



**LICENCIATURA EN EDUCACION BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
CONVOCATORIA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA 2017-2¹**

CONTENIDO

1. [Sobre el Proyecto de formación de la Licenciatura](#)
2. [La práctica pedagógica: ciclos de formación, propósitos y sentidos](#)
3. [Convocatoria para la presentación de propuestas de práctica pedagógica para Medellín, Oriente y Bajo Cauca](#)
 - 3.1. [Formato para la presentación de propuestas y documentación requerida](#)
 - 3.2. [Procedimiento de selección](#)
 - 3.3. [Criterios de selección](#)
 - 3.4. [Cronograma de la convocatoria](#)
4. [Líneas de investigación de la práctica pedagógica](#)
5. [Sobre el papel del asesor de práctica](#)
6. [Referencias bibliográficas](#)

¹ Si tiene inquietudes sobre la convocatoria puede remitirse a la profesora Erica Areiza, coordinadora de prácticas de la Licenciatura, ya a través del correo electrónico practicasilichumanidades@udea.edu.co, vía telefónica en el 2198707, o en la oficina 9-419 (Facultad de Educación).

1. Sobre el Proyecto de formación de la Licenciatura

Tal como aparece en el Proyecto de formación (2013) de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, esta centra su interés en la formación de maestros desde una concepción del lenguaje que articula las dimensiones ética, estética y lógica, y que propicia la sensibilidad, la lectura crítica de los contextos socioculturales, la comprensión del mundo y de la propia experiencia.

Lo anterior sugiere una idea de formación, lenguaje e investigación que supone la experiencia estética, la formación crítica y humanista, la lectura de contextos y la construcción de comunidades de saber, como lo presenta el siguiente esquema:



Misión

En coherencia con la misión de la Facultad de Educación, la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana forma maestros críticos y propositivos para los niveles de la Básica, la Media y otros contextos en los que opera la relación formación y lenguaje en sus dimensiones ética, estética y lógica, mediante la investigación como eje articulador que propicia la comprensión y acción en diferentes contextos socioculturales para aportar a los procesos educativos en el departamento y el país.

Visión

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana se posicionará, en los ámbitos regional, nacional e internacional, como un programa de excelencia académica a través de la docencia, la investigación y la extensión con pertinencia sociocultural que redunden en la consolidación de comunidades de saber y de los diálogos entre universidad, escuela y región.

Propósitos de formación

La formación de maestros de Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana:

- ✚ con la capacidad de reconocerse y reconocer al otro por medio del lenguaje, de tal manera que fortalezcan espacios significativos de acción e interacción con las comunidades educativas.

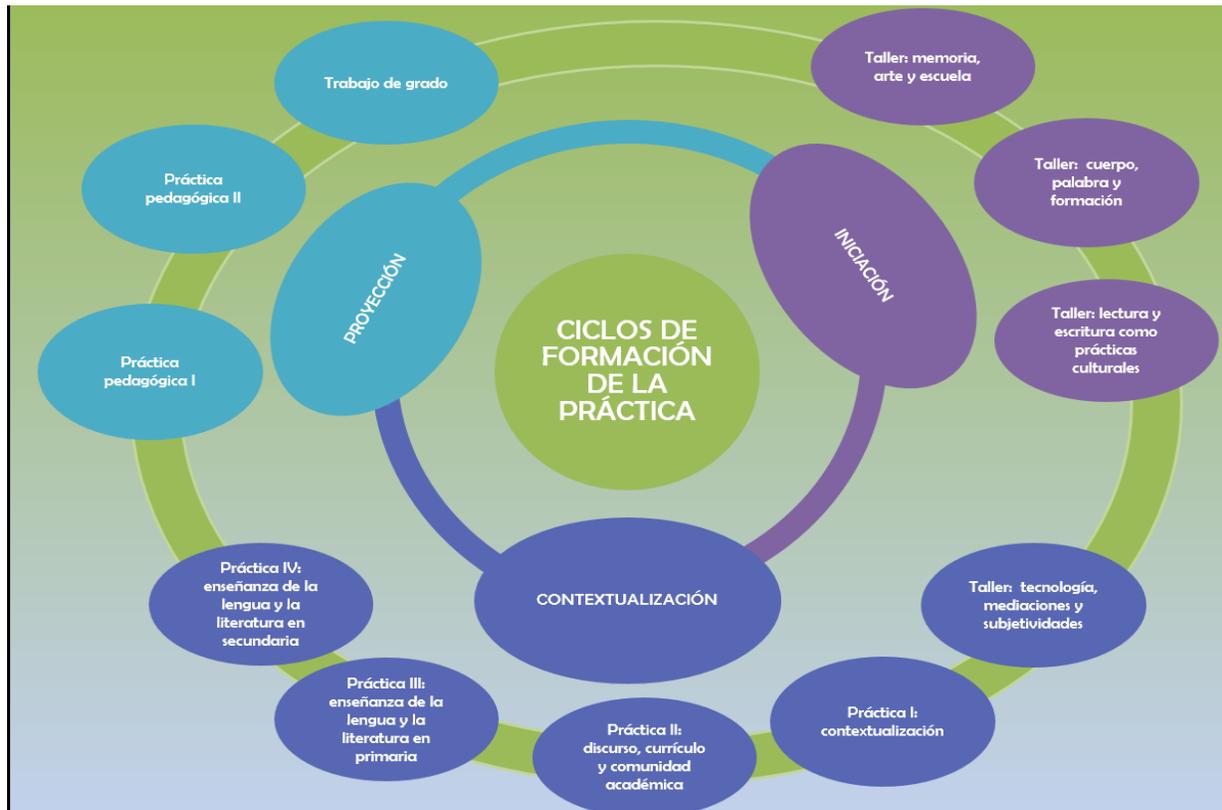
- ✚ que hagan un uso crítico y creativo del lenguaje en la apropiación de los saberes y en las relaciones con los otros.
- ✚ aprendices y enseñantes de las ciencias y teorías del lenguaje y de la literatura que hagan posible la recontextualización de los saberes desde una perspectiva ética.
- ✚ lectores y transformadores de contextos a partir de relaciones inter y transdisciplinares desde los saberes socioculturales pedagógicos y didácticos.
- ✚ protagonistas de las realidades sociales y culturales que a partir de la investigación incidan en la formación de generaciones de sujetos sociopolíticos comprometidos con la construcción de una sociedad más democrática.
- ✚ abiertos a las experiencias estéticas y a las innovaciones pedagógicas, investigativas, culturales y sociales.

2. La práctica pedagógica: ciclos de formación, propósitos y sentidos

La práctica pedagógica constituye un acontecimiento esencial para la consolidación de la identidad de maestro, así como para la apropiación, en realidades educativas situadas, de saberes y posturas en los ámbitos pedagógico, didáctico, investigativo y disciplinar. Se trata de una práctica que trasciende la idea de la intervención o la comprobación de las teorías estudiadas con anterioridad; antes bien, como figura en el Reglamento de prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, “la práctica pedagógica tiene como misión, contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación, de la más alta calidad, cuyo objeto será la búsqueda, la producción, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, de los saberes disciplinares específicos, y de la didáctica. (Artículo 1, 2012, p.2).

En consonancia con esta misión, en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, la práctica pedagógica se asume como un escenario donde los maestros en formación se posicionan como sujetos de saber y como sujetos políticos capaces de aportar, desde su sensibilidad, sus apropiaciones, sus discursos y sus procesos investigativos, a las prácticas de enseñanza en el campo de lenguaje que tienen lugar en la escuela o en otros espacios educativos. En este sentido, la práctica se concibe como una praxis donde la reflexión y la acción forman una hermandad indisoluble, donde la teoría y la práctica se trenzan en una relación recíproca que se realimenta de manera permanente. Entendida de este modo, la práctica supera la idea de una simple experimentación, para situarse como un acontecimiento político, ético y epistemológico que configura la subjetividad, el saber y el ámbito de actuación del maestro.

Son tres los ciclos de formación que soportan la propuesta de práctica en la Licenciatura: un ciclo de Iniciación que comprende los tres primeros niveles, un ciclo de Contextualización que articula los cuatro niveles sucesivos y en el que se inscriben las prácticas tempranas; y un ciclo de Proyección que comporta los últimos tres semestres del plan de formación. A continuación se presenta un esquema donde aparecen los ciclos y los cursos que se inscriben en cada uno de ellos:



El *Ciclo de iniciación* crea escenarios para que los maestros en formación se sitúen en los ámbitos epistemológicos, históricos, éticos y estéticos de los componentes que integran la práctica pedagógica; aporta elementos para la construcción de la identidad como maestros de lenguaje y propicia experiencias que movilizan la búsqueda y la pasión por la investigación.

El *Ciclo de Contextualización* proporciona los elementos necesarios para que los maestros en formación, en tanto sujetos partícipes de realidades socioculturales, se vinculen de forma crítica y propositiva a contextos escolares y no escolares, por medio de una práctica diversificada y secuenciada, que propicie un encuentro entre teoría y experiencia como dimensión constitutiva de su formación.

En el *Ciclo de Proyección* se exploran, profundizan y generan las condiciones necesarias para situarse en escenarios educativos como la escuela regular o en otros contextos alternativos que ofrezcan lugares de posibilidad para desarrollar prácticas investigativas que articulen las relaciones entre pedagogía, lenguaje, literatura, didáctica de la lengua, didáctica de la literatura, diferentes sistemas simbólicos, entre otros.

3. Convocatoria para la presentación de propuestas de práctica pedagógica para la sede Medellín y para las Seccionales Oriente y Bajo Cauca.

Las propuestas que se presenten a esta convocatoria, en caso de ser aceptadas, soportarán los espacios formativos correspondientes a las prácticas finales que integran el ciclo de Proyección, a saber, Práctica pedagógica I, Práctica pedagógica II y Trabajo de grado. A continuación se especifican el propósito general y los resultados esperados para cada uno de estos cursos:

Práctica pedagógica I	<p>Propósito: Configurar una propuesta de investigación en atención a la línea de investigación propuesta por el profesor asesor, a las construcciones e intereses investigativos de los estudiantes y a los hallazgos y comprensiones que se desprenden de la lectura crítica del contexto educativo en el cual se enmarca la práctica pedagógica en desarrollo.</p> <p>Resultados esperados: - Formulación proyecto de investigación. -Socialización de avances ante la comunidad académica de la Licenciatura.</p>
Práctica pedagógica II	<p>Propósito: Consolidar el proyecto de investigación a partir de sus desarrollos teóricos y metodológicos y a sus apuestas didácticas y pedagógicas.</p> <p>Resultados esperados: -Fundamentación teórica y desarrollo ruta metodológica -Socialización de avances ante la comunidad académica de la Licenciatura.</p>
Trabajo de grado	<p>Propósito: Procesar, analizar e interpretar las experiencias, configuraciones y hallazgos de la Práctica I y la Práctica II, a partir de una problematización investigativa. Esto con el fin de consolidar un proceso y una producción escrita que reflejen, en su calidad y pertinencia, el proceso de formación del maestro a lo largo de toda la carrera, así como el diálogo que estableció con la propuesta de práctica pedagógica del asesor.</p> <p>Resultado esperados: -Sustentación oral ante la comunidad académica del Programa y de la Facultad. -Texto escrito correspondiente al Trabajo de grado</p>

3.1 Formato para la presentación de propuestas y documentación requerida

Identificación del proponente	
Nombres completos	
Celular	Dirección electrónica
Grupo académico o de investigación al que pertenece	
Experiencia como asesor/a de práctica en años	
Información sobre la propuesta de práctica	

Precisar si la propuesta está pensada para Medellín, para Oriente o para Bajo Cauca ²
Nombre de la propuesta
Línea de investigación en la que se inscribe <ul style="list-style-type: none"> ✚ Enseñanza de la lengua y de la literatura. ✚ Lenguaje, mediaciones y otros sistemas simbólicos ✚ Narrativas, subjetividades y contextos (Para comprender el sentido de cada una de las anteriores líneas ver el numeral 4)
Descripción del problema de investigación o ámbito de reflexión de la propuesta
Breve descripción del marco conceptual que fundamenta la propuesta
Pertinencia de la propuesta Establecer claramente la relación del problema de investigación con la línea de investigación elegida, así como su pertinencia en la formación de maestros de lenguaje.
Preguntas orientadoras Formular dos preguntas orientadoras que recojan la problemática o ámbito de reflexión propuestos.
Resultados esperados Describir los resultados que derivaría la propuesta para los procesos de formación en lenguaje, para los maestros en formación, para la Licenciatura y para su propio quehacer.
Cronograma Presentar un cronograma de actividades y de productos tentativos, en el cual se proyecte el trabajo para cada uno de los semestres en que se desarrollará la propuesta de práctica. Se sugiere partir de los propósitos y resultados esperados de cada uno de los tres espacios de práctica que comprende el ciclo final de la práctica.
Bibliografía

Nota: la extensión del texto de la propuesta debe ser máximo de 4 páginas, sin contar la bibliografía y el cronograma (Time New Roman 12, márgenes 3X3, espacio sencillo, en Word).

Luego de la propuesta anexar:

- ✓ Hoja de vida académica (Estudios realizados, últimas publicaciones, experiencia en investigación. Extensión máxima de 3 páginas).

Cualquier profesor/a que cumpla estos requisitos y desee postularse como asesor de prácticas debe diligenciar los formatos propuestos y enviarlos a la dirección electrónica practicasslichumanidades@udea.edu.co

² La Seccional Oriente está situada en el municipio de El Carmen de Viboral; el seminario de práctica tiene una intensidad de 4 horas semanales que se programan entre lunes y viernes. La Seccional Bajo Cauca tiene su sede en el municipio de Caucasia. La cohorte que iniciará la práctica final está inscrita en la modalidad de presencialidad concentrada, esto es, las clases se programan de viernes a domingo. Para el caso de las prácticas, las sesiones no son consecutivas; son ocho durante el semestre y se programan viernes en la tarde y sábado en la mañana o sábado en la tarde y domingo en la mañana, para una intensidad de 10 horas por cada sesión.

3.2 Procedimiento de selección

Cada una de las propuestas presentadas será evaluada por el Comité de carrera, quien podrá citar a los proponentes a una sustentación en fecha dentro del calendario establecido.

Posterior a la revisión y aprobación de las propuestas por parte del Comité de carrera éstas serán presentadas a los estudiantes quienes serán los que finalmente decidan en cuál de las propuestas desean realizar su práctica.

Nota: un grupo de práctica sólo puede abrirse formalmente si cuenta con mínimo 5 estudiantes.

3.3 Criterios de selección

- Cumplimiento de los requisitos de la convocatoria.
- Coherencia de la propuesta con los propósitos de formación de la Licenciatura.
- Aportes y pertinencia del proyecto en relación con el campo de formación de maestros de lenguaje y literatura.
- Articulación con los tres ejes misionales de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

En orden de incidencia, los criterios secundarios son:

- Asistencia a los encuentros del Núcleo Diálogo de saberes y Práctica pedagógica. (Este aplica solo para quienes han orientado cursos inscritos en este Núcleo en semestres anteriores)
- Hoja de vida académica y profesional.

3.4 Cronograma de la convocatoria

Momentos del proceso	Fechas
Publicación de la convocatoria para la presentación de propuestas de práctica	28 de abril
Envío de propuestas de práctica pedagógica al correo de prácticas de la Licenciatura practicaslichumanidades@udea.edu.co	Hasta el 15 de mayo
Proceso de valoración y selección de propuestas por parte del Comité de carrera de la Licenciatura	Del 16 al 24 de mayo
-Inducción a estudiantes -Presentación de propuestas seleccionadas ante los estudiantes -Conformación de grupos	Del 25 de mayo al 4 de junio
Entrega de programación de prácticas para el semestre 2017-2	Hasta el 5 de junio
Fecha prevista para inicio de clases	1 de agosto de 2017

4. Líneas de investigación

Hace parte de los intereses explícitos del Programa soportar sus líneas de formación en los procesos y construcciones de las líneas de investigación, en una articulación directa entre

investigación y docencia. El Comité de Carrera propone a la comunidad académica las siguientes líneas:

4.1 Enseñanza de la lengua y de la literatura

La Licenciatura concibe las didácticas como campos discursivos que hacen parte de la pedagogía, y en los cuales se produce un diálogo de saberes con otras disciplinas. En esta vía, la enseñanza se plantea como proceso derivado de la experiencia que maestro/as y maestras, desde un rol y discurso pedagógicos, tienen con las ciencias, las disciplinas y, de forma especial, con los problemas que pretenden enseñar.

De acuerdo con esto, hablamos de las didácticas como cuerpos discursivos y prácticos que comunican imágenes del mundo de la vida, del legado cultural de la humanidad y de las disciplinas y ciencias, desde una mirada pedagógica que devela ciertos principios éticos y un proyecto pedagógico-social de ser humano. De modo que el devenir de las didácticas se haya profundamente emparentado con las preguntas y problemas que a través de la historia las ciencias y las disciplinas se han planteado, al tiempo que se ve afectada por el descubrimiento del lugar que en los procesos de enseñanza-aprendizaje ocupa el estudiante, con unas condiciones cognitivas y culturales específicas, con una experiencia y unos imaginarios enraizados en diversos contextos socioculturales (*Cfr.* Proyecto de formación, 2013, p. 18).

Desde esta perspectiva, consideramos válidos los desarrollos de las didácticas específicas y las asumimos como campos de reflexión e investigación pedagógica; aun cuando en el ánimo de constituirse como disciplinas autónomas de la pedagogía hayan dejado -en varios casos- implícita su conexión con la formación y el saber pedagógico; es de vital importancia para el Programa explicitar estas relaciones por medio de una investigación cuyos resultados no podrán confluír en fórmulas o prescripciones para la enseñanza.

La Didáctica de la Lengua además de analizar críticamente las implicaciones de las relaciones entre la pedagogía y los enfoques estructurales, descriptivos y formales sobre la lengua, se interesa actualmente en las posibilidades de articular el estudio de la enseñanza del castellano con prácticas comunicativas y discursivas que poseen existencia y legitimidad social, histórica y cultural (*Cfr.* Pérez, 2004, p. 75). Esto permite el ingreso al campo didáctico de la categoría de *género discursivo* que pone en relación un texto concreto con un discurso y una práctica sociodiscursiva (*Cfr.* Pérez, 2004, p. 73). Lo anterior conduce a considerar en el plano investigativo no sólo los saberes lingüísticos, sino también los quehaceres del hablante, el lector, el oyente y el escritor (*Cfr.* Lerner, 2001, p. 32); es decir, los procesos que movilizan las acciones de lectura, escritura, habla y escucha, entendidas como prácticas socioculturales que poseen funcionalidad e historia en diferentes ámbitos más allá de los muros de la escuela.

Consideramos el hecho de que la investigación en didáctica de la lengua no sólo vuelca recientemente la atención sobre la categoría de discurso y los entramados de las relaciones de poder desde lo lógico, paradigmático y categorial, sino también a partir de lo analógico, que Cárdenas Páez (2006, p. 3) define “como forma de la comprensión que incorpora facetas de la sensibilidad, la imaginación y rasgos del intelecto humano, tiene en la imagen su forma privilegiada, lo que supone conocer a través de la emoción y del afecto, comprensión a mitad de camino entre la diferencia y la semejanza, entre la identidad y la diversidad”.

La Didáctica de la Literatura, por su parte, emerge como discurso cuyo contexto de discusión epistemológica actual se ubica en la crisis de las humanidades y el pensamiento posestructuralista. La literatura, tradicionalmente abordada a partir del análisis literario, empieza a mirarse como discurso social, imbricado con otros múltiples discursos de acuerdo con sus condiciones de enunciación producidas en momentos y lugares concretos por medio de prácticas. Esta perspectiva no descarta la mirada filosófica y estética sobre la literatura; por el contrario, brinda la oportunidad del intercambio con estas disciplinas. Así mismo, se abre paso a un trabajo reflexivo que permite comprender los efectos de las posturas estructuralistas (con su énfasis cientificista) en la enseñanza de la literatura, permeada históricamente por el análisis literario y su mirada intrínseca del texto, desligada de los contextos de producción e interpretación de las obras. Todos estos problemas constituyen retos para la investigación didáctica que requerirá un diálogo con teorías estéticas, la pragmática, el deconstruccionismo y la semiótica.

4. 2 Lenguaje, mediaciones y otros sistemas simbólicos.

Si entendemos la significación tal como la plantean los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998)³, como una dimensión por medio de la cual los humanos le damos sentido a la vida (idea que se retoma, por demás, a los estudios del lenguaje —filosóficos y lingüísticos— y de la semiótica), entonces el objeto de la línea *Lenguaje y otros sistemas de significación* es múltiple. Por un lado, reconoce el lugar del lenguaje (como lengua natural) y el lenguaje (como sistema simbólico amplio, verbal y no verbal). Lo primero implica, a su vez, el estudio del lenguaje como capacidad, de la lengua como sistema y de la palabra (perspectiva lingüística); el estudio del lenguaje como sistema simbólico de representación (perspectiva filosófica), perspectiva según la cual el lenguaje no es tanto fin (caso de la lingüística), sino medio, es decir, el lenguaje sirve para otra cosa, por ejemplo, para comprender cómo vive la gente.

Lo segundo, por su parte, implica una mirada del signo en su sentido amplio, peirceano si se quiere, según la cual un signo siempre es algo que dice sobre otra cosa para alguien. En este sentido, tres son los tipos de signos más comunes: ícono, índice, símbolo. El primero comprende, en términos generales, aquellos signos que tienen una relación de semejanza con su objeto, como la imagen, los mapas conceptuales, los diagramas, entre otros. El segundo se refiere a aquellos signos que tienen una conexión con el objeto como las huellas, y el tercero a aquellos que tienen una relación arbitraria con su objeto, como el semáforo o las señales de tránsito en general. Lo anterior permite comprender muchos fenómenos no verbales, es decir, distintos a aquellos en los que el lenguaje (lenguaje verbal) tiene una presencia marcada, como los hechos institucionales; permite comprender que, una imagen, por ejemplo, comunica, dice más de lo que muestra, tiene intencionalidades y tales intencionalidades no se dan en su manifestación lingüística sino de otro modo, sea el caso, analógico, metafórico, metonímico.

En suma, la línea de investigación abarca estudios que pretendan utilizar diferentes herramientas (lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, semióticas) con el propósito de comprender el lenguaje y otros sistemas de significación en diferentes contextos educativos. Las formas como vivimos e interactuamos los seres humanos comunican en tanto están constituidas por lenguaje verbal, pero existen otros signos que “no hacen parte” del sistema lingüístico (aunque en muchos casos se encuentren complejamente imbricados con éste), y ellos también comunican. Se trata de signos semióticos o no verbales, como la imagen, la huella, las manchas, los pigmentos, las líneas, las

³ Planteamientos que están fundamentados en la semántica, la pragmática y la semiótica, y cuyas conexiones con la lingüística y la filosofía del lenguaje permiten unas categorías particulares de lenguaje.

relaciones espacio-temporales, la disposición de los objetos en un espacio, la estructura física de ciertas cosas, todo lo cual significa y comunica. Comprender esto implica, para el maestro/a formador de formadores y para el maestro/a en formación, reconocer la riqueza del espacio escolar, leer no sólo textos escritos (lenguaje verbal), sino acontecimientos, sucesos, fenómenos, aspectos del mundo empírico e institucional; en suma, leer la realidad semiótica y hermenéuticamente. Leer el mundo implica reconocer los signos que lo configuran, lo cual, de entrada, enriquece la formación pedagógica de los maestro/as de humanidades y lengua castellana.

4.3 Narrativas, subjetividades y contextos

La necesidad de encarar críticamente los diversos contextos educativos, socioculturales, disciplinares y normativos, irreductibles a fórmulas de causa-efecto, demanda la puesta en escena de un diálogo de saberes que hace “insostenible la idea de estandarización de los procesos de enseñanza” y la imposibilidad de “transferencia mecánica de la experiencia” (Pérez, 2005, p. 48). Ello hace indispensable el posicionamiento de la investigación pedagógica de cara a los saberes contextuales que se producen al interior de distintas comunidades y que nos hablan de su lectura del mundo, de los avatares simbólicos encarnados en los cuerpos, en los espacios, en las prácticas discursivas, en procesos de interacción pedagógica situados. Desde esta perspectiva, la línea encara el reto de comprender las relaciones entre subjetividad y contexto, sujeto y comunidad, desde un intercambio que no niega las relaciones de poder que lo surcan y, en la pregunta por lo ético, no reduce unos saberes a otros (por ejemplo los saberes populares a los conocimientos científicos), como posibilidad de dinamizar las identidades, de confrontarlas y enriquecerlas.

En la propuesta de esta línea se articulan formación investigativa, contexto educativo y subjetividad por medio de un proceso de investigación narrativa, que se inscribe en el giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas, en el cual los fenómenos sociales son comprendidos como “textos cuyo valor y significado primariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona” (Bolívar, 2001, p. 15). En este sentido, la práctica investigativa es dimensionada como acontecimiento situado que revela nuevas facetas de comprensión a partir de la interacción y la experiencia que permiten elaborar condiciones de resistencia crítica y creativa ante los regímenes de verdad que pretenden exiliar del ámbito académico la subjetividad, por medio de reglas jerárquicas, objetivas y universales.

De acuerdo con Bruner, (2003, p. 48) “narrar deriva ya del narrare latino, ya del gnarus, que es ‘aquel que sabe de un modo particular’; lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable”. En efecto, quien narra elabora y comunica lo que se sabe y quiere conservar en tanto sujeto cultural; según Bruner (2003, p. 32, 34, 126), se trata de una acción profundamente popular, narrar es la “moneda corriente de una cultura”⁴ que corresponde, como conjunto analógico, a la lectura del mundo que ésta pretende hacer perdurar.

De esta forma, la línea asume una búsqueda investigativa en la que ética y estética apuntan críticamente hacia la configuración de formas de resistencia de maestras y maestro/as frente a la imagen de sujetos subalternos (en relación con la ciencia, el estado y otras entidades). En esta vía, el estudio de las relaciones entre subjetividad y contexto se enmarca en el interrogante por el

⁴ “La convencionalización de la narrativa es la que convierte la experiencia individual en una moneda colectiva que – por decir así– puede circular sobre una base más amplia que la simple relación interpersonal” (Bruner, 2003:33).

sentido que tiene para maestras y maestro/as el investigar, pero, ¿a qué llamamos investigar?, ¿qué relaciones de saber-poder están implicadas? y ¿qué tiene ello que ver con la identidad narrativa de los sujetos y la comunidad de un programa en el que literatura y lenguaje constituyen dos grandes intereses? Éstas y otras preguntas surgen en un proceso que teje y desteje relatos a punta de múltiples experiencias, miradas y voces, y en los que lenguaje narrativo y referencial, al igual que en la vida cotidiana, se encuentran en una trama que desde el primer momento propone una forma de comprensión investigativa diferente que no persigue la generalización sino la “transferibilidad” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 31), por vía analógica.

5. Sobre el papel del asesor de práctica⁵

Todo empieza por reconocer que el asesor de práctica también es maestro/a y humanista, y por lo tanto tiene la labor de investigar su propia práctica, los imaginarios y dispositivos que la circundan, las reglas que configuran las relaciones de poder de su propio discurso sobre la ciencia, las disciplinas y su relación con el mundo; no es suya una tarea que se resigne a la transmisión mecánica de conocimiento, sino un complejo proceso de construir con sus estudiantes una posición frente al mundo: participar de su formación crítica. Nos referimos a una posición que renuncia al autoritarismo pedagógico, con la convicción de que el mismo estudiante tiene algo que aportar desde su experiencia del mundo de la vida, desde sus capacidades y su saber; así, la investigación se propone como emergencia de intercambio con el docente y la comunidad académica.

Desde esta perspectiva, planteamos la docencia universitaria desde la investigación (Cfr. Garavito 1999, p. 173), y al asesor de práctica en tanto investigador, que llega al aula no con la intención de entregarles a sus estudiantes la verdad o de adiestrarlos en la homogenización de su discurso, sino con una propuesta pedagógica que propicie una experiencia iniciática que incluya las búsquedas propias de los estudiantes, y a la vez las confronte con otras diversas. Como ya lo mencionamos anteriormente, desde esta propuesta los seminarios de práctica se convierten en “talleres de creación de pensamiento” (Garavito, 1999, p. 176) en donde además de reflexionar oralmente se escribe y se publica (en tanto se socializa), en donde se aprende a investigar, investigando. Aquí, las metodologías, técnicas y discursos investigativos llegan como una necesidad para viabilizar los proyectos que surgen, y no a la inversa.

De acuerdo con lo anterior, “todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización —que culmina con la muerte— trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria —del ensayo y el error— que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis” (Ossa Londoño, 2002, p. 28). Es, en este punto, que se encuentran investigación y narración.

De allí que autores como Wainerman (2011) hablen de la formación de investigadores en las ciencias sociales desde una práctica real, desde una acción misma sobre la teoría y la práctica. El sujeto construye a lo largo de su vida sus propias narrativas, abre unos relatos y cierra otros, o bien deja algunos inconclusos. En este ir y venir con la resignificación de su propia vida, el sujeto construye y deconstruye, crea prejuicios y los desmonta. Permanentemente el sujeto cognoscente

⁵ Adaptado del artículo Agudelo, P. y Ortiz, N. (2009) Entre lo real y lo posible. La investigación en la universidad: discursos hegemónicos y multiplicidad. En: *Lectiva, Revista de la Asociación de profesores de la Universidad de Antioquia*, No. 17 Medellín, Junio.

hace inferencias, crea hábitos que direccionan sus acciones y ponen en juego sus dimensiones estética ética y lógica, y no simplemente esta última.

6. Referencias bibliográficas

- Bolívar, A.; Domingo J. y Fernández M. (2001). La investigación biográfico narrativa en educación. Madrid: La muralla.
- Bruner, J. (2003). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Gedisa: Barcelona.
- Faculta de Educación, Reglamento prácticas pedagógicas. (Acuerdo 284 de 2012).
- Garavito, E. (1999). De la cultura universal a la cultura diferencial. En: Escritos Escogidos. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Medellín.
- Lerner. D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México: Fondo de Cultura económica.
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. (2013). Proyecto de formación. En: Archivo de la Licenciatura.
- Pérez, M. (2004). Elementos para pensar un plan de estudios en el campo del lenguaje y la literatura. En: Red Lectura, Un espacio para el diálogo razonado. Medellín: Zuluaga, pp. 67-85.
- Larrosa, J. et al. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Cárdenas, A. (2006). Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura. Texto presentado en el Segundo Encuentro Departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia. Universidad de Antioquia, agosto 18 de 2006.
- Wainerman, C. (2001). La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Manantial.