, de manera especial brindando un trato cercano con el educando a través del desarrollo de habilidades blandas como la escucha y la sensibilidad; ahora bien, la señalada investigación sólo aborda uno de los aspectos metodológicos del trabajo del docente en el aula, que es el desarrollo del aprendizaje a través de preguntas, entre tanto, desde la perspectiva del investigador se deja abierta la posibilidad al uso de diversas estrategias, metodologías y recursos que generen el ambiente propicio para el desarrollo del proceso pedagógico.

De forma similar, aunque relacionado con la perspectiva teórico Zhu (2020), se plantea como referente para el rol docente la perspectiva filosófica de Confucio, elemento que puede ser puesto a consideración como una perspectiva a la que es posible acudir para brindar soluciones; ahora bien, como se ha planteado en el fundamento epistemológico, suscribirse a una solo postulado, desconociendo los demás, conllevaría a correr el riesgo de delinear nuevamente un camino desde el paradigma de la simplicidad, fragmentando la noción de realidad, sociedad - mundo, ser humano y conocimiento o, incluso, de absolutizar la parte como el todo.

En el ejercicio investigativo realizado por Khanat et al. (2020) se concuerda con no sólo con el tema objeto de investigación sino que, adicionalmente, se coincide con la concepción de docente y su función social en la escuela, el rol que ejerce como actor protagónico; ahora bien, la perspectiva metodológica variaría, puesto que la propuesta realizada en Kazajistán es de tipo cuantitativo a partir de estudios empíricos comparativos, condición que les permitió realizar un muestreo con mayor número de participantes, interín el presente proceso es de corte cualitativo con diseño fenomenológico - hermenéutico en donde el propósito fue más de carácter discursivo - narrativo y los sujetos participantes fueron seleccionados en función de su formación, sus perfiles y los contextos en donde laboran.

De forma similar Miklyaeva et al. (2019) en Rusia, realiza estudio de carácter cuantitativo a través de entrevistas, sociometrías y cuestionarios, identificando la perentoriedad de una pedagogía deontológica; empero, la reflexión desarrollada por los investigadores rusos se delimita dentro del contorno de la inclusión educativa, aspecto que, en efecto, es tratado por el actual estudio sin delimitarse a ello, puesto que al referirse a población con características concretas como la migrante o la desplazada, es necesario acudir al surgimiento de principios que favorezcan su enclave dentro de los nuevos contextos.

Desde la perspectiva de la necesidad del desarrollo tecnológico, las formulaciones desarrolladas por Tudor (2017) generan un aporte significativo a los postulados desarrollados por el investigador, reconociendo la necesidad de crear, desde la perspectiva deontológica, la

enunciación de lineamientos que permitan la integración de recursos y metodologías mediados por tecnología en el perfil del maestro; de hecho, el advenimiento inesperado de la Pandemia ha conllevado a prácticas que requieren, ahora, de una formulación reflexiva que permita definir el servicio que presta la tecnología en la escuela, las competencias de debe adquirir, desarrollar o fortalecer el sujeto educador y las perspectivas teórico - prácticas que le deben sustentar. Queda claro que la tecnología no reemplaza al ser humano ni en la escuela ni en ningún otro campo de la sociedad; la tarea ahora es darle un uso pedagógico real que permita fortalecer el alcance de las metas educativa. Por último, la consideración que ha de tener de la escuela en torno a la inclusión de recursos de este tipo debe ser la necesidad imperante de humanizar la tecnología.

Uno de los aspectos tratados en la recolección de información fue, precisamente, la formación de nuevos educadores, tema que se abordó desde la perspectiva de la experiencia vivida y las posibilidades de transformación que deberían tener los señalados programas; esfuerzos, concomitantes, son los proferidos por Palacios (2018) en *Importancia de la deontología en la formación de profesionales de ciencias de la educación*, donde señala la necesidad de delinear una ruta orientativa, desde la perspectiva de la formación del nuevo educador y el ejercicio docente que él debe realizar, de manera especial para el desarrollo de nueva tecnología y nuevas metodologías.

Se reconoce la existencia de investigaciones paralelas en Colombia que tratan sobre el mismo tema desde perspectivas similares como es la propuesta realizar por Saa (2020) que realizó análisis de las condiciones laborales de docentes del Municipio de Tuluá, en donde reconoce la necesidad de formar en el perfil del docente, competencias como la autorrealización, la motivación al logro y la autonomía, condiciones que vienen aportar al desarrollo del rol deontológico del docente desde el paradigma de la complejidad, tal y como se ha sustentado en el marco teórico.

Es sugerente el proceso realizado por Astudillo-Torres y Chévez-Ponce (2021) al analizar el rol docente en medio de la pandemia ocasionada por el Covid - 19, el uso de las nuevas

tecnología para el desarrollo de las clases y la falta de preparación de los docentes para realizar estas acciones educativas con mediaciones tecnológicas; se reconoce, consiguientemente que los resultados obtenidos en el estudio comparativo realizado en México y en Costa Rica, también son hallazgos en las realidades de los docentes colombianos, quienes como ya se afirmó previamente, ratifican no haber contado con la suficiente formación para un cambio tan abrupto como el ocasionado por la emergencia sanitaria, situación que llevó a muchos educadores a renunciar a sus funciones. La señalada investigación acontece en el medio universitario, sin embargo, sus conclusiones también son constatables en el nivel de educación media.

La dialógica de la reflexividad, llevó a Camargo y Causil (2021) a realizar un estudio paralelo entre el rol tradicional de los educadores y el rol desde la propuesta de investigación popular; se comulga con sus conclusiones, en el sentido en que es imprescindible realizar un proceso de transición que conduzca a abandonar las prácticas educativas tradicionales, instrumentalistas y conductistas que ponen en el centro de atención al educador desconociendo al sujeto educable, sus intenciones y sus opciones. Así pues, es concomitante la postura de la necesidad de transfigurar el rol, el perfil y la función de los nuevos educadores, de manera tal que corresponda con los requerimientos de la sociedad metamorfoseada del presente.

En tal sentido, la afirmación de Contador y Gutiérrez-Esteban (2020) es concluyente al determinar que la transformación del rol que ejerce el docente en el campo educativo debe partir de una reconfiguración de los procesos formativos, tanto de nuevos educadores como de quienes se hallan en servicio; como se ha afirmado preliminarmente, es fundamental que el maestro se reconozca a sí mismo como un sujeto inacabado, en formación constante, que requiere estar actualizado y apostarle a una nueva forma de ver la escuela desde las nuevas miradas que le brinda la sociedad. Dos elementos, reconocidos por los investigadores españoles, coinciden con los resultados actuales: por una parte, la insistencia en la necesidades forma a nuevos maestros en nuevas metodologías, de manera especial el mundo de la virtualidad y, por otra, la importancia

de generar innovación en el aula incorporando nuevas formas de abordar el aprendizaje desde el contexto actual.

Campos - Gutiérrez (2020) realiza un análisis en torno al rol docente desde una sociedad científica, con la cual se coincide parcialmente con sus conclusiones, puesto que como bien lo indica es preciso que el maestro posea apropiación de un conocimiento disciplinar, aunque más que ello, se requiere posibilitar en su perfil la condición de, con base en ese saber, desarrollar un diálogo transdisciplinar en donde no se fragmente ni la comprensión del mundo ni al ser humano; en este sentido no basta con poseer las bases teóricas de la ciencia sino, adicionalmente, romper con los esquemas delimitantes que permitan atravesar las disciplinas, que le lleven a trascender (Morin, 1984), a reconocer que existe una hibridación entre los diversos saberes y entre estos y la realidad vital del sujeto, sin la cual nada de lo que sucede en la escuela tiene sentido.

Ahora bien, Morales (2020) con su publicación *El rol orientador del docente en el contexto comunitario*, reconoce que la función docente no se limita a las labores de la enseñanza o del desarrollo cognoscitivo del estudiante, sino que va más allá, se religa con la vida del sujeto, con lo que acontece en su comunidad, con los procesos psicosociales que influyen en el desarrollo de su personalidad y que, consiguientemente va a afectar a los demás; en el capítulo II se reconoce el papel orientador que la norma colombiana le brinda al docente, como una de las muchas tareas que le corresponden, empero, tal acción no se limita a una función psicoeducativa, aunque así sea en principio, puesto que las condiciones contextuales pueden favorecer, para que el acompañamiento que realiza el educador aborde otras esferas de la vida del individuo y de la institucionalidad, generándose así, corresponsabilidad entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Por último, dentro de este eje, se reconoce consonancia con las postulaciones de Fittipaldi y Munita (2019) que, aunque, circunscriben sus conclusiones al ámbito del aprendizaje del hábito de la lectura de texto literarios, éstas pueden llegar a tener injerencia en muchos otros campos; ciertamente, el maestro se convierte en referente, en modelo a seguir, por parte de sus

educandos y así como sucede con el desarrollo del hábito lector, esta misma situación acontece con otros derroteros en donde él (educador) es ejemplo a seguir, en primer lugar por sus educandos y, paralelamente, por otros sujetos que intervienen en el acto educativo.

### **5.3 Religaciones en torno a la Práctica Pedagógica**

Es interesante el reciente estudio comparativo realizado por Di Biasi et al. (2021) en donde se da cuenta de los procesos relacionados con la identificación, la comprensión y los fundamentos de la práctica educativa de docentes de tres Estados ubicados en el Pacífico. En él, además de presentarse las representaciones de los sujetos participantes, se afirma que el punto de partida para la consolidación de reformas educativas deben ser los aportes que realizan los docentes, aunque como se ha planteado en el capítulo IV de esta investigación, las transformaciones del sistema educativo y de la escuela deberían ser consensuadas entre los diversos actores que componen la comunidad educativa y no como decisiones aisladas y unilaterales por parte de alguno de los sectores.

En relación a las prácticas educativas que ha sido necesario realizar tras la propagación del Covid - 19, Hew et al. (2020) realiza un análisis de las acciones implementadas con el fin de hacer una transición que favorezca el aprendizaje dentro del contexto de un curso impartido totalmente en línea; los autores logran identificar que realizando las priorizaciones pertinentes es posible obtener los mismos resultados como si el curso se hubiera impartido en presencialidad y que los maestros deben velar por buenas prácticas en este nuevo contexto virtual. De cara a lo primero, es preciso argüir que, aunque es posible obtener resultados similares desde el campo de lo cognitivo, la gran brecha abierta tras el aislamiento ha sido el detenimiento de desarrollos socioemocionales, la carencia de interacción entre los sujetos y la imposibilidad del contacto humano, aspectos que se deben considerar como esenciales dentro de los propósitos de la escuela.

El aporte de Curtis et al. (2020) viene a ser determinante: el aprendizaje debe partir de procesos investigativos, indagatorios, dialógicos, que lleven a construcción de conocimientos

colaborativos y que fortalezcan la comprensión a partir del aprender - haciendo; ahora bien, esta condición de la investigación en el aula es una competencia que los participantes han declarado como casi que inexistentes en las prácticas de los docentes de la región, dado que existe una fuerte tendencia tradicional en la formación de los educadores quienes intentan replicar las formas como han sido educados para el ejercicio pedagógico.

Por su parte, las reflexiones de Olga Lucía Zuluaga (2019), fundadora del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas son determinantes al identificar el rol del maestro al interior de las acciones educativas y postular la pedagogía como un recurso diferente desde donde se puede pensar la educación; en este sentido y siguiendo tal concepción la presente investigación formula la pedagogía como reflexión del contexto educativo, percibiéndola, de esta manera, como un ejercicio hermenéutico - interpretativo de carácter emancipador.

En líneas similares se proyectan las acepciones de Ríos (2018) al reconocer el rol preponderante del maestro y el sentido profundo que tiene su función en relación con la construcción del sentido social; el maestro se configura como un actor con incidencia político/social/cultural y su labor logra incidir en las concepciones y en las prácticas de la estructura societaria. La reflexión del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas ha aportado durante las últimas décadas a la consolidación de una nueva perspectiva teórica y metodológica que permite comprender el mundo - escuela y los sujetos que en ella intervienen, partiendo de un análisis de las condiciones del pasado y haciendo prospectiva de las posibilidades y de los cambios que se requieren.

#### **5.4 Comprensión Transdimensional de la Educación Media**

Estudios como el de Fajardo et al. (2021) demuestran interés por el nivel de educación media en Colombia; sin embargo, lo hace desde una tendencia económica, con raíces fundadas en la perspectiva de los resultados de la evaluación, condición que ha sido tradicional, pues se ven estos dos últimos años de la educación de los adolescentes colombianos como la oportunidad para realizar medición del proceso completo, al punto que se llega a ver como meta

última de todo este proceso la presentación de las Pruebas Saber 11, las cuales tienen el propósito de viabilizar el ingreso de los estudiantes de último grado a la educación superior. Son múltiples los aspectos de este nivel de enseñanza que han sido descuidados, entre ellos quizá el más significativo, es el alcance de los fines que propone la Ley 115 (1994), de manera especial la proyección de la vida académica y socio - ocupacional, de manera tal que el educando pueda explorar la multiplicidad de ofertas que le presenta tanto el escenario académico como el mercado laboral.

El estudio realizado por Rojas - Bahamón et al. (2020), permite tener un mayor acercamiento a las ideas que posee el estudiantado que hace parte de este nivel de enseñanza al indagar en torno a su visión del conflicto, más aún en un escenario muy similar al contexto donde se realizó la actual investigación, pues en ambos coexisten la influencia de los grupos al margen de la ley y la declaratoria de postconflicto del Gobierno Nacional. La postura más interesante, que coadyuva a la formulación de los actuales resultados es la visión que en este nivel de enseñanza los educandos han logrado avanzar un poco más en las formulaciones de pensamiento formal y crítico.

La investigación de Suárez et al (2018) acontece en el mismo escenario de la ciudad de Cúcuta y se centra, de forma similar en la figura del maestro de educación media; para el caso de ellos, la atención se centra en el nivel de responsabilidad que deben asumir los maestros de estos dos últimos años en el desarrollo de competencias, de manera especial en las de tipo tecnológico, razón por la cual el educador debe tener dos características fundamentales: poseer dominio en torno a las competencias que pretende enseñar y, por otra parte, realizar acompañamiento constante para brindar retroalimentación adecuada que permita el mejoramiento continuo.

Por último, para realizar seguimiento a las prácticas pedagógicas que se implementan en este nivel de educación media, Tobón et al. (2020) propone la evaluación de un instrumento que ayude a medir las prácticas docentes en este nivel, centrandolo los niveles de competencia en dos:

básicas y funcionales; ahora bien, la propuesta generada en el capítulo IV va encaminada, más a una perspectiva emancipadora de la figura y el papel del maestro, inspirada en la recursividad de la interacción, la construcción colaborativa y la visión holística - transdisciplinar de los procesos.

### **5.5 Reflexiones en Torno a Contextos Emergentes**

Moreno y Agiliari (2020) formulan un interesante estudio de carácter comparativo en donde, partiendo del caso finlandés, plantean los elementos que le condujeron a convertirse en un sistema exitoso y las razones por las cuales en otros países esta misma experiencia no ha sido del todo determinantes para mejorar la calidad de la educación. Frente a ello, es preciso esclarecer que las propuestas educativa y el rol del maestro en medio de ellas, requiere de la formulación de un diseño que responda a las necesidades inmediatas del contexto para poder brindar un aporte con sentido y sustento real.

Ahondando en el concepto de contexto emergente, Fraga (2019) postula la necesidad de establecer una nueva forma de liderazgo que responda de manera expedita a las urgencias que poseen los nuevos fenómenos educativos; esta perspectiva, coincide perfectamente, al haberse afirmado que el docente posee un papel protagónico que supera las barreras de la escuela y trasciende hacia la vida de la sociedad a través de sus educandos, quienes entran a permitir la extensión de los aprendizaje que reciben en medio de la escuela como escenario desde donde parte la transformación de los demás ámbitos, especialmente el cultural.

Como cierre de estas consideraciones generales en torno a nuevos contextos, la tesis doctoral de Saker et al. (2020) presenta el requerimiento emergente de las Escuelas Normales Superiores en el presente, donde no basta con desarrollar los niveles conceptuales y procedimentales del pensamiento, sino que, aún más, se requiere del desarrollo de nuevas habilidades que favorezcan y potencien la capacidad de adaptación y la posibilidad de brindar solución a las nuevas realidades a las que se ven abocados los miembros de las comunidades educativas, tras el reconocimiento de una realidad cambiante; al asumirse las formulaciones

antropológicas y deontológicas desde el paradigma de la complejidad se comprende que la realidad es cambiante y que, ante ello, la más grande opción que puede hacer el maestro es, justamente, metamorfosearse para brindar nuevas y mejores soluciones ante las problemáticas.

### **5.5.1 Contextos transfronterizos**

El contexto al que hace referencia Sáez et al. (2020) en su investigación, donde algunos líderes migrantes dan cuenta de las condiciones sociales y económicas que atraviesan sus conciudadanos es similar a la narrada por las participantes de la investigación, más aún, ahondando en algunos efectos de la pobreza, puesto que sus consecuencias se hacen visibles en medio de la escuela, donde quienes la experimentan son niños que se encuentran en proceso de crecimiento; además, los docentes participantes dan cuenta de las dificultades que, tras la constante migración tienen en aspectos que son esenciales como la continuidad, pues es una población muy variables, la atención, dado que la afectación alimentaria incide en ella y las relaciones intersubjetivas, pues ha sido necesario crear mecanismos y estrategias para la superación de la tendencia segregacionista que podría llegar a la xenofobia si no se brinda apoyo pedagógico adecuado.

La publicación de Haddad et al (2020) es casi un testimonio de labor humanitaria que realizan los maestros transfronterizos que prestan su servicio en la ciudad de Cúcuta, todos ellos, maestros colombianos que en muchos casos atienden en sus aulas a más de 20 estudiantes de nacionalidad extranjera dentro de un grupo 35 educandos, por ejemplo. La escuela es vista, como lo señala el investigador y lo confirman los participantes como un escenario para la restitución de derechos, muchos de estos niños y adolescentes no están matriculados en las Instituciones educativas de la ciudad por las bondades de sus aprendizajes, sino como un requisito para recibir una ración alimentaria o poder acceder a los servicios de salud que brinda el Gobierno colombiano.

Pinzón y Pallarez (2020) dan cuenta de otro de los aspectos que implica el fenómeno migratorio, el cual no alcanza a abarcar el presente estudio: los efectos socioemocionales que

alcanzan a evidenciarse al interior del aula los estudiantes migrantes, pues, aunque no es del todo visible, niños y jóvenes asisten a la escuela afectados por la pérdida del contacto con sus familiares y amigos, de quienes tuvieron que desprenderse tras la materialización del sueño de sus cuidadores de salir en búsqueda de mejores oportunidades, bien sea en Colombia o en algún otro país de Latinoamérica.

Finalmente, Torres (2019) da cuenta de fenómenos colaterales a la migración que influyen en el contexto escolar, entre ellos, problemáticas relacionadas con la salud y la restitución de derechos de niños y adolescentes; este fenómeno migratorio ha incidido en la vida de la frontera, de la ciudad y ha transformado las prácticas de la escuela y de los maestros.

### **5.5.2 Contexto de posconflicto**

El estudio realizado por Tarazona et al. (2021) pone en texto la realidad difícil y cruenta que atraviesan los docentes del sector del Catatumbo, quienes se ven obligados a guardar silencio ante las afectaciones del delito, son objetos de amenazas y sienten que corren peligro si no actúan en concordancia con las solicitudes del grupo armado imperante; una de las afirmaciones centrales en este aspecto de la educación del conflicto/posconflicto que se vivencia en la zona es, precisamente, lograr que el liderazgo que ejerce el docente, en ocasiones desde el anonimato y el silencio, le debe permitir configurarse en un líder social constructor de paz que, sin hacer parte del conflicto armado, contribuye a la transformación de su medio y de las mismas intenciones de la comunidad; allí en medio del conflicto, el educador ha de ser constructor de paz.

La investigación de Parra (2020) en donde, desde el ámbito jurídico, se da cuenta de los efectos de la presencia de nuevas guerrillas y bandas delictivas, es confirmada de forma indirecta por los participantes de la investigación, quienes son conocedores de la situación, bien sea porque han debido vivir en la zona (como tres de ellos) o porque en sus aulas, son testigos indirectos de tal realidad, a través de sus estudiantes.

Por último, docentes investigadores del Municipio del Carmen (Norte de Santander) en el trabajo de Martínez - Guerrero (2020) dan cuenta de las realidades diversas existentes en esta zona y de cómo sus condiciones afectan las circunstancias socioemocionales, tal y como también lo afirmaron los docentes participantes, quienes han debido afrontar en sus educandos las secuelas de la violencia, el conflicto y la muerte, entre muchos otros factores.

### **5.5.3 Contexto de Pandemia**

Ahora bien, en este último escenario asumido dentro de la presente disertación, se encuentran los efectos de la pandemia ocasionada por el Covid - 19. En primer lugar el estudio de Abumalloh et al. (2021) afirma de forma contundente que quizá la escuela no había dado un cambio tan significativo en siglos y que este logró generarse a partir del desarrollo de nuevas tecnología que pudieron ser convocadas y asumidas en el contexto educativo. Así pues, existen una visión positiva de los desarrollos alcanzados en medio de la pandemia, a pesar de que no en todos los casos el logro fue del todo significativo, puesto que muchas instituciones no contaban con la debida infraestructura tecnológica para dar continuidad al servicio bajo esta modalidad o, en otros casos, los maestros no fueron capaces de generar este nuevo giro en sus contextos reales.

Jester y Kang (2021) incorporan a la discusión de la transformación de la educación una temática que no es abordada por el investigador: la salud mental y la estabilidad emocional de los miembros de la escuela entre ella los maestros; aunque, los participantes realizan declaraciones como el aumento del trabajo o la disminución del tiempo de descanso tras el desbordamiento de las horas laborales, este aspecto no es claramente abordado dentro de los componentes asumidos

Como aspecto final, se concuerda, dentro del marco de la investigación, con la formulación planteada por Srinivasan et al. (2021), la escuela tras la pandemia debe transformarse, la tecnología y los avances educativos generados en medio de la emergencia requieren ser asumidos como innovación educativa y han de ser tenidos en cuenta ya, no como

un elemento que entra a reemplazar a algo más, sino como una hibridación, en donde se pueden conjugar múltiples realidades. Esto implica, por consiguiente que los maestros generen una clara conciencia de la transformación del sistema y de la necesidad de religar los diversos aspectos que componen la vida humana.

## **Conclusión**

En este trabajo investigativo se integraron los componentes de la deontología del rol docente que subyacen de la práctica pedagógica de educación media en contextos emergentes de la ciudad de Cúcuta – Colombia, partiendo de su identificación, alcanzando su categorización con base en los ejes temáticos presupuestados y generando, por último, un sustento teórico de los mismos. Lo más importante de este proceso de construcción académica fue la posibilidad de abordar los sentidos y significados que surgen de la consolidación de la identidad docente (ser), sus funciones y competencias (quehacer) y los perfiles (deber ser) de la profesión en el contexto de la escuela del presente con arraigo geoespacial en la ciudad de Cúcuta, la cual se encuentra ubicada en inmediaciones de la frontera nororiental colombo – venezolana, espacio que se convierte en escenario de hibridación de contextos que brotan a partir de las realidades sociales, económicas y culturales experimentadas en la región.

Se reconoce que el rol docente, lejos de ser un producto finalizado entregado por las instituciones de educación superior a través de programas de formación inicial, posgradual o continua, es un proceso inacabado, en construcción permanente y que se fortalece, más allá de las teorías, con la práctica pedagógica en contexto, la cual es la fuente fundamental para la reflexión educativa, el diseño metodológico y didáctico, la innovación en el aula, la formulación del conocimiento, el aprendizaje y los planes de acción que permitan el mejoramiento continuo.

En este sentido, se confirma la preponderancia del contexto como factor que incide, directa y sustancialmente, sobre las decisiones y las prácticas del docente; así pues, el docente/maestro/profesor/educador ha de comprenderse a sí mismo como un sujeto transdimensional, en condiciones de hacer hermenéutica de la complejidad del mundo – escuela – sociedad, los cuales son el espacio en donde él, como líder, ejerce un papel protagónico. Todo ello, con el propósito de lograr responder a sus necesidades y exigencias, de manera tal que se aporte a la transformación de la realidad.

Por su parte, en consideración con la diversidad de contextos emergentes, identificados como aspectos que influyen en la realidad educativa, se postula que el maestro ha de tener la

capacidad, la habilidad y la competencia de metamorfearse, a partir del contacto con los actores específicos de su comunidad escolar y con su entorno, para favorecer procesos formativos que otorguen sentido y coherencia a la vida del sujeto educable, coadyuven en su transformación y en la consolidación de los ideales que pretende alcanzar la estructura societaria que cohabita. Esto implica que el aprendizaje, por consiguiente, ha de atravesar una efectiva triangulación que parta del contexto – realidad que experimenta el educando, ascienda hacia el conocimiento en construcción transdisciplinar y, por último, retorne, nuevamente, al componente vital y existencial de quien aprende.

Se reconoce que la ciudad de Cúcuta es escenario en el que se entrecruzan diversos tejidos socio/políticos/económicos y en el que confluyen múltiples dimensiones de la realidad, las cuales se reflejan en la escuela y merecen una especial atención, a partir de la reflexión pedagógica, la consolidación del compromiso docente y el fortalecimiento del perfil de educador. En efecto, el aula es síntesis de lo que acontece en el entramado social y, en ella, los estudiantes junto con sus familias aportan valor desde sus propios conocimientos, vivencias y experiencias; frente a esto, el maestro debe estar en capacidad de realizar lectura de sus realidades diversas, respetar sus diferencias, identificar sus intereses, motivar por la consecución del aprendizaje, comprometerse con la transformación.

En consecuencia y de cara al fenómeno migratorio, el maestro ha de tener una visión transfronteriza fundamentada en la perspectiva de la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015b) para educar en la era planetaria (Morin, 2002), que reconozca la necesidad de generar una cultura en donde prevalezcan los principios antropológicos como la solidaridad, la fraternidad y la alteridad. De igual manera, en corresponsabilidad con la situación de conflicto/postconflicto/conflicto que experimentan las familias y los educandos bajo expresiones concretas como el desplazamiento y la pobreza, el educador ha de asumir un nuevo rol que le permita configurarse como constructor de paz, haciendo de su aula un ambiente innovador en donde se posibilite el diálogo, la construcción colaborativa, la participación y la democracia, como

alternativas que consoliden la formación de ciudadanos comprometidos y responsables con la comunidad a la cual pertenecen.

Adicionalmente, se identifica la mutación del ámbito situacional a partir de la aparición del Covid 19 y la declaratoria de pandemia, a partir de las cuales se ha evidenciado una serie de urgencias que conllevaron a la escuela y a los educadores a generar nuevas alternativas que favoreciesen la continuidad del servicio educativo; en concordancia con tal necesidad imperiosa, los educadores requieren urgentemente realizar dos transformaciones profundas: en primer lugar, desde sus concepciones, de tal modo que, las tendencias tradicionales y conductistas perpetuadas en las aulas de clase, se transformen partiendo de una visión antropológica, ontológica y epistemológica diferente, en donde se piense al ser humano como un sujeto complejo – transdimensional y, por derivación, de igual manera, al conocimiento sumado al mundo que le rodea; y, en segundo lugar, un reto mayúsculo: la transfiguración de sus prácticas, haciendo de la innovación una necesidad cotidiana, pues todo acto educativo debe ser creativo y renovador, debe permitirle al sujeto trascender, ir más allá de los límites de su realidad, aprender para la vida.

Las narrativas y discursos de los participantes del presente estudio, directivos docentes y docentes de la región, permitieron que se identificaran con claridad los componentes que subyacen del rol docente, desde perspectivas tales como la normatividad vigente, aunados a las necesidades e intereses de las comunidades educativas y el contexto que les rodea; junto con los elementos esenciales de las práctica docente que realizan los educadores en el nivel de educación media, las cuales se ven permeadas por la mutación proveniente de la vida misma del estudiante, el quehacer de la comunidad a la que pertenece y las situaciones específicas del entorno. Este entrecruzamiento entre las tres realidades: el papel que desempeña el educador, las concepciones y acciones que inspiran y consolidan sus prácticas, junto con las situaciones vitales que nacen del contacto con la realidad concreta, vienen a generar una propuesta teórica que aporte al avance de la consolidación de la deontología magisterial, de manera tal que sirva

de insumo para aspectos tales como la formación de nuevos educadores, la actualización profesional de quienes ya se encuentran en ejercicio, la reflexión permanente de las comunidades educativas y la resignificación de los postulados en torno a los cuales se yergue el quehacer profesoral dentro del marco de un Proyecto Educativo Institucional. En torno a tales componentes y con el fin de alcanzar una propuesta teórica se sustentan tales categorías.

Se ha identificado, dentro de la categoría rol docente en componentes relacionados con la formación del educador, programas orientados a tal fin y los asociados a la realización de sus prácticas, que los maestros del presente continúan replicando y reutilizando experiencias, métodos, recursos y estrategias empleadas en el pasado, heredadas de tendencias pedagógicas de corte tradicional y, como consecuencia de ello, se plantea que para poder alcanzar la transformación de tal visión instrumentalista de la profesión magisterial se requiere la transformación de la visión antropológica, epistemológica, metodológica y didáctica desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, de manera que se pueda superar el enfoque de la simplicidad en la escuela permitiéndole al maestro innovar en su quehacer escolar de forma que responda a los contextos sociales y educativos emergentes.

Se reconoce que el punto de partida para la transformación de la educación y el mejoramiento de su calidad se halla en la mentalidad del maestro; así pues, si este alcanza las competencias que le permitan hacer metacognición y metaevaluación, podrá reconocer que posee aspectos por optimizar y que en la medida en que lo haga, esto redundará en beneficio de la estructura societaria, en cuanto que su tarea es esencial para la consolidación de las dimensiones sociales, políticas y culturales de los educandos y de su comunidad. En consecuencia, un educador bien formado transformará sus prácticas escolar y esto, a su vez, potenciará los aprendizaje de sus estudiantes, situación que beneficiará, a la postre, las nuevas condiciones de la colectividad.

Se precisa que La proyección de una deontología docente, no de carácter normativo sino de nivel reflexivo y emancipatorio, permitirá al maestro potenciar las condiciones que coadyuven

al mejoramiento de la calidad educativa y, en consecuencia, del contexto vital del sujeto y de la sociedad. Se considera, por tanto, que las reflexiones y prácticas de un nuevo maestro, consciente de su rol, influirá en la transfiguración de la escuela y en la evolución de la sociedad.

La pretensión, por tanto, ha sido formular un entramado teórico que desde los fundamentos epistemológicos, metodológicos, didácticos y tecnológicos permitan un mayor acercamiento al ser y el deber del rol que desempeña el docente en el aula de clase, en la escuela y en la sociedad. Concomitantemente, se ha reconocido que las prácticas educativas, metodológicas, didácticas y evaluativas que desarrolla el docente en estos escenarios tienen un alto nivel de injerencia en los ámbitos en donde se desarrolla el sujeto educable, es decir, en su vida social/política/cultural. Lo que permite determinar que escuela y sociedad son dos puntos esenciales de un mismo círculo hermenéutico en cuyo centro se encuentra la figura del sujeto educador.

Las reflexiones a las que se llega pretenden ser orientaciones que aporten a una visión del ser, quehacer y deber ser del maestro desde una perspectiva compleja interdisciplinar, que permita a futuros estudios investigativos ahondar en la comprensión de la identidad magisterial en otros niveles de enseñanza y en contextos sociales o educativos diferentes a los ya presentados.

### **Análisis crítico de la investigación**

Se identifica que existieron factores externos que dificultaron el desarrollo efectivo del proceso investigativo, tales como la carencia de disponibilidad de los sujetos convocados a participar en la investigación, bien sea porque existe tendencia al hermetismo pedagógico por parte de los educadores o porque aún subsiste en temor al señalamiento y la estigmatización, desconociendo que los ejercicios académicos, por el contrario buscan apoyar su labor, favorecer el mejoramiento de la gestión educativa dentro del aula y de la institución. La carencia de tales condiciones, inicialmente se consideraron limitantes para el avance del estudio.

Así mismo, las dificultades generadas por las condiciones de la pandemia hicieron que el contacto presencial y el reconocimiento directo de las práctica *in situ* no se dieran del todo; por este motivo, fue necesario acudir al apoyo de medios tecnológicos que favorecieron el contacto inicial con los participantes. A lo largo de la labor investigativa, las condiciones de aislamiento se transformaron de obligatorio a selectivo y, por último, dieron lugar a la nueva normalidad, contexto en el que finaliza la actual tesis.

Se identifica poco interés por parte de los maestros por sistematizar sus experiencias, poner por medio escrito las experiencias que viven en su proceso pedagógico. En relación con ello, fue preciso flexibilizar los tiempos de participación, de modo que cada uno de los miembros de la muestra pudiesen aportar información que, en términos del proceso académico, fue considerada fundamental. La posibilidad de realizar manuscritos (y no solo texto digitalizado) favoreció que algunos de los maestros participantes se interesaran por realizar sus registros anecdóticos.

Se reconoce como fortaleza que, una vez habiéndose involucrado la totalidad de los participantes en el proceso y, luego de realizarse la reflexión individual a través del registro anecdótico, las entrevistas contaron con una mayor índice de participación, fluidez en el lenguaje, apertura para brindar información y disponibilidad de diálogo. Así, por tanto, el procedimiento al contar con una fase inicial de reflexión individual previa a la generación del encuentro para la entrevista conversacional aportó valor y sentido a la gestión realizada.

La ubicación geoespacial del escenario en donde se desarrolla la investigación se convierte en un acierto para el proceso; pues, es posible afirmar que, por lo menos en la región inmediata no existe un contexto con tan alta hibridación como la sociedad de Cúcuta, lugar donde confluyen sistemas, cultura, tradiciones, necesidades y oportunidades. Desde esta perspectiva, contar con la participación de doce docentes de esta región, se ha convertido en un elemento fundamental para los propósitos de la tesis que se enmarca, justamente, en el reconocimiento de componentes aislado que requieren integración.

El reconocimiento de la diversidad existente en el aula de clase, en el contexto inmediato de la comunidad educativa, en los sectores políticos, sociales y culturales de la ciudad y de la región se convierten en una importante oportunidad para comprender el sentido de nuevas estrategias pedagógicas, políticas educativas y acuerdos comunitarios que permitan el desarrollo y la proyección de los niños y adolescentes. Así, reconocer en esta tesis, por ejemplo que el maestro al que se alude debe ser un sujeto constructor de paz, con visión transfronteriza, comprometido con el ámbito en donde educa, debe convertirse en líneas que le favorezcan al maestro hacer una opción fundamental por su labor docente, por el ejercicio de su tarea pedagógica y, esencialmente, por la puesta en marcha de su compromiso por la transformación. Es clave la conclusión: para transformar la sociedad, se requiere de un cambio en la escuela y, éste último, se dará cuando el maestro logre metamorfosearse.

La sociedad colombiana tiene su mirada puesta en el magisterio; los medios de comunicación para realizar tomar algunas posturas divergentes; sin embargo, en medio de la investigación se reconoce que la familia y la sociedad tiene sus esperanzas puestas en el educador, que representa una figura fundamental para la hibridación de los factores que conduzcan al mejoramiento continuo.

La principal amenaza de esta gestión de tipo académico- investigativo es que la hermenéutica de la escuela lograda se quede en sólo un discurso y se aparte de las pretensiones y los intereses de la sociedad. En efecto, se carece de decisiones institucionales y de políticas públicas que demuestren su interés por la formación integral, transdisciplinar y holística de los nuevos maestros y de aquellos que ya se encuentran en servicio. Concomitantemente, el pesimismo, la visión cortoplacista, el desánimo, el temor o, sencillamente, la pereza, podrían también afectar el cambio, pues como bien es sabido, es más cómodo continuar haciendo lo que siempre se ha dado que, iniciar la transformación.

Existen esperanzas: se sueña con una escuela que sea diferente, diversa, múltiple y unificada a su vez, una escuela que entienda y atienda al ser humano, que comprenda al ser humano; una escuela liderada por un ser humano: el maestro.

### **Prospectiva de la investigación**

Dentro de la visión de la deontología del rol docente en contextos emergentes queda abierto el horizonte, con el fin de dar continuidad a la fundamentación de una comprensión compleja del rol magisterial; desde esta perspectiva el investigador vislumbra nuevas líneas y nuevos campos en donde este proceso, que es un eslabón dentro de la gran cadena, pueda tener continuidad. A continuación se presenta de forma proyectiva cinco posibles líneas de acción:

- A. La formación inicial del rol docente desde las Escuelas Normales Superiores o las Facultades de Educación del país: una mirada al interior del proceso pedagógico que forma pedagogos para una sociedad compleja.
- B. El reconocimiento de los componentes deontológicos que subyace de la práctica pedagógica en otros contextos diferentes a la ciudad de Cúcuta; por ejemplo, en las grandes metrópolis del país como la capital.
- C. La integración de componentes que configuran el rol deontológico del docente de otros niveles de la enseñanza, que nos fueron abordados en esta investigación, como la educación maternal, inicial, preescolar, la básica primaria, la secundaria o el proceso de formación superior.
- D. El reconocimiento de la deontología del rol docente para las nuevas propuestas formativas que ha generado el gobierno, tales como la política de inclusión en el aula, la convivencia social sana y pacífica, la formación para la democracia, construcción de ciudadanía y la educación sexual, la educación para la diversidad, entre muchos otros.

E. La reconfiguración del rol deontológico de los maestros tras la formación posgradual: cómo la continuidad de la vida académica del magisterio influye en el fortalecimiento de los discursos y las prácticas de los docentes.

Es preciso reconocer, por último, que estos no son los únicos posibles enfoques, más aún cuando es preciso reconocer que en educación la realidad es tan cambiante como el contexto mismo en donde habita el ser humano.

## Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1967). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.  
[http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar\\_Recursos\\_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf](http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Recursos_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf)
- Abumalloh, R. A., Asadi, S., Nilashi, M., Minaei-Bidgoli, B., Nayer, F. K., Samad, S., Mohd, S., & Ibrahim, O. (2021). The impact of coronavirus pandemic (COVID-19) on education: The role of virtual and remote laboratories in education. *Technology in Society*, 67, 101728.  
<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101728>
- ACNUR. (2018). Hay más víctimas de desplazamiento forzado en Colombia que número de habitantes en Costa Rica. UNHCR.  
<https://www.acnur.org/noticias/noticia/2018/12/5c243ef94/hay-mas-victimas-de-desplazamiento-forzado-en-colombia-que-numero-de-habitantes.html>
- Alcaldía del Municipio de San José de Cúcuta. (2019). Caracterización del sector educativo del Municipio de Cúcuta. <http://www.semcucuta.gov.co/wp-content/uploads/2015/09/4-Characterizaci%C3%B3n-Sector-Educativo-C%3%9ACUTA-Actualizado-Junio-2018-17-07-18.pdf>
- Andrés, A., & García, E. (2018). Lo que está por venir: Pasado, presente y futuro de las experiencias educativas entre museo y escuela. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 375, 32-38.
- Arias, J. C. (2021). Catatumbo: Un territorio con sentidos en disputa. Caso de estudio: Alianza Complejo de Educación Superior Rural Catatumbo [Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53876>
- ASALE, & RAE. (s. f.). Emergente | Diccionario de la lengua española. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 27 de septiembre de 2021, de <https://dle.rae.es/emergente>

- Astudillo-Torres, M. P. A., & Chévez-Ponce, F. C. (2021). Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: El proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop.465391>
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la Escuela y en la Escuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 193-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200012>
- Banco Mundial. (2018). Profesores Excelentes—Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=3806>
- Bastos, L. M. B., Mina, L. G., & Andrade, J. M. M. (2018). Las políticas públicas en el contexto fronterizo de Norte de Santander. *Academia y Derecho*, 14(8), 199-219.
- Beneyto-Seoane, M., & Collet-Sabé, J. (2018). Análisis de la actual formación docente en competencias TIC. Por una nueva perspectiva basada en las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8396>
- Bentham, J. (1832). *Deontología o Ciencia de la moral*. Librería de Galvan. <https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.cmd?id=17097>
- Berger, P., & Thomas, L. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrotu.
- Bernal, L. L. B. (2019). El lugar del maestro en la escuela contemporánea y sus relaciones con la profesionalización docente y las nuevas tecnologías. *Educación y ciudad*, 37, 27-36.
- Blázquez, N. (1986). Deontología de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 44(174), 483-500.
- Buganza, J. (2016). *Rosmini y la ética fenomenológica*. Universidad Veracruzana. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/download/BI319/726/862-1?inline=1>
- Calderón, G. A., & Valdés, M. F. (2020). Ciudad, sostenibilidad y posconflicto en Colombia. 404.

- Calderón, M., & Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: El rol del docente en el siglo XXI. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/411>
- Cámara de Comercio de Cúcuta. (2017). Cierre de la Frontera con Venezuela. Medición del Impacto Económico. [https://www.cccucuta.org.co/media/Adjuntos\\_de\\_Noticias/impactodelcierre2016.pdf](https://www.cccucuta.org.co/media/Adjuntos_de_Noticias/impactodelcierre2016.pdf)
- Camargo, C. E. C., & Causil, J. D. C. (2021). La ética en la universidad: Paralelismos entre la universidad tradicional y la universidad popular en el rol docente. *Perseitas*, 9(0), 442-466. <https://doi.org/10.21501/23461780.3827>
- Campos-Gutiérrez, A. A. C. (2020). El rol docente de una sociedad científica. *Revista de Cirugía*, 72(6), Article 6. <https://doi.org/10.35687/s2452-454920200061053>
- Capitán, A. (1978). Historia y educación. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8039>
- Caracol. (2021, enero 1). Matrícula 2021 de niños venezolanos en Cúcuta: Aumenta matrícula de niños venezolanos en Cúcuta | Cúcuta | Caracol Radio. Caracol Radio. [https://caracol.com.co/emisora/2021/01/12/cucuta/1610461609\\_142391.html](https://caracol.com.co/emisora/2021/01/12/cucuta/1610461609_142391.html)
- Carbonnel, J. (2019). La educación es política. Octaedro.
- Cardona, M. I. S. (2020). La escuela sociocultural de la paz pedagógica: Una apuesta hacia la construcción de paz sostenible. *Derechos en Acción*, 14(14), 357-357. <https://doi.org/10.24215/25251678e357>
- Castellanos, W. A. A. R., Cardona, A. F. S., Hincapié, Á. M. G., & Reinoso, Y. P. G. (2021). Condiciones de satisfacción laboral en docentes que trabajan en la Institución Educativa “María Antonia Ruiz”, en el Municipio de Tuluá (Valle). *Teknos revista científica*, 57-68. <https://doi.org/10.25044/25392190.1033>
- Castillo, J. (2019). Educación en el posconflicto: Revisión del estado de implementación del plan especial de educación rural - PEER. <http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/5218>

CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

CIPPEC. (2020). Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina. Documento de trabajo No. 188. <https://www.cippec.org/publicacion/hacia-una-nueva-agenda-educativa-digital-en-america-latina/>

Clavijo, A. R. (1982). Deontología Médica. Medicina UPB, 1(2), 9-10.

Computadores Para Educar. (s. f.). Computadores para Educar. Recuperado 4 de diciembre de 2021, de <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/>

Sobre Instrucción Pública, Pub. L. No. 39, 5 (1903). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188>

Estatuto Docente—Decreto 2277, 21 (1979). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf)

Ley 30 de 1994, Pub. L. No. 30, 26 (1992).

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0030\\_1992.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html)

Ley General de Educación—115, Pub. L. No. 115, 50 (1994).

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Decreto 3012, Pub. L. No. 3012, 9 (1997). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86205\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf)

Ley 715, Pub. L. No. 715, 46 (2001). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)

Estatuto de Profesionalización Docente—Decreto 1278, Pub. L. No. 1278, 15 (2002).

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Decreto 1850, Pub. L. No. 1850, 6 (2002). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103274\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf)

- Decreto 3323, Pub. L. No. 3323, 8 (2005). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103069\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103069_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 3982, Pub. L. No. 3982, 7 (2006). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-112972\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-112972_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 3782, 3782 7 (2007). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 2715, Pub. L. No. 2715, 6 (2009). [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-197108\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_2715.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-197108_archivo_pdf_decreto_2715.pdf)
- Ley 1581, Pub. L. No. 1581, 15 (2012).  
[https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013\\_html/Normas/Ley\\_1581\\_2012.pdf](https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1581_2012.pdf)
- Decreto 1377, Pub. L. No. 1377, 11 (2013). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1276081>
- Decreto 1757, Pub. L. No. 1757, 7 (2015). [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-353929\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-353929_recurso_1.pdf)
- Decreto 882, Pub. L. No. 882, 9 (2017).  
[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=81853](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=81853)
- Contador, Y. G., & Gutiérrez-Esteban, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38, 1-22. <https://doi.org/10.1344/der.2020.38.1-22>
- Contaduría General de la Nación. (s. f.). Categorización de Departamentos, distritos y municipios—Contaduría General de la Nación. Recuperado 21 de diciembre de 2021, de <https://www.contaduria.gov.co/categorizacion-de-departamentos-distritos-y-municipios>
- Correa, J. S. (2014). *Café Y Transporte En Colombia: El Ferrocarril De Cúcuta (Coffee and Transport System in Colombia: The Railroad of Cúcuta)* (SSRN Scholarly Paper ID 2380213). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2380213>

- Cruz, N. M. C. (2020). La formación docente, el desafío 2020, para el Programa Todos a Aprender. *Revista Voces y Realidades Educativas*, 3(1), 141-154.
- Curtis, E., Lunn Brownlee, J., & Spooner-Lane, R. (2020). Teaching perspectives of philosophical inquiry: Changes to secondary teachers' understanding of student learning and pedagogical practices. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100711.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100711>
- DANE. (2018). Censo Poblacional Colombia.  
[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/poblacion\\_vivienda/poblacion\\_colombia.XLS](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/poblacion_vivienda/poblacion_colombia.XLS)
- DANE. (2019). Boletín Educación Formal.  
[https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/669/get\\_microdata](https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/669/get_microdata)
- De Souza, J. (1999). El Cambio de Época, el Modo Emergente de Generación de Conocimiento y los Papeles Cambiantes de la Investigación y Extensión en la Academia del Siglo XXI. 41.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)—UNESCO Biblioteca Digital. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 01-18.
- Demozzi, S., & Ilardo, M. (2020). Educational deontology in the community of philosophical inquiry. *childhood & philosophy*, 16(36), 01-16.  
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.45955>
- Decreto 319, Pub. L. No. 319, 10 (2020).  
<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20319%20DEL%207%20DE%20FEBRERO%20DE%202020.pdf>

- Di Biase, R., Mesiti, C., Ham, M., & Clarke, D. (2021). The (in)visibility of pedagogical practices: Illustrations from three Asian-Pacific countries. *Asia Pacific Journal of Education*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1935214>
- Doria, J. A., & Benítez, O. D. (2017). La coexistencia de dos estatutos docentes: Una aproximación desde la nueva gestión pública [Universidad Externado de Colombia, 2017.]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/623>
- Duque, P. A. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. 122.
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Estoy en la frontera. (s. f.). ¿Cuántos niños venezolanos estudian en Norte de Santander? Estoy en la frontera. Recuperado 27 de septiembre de 2021, de <http://estoyenlafrontera.com/educacion/cuantos-ninos-venezolanos-estudian-en-norte-de-santander>
- Fajardo, E., Montagut, L. B., & Romero, H. (2021). Incidence of socioeconomic factors on the quality of regional middle education in Colombia. *Interciencia*, 46(3), 118-125.
- Fittipaldi, M., & Munita, F. (2019). El mapa y la brújula: Reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentación*, 42.
- Foucault, M. (1990). *La Arqueología del saber*. Siglo Veintiuno editores.
- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia. 5.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*.
- Galí, M. E. R., González, C. A. V., Gómez, I. A., & Paz, I. S. (2018). Las aportaciones de Edgar Morin sobre los sabres de la educación: Su vinculación con el aprendizaje en ambientes virtuales. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 9(29), 204-223.

- García, E., Mendoza, G., & Bustamante, M. (2020). El marco conceptual como referente del conocimiento, competencias y valores del futuro maestro. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(3), 296-303.
- García, F. J., Juárez, S. C., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.
- Gevaert, J. (2003). *El Problema del Hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*. (13.a ed.).
- Gobernación de Norte de Santander. (s. f.). Información General [Gubernamental]. Norte de Santander. Recuperado 21 de diciembre de 2021, de <https://www.nortedesantander.gov.co/Gobernaci%C3%B3n/Nuestro-Departamento/Informaci%C3%B3n-General-Norte-de-Santander>
- González, V. (2010). Hacia una reconstrucción de La razón pedagógica | Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. 22(2), 19-42. <https://doi.org/10.14201>
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el Humanismo*. Alianza Editorial.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hessel, S., & Morin, E. (2012). *El Camino de la Esperanza. Una llamada a la movilización cívica*. Paidós.
- Hew, K. F., Jia, C., Gonda, D. E., & Bai, S. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: Pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
- IISUE. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

- Jester, N., & Kang, P. (2021). COVID-19 pandemic: Is teenagers' health in crisis? An investigation into the effects of COVID-19 on self-reported mental and physical health of teenagers in secondary education. *Public Health in Practice*, 2, 100099. <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2021.100099>
- Khanat, K., Gulsara, U., Madina, T., Roza, Z., & Gulmira, T. (2020). Methodological Guidelines for the Deontological Adaptation of Future Teachers in the Education Process. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 8(4), 791-798. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.04.23>
- Koechlin, J., & Rodríguez, J. E. (2018). El éxodo venezolano: Entre el exilio y la emigración. Instituto de Ética y Desarrollo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=725410>
- La Opinión. (2018, octubre 20). Un cierre que acabó con la frontera más movida de Latinoamérica. Noticias de Norte de Santander, Colombia y el mundo. <https://www.laopinion.com.co/frontera/un-cierre-que-acabo-con-la-frontera-mas-movida-de-latinoamerica>
- Las Tienditas: Historia de un puente roto. (2019, febrero 14). Runrun. <https://runrun.es/noticias/373444/las-tienditas-historia-de-un-puente-roto/>
- Lyotard, J.-F. (1998). La condición postmoderna Informe sobre el saber. 70.
- Magaña, E. C., & Aguilar, Á. I. A. (2019). ¿Qué tipo de maestro valora la sociedad actual? Visión social de la figura docente a través de Twitter. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 71(4), 9-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.70310>
- Martínez-Guerrero, M., Rojas-Sánchez, D. G., & Villamizar-Jaimes, D. (2020). Testimonios de guerra y paz. Una mirada desde las escuelas de la región del Catatumbo. *Revista Perspectivas*, 5(2), 40-53. <https://doi.org/10.22463/25909215.2829>
- Miklyaeva, A., Veselova, E., Semenova, G., & Bakhvalova, E. (2019). Ethical Regulation as a Problem-Solving Resource Leading to Participant Interaction in the Educational Process

- in Terms of Integration and Inclusion. *Integration of Education*, 23, 423-439.  
<https://doi.org/10.15507/1991-9468.096.023.201903.423-439>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Función docente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado 22 de septiembre de 2021, de  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80258.html>
- Guía metodológica No. 31. *Evaluación anual de desempeño laboral.*, 72 (2008).  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-169241_archivo_pdf.pdf)
- Manual de Funciones de Docentes y Directivos Docentes—Resolución No. 09317, Pub. L. No. 09317, 120 (2016). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf)
- Resolución 09315—Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente, Pub. L. No. 09317, 120 (2016). [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Circular No. 19 del 14 de marzo de 2020—Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-393910.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-393910.html?_noredirect=1)
- Minsalud. (2020). Colombia confirma su primer caso de COVID-19.  
<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>
- Morales, D. E. M. (2009). Wittgenstein y la religión. 249.
- Morales, J. A. M. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. REOP - *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29-37.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- Moreno, J. A., & Aguilar, F. D. R. (2019). Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia*,

- Colección de Filosofía de la Educación, 27, 237-268.  
<https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.08>
- Moreno, J. M. (2020). Encuadres, violencia y postconflicto en Colombia: Una revisión del tratamiento del ELN desde los Acuerdos de Paz. *Reflexión política*, 22(44), 8.
- Morin, E. (1977). Método I. La Naturaleza de la Naturaleza. Cátedra.
- Morin, E. (1983). Método II. La vida de la vida. (1a edición). Cátedra.
- Morin, E. (1986). Método III. El conocimiento del conocimiento. Cátedra.  
<https://pensamientocomplejo.org/mdocs-posts/morin-edgar-el-metodo-3-el-conocimiento-del-conocimiento/>
- Morin, E. (1993). La noción de sujeto. 12.
- Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*.  
<https://doi.org/10.30827/Digibug.13582>
- Morin, E. (1997). La unidualidad del hombre. *Gazeta de Antropología*, 13, 7.  
<https://doi.org/10.30827/Digibug.13575>
- Morin, E. (1999a). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva visión.
- Morin, E. (1999b). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
- Morin, E. (2000). La mente bien ordenada. Seix Barral Los tres mundos.
- Morin, E. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. (Valladolid). Los Autores.
- Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa S.A.  
[http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*.  
<https://doi.org/10.30827/Digibug.7253>

- Morin, E. (2005). El paradigma perdido (Séptima). Editorial Kairós.  
<https://pensamientocomplejo.org/?mdocs-file=227>
- Morin, E. (2006a). Método VI. La ética de la ética. Cátedra.  
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxldGljYXIIZHVjYWNPb25wb2xpdGljYXxneDo3OTc1MmQxMDI5YWU5Yjg0>
- Morin, E. (2006b). Pensar el mediterráneo. 10.
- Morin, E. (2011a). ¿Hacia dónde va el mundo? Paidós.
- Morin, E. (2011b). La Vía. Para el futuro de la humanidad. (1a. edición). Paidós.
- Morin, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Nueva visión.
- Morin, E. (2020). Cambiemos de vía. (2a ed.). Planeta.
- Morin, E., & Delgado, C. J. (2017). Reinventar la Educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Ediciones desde abajo.
- Morin, E., & Piattelli-Palmarini, M. (1983). La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria. Tecnos/Unesco.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Ñeco, M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. 2005.
- OECD. (2018a). Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje -TALIS.  
[https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_COL\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf)
- OECD. (2018b). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. OECD.  
<https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- ONU. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas. United Nations; United Nations. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Ordine, N. (2020, abril 11). Edgar Morin: "Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos". El País. <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>
- OREALC - UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes. Acción Digital.
- Ortíz, A. L. O., Arias, M. I. A., & Pedrozo, Z. E. P. (2018). Pedagogía decolonial: Hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>
- Otálora, F. G. O. (2019). La violencia de origen criminal, articulación con la violencia política como factores de inestabilidad en el Catatumbo (2010-2018). *Perspectivas en Inteligencia*, 11(20), 51-69. <https://doi.org/10.47961/2145194X.32>
- Páez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0co%2FcoZz-060--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL3.3&d=D12337>
- Palacios, G. (2018). Importancia de la Deontología en la formación de profesionales de. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/deontologia-profesionales-educacion.html>
- Parra, C. Eufemia P. (2020). El posconflicto y la construcción de paz: La mediación como solución alternativa en la región del Catatumbo. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 3(4), 53-66.
- Pérez-Quintero, S. J., & Gutiérrez-Hernández, M. C. (2019). Avances y retrocesos de la construcción de paz: Un estudio comparado entre las regiones de Catatumbo y Caquetá [Universidad Externado de Colombia, 2019.]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/2459>

- Pinzón, A. P. D., & Pallarez, M. E. (2020). Dificultades de adaptación conceptual y socioemocional de los estudiantes migrantes y retornados en el contexto de frontera en el municipio de San José de Cúcuta.  
<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6888>
- Posada, M. E. P., Triana Sánchez, M. R. T., & Panizo Cardona, C. A. P. (2020). Impacto de la crisis migratoria venezolana en los colegios públicos del municipio de Cúcuta. *Gestión y Desarrollo Libre*, 4(7), Article 7.  
<http://www.unilibrecucuta.edu.co/ojs/index.php/gestionyd/article/view/409>
- Pupio, M. A. (Ed), de la Fuente, L. (Ed), & Alonso Alcalde, R. (Ed). (2021). *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensar (nos) en las aulas*. EdiUNS.  
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/xmlui/handle/123456789/5765>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G., & Valenzuela, J. P. (2018). OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>
- Ramos-Ramírez, O. A. (2018). Mapeo y Análisis Espacial de Conflictos Territoriales para el Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial del Catatumbo.  
<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/13980>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. 50.
- Constitución Política de Colombia, 154 (1991).  
<http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>
- Rodrigo, J. C. R. (2018). Ética en la profesión docente. Análisis de un marco referencial desde una perspectiva, contemporánea. Aproximación a la ética y la ciudadanía, *Las responsabilidades en las esferas moral y política*, 77-90.

- Rodríguez, O. C. (2020). Currículo socio-crítico desde la perspectiva del pensamiento complejo en la formación de docentes. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/7304>
- Rojas, S. (2020). Aproximaciones teóricas sobre la educación en valores. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 438-455.  
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1373>
- Rojas-Bahamón, M. J. R., Campillo, D. F. A., & Medina, Z. L. G. (2020). Representaciones sociales de estudiantes de educación media acerca del posconflicto en Colombia. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 11 (Enero-Junio), 101-116.
- Roldán-Osorio, M. L. (2019). Venezuela, éxodo y crimen. Análisis de la incidencia de la migración en la variación del crimen y la violencia en Medellín 2013-2018.  
<http://repository.eafit.edu.co/handle/10784/13700>
- Romero, A., & Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekademos: revista educativa digital*, 22, 84-92.
- Sáez, F. A. A., Andrade, A. F. de, Sicard, N. G., & Medina, F. D. (2020). La integración de los venezolanos en Colombia: Discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 94, 39-59.
- Saker, J., Correa, C., & Rodríguez, D. (2018). Formación de Formadores en contextos Emergentes de la Practica Pedagógica: Pertinencia Calidad. En *Modelos y tendencias en las prácticas docentes*.
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Psychology*, 28.

- Srinivasan, S., Ramos, J. A. L., & Muhammad, N. (2021). A Flexible Future Education Model—Strategies Drawn from Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(9), 557. <https://doi.org/10.3390/educsci11090557>
- Suárez, C. A. H., Núñez, R. P., & Leal, P. R. (2018). Perspectivas actuales de los docentes de Educación Básica y Media acerca de la aplicación de las Competencias Tecnológicas en el aula. 13.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tarazona, L. B., Villamizar, D., & Torres, J. (2021). Relatos de vida de los docentes de la región del Catatumbo en torno al conflicto armado. *Fermentum, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 30(89), 732-751.
- Tobón, S., Pimienta-Prieto, J. H., Herrera-Meza, S. R., Juárez-Hernandez, L. G., & Hernandez-Mosqueda, J. S. (2018). Validez y Confiabilidad de una Rúbrica para Evaluar las Prácticas Pedagógicas en Docentes de Educación Media (SOCME-10). *Revista ESPACIOS*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-30.html>
- Torres, J. M. (2015). Norte de Santander. Capacidades locales para la Paz. Fundación Ideas para la Paz. [https://www.ideaspaz.org/especiales/capacidades-locales-para-la-paz/descargas/FIP\\_CartillasRegiones\\_06NorteSantander.pdf](https://www.ideaspaz.org/especiales/capacidades-locales-para-la-paz/descargas/FIP_CartillasRegiones_06NorteSantander.pdf)
- Torres, L. C. (2019). Crisis humanitaria y laboral en la frontera colombo-venezolana a causa de la migración masiva de venezolanos. Respuesta del sector humanitario en Cúcuta 2015-2017. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/43551>
- Tudor, S. L. (2017). Teachers' formation from the perspective of labour market demands. 2017 9th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI), 1-4. <https://doi.org/10.1109/ECAI.2017.8166487>

- UNESCO. (2015a). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos—UNESCO Biblioteca Digital.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO. (2015b). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje.  
[http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Resumen\\_Educacion\\_para\\_la\\_Ciudadania\\_UNESCO.pdf](http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Resumen_Educacion_para_la_Ciudadania_UNESCO.pdf)
- UNESCO. (2015c). Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible.  
[https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guia-de-recursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS\\_ODS.pdf](https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guia-de-recursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS_ODS.pdf)
- UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia Viva.
- Van Manen, M. (2016). Phenomenology of Practice. Routledge Taylor & Francis Group.
- Vanegas Ortega, C., Fuentealba Jara, A., Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.  
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vásquez, L. (2016). La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa*, 1(1), 123-149.

Verdad Abierta. (2018, junio 25). La riqueza maldita del Catatumbo. VerdadAbierta.com.

<https://verdadabierta.com/la-riqueza-maldita-del-catatumbo/>

Villares, R., & Bahamonte, Á. (2019). El mundo contemporáneo: Del siglo XIX al XXI. Taurus.

Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications.

Zhu, Q. (2020). Ethics, society, and technology: A Confucian role ethics perspective.

*Technology in Society*, 63, 101424. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101424>

Zuluaga, O. L. (1984). Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Colombia: Ciencia y Tecnología, 2(4).

<http://repositorio.colciencias.gov.co:8080/bitstream/handle/11146/1466/1984-V2-N4-Articulos-Art%204.4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zuluaga, O. L. (2019). Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/188>.

Zuluaga, O. L., & Santana, P. (1999). Pedagogía e historia. Siglo del Hombre Ed.

## Apéndices

### Apéndice A. Protocolo de experiencias de educadores - Registro anecdótico

Nombre del docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Título de pregrado: \_\_\_\_\_ Tipo de vinculación: \_\_\_\_\_

Su último nivel de formación es:

normalista  Licenciado/profesional  Especialista  Magíster  Doctor

Años de servicio \_\_\_\_\_

Sector en el que labora: público  privado  Urbano  Rural

Área de desempeño: \_\_\_\_\_

La información suministrada por usted, en el marco de la presente investigación (personal, profesional, laboral, académica...) será considerada confidencial y no podrá ser divulgada por ningún medio digital, impreso o radiodifusivo; así mismo, los relatos anecdóticos sólo se utilizarán para fines investigativos y su uso nunca podrá ser asociado a su información personal, profesional, laboral y/o académica. Para permitir el análisis de la información, sus relatos serán asociados a pseudónimos.

---

1. ¿Qué lo(la) motivó a ser docente? Narre, por favor, los principales acontecimientos de su opción vocacional.

---

2. ¿Cómo fue (ha sido) su proceso de formación para la docencia? ¿Qué experiencias han sido significativas?

3. ¿Cuál es su concepto de carrera docente? ¿Cómo ingresó a ella?

4. Desde que inició su servicio como educador(a) hasta el momento ¿Qué cambios se han generado? ¿Qué contextos han emergido?
  5. Narre una experiencia en donde usted como educador(a) haya dado respuesta a las necesidades de los nuevos contextos.
  6. ¿Cómo ha sido su tarea de educar en medio de la pandemia generada por el Covid – 19? ¿Debió hacer modificaciones a sus prácticas educativas? ¿Cuáles?
  7. ¿Qué retos ha tenido que asumir como educador(a) a lo largo de su experiencia laboral? Ejemplifique su respuesta.
  8. ¿Usted ha generado alguna transformación en su práctica desde que inició el servicio hasta la actualidad? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?
-

## Apéndice B. Protocolo de Entrevista Conversacional

Objetivo de la investigación	Categoría	subcategoría	Preguntas
Identificar los componentes fundamentales de la práctica pedagógica de docentes de educación media al interior de los nuevos contextos emergentes.	Rol docente	Vocacionalidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál fue su mayor motivación para elegir la docencia como su opción laboral?</li> <li>2. ¿Qué experiencias educativas previas marcaron su opción por la docencia como profesión?</li> <li>3. ¿Qué interés lo inclinó a escoger el énfasis formativo de su licenciatura (o titulación profesional)?</li> <li>4. De su formación inicial ¿Qué aspectos positivos y significativos para su práctica docente?</li> <li>5. ¿Qué debilidades evidencia usted en su formación inicial?</li> <li>6. ¿Qué concepción tiene usted de la formación permanente de un educador?</li> <li>7. ¿En qué aspectos considera usted se debe hacer mayor énfasis en la formación de educadores colombianos?</li> </ol>
		Formación	

			8. ¿Qué motivaciones lo condujeron (lo podrían conducir) a ingresar a carrera docente?
		Carrera	9. ¿En la práctica de su carrera ha evidenciado fortalezas y debilidades? ¿Cuáles? ¿Por qué?
			10. ¿Considera usted que estaba (está) preparado para educar en nuevos contextos? ¿Por qué?
Categorizar los componentes fundamentales que subyacen de la educación media y permiten el desarrollo de prácticas pedagógicas en contextos emergentes.	Contextos emergentes	Cibereducación	11. ¿Su formación (inicial y/o permanente) le brindó conocimientos y competencias para ser un ciber educador? 12. ¿Qué cambios se dieron en su práctica con la llegada de la pandemia? ¿Puede contar alguna experiencia que le haya marcado positiva o negativamente?
		Educación en contexto de pandemia	13. ¿Fue necesario reinventarse como educador en el contexto de pandemia? ¿Por qué? ¿Cómo lo hizo?
		Educación en medio de la crisis	14. Tras más de un año de educación en casa ¿Cómo se autoperceben en cuanto educador? 15. Colombia atraviesa una crisis de orden social, económico y político, frente a ella ¿Cuál ha sido su papel como educador?

			16. ¿Cuál debe ser el papel de un educador en medio de la crisis?
			17. ¿De qué manera ha afectado a su contexto el fenómeno de la migración venezolana?
	Educación transfronteriza		18. ¿Cuál debe ser el papel del educador frente al fenómeno migratorio?
			19. ¿Qué cambios ha traído a su práctica docente la declaración de los acuerdos de paz y el inicio del postconflicto?
	Educación en el postconflicto		20. ¿Cuál es el papel de un educador frente al proceso de postconflicto que viven el país?
			21. ¿Qué es la alternancia para usted?
	Educación en alternancia		¿Cómo afecta su práctica docente?
			22. ¿Cuál es el papel de un educador frente a la alternancia educativa en Colombia?
			23. ¿Cómo se imagina la educación en la postpandemia? ¿Qué cambiará? ¿Qué permanecerá?
Sustentar teóricamente los fundamentos epistemológicos, la práctica pedagógica en educación media	Fundamentos epistemológicos de la práctica pedagógica en educación media	24. En los nuevos contextos ¿Qué conocimientos deben ser relevantes en la educación?	25. ¿Cómo debe ser la relación estudiante-maestros-conocimiento en la escuela del presente?

metodológico	Fundamentos	
s, didácticos	metodológicos	26. ¿Es preciso transformar metodologías?
y	de la práctica	¿Por qué? ¿Cómo?
tecnológicos	pedagógica en	27. ¿Se debe innovar en educación? ¿Por
que	educación	qué? ¿Cómo?
configuran el	media	
rol del	Fundamentos	28. Desde su experiencia docente ¿Qué es
docente en	didácticos de	didáctica?
prácticas	la práctica	29. ¿Qué papel debe jugar la didáctica en
pedagógicas	pedagógica en	nuevos contextos?
del nivel de	educación	30. ¿Se precisan nuevas didácticas para los
educación	media	nuevos contextos? ¿Por qué?
media en	Fundamentos	
contextos	tecnológicos	31. ¿Qué papel juega (y debe jugar) la
emergentes.	de la práctica	tecnología en la práctica docente?
	pedagógica en	32. ¿Qué cambios tecnológicos se deben
	educación	generar para mejorar la práctica docente?
	media	
		33. ¿Cuál debe ser el papel (rol) de un
		maestro frente a contextos emergentes?
	Práctica	
	pedagógica en	34. ¿Qué practicas deben permanecer en la
	contextos	escuela? ¿Cuáles no?
	emergentes	35. ¿Los nuevos contextos exigen nuestros
		maestros? ¿Por qué?

---

## Apéndice C. Protocolo Texto Pedagógico

Página	Fragmento	Categoría
<hr/>		





