



LA ALEGRÍA DE APRENDER A INVESTIGAR EL TERRITORIO

**Institución Educativa
Normal Superior de Sincelejo**

© 2026. Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, Universidad de La Salle – Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED) y Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Esta cartilla integra la colección *Liderazgos que transforman la escuela*, que reúne once experiencias formativas de instituciones educativas de Colombia en su tránsito para convertirse en Escuelas Normales Superiores.

Título de la cartilla: La alegría de aprender a investigar el territorio.

Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

ISBN: 978-628-97504-0-9

Convenio interinstitucional

Ministerio de Educación Nacional

Universidad de La Salle, Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED)

Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS)

Coordinación general

Universidad de La Salle, Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED)

Wilson Acosta Valdeleón, director del CLED de la Universidad de La Salle

Edición académica y compilación

Marco Fidel Vargas Hernández, docente Universidad de La Salle

Maritza Juliet Tenorio Troncoso, docente Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

Autores

Never Suárez Contreras, docente IENSS

Maritza Juliet Tenorio Troncoso, docente-investigadora IENSS

Marco Fidel Vargas Hernández, docente-investigador Universidad de La Salle (CLED)

Sonia Luz Solar Fuentes, coordinadora PFC-IENSS

Vilma Luz Benítez Salgado, coordinadora media académica IENSS

Jorge E. Velasco Lara, docente IENSS

Alejandro Darío Merlano Olivero, docente IENSS zona urbana

Eliana Ibeth Mosquera Salazar, docente IE Rafael Núñez, Sede Buenos Aires, Zona Rural, Multigrado

Angélica María Navarro Pérez, docente IE Rafael Núñez, Sede Bella Isla, Zona Rural-Multigrado

Luz Estela Tuiran Romero, docente IE Rafael Núñez, Sede Bella Isla, Zona Rural, Multigrado

Dora Celsa Mosquera Mosquera, docente IE Rafael Núñez, Sede Bella Isla, Zona Rural, Multigrado

Edernia Marciana Hernández Viloria, docente IE Indígena Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma, Zona Rural, Multigrado

Mercedes Arrieta Merlano, docente IE Indígena Técnico Agropecuario, Cerrito de la Palma, Zona Rural, Multigrado

Yamiles del Carmen Sierra Ríos, IE Indígena Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma, Zona Rural, Multigrado

Jader Enrique Díaz Conde, docente IENSS

Edición pedagógica y metodológica

Periplo Corporación, Escuela de Pensamiento Situado

www.periplocorporacion.com

Edición de mesa y diseño de colección

Tejido editorial

www.tejidoeditorial.com

Ilustración y asistencia gráfica

Carolina Jaramillo Castaño

Fotografías

Comunidad educativa IENSS

Archivo pedagógico local IENSS

Registro colaborativo durante el proceso formativo IENSS

Impreso en Colombia

Bogotá D. C., 2026 Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción parcial con fines académicos y de formación, siempre que se cite la fuente.

Contenido

Poética territorial

3

Introducción

4

Parte 1. Ubicación histórica

Capítulo 1

Conversación desde Sierra Flor, territorio Sinú

Capítulo 2

Interdisciplinariedad y formación de maestros: un proyecto investigativo

Parte 2. Acercamiento reflexivo

Capítulo 3

Pedagogía, investigación e innovación

Capítulo 4

El territorio como aula de investigación colaborativa y ecosistema pedagógico

Capítulo 5

Pedagogía del encuentro y diálogo de saberes, hacia una educación pertinente

Parte 3. Formación docente y educación rural

Capítulo 6

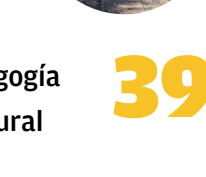
Investigación colaborativa y pedagogía contextualizada en la educación rural

Capítulo 7

La fuerza del pensamiento flexible en las escuelas rurales de Buenos Aires, Bella Isla y Cerrito de la Palma

Capítulo 8

Análisis de prácticas pedagógicas rurales: retos y desafíos ontoepistémicos y metodológicos del profesorado en el municipio de Sincelejo



La alegría de aprender a investigar el territorio

Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo



Poética territorial

La alegría de aprender en el territorio es una manera de habitar la vida, en otras palabras, una relación viva con la naturaleza; con los niños y los jóvenes; con los pobladores y los maestros; y con el universo espiritual que late en el Caribe colombiano. En este sentido, es alegrarse del ser humano y celebrar la capacidad de pensar, sentir y actuar como afirmación de identidad, como postura pedagógica y como reconocimiento de la fuerza vital que sostiene a nuestras comunidades.

Desde la región sabanera de Sincelejo, la alegría se asume como un modo de estar en el mundo, una forma de resistencia cultural y un principio que organiza la vida colectiva. Por consiguiente, nombrar la alegría en la investigación implica reconocer que el aprendizaje nace de la celebración, la vitalidad y la esperanza. Además, conlleva afirmar que el aula es un espacio para cultivar el sentipensamiento, que el territorio es nuestro gran laboratorio de aprendizaje y que la humanidad entera es nuestra familia.

En esta aventura nos guían la responsabilidad y la racionalidad; el pensamiento complejo y el diálogo; así como el aprendizaje compartido, la colaboración y la comprensión mutua. La pedagogía se sostiene en el gozo de compartir saberes; en la narración comunitaria; en el baile y el canto; y en la risa y el encuentro. De este modo, la alegría se convierte en combustible emocional para sostener procesos educativos e investigativos en territorios que históricamente han sido marcados por la desigualdad, el olvido y la injusticia. Cabe resaltar que, compartir esta visión con los brazos abiertos es, para nosotros, el arte profundo de aprender a investigar.





Introducción

La alegría de aprender a investigar en el territorio sintetiza una apuesta epistemológica, pedagógica y cultural arraigada a la identidad caribeña, en la que la alegría se asume como una categoría formativa y una manera de resistencia que sostiene y potencia el aprendizaje. Por el contrario, lejos de concebir la educación rural desde el déficit, esta propuesta reconoce el territorio como un tejido vivo de saberes, memorias, relaciones y prácticas que nutren la producción de conocimiento situado, pertinente y transformador. De tal manera, aprender con y desde el territorio implica celebrar la vida comunitaria, valorar los saberes ancestrales y cotidianos y, al mismo tiempo, afirmar al maestro rural como sujeto colectivo, creativo y comprometido con la transformación de su realidad. En este sentido, la alegría se convierte en un motor ético y pedagógico que moviliza la investigación, fortalece la identidad del ser humano caribeño y proyecta una educación rural fundada en la esperanza, la dignidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Estimada comunidad académica, colegas investigadores, autoridades del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de la Universidad de La Salle, y cocreadores, como rector de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS) presento esta obra colectiva, la cual constituye un

testimonio del compromiso, la sensibilidad social y la capacidad investigativa de maestros y maestras, tanto en formación como en servicio. Asimismo, este libro se consolida como un producto central del proceso formativo desarrollado en el marco del convenio entre el MEN, la Universidad de La Salle y la IENSS. En consecuencia, reconoce la potencia transformadora de la educación rural en Colombia y aporta claves para comprender y habitar la escuela desde lecturas situadas del territorio.

Es importante resaltar que, este libro es un producto de carácter investigativo, pedagógico y epistemológico que consolida la reflexión crítica y la producción de conocimiento situado, lo cual resulta esencial para la transformación de la educación en los territorios rurales. Desde esta perspectiva, sustentada en la investigación-acción colaborativa y la pedagogía contextualizada, la estructura del libro articula, de manera rigurosa, la teoría, la praxis y la innovación. Cabe mencionar que se organiza a partir de cuatro módulos centrales, que sirven como ejes vertebradores de la propuesta formativa y del entramado conceptual de la obra:

- El módulo 1 acerca del liderazgo educativo territorial y agencia docente, profundiza en la noción del docente como un agente de cambio, en la medida



en que es capaz de ejercer un liderazgo situado que no solo gestiona, sino que, además, transforma la escuela en diálogo permanente con las dinámicas socioculturales y productivas del territorio.

- El módulo 2 denominado Escuela–territorio: potencialidades y retos para la formación de maestros, propone una relación dialéctica entre la institución educativa y su entorno, desde la cual el territorio se concibe como currículo vivo. Por otra parte, aborda los desafíos inherentes a la formación inicial y continua de docentes y, en consecuencia, propone modelos que superen la visión escolarizada para abrazar la complejidad contextual.
- El módulo 3 sobre investigación colaborativa y producción de conocimiento pedagógico, reivindica la necesidad de superar la tradicional dicotomía entre el investigador y el objeto, al promover la co-construcción de saberes. De esta forma, este módulo es un llamado a la endogeneidad del conocimiento, en el que las problemáticas y las soluciones educativas emergen de la práctica y se validan en la comunidad.
- El módulo 4 tiene como temática principal la pedagogía para la transformación. Se culmina

la propuesta con la articulación de marcos teóricos y metodológicos orientados al diálogo de saberes que contribuyen al cambio social. En este marco, presenta modelos pedagógicos que incentivan la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de incidencia de los estudiantes y las comunidades.

Como resultado de este sólido recorrido formativo, el libro integra ocho artículos, organizados en tres partes, cuya elaboración con rigurosidad académica y profunda conciencia del territorio, promueve el diálogo entre sí desde perspectivas teóricas, metodológicas y pedagógicas diversas; aunque convergentes en su propósito transformador:

1. Una conversación viva desde el corazón del territorio de la Sierra Flor, recupera la voz comunitaria y, en este sentido, muestra la pedagogía que nace de la memoria, las luchas y la resistencia rural.
2. Educación rural, formación docente y prácticas pedagógicas en clave territorial, presenta lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento del modelo Zenú, el cual rescata y dignifica la ancestralidad, los saberes indígenas y la herencia cultural

como pilares fundamentales para una educación contextualizada.

3. Complejidad es un artículo que invita a asumir la realidad educativa como un entramado multidimensional, en el que los fenómenos no pueden ser reducidos ni simplificados; por el contrario, se exige una mirada amplia, ecológica y sistémica.
4. Investigación colaborativa y la pedagogía contextualizada en contextos rurales, plantea la urgencia de construir conocimiento de manera comunitaria y desde la práctica, como vía para comprender y transformar las condiciones educativas rurales.
5. Pedagogía del encuentro y diálogo de saberes: hacia una educación pertinente, propone un enfoque relacional desde el cual la experiencia, la palabra, la escucha y la diversidad se convierten en cimientos para la construcción del aprendizaje.
6. Sistematización de experiencias, ofrece una metodología rigurosa y sensible orientada a reconocer la pedagogía viva que emerge en las prácticas cotidianas y, de este modo, convertirla en insumo para la formación, la innovación y la transformación.
7. Trenzando saberes, evidencia la manera en que el pensamiento flexible, crítico y situado se constituye en un instrumento

para potenciar la innovación pedagógica en las escuelas de Buenos Aires, Bella Isla y Cerrito de la Palma.

8. El Ensayo del profesor Jader, tiene como propósito, indagar retos y desafíos teórico-prácticos para el análisis e interpretación de información relevante desde una perspectiva ontoepistémica y metodológica de las distintas experiencias que lleva a cabo el profesorado en su práctica pedagógica.

En conjunto, estos artículos constituyen un aporte significativo a la reflexión nacional acerca de la educación rural y la formación de maestros. De este modo, como rector, me enorgullece el compromiso, la sensibilidad y el rigor investigativo que los docentes participantes demostraron durante el diplomado. Por tal motivo, invito a los lectores, como los formadores de maestros, los directivos docentes, los investigadores, los estudiantes de las escuelas normales, y los actores educativos del país, a leer esta obra desde el espíritu abierto del encuentro y la escucha.



Guido Nel Pérez Díaz,
Rector de la Institución
Educativa Normal Superior
de Sincelejo.

PARTE 1

Ubicación histórica

Capítulo 1.

Never Suárez Contreras, docente PFC-IENSS

Capítulo 2.

Maritza Juliet Tenorio Troncoso, docente-investigadora IENSS





**“ La educación es el puente
que conecta nuestros pasado
ancestral con horizontes
luminosos de equidad y paz. ”**

Capítulo 1.

Conversación desde la Sierra Flor, territorio Zenú

El territorio Zenú

Este documento es, ante todo, un diálogo sobre cómo la educación rural nos envuelve como una red de raíces profundas; de este modo, nos une en un lazo indisoluble, nos transforma en agentes de cambio real y nos hace más fuertes, como un árbol que resiste las tormentas gracias a sus ramas entrelazadas. De esta forma, vamos a charlar sobre este asunto con el corazón abierto, como si estuviéramos sentados bajo la sombra generosa de un viejo árbol de mango, con sus frutos maduros colgando a manera de promesas dulces, mientras compartimos un café humeante que huele a tierra mojada, mientras el sol se filtra entre las hojas. En ese encuentro, pintamos juntos, con palabras y risas, un futuro mejor, en el que la educación sea el puente que conecta nuestros pasados ancestrales con horizontes luminosos de equidad y paz. Por lo tanto, desde la terraza de la Sierra Flor, puerta de entrada del territorio Zenú, donde una vez se sentará el cacique Chincelejo a mirar la puesta del sol, con el reflejo de las aguas de la Ciénaga de Momil y el colorido del espejo multicolor del golfo del Morrosquillo, la palabra se afirma como una semilla que germina de forma colectiva.

¿Estás listo para unirte a esta conversación?

Diálogo de saberes con el pueblo Zenú

La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo surgió en un contexto de alta demanda

educativa en el Caribe colombiano. En este escenario, su fundación en 1944 contó con el impulso de las Hermanas Terciarias Capuchinas, quienes asumieron la responsabilidad de la formación de maestras con vocación pedagógica y orientación cristiana. Asimismo, la donación de cerca de diez hectáreas por parte de la familia García permitió la construcción de aulas y espacios de convivencia y, posteriormente, de residencias estudiantiles. Durante sus primeros años, la institución se sostuvo gracias a la solidaridad comunitaria, los aportes de benefactores y el respaldo eclesial; de este modo, se consolidó como un centro educativo de carácter social y comunitario.

En una etapa inicial, la primera rectoría, a cargo de la Hermana María Teresa de Jesús, organizó los programas de formación docente e inició la vida académica institucional. Como resultado de este proceso, la primera promoción de maestras egresó en 1950, hecho significativo para Sincelejo y la región sabanera. A partir de entonces, una gran cantidad de egresadas se vinculó a escuelas rurales y urbanas, llevando consigo el sello pedagógico de la Normal. Desde sus inicios, la institución se definió como formadora con vocación social, ética y pedagógica, orientada a responder a necesidades educativas regionales. Con el paso del tiempo, esta identidad se sostuvo y avanzó hacia un horizonte crítico y transformador, con la misión de fortalecer la profesión docente y aportar al desarrollo cultural y social de Sucre y el Caribe colombiano.

En la IENSS y, asimismo, en escuelas rurales vinculadas al diplomado Pedagogía, Investigación

e Innovación cursado durante el segundo semestre de 2025, el equipo reconoce a niñas, niños y jóvenes del campo como sujetos con capacidades y, al mismo tiempo, con barreras históricas. Este reconocimiento activa preguntas centrales sobre la educación rural en clave territorial, la formación docente para contextos complejos y la necesidad de evitar currículos urbano-céntricos que, de otro modo, silencian el territorio. En respuesta a ello, la Normal propone una formación que integra conocimiento, ética, emociones y compromiso social. De este modo, el maestro se asume como sujeto de derechos, portador de cultura y actor de transformación social.

A nivel general, la formación se organiza en tres etapas de práctica pedagógica. En primer lugar, la práctica inicial se vincula a la primera infancia; en segundo lugar, la práctica intermedia fortalece la acción didáctica en primaria; y por último, la práctica avanzada aborda problemas del campo en diálogo con la comunidad. A lo largo de cada etapa, el equipo indaga, interpreta y reflexiona sobre la experiencia y, de igual forma, transforma la práctica en evidencia para ajustar la enseñanza y el currículo.

Cabe señalar que la propuesta curricular enfatiza sobre la interdisciplinariedad, la inclusión y la formación socioemocional. Para ello, se apoya en el Decreto 1421 de 2017 y la Ley 1098 de 2006, con el fin de sustentar enfoques de derechos e inclusión; e incorpora referentes de educación emocional y de competencias ciudadanas. Por otra parte, el equipo integra tecnologías educativas, estrategias activas y recursos digitales, los cuales se articulan a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular a los ODS 4, ODS 5 y ODS 13.

El territorio impone límites estructurales, entre ellos, una inversión estatal insuficiente en infraestructura y apoyo técnico. En consecuencia,

esta situación exige mayor participación y una comprensión diferenciada de lo rural. Frente a ello, el equipo responde con lecturas colectivas y proyectos pedagógicos que nacen del territorio, mantienen la pertinencia y buscan la continuidad en el tiempo. El Plan Especial de Educación Rural, asociado a los Acuerdos de Paz, reubica la educación como una estrategia de paz y desarrollo integral. En este marco, cada clase adquiere sentido político y pedagógico y, a la vez, se fortalecen comunidades de práctica con las familias y los actores locales.

La Escuela Normal Superior en diálogo con el territorio Zenú

El Proyecto Educativo de la Escuela Normal Superior de Sincelejo se desarrolla en Sincelejo, capital del departamento de Sucre, en la región Caribe colombiana. En este contexto, el territorio se inscribe en la subregión sabanera, la cual se caracteriza por poseer planicies onduladas y colinas bajas, con la Sierra Flor como referente paisajístico, ambiental y simbólico. Por otro lado, el clima cálido tropical, con temperatura promedio cercana a los 27 °C y regímenes de lluvia estacionales, índice de forma directa en las dinámicas productivas, sociales y educativas. De igual forma, Sincelejo concentra una población heterogénea, con presencia significativa de comunidades campesinas y del pueblo Zenú, cuyos saberes y prácticas culturales configuran la vida comunitaria. En el aspecto económico, la región se sostiene en actividades comerciales, agropecuarias y de servicios, así como en dinámicas de informalidad, como el servicio de moto-taxi, y mantiene una relación estratégica con el Golfo de Morrosquillo, lo que introduce procesos de intercambio, turismo y uso de recursos. De este modo, esta interacción entre lo rural y lo urbano define el contexto educativo y exige que la escuela

reconozca las identidades territoriales y responda a las condiciones concretas del entorno.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IENSS, en un proceso permanente de deconstrucción y reconstrucción, consolida una propuesta crítica y transformadora anclada en el territorio. Para ello, organiza el currículo desde interdisciplinariedad y la formación socioemocional, articulando los campos de Ciencia, Tecnología e Innovación; Comunicación, Lenguaje y Bilingüismo; Cultura, Arte y Deporte; y Ciudadanía, Inclusión y Socioemocionalidad. Este marco curricular, a su vez, dialoga con las economías y las culturas regionales, fortalece la identidad colectiva y el pensamiento crítico, promueve el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y asume, de manera transversal, los ODS de la Agenda 2030, mediante la vida saludable, el uso racional de tecnologías y los recursos naturales, y la convivencia pacífica.

Desde esta perspectiva, los retos educativos del territorio se expresan en la necesidad de superar la fragmentación disciplinar y de fortalecer la participación comunitaria frente a problemáticas como la exclusión, la desigualdad y la crisis ambiental. Dichos desafíos se intensifican debido a las condiciones propias de la región sabanera, las cuales se encuentran marcadas por economías locales basadas en la informalidad y en actividades agropecuarias con baja tecnificación, así como por una composición social diversa que incluye a las comunidades campesinas y la presencia histórica del pueblo Zenú.

Ruta de investigación educativa en el territorio sabanero: identidad, pertinencia e interdisciplinariedad

La Normal Superior de Sincelejo impulsa una apuesta institucional que, en primer lugar, sitúa la investigación y la innovación en el centro del

proyecto formativo y las asume como vía para responder, con pertinencia y sentido ético, a las realidades educativas del territorio Zenú. Esta apuesta, a su vez, parte de una comprensión amplia de la investigación educativa en contextos de ruralidad y, en consecuencia, reconoce la diversidad, la inclusión, la sostenibilidad y el diálogo de saberes como pilares fundamentales. Desde esta perspectiva, investigar implica la articulación entre la ciencia, la tecnología, el lenguaje, la ciudadanía, el arte y la educación socioemocional y, al mismo tiempo, convoca a maestros en formación, docentes en ejercicio y egresados con el propósito de comprender y transformar la vida pedagógica de las comunidades.

Objetivo institucional de mediano plazo con enfoque territorial

Consolidar un ecosistema institucional de pedagogía, investigación e innovación que articule principios éticos, interdisciplinarios y pertinencia territorial, con el fin de fortalecer las competencias investigativas y pedagógicas de los educadores en formación, los docentes en ejercicio y los maestros rurales; así como producir y transferir conocimientos socialmente útiles, promover prácticas educativas transformadoras y aportar soluciones creativas y sostenibles a las problemáticas educativas, culturales, ambientales y sociales propias del territorio sabanero.

Sueños colectivos

1º. La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo consolida una propuesta que, en primera instancia, integra los saberes ancestrales y comunitarios del territorio sabanero con metodologías contemporáneas de investigación-acción, pedagogía y tecnología educativa. A partir de prácticas situadas en veredas, corregimientos y escuelas rurales, dicha propuesta articula lenguajes, culturas,

emociones, ciencias y tecnologías al servicio del desarrollo rural.

2°. La apuesta institucional por la investigación educativa fortalece un ecosistema colaborativo en el que convergen maestros rurales, familias, estudiantes, comunidades étnicas y aliados territoriales con el propósito de producir conocimiento socialmente útil. Por tal motivo, la IENSS impulsa prácticas investigativas sistemáticas, interdisciplinarias y situadas, que van desde la sistematización de experiencias hasta la producción de materiales pedagógicos y el desarrollo de estrategias digitales. Además, este enfoque territorial promueve proyectos nacidos de realidades del campo sabanero, integra perspectivas diversas y genera transformaciones tanto en la vida escolar y como en la comunitaria.

Referencias

- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41214.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial n.º 46446.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial n.º 50340.
- Congreso de la República de Colombia. (2025, 16 de julio). *Ley 2481 de 2025, por medio de la cual se establece el marco normativo de las escuelas normales superiores como instituciones de educación preescolar, básica, media y autorizadas para la oferta de educación superior, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 53183.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior de Sincelejo. (2024). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Documento institucional no publicado.



Capítulo 2.

Interdisciplinariedad y formación de maestros: un proyecto investigativo

La formación de maestros demanda hoy configuraciones pedagógicas que sean capaces de responder a escenarios de complejidad social, crisis ambiental y profundas desigualdades territoriales. En este marco, desde el año 2016 la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo adoptó la interdisciplinariedad como eje articulador de su proyecto institucional de investigación formativa, entendiéndola como un modo de pensar y producir conocimiento situado, orientado a la problematización y a la transformación del territorio.

Este enfoque ha permitido organizar una estructura curricular que abarca desde transición hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC). En esta convergen situaciones reales abordadas desde la interdisciplinariedad, con el propósito de impulsar transformaciones pertinentes. Las prácticas pedagógicas investigativas y los proyectos de extensión del PFC se orientan a la primera infancia, las didácticas en la básica primaria, y a un año de vinculación con la ruralidad y el territorio. En esa última etapa, los estudiantes implementan proyectos de investigación conectados con necesidades ambientales, socioemocionales y productivas.

Este proceso investigativo, sostenido durante casi una década, se fundamenta en una convicción central, en la que la Normal Superior de Sincelejo, en su condición de formadora de maestros, debe superar un rol técnico instrumental. Por lo tanto, esta institución debe afirmarse como un escenario

epistemológico de diálogo crítico, construcción colectiva y producción de saber pedagógico. En coherencia con perspectivas críticas, la interdisciplinariedad opera como una herramienta contrahegemónica que cuestiona la fragmentación del conocimiento, promueve la lectura crítica del contexto y posiciona la educación como práctica de libertad.

Fundamentación teórica crítica

Peter McLaren afirma que la escuela debe desnaturalizar lógicas de dominación y activar formas de resistencia pedagógica, lo cual demanda una interdisciplinariedad capaz de quebrar la racionalidad técnica que divide y jerarquiza los saberes. En esta perspectiva, la IENSS sitúa los problemas del territorio, las violencias estructurales, las ruralidades invisibilizadas y las inequidades educativas como núcleos articuladores de proyectos de aula; de igual manera, entiende la investigación como un proceso político y vincula a maestros en formación y comunidades rurales como sujetos de cambio (McLaren, 2015, 2018).

Por su parte, Henry Giroux propone la formación de una ciudadanía crítica con capacidad de interpretar y actuar sobre condiciones socio-culturales; plantea la interdisciplinariedad como pedagogía pública orientada a la comprensión de fenómenos locales, dinámicas comunitarias, tensiones interculturales, conflictos ambientales y transformación territorial; y exige superar la separación entre la escuela y la sociedad, principio que orienta las alianzas investigativas entre la Normal y las instituciones rurales (Giroux, 2016, 2020).

En consonancia, Bernardo Restrepo define la investigación formativa como una reflexión situada que transforma las prácticas y produce saber pedagógico sin recurrir a la aplicación mecánica de teorías externas. Esta perspectiva constituye la base para que la Normal impulse, desde el año 2016, colectivos investigativos, metodologías de campo y proyectos interdisciplinarios concebidos como espacios de creación, diálogo y sistematización (Restrepo, 2014, 2019).

La interdisciplinariedad como respuesta a la fragmentación del saber

La fragmentación disciplinar continúa siendo un obstáculo para la comprensión del territorio y la ruralidad. En Colombia, esta problemática se manifiesta con especial intensidad en escuelas rurales, donde los problemas emergen de manera entrelazada y se articulan con necesidades socioemocionales, brechas de conectividad, invisibilización de saberes comunitarios, dinámicas económicas y tensiones ambientales.

Frente a este escenario, el proyecto institucional de investigación formativa aborda esta fragmentación disciplinar mediante procesos de integración curricular y lectura crítica del contexto, a través de cinco estrategias fundamentales:

- Integración de áreas en torno a preguntas orientadoras comunes.
- Situación de la lectura crítica del contexto como punto de partida de la planificación.
- Articulación de la investigación-acción y la sistematización de experiencias para la comprensión de fenómenos educativos.
- Fortalecimiento de colectivos docentes como espacios de deliberación, problematización y construcción de metodologías situadas.

- Incorporación de la participación comunitaria en diálogo con los saberes rurales, orientada a la promoción de la justicia epistémica.

Esta perspectiva asume que los problemas territoriales, la convivencia, la diversidad cultural, las prácticas ancestrales y los retos ambientales, exigen la construcción de puentes interpretativos que conectan las ciencias sociales, el lenguaje, la educación artística, las ciencias naturales, las matemáticas y los saberes locales.

La investigación como acción transformadora en el territorio

Entre 2016 y 2025, la IENSS consolidó una cultura institucional de investigación que articula el aula con el contexto. Esta se sustenta en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en instituciones urbanas y rurales; la sistematización de experiencias como forma de producción de conocimiento; la realización de diplomados, ferias pedagógicas y procesos de extensión; así como en la generación de convenios con centros educativos rurales, Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y hogares infantiles; y en la formación del maestro investigador como agente territorial. Este recorrido institucional se expresa en comunidades de aprendizaje, propuestas didácticas contextualizadas y producción académica que posiciona a la Normal como un referente regional respecto a la formación docente situada.

Este proceso avanza como proyecto institucional de largo aliento, en diálogo con políticas nacionales, acompañamientos externos y aprendizajes situados del territorio. Desde el año 2016, la institución ha orientado esfuerzos hacia la integración de saberes y la lectura crítica del contexto. El periodo comprendido entre 2020 y 2022 constituye un punto de inflexión, marcado por el acompañamiento académico de la Universidad de La Salle y el fortalecimiento del Ministerio

de Educación Nacional. Este momento permitió replantear la interdisciplinariedad desde una visión sistémica del currículo, y superar la lógica de proyectos aislados por grado.

- **Ajustes curriculares y articulación entre macro, meso y microcurrículo**

La asesoría promovió la revisión del macro, meso y microcurrículo a partir de criterios de pertinencia, progresión y contextualización. El análisis permitió identificar tensiones, vacíos y desconexiones entre las áreas, y evidenció la persistencia de la fragmentación en cuanto a la planificación, la evaluación y la organización escolar. Como respuesta, la institución reorganizó el currículo por campos de conocimiento, entendidos como estructuras epistemológicas amplias que orientan el diálogo entre saberes y sitúan los aprendizajes en relación con los problemas del entorno. En este marco, emergen Ciencia, Tecnología e Innovación (CTA); Comunicación, Lenguaje y Bilingüismo (CLB); Cultura, Arte y Deporte (CAD); y Ciudadanía, Inclusión y Socioemocionalidad (CIS). Estos campos sostienen una idea central, en la que el aprendizaje opera como una red donde convergen los saberes científicos, culturales, comunicativos, éticos, tecnológicos y socioemocionales.

- **Problematización transversal y selección de proyectos por territorio y grado**

Con esta arquitectura curricular, la IENSS definió problemáticas transversales que expresan las tensiones del territorio y las necesidades de la comunidad educativa, como el cuidado del ambiente y la sostenibilidad; la convivencia y la socioemocionalidad; la identidad cultural y la memoria colectiva; y el uso crítico de la tecnología, la salud y el bienestar escolar.

De manera simultánea, cada grado seleccionó problemáticas priorizadas por los estudiantes, las

cuales fueron recuperadas mediante diagnósticos sistemáticos, análisis DOA y DOFA, cartografía social, cartografía social pedagógica, análisis de necesidades socioemocionales, revisión de indicadores de rendimiento y convivencia, y diálogos con familias y la comunidad. En este sentido, este enfoque reafirma que la escuela produce una lectura crítica del mundo como condición de lectura escolar, y reconoce la educación como acto político, que exige interpretar las condiciones de vida de los estudiantes (Giroux, 2016, 2020; McLaren, 2015, 2018).

- **Interdisciplinariedad situada, articulación entre campos y problemas reales**

Mediante los campos activados y las problemáticas seleccionadas desde los diagnósticos contextualizados, la Normal Superior avanza hacia una interdisciplinariedad situada con sentido territorial. De este modo, cada proyecto transversal se diseña desde la convergencia de CTA, CLB, CAD y CIS, mientras los maestros trabajan en equipos interdisciplinarios y los estudiantes comprenden los problemas desde perspectivas científicas, sociales, estéticas, comunicativas y socioemocionales. En consecuencia, el currículo se entiende como un proceso vivo, investigativo y dialógico. Este enfoque sostiene la producción de conocimiento pedagógico situado, derivado de la experiencia y orientado a la transformación social, con especial relevancia en contexto de ruralidad (Restrepo, 2014, 2019).

- **Proyección: interdisciplinariedad como política institucional**

El recorrido 2016 a 2025 muestra que la interdisciplinariedad opera como una política institucional de transformación educativa. Esta se apoya en universidades aliadas, en la claridad conceptual

de campos de conocimiento, en el fortalecimiento investigativo a través de diagnósticos sistemáticos, en la articulación con realidades rurales, y en la participación de docentes, maestros en formación y comunidades. En este marco, la institución forma maestros e intelectuales públicos, investigadores situados y sujetos capaces de reconocer que los problemas propios del territorio exceden los límites de una disciplina y requieren un pensamiento crítico, un diálogo de saberes y una acción pedagógica transformadora.

La investigación como acción transformadora en el territorio rural

Entre 2016 y 2025, la investigación institucional se consolidó como un proceso continuo que articula la práctica pedagógica en instituciones urbanas y rurales, los convenios con 17 instituciones, cinco CDI, 12 centros educativos y tres hogares infantiles, la producción sistemática de conocimiento pedagógico, así como los diplomados, las ferias pedagógicas y los foros como mecanismos de proyección social. En este sentido, la Normal se posiciona como un actor educativo territorial, con la capacidad de construir rutas de transformación con la comunidad.

Conclusiones

La interdisciplinarietà se consolida como un principio epistemológico y ético para comprender la complejidad de los territorios rurales y urbanos, lo cual permite superar la fragmentación del saber y sustentar las lecturas integrales del contexto. En este escenario, la investigación educativa articulada con la teoría crítica opera como una estrategia para que la formación docente se configure como práctica transformadora y emancipadora, capaz de interpelar las realidades sociales y educativas. El trabajo institucional sostenido desde 2016 evidencia que los proyectos colectivos, el diálogo

de saberes y la lectura crítica del territorio promueven la construcción de procesos formativos coherentes y con sentido social.

Retos y proyecciones a partir de las lecciones aprendidas, 2025 a 2030

El cierre del proceso formativo evidencia avances significativos en la transformación curricular y pedagógica. Adicionalmente, plantea desafíos estratégicos para el periodo 2025 a 2030. El primero reto se centra en consolidar la justicia curricular en clave territorial. Los campos de conocimiento deben responder de forma sostenida a las realidades, las necesidades y las expectativas de las comunidades rurales, mediante los ajustes razonables, el reconocimiento de diversidad cultural y la incorporación de saberes ancestrales.

Un segundo reto consiste en fortalecer la investigación docente como práctica sistemática y situada, lo que requiere profundizar la formación en metodologías críticas, el uso de herramientas como ATLAS.ti, la sistematización de experiencias y la escritura académica. Por otra parte, un tercer reto apunta a profundizar la articulación entre la escuela, la comunidad y el territorio. Los proyectos pedagógicos deben trascender el ámbito institucional y funcionar como laboratorios vivos de aprendizaje, en diálogo con organizaciones comunitarias, campesinas y culturales.

Un cuarto reto central consiste en asegurar continuidad curricular desde la educación inicial y la transición hasta la educación media. Por tal motivo, se requiere consolidar progresiones claras de competencias, articuladas por campos de conocimiento y proyectos transversales. Asimismo, se plantea integrar tecnologías con sentido crítico y territorial, como mediaciones pedagógicas con el propósito de ampliar la participación, el diálogo y la visibilización de experiencias comunitarias.

De manera complementaria, la institución requiere robustecer la formación docente en enfoques intercultural, socioemocional e inclusivo, con precisión del aporte de cada campo a la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz territorial. Por último, se propone consolidar la evaluación auténtica y la retroalimentación dialógica, a partir de las rúbricas situadas, las narrativas pedagógicas y las evidencias contextualizadas.

Referencias

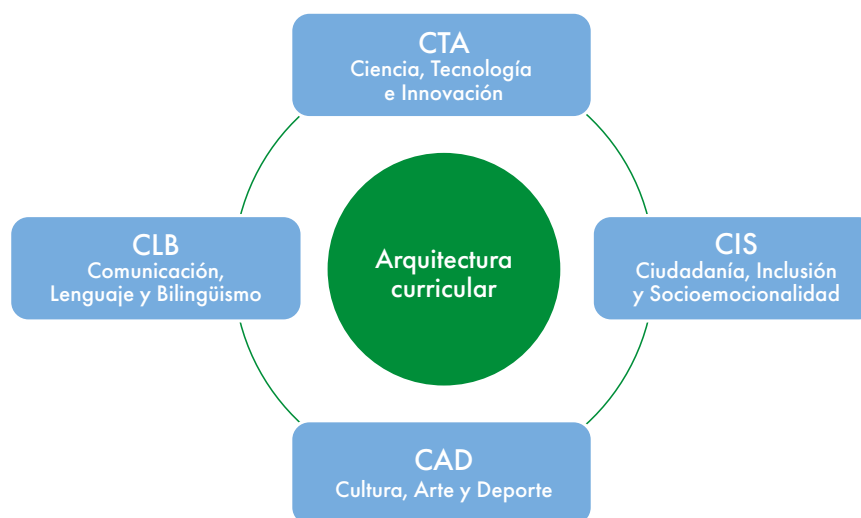
- Giroux, H. A. (2016). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. (2023). Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Orientaciones pedagógicas para la educación en las escuelas normales superiores*.
- McLaren, P. (2015). *Pedagogía crítica y revolución*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2018). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Siglo XXI Editores.
- Restrepo, B. (2014). *Investigación formativa y saber pedagógico*. Editorial académica.

Restrepo, B. (2019). *Investigación pedagógica: Saberes docentes y transformación escolar*. Universidad de Antioquia.

Universidad de La Salle, y Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Informe de acompañamiento a Escuelas Normales Superiores: Fortalecimiento curricular macro, meso y micro*. Documento institucional.

Anexo 1.

- 1  **Integra** áreas alrededor de preguntas orientadoras comunes.
- 2  **Sitúa** la lectura crítica del contexto como punto de partida de la planificación.
- 3  **Articula** investigación acción y sistematización de experiencias para comprender fenómenos educativos.
- 4  **Fortalece** colectivos docentes, COPIE, que deliberan, problematizan y construyen metodologías situadas.
- 5  **Incorpora** participación comunitaria en diálogo con saberes rurales, y promueve justicia epistémica.



PARTE 2

Acercamiento reflexivo

Capítulo 3.

Marco Fidel Vargas Hernández, docente-investigador Universidad de La Salle (CLED)

Capítulo 4.

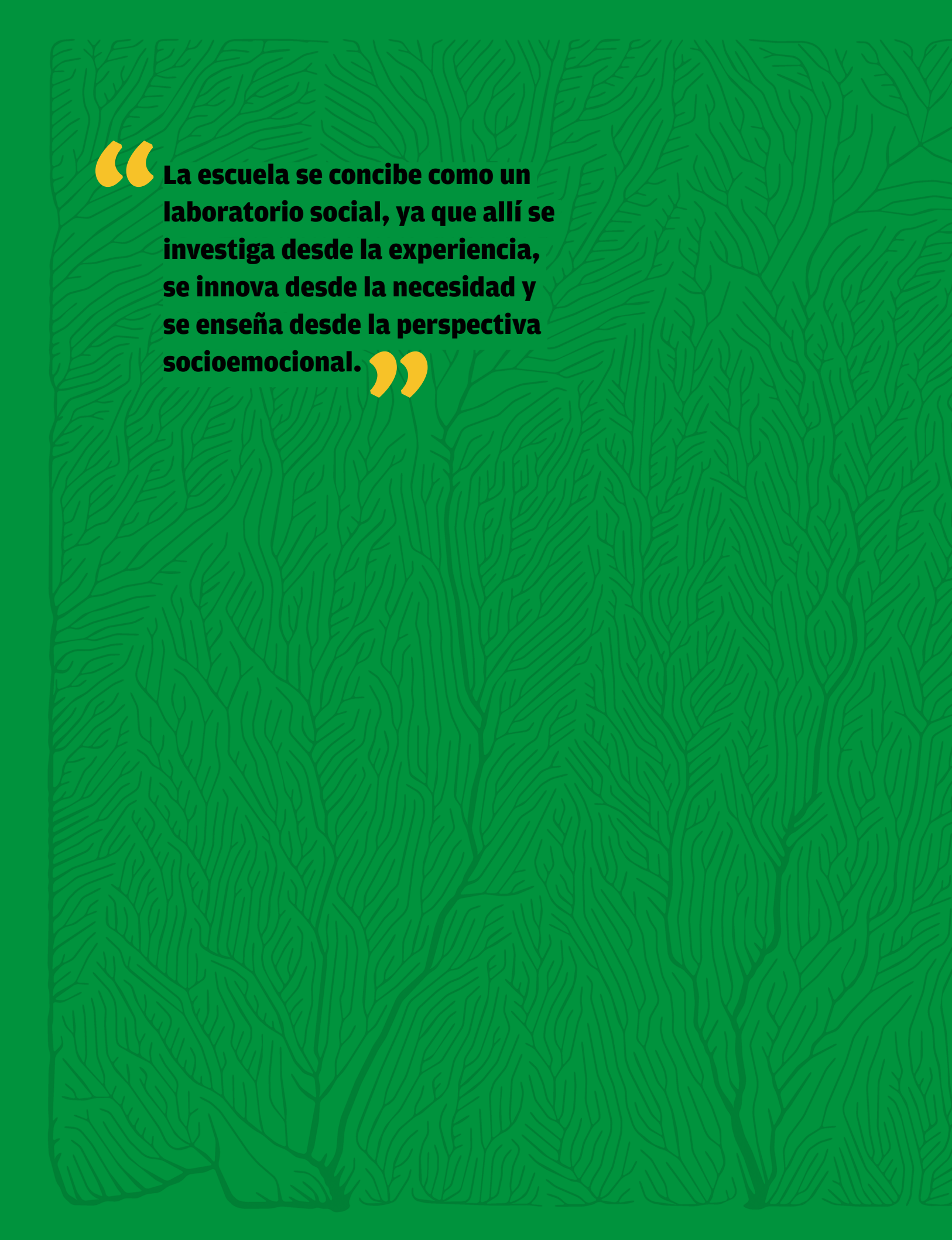
Sonia Luz Solar Fuentes, coordinadora PFC-IENSS

Vilma Luz Benítez Salgado, coordinadora media académica IENSS

Capítulo 5.

Maritza Juliet Tenorio Troncoso, docente-investigadora IENSS





“ La escuela se concibe como un laboratorio social, ya que allí se investiga desde la experiencia, se innova desde la necesidad y se enseña desde la perspectiva socioemocional. ”

Capítulo 3.

Pedagogía, investigación e innovación

Investigar es conversar, enseñar es conversar, aprender es conversar, experimentar es conversar, reflexionar es conversar. Conversar es una mediación pedagógica para ser humano.

Jorge Wagensberg, *Conversar, conversar* (2000).

Introducción

Este capítulo inaugura el diplomado y se integra a un proceso de construcción colectiva de conocimiento, orientado a reconocer y fortalecer experiencias educativas de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, en diálogo con centros educativos rurales. Estas experiencias promueven la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como expresión de saberes complejos y situados culturalmente. A partir del trabajo reflexivo con maestros y directivos, se propone un diálogo crítico sobre el vínculo escuela-territorio, entendido como espacio de encuentro entre saberes, prácticas y sentidos de vida. Se entiende la complejidad como una categoría teórica y una exigencia práctica, para comprender y transformar los escenarios educativos del mundo rural, atravesados por la producción de conocimiento, el cuidado de la vida, la sostenibilidad y la búsqueda de una educación de calidad.

Crisis de civilización

Inquieta la deshumanización creciente, debido a que el estilo de vida se vuelve menos humano, y

consolida relaciones destructivas y excluyentes entre las personas y con la naturaleza, legitimadas por la rapidez, la eficacia, la superioridad y los resultados inmediatos. Esta crisis civilizatoria fractura al ser humano consigo mismo, con los demás y con el entorno natural y, además, erosiona la dignidad compartida, y el sentido de comunidad y de nación.

Por lo tanto, resulta urgente activar la capacidad transformadora para convertir odio en solidaridad, codicia en compasión, miedo en esperanza y exclusión en reconocimiento del otro. Cabe señalar que esta fractura se manifiesta en la crisis climática, la violencia estructural, las relaciones injustas, las migraciones forzadas, la exclusión sistemática, la negación de culturas rurales, la apatía por el conocimiento y la deserción escolar. Todos estos fenómenos son alimentados por un deseo de consumo y enriquecimiento acelerado, en el que la rentabilidad individual justifica cualquier medio.

Estas tendencias mortíferas amenazan la convivencia y ponen en riesgo la vida; en tanto lo celebrado como progreso intensifica la competencia destructiva y la capacidad de aniquilar la vida bajo una economía sin ética ni límites. Por consiguiente, los procesos educativos deben afirmar una opción por la vida y su cuidado integral.

Educación, cuidado de la vida

Frente a un contexto carente de ética y marcado por amenazas que generan dolor, la educación orienta una rehumanización mediante la opción por la vida, sustentada con coraje, fraternidad,

investigación e innovación sostenidas. En la educación rural, la Normal sitúa el cuidado de la vida como respuesta pedagógica, y reconoce a sujetos rurales, como jóvenes, niños y niñas, mujeres, campesinos, indígenas, afrocolombianos y pobladores del territorio. Bateson (2006) propone este cuidado en la aceptación de sí mismo y el respeto mutuo entre los seres vivos, mientras que Morin (2006) lo traduce en una conducta autoética y una comprensión de la identidad humana en su complejidad.

Considerando un territorio ecológica y culturalmente diverso, las respuestas homogéneas tienden a agravar las tensiones. Por tal motivo, la escuela contribuye a sanar la fragmentación del saber y la crisis de relación, y sostiene un proceso de liberación que implica un cambio de paradigma y la reparación del daño. Boff (2009) precisa las condiciones para ese horizonte, como la relación holística con la vida; el cultivo de diversidad; el respeto por la diferencia, la interioridad y la conciencia; y los vínculos comunitarios e interdependencia.

Pensamiento complejo

Resulta legítimo preguntarnos la manera en la que estamos formando nuestros procesos mentales. Según indica Immanuel Wallerstein (2005), lo que está en juego no es solo la descripción del universo, sino las formas de conocerlo. De ello se desprende que es necesario interrogarnos sobre cómo pensamos, cómo nos organizamos y nos relacionamos para producir conocimiento pertinente al territorio. Reflexionar sobre nuestra vida implica un proceso que va más allá que un ejercicio teórico, ya que exige una transformación epistemológica profunda y una reorganización de nuestros métodos de investigación.

Retos para la escuela hoy

Nivel 1, integrar cosmovisión y pensamiento disciplinar. Las comunidades rurales tienden a comprender la vida desde cosmovisiones integradoras entre las nociones de tiempo, espacio y totalidad. Sin embargo, de forma paradójica, la escuela opera con una visión fragmentada y estandarizada. En consecuencia, se producen conflictos entre las visiones del mundo, lo que evidencia una falta diálogo.

Nivel 2, aprendizaje holístico en tensión con enseñanza disciplinar. Los niños y niñas rurales construyen aprendizajes holísticos en la familia, la comunidad y la relación con la naturaleza. No obstante, al ingresar al sistema escolar, enfrentan un choque con reglas, grados y materias, y en contextos rurales, con aulas multigrado. De igual manera, en secundaria este choque se intensifica con varios profesores. Como resultado, se diluye la cosmovisión, se imponen la memorización y la copia, y se pierde el sentido de los aprendizajes. De este modo, la escuela debe afrontar esta situación desde la investigación pedagógica.

Nivel 3, integración curricular y humana. Las áreas organizan los saberes como construcciones culturales, pero la escuela suele tratarlas como dominios aislados. Por tal motivo, se requieren alternativas pedagógicas que integren los saberes desde problemas de la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifican tres campos de acción de integración para pensamiento complejo:

1. La integración de dimensiones humanas, cognitivas, estéticas, espirituales, éticas, científicas, comunicativas y de cosmovisión, tanto en estudiantes como maestros, lo que fomenta la pasión por el conocimiento, ejemplo de ello son los colectivos

como el COPIES en la Normal Superior de Sincelejo.

2. La integración curricular y pedagógica, al articular las áreas del conocimiento desde enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios, por ejemplo, los campos del saber en la IENSS.
3. La integración de la comunidad, mediante el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre directivos, docentes, estudiantes y familias, como ocurre en el trabajo en red con las escuelas rurales y en su aporte al ecosistema regional.

De esta forma, se promueve una representación de la realidad que permite construir sentido, orientar la acción y comprender la existencia en complejidad, con una visión integral de la vida.

Pedagogía de la complejidad

La pedagogía de la complejidad ofrece respuestas a problemas urgentes, como la ruptura entre los conocimientos académicos y los saberes sociales; la distancia entre la escuela y los aprendizajes cotidianos; y la fragmentación de comprensión de mundos sociales, subjetivos y objetivos. Asimismo, enfrenta el reto de formar pensamiento complejo a partir de la creación, el diálogo de saberes, el trabajo colaborativo, la conversación y la comprensión de la realidad. Por otra parte, integra principios de la ciencia clásica dentro de

un esquema más amplio, caracterizado por el pensamiento complejo.

Conclusión

El pensamiento complejo actúa como mediación pedagógica para superar la simplificación del conocimiento, el positivismo lógico y la disyunción entre saberes. Se despliega en dimensiones del diplomado: humana, paradigmática, epistemológica, metodológica, ética y pedagógica. Este tránsito exige nuevas prácticas y una estructura mental orientada por la ética del cuidado al otro (Morin, 2004). La ecología de la acción recuerda que todo actuar educativo entra en redes de interacción y produce resultados inesperados. La construcción del futuro es un proceso social, ya que investigadores y comunidades educativas comparten incertidumbres y generan desarrollo integral y sostenible. En síntesis, el pensamiento complejo debe asumirse como método pedagógico integral al servicio de la vida.

Referencias

- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada: Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Gedisa.
- Morin, E. (2003). *El método 5. La humanidad de la humanidad: La identidad humana*. Cátedra.
- Boff, L., y Hathaway, M. (2009). *El Tao de la liberación: Una ecología de la transformación*. Editorial Trotta.

Retos para la escuela hoy

Nivel 1

- Integrar cosmovisión y pensamiento disciplinar.
- Comunidades rurales que comprenden la vida desde cosmovisiones que integran nociones de tiempo, espacio y totalidad.
- La escuela opera con visión fragmentada y estandarizada.
- Se producen conflictos entre visiones del mundo.
- Falta diálogo.

Nivel 2

- Aprendizaje holístico en tensión con enseñanza disciplinar.
- Niños y niñas rurales que construyen aprendizajes holísticos en familia, comunidad y relación con naturaleza. Al ingresar al sistema escolar enfrentan choque con reglas, grados y materias, y en ruralidad con aula multigrado.
- Se diluye la cosmovisión, se impone memorizar y copiar. Se pierde sentido.
- La escuela debe afrontarlo desde la investigación pedagógica.

Nivel 3

- Integración curricular y humana.
- Las áreas organizan los saberes como construcciones culturales, pero la escuela suele tratarlas como dominios aislados.
- Se requieren alternativas pedagógicas que integren saberes desde problemas de la vida.

Tres campos de acción de integración para pensamiento complejo

1

Integración de dimensiones humanas, cognitivas, estéticas, espirituales, éticas, científicas, comunicativas y de cosmovisión, en estudiantes y maestros, pasión por el conocimiento, ejemplo COPIES en ENSS.

2

Integración curricular y pedagógica, articular áreas desde miradas interdisciplinarias y transdisciplinarias, ejemplo campos del saber en ENSS.

3

Integración de comunidad, fortalecer trabajo colaborativo entre directivos, docentes, estudiantes y familias, ejemplo trabajo en red con escuelas rurales y aporte a ecosistema regional.



Capítulo 4.

El territorio como aula de investigación colaborativa y ecosistema pedagógico

La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo asume una mirada estratégica que trasciende los límites institucionales para incidir de manera significativa en el territorio. Esta proyección se configura como una apertura al contexto rural, basada en el reconocimiento de sus complejidades, saberes y potencialidades. En este contexto, el diplomado “Pedagogía, Investigación e Innovación” opera como un espacio de encuentro entre saberes académicos y comunitarios. Los maestros en formación dialogan con liderazgos rurales, sistematizan prácticas locales y diseñan propuestas educativas vinculadas con las realidades de los corregimientos. De esta forma, la escuela se concibe como un laboratorio social, ya que allí se investiga desde la experiencia, se innova desde la necesidad y se enseña desde la perspectiva socioemocional.

El ecosistema de investigación en el territorio rural de Sincelejo se entiende como una red dinámica de actores, saberes, prácticas y relaciones que configuran escenarios de producción de conocimiento situado. Este ecosistema requiere ser fortalecido mediante la articulación entre instituciones educativas en convenio, comunidades rurales, entidades gubernamentales, centros de investigación y universidades. La IENSS, desde un enfoque interdisciplinar, actúa como catalizador de esta articulación y promueve procesos de cocreación de conocimiento con pertinencia territorial. Asimismo, fortalecer este ecosistema implica avanzar hacia una educación situada,

colaborativa y ética, en la que la investigación y la innovación pedagógica operen como prácticas sociales transformadoras (MEN, 2019; UNESCO, 2016).

La apuesta territorial se expresa en prácticas pedagógicas situadas y en proyectos de investigación que dialogan con el acervo cultural del territorio, recuperan la memoria de las mujeres tejedoras, el trabajo en la tierra, los saberes de abuelos y las narrativas juveniles. De este modo, cada maestro formado en la Normal Superior de Sincelejo incorpora una ética del cuidado, una mirada crítica y una sensibilidad territorial; y actúa como un agente de cambio.

La investigación colaborativa, la innovación educativa de enfoque ecosistémico y la pedagogía intercultural conforman el eje estratégico de la acción institucional. Estas dimensiones se entrelazan en prácticas que reconocen la diversidad cultural, la memoria colectiva y las necesidades formativas de los sujetos rurales. En este sentido, la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo son solo forma maestros, sino además sujetos pedagógicos con capacidad de incidir en la transformación de sus contextos.

El ecosistema de investigación opera como una red horizontal entre actores educativos, sociales y comunitarios, orientada a democratizar el saber, afirmar la justicia cognitiva y construir sentidos compartidos. Desde esta perspectiva, la IENSS investiga desde el territorio con el objetivo de activar la memoria colectiva, recuperar las voces silenciadas y producir narrativas plurales. Cabe recalcar que este ecosistema requiere metodologías participativas, críticas y transformadoras, en las que

la investigación colaborativa actúa como estrategia ética y política que resignifica el conocimiento, fortalece la agencia comunitaria y aporta al buen vivir. Dichos procesos se concretan en alianzas con las universidades, el SENA, las escuelas y las comunidades rurales, así como con la Secretaría de Educación y Ministerio de Educación Nacional, orientadas a producir conocimiento sobre lo común y a resolver las necesidades de la ruralidad a partir del trabajo colectivo.

Conceptos orientadores del diplomado

- **Pedagogía.** Se promueve una pedagogía intercultural, de encuentro y diálogo, que reconoce la diversidad étnica, cultural y territorial de sujetos rurales, y se orienta a la formación integral, la construcción de identidades y la cultura de paz.
- **Investigación.** La investigación colaborativa opera como práctica crítica para comprender, transformar y resignificar las realidades educativas del territorio. En este contexto, la institución educativa forma investigadores comprometidos con la vida, la dignidad y la participación comunitaria.
- **Innovación.** La innovación educativa de enfoque ecosistémico se concibe como una estrategia para superar paradigmas tradicionales, potenciar los aprendizajes y generar soluciones contextualizadas. La Normal impulsa Comunidades de Práctica e Innovación en Educación (COPIE), que articulan los saberes ancestrales, las tecnologías emergentes y las metodologías participativas. Así mismo, esta metodología percibe a estas comunidades como espacios de encuentro entre la institución, la comunidad educativa, los habitantes del territorio y las organizaciones.

La investigación colaborativa, derecho a la educación y cambio cultural

La investigación colaborativa se plantea como una apuesta metodológica, ética y política que trasciende los enfoques tradicionales de producción de conocimiento. Además, reconoce a los sujetos involucrados como coinvestigadores activos en todas las etapas del proceso y propone una relación horizontal entre la escuela y la comunidad, basada en el diálogo, la corresponsabilidad y el reconocimiento de saberes diversos. En contextos de desigualdad, como las comunidades rurales o marginadas, esta perspectiva promueve la justicia cognitiva y fortalece la autonomía.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación colaborativa implica la construcción conjunta de preguntas, el diseño del estudio, la recolección y el análisis de datos, la interpretación de hallazgos y la toma de decisiones. Cabe recalcar que la colaboración exige una negociación permanente de sentidos, lenguajes, tiempos y prioridades. Por otra parte, la producción de conocimiento se asume como un proceso situado, atravesado por tensiones, aprendizajes y transformaciones.

En la IENSS, esta acción investigativa busca incidir en los problemas socioeducativos del territorio. Asimismo, aporta rigor académico y sentido público a las comunidades educativas, las organizaciones sociales, las mujeres, los jóvenes, los niños, las niñas y los liderazgos locales. De esta manera, orienta el conocimiento hacia la promoción del derecho a la educación y el fortalecimiento de capacidades colectivas, a través del análisis crítico, las propuestas pedagógicas, los dispositivos de acompañamiento y el fortalecimiento de organizaciones socioeducativas comprometidas con el buen vivir.

Como opción ética y política, promover el derecho a la educación implica superar las inequi-

dades cognitivas y democratizar el conocimiento en los territorios. En este marco, la investigación asume el desafío de reconocer las necesidades, las expectativas, las problemáticas, las vocaciones territoriales, los sentidos de vida y las preguntas históricas de las comunidades. Además, aporta nuevas comprensiones que inciden tanto en la interpretación de problemas como en las decisiones sociales y educativas incluyentes.

Esta relación se sostiene en tres énfasis fundamentales: la opción del investigador, situada en un contexto histórico, social, económico, político y cultural; la relación entre el investigador y la comunidad, entendida como un proceso de negociación cultural en torno a la representación y la construcción colectiva del relato; y la investigación como herramienta de fortalecimiento, orientada a la ampliación de capacidades de acción y al mejoramiento de las condiciones de vida.

La investigación colaborativa se vincula, además, con el cambio cultural. El poblamiento del territorio opera como un proceso cultural, histórico y simbólico que ofrece a los sujetos posibilidades para comprenderse, construir identidad, ejercer autodeterminación y reconocerse como agentes de transformación. En este sentido, Orlando Fals Borda aporta un horizonte ético y político desde la Investigación Acción Participativa (IAP), orientada a la transformación de las realidades, a partir de una indagación rigurosa y un compromiso con las realidades populares, en especial, campesinos y trabajadores rurales (Fals Borda, 1987). La IAP reconoce la legitimidad de cada historia narrada y posibilita la reconstrucción de memorias y el cambio cultural mediante la negociación de visiones del mundo, modelos de sociedad e intereses en disputa. Asimismo, en todo proceso investigativo operan relaciones de poder, en discursos, silencios, testimonios y omisiones.

Tensiones y acuerdos

El cambio en las relaciones socioeducativas no ocurre de forma lineal; se produce mediante tensiones y acuerdos entre visiones, paradigmas, posturas e intereses, que no siempre son opuestos. En este proceso, la investigación colaborativa aporta rigor para orientar transformaciones duraderas, justas y culturalmente significativas.

a. Construcción del cambio cultural

Un cambio cultural que sea duradero, reconocido y respetado requiere pluralismo en las relaciones sociales y educativas, tanto en la escuela como en la comunidad. Escuchar puntos de vista no es suficiente, ya que se requieren acuerdos sustentados en la argumentación razonada y en actitudes de apertura, respeto y reconocimiento mutuo.

La convivencia democrática articula argumentos sólidos con actitudes pacíficas y cooperativas, mientras que las posturas fanáticas o autoritarias tienden a generar intimidación y violencia. De esta forma, el cambio cultural se vincula con la construcción de relaciones justas y con el cuidado del otro, basados en un conocimiento compartido, sólido y riguroso.

b. Tipo de cambio cultural

En un contexto de crisis civilizatoria, resulta necesario preguntarse qué tipo de cambio cultural buscamos para los territorios y las comunidades. Definir la escala y el impacto del cambio resulta crucial, así como equilibrar las aspiraciones transformadoras con los requerimientos prácticos. Por consiguiente, la formulación del cambio debe guardar proporción con las capacidades reales de los actores territoriales.

c. Comunicación y comprensión en la negociación

Un reto central en la construcción de acuerdos es la comprensión mutua. La comunicación no se reduce a la traducción de palabras; debido a que requiere

una escucha atenta, activa y empática. Escuchar implica apertura, aprendizaje y disposición a salir de los esquemas propios para comprender desde la lógica del otro, lo que enriquece el análisis y construye puentes entre perspectivas diversas. Adicionalmente, comprender al otro implica reconocer lenguajes, mundo y argumentos, así como revisar prejuicios.

d. Rigurosidad del conocimiento

Un conocimiento riguroso se caracteriza por ser claro, organizado, complejo, contrastado y comprensible, incluso cuando genera desacuerdos. Este rigor posibilita el debate informado y facilita los acuerdos que transforman conflictos en oportunidades. Por el contrario, el rigor no responde a un único estándar, debido a que implica la contrastación de fuentes, la apertura a la crítica, la revisión autocrítica y el reconocimiento de la pluralidad de perspectivas.

Conclusiones

La Normal Superior de Sincelejo actúa como un nodo estratégico del ecosistema educativo rural del municipio, gracias a su capacidad formativa y a su vocación transformadora. Además, asume el territorio como sujeto pedagógico y articula la escuela, la comunidad y la vida cotidiana, al convertir veredas y corregimientos en aulas y archivos vivos de saberes.

Esta orientación se concreta en investigación colaborativa situada, con compromiso ético, que

recupera memorias, visibiliza voces silenciadas y fortalece la justicia cognitiva y la agencia comunitaria. Desde esta base, la institución impulsa una innovación ecosistémica que integra interdisciplinariedad, saberes ancestrales, tecnologías, huertas pedagógicas y cartografías sociales, y promueve una pedagogía intercultural del encuentro que afirma la identidad rural, el arraigo y la paz territorial.

Bajo esta lógica, sus alianzas amplían incidencia y consolidan a la Normal como articuladora de saberes, recursos y procesos de desarrollo. En este marco, el Proyecto Pedagógico Territorial conecta el PEI, los proyectos de aula y los procesos comunitarios en torno al ambiente, la ciudadanía, la socioemocionalidad, el arte, las familias y las huertas escolares.

Referencias

- Fals Borda, O. (1987). *La investigación acción participativa: Política y epistemología*. Tercer Mundo Editores.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Política nacional para la transformación digital e inteligencia artificial*. MEN.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- UNESCO. (2016). *Repensar la educación: Hacia un bien común mundial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Conceptos orientadores del diplomado



Pedagogía

Se promueve una pedagogía intercultural, de encuentro y diálogo, que reconoce diversidad étnica, cultural y territorial de sujetos rurales, y se orienta a formación integral, construcción de identidades y cultura de paz.



Investigación

La investigación colaborativa opera como práctica crítica para comprender, transformar y resignificar realidades educativas del territorio. La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo forma investigadores comprometidos con vida, dignidad y participación comunitaria.



Innovación

La innovación educativa ecosistémica se entiende como estrategia para superar paradigmas tradicionales, potenciar aprendizaje y generar soluciones contextualizadas. La Normal impulsa comunidades de práctica e innovación, COPIE, que articulan saberes ancestrales, tecnologías emergentes y metodologías participativas. La metodología se fundamenta en Comunidades de Práctica Innovadoras en Educación, COPIES, como espacios de encuentro entre institución, comunidad educativa, habitantes del territorio y organizaciones.



Capítulo 5.

Pedagogía del encuentro y diálogo de saberes, hacía una educación pertinente

Investigación acción pedagógica, diálogo de saberes y transdisciplinariedad

La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo asume la interdisciplinariedad como base para la articulación entre disciplinas compuestas por teorías, conceptos, paradigmas y métodos consolidados. Asimismo, reconoce la multidisciplinariedad como un abordaje paralelo, en el que las perspectivas se yuxtaponen sin una integración sustantiva. Por otra parte, sitúa el énfasis en la transdisciplinariedad cuando la investigación educativa incorpora las redes sociales y culturales y se abre al diálogo con comunidades, familias y docentes. En este escenario, la escuela produce marcos interpretativos y prácticas pedagógicas que desbordan las fronteras disciplinares con el fin de comprender la realidad como una totalidad compleja.

Las problemáticas del territorio exceden la mirada de una sola disciplina o la exclusiva de la Normal. Por lo tanto, la IENSS fortalece estrategias de diálogo y encuentro con actores territoriales, y establece convenios en Sincelejo y en el departamento de Sucre con cinco centros de desarrollo infantil, doce centros educativos, tres hogares infantiles y diecisiete instituciones educativas, de las cuales ocho son rurales. De este modo, supervisores de práctica, maestros titulares, docentes investigadores, maestros en formación y coordinadores pedagógicos sostienen un acom-

pañamiento continuo, que reafirma el vínculo escuela-territorio y consolida una red, en la que el diálogo interinstitucional orienta el quehacer pedagógico e investigativo.

El diálogo como fundamento de la construcción colectiva del conocimiento situado

En el diplomado “Pedagogía, Investigación e Innovación”, la Normal Superior de Sincelejo asume el diálogo como un método de investigación y como un camino pedagógico para la producción de conocimiento situado. Jean Piaget (1970) lo concibe como confrontación de puntos de vista que activa la reflexión, la argumentación y el pensamiento crítico. Por su parte, Lev S. Vygotsky (1978) lo entiende como mediación social que posibilita una co-construcción e internalización cultural. Asimismo, David Bohm (1966) lo propone como pensamiento compartido, orientado a la suspensión de juicios y a la búsqueda de comprensión mutua.

Otros autores como Germán Mariño lo plantean como pedagogía dialógica territorial, método y contenido, el cual opera como puente epistemológico entre escuela y comunidad, y legítima saberes rurales y campesinos. Por otro lado, Paulo Freire (1970) lo define como un acto político, pedagógico y ético, que organiza una relación horizontal y produce concientización, ya que sostiene que la educación ocurre en comunión, mediada por el mundo. En esta misma corriente, Lola Cendales (2017) reconoce los saberes populares y la educación no formal, y afirma que la transformación

emerge cuando la escuela abre lugar a la memoria, la experiencia y la oralidad, y cuando la palabra opera como práctica viva, situada en la historia y los afectos.

Desde las epistemologías del Sur, Boaventura de Sousa Santos propone la ecología de saberes y sitúa el diálogo como método contrahegemónico que articula conocimientos científicos con saberes milenarios y no científicos (Sousa Santos, 2010). En este sentido, Edgar Morin aporta una lectura ecosistémica, en la que el diálogo articula partes y totalidad, mantiene antagonismos y expresa la complejidad como trama de interacciones (Morin, 2003). Cabe resaltar que esta conversación teórica sostiene una apuesta común.

La Institución Educativa Normal Superior de Sincelajo como espacio de encuentro para la producción de conocimiento pedagógico situado

La IENSS, desde una perspectiva del mundo orientada por el pensamiento complejo, asume la necesidad de construir diálogos ecológicos entre paradigmas y cosmovisiones, entre conocimientos científicos y saberes locales, así como entre saberes humanos y tecnologías contemporáneas. Estos diálogos se orientan a transformar una racionalidad fragmentada y excluyente en comprensiones integrales, ecosistémicas y relacionales de la realidad educativa y territorial.

El encuentro de experiencias vividas por los pobladores del territorio configura espacios de conversación en los que se comparten saberes, se formulan preguntas auténticas y se construyen sentidos colectivos. Estos encuentros operan como escenarios de indagación pedagógica, fortalecimiento de la confianza y producción de comprensión común sobre la vida tal como se vive y se proyecta. Por consiguiente, el territorio

emerge como espacio pedagógico activo y como fuente legítima de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la pedagogía del encuentro se consolida como una práctica de construcción colectiva en la que confluyen campesinos, indígenas, comunidades afrodescendientes, mujeres, jóvenes, educadores, estudiantes, investigadores y actores institucionales. Asimismo, esta pedagogía promueve el aprendizaje cooperativo desde la singularidad de cada sujeto y reconoce la unidad en la diversidad de disciplinas, voces y epistemologías presentes en la vida rural. En consecuencia, rechaza la homogeneización metodológica, evaluativa o curricular y, en cambio, valora la pluralidad de cosmovisiones y prácticas como riqueza cognitiva y cultural del territorio.

Las comunidades de práctica e innovación posibilitan la identificación y la potenciación de problemas vitales del territorio, el reconocimiento del territorio como aula, la valoración de capacidades locales, el fortalecimiento de comunidades educativas en diálogo con la ciencia y la tecnología, y la producción del conocimiento pertinente para el desarrollo territorial.

La propuesta se fundamenta en un enfoque cualitativo crítico-social, de orientación participativa y dialógica, que se despliega en cuatro momentos articulados. En primer lugar, el diagnóstico participativo reconoce realidades educativas, sociales y culturales mediante observación, cartografía social y diálogo comunitario. En segundo lugar, el diálogo de saberes integra conocimientos locales, pedagógicos y científicos en encuentros colectivos. En tercer lugar, el diseño e implementación de secuencias pedagógicas interdisciplinarias responde a problemáticas territoriales concretas. Por último, la sistematización y la socialización de experiencias recupera aprendizajes, tensiones y proyecciones,

como conocimiento compartido. Los cuatro momentos se resumen en la tabla 1.

Las estrategias metodológicas comprenden círculos de palabra, cartografía social pedagógica,

talleres dialógicos, rutas de aprendizaje territorial, sistematización narrativa y el uso de herramientas digitales participativas, orientadas a dinamizar el diálogo y la construcción colectiva de conclusiones.

Tabla 1. Fases de la pedagogía del encuentro

Fase	Descripción	Principios articulados	Actores participantes
1. Diagnóstico participativo del territorio	Reconocimiento de las realidades educativas, sociales y culturales de los contextos rurales mediante la observación, la cartografía social y el diálogo con la comunidad.	Mariño (2010): El maestro como investigador del territorio. Cendales (2017): El diálogo de saberes como punto de partida.	Maestros en formación, docentes titulares, comunidad y coordinadores de práctica.
2. Diálogo de saberes y construcción colectiva	Encuentros comunitarios orientados a la integración de saberes locales (campesinos, culturales y ancestrales) con los saberes pedagógicos y científicos.	Mariño (2010): El saber situado y contextual. Cendales (2017): La palabra como semilla de transformación.	Comunidad educativa, líderes locales, familias y estudiantes.
3. Diseño e implementación de secuencias pedagógicas interdisciplinarias	Creación de proyectos de aula y micro-proyectos rurales que responden a las problemáticas propias del territorio (medio ambiente, convivencia, inclusión y sostenibilidad).	Mariño (2010): El maestro como tejedor de saberes. Cendales (2017): El diálogo como praxis transformadora.	Estudiantes, maestros rurales y maestros en formación.
4. Sistematización y socialización de experiencias	Recopilación, análisis y reflexión colectiva acerca de los aprendizajes, los logros y los desafíos del proceso investigativo.	Mariño (2010): La escuela como laboratorio vivo de investigación. Cendales (2017): El conocimiento como experiencia compartida.	Todos los actores participantes, la comunidad educativa y las instituciones aliadas.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El diálogo de saberes estructura una pedagogía del encuentro, debido a que reconoce la diversidad de conocimientos del territorio y consolida las

relaciones horizontales entre saberes académicos, comunitarios y ancestrales. Este enfoque supera el intercambio informativo y promueve la co-construcción de conocimiento. Cada actor

educativo aporta una lectura situada para comprender la complejidad y construir respuestas colectivas a desafíos locales.

Asimismo, este enfoque demanda escucha activa, apertura y lectura crítica de la experiencia en diálogo con la teoría. De este modo, se produce un pensamiento pertinente y ético, orientado al bienestar comunitario, en el que el conocimiento opera como bien común, fortalece el tejido social y sostiene el derecho a una vida digna. La pedagogía del encuentro se fortalece cuando el diálogo se traduce en acciones y decisiones compartidas. Por otra parte, la investigación se afirma como práctica solidaria y participativa que impulsa las transformaciones verificables en la vida cotidiana.

Referencias

- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Cendales, L. (2017). *Educación popular y diálogo de saberes*. Dimensión Educativa.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: política y epistemología*. Tercer Mundo Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Mariño, G. (2010). *El diálogo en la educación*. OEL.
- Morin, E. (2003). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La Identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación: retos y perspectivas*. IDEP.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Morata.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexo 4.

Fase	Descripción	Principios articulados	Actores participantes
1 Diagnóstico participativo del territorio	Reconocimiento de las realidades educativas, sociales y culturales de los contextos rurales mediante observación, cartografía social y diálogo con la comunidad.	Mariño(2010): El maestro como investigador del territorio. Cendales: El diálogo de saberes como punto de partida.	Maestros en formación, docentes titulares, comunidad, coordinadores de práctica.
2 Diálogo de saberes y construcción colectiva	Encuentros comunitarios donde se integran saberes locales (campesinos, culturales, ancestrales) con los saberes pedagógicos y científicos.	Mariño: El saber situado y contextual. Cendales: La palabra como semilla de transformación.	Comunidad educativa, líderes locales, familias, estudiantes.
3 Diseño e implementación de secuencias pedagógicas interdisciplinarias	Creación de proyectos de aula o micro-proyectos rurales que respondan a problemáticas reales del territorio (medio ambiente, convivencia, inclusión, sostenibilidad).	Mariño: El maestro como tejedor de saberes. Cendales: El diálogo como praxis transformadora.	Estudiantes, maestros rurales, maestros en formación.
4 Sistematización y socialización de experiencias	Recopilación, análisis y reflexión colectiva sobre los aprendizajes, logros y desafíos del proceso investigativo.	Mariño: La escuela como laboratorio vivo de investigación. Cendales (2017): El conocimiento como experiencia compartida.	Todos los actores participantes, comunidad educativa, instituciones aliadas.

PARTE 3

Formación docente y educación rural

Capítulo 6.

Jorge E. Velasco Lara, docente IENSS

Capítulo 7.

Alejandro Darío Merlano Olivero, docente IENSS, zona urbana

Eliana Ibeth Mosquera Salazar, docente IE Rafael Núñez, sede Buenos Aires, zona rural, multigrado

Angélica María Navarro Pérez, docente IE Rafael Núñez, sede Bella Isla, zona rural, multigrado

Luz Estela Tuiran Romero, docente IE Rafael Núñez, Sede Bella Isla, Zona Rural, Multigrado

Dora Celsa Mosquera Mosquera, docente IE Rafael Núñez, sede Bella Isla, zona rural, multigrado

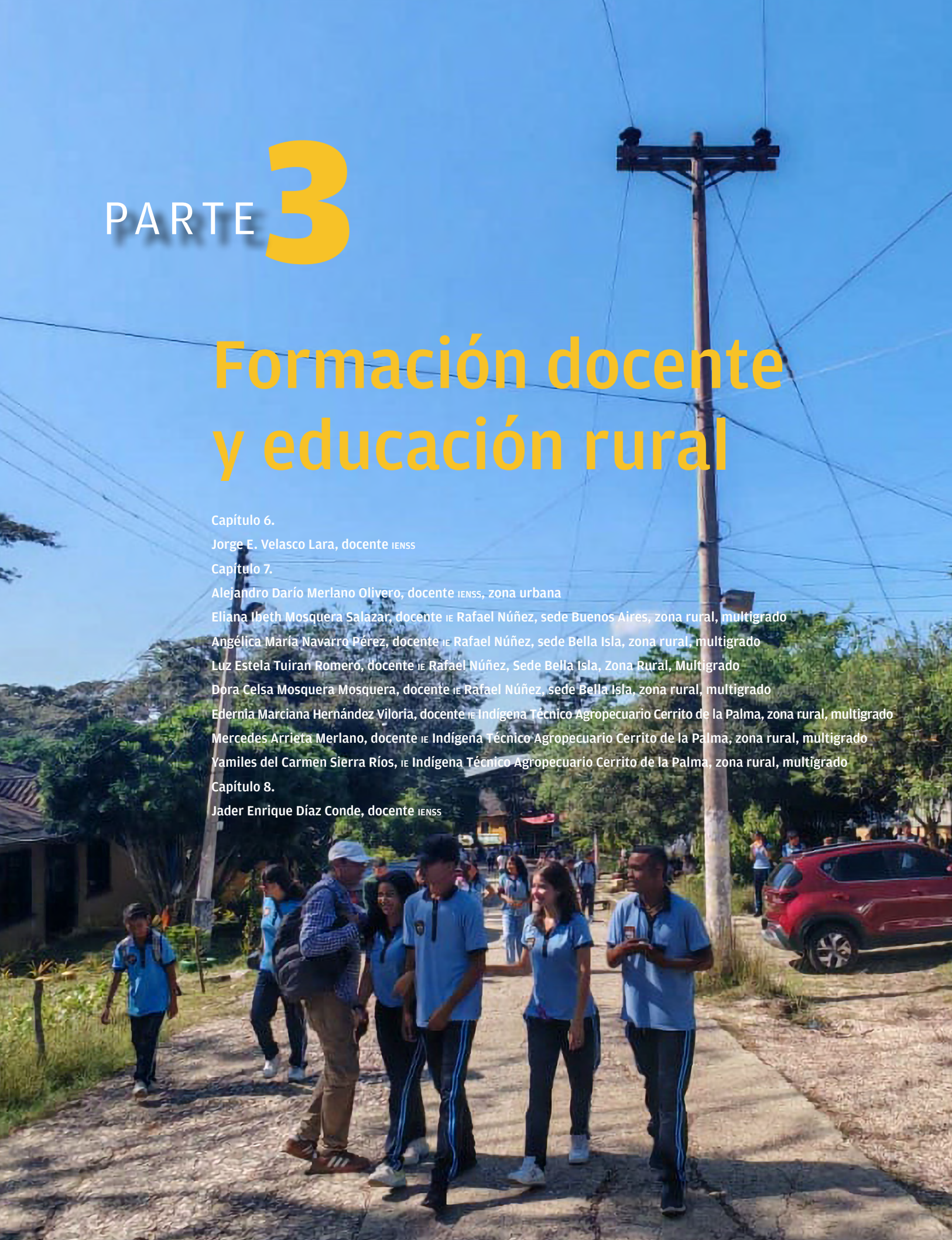
Edernia Marciana Hernández Viloria, docente IE Indígena Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma, zona rural, multigrado

Mercedes Arrieta Merlano, docente IE Indígena Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma, zona rural, multigrado

Yamiles del Carmen Sierra Ríos, IE Indígena Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma, zona rural, multigrado

Capítulo 8.

Jader Enrique Díaz Conde, docente IENSS



“ La docencia no se percibe únicamente como un cumplimiento laboral, sino como una práctica que adquiere un trasfondo personal y emocional, en el cual, al intentar transformar los contextos educativos, el propio docente también se transforma. ”

Capítulo 6.

Investigación colaborativa y pedagogía contextualizada en la educación rural

Introducción

La educación rural enfrenta un desafío persistente, ya que requiere superar enfoques homogeneizantes que, con frecuencia, se transfieren desde matrices urbanas y opacan las particularidades culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales. En este marco, la articulación entre investigación colaborativa y pedagogía contextualizada se configura como una praxis ético política y liberadora, en palabras de Paulo Freire, que posibilita la transformación de la realidad desde la escuela. Este ensayo analiza dicha articulación y examina su capacidad para profundizar la comprensión conceptual y para activar procesos de co-construcción de saberes entre docentes y comunidades. Este movimiento fortalece la identidad cultural y el arraigo territorial y, además, posiciona la escuela como un espacio de diálogo y de soluciones situadas.

Los cimientos teóricos de una educación que nace en el contexto

La pedagogía contextualizada se sustenta en aportes socioculturales, constructivistas y críticos. En primer lugar, retoma la perspectiva de Lev S. Vygotsky, quien entiende el aprendizaje como un proceso social mediado por la cultura. Asimismo, se apoya en el pensamiento de Paulo Freire, para quien la educación debe partir de la realidad concreta del educando y promover una conciencia crítica. Por otra parte, se basa en la teoría de la

actividad, que sitúa el aprendizaje en prácticas comunitarias específicas. Cabe resaltar que este enfoque adapta los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas a la vida del estudiante, valora los saberes locales y los integra por medio del diálogo con el conocimiento científico.

En este contexto, la investigación colaborativa opera como un motor metodológico, debido a que trasciende la recolección de datos y asume un acto pedagógico y político que parte de los temas generadores de la comunidad. Además, se configura como un praxis horizontal, dialógica y participativa, en la que se articulan la reflexión y la acción colectiva, con sustento en la Investigación-Acción Participativa (IAP), orientada tanto a analizar la realidad como a actuar de forma conjunta.

La confluencia en el territorio rural

En la ruralidad, esta articulación adquiere una centralidad estratégica. La investigación colaborativa integra a la comunidad a través de una participación activa durante todas las etapas y orienta la acción educativa hacia las problemáticas locales concretas.

Innovación curricular: un proyecto puede iniciar con una pregunta orientadora, como “¿de qué manera se puede mejorar la producción de huertas comunitarias?”, este tipo de interrogantes son generadores que activan procesos de aprendizaje situado. En este sentido, los estudiantes, los agricultores locales y los docentes investigan de manera conjunta acerca de aspectos relacionados con los suelos, los ciclos climáticos y las técnicas sostenibles en el diálogo de saberes. De este modo, el currículo se contextualiza con evidencia del territorio.

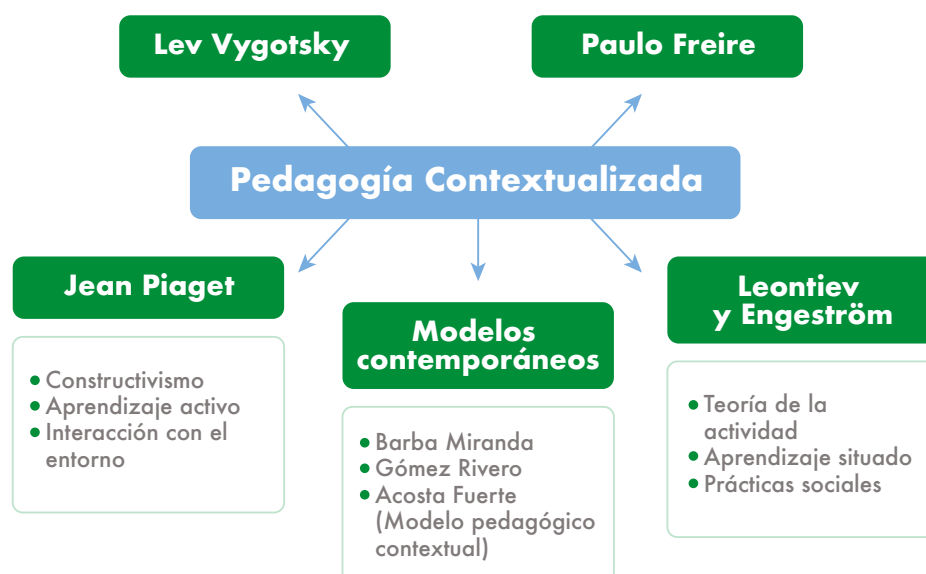
Empoderamiento y liderazgo: mediante la investigación de la propia realidad, los estudiantes fortalecen su identidad y su arraigo, ya que transitan de ser receptores a ser productores de conocimiento. Además, a través de la documentación de tradiciones locales con herramientas audiovisuales, el análisis de la economía local o la promoción de la salud comunitaria, la escuela deja de operar como una institución aislada y se configura como un laboratorio social orientado al desarrollo sostenible del territorio.

Cierre de brechas. Cuando la educación adquiere relevancia para la vida cotidiana, se contribuye a la disminución de la deserción escolar, porque el estudiante identifica la aplicación directa del aprendizaje, reconoce valor social del conocimiento y asume un sentido de pertenencia y corresponsabilidad.

La pedagogía contextualizada se fundamenta en una conversación teórica que articula la mediación social, la praxis y la actividad situada. Lev S. Vygotsky ubica el aprendizaje como un proceso social mediado por la cultura y lenguaje, y aporta nociones esenciales como la zona de desarrollo

próximo y la mediación cultural que permiten comprender la forma en la que los saberes escolares dialogan con los repertorios comunitarios. Por su parte, Paulo Freire sitúa la educación en la realidad concreta de los oprimidos, organiza la praxis en torno a la conciencia crítica y la transformación social, y afirma el principio de que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”, con lo cual subraya el rol del contexto como punto de partida del acto educativo. En consonancia, Aleksei Leontiev y Yrjö Engeström, desde la teoría de la actividad humana, explican el aprendizaje como participación en actividades socialmente situadas, lo que orienta el diseño de tareas escolares vinculadas con prácticas reales de la comunidad. De manera complementaria, Jean Piaget, desde el constructivismo, enfatiza la construcción activa del conocimiento en interacción con el entorno, lo que impulsa experiencias educativas ancladas en la realidad inmediata del estudiante como condición para producir aprendizajes significativos, ver figura 1.

Figura 1. Fundamentos de la pedagogía contextualizada



Fuente: elaboración propia.

Conceptos claves de la pedagogía contextualizada

- **Adaptación del contenido:** implica el ajuste de los contenidos, las estrategias y los recursos educativos a la realidad social, cultural y ecológica específica de los estudiantes.
- **Ejemplos de la vida cotidiana:** incorpora ejemplos y situaciones provenientes de la vida cotidiana de los estudiantes como mediadores para la comprensión de los nuevos conocimientos.
- **Aprendizaje basado en la realidad:** promueve la construcción de sentido, por parte de los estudiantes, a partir de las experiencias de aprendizaje relevantes para el entorno local y circunstancias del mundo real.
- **Valoración del saber local:** reconoce y revaloriza los saberes y la cultura local, integrándolos en un diálogo con el conocimiento científico.
- **Diálogo de saberes:** establece una interacción equitativa entre los saberes tradicionales del contexto rural y los conocimientos occidentales.

Relevancia en la ruralidad

- Fortalece la identidad y el arraigo territorial, ya que al valorar la cultura y los saberes locales se fortalece la identidad de los jóvenes y se fomenta el compromiso con su territorio.
- Empodera a las comunidades, porque posiciona a la escuela como un espacio para el debate y la elaboración de soluciones frente a las dificultades propias del contexto rural, lo que incentiva el desarrollo de la comunidad.

- Promueve el desarrollo sostenible, al contribuir en la formación de capacidades para la implementación de actividades sostenibles en las dimensiones económica, social, cultural y ambiental, las cuales son esenciales para el desarrollo rural integral.
- Cierra brechas educativas, debido a que ayuda a reducir la deserción escolar y mejora los resultados académicos, al convertir la educación en un factor con mayor relevancia y significancia para los estudiantes rurales.
- Incentiva el liderazgo local, al formar líderes educativos capaces de recoger y articular las propuestas de las comunidades acordes al fortalecimiento de las iniciativas colectivas y las reivindicaciones.
- Supera un enfoque homogeneizador porque cuestiona la visión dicotómica que concibe lo rural como opuesto o subordinado a lo urbano, y revaloriza sus aportes y singularidades.

Beneficios de la investigación colaborativa para la pedagogía contextualizada

La investigación colaborativa fortalece la pedagogía contextualizada, debido a que integra perspectivas diversas, promueve la reflexión crítica y favorece la mejora continua de la práctica docente. Asimismo, profundiza la relación entre la escuela, la comunidad y las familias, lo que permite una lectura de desafíos locales y orienta la construcción de soluciones situadas. Por otro lado, este enfoque posibilita la articulación de saberes docentes para diseñar estrategias de enseñanza pertinentes, efectivas y significativas; facilita la identificación de problemas y la construcción colectiva de alter-

nativas; y produce un conocimiento pedagógico práctico, acorde al territorio.

En contextos rurales, la investigación colaborativa se despliega con la participación comunitaria durante todas las etapas del proceso, mediante metodologías como la Investigación-Acción Participativa (IAP). Este enfoque permite integrar saberes comunitarios y académicos, generar aprendizajes mutuos, y fortalecer los sentidos pertenencia y apropiación de resultados.

Los campos de aplicación son diversos, porque incluyen iniciativas de desarrollo rural integrado; procesos de planificación participativa y acciones de capacitación; investigaciones educativas desarrolladas con familias y docentes para mejorar las prácticas y reconfigurar la relación con la investigación, como lo registra REUNI+D. Además, abarca experiencias de investigación en salud para diseñar intervenciones pertinentes y equitativas; el uso de video colaboración y producción audiovisual para disputar la narrativa propia, como se documenta en Dialnet; y la conformación de redes y laboratorios sociales con trabajo interdisciplinario, como los ODS Rural Labs, coordinados por la Universidad de Zaragoza desde 2019 en territorios rurales y periurbanos de España, Colombia y Marruecos.

Conclusiones

La creatividad comunitaria emerge como eje organizador de la transformación educativa rural. Los saberes locales, las experiencias compartidas y las formas de organización sostienen respuestas a barreras y habilitan procesos de innovación pedagógica. Esta creatividad, construida entre docentes, familias, estudiantes y sabedores locales, opera como un recurso estratégico para la resolución de problemas y la afirmación de una educación pertinente y liberadora.

El diálogo horizontal se configura como un principio ordenador de la gestión del conflicto y la participación. En este sentido, las tensiones, los desacuerdos y los aportes desiguales, se transforman en oportunidades para la ciudadanía cuando se sostienen prácticas de escucha, confianza y negociación. En este marco, la investigación colaborativa y la pedagogía contextualizada consolidan prácticas democráticas que integran saberes diversos y sostienen decisiones colectivas.

La articulación entre la investigación colaborativa y la pedagogía contextualizada afirma la identidad territorial, al promover la participación comunitaria en la definición de problemas, contenidos y soluciones educativas. Este enfoque desplaza la réplica de modelos externos y posiciona la escuela como un espacio de pertinencia cultural, justicia social e innovación pedagógica. De este modo, esta simbiosis fortalece la autonomía territorial, la agencia estudiantil y la proyección transformadora desde el propio territorio.

La pedagogía contextualizada se materializa a través de metodologías de investigación colaborativa. Su implementación requiere diagnósticos participativos que recuperen saberes y necesidades locales, así como el desarrollo de proyectos de aula vinculados a problemáticas territoriales, la producción agrícola, las prácticas culturales, y el cuidado ambiental. Estos procesos se sustentan en equipos de trabajo integrados por estudiantes, docentes, familias y liderazgos comunitarios. La investigación adquiere un carácter aplicado, organizada en ciclos de observación, análisis y acción, cuyo propósito es la producción de soluciones prácticas y sostenibles. Por tal motivo, el docente actúa como mediador y facilitador de los aprendizajes, con una evaluación centrada en los procesos.

Referencias

- Acosta Fuerte, L. (2014). *Modelo pedagógico contextual: fundamentos para una educación situada*. Universidad del Pacífico, Centro de Estudios Pedagógicos Avanzados (CEPA).
- Barba Miranda, J. J., & Gómez Rivero, M. (2016). La contextualización pedagógica como estrategia para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 89–106. <https://doi.org/10.35362/rie72144>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexo 5.



Conceptos claves de la pedagogía contextualizada



Adaptación del contenido: Ajusta los contenidos, estrategias y recursos educativos a la realidad social, cultural y ecológica específica de los estudiantes.



Ejemplos de la vida cotidiana: Utiliza ejemplos y situaciones del día a día de los estudiantes para facilitar la comprensión de los nuevos conocimientos.



Aprendizaje basado en la realidad: Permite a los estudiantes crear y dar sentido a la información a través de experiencias de aprendizaje relevantes para su entorno local y situaciones del mundo real.



Valoración del saber local: Reconoce y revaloriza los saberes y la cultura local, integrándolos en un diálogo con el conocimiento científico.



Diálogo de saberes: Establece una interacción equitativa entre los saberes tradicionales del entorno rural y los conocimientos occidentales.



Relevancia en la ruralidad



Fortalece la identidad y el arraigo: Al valorar la cultura y los saberes locales, se fortalece la identidad de los jóvenes y se fomenta su compromiso con su territorio.



Empodera a las comunidades: Permite a la escuela ser un espacio para el debate y la elaboración de soluciones a las dificultades propias del contexto rural, promoviendo el desarrollo de la comunidad.



Promueve el desarrollo sostenible: Facilita la formación de capacidades para desarrollar actividades sostenibles en lo económico, social, cultural y ambiental, esenciales para el desarrollo rural integral.



Cierra brechas educativas: Ayuda a reducir la brecha de deserción escolar y mejora los resultados académicos al hacer la educación más relevante y significativa para los estudiantes rurales.



Incentiva el liderazgo local: Forma líderes educativos capaces de recoger y articular propuestas de las comunidades para el fortalecimiento de sus iniciativas colectivas y reivindicaciones.



Supera un enfoque homogeneizador: Rompe con la visión de lo rural como opuesto a lo urbano y menos desarrollado, revalorizando sus aportes y singularidades.



Capítulo 7.

La fuerza del pensamiento flexible en las escuelas rurales de Buenos Aires, Bella Isla y Cerrito de la Palma

Compartiendo sonrisas y aprendizajes nacidos en el territorio

Esta historia viene de años atrás. Somos docentes y dinamizadores indígenas que aprendimos a enseñar no solo en el aula, sino también en el patio de tierra, bajo la sombra del árbol que hace de salón, en la calle polvorienta que conduce a la escuela y en la casa de bahareque donde una familia nos recibe con la misma calidez con la que se comparte un café.

Trabajamos junto a comunidades campesinas e indígenas Zenú que han sabido levantarse después de la violencia y reconstruir la vida entre el maíz, el totumo, las artesanías en caña flecha y la memoria viva de lo que fueron y de lo que desean seguir siendo. En distintos momentos, nuestros pueblos abrieron el corazón y las puertas para acoger estudiantes desplazados, niños que llegaron con miedo, cargando historias dolorosas, pero con la esperanza de encontrar un lugar donde volver a empezar. En este contexto, la escuela rural, con todas sus limitaciones, se convirtió en refugio.

Olor a tierra húmeda

Hablar de Pensamiento Flexible implica recorrer más de veinte años de caminar junto a comunidades rurales e indígenas del pueblo Zenú. Además, evoca las mañanas de llegada a las sedes bajo cielo abierto, entre el canto de gallos y el olor a tierra húmeda. Por otra parte, reconoce una formación

docente que se construyó en la universidad y, además, en patios de tierra mojada donde los niños juegan descalzos, en fogones donde las abuelas narran historias y en caminos de trocha por donde la cultura Zenú ha transitado por generaciones.

Las escuelas de Buenos Aires, Bella Isla y Cerrito de la Palma se sitúan en un territorio que sostiene identidad, espiritualidad y trabajo comunitario. Aunque persisten algunas limitaciones materiales, las comunidades conservan un arraigo cultural y han sostenido un modelo educativo propio, basado en el respeto por la naturaleza, el trabajo colectivo y la memoria ancestral como pilares fundamentales. En este contexto rural, caracterizado por aulas multigrado y desafíos que van desde la conectividad limitada hasta la infraestructura precaria, desarrollamos una pedagogía situada que escucha la voz del territorio y la transforma en camino pedagógico.

Entramado cultural que da sentido a la vida

Las familias de estas comunidades se ubican mayormente en el estrato uno, y sostienen su economía a partir del mototaxismo, la agricultura de subsistencia, los oficios rurales y la artesanía en caña flecha. En consecuencia, la vida cotidiana de los estudiantes integra responsabilidades que exceden el estudio, ya que, además, cuidan animales, apoyan cultivos, participan en la producción artesanal y asumen labores domésticas. Estos ritmos exigieron repensar la escuela para que se permitiera el diálogo con la realidad y se dignificara la forma de habitar el territorio.

En este contexto, la cultura Zenú ofrece un horizonte que la escuela está llamada a asumir. De este modo, el trenzado en caña flecha, el tallado

del totumo, la oralidad, las prácticas medicinales, el respeto por la tierra, la espiritualidad y las normas de gobierno propio configuran un entramado cultural que orienta la vida comunitaria. Asimismo, nuestra tarea como docentes y dinamizadores indígenas ha consistido en reconocer estos saberes como conocimientos legítimos, dotados de valor pedagógico y político. Por lo tanto, construimos una pedagogía situada que se nutre del Proyecto Educativo Comunitario Zenú y concibe la escuela como un espacio para trenzar saberes, y fortalecer la unidad entre el territorio, la cultura y el aprendizaje.

El sentido de los ritmos diversos de aprendizaje

El propósito central del Pensamiento Flexible fue dar respuesta a los desafíos de la educación rural multigrado, como la diversidad cultural, los ritmos distintos de aprendizaje, las brechas tecnológicas y la necesidad de una educación significativa vinculada con la realidad del territorio. En este sentido, buscamos transformar la escuela en un espacio de reconocimiento, donde aprender promoviera la afirmación de la identidad, en lugar de desplazarla. Desde esta apuesta, apostamos por una educación enfocada en el fortalecimiento de competencias básicas articuladas con el territorio, que asume la diversidad como condición pedagógica, ubica los saberes ancestrales en el centro de la formación y, a su vez, integra la palabra de los abuelos, la música tradicional, la siembra y el tejido, en los procesos de aprendizaje. Este propósito orientó las acciones pedagógicas, comunitarias y metodológicas de la iniciativa.

Tejiendo interculturalidad

El alcance del proceso fue amplio, ya que la propuesta permitió reconocer y fortalecer prácticas pedagógicas surgidas tanto en el aula como en el

trabajo comunitario y, que circulaban sin sistematización ni reconocimiento como parte de un enfoque intercultural. A partir del Pensamiento Flexible, estas prácticas ganaron sentido, coherencia y respaldo comunitario. De esta manera, el impacto trascendió la escuela, porque las familias participaron con mayor continuidad, los sabedores asumieron roles de orientación educativa, las autoridades del cabildo se consolidaron como aliadas del proceso, y la comunidad recuperó confianza en la escuela. Por tal motivo, las experiencias del territorio, como las huertas, los recorridos, las actividades artísticas y los talleres de trenzado, se afirmaron como escenarios de aprendizaje. En este escenario, los niños manifestaron mayor seguridad, entusiasmo y pertenencia; la escuela dejó atrás la rigidez para abrirse a la vida; cada integrante encontró un rol en el cual aportar; y el aprendizaje echó raíces en la cultura, la tierra y la vida cotidiana.

Tejido de cuatro hilos

La propuesta se configuró como un tejido de cuatro hilos. El primero fue la participación activa de la comunidad educativa, dado que docentes, dinamizadores indígenas, madres, sabedores y autoridades del cabildo asumieron la planificación, la ejecución y la evaluación de proyectos y cosechas. El segundo hilo correspondió a la incorporación pedagógica de recursos locales, debido a que elementos como semillas, plantas medicinales, tejidos, oralidad, instrumentos tradicionales, normas de gobierno propio y prácticas comunitarias orientaron los aprendizajes. El tercer hilo fue el fortalecimiento de redes de apoyo con la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), el Programa Ondas, la Escuela Normal Superior de Sincelejo y la Secretaría de Educación; alianzas que ampliaron el alcance del proceso. El cuarto hilo se compuso por la afirmación de la identidad

cultural y la espiritualidad Zenú como núcleo del currículo y de la vida escolar.

Paso a paso: pensando, creando y transformando

El proceso se sustentó en la Investigación-Acción Participativa, metodología que permitió reflexionar sobre la práctica docente, ajustarla según necesidades del aula y transformarla a partir del diálogo con la comunidad. Este enfoque fortaleció el diálogo de saberes, la participación constante y la toma de decisiones compartidas. Adicionalmente, la iniciativa movilizó diversas estrategias, como el aprendizaje basado en proyectos, los rincones pedagógicos, las estaciones de trabajo, la oralidad con mayores y abuelas, las caminatas pedagógicas y las aulas en escenarios comunitarios. Cabe recalcar que la cultura se integró en cada actividad, porque el tejido, la agricultura tradicional, los juegos propios, la música y las plantas medicinales funcionaron como mediaciones pedagógicas que enriquecieron el currículo y lo conectaron con la vida cotidiana de los estudiantes.

Proceso en un escenario complejo

El proceso inició en un escenario complejo, ya que existía una desconexión entre comunidades indígenas, campesinas y desplazadas; la participación familiar era limitada; múltiples estudiantes evidenciaban desmotivación, inasistencia y dificultades de aprendizaje. Asimismo, el currículo se implementaba de manera fragmentada, los saberes ancestrales permanecían al margen del aula y la escuela no lograba responder a ritmos diversos propios del multigrado, lo que profundizaba las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje. La estrategia de Pensamiento Flexible permitió transformar estas condiciones, a través de la integración de saberes territoriales, el fortaleci-

miento de la identidad cultural y la flexibilización de metodologías. En consecuencia, se activó una mayor participación de las familias, un aumento en la motivación estudiantil y una reordenación de la dinámica escolar. Los estudiantes conectaron lo aprendido con su experiencia territorial, mejoraron la lectura y la expresión oral, ganaron seguridad para hablar y participar, lo que, a su vez, favoreció la disminución de la deserción y el clima escolar se tornó más armónico. De este trabajo conjunto surgió el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que recoge la visión pedagógica y la identidad cultural del territorio Zenú, y que fortalece la autonomía educativa de la comunidad.

Después de hacer una pausa para tomar aire, reflexionar y sintetizar, identificamos diez prácticas pedagógicas que caracterizan esta experiencia.

1. Integración del territorio y la cultura. El territorio Zenú opera como aula, ya que huertas, patios, caminos y talleres sostienen el aprendizaje. Por su parte, la agricultura, la caña flecha y saberes propios acompañan la enseñanza. Asimismo, los saberes ancestrales se escuchan, se respetan y circulan como conocimiento.
2. Pedagogía situada e intercultural. Las actividades nacen de la vida cotidiana. En cambio, los oficios, las tradiciones y la palabra comunitaria orientan la planificación. Además, los contenidos dialogan con la identidad y memoria Zenú.
3. Flexibilidad del aula multigrado. Los ritmos diversos sostienen la cooperación entre estudiantes, y la metodología se ajusta al clima, al espacio y a las necesidades del día. En ese sentido, los proyectos articulan grados como comunidad de aprendizaje.
4. Participación activa de la comunidad. Las madres, los abuelos, los sabedores y el ca-

bildo participan en los procesos escolares. De este modo, las familias se integran a actividades y proyectos que fortalecen aprendizajes y vínculos.

5. Investigación y reflexión comunitaria. La práctica se conversa, se analiza y se ajusta de forma colectiva. Por otro lado, el conocimiento se construye desde la escucha y experiencia compartida.
6. Uso pedagógico de recursos locales. Elementos como las semillas, los tejidos, los relatos, los juegos y las prácticas del territorio se convierten en mediaciones didácticas.
7. Proyectos comunitarios de aprendizaje. Las Caminatas, las huertas, los talleres de trenzado y los encuentros con sabedo-

res articulan cultura y escuela mediante proyectos.

8. Trabajo en red. La experiencia crece con apoyos de CECAR, Ondas, la Escuela Normal y autoridades locales, lo que amplía capacidades y sostenibilidad.
9. Fortalecimiento de la identidad cultural. Los niños y los jóvenes expresan orgullo cultural, ya que reconocen el valor de su historia y de sus formas de saber.

Transformación del clima escolar. Se promueve la participación, la confianza y el sentido de pertenencia. De esta manera, la escuela opera como lugar de encuentro comunitario y cuidado colectivo.

Anexo 6.



5

Investigación y reflexión comunitaria. La práctica se conversa, se analiza y se ajusta de forma colectiva. El conocimiento se construye desde la escucha y experiencia compartida.

6

Uso pedagógico de recursos locales. Semillas, tejidos, relatos, juegos y prácticas del territorio se convierten en mediaciones didácticas.

7

Proyectos comunitarios de aprendizaje. Caminatas, huertas, talleres de trenzado y encuentros con sabedores articulan cultura y escuela mediante proyectos.

8

Trabajo en red. La experiencia crece con apoyos de CECAR, Ondas, la Escuela Normal y autoridades locales, lo que amplía capacidades y sostenibilidad.

9

Fortalecimiento de la identidad cultural. Niños y jóvenes expresan orgullo cultural. Reconocen el valor de su historia y de sus formas de saber.

10

Transformación del clima escolar. Aumentan la participación, confianza y sentido de pertenencia. La escuela opera como lugar de encuentro comunitario y cuidado colectivo.



Capítulo 8.

Análisis de prácticas pedagógicas rurales: retos y desafíos ontoepistémicos y metodológicos del profesorado en el municipio de Sincelejo

Introducción

No es un secreto que los docentes realizan uno de los procesos de mayor relevancia en el ámbito social, debido a la responsabilidad que asumen en la formación de la sociedad. Esta labor exige una dedicación significativa de tiempo, porque su ejercicio no solo se limita al aula, sino que se extienden a funciones de carácter extracurricular. En este sentido, la docencia no se percibe únicamente como un cumplimiento laboral, sino como una práctica que adquiere un trasfondo personal y emocional, en el cual, al intentar transformar los contextos educativos, el propio docente también se transforma (Freire 1991).

Dicha experiencia constituye, sin lugar a dudas, un fenómeno social de carácter axiológico que permanece en la memoria tanto de los docentes como de los educandos. Por lo tanto, merece ser visibilizada dentro de las comunidades científicas dado su valor pedagógico, emocional, investigativo, y en consecuencia, social.

No obstante, la exposición de experiencias docente implica un proceso de sistematización que, en muchos casos, se ve limitado por la falta de las habilidades y destrezas metodológicas necesarias para su adecuada realización. Es decir, gran parte del profesorado, desconoce cómo sistematizar sus

experiencias significativas con el fin de comunicar su quehacer en el aula y las sinergias pedagógico-didácticas que se generan.

Visto de este modo, el diplomado “Pedagogía investigativa e innovación”, se ha erigido como una posibilidad para que los docentes del municipio de Sincelejo desarrollen habilidades investigativas que les permitan responder a las necesidades ontoepistémicas y metodológicas, orientándolos hacia la sistematización de sus experiencias significativas.

En este contexto, entran en discusión diversas técnicas de sistematización, como la categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización (Martínez-Miguélez 2006), concebidas como una apuesta para favorecer el cumplimiento de dichos propósitos. Asimismo, se propone la incorporación de la herramienta ATLAS.ti como un recurso que facilita los procesos de análisis y tratamiento de experiencias pedagógicas.

Método

El enfoque metodológico adoptado en este artículo pone en evidencia algunas connotaciones ontológicas o problematizadoras del ejercicio docente, así como los retos y desafíos que este implica. De igual manera, desde la tutoría de los docentes del diplomado “Pedagogía investigativa e innovación”, se incorporan aspectos trascendentales de la investigación cualitativa, en relación con el uso de la herramienta ATLAS.ti, orientados a alcanzar el procesamiento de las experiencias significativas de los docentes de las distintas instituciones educativas

que desarrollan el diplomado y que han asumido la responsabilidad de consolidar habilidades y destrezas para mejorar sus prácticas pedagógicas.

En ese sentido, el presente artículo asume la sistematización de experiencias como una posibilidad hermenéutica que trasciende la simplicidad de la práctica pedagógica y conduce posiciones dialécticas, deconstructivas y críticas, cuyo propósito es la transformación de su quehacer docente. Adicionalmente, el proceso demandó el uso de recursos instrumentales, como el diario de campo y registros anecdóticos, sobre los cuales se desarrollaron procesos de categorización y estructuración de la información mediante la herramienta de ATLAS.ti. De este modo, la sistematización estableció diversos procesos clave como:

1. Contextualización ontológica de las prácticas pedagógicas del profesorado en el contexto rural.
2. Establecimiento de una aproximación conceptual y teórico-práctica a cada una de las técnicas cualitativas.
3. Elaboración del diario de campo y del registro anecdótico como instrumentos propios de la práctica pedagógica.
4. Incorporación y manejo del software ATLAS.ti 9, como herramienta para la sistematización de las prácticas pedagógicas.
5. Registro fotográfico de los procesos desarrollados.

Aproximaciones ontológicas de la práctica pedagógica del docente rural y su sistematización

El docente del contexto rural desarrolla procesos pedagógicos en los que se reinventa en función de las complejidades propias del territorio, como la diversidad étnica y cultural, las aulas multigrado, las especificidades geográficas, entre otras carac-

terísticas propias de su representatividad. Sin embargo, estos procesos de adaptación rara vez son registrados más allá de connotaciones anecdóticas compartidas entre colegas, quedando expuestas a un posible olvido por la inercia del tiempo, y solo incorporadas a los recuerdos personales que enriquecen sus propias memorias. Sin embargo, la falta de sistematización limita su transferencia a otros escenarios, en los cuales podría adoptar un carácter “nutricional” del ámbito pedagógico y didáctico, en particular, en el marco de la educación rural.

Lo anterior conduce a una reflexión crítica en torno a las distintas posibilidades que llevan a que el docente no sistematice su ardua labor en el aula. Por ejemplo, cuestionarse sobre aspectos como la sobrecarga laboral, la sobreestimación administrativa frente al registro reflexivo de las experiencias, los motivos que conducen al docente a la escasa divulgación del rol contribuyente al fortalecimiento de la educación.

Necesidades de desarrollo de habilidades y destrezas investigativas: sistematizar no es de expertos

Desde una perspectiva epistemológica, es posible identificar diversos señalamientos relacionados con las dificultades y, en algunos casos, con la imposibilidad de la sistematización, por parte de los docentes, de sus prácticas pedagógicas. A pesar de su amplia experiencia frente a la realidad del contexto rural ocurren dichos señalamientos que carecen, en su mayoría, de una formación en metodologías concernientes a la investigación educativa, como la Investigación-acción y el método fenomenológico hermenéutico, en cuyo marco la sistematización de experiencias se concibe como una estrategia de los enfoques cualitativos.

En la Investigación-acción, por ejemplo, Restrepo (2002-2006) advierte, desde su aplicación,

que el diario de campo constituye el principal instrumento para la generación de saber pedagógico; mientras que Van Manen (2003), desde el método fenomenológico hermenéutico, señala que este promueve la comprensión del sentido y la importancia del proceso pedagógico respecto a las eventualidades educativas que se experimentan en el contexto institucional y áulico. En este marco, narrar la experiencia se configura como una oportunidad de encontrar el significado esencial de las prácticas pedagógicas, convirtiendo al registro anecdótico en un instrumento indispensable.

De ese modo, la naturalización del carácter investigativo en la conducción y sistematización de las prácticas pedagógicas puede derivar, de forma paradójica, en círculos viciosos caracterizados por la ausencia de documentación y divulgación de las dinámicas educativas rurales. Esta situación contribuye a la marginación y subvaloración del rol fundamental del docente en la construcción de saber pedagógico e investigativo, al no incorporarse dichas experiencias como discurso educativo formal que enriquezca enfoques alternativos en un escenario complejo debido a su diversidad y divergencia contextual.

A lo anterior se suma la predominancia de lineamientos directivos por parte de organismos rectores locales que no promueven la cualificación docente en el ámbito de la investigación educativa ni, en efecto, la sistematización de experiencias. Aunque dichas reflexiones no son complejas, requieren de organización, reflexión crítica y producción en torno al diálogo permanente entre la experiencia de la enseñanza y el producto del aprendizaje, en una relación dialéctica que, en este caso, no debe solo incorporar la escuela desde la interacción docente-educando, sino integrar, además, a la comunidad y al territorio, en tanto que tiene una función transformadora de la realidad

en la que convergen sus actores (Jara Holliday 2020; Expósito y González 2017).

Incorporación de ATLAS.ti en la sistematización de experiencias docentes significativas

Uno de los aspectos metodológicos fundamentales que permite materializar la investigación cualitativa son las técnicas de análisis, entre las cuales Martínez-Miguélez (2006) destaca la categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización. No obstante, San Martín Cantero (2014), a partir de su estudio, aporta importantes elementos metodológicos relevantes para la validación de técnicas de análisis asociados a la Teoría Fundamentada y al uso de ATLAS.ti, precisando los procesos de codificación que pueden desarrollarse tanto en la categorización como en la estructuración.

A pesar de que la contrastación no deriva de los procesos analíticos de la herramienta ATLAS.ti, esta posibilita la generación de resultados que, una vez interpretados por el investigador, deben ser sometidos a procesos de comparación o contrastación con diversos autores o referentes investigativos. Asimismo, en el proceso de categorización se desarrollan otros subprocesos como la codificación, llámese *in vivo*, abierta, axial y selectiva, los cuales pueden validarse de manera manual, o a través de la asistencia de una herramienta tecnológica como ATLAS.ti (San Martín Cantero 2014; Díaz Conde 2023).

Acercamiento teórico-práctico de la sistematización con ATLAS.ti

Desde mi experiencia docente y el compromiso axiológico que orienta mi crecimiento profesional hacia la transformación de la práctica pedagógica y la contribución a la emancipación de contextos

educativos, el ejercicio autodidacta ha sido un elemento central en mi cualificación en el manejo de programas como ATLAS.ti¹, así como en el acompañamiento a la formación de docentes que lo requieren.

En consecuencia, bajo el conducto del diplomado “Pedagogía investigativa e innovación”, se desarrolló un proceso de cualificación en el manejo de ATLAS.ti como herramienta asistente en la sistematización de experiencias significativas de docentes en contextos rurales del municipio de Sincelejo, a partir de instrumentos escriturales que recogen

eventualidades vividas en el aula, como el diario de campo y el registro anecdótico.

Proceso de instalación de ATLAS.ti

En un primer momento, se llevó a cabo el proceso de instalación del software de procesamiento de datos cualitativos ATLAS.ti. Posteriormente, se realizó una explicación detallada de su funcionamiento con el apoyo técnico de algunos docentes en formación de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, quienes, desarrollan bajo mi dirección, el área de procesamiento de datos, ver figura 2.

Figura 2. Asistencia para instalación del software ATLAS.ti



Fuente: elaboración propia.

Una vez realizada su instalación, se procedió a subir los instrumentos que, para este caso, correspondieron a diarios de campo y registros anecdóticos derivados de la experiencia vivida por parte de los docentes. El proceso de conceptualización se consolidó a partir de la práctica directa con el programa de ATLAS.ti, de modo que la categorización y la estructuración planteadas por Martínez-Miguelé (2006) y San Martín Cantero (2014), se validaran a través del

uso mismo del software, lo que propició espacios de discusión y diálogo enfocados en la apropiación de la praxis de la sistematización. Este ejercicio permitió la generación de productos analíticos, como figuras derivadas de las redes semánticas producidas por ATLAS.ti, como resultado de los conceptos emergentes a partir de procesos de reducción inductiva y deductiva propios del análisis e interpretación de los instrumentos, ver figura 3.

1 Al tiempo de instaurarme como entrenador o formador profesional certificado de ATLAS.ti a nivel de Latinoamérica. <https://atlasti.com/es/formadores>

Figura 3. Momento práctico del proceso de análisis y sistematización



Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

Sistematizar las experiencias derivadas de las prácticas pedagógicas constituye, sin duda, una apuesta que pone en evidencia la necesidad formativa del profesorado en el contexto rural. En este sentido, el diplomado de “Pedagogía investigativa e innovación”, se configuró como un acto de justicia ontoepistémica y democratización del conocimiento, con el propósito del desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para visibilizar su rol preponderante en contextos que han sido históricamente marginados.

En concordancia con lo anterior, reflexionar sobre las debilidades y limitantes del profesorado en la sistematización de sus prácticas pedagógicas, no implica su incapacidad para el desarrollo y la divulgación de productos pedagógicos e investigativos. Por el contrario, dichas reflexiones revelan los síntomas de un sistema educativo que exige el cumplimiento rígido de currículos instituidos, pero que limita el acceso a herramientas indispensables para visibilizar el ejercicio docente, así como su

esfuerzo de emancipación y transformación del contextual rural, en un acto revolucionario pedagógico por priorizar los saberes locales.

Incorporar ATLAS.ti como herramienta de asistencia técnica en la sistematización de información, bajo marcos de enfoque cualitativo, representa la posibilidad de apropiación de habilidades y destrezas por parte de los docentes orientadas a la transformación de sus prácticas pedagógicas. ¿Pudo haberse realizado de otra forma? En efecto, existen diversas técnicas para la sistematización y el uso de este software; sin embargo, no resultó de ninguna manera, en una imposición del diplomado “Pedagogía investigativa e innovación”.

Referencias

- ATLAS.ti. (2024, 24 de junio). *ATLAS.ti Windows. Analyze anything, faster*. [Guía rápida]. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. <https://manuals.atlasti.com/Win/es/quicktour/>
- Díaz-Conde, J. E. (2023). *Sistematización De Experiencias: Procesamiento Y Análisis Cualitativo*

- De Los Procesos Pedagógicos Investigativos Con Atlas.Ti. *Revista Internacional ReNoSCol*, 1(3). 147-158.
- Expósito Unday, D., & González Valero, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta médica espiritua-na*, 19(2). 1-6. <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v19n2/GME03217.pdf>
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, B. R. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Jara Holliday, O. (2020). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion. [Archivo en línea]. https://centro-derecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Restrepo Gómez, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(42), 92-101.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.



Colección Liderazgos que transforman la escuela

La alegría de aprender a investigar el territorio.

Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

Esta cartilla da cuenta del proceso de fortalecimiento de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Reconoce a las maestras y los maestros en el territorio como sujetos productores de saber pedagógico. Sitúa la investigación educativa como práctica territorial orientada a la innovación y a la transformación de la escuela.

La edición general estuvo a cargo de Periplo
Corporación, Escuela de Pensamiento Situado,
en colaboración con Tejido editorial.

Impreso en Colombia
Bogotá D. C., 2026





“Somos docentes y dinamizadores indígenas que aprendimos a enseñar no solo en el aula, sino también en el patio de tierra, bajo la sombra del árbol que hace de salón, en la calle polvorienta que conduce a la escuela y en la casa de bahareque donde una familia nos recibe con la misma calidez con la que se comparte un café.”

