



La práctica pedagógica en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Propuesta de formación en la práctica

Comité de Prácticas Pedagógicas
Facultad de Educación

Abril 2021



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



La práctica pedagógica en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

2

Decano(a)

Wilson Bolívar Buriticá

Jefatura Departamento de Pedagogía

Bibiana Escobar García

Comité de Prácticas

Nubia Astrid Sánchez Vásquez

Érica Elexandra Areiza Pérez

Elizabeth Ortega Roldán

Rosa María Bolívar Osorio

María Mercedes Jiménez Narváez

Gilberto Obando Zapata

Jaime Andrés Carmona Mesa

Adriana Juliet Serna Jaramillo

Diana Alejandra Aguilar Rosero

Margarita Isabel Ruíz Vélez

Alba Lucia Rojas Pimienta



Índice

1. Presentación	4
2. El devenir de la práctica en la Facultad de Educación	6
3. Características de la práctica en nuestras propuestas de formación	7
3.1. El enfoque de formación en la práctica que proponemos	7
3.2. La práctica como eje transversal de la formación de maestros y pedagogos	10
3.3. La práctica como lugar para visibilizar la relación teoría y práctica	11
3.4. La práctica como posibilidad de formarse en el oficio	11
3.5. La práctica como oportunidad para el reconocimiento de los contextos de actuación	13
3.6. La práctica como construcción de sí	14
3.7. La práctica como experiencia investigativa	15
4. Propósitos formativos	16
5. Trayectos y experiencias en el proceso de práctica	17
6. Los sujetos de la práctica	21
6.1. El maestro y el pedagogo en formación: entre el devenir y la construcción de los posibles de una profesión	21
6.2. El asesor de práctica: entre el oficio de la palabra y la disposición de saberes	22
6.3. Cooperadores en los procesos de práctica: entre el acogimiento y la reciprocidad	23
7. Tiempos y modos de acompañamiento	24
8. Escenarios de la Práctica Pedagógica: ámbitos de formación posibles	27
9. Evaluación de los procesos en la práctica pedagógica.	30
9.1. De los estudiantes	30
9.2. De los asesores y a los asesores	31
9.3. De los procesos en los centros de prácticas	31
9.4. De la propuesta de formación	32
10. Síntesis de los desafíos de la implementación de la propuesta de formación	33
Referencias Bibliográficas	34
Anexos	37
Anexo 1. Distribución de los créditos para el núcleo de práctica pedagógica	37
Anexo 2. Pregrado en Pedagogía. Organización horas vs. Créditos práctica	39
Anexo 3. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Organización horas vs. Créditos práctica	40



1. Presentación

El Comité de Prácticas Pedagógicas de la Facultad en su propósito de fortalecer y cualificar los procesos de formación en el núcleo de prácticas, presenta este documento en el que expone la propuesta de formación que sustenta el diseño curricular, sus propósitos formativos, las características básicas de la práctica, los trayectos que la componen con sus tiempos, nuestra mirada sobre los sujetos que participan, la relación con los centros de práctica y la evaluación al interior de las prácticas.

Este documento es el resultado de discusiones, consensos y disensos que a lo largo de los últimos años han ocupado la agenda del Comité de Práctica¹, y por ende expresa las miradas de nuestros programas de formación en la actualidad. Debemos recordar que de manera permanente estamos revisando, evaluando, profundizando e introduciendo ajustes con el propósito siempre de cualificar nuestra propuesta de formación. Además, en tanto documento orientador, debe leerse como complementario al reglamento de práctica vigente, en conjunto, estos dos documentos constituyen la hoja de ruta para el desarrollo actual de las prácticas en los diferentes programas que tiene la Facultad de Educación.

Así, presentamos un tejido relacional donde confluyen voces que traen un acumulado de historias, trayectos académicos y expectativas vitales. No se trata de voces desarticuladas que se amañan en el monólogo, sino más bien, que se constituyen en una polifonía donde las posibilidades del decir están siempre abiertas para quienes hacen parte de los procesos de formación agenciados. En estos procesos se imbrican también unos saberes soportados en distintas tradiciones de pensamiento que son siempre dinámicas e inacabadas. Estas configuraciones, relaciones y búsquedas se potencian en los escenarios de la práctica, esos lugares que más allá de sus dimensiones espaciales, están habitados por discursos, concepciones, imaginarios y diversas maneras de comprender la cultura, la formación y el devenir del ser humano. Se profundiza en los sentidos y comprensiones asociados a los sujetos, las relaciones y los escenarios implicados en los procesos de la práctica pedagógica.

¹ En la construcción de este documento se ha trabajado desde el año 2016 bajo el liderazgo de las coordinadoras Liliana María Echeverry y María Alexandra Villa. Muchos han sido los profesores que en estos años han dejado sus aportes en este texto colectivo. La versión que aquí se presenta ha sido enriquecida con las contribuciones de los profesores participantes en el comité durante el 2020. Son ellos: Bibiana Escobar -Jefa Departamento de Pedagogía, Nubia Astrid Sánchez -Coord. Práctica Lic. en Ciencias Sociales, Jaime Andrés Carmona -Coord. Práctica Lic. en Física, Carolina Higueta- Coord. Práctica Lic. Básica Primaria, Érica Areiza -Coord. Práctica Lic. Literatura y Lengua Castellana, Gilberto Obando- Coord. Práctica Lic. en Matemáticas, María Mercedes Jiménez - Coord. Práctica Lic. en Ciencias Naturales, Adriana Serna -Coord. Práctica Lic. Pedagogía Infantil, Elizabeth Ortega- Coord. Práctica Lic. Educación Especial, Jader Agudelo y Alba Rojas-Coord. Práctica Lic. Pedagogía de la Madre Tierra, Rosa María Bolívar - Coord. Práctica Pregrado en Pedagogía.



Nos reconocemos como formadores² y queremos potenciar la voz de todos los que participamos en el proceso, los que hacen parte de esa compleja red de sentidos que entraña la formación de maestros y pedagogos. Comprendemos el hecho de que formarse y formar a otros es un proyecto a voces, una experiencia construida en varios tonos, a la manera de una orquesta en su generosa diversidad de formas, ritmos y melodías.

Te invitamos a seguir componiendo con nosotros.

Comité de Prácticas Pedagógicas

Facultad de Educación

² Aunque el texto aquí presentado no utiliza pronombres asociados a los géneros femenino y masculino, el proceso de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación reconoce y celebra la diversidad presente en todas las personas que constituyen el proceso formativo alrededor de las prácticas.



2. El devenir de la práctica en la Facultad de Educación

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el transcurso de más de seis décadas y desde su tradición crítica, se orienta a la formación de profesionales comprometidos con la transformación educativa, social y cultural a partir de propuestas pedagógicas y educativas que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación de la región y el país.

Un hito importante en la consolidación de este propósito se expone en el estudio histórico-documental, Isaza, Henao y Gómez (2005). En él, las autoras dan cuenta de cómo en el marco de la reforma de 1988³ y del Decreto 272 de 1998⁴, la Facultad de Educación se ajustó a las demandas legales que realizaron al ámbito de la Práctica Pedagógica tanto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Sin duda, uno de los alcances más significativos para las facultades de educación en el país fue el reconocimiento de la pedagogía como disciplina fundante de los programas de formación de maestros, y del lugar que la investigación educativa y pedagógica⁵ debía ocupar en los mismos. En ese sentido, los programas de licenciatura de la Facultad adoptaron la nominación de investigación formativa.

Desde la década de los años noventa, la práctica pedagógica asumió desde la década de los años noventa un carácter investigativo que se articuló al componente pedagógico, didáctico y disciplinar en aras de la cualificación de ese maestro como un investigador de los problemas de la formación y de la enseñanza, entendido desde el movimiento pedagógico como intelectual de la pedagogía, trabajador de la cultura y productor de saber pedagógico.

³ Por la cual se estructuran los planes de estudio en campos y núcleos.

⁴ En él se organizan los programas académicos en núcleos del saber pedagógico básicos y comunes: educabilidad, enseñabilidad, historia y epistemología de la pedagogía y el de realidades y tendencias. Se advierte que lo teórico-práctico es una condición del profesional de la educación para quien la competencia investigativa es el soporte de la formación pedagógica y disciplinar del maestro. Se resaltan los momentos formativos para la práctica específica y se presentan los requisitos para precisar los vínculos entre la docencia y la investigación.

⁵ Se entiende con Calvo, G y otros (2008, p. 166) *la investigación en educación* como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de otras ciencias sociales. (...) Este paradigma de las ciencias de la educación, configurado históricamente como objeto de estudio, define sus referentes por fuera del aula, más cerca de la sociedad y sus prácticas, respondiendo por los procesos de socialización característicos de cada sociedad. Mientras que la *investigación pedagógica* abrió el espacio para reflexionar *la enseñanza*, y el que hacer de los maestros, quienes toman distancia de él, lo interrogan, lo escriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos. Estas preguntas centran las preocupaciones de los maestros en el día a día de la enseñanza, de tal manera que, al responderlas, mediante el ejercicio de la reflexión sistemática y ponderada, construyen saber pedagógico: “el quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (Camargo, 2005, p. 111, citado en Calvo, 2008).



En ese marco y con el propósito de incentivar la investigación y la práctica reflexiva en los maestros en formación, se presentan cambios en la estructura curricular de las Licenciaturas. Así, desde el año 2001 los Programas Académicos del Departamento de Educación Infantil incluyen en su plan de estudios la práctica pedagógica del primero al décimo nivel. Posteriormente, a tono con la transformación curricular del año 2010 que impele la renovación de los registros calificados de los programas de pregrado de la Facultad, las licenciaturas en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales y en Humanidades, Lengua Castellana adoptan la experiencia de pasar de un modelo de práctica pedagógica concentrada en los últimos semestres (8, 9 y 10) a uno en el cual se incluyen desde el cuarto semestre, en un ejercicio vinculante con lo investigativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar. Lo anterior, como una muestra de cómo el carácter investigativo de la práctica pedagógica se va constituyendo en el eje articulador de los proyectos de formación de la Facultad.

En el año 2016, en concordancia con la Resolución 02041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional sobre orientaciones específicas de calidad en los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, la Facultad adelantó un proceso de armonización curricular que derivó en la definición de 50 créditos para el núcleo de práctica pedagógica de todos los programas⁶. Una transformación que implicó una mayor presencia de la Práctica en los planes de estudio y el fortalecimiento de los vínculos entre esta y el componente teórico de los programas académicos. Así mismo, y con el objetivo de acercar a los futuros maestros a la comprensión de los escenarios propios del desempeño profesional, desde los primeros semestres académicos se incorporaron estrategias formativas como la observación, la inmersión y la investigación.

3. Características de la práctica en nuestras propuestas de formación

3.1. El enfoque de formación en la práctica que proponemos

Nuestras propuestas de formación concretan elecciones teóricas, epistemológicas, pedagógicas sobre la comprensión que tenemos acerca del oficio de maestro y en particular sobre cómo se debe formar un maestro. Esta pregunta a lo largo de la historia se ha respondido desde múltiples

⁶ Es pertinente señalar que, si bien se reconoce que con la Resolución 18583 de 2017 se deroga la normativa 02041 de 2016 en la cual específicamente se indica que "(...) La práctica pedagógica y educativa requiere por lo menos 40 créditos presenciales del plan de estudios del programa académico" (MEN, 2017, p. 7), la Facultad de Educación decidió conservar la orientación ministerial anterior en la cual se le asignaba un total de 50 créditos al componente de las prácticas pedagógicas. Concretamente, se hace referencia a la siguiente cita "(...) La práctica pedagógica debe corresponder como mínimo, a cincuenta (50) créditos presenciales del programa a lo largo de la carrera". (MEN, 2016, p. 7). Ver Anexo 1. Distribución de las horas para el núcleo de práctica.



perspectivas que proponen énfasis y significados que es preciso exponer con claridad, porque están en la base de las decisiones curriculares que más adelante explicaremos.

La mirada que retomamos se ubica en el enfoque hermenéutico reflexivo de la formación de maestros. En este se reconoce la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares e imprevisibles, este carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere explica la sensibilidad de esta propuesta a la orientación del profesor a la investigación y la autonomía profesional (Diker y Terigi, 1997). Dentro de este enfoque, la práctica pedagógica “gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que adquiere en su experiencia” (Fandiño y Bermúdez, 2015).

Este enfoque puede constituirse en una mediación conceptual y metodológica para la materialización de la subjetivación docente desde la PP. Desde este enfoque, la PP no se interpreta como una actividad asistemática, acrítica y de aplicación de principios teóricos sino como una oportunidad para construir conocimiento y potenciar programas de formación y desarrollo profesional basado en la reflexión, la crítica y la transformación (Ferrández, 2000, p. 56). Este modelo sugiere la integración teoría y práctica, no tan solo para que la teoría ilumine la práctica sino sobre todo para que se construya teoría a partir de la reflexión. De esta manera, la práctica se constituye en eje conductor que concreta y legitima el actuar docente (Fandiño y Bermúdez, 2015, p. 47).

Por otro lado, en los últimos 20 años en la Universidad de Antioquia y en especial en la Facultad de Educación se han realizado programas, proyectos de investigación y de formación los cuales han permitido el avance en el reconocimiento de nuestra sociedad actual como una sociedad profundamente intercultural. Este reconocimiento viene siendo incorporado en los diferentes procesos de formación incluyendo las prácticas que se realizan desde los programas de formación en la Facultad.

El devenir histórico de la interculturalidad como campo de estudio, deja ver una hiper teorización (Castillo, 2021) que se suma a las formas convencionales de producir conceptos y categorías, es por esto que, no se pretende aquí, emitir una definición como tal. Se presentan rasgos distintivos que se retoman a partir de los procesos que se vienen construyendo en la Facultad. Y de acuerdo con el cambio en la direccionalidad en la construcción de conocimiento que plantea De Sousa, para quien “en la ciencia moderna la ruptura epistemológica simboliza el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico; en la ciencia posmoderna el salto más importante es el que está dado desde este conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común” (2009, p. 56).

De lo intercultural a las interculturalidades. No es posible una sola interpretación en lo intercultural, justamente al comprender que cada sociedad se produce de acuerdo a su historia, luchas y apuestas en los modos cómo se relacionan entre unos y otros. La interculturalidad en plural es visible también desde el reconocer cómo las culturas son dinámicas y se informan permanentemente de ideologías y proyectos (colonial, económico, religiosos, políticos, etc.), los cuales se apropian o se imponen de manera desigual. Esto hace que el modo como se den procesos interculturales de una región de Antioquia como Urabá sea diferente a como se den estos mismos procesos en la ciudad de Medellín.

*La interculturalidad vivida*⁷. Este rasgo surge de deslocalizar la razón como único lugar de producción de conocimiento hegemónica desde la academia convencional. Aquí se reconoce que el cuerpo de los sujetos constituye la primera experiencia intercultural y considera que tanto su comprensión, como las gestiones que se realizan con este, sean afectivas, políticas, artísticas, de formación y de producción de conocimiento pasan necesariamente por los cuerpos, la materialidad, lo físico. El cuerpo no es un objeto neutral en las relaciones, este también es producido y productor de cultura desde sus saberes y prácticas tangibles e intangibles que se ponen en juego en las interacciones cotidianas. La interculturalidad vivida incluye la dimensión de la experiencia corporal en relación con los otros, con los espacios físicos y ambientales.

Interculturalidad en proceso. Este rasgo retoma lo que desde diversos escenarios académicos (grupo de investigación Diverser,) y políticos (Organización indígena de Antioquia) se ha reconocido como lo intercultural un proyecto en devenir, siempre en conformación, siempre en proceso, con ciclos, momentos, fases. Este rasgo retoma la dimensión azarosa, impredecible y creativa de lo humano en las relaciones. Un modo de reconocer este rasgo es reconocer cuáles son las prácticas de la interculturalidad que se dan en el programa, proyecto, campo, entre otros, para llegar a tener una lectura amplia de la interculturalidad en proceso. Es decir, sistematizar las prácticas que expresan los modos en que se dan las relaciones entre los sujetos y los espacios e identificar el momento intercultural en que se está, desde aquí será posible darse cuenta si se está en un momento intercultural con características clasistas, sexistas, racistas o si el momento intercultural es crítico, funcional, multicultural (Catherine Walsh, 2009).

Finalmente, un enfoque intercultural en las prácticas de la Facultad reconoce que las relaciones que se dan entre sujetos, estudiantes, profesores son relaciones mediadas por orígenes, espacios, saberes y prácticas con las que crecemos con los cuales somos e interactuamos en los diversos escenarios familiares, escolares, comunitarios y sociales.

⁷ Categoría presentada en Rojas Pimienta, A. L. (2014). A contraluz tejiendo: aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

3.2 La práctica como eje transversal de la formación de maestros y pedagogos

Todas las propuestas de formación en nuestra Facultad, tienen en común que han asumido las prácticas como un eje transversal de su formación. En tanto componente curricular, presentes desde el primer semestre, representan por lo menos el 30% de cada plan de formación, denominada con la “metáfora de la siembra” en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, o práctica investigativa en el pregrado en Pedagogía o práctica pedagógica en las propuestas de licenciatura, todas tienen en común este carácter transversal.

Hacer que las prácticas sean el eje transversal de la formación es un reto que supone la conformación de equipos docentes creativos en las formas de integración de contenidos y en las estrategias para articular y desarrollar la práctica. Con este propósito se ha configurado el núcleo de práctica pedagógica en cada uno de los programas. Allí se conjugan los procesos de formación de licenciados y pedagogos en sus componentes didáctico, pedagógico, curricular, disciplinar e investigativo. Esto se evidencia en el programa de curso de cada nivel, las experiencias de práctica que se diseñan y los productos de estas, los cuales se van complejizando a medida que se avanza en el proceso de formación.

Pero la práctica pedagógica no solo debe ser transversal, sino que se propone como articuladora de los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares, que desde el punto de vista de Shulman (1992), servirá para edificar puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los estudiantes de ese mismo significado. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni únicamente reflexiva (p.12).

Aunque los profesores de práctica trabajan articulados al colectivo del núcleo de práctica, es importante reconocer que no basta con que tengamos prácticas a lo largo de los diez semestres si no están articuladas a los demás componentes de la formación, si dejamos que sus contenidos o su puesta en escena o sus resultados sean solo responsabilidad de los formadores de práctica. Es por esto que se requiere tejer puentes entre los diferentes núcleos, y las propuestas integradoras en las que varios programas tienen experiencia son ejemplo de ello.

A medida que el estudiante avanza por su trayecto de formación, al tener una modalidad concurrente en la que la formación disciplinar y la formación pedagógica se dan en simultáneo, los estudiantes tendrán una mejor oportunidad para asumir el desafío de la articulación de la formación disciplinaria y pedagógica al momento de asumir su rol como docentes en los diferentes escenarios y propuestas que se han diseñado para ello.



3.3 La práctica como lugar para visibilizar la relación teoría y práctica

Nuestro propósito como Facultad formadora de maestros y pedagogos consiste en aunar esfuerzos que permitan construir conocimiento teórico a partir de una práctica reflexiva, de un proceso en el que teoría y práctica se constituyen mutuamente en el marco de los posicionamientos sucesivos de los sujetos a través de su acción y su reflexión; de tal manera que los seminarios de práctica se conviertan en espacios posibilitadores para la reflexión sobre las tradiciones educativas, pedagógicas y didácticas y de las múltiples alternativas que éstas nos ofrecen para constituir nuestro campo de experiencias en las prácticas in situ, y por ende, permitiendo la constitución de teorías contextualizadas y la subjetividad de los maestros y pedagogos en formación.

En ese sentido, entendemos la práctica pedagógica como un espacio simbólico en el cual es posible un continuo entre las teorías y sus usos en los centros de práctica, en la experiencia de los sujetos de la práctica. Esto es, una relación que transita y reflexiona entre el deber ser, el hacer y a lo que aspiramos como punto de intersección o de llegada. Para Fandiño y Bermúdez (2007)

es necesaria una relación de circularidad entre teoría y práctica de manera tal que la teoría no se vea desplazada por la supremacía de la práctica o que la práctica se vea supeditada a la teoría. Para ellos, esta circularidad implica hablar de una relación de interdependencia, que no es otra cosa que un ir y venir de la teoría a la práctica y de esta a aquella. En otras palabras, Sierra y Pérez sostienen que en la relación teoría-práctica es preciso conjugar lo sabido —aprendido de acciones pasadas— con lo nuevo e inesperado propio de la acción presente, de manera tal que esta pueda añadir un plus al conocimiento anterior y posibilite una reformulación y una revisión constantes de las teorías (p.41).

Otra dicotomía presente en la formación a revisar en las prácticas: la dicotomía Universidad “como centro de conocimiento” y contextos escolar y comunitario “como lugares receptores de ese conocimiento”. Los modos actuales de configuración de la vida social y escolar nos exigen redefinir los centros y los sujetos de conocimiento. Hoy sabemos que los procesos educativos que se arraigan y hacen sentido son aquellos donde se desarrollan no sobre sino con los procesos locales, territoriales e históricos. La formación relacional con, elimina las jerarquías y dicotomías y posibilita las polifonías en la construcción del conocimiento y las prácticas que se requieren para el mundo complejo en que coexistimos y co creamos.

3.4 La práctica como posibilidad de formarse en el oficio

En el presente, formarse en el oficio resulta ser un desafío, no solo porque implica estar inserto en la sociedad de la información y la comunicación, caracterizada por el vértigo y la actualización permanente del conocimiento, sino por la apuesta que tenemos como Facultad formadora de

maestros y pedagogos de conservar en medio de esos cambios, el diálogo y la presencialidad para aprender los saberes de la experiencia y del oficio de manera colaborativa con otros y junto a otros.

Entendemos con De Tezanos (2006), la práctica pedagógica como la expresión contemporánea para denominar el oficio. Siguiendo a Aguilar (2013), la práctica pedagógica en la facultad de Educación, se configura como “un escenario de formación y de construcción de experiencia en tanto el sujeto se encuentra con lo otro, aquello que es exterior, extraño, pero que se devuelve, en tanto es el mismo sujeto quien responde a esa exterioridad con preguntas, con asombro, con duda, con rechazo, que le conduce a no seguir siendo el mismo y esa experiencia/reflexión da lugar a una transformación de sí mismo, de su quehacer, de su saber, por tanto se produce otro saber sobre el mundo y sobre sí” (p. 110).

Ese saber que se produce, es un saber producto de la experiencia de cada maestro en formación o pedagogo y es un saber que algunos autores nombran como *saber pedagógico*. En ese sentido, ubicar al maestro como sujeto de saber pedagógico por la vía de la reflexión es asignar un lugar fundamental a los espacios y tiempos en los cuales el maestro o el pedagogo realiza las tareas que su profesión le exige y que buscan en la medida de lo posible potenciar formas de ser maestro ya que entendemos que no hay una única forma de ser y hacerse maestro o pedagogo.

Por su parte, para Alliaud (2004), el oficio de enseñar se transmite mediante el acompañamiento, la experimentación, el tanteo, la prueba y la explicitación de lo que se hace. Parafraseando a la autora, aprender a enseñar y enseñar a enseñar implica

- conocimientos formalizados y puestos al servicio de situaciones de enseñanza
- construir el oficio de enseñar a lo largo de toda la formación
- apelar y convocar variadas experiencias de enseñanza que involucren y promuevan el pensamiento, la invención y la producción de cursos alternativos de acción.
- promover experiencias que alienten la imaginación y preparen a los futuros maestros a abrirse a lo inesperado y a lo que sucede en la realidad.
- formar maestros que hayan experimentado/probado muchas y variadas maneras de enseñanza.
- aprender de la propia experiencia y de la experiencia de los otros.

En ese sentido, la práctica favorece las condiciones propicias para adquirir el oficio, brinda la posibilidad constituir una experiencia a partir de la participación, de la adquisición de un corpus de formas de saber, y de lograr habilidades para enseñar a comprender, relacionar, integrar y pensar situaciones que vinculan la teoría con la práctica y el saber hacer con el conocimiento de la acción. Ser sujeto de saber pedagógico implica entonces, leer los contextos en los cuales se desarrolla su ejercicio y responder a las demandas que estos le sugieren.

3.5 La práctica como oportunidad para el reconocimiento de los contextos de actuación

Una característica fundamental de los procesos de práctica es que nos permiten reconocer los contextos de actuación profesional, a través de ella los futuros maestros y pedagogos pueden identificar las necesidades de los territorios y las organizaciones. En particular, se reconoce esa visión de territorio en clave de la formación de profesionales en educación, los cuales favorecerán proyectos de práctica pedagógica con incidencia en las comunidades a través de la atención de las necesidades de los centros de práctica y sus contextos.

En el caso particular de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, el reconocimiento de los contextos de realidad de práctica, articulan dialógicamente los contextos educativos con los comunitarios

"Las prácticas se fundamentan en la educación comunitaria, práctica milenaria de los pueblos originarios que favorece el tejido de procesos, de intercambio y de interacción entre generaciones en un territorio en los cuales se da la re/creación y la producción de la cultura para el buen vivir en el presente y futuro. En este tejido el sujeto en relación participa con su palabra, su acción, para lograr un propósito colectivo. En este sentido, la educación comunitaria vitaliza un proceso formativo alrededor del diálogo estudiantes-comunidades a partir de sus mismas realidades, teniendo en cuenta sus métodos y dinámicas, así como el estudio y análisis de herramientas de otros grupos culturales, respondiendo a la necesidad de formar profesionales tejidos con la Madre Tierra, para que asuman su papel como agentes políticos de cambio conscientes de sus realidades históricas, orgullosos de su origen, sensibles y flexibles a otras culturas." (doc maestro LMPT, p.94)

De otro lado, a través del desarrollo de su práctica pedagógica nuestros estudiantes pueden reconocer la cultura escolar, la cultura organizacional de los diferentes espacios en los que participan, identificando los modos de actuación del profesional, las competencias que de ellos se requieren y los desafíos a los que se enfrentan en el día a día.

Gracias a los procesos de práctica la Facultad mantiene una dinámica relación con el afuera (contexto de actuación de nuestros egresados), lo reconoce, trabaja articuladamente, aprende con ellos y puede así realimentar las propuestas de formación de manera permanente. Todo esto da lugar a que nuestra formación sea situada en relación con las necesidades de los territorios a los que nuestros estudiantes se vinculan como profesionales en el futuro.

3.6. La práctica como construcción de sí

La práctica se configura como un lugar para la experiencia, en el sentido de que es un espacio para la constitución del sujeto a partir de las relaciones que allí desarrolla. Esta apuesta reviste a la práctica de un pensar abierto y atento que se nutre de la reflexividad, puesto que se fundamenta en un quehacer que integra la reflexión y la acción (Freire, 2012), en clave de una transformación permanente.

En este sentido, pensamiento y actuación se imbrican en el carácter dinámico de un saber pedagógico en el que adquiere una importancia sustantiva la escritura. Esta se asume como una práctica social y subjetiva desde donde se configuran memorias, posturas y proyecciones. De acuerdo con De Tezanos (2006), la escritura constituye una de las condiciones de existencia del saber del maestro y se distancia de los formatos que otros diseñan para prescribir y limitar el acto reflexivo. Escribir la práctica es escribir el devenir del maestro en un lenguaje que no es unívoco y que admite distintas textualidades. Circulan allí configuraciones discursivas que favorecen la propia enunciación y la expresión colectiva, en diversidad de formas que despliegan en talleres de pensamiento y reinención pedagógica.

En la práctica se reinventa el lenguaje y en el lenguaje se reinventan las maneras de decir y de hacer la práctica. La palabra escrita del maestro no se enuncia como verdad definitiva sino como conocimiento en permanente movimiento intersticial. La relación entre escritura, formación, saber y hacer se imbrica, en “un trabajo personal de plegarse, replegarse y desplegarse uno mismo, de exteriorización de lo propio al mismo tiempo que de incorporación de las perspectivas de los otros” (Souto, 2017, p.46).

Esta concepción de la práctica que no se resuelve en una experiencia individual, pone de relieve una dimensión ética que se expresa en formas de relación consigo mismo manifiestas en un cuidado de sí y en las relaciones que se establecen con los otros. De ahí lo planteado por Mélich: “La ética es la respuesta que le damos al otro que nos sale al encuentro” (2010, p.95). El ser ético del maestro, además de lo enunciado, cobra relevancia también en las relaciones con el saber, máxime cuando este se inscribe en procesos pedagógicos e investigativos donde confluyen distintas perspectivas y los peligros de la manipulación de la información o de la imposición de una mirada aparecen en los trayectos que supone la práctica. La hospitalidad, el acogimiento, la escucha, el respeto por la palabra que circula y las visiones de mundo que se ponen en escena, los consensos, el derecho a disentir, la interlocución permanente, los propósitos compartidos, entre otros, hacen parte de estas cualidades desde donde se construye la ética, pues más que un deber ser o un marco normativo que se traza linealmente, es una actitud que se va configurando en el tejido de relaciones que implican la vida. Maestros y pedagogos viven experiencias de práctica en contexto, de ahí la importancia sustantiva que adquiere la ética como actitud pedagógica que genera unas condiciones para estar y construir con otros.

Así mismo, considerar la práctica como construcción de sí, implica articularla a la constitución de la identidad profesional de los sujetos, en tanto, la historia de vida, las diferentes vivencias de la



formación inicial y en particular la práctica pedagógica, aportan al sentirse, vivirse y proyectarse a futuro como maestro o profesional de la educación. La identidad puede entenderse como “un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo” (Bolívar, 2007, p. 14). Este mismo autor retoma aportes de otros, al decir que la identidad está relacionada con dos dimensiones que están íntimamente relacionadas entre lo individual y lo estructural “en un doble proceso: construcciones que el sujeto hace sobre sí mismo (identidad para sí, proyecto identitario) y representaciones que otros hacen de él (identidad para otro, reconocimiento identitario)” (p. 15), por ello, aquellos estudiantes que están en la práctica pedagógica, a la vez que están construyendo su identidad, están estableciendo conexiones con la docencia como profesión, con los sujetos que integran el sistema educativo, en este caso, el colombiano. Tomando estos elementos es clave entonces pensar en las múltiples relaciones personales, institucionales y sociales que atraviesan la práctica pedagógica y cómo éstas ayudan a que los estudiantes, futuros maestros, se identifiquen o no con lo que quieren ser en la profesión y por ello, se afirma que la formación inicial de maestros, se constituye en la “identidad profesional de base” (Bolívar, 2007, p. 19), que caracteriza y en cierta forma modela el resto de vida profesional de la persona que se dedica a la docencia.

La construcción de sí supone, pues, una perspectiva integral de la formación que articula la configuración de posicionamientos pedagógicos, políticos, éticos y estéticos. De este modo, junto con las apropiaciones epistémicas y el despliegue intelectual, el devenir maestro implica una afectación sensible, una corporalidad y una dimensión pasional que involucra el sentir, la emoción, la fragilidad, la alegría. Esta sensibilidad se expresa en una puesta en apertura hacia los otros y hacia las realidades sociales y humanas que transitan por los distintos escenarios educativos y culturales. Esta presencia abierta que convoca la escucha, el tacto, la observación y la inmersión en las dinámicas contextuales, se traduce en un implicarse, en una experiencia que no es indiferente al quebranto, a las injusticias, a las bellezas y esperanzas que ensanchan los caminos vitales. En este sentido, se trata de asumir los trayectos formativos propios y los espacios compartidos, como instancias fértiles para el cuidado de la vida y de los ámbitos en los que esta acontece.

3.7. La práctica como experiencia investigativa

La Facultad de Educación concibe la práctica como “un espacio de formación personal, académica, docente e investigativa” (art. 2, Acuerdo 284 de 2012) que tiene entre sus principios la producción de saber pedagógico, mediante la reflexión, la investigación y la sistematización de las experiencias de práctica (art. 2). Esta se asume como una posibilidad de generación del saber. Mediante la investigación buscamos dar respuesta a las necesidades que se evidencian en los contextos donde hacemos presencia como universidad, facultad y programa específico.

Así las cosas, la práctica pedagógica en los contextos educativos y culturales, escolares o no escolares, crea las condiciones de posibilidad para que los maestros y pedagogos en formación



configuren y desarrollen procesos investigativos situados, en diálogo con las problemáticas y potencialidades de dichos contextos, así como con las expectativas y visiones de los actores sociales que allí habitan. En esta dialogicidad que posibilita la práctica, se potencia una construcción de saber donde las verdades se desnaturalizan, se interpelan y se permiten la duda para dar lugar a nuevos problemas. De este modo se potencia lo que Zemelman (2005) denomina un pensamiento epistémico, esto es, un pensamiento crítico que toma distancia de los cuerpos teóricos apropiados y de las superficies de las realidades habitadas, para buscar en lo profundo sin resignar las miradas y las preguntas.

Un modo de reinterpretar la práctica como experiencia investigativa de acuerdo con el enfoque de formación en el Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es desde la denominación de la “metáfora de la siembra” o la siembra como imagen que permite mayor cercanía desde los principios de realidad de los maestros en formación.

Todos los procesos de práctica están anclados al desarrollo de los respectivos seminarios como espacios que posibilitan, la formación en investigación, la socialización de saberes, sentires y prácticas que al reflexionarse y confrontarse con referentes bibliográficos significativos, permiten la consolidación del conocimiento de los diversos campos de formación de la Facultad, una construcción de lectura crítica y la emergencia de propuestas que redunden en una práctica enriquecida para esos contextos en donde nos encontramos.

4. Propósitos formativos

Las intencionalidades enunciadas entran en diálogo con los propósitos de la Facultad, horizonte misional que se orienta a la formación de maestros y pedagogos investigadores que aporten a la educación y al buen vivir en los territorios, a partir de la articulación de saberes pedagógicos, didácticos y curriculares y de formas de relacionamiento que favorecen la construcción de comunidad académica para encarar, de manera colegiada, los desafíos de la formación en escenarios escolares y no escolares. A continuación, se relacionan los propósitos que guían la práctica pedagógica:

- Potenciar la formación de maestros y pedagogos como sujetos históricos, políticos, éticos y estéticos capaces de afectar la realidad donde emerge la experiencia educativa.
- Favorecer la apropiación, generación y circulación de saber pedagógico en clave de la transformación y revitalización de los campos de la formación de maestros y pedagogos, así como de las realidades socioculturales.
- Generar diálogos de saberes entre las comunidades implicadas en la práctica pedagógica para la construcción de horizontes de acción y reflexión orientados al buen vivir en los territorios.

- Propiciar encuentros dialógicos orientados a la consolidación de formas de relacionamiento y a la configuración de redes entre los sujetos que participan en los procesos asociados con la práctica pedagógica.

5. Trayectos y experiencias en el proceso de práctica

Acorde con la propuesta reflexiva asumimos la formación como trayecto, esto implica como lo han explicado Davini (2015) y Sanjurjo (2005) que la formación de los maestros y pedagogos ocurre en diferentes trayectos que incluyen entre otras su propia biografía escolar, la formación inicial, la formación complementaria y la formación postgraduada; esto implica que su formación inició mucho antes de su ingreso a la facultad de educación y que continuará durante toda su vida profesional. Asumimos entonces la formación inicial como un gran trayecto de formación dentro del cual la práctica pedagógica es fundamental para resignificar las memorias que los maestros y pedagogos en formación han construido a partir de su propia experiencia como estudiantes en por lo menos 15 años previos de experiencia escolar y allí el primer trayecto de la práctica será fundamental para ello.

Para su desarrollo hemos propuesto tres grandes trayectos que se proponen diversificar el tipo de experiencias prácticas que proponemos a los estudiantes (Contreras,1987) de manera que no repitamos el mismo ejercicio cada semestre, sino que vayan aumentando no sólo en intensidad sino en participación de los estudiantes, nivel de delegación, autonomía en el diseño de propuestas y profundidad en la reflexión de los aprendizajes a partir de las mismas.

La propuesta de práctica en el plan de estudios se asume como una trayectoria formativa que, lejos de una estructura lineal y rígida se comprende como una ruta en clave de espiral que permite hacer giros, establecer diálogos, articular los espacios de formación de los distintos campos desde un devenir maestro y pedagogo que pone en diálogo los saberes, las experiencias, los tejidos comunitarios, las particularidades de los territorios. Este horizonte de sentido atiende a una perspectiva curricular en la que, en sintonía con Tadeu Da Silva, “El currículum es trayectoria, viaje, recorrido (2001, p.187).

Esta trayectoria inicia en el primer semestre y se extiende hasta la instancia final de los programas, lo que supone un recorrido académico y vital que está presente en los distintos momentos del proceso de formación y se dispone como un campo de confluencias y articulaciones que se fundamenta en propósitos y ejes comunes, así como en especificidades particulares, de acuerdo con la naturaleza de los distintos programas. La organización se configura de tal modo que los estudiantes puedan vivir una práctica que permita dimensionar las múltiples posibilidades y comprensiones de la relación entre sujetos, saberes y escenarios. De ahí que se propicien condiciones para la diversificación de los procesos que tienen lugar en los seminarios, así como en la experiencia situada en las comunidades educativas y en los distintos ámbitos socioculturales.



Cada uno de los tres trayectos que comprende dicha trayectoria se teje a partir de un énfasis, unos ejes problémicos y estrategias en correspondencia con estos acentos. A continuación, se describen cada uno de estos momentos:

El trayecto inicial comprende las prácticas entre el primer y el tercer semestre y pone el acento en la pregunta por la configuración de las subjetividades, esto es, enfatiza en el devenir maestro y pedagogo a la luz del horizonte pedagógico, del perfil profesional y de la historicidad relacionada con tradiciones, prácticas y referentes asociados a la especificidad de cada programa. Todo ello en diálogo con la historia de vida y los saberes que hacen parte de la trayectoria vital y el acervo cultural de los estudiantes. De este modo, esa constitución de la subjetividad se asume como una construcción histórica, singular, plural y sensible que enriquece y amplía sus sentidos con la diversidad de memorias y espacios de reflexión y creación que soportan los desarrollos teóricos y metodológicos de los seminarios.

El trayecto intermedio corresponde a las prácticas que se sitúan entre el cuarto y el séptimo semestre y pone el acento en la apropiación de los diferentes marcos epistemológicos, metodológicos, políticos, éticos y estéticos que fundamentan la orientación curricular de cada Programa. En este sentido, los campos pedagógico, didáctico, investigativo y disciplinar se inscriben en un campo de relaciones, saberes y decisiones donde maestros y pedagógicos toman postura, configuran y evalúan de manera permanente sus procesos, al tiempo que llevan a cabo una inmersión paulatina en los escenarios de práctica. La mirada crítica de los contextos, la discusión sobre problemas de la profesión situados, el reconocimiento de las particularidades y diversidades de las poblaciones, la gestión como potencia y creación, entre otros, se articulan a un quehacer donde acción y reflexión se entrelazan de manera permanente y donde se apropian distintas formas de mediación asociadas a los procesos educativos que supone el ámbito profesional.

El trayecto final comprende las prácticas ubicadas en los últimos tres semestres, esto es, los espacios de formación articulados al proceso de Trabajo de grado. Allí se generan las condiciones necesarias para consolidar apuestas pedagógicas e investigativas que pueden situarse en contextos escolares u otros contextos educativos y socioculturales. Estas elecciones están soportadas en las líneas de investigación específicas de cada programa, en diálogo con las propuestas y expectativas de asesores y estudiantes. En esta etapa cobra un valor esencial la pregunta por el lugar de los maestros y los pedagogos como productores de saber que aportan, desde sus problematizaciones y teorizaciones, nuevas perspectivas para el campo de la formación y para el buen vivir en los territorios donde sitúan su práctica. Es, asimismo, una experiencia intersubjetiva donde las voces de quienes participan en los procesos investigativos desarrollados posibilitan un ejercicio plural que se inscribe en el ámbito de lo público. Una de las formas en las que se concreta dicha experiencia es la escritura, práctica que se asume como una construcción epistémica y crítica que permite dinamizar la producción y la difusión del saber pedagógico. Este trayecto acentúa, además, la necesidad de dimensionar lo que suponen las relaciones y las tensiones en el ámbito de la profesión, así como la importancia de encarar creativamente las complejidades y cambios que trae aparejado el día a día del ámbito laboral. De igual modo, es una instancia para situar proyecciones



en el campo profesional, académico y comunitario, desde el lugar de un licenciado o pedagogo que asume su rol de egresado como una oportunidad vital para aportar a los procesos educativos y a la transformación social en diversos de escenarios que pueden ser de carácter local, nacional o internacional.

Estos tres trayectos que comprende la propuesta de práctica se soportan en las apuestas misionales de la Facultad y de cada uno de los programas, así como en referentes emitidos por el Ministerio de Educación Nacional como la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, en la que se especifican las características de calidad de los programas de licenciatura para efectos de los registros calificados. El numeral 3.2 de este documento contiene especificaciones relacionadas con la práctica, entre las que se destacan la importancia de que se creen las condiciones para llevar a cabo procesos de observación, inmersión e investigación, articulados a procesos de contextualización, conceptualización, sistematización de experiencias, interacción con grupos poblacionales diversos y con contextos escolares y otros ámbitos socioculturales, organizacionales y comunitarios.

A continuación, se sintetizan los énfasis y los ejes problémicos enunciados y algunas estrategias sugeridas para cada uno de los trayectos, de acuerdo con la naturaleza de los cursos.

Tabla 1. Énfasis y ejes problémicos para los trayectos de la práctica pedagógica⁸.

Trayecto	Espacios de formación	Énfasis de la práctica pedagógica	Posibles tensiones/ejes problémicos	Posibles estrategias de formación en investigación
Trayecto Inicial	Práctica Pedagógica I	Prácticas centradas en la pregunta por la subjetividad, la historicidad de la profesión de acuerdo con el programa, la observación y distintas formas de la memoria.	<p>El devenir del maestro y del pedagogo</p> <p>Construcción de la subjetividad a la luz del posicionamiento del maestro y del pedagogo como sujetos históricamente constituidos.</p> <p>La historicidad de las prácticas, de las políticas y de las comunidades.</p>	<p>Narrativas</p> <p>Historias de vida/ Historias de vientres</p> <p>Biografías</p> <p>Observación no participante</p> <p>Revisión documental</p> <p>Archivo histórico</p>
	Práctica Pedagógica II			
	Práctica Pedagógica III			

⁸ Aunque comparten algunos propósitos, los programas de pedagogía de la Madre Tierra y Pregrado en Pedagogía organizan sus prácticas con particularidades propias de la especificidad de los objetos de formación de sus programas.



Trayecto intermedio	Práctica Pedagógica IV	Prácticas de inmersión en los contextos y apropiación de los campos pedagógicos, curriculares, didácticos y disciplinares.	Construcción de saber desde marcos epistemológicos, políticos, metodológicos, éticos y estéticos propios de cada programa. Problemáticas situadas de la profesión en contextos y poblaciones diversas. Apropiación de saberes pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo.	Estudios de caso Consulta a expertos Grupos de discusión Observación participante Revisión documental Configuración y desarrollo de propuestas pedagógicas, didácticas e investigativas.
	Práctica Pedagógica V			
	Práctica Pedagógica VI			
	Práctica Pedagógica VII			
Trayecto Final	Práctica Pedagógica VIII	Prácticas orientadas a la consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje, de investigación y de producción saberes.	Maestros y pedagogos como productores de saber en diálogo con los territorios y como profesionales que se proyectan en distintos ámbitos. Producción y difusión de saber pedagógico. Proyección a la comunidad y en el ámbito de la profesión.	Configuración y desarrollo de proyecto de investigación Recolección y sistematización de información. Planeación basada en problemas y preguntas Acompañamiento en la producción textual Revisión documental Divulgación de saberes y experiencias
	Práctica Pedagógica IX			
	Práctica Pedagógica X: Trabajo de Grado			

Sobre esta concepción de la práctica como trayecto, se reconoce que el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, dado su enfoque de formación: el cual parte de un pensamiento milenario en el cual la tierra es una entidad viva que enseña y con esta comprensión, en las conversaciones que se dieron para el último registro calificado del Programa, se acordó organizar la formación en las prácticas con la mirada de ciclo. El ciclo desde esta comprensión está en coherencia con el aprendizaje de uno de los lenguajes de la tierra. Se presenta una ruta con un horizonte de formación de maestros en perspectiva de Madre tierra por ciclos con los cuales se quiere problematizar la formación lineal y fragmentada herencia en la formación del pensamiento maquinizado que surge en la edad media. El nombrar ciclo recoge una interpretación de la



naturaleza, la cual es posible leerla en ciclos vitales: solares, lunares, de clima, de vida, de los aprendizajes. Esta imagen del ciclo es puesta en concreto en la ruta de prácticas que en el programa se desarrollan dos ciclos. El primer ciclo va del tercer al sexto semestre del plan de estudio, en términos de la práctica se concibe como de aproximación, contextualización y conocimiento de herramientas pedagógicas y de investigación para el trabajo escolar y comunitario; el segundo ciclo se concibe de profundización, apropiación de herramientas pedagógicas y de investigación, y de construcción de lugar como maestros desde las apuestas políticas, culturales y pedagógicas del Programa. Este segundo ciclo es el conducente a grado y termina en el semestre X del Plan de Estudio.

6. Los sujetos de la práctica

La práctica pedagógica es un proceso que se vive en una comunidad. Es esta una de las más bellas maneras de dar nombre a este encuentro de los sujetos que dan sentido a estos procesos que tienen como horizonte fundamental la formación de maestros y pedagogos. Convergen en estos caminos asesores, maestros y pedagogos en formación, estudiantes de las distintas instituciones educativas, cooperadores, coordinadores, directivos y otros actores sociales que hacen parte de los escenarios no escolares que funcionan también como centros de práctica. Sin toda esta disposición de humanidad sería impensable la práctica. Veamos con mayor detenimiento el lugar que tienen estos actores sociales en las apuestas académicas vinculadas a estos procesos de formación.

6.1. El maestro y el pedagogo en formación: entre el devenir y la construcción de los posibles de una profesión

Ellos y ellas llenan de vida la Facultad, se advierten en las aulas, en los otros espacios que la Universidad ofrece para hacer academia, en los pasillos, en los corredores, en todo caso, en los distintos escenarios por donde circulan la vida y el conocimiento en el Alma Máter. Han decidido ser maestros o pedagogos y esto los insta a un loable y exigente oficio de formar/se una subjetividad, un discurso, un gesto, un pensamiento que no será único porque se aviva en la esfera de lo múltiple. Este devenir formador no acontece en la insularidad, ocurre en el marco de relaciones pedagógicas generosas en referentes y en testimonios sobre el oficio de enseñar que contribuyen a ese cuidado de sí necesario para la profesión. De esta manera, entre la escucha atenta de las lecciones maestras y los saberes y expectativas propios, se va configurando un rostro que, con el tiempo, encarnará los gestos y la voz de la profesión.

La práctica es también, para estos habitantes de la escuela, de las comunidades, o de los otros escenarios que los acogen, el lugar de la confrontación, de lo imprevisible, como lo sugiere Meirieu (1998) en su texto *Frankenstein Educador*. No es extraño pues que en ella los libretos se rompan para reescribirse en un guión que recoge lo emergente, lo inesperado, lo impensable, en todo caso,



todos los nuevos sentidos y rostros que pueden irrumpir en una práctica de enseñanza y aprendizaje.

Los practicantes, como son nombrados en estos escenarios, son portadores de una subjetividad política que los instala en un lugar de posicionamiento y de criticidad que puede constituir la realidad y la promesa de distintas formas de afrontar las problemáticas que perviven en el campo de la educación. Este accionar comprometido va más allá de acercarse a las realidades escolares, no escolares y comunitarias desde una mirada deficitaria empeñada en identificar lo negativo; antes bien, se trata de problematizar lo existente desde lo que se muestra como potencia y como oportunidad de transformación. Este rol, como lo sugiere Freire, “[...] no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (2006, p. 35). El tránsito edificante de los maestros y pedagogos en formación entre la Facultad y las distintas realidades educativas, los pone en un lugar de privilegio, a propósito de la posibilidad de enlazar proyectos pedagógicos e investigativos que buscan contribuir a la educación en el país y que le apuestan a la configuración de nichos donde sea posible seguir anudando otras tramas para la cultura.

6.2. El asesor de práctica: entre el oficio de la palabra y la disposición de saberes

En lo formal un asesor de práctica es un profesor (de planta, ocasional o de cátedra), con título de pregrado en educación y con título de posgrado en educación, del cual esperamos que tenga experiencia profesional en educación, en investigación, en trabajo comunitario y en el saber específico propio de la práctica del Programa y que en lo posible, esté vinculado a un grupo académico de la Facultad: Núcleo Académico, Colegio Académico, o Grupo de Investigación, elementos necesarios para la exigente tarea que desempeña el asesor como formador.

El compromiso de ser formador de formadores resulta tan exigente como esencial, puesto que supone un conjunto de apropiaciones epistemológicas, éticas y políticas necesarias para configurar un piso teórico y metodológico que permita agenciar propuestas investigativas y pedagógicas donde se lean, también, los intereses de los maestros en formación, las expectativas, apuestas y necesidades de los centros de práctica. En este oficio de formar, de asumirse como asesor que va mostrando universos de posibilidad, el oficio de la palabra cumple un lugar fundamental. Se trata de una postura ética donde se asume una responsabilidad con la educación y con la formación del otro.

Asesorar como crear presencia, como lanzar una pregunta para avivar otras, como alentar la reflexión cuando la experiencia de la práctica se ha revelado en su complejidad, como fundamentar un saber para darle vuelo en el ejercicio investigativo, como animar el gesto de la observación para ver eso que no podría reconocerse si no pasa por la agudeza de la percepción. Asesorar como enseñar una cartografía que admite distintas rutas, como acompañar un viaje que es extenso, azaroso, exigente, como subirse a un barco del que se es capitán y por ello es preciso avistar un horizonte, tener claridad sobre la brújula, las condiciones de navegación, los puertos, los destinos.



Y con el gesto ético, con la disposición afectiva, está la importancia de que el asesor se asuma como un sujeto de acción política en virtud de la cual, interpele lo instituido para animar lo instituyente. Se trata de alentar la capacidad de agencia desde una idea de colectividad que vincule a los distintos actores de la práctica en función de una necesidad de transformación o de la generación de propuestas que aporten a los procesos educativos del país. Hay en el fondo el propósito de favorecer el bien común y la configuración de entramados culturales que no solo abreen en el acumulado de las teorías que se apropian, sino que tengan presentes los saberes y las condiciones sociales que caracterizan a las distintas comunidades. Este oficio de maestro formador de maestros, de acompañante de un itinerario lleno de senderos y matices, supone un cultivo de sí que jamás estará agotado, antes bien, cuanto más se vive, más abierto y generoso se torna el mundo en su manera de revelar lo extraño y lo desconocido para animar el ejercicio del pensamiento, la imaginación, la práctica investigativa.

6.3. Cooperadores en los procesos de práctica: entre el acogimiento y la reciprocidad

Dentro de los sujetos involucrados en la práctica se encuentran también los cooperadores; para el caso de los Centros de práctica que tienen que ver con el contexto escolar, son los maestros quienes fungen en este rol; en centros de práctica en contextos no formales o espacios no convencionales, estos agentes profesionales son llamados también cooperadores. Ellos cumplen un papel fundamental puesto que, como presencias permanentes en los Centros de práctica, pueden coadyuvar en la articulación de las posturas pedagógicas de los maestros y pedagogos en formación y de las apuestas educativas esos escenarios. Su rol no se agota en recibir al practicante, asignarle unas tareas o temas, o solicitarle que cubra su tiempo de clase sin un propósito concreto; se trata, más bien, de un quehacer que se preocupa por generar una relación pedagógica favorable para el devenir maestro de los estudiantes que acompaña; de ahí la importancia de que los cooperadores tengan una sensibilidad y comprensión sobre lo que implica la inmersión en la vida escolar, sobre lo que supone orientar las primeras clases, sobre lo que supone situarse en el lugar del docente cuando todavía no se cuenta con una trayectoria amplia en el oficio, sobre los aportes que pueden hacer los practicantes a su quehacer pedagógico y a las propuestas curriculares de las instituciones, ellos pueden potenciar procesos académicos de largo aliento. Un cooperador en el contexto escolar que ofrece generosamente su bagaje y su saber a los aprendices de profesores, anima, con ello, una escuela posible para un proyecto de vida donde puede estar, también, un nuevo proyecto de país, de sociedad, de ciudad, de campo; de modo que su contribución es también ética y política.

Dentro de estos actores sociales que acompañan los procesos de práctica aparecen también los cooperadores de los escenarios no escolares; algunos son profesores u otro tipo de profesionales, sabios, sabias de los pueblos indígenas, que, desde su gestión, abren caminos para que los practicantes conozcan otros contextos educativos y se ocupan de problemáticas y oportunidades



donde se precisa también de la tarea de un educador. Por ello es posible que, en distintas comunidades, en museos, bibliotecas, fundaciones, corporaciones, ONG, cárceles, hospitales, centros culturales, empresas, entre otros, se encuentren distintos actores con voluntad de cooperar en favor de propuestas pedagógicas e investigativas que contribuyen a la ampliación de los ámbitos de reflexión y de actuación de los maestros en formación. De esa manera, los cooperadores, ya maestros, sabios, sabias ancestrales u otro tipo de profesionales, ofrecen a los practicantes espacios de acogimiento y hospitalidad. Oportuna resulta la comprensión que Laurence Cornu tiene al respecto, pues plantea que la hospitalidad alude a

“[...] la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado [...] Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones” (2007, p.63)

En este sentido, la acogida y la hospitalidad presentes en el acto de cooperar entraña una responsabilidad ética donde acontece un hacerse cargo de otro, no como peso o carga, sino como una alteridad que precisa de un lugar, un tiempo, para configurar su subjetividad en una profesión específica: ser maestro o pedagogo. De ahí la importancia del gesto con el que se recibe y se acompaña. Cooperar como ofrecer un tiempo, un espacio, una palabra, un saber y un gesto a alguien que, además de recibir, se dispone también a aportar a los procesos, prácticas y proyectos donde Facultad, Escuela y Sociedad estrechen lazos en favor de la educación, de la construcción de tejido humano, social y cultural.

7. Tiempos y modos de acompañamiento

En nuestras propuestas de práctica el acompañamiento es una parte fundamental de la experiencia de formación. Es por eso por lo que cada uno de nuestros cursos de práctica está apoyado por un seminario semanal que es el espacio por excelencia para el acompañamiento y realimentación de lo que acontece en los escenarios de práctica. Desde nuestra perspectiva no puede haber propuestas de práctica sin este acompañamiento y por eso cuidamos la selección de asesores de práctica comprometidos con ese tiempo que demanda el proceso.

En el seminario de práctica que se realiza de manera semanal, se busca fortalecer habilidades en los procesos de lectura, escritura y comunicación oral. Se trata de desarrollar en cada encuentro reflexiones sustentadas en un trabajo previo de indagación individual o colectiva por parte del maestro en formación que atienda tanto a sus saberes previos como al trabajo con soportes bibliográficos. Tales indagaciones se materializan en este espacio de interacción grupal en el que el producto colectivo es el fruto del trabajo individual, construido y potenciado por todos y cada uno de los participantes y en los cuales el asesor juega un rol fundamental, ya que tiene como tarea ampliar las perspectivas de análisis, complementar los aspectos que no hayan sido reseñados en las discusiones y ofrecer miradas alternativas que propicien el contraste con las presentadas por



los estudiantes. Lo anterior se ve materializado a través de la auto-observación, las clases magistrales, los talleres, ensayos, guías de lectura, análisis de casos, elaboración de portafolios de evidencias, conversatorios, técnicas grupales y discusiones colectivas, entre muchas otras que en ultimas buscan dar cuenta de la apropiación de los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares.

Para favorecer el acompañamiento, a partir de los acuerdos de la reciente transformación curricular todos los programas de licenciatura⁹ cuentan con una propuesta unificada en créditos y tiempos de práctica, para su mejor comprensión compartimos la siguiente tabla que permite visualizar la presencia en los centros de práctica para cada nivel.

Tabla 2. Organización horas vs. Créditos práctica

Nivel de práctica	Número de créditos	Número de horas semanales de docencia directa	Número de horas semanales de docencia asistida	Número de horas semanales de trabajo autónomo del estudiante	Se asiste o no al centro de práctica	Horas de asistencia al centro de práctica
1	3	3	2	4	Sí / en formato de visitas de observación	Máximo 4 visitas por semestre
2	3	3	2	4	Sí / en formato de visitas de observación	Máximo 4 visitas por semestre
3	3	3	2	4	Sí / en formato de visitas de observación	Máximo 4 visitas por semestre
4	4	4	2	6	Sí	4
5	5	4	2	9	Sí	6
6	5	4	2	9	Sí	6
7	5	4	2	9	Sí	6

⁹ Situación diferente ocurre con el programa de licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y el pregrado en Pedagogía que por las particularidades de sus planes de estudio, aunque comparten muchos elementos de los trabajados por la licenciaturas tienen experiencias singulares que no se describen en este apartado. Ver en el anexo 2 tabla específica para Pregrado en Pedagogía y el anexo 3 la Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra.

8	8	4	4	12	Sí	10 a 12
9	8	4	4	12	Sí	10 a 12
10	6	2	4	9	NO	0

El acompañamiento durante los procesos de práctica debe estar enriquecido por diferentes estrategias de formación, coherentes con el enfoque hermenéutico reflexivo que hemos propuesto. A continuación, recordamos algunas de ellas que pueden usarse según los propósitos de formación en los diferentes niveles de práctica teniendo en cuenta el énfasis de cada una de las prácticas.

Estas sugerencias que aquí se presentan son enriquecidas desde cada uno de los programas en sus propuestas específicas de formación en la práctica, documentos que también es importante consultar.

Tabla 3. Estrategias de formación en la práctica según los propósitos.

	Propósitos	Sugerencias de estrategias de formación
Trayecto inicial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aportar en la constitución de la identidad profesional ▪ Promover el acercamiento con elementos históricos, epistemológicos, éticos, estéticos de la docencia en esta área. ▪ Acercar al maestro en formación en la reflexión sobre el rol del maestro de esta área en la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatos autobiográficos ● Historias de videntes ● Lectura de obras literarias, ● Apreciación de producciones pictóricas y cinematográficas ● Rastreo de imágenes de maestros ● Lectura de historias de vida de maestros ● Entrevistas a maestros y egresados ● Exposición de artículos



Trayecto Intermedio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acercar al maestro a diferentes problemas profesionales y contextos/escenarios, para que enriquezca su mirada sobre la acción docente ▪ Comprender las necesidades de los grupos escolares y aprender posibilidades de actuación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Libros álbum ● Secuencias didácticas ● Diseño de material didáctico ● Diarios pedagógicos ● Estudio de clase ● Incidentes críticos ● Simulaciones ● Estudios de caso ● Ateneos didácticos ● Portafolios ● Juego de roles
Trayecto Final	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a enseñar, asumiendo su rol como docente. ▪ Generar procesos que fortalezcan la autonomía profesional y las habilidades necesarias para responder de manera ética y profesional a los desafíos que se le presenten. ▪ Promover el desarrollo de habilidades reflexivas sobre su actuar docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Secuencias didácticas ● Diseño de material didáctico ● Diarios de campo ● Estudio de clase ● Incidentes críticos ● Simulaciones ● Método R5 ● Estudios de caso ● Portafolios ● Cine foros ● Talleres Reflexivos ● Diálogos magisteriales

8. Escenarios de la Práctica Pedagógica: ámbitos de formación posibles

Generalmente se han concebido como escenarios privilegiados para la práctica pedagógica, aquellos que se inscriben en la educación formal de preescolar al grado once. De acuerdo con las intencionalidades de cada práctica, se focalizan los primeros años, la básica primaria, la secundaria o la media. No obstante, estos se han diversificado y se extienden a escenarios de la educación no formal, social y comunitaria. De ahí que, centros interactivos y de ciencias, bibliotecas, hospitales, cárceles, museos, organizaciones no gubernamentales, corporaciones, fundaciones y comunidades indígenas, afro, entre otros, constituyan también centros de práctica donde los maestros y en especial los pedagogos en formación se acercan a las diferentes funciones y actividades que tienen los educadores en la actualidad. En el caso de Licenciatura en Pedagogía de Madre Tierra los escenarios son de naturaleza comunitaria y las relaciones entre el programa y los contextos territoriales se han, en gran parte, establecido a través de las organizaciones indígenas y el programa buscando que las prácticas estén articuladas de forma dialógica con las dinámicas educativas y organizativas en cada comunidad. Esta diversificación lleva consigo el análisis de las actividades y roles que cumplen los actores de la práctica en cada uno de los niveles de formación y, especialmente, lleva a la pregunta de cómo esos escenarios y actores que están implicados se integran para aportar de manera colegiada en la formación de los futuros profesionales.



Las relaciones que establece la Facultad de Educación con los centros de práctica son bastante complejas, no sólo por los requerimientos administrativos que implica establecer convenios, sino porque, al fin y al cabo, lo que se tramita es la construcción de relaciones que no siempre están buscando los mismos propósitos. Es común escuchar las tensiones que se generan entre Cooperadores, Estudiantes y Asesores, por considerar que no se han comprendido las funciones de unos y otros. Esto se explica en parte por la variedad de actores, tiempos y propósitos que se cruzan en la práctica. Justamente vemos, al revisar distintos referentes, que las relaciones que establecen las instituciones formadoras de maestros y los centros de práctica, se han agrupado en modelos (Vaillant y Marcelo, 2000) que nos permiten analizar qué tipo de enlaces se han construido en cada programa y hacia cuáles tendencias nos gustaría avanzar. A continuación se presenta una síntesis elaborada a partir de esta revisión:

Tabla 4. Modelos de Colaboración con los centros de Práctica.

	Modelos Categorías			
	De Yuxtaposición: cada cual en su sitio	De Consonancia en torno a un perfil del buen profesor	De Disonancia Crítica: mirar con otros ojos	De Resonancia Colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida
Supuesto de cómo se aprende a enseñar	Observar a otros e imitarlos y práctica dirigida	Dominar destrezas y competencias docentes derivadas de la investigación proceso - producto	La interacción con situaciones prácticas genera conocimiento. Indagación en diferentes dimensiones, Aprendizaje experiencial y activo del MF.	Aprendizaje docente a lo largo de la vida; nutrido por experiencias en contextos diversos. Aprendizaje conjunto.
Centro de Práctica	Su elección no responde a criterios claros	Se busca que su elección sea consistente con las intenciones formativas de la U.		La U. y el C.P. son espacios de y para aprender. Capaces de coordinarse y colaborar. Realización de proyectos conjuntos. Cultura de cooperación.



Docente Cooperador	Se eligen y participan desde la “buena voluntad”	Reciben formación en la misma perspectiva de destrezas y competencias para que formen al MF. Supervisión – promueve la reflexión, estimulación y satisfacción. Les gusta hacer parte de la formación de MF.	Contacto diverso. Participación de acuerdo a la perspectiva de investigación-acción	Colaboración y participación en los proyectos. El aula un ambiente de aprendizaje para la enseñanza y la investigación
Asesor	Supervisa Facilitador	Supervisa. Enlace entre U. y Centro de Práctica (investigación)	Apoya la indagación crítica sobre la realidad docente (Diario, casos, portafolio, comunidad virtual, etc.)	Enseña a continuar aprendiendo en contextos diversos. Funciones: modelamiento, práctica y retroacción de los M.F.
Maestro en formación	Aprende a actuar dependiendo de las audiencias (CP. / U.). El MF establece relación T-P		A través de la investigación, desarrollar una actitud crítica frente a la práctica de la enseñanza	Aprendizaje a través de la confluencia de experiencias diversas; contextos diferentes. Aprender a aprender.

Lo que surge entonces, es la necesidad de reflexionar en cada programa por los procedimientos y actividades que estamos siguiendo para favorecer uno u otro modelo y aunque precisamente estos son representaciones de las relaciones que se construyen en la Práctica Pedagógica, de todas maneras, nos sirven para discutir y proyectar acciones que nos lleven a construir resonancias más colaborativas.

Finalmente, también lo que tal vez requerimos es buscar estrategias que permitan construir relaciones a otros niveles para favorecer el desarrollo de las prácticas como lo menciona Foresi (2012), al señalar que tal vez se desaprovechan ciertas alianzas posibles como “el intercambio, asesoramiento situado, tutoría, acompañamiento a docentes noveles o graduados recientes, e investigaciones sobre problemáticas educativas de interés común” (p. 245); sea esta la oportunidad para pensar en cómo en la medida que diversificamos los escenarios de práctica, también somos flexibles y propositivos en los lazos que se construyen en pro de la formación colegiada de los maestros de la Facultad.



9. Evaluación de los procesos en la práctica pedagógica.

La evaluación es un componente fundamental de las prácticas pedagógicas y, por su carácter formativo, se relaciona con variables como educación, formación, enseñanza, aprendizaje, didáctica, investigación formativa, currículo, maestro y estudiante, así lo expresa el reglamento de prácticas en su artículo 20. Como facultad nos hemos comprometido con la perspectiva de la evaluación formativa que favorece la participación de todos los actores involucrados en las prácticas pedagógicas, para alcanzar la comprensión y la cualificación de los procesos.

En este apartado queremos ampliar un poco nuestra comprensión de la evaluación, más allá de su mirada procedimental queremos ahondar en la participación de cada uno de los sujetos de la práctica en su construcción.

9.1. De los estudiantes

La evaluación de, con y para los estudiantes, en los procesos de práctica pedagógica, debe ser pertinente, equitativa, capaz de promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias y diversidades sociales, culturales, cognitivas y lingüísticas de cada uno. Esta debe ser una evaluación que se genere en escenarios de participación y dignidad.

La evaluación, en tanto proceso riguroso, sistemático, circular o en espiral, permanente, dialogante, ha de llevar al estudiante a comprenderse como un sujeto capaz de ser y hacer con otros, de mirarse, reconocerse y respetarse desde esos otros, iguales en dignidad y libertad.

De acuerdo con lo anterior, y siguiendo a Paulo Freire (2002),

[...] el estudiante ya no es un objeto vacío para llenar, sino que se convierte en un sujeto activo y transformador de práctica. Una educación [una evaluación] que reconoce al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, se fundamenta en el respeto por el otro y en la práctica de relaciones horizontales, pero parte de reconocer que los seres humanos están inconclusos y se construyen en la relación con el otro y con el mundo. Es, por tanto, una relación que se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza en el otro, donde ambos se hacen críticos en la búsqueda de algo y crean una relación de simpatía”(citado en Rojas-Fajardo, 2017).

En esta línea de sentido, la evaluación de, con y para los estudiantes les reconoce como sujetos de naturaleza plural, crítica, trascendente, temporal y creadora; gracias a esta comprensión, el momento evaluativo -que sucede de manera continua- habilita escenarios de confianza, respeto y participación, los cuales permiten intercambio de experiencias, reflexiones y análisis, que sugieren transformaciones desde lo académico, pedagógico.

En el proceso de evaluación el estudiante es corresponsable y cocreador de la experiencia de regulación y autoregulación; por ello, han de ser lo suficientemente proactivos para participar, de manera consciente y decidida, en el proceso, abandonando la postura de simple observadores.



Tanto para el estudiante como para el profesor, la evaluación ha de convertirse en una cultura, y para los procesos de práctica pedagógica será necesario ha de estar relacionada directamente con la capacidad de lectura de contextos y la implicación con los escenarios de práctica; la consciencia, importancia, apropiación y problematización de su rol como licenciado, licenciada, pedagogo, pedagoga.

9.2 De los asesores y a los asesores

La evaluación de los asesores constituye un proceso que traza un horizonte, provoca sentidos profundos y marca condiciones de posibilidad, que tendrá influencia en la formación de los estudiantes y en la apropiación de los saberes pedagógicos.

La evaluación de los asesores les permite reinventarse, revitalizar los procesos de orientación, acompañamiento y cuidado de la práctica pedagógica. Asimismo, la evaluación activa y habilita la capacidad de promover y reivindicar transformaciones educativas que redunden en la construcción de unas sociedades cada vez más justas y equitativas.

Este espacio de evaluación será abierto, flexible, participativo, dialógico, que permita autoreflexiones y reflexiones sobre el quehacer del profesor o profesional en su rol de asesores, orientar, acompañar y cuidar; esto provocará la posibilidad de descubrirse a sí mismo y legitimar al otro.

En este sentido, la evaluación a asesores se convierte en una experiencia ética toda vez que, de acuerdo con Mélich (2012), “la relación ética implica una donación, un dar, un dar la palabra y un darse en la palabra. Y este darse en la palabra quiere decir cuidar, velar por que la palabra siga viva, significa dar testimonio de una vida, de una experiencia, quiere decir creerse que la peripecia del otro es mi problema” (p.29); en tal sentido la evaluación es una práctica de alteridad, en tanto hay un encuentro mediado por la palabra (entiéndase con ello otras plataformas o dispositivos comunicativos como el sistema Braille, la Lengua de Señas Colombiana, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, entre otros) “con el otro que no soy yo, pero también es el que está conmigo, de igual modo que es el que se me encara, me mira, me llama, me reclama, me apela” (Mélich, 2012, p. 27).

9.3 De los procesos en los centros de prácticas

Los centros de práctica están influidos, afectados, condicionados por relaciones históricas, sociales, culturales y políticas, en ocasiones complejas; por ello, la evaluación dirigida a los escenarios de práctica han de tener en cuenta estas relaciones porque son ellas las que podrían singularizan los procesos evaluativos.

Los procesos de evaluación orientados a los centros de práctica han de configurarse como una práctica empática, cuidadosa, respetuosa; que reemplace una mirada controladora, fiscalizadora y medidora, que instrumentaliza, reduce a las instituciones, por una mirada reflexiva, propositiva, dialógica, crítica, que revitalice la confianza, promueva posibilidades de transformación de las



prácticas y relaciones pedagógicas, y haga cada vez más sólida la relación universidad-comunidades

Por ser una tarea con responsabilidad compartida, se hace conveniente crear una cultura de la evaluación, donde se reconozcan las comprensiones, percepciones, creencias y las convicciones de la comunidad que opera como centro de práctica.

Su objetivo principal es la toma de decisiones, a su vez, estas decisiones son orientadas hacia el mejoramiento de la experiencia de práctica tanto para los estudiantes como también para el centro de práctica; por ello se debe darse con la participación del mayor número de involucrados en el proceso (directivos, cooperadores, niños, niñas, adolescentes, familias, entre otros que se consideren).

9.4 De la propuesta de formación

Es un proceso permanente, toda vez que se entiende la propuesta de formación no como un lugar fijo, determinado e inamovible, sino que se entiende como un proceso dinámico capaz de moverse, renovarse, transformarse, por esto mismo es que se toma sentido la evaluación.

La evaluación a la propuesta de formación posibilita la reactivación y revitalización del proceso mismo, porque precisamente es a partir de este trabajo de revisión en conjunto y responsable, que se permite la movilización de las prácticas pedagógicas y los procesos curriculares del programa.

La evaluación de la propuesta de formación se entiende como “la reflexión permanente sobre el currículo, orientada a obtener información acerca de los procesos que se desarrollan y los resultados obtenidos, para comprobar si los objetivos propuestos se cumplen. Debe tener un carácter prospectivo y de mejoramiento del programa y debe servir para tomar decisiones” (Carvalho, 2006, p. 120).

En este propósito nos comprometemos todos los actores de la práctica, los estudiantes, asesores, cooperadores, coordinadores y en especial los Comités de Carrera y el Comité de Prácticas, los cuales a través de múltiples estrategias y de manera permanente estamos atentos a identificar oportunidades de mejora de nuestras propuestas de formación.



10. Síntesis de los desafíos de la implementación de la propuesta de formación

1. Conformar equipos docentes para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes y la implementación de diferentes estrategias de formación en la práctica pedagógica.
2. Fortalecer la articulación entre las propuestas de práctica y los demás componentes de formación en cada programa.
3. Fortalecer la dimensión ética que se expresa en formas de relación consigo mismo y con los otros, así como su relación e importancia en la docencia y la investigación.
4. Fomentar las relaciones respetuosas y colaborativas entre los diferentes actores y escenarios de práctica: asesores, maestros y pedagogos en formación, estudiantes de las distintas instituciones educativas, cooperadores, coordinadores, directivos y otros actores sociales.
5. Consolidar las relaciones que establece la Facultad de Educación con los centros de práctica para que lo administrativo y lo formativo se articulen de manera armónica
6. Fomentar un proceso de evaluación de la práctica pertinente, equitativa, capaz de promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias y diversidades sociales, culturales, cognitivas y lingüísticas de cada uno.
7. Promover procesos de apropiación, producción y circulación del saber pedagógico generado en la experiencia de la práctica.
8. Desarrollar propuestas de formación en las que participen asesores y cooperadores, en aras de afianzar el trabajo colegiado y de generar escenarios favorables para los procesos compartidos en los centros de práctica.
9. Reconocer las potencialidades, las necesidades y las distintas formas de construcción de saber en los territorios.
10. Configurar procesos de práctica situados a la luz de las problemáticas educativas, sociales e históricas presentes en el mundo contemporáneo.



Referencias Bibliográficas

- Aguilar, D. (2013). Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. En: *Revista Pedagogía y Saberes* (39), p.p 107-114
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12. p. 13-30. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24326>
- Calvo, G., Abello, M. C., & Báez, C. P. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-174.
- Carvalho-Betancur, J; Cadavid-Arango, L; Zapata, M; Tobón-Echeverri, F & Duque-Roldan, M (2006). *Recreando el currículo: contaduría pública*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castillo, Elizabeth. En: transcripción conversatorio virtual sobre interculturalidad y Madre Tierra. (febrero 27 -2021). Sin publicar.
- Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de educación*.
- Da Silva, T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del sur. México: Clacso/Siglo XXI. Díaz, F. (Ed.) (2000). Introducción: la oblicua relevancia de los contextos presenciales. En *Sociologías de la situación* (pp. 9-38). Madrid: La Piqueta.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: GHPP. Magisterio.
- Diker, G., & Terigi, F. (2003). *Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- Fandiño, Y; Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. En UniSalle (Ed.), *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 7-53). Bogotá.
- Foresi, M. (2012). El profesor coformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (p. 223- 269). Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa.

México: Siglo XXI Editores.

Isaza, L: Henao, B y Gómez, M. (2005). *Práctica Pedagógica: Horizonte intelectual y espacio cultural. Estudio de Caso*. Medellín: Aula abierta.

Isaza, L: Henao, B y Gómez, M & otros (2001). La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la Formación de maestros”. En: *Cuadernos Pedagógicos # 17*. Medellín: Universidad de Antioquia

Laurence C. (2007). Lugares y compañías. En Jorge Larrosa (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Catalunya: Fundació Viure i Conviure-Caixa.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Mèlich J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272 de 1998.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 02041 de 2016.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución No. 18583 del 15 de septiembre de 2017.

Rojas-Fajardo, A.(2017). Evaluación Dialogante: fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior. *Ágora U.S.B.* [online]. vol.17, n.1, pp.265-280.

Rojas, A. L. (2014). A contraluz tejiendo: aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <http://hdl.handle.net/10495/7110>

Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.

Shulman, L. S. (1992). Towards a Pedagogy of Cases. In J. H. Shulman (Ed.), *Case Study Methods in Teacher Education* (pp. 1-30). New York: Teachers College Press.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Universidad de Antioquia (2017). Acuerdo Superior 418 de 2014. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio>

Universidad de Antioquia (2012). Acuerdo Consejo de Facultad de Educación 284 de 2012.

Universidad de Antioquia (2009). Facultad de Educación. Documento maestro de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de los formadores*. Proyecto capacitación y actualización docente en Uruguay. ANEP-AEU. Montevideo: Productiva editorial.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96. Disponible



en: <http://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/3515/2702/9795/RAE-398.pdf>

Zemelman, H (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*.
Barcelona: Anthropos.



Anexos

Anexo 1. Distribución de los créditos para el núcleo de práctica pedagógica

De acuerdo con esta organización, se sugiere la Práctica Pedagógica desde el primero hasta el décimo semestre, con un total de 50 créditos, distribuidos así:

Espacios de formación	Créditos	Horas Totales Semestre	Distribución Horas al Semestre			Distribución Horas Semanales			
			HDD	HDA	HTA	HDD	HDA	HTA	HT
Práctica Pedagógica I	3	144	64	16	64	3	2	4	9
Práctica Pedagógica II	3	144	64	16	64	3	2	4	9
Práctica Pedagógica III	3	144	64	16	64	3	2	4	9
Práctica Pedagógica IV	4	192	64	32	96	3	2	7	12
Práctica Pedagógica V	5	240	80	48	112	3	2	10	15
Práctica Pedagógica VI	5	240	80	48	112	3	2	10	15
Práctica Pedagógica VII	5	240	80	48	112	3	2	10	15
Práctica Pedagógica VIII	8	384	96	64	224	4	4	16	24



Práctica Pedagógica IX	8	384	96	64	224	4	4	16	24
Práctica Pedagógica: Trabajo de Grado	6	288	96	64	128	6	4	10	18

Se toma como referencia que un crédito son 48 horas de trabajo del estudiante, los cuales se dividen entre horas de docencia directa (HDD), horas de docencia asistida (HDA) y horas de trabajo autónomo (HTA). Para las prácticas I, II y III, se asume que los estudiantes tienen un acompañamiento mayor del docente (4 HDD + 1 HDA), y que tienen una proporción menor de trabajo autónomo. Para las prácticas del IV al VII, hay un aumento proporcional en el tiempo de trabajo independiente, que en el relacionado con la docencia directa y docencia asistida (esto en tanto se espera aumente el tiempo de los estudiantes en los escenarios de práctica seleccionados). Y finalmente, los tres últimos semestres, contemplan un tiempo muy alto para el trabajo independiente, en tanto se asume una inmersión de mayor duración en los centros de práctica.



Anexo 2. Pregrado en Pedagogía. Organización horas vs. Créditos práctica

Nivel de práctica	Número de créditos	Número de horas de docencia directa	Número de horas de docencia asistida	Número de horas de trabajo autónomo del estudiante	Se asiste o no al centro de práctica	Horas de asistencia al centro de práctica
4	4	4	2	6	Sí	4
5	4	4	2	6	Sí	4
6	4	4	2	6	Sí	4
7	4	4	2	6	Sí	4
8	8	2	2	20	Sí	20
9	8	4	4	12	Sí	20
10	7	4	2	12	NO	0



Anexo 3. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Organización horas vs. Créditos práctica

Nivel de práctica	Número de créditos	Número de horas de docencia directa	Número de horas de docencia asistida	Número de horas de trabajo autónomo del estudiante	Nombre del curso
1	3	2	1	6	Proyección comunitaria I
2	3	2	1	6	Proyección comunitaria II
3	3	2	1	6	Proyección comunitaria III
4	3	2	1	6	Proyección comunitaria IV
5	3	2	1	6	Proyección comunitaria V
6	3	2	1	6	Proyección comunitaria VI
7	4	4	2	6	Pedagogías desde la diversidad cultural I del énfasis
8	4	4	2	6	Pedagogías desde la diversidad cultural II del énfasis
9	4	4	2	6	Pedagogías desde la diversidad cultural III del énfasis
10	3	3	2	4	Pedagogías desde la diversidad cultural IV del énfasis
	4	4	2	6	Trabajo de Grado



SÍNTESIS DE LA PROPUESTA

PROPÓSITOS



- Potenciar la formación de maestros y pedagogos como sujetos históricos, políticos, éticos y estéticos capaces de afectar la realidad donde emerge la experiencia educativa.
- Favorecer la apropiación, generación y circulación de saber pedagógico en clave de la transformación y revitalización de los campos de la formación de maestros y pedagogos, así como de las realidades socioculturales.
- Generar diálogos de saberes entre las comunidades implicadas en la práctica pedagógica para la construcción de horizontes de acción y reflexión orientados al buen vivir en los territorios.
- Propiciar encuentros dialógicos orientados a la consolidación de formas de relacionamiento y a la configuración de redes entre los sujetos que participan en los procesos asociados con la práctica pedagógica.

ENFOQUE

Hermenéutico reflexivo.

- * Reconoce la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en medio de escenarios singulares.
- * Orienta al profesor hacia la investigación y la autonomía profesional.
- * Motiva a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución.

Intercultural

- * Reconoce que las relaciones que se dan entre sujetos, estudiantes, profesores son relaciones mediadas por orígenes, espacios, saberes y prácticas con las que crecemos con los cuales somos e interactuamos en los diversos escenarios familiares, escolares, comunitarios y sociales

DESAFÍOS

EQUIPO DOCENTE

Conformar equipos docentes para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes y la implementación de diferentes estrategias de formación en la práctica pedagógica

INTEGRACIÓN COMPONENTES

Fortalecer la articulación entre las propuestas de práctica y los demás componentes de formación en cada programa.

FORMACIÓN ETICA

Fortalecer la dimensión ética que se expresa en formas de relación consigo mismo y con los otros, así como su relación e importancia en la docencia y la investigación.

RELACIONES ACTORES

Fomentar las relaciones respetuosas y colaborativas entre los diferentes actores y escenarios de práctica: asesores, maestros y pedagogos en formación, estudiantes de las distintas instituciones educativas, cooperadores, coordinadores, directivos y otros actores sociales

RELACIÓN CON CENTROS

Consolidar las relaciones que establece la Facultad de Educación con los centros de práctica para que lo administrativo y lo formativo se articulen de manera armónica

EVALUACIÓN

Fomentar un proceso de evaluación de la práctica pertinente, equitativa, capaz de promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias y diversidades sociales, culturales, cognitivas y lingüísticas de cada uno.

GENERACIÓN DE SABER

Promover procesos de apropiación, producción y circulación del saber pedagógico generado en la experiencia de la práctica.

RELACIÓN CON CENTROS

Desarrollar propuestas de formación en las que participen asesores y cooperadores, en aras de afianzar el trabajo colegiado y de generar escenarios favorables para los procesos compartidos en los centros de práctica

RELACIÓN CON CONTEXTO

Reconocer las potencialidades, las necesidades y las distintas formas de construcción de saber en los territorios.

RELACIÓN CON CONTEXTO

Configurar procesos de práctica situados a la luz de las problemáticas educativas, sociales e históricas presentes en el mundo contemporáneo.