



**El devenir en Maestra Investigadora:
Sistematización de experiencias del proceso formativo vivido durante las prácticas
pedagógicas en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales**

Jennyfer Alejandra Marín Yepes

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada Educación Básica con énfasis en
Ciencias Sociales

Tutor

Elkin Yovanni Montoya Gil, Magíster (MSc) en Ejemplo Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciada Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Medellín, Antioquia, Colombia

2020

Cita

(Marin Yepes, 2020)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Marin Yepes, J., (2020). *El devenir en Maestra Investigadora: Sistematización de experiencias del proceso formativo vivido durante las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi familia, en especial a mi madre y a mi abuela por su trabajo, esfuerzo y dedicación en todos estos años de formación universitaria; y por apoyar la realización de mis sueños.

A mi hermana por su acompañamiento y escucha en este proceso.

Y a todas las personas que hicieron posible que hoy llegara hasta acá.

Agradecimientos

A los profesores y las profesoras que me encontré en este camino, que me enseñaron no sólo desde el aula de clase, sino también desde sus seres.

A mis compañeras y compañeros por los momentos compartidos, por las risas, las angustias, los cuestionamientos y los aprendizajes.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Tema de sistematización	11
2 Justificación.....	15
3 Objetivos	17
3.1 Objetivo general	17
3.2 Objetivos específicos.....	17
4 Referentes teóricos y conceptuales	18
4.1 Sistematización de experiencias.....	18
4.2 Experiencia.....	20
4.3 Prácticas pedagógicas.....	22
4.4 Maestra investigadora.....	24
4.5 Formación docente	27
5 Metodología	30
5.1 Momentos de la sistematización	31
6 Resultados	36
6.1 Sobre Maestras y Maestros Investigadores en el Núcleo de Práctica Pedagógica.....	36
6.2 El devenir en Maestra Investigadora desde el Núcleo de Práctica Pedagógica	43
7 Conclusiones	49
8 Recomendaciones y propuestas.....	51
Referencias	53
Anexos.....	57

Lista de tablas

Tabla 1: Documentos institucionales	32
Tabla 2: Producciones académicas.....	34

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DCS	Didáctica de las Ciencias Sociales
ECSCNE	Enseñanza de las Ciencias Sociales en Contextos no Escolares
ECSE	Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela
MSc	Magister Scientiae
PPCS	Proyectos Pedagógicos de Ciencias Sociales
PPI	Práctica Pedagógica I
PPI	Práctica Pedagógica II

Resumen

La sistematización de prácticas y experiencias es una propuesta teórica y metodológica que surge en la segunda mitad del siglo XX, con la intención de desdibujar la separación existente entre teoría y práctica y dotar de estatus profesional y consistencia teórica a los profesionales prácticos, desde la recuperación de las experiencias como fuente de conocimiento. Como propuesta teórica y metodológica permite llevar a cabo la indagación por cuál es la apuesta de maestra investigadora en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales y como esta se relaciona con el devenir del proceso formativo como maestra en el núcleo de práctica pedagógica.

Para esto, en este trabajo, se abordan los discursos relacionados con el maestro investigador, a saber, el discurso de la profesionalización, el del profesional reflexivo y el de intelectual transformativo. A través de estas subcategorías se interpreta la apuesta de maestro investigador que se propone en la Licenciatura y se analizan las producciones académicas del núcleo de práctica pedagógica, para comprender qué acontecimientos han marcado la formación inicial docente, qué dificultades o posibilidades han existido en esta y qué tanto se acerca o se aleja los propósitos formativos.

Palabras clave: sistematización de prácticas y experiencias, formación inicial docente, maestro investigador, práctica pedagógica

Abstract

The systematization of practices and experiences is a theoretical and methodological proposal that emerged in the second half of the twentieth century, with the intention of blurring the separation of theory and practice and provide professional status and theoretical consistency to practical professionals, from the recovery of experiences as a source of knowledge. As a theoretical and methodological proposal, it allows to carry out the inquiry on what is the bet of teacher researcher in the Bachelor's Degree in Basic Education with emphasis on Social Sciences and how this is related to the evolution of the formative process as a teacher in the core of pedagogical practice.

For this purpose, this paper addresses the discourses related to the teacher researcher, namely, the discourse of professionalization, that of the reflective professional and that of the transformative intellectual. These subcategories are used to interpret the teacher-researcher approach proposed in the degree program and to analyze the academic productions of the pedagogical practice core, in order to understand what events have marked the initial teacher training, what difficulties or possibilities have existed in this and how close or far from the formative purposes of the program.

Keywords: systematization of practices and experiences, initial teacher training, teacher investigator, pedagogical practice

Introducción

La relación entre investigación y docencia ha sido un asunto controversial pues existen diferentes posturas acerca de esta. Hay quienes afirman que por un lado está la investigación y por otro la docencia, mientras en contraposición a esto, están quienes consideran que ese dualismo hace parte un discurso anquilosado. Aunque en la Facultad de Educación no se reconocen lineamientos que demarcan la preponderancia de una u otra postura, dentro de las funciones misionales de la Universidad de Antioquia y en los propósitos formativos de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales si se reconoce el entrelazamiento entre docencia e investigación. Es justo desde esta imbricación de donde se origina la apuesta indagatoria de este trabajo de grado.

En efecto, con base en la posición que asume que la docencia y la investigación están entrelazadas, este ejercicio investigativo se interroga por cómo ha sido el devenir en el proceso formativo como docente en relación a la apuesta de maestra investigadora que propone la Licenciatura. Para resolverlo recurre en primera medida a identificar la apuesta de maestra investigadora a través del componente del núcleo de práctica pedagógica, aquel en el que se concretan y se ponen en práctica los conocimientos adquiridos de forma teórica. En segunda instancia se contrasta la experiencia vivida con la apuesta de maestra investigadora que propone la Licenciatura.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo se justifica en la medida que busca superar la dicotomía prevaleciente entre sujeto-objeto y teoría-práctica, para poner en tensión el sistema de pensamiento moderno y proponer otras formas de ver y estar en el mundo como docente. Esto se lleva a cabo desde la recuperación y valoración de la práctica pedagógica como elemento que posibilita la construcción de conocimiento relativo a lo que le compete al docente: el saber pedagógico. Además de darle importancia al conocimiento que construyen maestros y maestras sobre su propio quehacer y sobre la escuela.

Es así como, para el desarrollo de esta investigación, se hace uso de la sistematización de prácticas y experiencias como una apuesta teórica y metodológica que interroga e interpreta de forma crítica la experiencia vivida para construir conocimiento desde ella. Para esto, se recopilieron

los documentos institucionales que fundamentan los cursos del núcleo de práctica pedagógica de la Licenciatura y los documentos que evidencian las producciones académicas de dichos cursos. Posteriormente, habiendo definido, los conceptos que se articulan alrededor de las preguntas y los objetivos, a saber, el de experiencia, práctica pedagógica, maestra investigadora y formación docente, se procedió reconstruir la experiencia vivida desde el ordenamiento y clasificación de los documentos mencionados con anterioridad.

La puesta metodológica se basa en la que propone la sistematización de experiencias. En los párrafos anteriores se esbozaron ya dos de sus momentos: la preparación y formulación del plan, que se representa en la delimitación del tema y la definición de los objetivos, y la recuperación de la experiencia, plasmada en la recopilación, ordenamiento y clasificación de los documentos institucionales y de las evidencias de las producciones académicas. Los otros dos momentos corresponderían al análisis e interpretación y la comunicación. El análisis e interpretación paso por tres fases, la primera de revisión e inspección de los documentos institucionales por medio de la construcción de organizadores gráficos que presentan sus elementos más relevantes, la segunda de elaboración de una matriz comparativa entre los elementos centrales de los cursos y puntos más relevantes de las producciones académicas, y la última correspondiente al análisis que desprende del relacionamiento entre estas dos fuentes de información. Para el último momento de la sistematización se realizó la escritura del informe de trabajo de grado en el que se presentan los principales hallazgos sobre la temática planteada.

Hasta aquí se ha presentado lo abordado en los apartados que componen el anteproyecto, o sea los que fundamental y guían la realización de la sistematización. Para concluir, en este documento se formulan los análisis que se desprenden de la interpretación de los documentos. En este apartado se podrán encontrar, por un lado, las intencionalidades formativas, las formas de investigación propuestas y su relación con la maestra investigadora, y por otro, los acontecimientos que marcaron el proceso formativo como docente, las dificultades o posibilidades encontradas en este y el acercamiento o alejamiento de en relación a la propuesta de maestra investigadora de la Licenciatura.

1 Tema de sistematización

Abordar el quehacer de maestras y maestros en relación a la investigación es un tema complejo pues existen posturas que apuntan a diferentes caminos. Por ejemplo, en la facultad de educación de la universidad de Antioquia hay quienes abogan por una estrecha relación entre enseñanza-aprendizaje e investigación y proponen la formación de maestras y maestros investigadores. Por el contrario, hay quienes consideran que van por caminos separados y dejan la función de investigar en educación a especialistas, mientras que a maestras y maestros les corresponde estar en las aulas de clase (Runge, 2017). Al respecto Faber Álzate plantea (2019) que:

Es sabido que hay una especie de tensión entre quienes consideran que los maestros deben dedicarse a enseñar y no a indagar o investigar, en una suerte de dualismo trasnochado; un dualismo grato a Descartes cuando introducía la separación entre la res extensa y la res cogitans, situando así un pensamiento disyuntivo que ha acompañado por mucho tiempo a occidente. (p 12)

Como se advierte, en la facultad de educación no existe una única postura. A diferencia, la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales asume como intencionalidad “(...) la formación integral de maestros en Ciencias Sociales para desempeñarse en distintos niveles y contextos educativos, mediante el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión” (Álvarez y Henao, 2011, p. 4). Sumado al propósito de formar una identidad profesional reflexiva, que problematice las formas de investigación social desde los contextos y sus devenires, la intencionalidad formativa de la Licenciatura apunta a crear maestras y maestros investigadores. Esto se evidencia, principalmente, en los cursos que componen el núcleo de enseñabilidad - específicamente el de práctica pedagógica - pues en estos se inscriben principalmente los ejercicios formativos teórico-prácticos, de investigaciones y reflexiones frente al quehacer docente. El núcleo de práctica pedagógica está compuesto por tres ciclos. El primero, de carácter teórico, busca cimentar el proceso investigativo desde lo epistemológico y las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. El segundo, de profundización, conjuga teoría y práctica, en él se tienen los primeros acercamientos a la enseñanza con la finalidad de identificar problemáticas de la didáctica de las ciencias sociales en contexto. Por último, el de especialización, compuesto por las

prácticas finales y el trabajo de grado, supone la realización de un proyecto de investigación y la intervención en un contexto escolar.

Aunque la relación entre maestra e investigación es problemática y con posturas contrarias, cuando se habla de formación universitaria e investigación el asunto parece tomar otros matices, no ser algo novedoso y mucho menos que se pone en duda. Según Restrepo y Hernández (2015) desde los inicios, en la edad media, la universidad ha incluido la investigación como uno de sus elementos centrales, pues al erigirse como principal ente legitimado para producir y avalar conocimiento no se puede ignorar. En sintonía con esto, entre los ejes misionales de la universidad de Antioquia, que son los que fungen como guía de su actividad, se encuentra la docencia y la investigación. Y no es que estos se hallen separados o desligados, por el contrario, por la forma en que se desenvuelve la cotidianidad universitaria, la investigación y la docencia se imbrican de forma constante. Incluso en la definición que se hace de estos se explicita su conexión. Para la Universidad de Antioquia en *Quiénes Somos* (s.f.), se entiende por docencia:

Fundamentada en la investigación, permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad. Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el profesor responsabilidades científicas y morales frente a sus estudiantes, a la Institución y a la sociedad.

Y por investigación:

Fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente, es parte del currículo. Tiene como finalidad la generación y comprobación de conocimientos, orientados al desarrollo de la ciencia, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología, para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país.

Plasmada de manera sucinta la relación entre investigación y universidad es necesario retomar ahora el objeto de estudio de este trabajo. Como se esbozó con anterioridad, se parte de la idea que la formación universitaria está estrechamente vinculada con la investigación, y que dependiendo de la época (Restrepo y Hernández, 2015), del área del conocimiento y la profesión en que se ubique, esta adquiere características particulares; además, la formación en la Licenciatura

por estar inscrita en el contexto académico también evidencia esta relación. En ese sentido, considerando que la Licenciatura en Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales centra la mirada en el quehacer de maestras y maestros y las diferentes reflexiones que giran alrededor de su práctica, es prudente indagar por ¿qué formas de investigación se proponen? ¿cuál es su intencionalidad formativa? ¿qué tipo de relacionamiento se plantea entre maestro en formación e investigación? decir, esta primera parte de la sistematización intenta abordar, a partir de documentos institucionales de la Licenciatura y los programas de los cursos del núcleo de práctica pedagógica, la propuesta de maestra investigadora que se promueve.

Pero el objeto, hasta aquí, no está completo, le falta un elemento sustancial. Más allá de escudriñar en las ideas que existen de maestra investigadora en la Licenciatura, se pretende hacer una lectura del propio proceso formativo como licenciada en ciencias sociales en relación a la investigación, o sea, un proceso reflexivo que permita hablar del devenir como maestra en torno a las ideas que se promueven de investigación en la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, desde ¿qué tanto se aleja o se acerca el proceso formativa como maestra en ciencias sociales a las propuestas de la Licenciatura? ¿qué acontecimientos han marcado el proceso formativo como maestra en relación a la investigación? ¿qué dificultades o posibilidades han influido en ese proceso? y ¿qué transformaciones se evidencian? Para dar respuesta a estos interrogantes se recurre a una forma de investigación que indaga por la producción de saberes desde una práctica particular: la sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias, una forma particular de investigación - tanto por su origen como su propuesta metodológica - centra su importancia en el retorno a lo vivido, de manera que de allí se desprendan una serie de reflexiones sobre determinado tema u objeto de estudio. Esta forma de producción de saberes que interroga la experiencia halla en “la práctica cotidiana y el trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento (...) la necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico” (Jara, 2018, p. 34), en este sentido, tiene cabida con el tema aquí planteado pues la experiencia que se pretende analizar se fundamenta en los propios ejercicios de práctica pedagógica dadas en la Licenciatura.

De esta manera la práctica pedagógica, como base de la experiencia, y de la cual parte esta sistematización, se considera fundamental en la medida que articula los conocimientos teóricos y prácticos de los cursos, los lleva a contexto, y aparte de consolidarse en opción para “recrear sus saberes en un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, p. 56) fundamentado en que es un proceso inédito e irrepetible, vital para quién lo vivió, y en el que se articula lo físico, lo emocional y lo intelectual de manera que la experiencia se asuma como “lugares vivos de creación y de producción de saberes” (Jara, 2018, p. 54).

Para la realización de esta sistematización de experiencias, que tiene como punto de anclaje la vuelta a lo vivido y la propuesta de maestro investigador de la licenciatura se considera necesario, por un lado, indagar la apuesta de maestra investigadora desde los algunos documentos institucionales de la Licenciatura y los programas de los cursos del núcleo de práctica pedagógica, por otro lado, es necesario retomar las producciones académicas y la experiencia en los cursos de este núcleo. La selección de este núcleo de formación se debe al nivel de convergencia que tiene con relación a los demás núcleos, pues es en este dónde se integra las ciencias sociales, la didáctica y las prácticas, es en conclusión la articulación de los diferentes saberes, donde se cimienta y al mismo tiempo se pone en juego la propuesta de maestra, es decir que en las experiencias de estos cursos es donde se ubica la relación entre el proceso formativo como maestra en relación a la investigación.

Como se puede identificar en las anteriores palabras el tema de esta sistematización, el quehacer de maestras y maestros y su relación con la investigación está en tela de juicio, pues existen posturas que conciben su profesión como la mera aplicación de una serie de pasos o instructivos para la enseñanza, o sea “(...) la tarea docente pensada como una acción cerrada a lo interno del aula (...)” (Jara, 2018, p. 39); lo que refleja la crisis de la profesión docente. Con la intencionalidad de reivindicar el quehacer como maestra y de superar la mira técnica mencionada, este ejercicio de sistematización se propone como una posibilidad de valorar los conocimientos y experiencias adquiridos durante la formación en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, desde una propuesta rigurosa y académica, en especial en los ejercicios de prácticas pedagógicas.

2 Justificación

La realización de una sistematización de experiencias adquiere relevancia en la medida que es un agenciamiento sobre la formación y el quehacer como maestra desde la práctica, ya que al retomar y dar importancia a la voz de quien posee la experiencia se saca de la penumbra acciones y prácticas educativas, relevantes para quién las realiza, pero desvalorizadas por saberes expertos. Se propone para permitir y afianzar procesos de identificación que evidencien el devenir en maestra investigadora, y a la vez abran posiblemente una serie de reflexiones en torno a la propia práctica docente a partir de epistemologías que cuestionen lo moderno (Ghiso, 2019; Informe de autoevaluación 2006-2011, sf.).

En este sentido, es una contribución a la superación de la dicotomía positivista de objeto sujeto y teoría práctica, que niega la interacción entre las esferas psicológicas, sociales y académicas (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias sociales Apartes, sf, p. 6) de manera que, en consonancia con las intencionalidades del programa, la formación como maestra se proyecte desde el vínculo entre conocimiento, conciencia y autoconciencia, bajo la idea de posicionarse en otras formas de ver y de estar en el mundo y por ende al planteamiento de nuevos diálogos, que entren en tensión con el sistema conceptual del pensamiento moderno y con su correlato etno y estado centrista, del que todavía es difícil desprenderse (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Apartes, sf, p. 2).

Por otro lado, centrar la atención en las experiencias, y en las prácticas pedagógicas como uno de sus principales componentes, por medio del uso de “herramientas que ayuden a recuperar, revisar y valorar” (Jara, 2018, p. 39) permite situarse en un ejercicio reflexivo y sistemático que apunte, desde la apropiación de lo vivido, a orientar con asertividad proyecciones a futuro sobre el quehacer. Es decir, que el ejercicio de sistematización posibilita estimar desde la rigurosidad y sistematicidad las diferentes particularidades de lo vivido, para considerar posibles acciones que permitan mejorar la práctica o por lo menos, orientar estrategias hacia esto (Jara, 2019, p. 50).

Al ser la sistematización de experiencias un trabajo académico y riguroso, no implica dejar por fuera aspectos de lo subjetivo, sino que por el contrario involucra diferentes componentes que

puedan influir en el desarrollo de determinado suceso. Dicho de otra manera, es considerar que “el maestro no es un sujeto epistémico, que se sitúa en el mundo sólo a través de su intelecto, sino que además es un sujeto existencial, en tanto portador de cuerpo, emociones y lenguaje” (Informe de autoevaluación 2006-2011, sf., p. 7), lo que implica que en esta sistematización se aborde la experiencia como algo que rompe con la división entre objetivo y subjetivo, pues incluye la relación de lo teórico o académico con elementos éticos, estéticos y políticos.

En conclusión, la realización de esta sistematización es la vuelta a la experiencia formativa en la Licenciatura, es la posibilidad de tomar las prácticas pedagógicas y las producciones académicas que de allí se desprenden, como elementos para construir saber desde la experiencia como maestra. Es, también, la posibilidad de asumir la relación entre teoría y práctica como un asunto cíclico y en constante interacción, donde se puede partir de la práctica para estructurar posicionamientos teóricos y volver a ella, bajo la consideración que de esto pueden partir aprendizajes significativos, propositivos y críticos (Jara, 2019, p. 47).

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas realizadas en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales a través de la sistematización de experiencias para la comprensión del devenir en maestra investigadora.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar la apuesta de maestra investigadora en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales en los programas de los cursos del componente de práctica pedagógica
- Contrastar la apuesta de maestra investigadora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales con la experiencia vivida en las prácticas pedagógicas

4 Referentes teóricos y conceptuales

4.1 Sistematización de experiencias

Para lograr entender el concepto de sistematización de experiencias con profundidad - qué es, por qué se caracteriza - es necesario abordar inicialmente de algún modo cada término por separado; es decir, definir qué se entiende por sistematización y qué por experiencias. La sistematización de experiencias, concepto clave y articulador de este trabajo, nace en América Latina en la segunda mitad del siglo XX. Anclada a lo que posteriormente se definió como Trabajo Social, buscaba dotar de estatus profesional y consistencia teórica a los profesionales prácticos, quienes encontraban desvalorizado su quehacer frente a los denominados expertos. Para tal fin “se le atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social (...)” (Servicio social busca respuestas, 1970, 20; citado por Jara, 2018, 30).

Inicialmente, la sistematización de experiencias se fundamentó en la importancia de superar la división entre teoría y práctica, atribuyéndole un papel central, como fuente de conocimiento, a la práctica o el trabajo de campo. Además, se inclinaba por desdibujar la metodología como algo neutral, como promovía las teorías científicas norteamericanas más usadas, para priorizar las problemáticas sociales (Jara, 2018, p. 34).

Años más tarde, en las décadas de los 80's y 90's, se abren otros rumbos para la sistematización: la educación de adultos, la educación popular y la investigación acción participativa. En la sistematización de experiencias estas centran su actividad en la recolección, clasificación, catalogación y organización de experiencias, así como la “construcción de pensamiento propio”, desde la recuperación y narración de memorias personales y colectivas vinculadas al contexto. De manera que, como afirma Jara (2018):

Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan.

Así, se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas. (p. 39)

Como se evidencia, la sistematización de experiencias tiene un recorrido desde los años cincuenta en diferentes áreas del conocimiento, que le ha permitido consolidarse a sí misma, delimitando sus principios epistemológicos, conceptuales y metodológicos. Esta se posiciona como dialéctica, crítica e histórica, de manera que se entiende como un “proceso de enriquecimiento y profundización permanente”, propio de los profesionales prácticos y no de los especialistas, que por demás “expresa nuevas lógicas y sentidos de las prácticas”, para acercarse al conocimiento (Jara, 2018, p. 50).

La consolidación de la sistematización de experiencias como forma particular y delimitada de construir conocimiento se ha dado desde diferentes lugares, individualidades, colectividades, y disciplinas sociales. Esto ha conllevado que existan diversas conceptualizaciones sobre qué es la sistematización de experiencias, las características que se le atribuyen y las formas de llevar a cabo un proceso de este tipo. De modo que, aquí se retoman diferentes ideas de autores y autoras que permiten soportar el tema de investigación planteado, enmarcado en la apuesta que le atribuye Cendales (1990, citado por Neira, A y otros, 2017) a la sistematización: desprenderse de la rigidez, de lo preestablecido, del conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas para realizar construcciones propias e inéditas.

Es así que, se define la sistematización como una modalidad de conocimiento que alude al proceso de interpretación crítica de determinada experiencia, es decir que es una práctica investigativa particular dotada de epistemología, conceptos y metodología, que busca ordenar, reconstruir, tematizar y apropiar una experiencia que surge de una práctica social, en este caso educativa, para descubrir y explicitar las lógicas y los sentidos de lo vivido, de manera que desde la mirada densa y profunda se produzcan aprendizajes significativos (Torres, A y Cendales, L, 2007; Torres, A y Constanza, N, 2012; Jara, O, 2018; Neira, A y otros, 2017).

Las características que se articulan con la anterior definición son:

- La sistematización es una producción intencionada de conocimiento, no es algo espontáneo, un algo que surja de la nada, es un proceso que se proyecta, se planifica y se ejecuta, que por demás puede ser cambiante en su transcurrir para acoplarse al contexto. Además de la necesidad de saberse ubicada tanto en tiempo y como en espacio, y en el reconocimiento de posibilidades y alcances de la sistematización.
- Las prácticas educativas están atravesadas por el contexto político, social y cultural, por los sujetos y sus relaciones, por las acciones y por el espacio en el que se dan. La sistematización considera las prácticas un entramado complejo.
- La participante, la protagonista de la práctica es quien realiza la sistematización, de modo que es quien describe, reconstruye y desentraña lo lógico y los sentidos de la experiencia desde sus memorias, vivencias, concepciones y sueños. En otras palabras, la sistematización es un espacio de subjetividad para pensar la práctica y la organización de esta desde presupuestos no objetivistas, ni universalistas; es la posibilidad de asumirse y formarse como sujetos de conocimiento.
- La sistematización interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia. Bajo la aspiración de reconstruir la práctica, de entender su lógica y los sentidos que atraviesan la experiencia se debe escudriñar en los aspectos que la constituyen y que se hallan en el entramado del relato, o sea, factores determinantes y secundarios, continuidades, contradicciones y rupturas. Como dice Jara (2018) es “el resultado de un esfuerzo complejo de ubicación, descripción, clasificación, análisis y reflexión de lo que vivimos en la experiencia” (p. 61).
- Sistematizar aporta a la reflexión de las prácticas educativas y a la construcción de saberes más allá de pretender teorizar o generar teoría sobre la práctica. La sistematización se ubica en contribuir a “la comprensión que se posee sobre uno o varios campos, por ejemplo, la formación de maestros, las organizaciones sociales, los programas de acompañamiento, entre otros.” (Torres, A y Constanza, N, 2012, p. 116).

4.2 Experiencia

Experiencia entendida como “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p. 88) puede ser definida como “acontecimiento primario que ubica en la memoria hechos y situaciones” (Díaz, 2007, p. 56) marcados por las características de sus protagonistas y por procesos sociohistóricos. A esta corta definición se le pueden atribuir cualidades que Jorge Larrosa cataloga como principios de la experiencia. A continuación, se abordarán los que se consideran relevantes y se conectan con las condiciones o situaciones que le atribuye Oscar Jara, para quien “las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos” (Jara, 2018, p. 52).

La primera cualidad de la experiencia es aquella que se ubica por fuera del sujeto, la que corresponde a las condiciones del contexto. Es la dimensión histórica, geográfica y sociocultural en la cual se desarrolla la experiencia; dimensión que no corresponde con el yo o lo interior, por el contrario, está en lo exterior. Es el principio de exterioridad, alteridad o alienación, o sea lo que definitivamente es Otro u Otros, que no son ni mis ideas, ni mis sentimientos, ni mis saberes, ni mi voluntad (Larrosa, 2006, p. 89). Que también puede abarcar lo que Oscar Jara denomina como situaciones particulares, aquellas más específicas que las del contexto, es decir las institucionales, organizacionales o grupales (Jara, 2018, p. 53).

Por otro lado, se encuentra el principio de subjetividad, reflexividad y transformación que se asocia con “las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias” (Jara, 2018, p. 53), igualmente con las acciones, los efectos o reacciones que ocasionan. Este principio se refiere a lo que sucede con el sujeto, lo que el acontecimiento produce con él, puesto que la experiencia no es general o de nadie, es de quien la vive, de quien se ve afectado, formado o transformado, lo que implica la existencia de un sujeto abierto, sensible y expuesto.

Articulado con lo anterior, se sitúa el principio de singularidad e irrepetibilidad. La consideración de situaciones particulares (institucionales, organizacionales o grupales) y la subjetividad se vincula con la idea que no es posible ni que el hecho se repita de igual forma, ni que represente lo mismo para diferentes personas, pues cada quien vive e interpreta el acontecimiento desde sus experiencias vitales, o sea desde cómo percibe, cómo siente, cómo piensa y cómo actúa. De manera que, aunque la experiencia parte de una acción intencionada, no se le

puede atribuir esta cualidad ya que no se puede anticipar lo que hará cada quien con lo que vive, en últimas será contingente y dependerá de la incertidumbre.

De acuerdo con Larrosa (2006):

(...) la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. (p. 90)

De aquí, que la experiencia se pueda entender como una relación entre lo exterior y lo interior, una travesía o un camino no establecido, sino que se va dando a medida que transcurre y se interpreta. Por tanto, puede asumirse como un lugar para crear y recrear saberes entre lo que es significativo de manera personal e impacta.

En conclusión, la experiencia es lugar vivo de aprendizajes basado en una red compleja de elementos objetivos y subjetivos, en la que los acontecimientos afectan de manera vital lo físico, lo emocional y lo intelectual dependiendo de las condiciones de reflexividad de cada quien. En consecuencia, la trascendentalidad de la experiencia, desde los sentidos y los significados, es el puente que la une con la sistematización. En otras palabras, la experiencia tiene lugar en la sistematización a causa de ser particular, inédita y significativa (Ghiso, 2010; citado por Jara, 2018).

4.3 Prácticas pedagógicas

La práctica, como afirma Jorge Larrosa (2006), puede ser lugar de la experiencia, aunque no necesariamente se encuentre ligada a ella, o sea que la experiencia puede partir de la práctica. En el caso de esta sistematización la experiencia en la que se centra la reflexión es precisamente aquella que surge de la práctica pedagógica, llevada a cabo durante los ciclos de profundización y especialización en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Desde la cual se puede considerar que las prácticas pedagógicas desarrolladas son “espacios de formación

pertinentes y relacionados con el futuro desempeño profesional y laboral” que permiten la comprensión de las dinámicas de los centros de práctica, sus contextos, la relación de las diferencias y las modalidades de formación, en conjunción con las implicaciones didácticas de las ciencias sociales.

Para Bárcena (2005, citado por Ortega, 2019) la práctica es:

Una actuación (una praxis) desplegada en situación, y no una producción (insistimos, en el sentido ya transformado de la expresión). Es una acción en la que el individuo se produce a sí mismo en la propia actividad. Actuando como educador, este no hace otra cosa que hacerse como educador, que es algo más, mucho más en realidad, que actuar como experto o profesional competente. Por eso toda pedagogía es una pedagogía de la solicitud. (p. 25)

Esta definición señala dos asuntos importantes. Maestras y maestros se forman en la medida en que desarrollan el ejercicio de enseñanza y en consecuencia es este el que les convierte en tal. La acción que implica la práctica es movimiento, desde lo interior correspondiente al sujeto como a lo exterior correspondiente a lo Otro, idea que se articula con la delimitación de experiencia en el sentido de la interconexión e interdependencia - movimiento de ida y de vuelta de la experiencia (Ortega, 2008, p. 4).

La práctica pedagógica ubicada en un contexto histórico, social y escolar es una construcción compartida, fundamentada en el tejido resultante de los diferentes saberes escolares (históricos, culturales, disciplinares, conceptuales, técnicos, de contexto, de vida de estudiantes, maestras y maestros, entre otros) que al partir de una acción intencionada pero no dependiente estrictamente de ella, sino también de la relación entre actores, se da de forma cambiante, única y singular (Ortega, 2019, p. 28). Así que es necesario resaltar que, aunque sea necesario registrar la práctica como una forma de conservar lo acontecido, la práctica y el significado de esta no cabe en los formatos escolares, los trasciende.

Considerar la práctica como una praxis implica que ésta sea objeto de problematización permanente. Es decir, que esta es un lugar de relato y de reflexión que posibilita identificar, interpretar e interrogar los elementos y saberes que en ella confluyen. Proposición en la que se fundamentaría el ejercicio investigativo de maestras y maestros, pues volver sobre lo hecho por sí

es significativo y con mayor sentido en la medida que se ubica en su acción social, reconoce su ser y su estar en el mundo, además de la idea de sí como productora de saberes sobre su quehacer (Ortega, 2008, p. 5).

Como se expresó, la práctica pedagógica es una praxis en la que intervienen múltiples factores objetivos y subjetivos, que se caracteriza por ser intencionada, y en la que confluyen diferentes niveles de la vida social. En esta ocasión, la práctica pedagógica aparte de ser un espacio de “potencialidad de actuación de la maestra(o) en su capacidad de crear, investigar, reflexionar, transformar y sostener procesos de formación, organización y movilización social y política” (Ortega, 2019, p. 33), es también el espacio inicial de acercamiento y formación como maestra ya que es el primer contacto dentro de la Licenciatura bajo el rol de enseñante.

4.4 Maestra investigadora

Frente a la relación maestro e investigación existen varias posturas pues maestro investigador es una categoría emergente que se pone en boga con el discurso de la profesionalización impulsado a finales del siglo pasado, y que, ante la falta de definición precisa, aquí se buscará establecer una (Ortíz y Suárez, 2009, p. 3). Para Alejandro Álvarez (2011) existen dos posturas desde las cuales se puede hablar de esta relación. El campo intelectual de la educación es una de ellas; este propone que la docencia es un oficio que parte de una habilidad, un saber práctico, y “que el conocimiento sobre la educación lo producen los intelectuales, investigadores especializados” debido que lo pedagógico se ubica en el campo de la reproducción y la investigación en el de la producción (Díaz 1993, citado por Álvarez 2011, p. 35).

La otra postura considera la docencia como una profesión. Se estima que quien ejerza la enseñanza debe responder por un saber teórico fundamentado mediante la formación profesional en este campo. Al mismo tiempo dentro de esta postura se identifican tres variantes. La primera es aquella que parte de la idea que la formación profesional docente se fundamenta en la adquisición de sustentos teóricos para su práctica, es decir que maestras y maestros deben reconocer el lugar desde el que se ubican para enseñar; la innovación, la presentación de resultados, al igual que el

acompañamiento de otros externos es fundamental (Álvarez, 2011, p. 37). Este se reconoce como el campo de las didácticas específicas.

La segunda variante es el campo conceptual de la pedagogía. En este se ubican los aportes de Foucault, Habermas, Gramsci y Bourdieu que amplían la concepción al “papel como político y trabajador de la cultura” (Álvarez, 2011, p. 38). Este campo tratado por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica plantea que hoy la pedagogía tiene otras expresiones - aparte de las escolares - generadas desde la educación no formal y las Tics, de tal modo que su lugar se amplía y la pregunta por su estatus epistemológico queda relegada para dar paso a la documentación de los diversos lugares de la pedagogía. En esta concepción maestros y maestras se encuentran en un lugar preponderante ya que su formación teórica y práctica como sujeto de saber pedagógico le legitima para hablar, más que todo desde la colectividad.

Por último, está el campo del saber pedagógico. En él se hallan varias corrientes, pero acá se retoma la que asume que maestros y maestras son portadores y productores de saber y entiende que hay “múltiples modos de ser maestro, de hacer escuela y de nombrar la pedagogía en Colombia” (Álvarez, 2011, p. 41) de manera que se establezcan diálogos con otros profesionales. De igual forma reconoce que como sujeto de saber se ven atravesados por las condiciones históricas, sociales y locales particulares y que estas influyen en el proceso de construcción como tal. Desde esta postura el saber de maestras y maestros se entiende como:

Justamente por eso se habla de saberes, en el sentido más amplio. Son formas de decir, de nombrar, de concebir, de hacer y de ser que se van reconociendo en los encuentros de pares y que proliferan por medio de mecanismos más o menos formales, más o menos institucionales, más o menos oficiales. Por lo general, son regidos por una dinámica más informal y menos institucional. (Álvarez, 2011, p. 40)

Las dos posturas planteadas - la de docencia como oficio y como profesionalización - sintetizan de modo alguno los discursos del maestro investigador en Colombia, dan cuenta del debate que le envuelve entre maestro investigador y maestro enseñante (Ortíz y Suárez, 2009, p. 31). De igual forma en estas se recogen tanto los esfuerzos institucionales y gubernamentales que apuntan a su quehacer - los decretos 1710 y 1955 de 1963, la tercera misión alemana, la Ley

General de Educación de 1994, la Ley 715 y el actual Estatuto Docente - como las redes que le hacen frente, el Movimiento Pedagógico, el grupo Historia de la Práctica Pedagógica, entre otras individualidades.

En el ámbito internacional quien sienta las bases para la categoría de maestro investigador es Lawrence Stenhouse desde la implementación de la propuesta de investigación-acción de Lewin con docentes de escuela y colegios en el Reino Unido, enmarcado en la reforma del currículo de las humanidades. Esta surge desde la consideración que es necesaria la invención de “una teoría de investigación que sea accesible a los maestros y que alimente la enseñanza (...) si la educación ha de mejorarse significativamente.” (Hargreaves, 1996; citado por Restrepo, 2009, p. 105).

En esta sistematización maestra investigadora, basado en el Movimiento pedagógico y en el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, se entiende como la apuesta de asumir a maestras y maestros como profesionales docentes que poseen y construyen saber pedagógico desde la problematización de sus prácticas (Cabra y Marín, 2014, p. 162), con el propósito de posicionarse como intelectuales desde el fortalecimiento de la identidad profesional y las competencias académicas (Serna, 2004, 190; citado por Ortíz y Suárez, 2009, p. 75). Tres nociones sustentan dicha apuesta: profesional, profesional reflexivo e intelectual transformativo.

En la noción de profesional, se asumen los esfuerzos institucionales y gubernamentales por cualificar la práctica docente y los conocimientos necesarios para esta, es decir, aquellos que incluyen el acercamiento a estrategias que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los encaminados a fortalecer el dominio de elementos básicos de la investigación; incluye la formación en conceptos, métodos y técnicas. Por profesional reflexivo se toma las acciones que se centran en desarrollar hábitos de pensamiento para indagar y cuestionar los sentidos, significados y pertinencia de las prácticas educativas tanto para estudiantes como para sí (Sagor, 2003, 240; citado por Ortíz y Suárez, 2009, p. 20-21; Martínez y Ramírez, 2015). Y finalmente, intelectual transformativo “es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. [...]” (Giroux, 1990, p. 177-178; citado por Ortíz y Suárez, 2009, p. 24) en miras de la reflexión y acción crítica que potencie las condiciones para una escuela creadora de cultura ética o democrática y la adquisición de estatus para abordar la educación.

Aunque se considere que la formación propuesta como maestra investigadora en su relación con la intelectualidad deviene de un interés interior a causa de las preguntas que se realizan de la investigación pedagógica (Ortíz y Suárez, 2009, pp.33 y 34) también en cierto que mientras maestros y maestras no se apropien de sus saberes y logren reconocerse y ser reconocidos como sujetos de saber - ser participantes activos en investigación - los intelectuales expertos continuarán como los legitimados para hacer investigación y a partir de ella prescribir en educación (González, Mosquera y Ordóñez, 2008; citado por Ortíz y Suárez, 2009, p. 132).

Asumirse desde maestras y maestros investigadores implica engancharse en el propósito de hallar puntos de fuga que permitan articular las nociones que componen esta categoría, para lo cual se necesita, por una parte, asociar la escuela y la práctica pedagógica con la complejidad en la medida que en la interactúan múltiples elementos (Álvarez, 2011, p. 34), y por otra, deslindarse categóricamente de ellas - escuela y práctica - para centrarse en la función profesional y constitutiva del quehacer docente (Ortíz y Suárez, 2009, p. 3).

4.5 Formación docente

La formación docente posee diferentes clasificaciones y atributos dependiendo del momento formativo en el que se inscriba o de la perspectiva epistemológica en la que se ubique. Respecto de la perspectiva epistemológica se puede afirmar que las posturas varían desde la concepción heredada de la tradición, que asume el quehacer docente como aquel que se dedica a la enseñanza exclusivamente (Díaz, 2006), hasta las perspectivas recientes, que proponen al docente como un profesional al que le atañe la formación y consolidación de conocimiento respecto al saber pedagógico; la postura que aquí se describe se asocia a esta última perspectiva pues su propuesta se relaciona con el docente reflexivo y el maestro investigador .

Para Chehaybar y Kuri (2003, citado por Arenas y Fernández, 2009) la formación docente “es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de

la docencia” (p. 8). En este sentido la formación docente, en su interés de profesionalización, se asocia con la posibilidad de desarrollar las competencias necesarias para que cada docente realice su labor, con la intención de potenciar la calidad como profesional y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. Además, como formación permanente, implica la disposición de programas de formación inicial y complementaria que permita la actualización y reflexión constante sobre teorías, procedimientos y técnicas en relación con sus funciones, es así como la formación docente comprende los estudios normales, de licenciatura, maestría, doctorado, diplomados, encuentros de experiencias, seminarios, entre otros.

Ahora bien, para el Ministerio de Educación Nacional la formación inicial docente es aquella en la que

los futuros docentes se acercan a las realidades del ejercicio docente (y) forman una identidad profesional dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales (...) (además) se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación. MEN, 2021

Una explicación desglosada la ofrece Echeverri (2009) al plantear los lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. En estos se presentan varios elementos claves que permiten configurar la identidad profesional, allí se encuentra: la relación escuela, comunidad y maestro para territorializar su quehacer y asociarlo al componente cultural de una forma crítica; la apropiación pedagógica para comprender el devenir de la educación y la pedagogía, al tiempo que permite entender la relación entre los actores y espacios formativos; los componentes conceptuales que comprenden las teorías pedagógicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas, así como las disciplinares y que posibilitan la relación entre escuela y conocimiento; y por último, la práctica pedagógica como oportunidad de aprendizaje experiencial y la investigación como forma de afianzar los conocimientos.

Considerando el recorrido hasta aquí realizado en torno a la formación docente y los elementos que articulan este escrito, se identifican aspectos a resaltar sobre la práctica pedagógica, el docente reflexivo y el maestro investigador con relación al saber pedagógico. De acuerdo con McCall, Lombardo y Eichinger (1980, citado por Lusquiños 2016) para que los estudiantes

progresen en sus aprendizajes profesionales se hace necesaria una distribución de las fuentes de información y conocimiento, de forma tal que el 70% se fundamente en la resolución de desafíos y problemas a partir de la experiencia, o sea que esta parte de la toma de decisiones en contexto que integren los conocimientos disciplinares y los errores que de allí pueden surgir; otro 20% en la interacción con otros, ya sean expertos, profesores o pares; y un 10% asociado a la formación formal o cursos y eventos educativos.

En concordancia con la idea anterior, la práctica pedagógica correspondería a esa parte de la distribución de fuentes de información y conocimiento que más tiene influencia en la formación profesional, pues es allí donde se conjugan los conocimientos teóricos, tanto pedagógicos como disciplinares, con la resolución de problemas y desafíos. Incluso se puede considerar que allí también se incluye lo que se desprende de la práctica pedagógica: la reflexión y la investigación, estos como ejercicios posteriores de análisis de la acción que contribuyen a mejorar y fortalecer el quehacer docente. Como consecuencia en la formación docente, la asistencia a la escuela es de gran relevancia.

En definitiva, la inclusión de la práctica pedagógica, la reflexión y la investigación en la formación docente corresponde a la emergencia de nuevas formas de asumir el conocimiento y el quehacer del docente, al tiempo que se relaciona con la consolidación del saber pedagógico como conocimiento específico del maestro y con su profesionalización. Así pues, cobra relevancia la formación inicial docente como la manera de configurar las capacidades básicas para el desempeño laboral y la facultad de reflexionar sobre su quehacer desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica.

5 Metodología

La sistematización de experiencias, como se señaló en los referentes teóricos y conceptuales, posee en la actualidad un cuerpo epistemológico, conceptual y metodológico que la ubica en la capacidad de producir saberes. Esto es, que además de ser una categoría ya definida, puede ser la fase de una investigación, un conjunto de principios y procedimientos, con la exigencia de no desarticular ninguno de sus componentes pues perdería su fundamentación y correría el riesgo de equiparse con la evaluación (Cendales y Torres, 2007, p. 47).

Si bien para delimitar la sistematización de experiencias se acudió a referentes teóricos de diferentes enfoques, para este apartado se limita, ya que se hará uso del enfoque interpretativo por encajar en las pretensiones de este ejercicio y se articulará con la propuesta metódica de Oscar Jara (2018, p. 133). Una de las autoras más representativas del enfoque interpretativo es Lola Cendales (2007), quien afirma al hablar sobre las búsquedas de la sistematización que:

(...) el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual pueden derivarse pistas para potenciarla o transformarla. Hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismos, el nuevo orden de significado no es necesariamente conceptual, aunque es deseable que, además de la construcción narrativa, se realice algún grado de conceptualización sobre algunos ejes problemáticos de la práctica. (p. 48)

De lo anterior se puede inferir que al ser un asunto en el cual la propia práctica es el centro, criterios de objetividad y neutralidad tienen poca importancia. Es así como este es un ejercicio que, al volcarse sobre la reconstrucción y análisis de la experiencia propia, o sea hacia la reflexividad, es más relevante el reconocimiento de la subjetividad y su influencia en el desarrollo de, sin dejarse llevar por lo vanidoso o ficticio que tergiversará la sistematización. Aunado, se debe considerar el carácter formativo particular, pues al ser una apropiación que pasa por el cuerpo, incluso por la emocionalidad, la interiorización y aprehensión de la experiencia se puede potenciar, empero si se considera la construcción que cada quien hace de la metodología en su sistematización (Torres y Mendoza, 2012, p. 116).

Según Jara (2018) el asunto metódico dentro de la sistematización responde al conjunto de pasos o momentos que cada autor considera prudente realizar por lo cual esta propuesta se fundamenta y adapta desde los cinco tiempos que él propone. Los momentos, que, en este caso, serán cuatro, si bien guardan lógica y coherencia entre ellos, y se constituyen en un camino, no son necesariamente lineales, ni inamovibles, por el contrario, son abiertos y cambiantes. Es decir, que estos momentos de una u otra forma son cíclicos, en determinada situación esta sistematización puede estar en un momento sin haber terminado el anterior o replantear asuntos de un momento que se ha dado por “cerrado”.

5.1 Momentos de la sistematización

Preparación y formulación del plan:

Este momento está constituido por dos acciones. La primera es la indagación de literatura sobre sistematización de experiencias, que permitió el reconocimiento de perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales puede abordarse, así como algunas experiencias sobre este tipo de indagación. La segunda es la búsqueda y agrupación de los registros en los que se fundamenta la experiencia, es decir aquellas producciones académicas realizadas o no durante el núcleo de práctica pedagógica. Allí se identificaron y agruparon los trabajos correspondientes a los talleres y seminarios, los cuales van desde producciones de indagación teórica, contextualizaciones, intervenciones educativas y reflexiones de estas, entre otras.

Por medio de las preguntas ¿Qué experiencia se quiere sistematizar? ¿En qué aspectos de la experiencia se desea profundizar? ¿Para qué sistematizar esa experiencia? ¿Qué fuentes de información y procedimientos de análisis utilizar? se construyó el plan de sistematización hasta aquí presentado. Para esto fue necesario la apertura sensible a las cuestiones relevantes o desafiantes dentro de la experiencia puesto que la formulación del plan la sistematización: enmarcación del tema y objeto de estudio, establecimiento de finalidades y objetivos, y delimitación de fuentes de información, no depende netamente de la documentación sobre sistematizar, necesita del cuestionamiento de lo vivido.

Reconstrucción:

La reconstrucción de los elementos de información para la sistematización paso por la organización y clasificación de las producciones académicas de las prácticas pedagógicas de acuerdo a los semestres académicos. Además de la búsqueda de documentos de disposiciones institucionales sobre el tema y objeto de la sistematización, o sea de archivos que fundamentan la práctica pedagógica y las intenciones formativas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, así como la agrupación y búsqueda de los documentos que contienen los programas de curso del núcleo de práctica pedagógica.

La agrupación de documentos institucionales y que fundamentan la práctica pedagógica de este momento de sistematización se realizó a través de la siguiente tabla:

Documentos institucionales	
De la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	Del núcleo de Práctica Pedagógica
Informe de autoevaluación 2006-2011	Programa de curso de Didáctica de las Ciencias Sociales
Anexo No. 1 (Referentes históricos)	Programa de curso de Enseñanza de las Ciencias Sociales en Contextos Escolares
Proyecto de formación (Apartes)	Programa de curso de Proyectos Pedagógicos en Ciencias Sociales
Las competencias en el plan de estudios Versión 02	Programa de curso de Enseñanza de las Ciencias Sociales en Contextos No Escolares
Reunión # 1 – Núcleo de práctica pedagógica	Programa de curso de Práctica Pedagógica I
Informa de autoevaluación agosto 26 de 2019	Programa de curso de Práctica Pedagógica II

Tabla 1: Documentos institucionales

La agrupación de producciones académicas de este momento de sistematización se realizó a través de la siguiente tabla:

¿Qué se va a sistematizar? ¿Prácticas? ¿Experiencias? ¿Ambas?			
Curso, año y semestre	Actividades centrales desarrolladas en el Centro de Práctica, de ellas se desprende la respuesta por el qué de las sistematizaciones, más específicamente se responde a la pregunta por: ¿qué actividades prácticas se debe sistematizar?	¿Se realizó?	¿Qué evidencias se tienen?
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 2016-II	Contextualización del centro de práctica	si	Guía metodológica Contextualización
	Caracterización del área de gestión académica	si	Evaluación del área de gestión académica (guía 34)
	Revisión y análisis del plan de estudio (epistemológico, pedagógico y didáctico)	si	Análisis del plan de área
	Informe etnográfico: observación de clases, entrevista docente y entrevista/conversación son estudiantes	si	Cruce etnográfico <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas docentes • Entrevistas estudiantes • Sin diarios de campo
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS ESCOLARES 2017-II	Diagnóstico	si	Ruta metodológica y análisis de la información
	Estrategia didáctica	si	Estrategia didáctica (incompleto)
	Diarios de campo	no	---
	Sistematización	si	Sistematización
PROYECTOS PEDAGÓGICOS EN CIENCIAS SOCIALES 2017-II	Caracterización	si	Informe de caracterización
	Metodología y diseño de actividades	no	---
	Implementación	no	---
	Proyecto pedagógico	si	Proyecto (incompleto)
ENSEÑANZA DE LAS	Contextualización	si	Informe de contextualización

CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS NO ESCOLARES 2018-I	Formulación del proyecto	si	Proyecto de educación social
	Antecedentes metodologías activas, participativas y didácticas especiales	si	Informe de antecedentes
	Diarios de campo	si	Diarios de campo
	Sistematización	si	Sistematización
PRÁCTICA PEDAGÓGICA I 2018-II	Contextualización y caracterización	si	Informe de contextualización
	Secuencia didáctica	si	Secuencia didáctica
	Diarios pedagógicos	si	Diarios (incompleto)
PRÁCTICA PEDAGÓGICA II 2019-II	Diagnóstico	si	Contextualización
	Propuesta didáctica	si	Secuencia didáctica
	Diarios	si	Diarios pedagógicos

Tabla 2: Producciones académicas

Análisis e interpretación:

En este momento de la sistematización se realizan reflexiones a profundidad desde el análisis de los elementos o categorías que componen el objeto de estudio, de forma que se reconozca la lógica del proceso, sus relaciones, tensiones y contradicciones. Es el espacio para cotejar la experiencia vivida con aquello que dice la teoría, en este caso la propuesta formativa en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Aquí es cuando se buscan respuestas a las preguntas planteadas frente al tema y objeto de la sistematización y también se sintetizan los elementos de nuevos aprendizajes o aprendizajes significativos.

Para dar respuesta al objetivo específico número uno se realizó la construcción de redes semánticas de cada uno de los programas de los cursos del núcleo de práctica pedagógica (ver anexos). Aquí las redes semánticas se entienden como representaciones gráficas de información o conceptos no necesariamente por niveles jerárquicos (del todo a las partes) pues también pueden ser de encadenamiento (de sucesión de conceptos) o de racimo (analogía o similitud) (Díaz y Hernández, 1999).

Para el objetivo específico número dos y las preguntas que a partir de él se proponen, se realizó una matriz comparativa en la que se plasmó lo hallado en las redes semánticas del objetivo uno, los aspectos más importantes de las producciones académicas y notas memoriales sobre los recuerdos más significativos de cada curso. A través de ella se logra plasmar de manera sintética y visual la experiencia, además de identificar lo significativo, las continuidades y discontinuidades de esta (Jara, 2018).

Comunicación

Uno de los momentos más relevantes a la hora de realizar una sistematización es la comunicación de lo aprendido y posibles proyecciones. Esto implica la producción de un documento final e incluso, también la realización de una estrategia de comunicación para plasmar de otro modo lo vivido. Hasta el momento en este ejercicio se propone como momento de la comunicación, la socialización de trabajos de grados de la facultad de educación llevada cabo al final de cada semestre.

6 Resultados

6.1 Sobre Maestras y Maestros Investigadores en el Núcleo de Práctica Pedagógica

En la categoría de maestra investigadora abordada en los referentes teóricos y conceptuales, se hallaron tres subcategorías que la definen: profesional, profesional reflexivo e intelectual transformativo. A partir de esas tres subcategorías se leerán y se plasmará lo hallado en los programas de los cursos del núcleo de práctica pedagógica. Al finalizar, en este capítulo se realizarán unas ideas de cierre en torno a lo que se considera la apuesta de maestra investigadora en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

La propuesta curricular de la Licenciatura se plantea como “una alternativa posible a la crisis de la profesionalidad docente como cuestión central de la problemática educativa en tiempos de globalización” (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Apartes, sf, p. 1). Esta, parte de la necesidad de formar licenciadas y licenciados que articulen conocimiento y saber con la subjetividad en aras de desde el núcleo de práctica pedagógica, investigar y apropiar buenas prácticas pedagógicas y didácticas. En este sentido, sin negar la importancia de los otros núcleos de formación, la realización de prácticas pedagógicas se convierte en eje central de la formación para reflexionar sobre la educabilidad, la enseñabilidad, la enseñanza y el aprendizaje desde las ciencias sociales, en otras palabras, para pensar el quehacer de maestros y maestras.

El discurso de la profesionalización docente surge con la intención de hacer frente a la crisis que esta profesión sufre desde los años 60 (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Apartes, sf,) y afrontar la relación excluyente entre conocimiento científico y práctica en el aula. Para dotar al docente de un estatus profesional se hace necesario que este desde sus imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992, citado por Pavié, 2011) tenga la capacidad de plantear problemáticas propias de su quehacer, analizarlas, buscar soluciones e implementarlas. Esto implica que:

pase de ser un técnico de la educación que reproduce aquello que le es dado mediante los planes y programas de estudio, a convertirse en un profesional de la educación que propone,

adecua y elabora un currículo propio para cada circunstancia y proceso. Schön, 1987, citado por Ceniceros, 2003, p. 5.

Considerando la idea anterior, se encuentra que el discurso sobre la profesionalización docente se evidencia en la reglamentación de la práctica pedagógica como espacio que sustenta el saber propio de maestras y maestros - saber pedagógico - y en el que confluye lo pedagógico, lo disciplinar o científico, lo social y lo cultural; además del establecimiento de un número determinado de créditos para esta, la definición de un tiempo límite para su inicio y el aumento a medida que se avanza en la formación universitaria. Es claro, incluso desde el mismo nombre, la centralidad de la práctica pedagógica en este núcleo, aunque en el ciclo inicial o de fundamentación no se realice y sea en el de profundización donde comienzan las prácticas con las denominadas de corta duración y el de especialización donde se hallan las prácticas pedagógicas profesionales.

En los programas de los cursos del núcleo de práctica pedagógica se identifica la profesionalización en el abordaje de las representaciones sociales desde los propios docentes y maestros en formación, en el relacionamiento de sujeto e investigación en las ciencias sociales a partir del maestro intelectual y el maestro investigador, desde la aproximación a la concepciones y discusiones de la didáctica general y la didáctica de las ciencias sociales, así como en el acercamiento al sujeto de saber por medio de la vinculación sujetos-objetos-contexto en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos escolares, los proyectos pedagógicos en ciencias sociales y la enseñanza en contextos no escolares a través de la educación a lo largo de la vida y educación social, además del proyecto de investigación para trabajo de grado que articula saber pedagógica y disciplinar basado en la práctica.

Lo anterior, que constituye los tópicos de los cursos, se conecta a la profesionalización gracias a que estos son los saberes fundantes que permiten construir y cualificar los conocimientos necesarios para la práctica docente; conceptos, procedimientos y principios propios de las ciencias sociales necesarios para formarse como maestro. Así mismo, otro elemento de la profesionalización es el reconocimiento y uso, tal vez apropiación, de elementos básicos de investigación. Estos se distinguen en las propuestas para desarrollar en los cursos. Dichos elementos van desde la investigación biográfica narrativa, el aproximarse a la realización de estados del arte (vínculo

docencia-investigación), el uso de la etnografía, la intervención educativa desde la investigación-acción y su reflexión desde la sistematización, hasta el empleo de las metodologías activas, la educación social y la formulación de proyectos de investigación. Al igual que las modalidades en que se desarrollan los cursos, o sea el taller, el seminario y el seminario de investigación.

Si bien hasta acá se han abordado los elementos de los cursos con relación a un componente de la profesionalización - el de la cualificación y desarrollo de competencias - el panorama está incompleto pues faltan algunos asuntos por tratar. Uno de ellos es la fundamentación teórica de esta subcategoría en la Licenciatura, esta se basa en los aportes teóricos de autores como Jaume Martínez Bonafé, A. Hargreaves, Humberto Quiceno, Emilio Tenti, entre otros. Entre estos autores se identifican proposiciones como la de buscar una identidad como maestros que trascienda las recientes modificaciones de la representación de la profesionalidad plasmadas por la institucionalidad y que se fundamentan en la sociedad del conocimiento, para acercarse a formas de ser docente que permitan pensarse como sujeto (Quiceno, 2006).

Al respecto, se puede enfatizar en la importancia de reconstruirse como sujetos. Para Martínez (2004) la identidad del maestro ha estado dominado por los discursos del miedo y la alienación que niegan la subjetividad desde la identidad estructural y epistemológica, en este sentido se hace fundamental una construcción crítica del conocimiento y del currículo en la escuela y el asumirse como sujetos que desdibujen la instauración de jerarquías, además de dar mayor importancia a la expresión social como constructora de subjetividades más allá de la mera existencia en el aula.

Por otro lado, respecto a lo identificado en los párrafos anteriores, se reconocen elementos que se relacionan principalmente con la capacitación docente ya sea en términos de su quehacer o sobre la importancia de la reconfiguración de su identidad, pero se evidencia la ausencia de otros elementos del desarrollo profesional como lo concerniente a las estructuras del sistema educativo, los niveles de participación y decisión, las condiciones laborales, entre otras; o sea aquellos elementos que no se relacionan directamente con la formación profesional pero que si hacen parte de lo que la circunda y que pone en evidencia la proletarización (Imbernon y Canto, 2013) de maestros y maestras, o como se le reconoce en el sociedad del conocimiento: el cognitariado.

Por profesional reflexivo se entiende al profesor que vincula su ejercicio profesional o su acción y la reflexión con la intención de ubicarse en un proceso de aprendizaje continuo. Para esto toma distancia de la acción, la pone en palabras y la evalúa de una forma crítica de manera que a partir de esta realice intervenciones e innovaciones en su intervención educativa. Esta reflexividad pone en el centro la experiencia docente, pero no sólo en términos interiores, sino que considera los elementos contextuales que la atraviesan, es así como se incluye la idea de una experiencia compartida con otros, en un espacio delimitado y con unas representaciones de su identidad docente (Tardif y Nunez, 2018).

La subcategoría profesional reflexivo que se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan problematizar el quehacer docente, en especial en torno a las prácticas pedagógicas, se encuentra mejor representado en las pretensiones o propósitos de los cursos. Cómo no encontrar en las intencionalidades la reflexión si se busca desde un inicio la ruptura con los esquemas mentales del alumno para posicionar la identidad profesional docente, su campo de conocimiento y acción; el análisis de la relevancia de la investigación didáctica en ciencias sociales en el quehacer; la problematización de la relación sujetos, objetos y contextos desde la identificación de problemas didácticos; el entendimiento del quehacer educativo como proceso reflexivo que se fundamenta en la investigación; al igual que la intervención de realidad escolar por medio de proyectos pedagógicos que respondan a la necesidades del contexto; la comprensión de las posibilidades formativas de la enseñanza en contextos no escolares; y la formulación de un proyecto que conecte los conocimientos adquiridos durante el proceso en este núcleo.

Es así que la reflexividad docente en la Licenciatura no se centra únicamente en lo que acontece estrictamente en el aula, por el contrario las intencionalidades mencionadas amplían la perspectiva a la reflexión del sujeto mismo de enseñanza, o sea dirigida hacia y por maestros y maestras, así como a su relación con el conocimiento, expresado de algún modo con la investigación, la apertura a otros espacios de formación más allá del aula, y por supuesto la que se ubica en lo didáctico y pedagógico de la enseñanza. La práctica pedagógica es uno de los elementos centrales de reflexión pues es el asunto en el que se concreta el saber propio del quehacer docente.

El intelectual transformativo se entiende como “hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes” (Scheffler, sf; citado por Giroux, 1997, p. 64) que como tal tiene la capacidad de transformar su realidad e identidad desde el conocimiento de funciones sociales concretas. En este caso, la finalidad de la enseñanza debe ser la educación de intelectuales para desarrollar una sociedad democrática, situación que no es posible sin el reconocimiento de la implementación de currículos preestablecidos por el control ideológico y económico dominante, y la escuela como lugar que privilegia determinadas formas sociales. Y no es que esto sea una exigencia a la educación, es que, si se propone lograr que los estudiantes sean ciudadanos críticos y participativos, los maestros se deben asumir como intelectuales transformativos.

Esta última subcategoría, la de intelectual transformativo, es la más compleja de ubicar pues supone la pretensión crítica, la disposición para, a partir de la reflexión, mejorar o alterar la práctica tanto desde quién la realiza, como desde aula y los sujetos en ella, de forma que la escuela se acerque a la búsqueda de escenarios democráticos dentro y fuera. En esta se ubican la indagación e implementación de la innovación educativa o formas alternativas de enseñanza desde la emergencia de nuevas lecturas respecto de la teoría y la práctica, al igual que la formación de maestras y maestros como ciudadanos activos y críticos.

El intelectual se entiende como el sujeto que reflexiona e investiga acerca de lo pedagógico, lo didáctico y la práctica educativa para desde allí generar conocimiento; es el medio que potencia la autonomía en el quehacer docente, contrario al despliegue en su quehacer de lo experto, a la reproducción o aplicación estrictamente de lo que se dice y propone desde afuera de la escuela. Es la conjunción y adaptación de lo científico, lo disciplinar, lo didáctico y pedagógico en su quehacer en busca de lo que considera las mejores formas de enseñanza. Y ello se evidencia en el relacionamiento con problemáticas ideológicas y epistemológicas planteadas en las teorías que atraviesan los cursos.

Rivillas (2019) plantea que los trabajos de grado que son línea de fuga, o sea de maestras y maestros investigadores que hacen vibrar lo vivido para construir conocimiento didáctico y

pedagógico, la forma sujeto investigador¹ está atravesada por líneas rígidas y otras menos rígidas que “suceden porque existe un Sujeto Investigador cuya experiencia de investigación le plantea la necesidad de decir y ver otro modo” (p. 23). De manera que no hay forma establecida para ser maestra investigadora, tampoco una sola forma de expresar los saberes; se reconoce la diversidad de ser y nombrar de acuerdo a necesidades no sólo académicas, también subjetivas.

De lo descrito anteriormente se pueden inferir varias ideas. Lo primero es que la relación entre maestra e investigación es transversal en la Licenciatura pues en los cursos, específicamente en los del núcleo de práctica pedagógica, cada semestre se hace investigación, o por lo menos un acercamiento, ya sea de carácter teórico, biográfico narrativo, de intervención educativa o de ejecución de proyectos como en el caso de trabajo de grado. De manera que la investigación es uno de los pilares fundamentales en la formación en la Licenciatura.

La articulación entre profesional, profesional reflexivo e intelectual transformativo, como nociones que componen la categoría maestra investigadora es estrecha pues para la formación en una noción se termina recurriendo innegablemente a las otras dos. Lo cual se evidencia en el diseño y organización de los cursos, por ejemplo, cómo alcanzar un intelectual transformativo sin antes abordar los saberes que componen su campo de acción, es decir, cómo formar maestros y maestras que se posicionen desde y haga uso de alternativas de enseñanza si con anterioridad no se abordó teorías, modelos, metodologías y estrategias de enseñanza tradicionales, innovadoras y propias de las disciplinas sociales.

Al respecto afirma Rivillas (2019) que:

el Maestro Sujeto de Saber Pedagógico y Didáctico (que aquí se aborda como profesional) comienza a formarse como una extensión o forma expresiva del sujeto de saber, y se convertirá más tarde en fundamento del Maestro Intelectual; así pues, las líneas que cruzan al Maestro Intelectual (práctica pedagógica como conjunción de docencia e investigación) explica que este asociado indefectiblemente al Maestro Sujeto de Saber Pedagógico y Didáctico. (p. 105-106)

¹ Como Rivillas denomina la expresión estética de maestro investigador en su trabajo para optar al magister

Así mismo, la reflexión crítica de la que parte el maestro intelectual transformativo tuvo necesariamente que pasar por la observación - en una acepción amplia, más allá del sentido de la vista - y problematización del quehacer basado en la conversación de los distintos saberes que componen su campo y el reconocimiento de ambivalencias y retos, es decir su modo profesional reflexivo (Rivillas, 2019, p. 114-115). Nótese que para el profesional reflexivo también es necesario lo que concierne a lo profesional, aquello que fundamenta, como ya se mencionó, el campo de saber propio, el saber pedagógico y didáctico de las ciencias sociales.

De este modo, maestro intelectual transformativo no puede suceder sin lo profesional, ni el profesional reflexivo pues estas dos últimas intentan por un lado el acercamiento al saber disciplinar, didáctico y pedagógico, así como el posicionamiento alterno sobre las ciencias sociales y su enseñabilidad por otro. La noción de maestro intelectual transformativo, que de algún u otro modo, es más abarcante que las otras dos, de acuerdo a Rivillas (2019) se delimita cuando más que reflexionar se llevan a cabo procesos investigativos sobre el saber propio de licenciados en ciencias sociales.

Definitivamente, en la articulación profesional, profesional reflexivo e intelectual transformativo es esta última la que linda directamente con el maestro investigador debido a que se apoya en lo profesional y profesional reflexivo para consolidar la formación en investigación en el ejercicio final de trabajo de grado, como máxima expresión de los ejercicios investigativos realizadas en los diferentes cursos del núcleo de práctica pedagógica. En conclusión, la apuesta de maestra investigadora en la Licenciatura se concreta en la formulación y ejecución del proyecto de grado, aunque se pueda esbozar en los ejercicios de los cursos de práctica pedagógica corta y en ciclo de fundamentación de este núcleo.

En relación a las subcategorías o nociones que componen a la maestra investigadora, la de profesional contribuye al establecimiento de bases en el campo de las ciencias sociales y la pedagogía de forma que sean claros los fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales. La de profesional reflexiva aporta en el cuestionamiento sobre la práctica pedagógica desde el quehacer docente, su intervención en el aula o espacios educativos y la detección de problemáticas

en la escuela. Y la de intelectual transformativa propicia la reflexión rigurosa o investigativa de la práctica pedagógica para producir conocimientos que transformen y se acerque al ejercicio democrático, incluso a la realización de la Utopía.

Para finalizar, es importante resaltar otros aspectos no desarrollados. La práctica pedagógica, la profesional reflexiva y la intelectual transformativa se hallan atravesadas por un conjunto formas de ser y de concepciones ético-políticas que son interpeladas por el mundo escolar desde la sensibilidad que conlleva la experiencia. A causa de ello, la apuesta de maestra investigadora en la Licenciatura en Educación Básica en énfasis en Ciencias Sociales se sitúa entre lo establecido (líneas rígidas) y lo creativo (líneas no tan rígidas) pues existen parámetros para la realización de trabajos académicos pero cada quién decide la forma apropiada de llevarlos a cabo, lo que manifiesta la existencia de múltiples formas de ser maestras y maestros investigadores y la necesidad de expresarse según las sensibilidades (Rivillas, 2019).

6.2 El devenir en Maestra Investigadora desde el Núcleo de Práctica Pedagógica

En este capítulo se abordará la relación entre la apuesta formativa de maestra investigadora en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y la experiencia vivida en el núcleo de práctica pedagógica, en torno a las subcategorías de análisis: profesional, profesional reflexivo y maestro intelectual.

Al respecto de la construcción de los saberes profesionales abordados en los cursos del núcleo de práctica pedagógica se puede afirmar que este fue un proceso fluctuante en tanto en algunos momentos se reconocen construcciones rigurosas y ancladas a las expectativas del curso, y en otros, producciones incompletas y descuidadas. Esto se constata en las evidencias de los cursos; por ejemplo, para Didáctica de las Ciencias Sociales (DSC), Enseñanza de las Ciencias Sociales en Contextos no Escolares (ECSCNE), Práctica pedagógica I (PPI) y II (PPII) se encuentran evidencias de actividades sustentadas teórica y normativamente como las guías metodológicas, las contextualizaciones y las intervenciones en el aula pues en estas se reconoce la influencia de los contenidos de dichos cursos.

Por el contrario, para Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela (ECSE) y Proyectos Pedagógicos de Ciencias Sociales (PPCS) las producciones académicas iniciales – respecto al semestre - como la contextualización, son minuciosas y sustentadas, mientras las de intermedio y final del semestre, se caracterizan por su debilidad en tanto no presentan sus componentes completos o en el caso de PPCS no existen dichas producciones (Anexo 9). De forma más específica, en esos productos académicos que se caracterizan por su debilidad o ausencia, se identifica que frente a temas de formación profesional existen vacíos en el saber didáctico de las ciencias sociales pues si bien en los cursos anteriores a estos como DCS se trabajan elementos teóricos iniciales como la didáctica general, y que fundamentan el quehacer del docente, es en ECSE y PPCS que se aborda la didáctica de las ciencias sociales y se conjuga la teoría con la práctica ya que se inicia la intervención educativa.

La razón de existencia de esas producciones porosas que repercuten en los posteriores ejercicios académicos se puede asociar a dos circunstancias. La primera se relaciona con aspectos personales dado que en ese tiempo pasaba por ciertas dificultades. En relación a esto afirma Covey que (1996, citado por Díaz, 2006) “Esto significa que necesitamos primero una victoria privada con nosotros para tener una victoria pública con los demás” (p. 91).

Adicionalmente, es importante señalar la posible influencia de los contextos escolares. En DCS y en los dos cursos realizados de ECSE, los maestros cooperadores no estaban formados directamente en ciencias sociales, y aunque estaban asignados en instituciones y grados diferentes – uno en noveno y el otro en tercero – poseían una característica en común, guiaban sus clases estrictamente por el libro de texto y sus actividades, en un caso el de Santillana y en otro el diseñado por la institución. Como consecuencia uno de los espacios de mayor relevancia en el proceso de formación como docente, la escuela, remarca la labor técnica y desdibuja la apropiación del saber didáctico y pedagógico que propone desde la Licenciatura (Anexo 9).

De acuerdo a las ideas presentadas en los anteriores párrafos se identifica que, si bien existen diferentes elementos que se articulan a la práctica pedagógica y que influyen en ella, como los actores y la organización institucional, la responsabilidad de lo que en ella se haga y de las producciones académicas recae en la maestra en formación. En consecuencia, la ausencia de

evidencias resalta la falta de compromiso en este proceso y su correspondiente dificultad para alcanzar el propósito de los cursos, pues no se asume en ese momento el quehacer educativo como un proceso reflexivo que se fundamenta en la investigación-acción, y por el contrario se termina implementando la enseñanza tradicional, en la que no se presenta una apropiación del currículo escolar desde la fundamentación pedagógica y disciplinar que articule objetivos, contenidos, medios y evaluación; esto para el caso de ECSE y PPCS (Anexo 9).

La influencia de los vacíos profesionales se evidencia en cursos posteriores. Si bien para PPI se construyó una secuencia didáctica completa y precisa que daba respuesta a las exigencias de temáticas, medios, evaluación y tiempo de la comunidad educativa del centro de práctica – plasmada en la secuencia didáctica, para PPII esta situación es diferente, pues al centrarse en una nueva asignatura en el currículo colombiano (Catedra de paz) no se encuentra la manera de plasmar en la secuencia didáctica la fundamentación disciplinar y didáctica adquirida hasta ese momento (Anexo 9). No obstante, en general se identifica en estos dos cursos una mejor aprehensión en cuanto al uso de estándares, contenidos y evaluación de los procesos educativos implementados por medio intervención docente, y en cierta medida de los saberes disciplinares.

Referente a otros aspectos de la profesionalización, como la investigación, se ubica que en los cursos donde se hallan producciones rigurosas, como en DCS y ECSCNE, se realizó un proceso sistemático de indagación que posibilitó comprender las relaciones entre sujeto-objeto-contexto y las posibilidades formativas de la enseñanza en contextos no escolares desde la implementación de diferentes formas de conocer la realidad escolar, ya fuera por medio de la adopción de técnicas como observación no participante o de teorías como la educación social. Sin embargo, a pesar de que en PPI y PPII se presentan producciones minuciosas respecto a la intervención docente, el propósito investigativo no se logra en estos cursos debido a falta de concreción de ideas que relacionen el quehacer docente con la investigación (Anexo 9), esto se enmarca en la flaqueza y falta de cohesión y coherencia en las propuestas investigativas presentadas en estos cursos como antesala al trabajo de grado.

En relación a esto, pese al reconocimiento del sentido frente al quehacer docente que da las PPI y PPII y su importancia en la consolidación del saber cómo maestra, no converge con la

intención formativa de estos. Si se parte de lo que buscan los cursos de PPI y PPII se puede inferir que la pesquisa por la pretensión de formular e implementar un proyecto de investigación que articule los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos no se logra a cabalidad en ellos a causa de la débil profundización y sistematicidad en las temáticas planteadas, ya que en PPI influye la ruptura del tejido social con el par académico que se pretendía realizar el ejercicio investigativo, y para PPII, se constata el impacto de comenzar en una nueva línea de trabajo de grado. Esta propuesta formativa que se plasma en la realización de una investigación se concreta con mayor facilidad en el trabajo de grado.

Respecto a este asunto de la investigación en PPI y PPII, y considerando la asistencia a una clase piloto de etnoeducación en la institución educativa Tulio Ospina, que abre la puerta a la posibilidad de explorar otras formas de enseñanza en la que se retoman los saberes cotidianos de los estudiantes y que se encadena con las intencionalidades reflexivas para la construcción democrática, se puede afirmar que el desconocimiento de pedagogías participativas y activas, así como la ausencia de elementos creativos en el diseño investigativo pone de manifiesto la dificultad para entrelazar la docencia y la investigación (Anexo 9).

A pesar de los vacíos en la formación profesional, en la noción profesional reflexiva se identifican aspectos que muestran un mejor desarrollo. Al respecto cabe mencionar la problematización en torno a las prácticas pedagógicas y sus productos. Desde allí se problematiza la relación entre docente-conocimiento y docente-alumnos tanto en la escuela como en el proceso formativo en la Licenciatura. El primero (escuela) se distingue en las producciones como las contextualizaciones, los análisis del plan de área e incluso en los diarios de campo y pedagógicos, que dan cuenta de las incongruencias, tensiones, falencias y posibilidades detectadas en los centros de práctica por los cuales se pasó. Mientras el segundo, una mirada al quehacer propio en las prácticas, se reconoce en las estrategias de intervención, los diarios pedagógicos y su sistematización; por medio de estos ubicaron las características del proceso de cada curso, así como los conocimientos adquiridos, los reforzados y los ausentes.

Al igual que en la indagación por la apuesta de maestra intelectual en la Licenciatura, aquí, esta noción es la más compleja de rastrear, pues supone la interconexión entre lo intelectual, como

la construcción de conocimiento propio de maestras y maestros en ciencias sociales, con lo transformativa, o sea la búsqueda de consolidar mejores prácticas educativas que acerquen la democracia a la escuela. Ciertamente, se puede advertir que en el intento de mejorar la intervención educativa en ECSCNE, PPI y PPII, por medio de las propuestas de educación social y secuencias didácticas se observa un halo de proyección de esta noción debido que en ellas se presenta la intención de mejorar los saberes como maestra y de proyectar esto en el contexto educativo, es colar o no escolar.

En conclusión, respecto a la apuesta de maestra investigadora en la Licenciatura se logra examinar e inferir que en el devenir formativo este es un elemento estructurante, que no aparece siempre igual, por el contrario, es variante dependiendo de las condiciones en las que se dé la experiencia. Es decir que está marcada por la unión de las motivaciones y expectativas como maestra, o sea lo subjetivo, y las condiciones del entorno social e institucional, o sea lo contextual. Se puede aseverar que el proceso de construcción como maestra investigadora en la Licenciatura en Ciencias Sociales es representado por el movimiento de traslación de la tierra. Hubo momentos que al igual que el *perihelio* - punto más cercano entre la órbita de la tierra y el sol - la relación entre docencia e investigación fue muy próxima como es el caso de los cursos de DCS, ECSCNE, PPI y PPII, mientras en otros predominó el *afelio* como punto más lejano entre investigación y docencia, en este caso se encontrarían los cursos de ECSC y PPCS.

Otro asunto importante de cierre es lo significativo de la implementación de comunidades de aprendizaje como estrategia cooperativa y colaborativa de construcción de saber ya que a través de esta se lograron ejercicios más completos y acertados a la finalidad formativa de los cursos y la práctica pedagógica. Además, es conveniente resaltar que las condiciones institucionales, tanto desde lo organizativo, como desde la planta docente y la comunidad estudiantil, se constituyen en elementos que potencian o restringen la práctica pedagógica, sin desconocer que la actitud, conocimiento y aprehensión del saber propio de maestras y maestros también es parte considerable para la formación docente.

En ese sentido, se admite que la influencia de la noción de profesional en el devenir maestra al caracterizarse por ser endeble y con vacíos a razón de las falencias en la formación didáctico-

disciplinar presentadas en las producciones académicas, termina repercutiendo en las otras dos nociones – profesional reflexivo y maestro intelectual – a causa de imbricación que tienen. Por lo tanto, el desarrollo de habilidades frente a las subcategorías de maestra investigadora se hace fuerte en términos profesionales, y no tanto en las otras dos subcategorías; o sea que en relación a los propósitos de los cursos del núcleo de práctica pedagógica la formación como profesional reflexiva y como maestra intelectual son las que menos han visto profundizadas y fortalecidas.

Por último, cabe destacar que este ejercicio de sistematización puede considerarse como una actividad propia de la maestra investigadora debido que se plantea como un agenciamiento sobre sí, desde la indagación de los diferentes elementos que han atravesado el proceso formativo como licenciada, y como una posible manera de identificar vacíos o carencias más preponderantes para desde aquí impulsar un mejoramiento posterior, al igual que se puede potenciar el perfeccionamiento de las habilidades adquiridas.

Es así como esta sistematización se convierte en el primer ejercicio investigativo concienzudo de la formación referente al indagar sobre el ser maestra, y que desde la recuperación de lo vivido en la práctica pedagógica busca aplicar los conocimientos adquiridos durante el pregrado y valorar la experiencia formativa como forma de entender dicho proceso. De igual manera, esta se asume como un algo más allá de una evaluación de la experiencia vivida en la escuela que presenta la posibilidad de articular la formación inicial y la formación siguiente, en la intención de calificarse para sumir los retos del mundo laboral.

7 Conclusiones

El proceso formativo como docente se ve atravesado por variedad de elementos como el contexto educativo, social, político, familiar y personal. Su influencia no se debe desestimar pues puede afectar la formación o limitar el alcance de los propósitos educativos; dicha influencia y afección se evidencia al analizar las producciones académicas de los cursos del núcleo de práctica pedagógica pues en ciertos momentos de la carrera donde se presentan problemas personas la calidad de estas se ve disminuida, mientras que cuando no se presentaban dichas dificultades se reconoció la realización de trabajos rigurosos. Dicha situación se puede reconocer como un ejemplo de la idea que presenta Díaz (2006) cuando afirma que:

(...) Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo. (p. 90)

En esta misma línea y considerando la afirmación anterior, se puede aseverar que la influencia del contexto social y político representa en la escuela otro factor que afecta la formación debido que las representaciones existentes de maestros y maestras se ven reflejadas en los docentes en ejercicio y al mismo tiempo, estas influyen a los docentes en formación a través de la figura de maestro cooperador; es decir que el nivel de apropiación que manifieste el maestro cooperador en relación a su saber específico – el saber pedagógico – se irradia a quien acompaña en la práctica pedagógica.

Para la pregunta central que oriento este ejercicio investigativo se puede afirmar que el devenir en maestra investigadora que se manifiesta en las producciones académicas representa un proceso formativo fluctuante que se acerca y se aleja de los propósitos formativos de la Licenciatura, con momentos de trabajo sistemático y riguroso y con otros marcados por la ausencia de completud. A razón de las subcategorías que integran la de maestro investigador, la que encuentra más desarrollo en los análisis realizados es la de profesional pues la relación entre las

evidencias académicas y los contenidos de los cursos del núcleo de práctica pedagógica es evidente aún cuando puedan existir vacíos respecto de la formación pedagógica, didáctica y disciplinar. Para la categoría de profesional reflexivo, el nivel formativo se encuentra en una posición media ya que, si bien se manifiesta una relación entre las experiencias y la interpretación de ellas, esta se queda en lo enunciativo y carece de profundidad en tanto no se realiza un desarrollo y búsqueda de información que permita sustentarlas. En la última subcategoría se halla que es la menos trabajada en las evidencias pues si bien en los cursos se hace énfasis en la importancia de transformar, tanto la escuela como la profesión, se distingue que romper con los parámetros con lo que se llega a la universidad es un reto que aún hoy enfrenta la carrera.

A pesar de los vacíos identificados en el proceso de análisis de las producciones académicas, este ejercicio de investigación se convierte en una forma de aplicar los conocimientos adquiridos durante los cursos y valorar la importancia de lo vivido en la escuela como fuente de información que permite entender el proceso formativo y construir conocimientos desde allí. En últimas mediante este ejercicio se reivindica la importancia de la práctica pedagógica y de la escuela en el devenir maestro pues allí donde se encarna el quehacer y se comienza a construir la proyección para el mundo laboral.

Para concluir, es importante mencionar que en la realización de este trabajo se hace manifiesta la aplicación de esas tres categorías que conforman el maestro investigador en tanto se identifican las fortalezas y debilidades que atraviesan la formación disciplinar y pedagógica, se reflexiona como estas se han constituido y lo que falta para fortalecerlas, al igual que se considera las transformaciones que han sucedido al cabo de estos años en la universidad y se presenta la posibilidad de cualificarse en tanto esta sistematización puede ser un punto de partida para mejorar los cimientos de la formación inicial. En otras palabras, lo aquí realizado es un ejercicio investigativo de toma de decisiones conscientes tanto para la investigación como tal, como para el proceso formativo ya que se ven fortalecidas una serie de habilidades que en las anteriores producciones académicas tambaleaban.

8 Recomendaciones y propuestas

Este ejercicio investigativo se delimito al núcleo de práctica pedagógica por la enmarcación que se le dio al tema, pero si se considera la relevancia de los demás componentes de la carrera valdría la pena incluirlos en una propuesta de sistematización que contemple los propósitos formativos de los núcleos disciplinares específicos y pedagógico.

Por otro lado, aunque se sabe que la asistencia a la escuela es importante, se considera que el seguimiento que se realiza a las prácticas pedagógicas presenta algunas deficiencias en tanto la selección de los maestros cooperadores no evidencia criterios formativos claros, sino que esta depende de la disponibilidad de los centros educativos y de los docentes que brindan su acompañamiento.

Finalmente, se sugiera para futuras sistematizaciones indagar por situaciones que aquí no se abordaron por la demarcación del tema. Esta se relaciona específicamente con el impacto que tiene ser mujer en un contexto escolar ya que dentro de las prácticas pedagógicas se pueden presentar violencias relacionadas con el género, como es el caso de lo acontecido en uno de los cursos de Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela.

Referencias

- Álvarez Ríos, M. y Henao Vanegas, B. (2011). Informe de autoevaluación 2006 - 2011.
- Álvarez, A. (2011). Los maestros investigadores. De posturas, supuesto y campos. *Actualidades pedagógicas*, (57), 33-43.
- Alzate, F. H. (2019). Introducción. En *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 11-19). Medellín: Alcaldía de Medellín
- Arenas, M. y Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38 (50), 7-18.
- Cabra, F. y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista colombiana de educación*, (68), 149-171.
- Ceniceros, D. (2003). El profesor como investigador: una perspectiva crítica. *Investigación Educativa Duranguense*, (2), 4-10.
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: resaltando el sentido de ser maestro. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 2 (5), 55-65.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (ext), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Echeverri, J. (1997). Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. *Educación y pedagogía*, 9, 153-183. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17094/14806>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, (15), 60-66.
- Imbernon, F. y Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-12.
- Jara, O. (2018). ¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica. En *Sistematización de experiencias* (pp. 153-173). Bogotá: CINDE

- Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: un concepto en construcción. En *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE
- Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: un concepto en construcción. En *Sistematización de experiencias* (pp. 51-73). Bogotá: CINDE
- Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: una propuesta enraizada en la historia latinoamericana y caribeña. En *Sistematización de experiencias* (pp. 27-50). Bogotá: CINDE
- Jara, O. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas en el que hacer académico en las universidades. En *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 37-52). Medellín: Alcaldía de Medellín
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de psicología*, (19), 87-112.
<http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales (sf). *Proyecto de formación (Apartes)*. Licenciatura en Educación Básica en énfasis en Ciencias Sociales
- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (2017). *Núcleo de Práctica Pedagógica*. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
- Lusquiños, C. (2016). La formación docente en la escuela. En *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua* (pp. 39-55). Universidad austral, Escuela de educación.
- Martínez, J. (2004). Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. *Docencia*, (22), 66-72. <https://1library.co/document/myj9wg6z-acerca-crisis-identidad-profesional-profesorado.html>
- Martínez, M. y Ramírez, J. (2015). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros en investigadores. *Revista Educación Y Ciudad*, (12), 55-68.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/177>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Formación inicial*. Mineducación.
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48467.html?noredirect=1>
- Neira, A., Castellanos, H. G., Patiño, L. B., y Sarmiento, S. V. (2017). *Lola Cendales González: su aporte a la educación en Colombia*. [tesis de maestría, Universidad de la

- Salle]. Repositorio Institucional Ciencia Unisalle.
https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/381
- Ortega, P. (2008). *Prácticas pedagógicas* [documento borrador de El proceso investigativo, una construcción reflexiva]. Universidad pedagógica nacional.
https://nanopdf.com/download/practicaspedagogicas-mipracticacecareense2010_pdf
- Ortega, P. (2019). Los gestos de la práctica pedagógica. Una reflexión desde la pedagogía crítica. En Ghiso, Alfredo (comp.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 23-36). Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Ortíz, R. y Suárez, J. P. (2009). *La formación de maestro y la noción maestro investigador (1996-2005). Un espacio para la reflexión y el debate*. [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80. <http://www.aufop.com>
- Quiceno, H. (2014). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Revista Educación Y Pedagogía*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18642>
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 53 (21), 103-112.
- Restrepo, C. y Hernández, E. (2015). Universidad-biopolítica. En *Manifiesto por una universidad nómada* (pp. 65-91). Medellín: Editorial Save
- Rivillas, César (2019). *Cartografía de la formación estética de los maestros de ciencias sociales: formas expresivas, sujeto múltiple y devenir surreal*. [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín
- Runge, A. (2017). *La pedagogía explicada a los niños* [Conferencia]. Inauguración pregrado en Pedagogía, Medellín, Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=KCPafPAb35c>
- Tardif, M. y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos límites. *Cuadernos de pesquisa*, 48 (168), 388-411.
- Torres, A. y Mendoza, N. (2012). La sistematización de experiencias. Presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos. En Aldana, Gloria y Mora, Eduardo (Ed.), *El quehacer investigativo* (pp. 99-139). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Torres, A., y Cendales, L. (2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía Y Saberes*, (26), 41-50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>

Universidad de Antioquia (s.f.). *Quiénes Somos*.

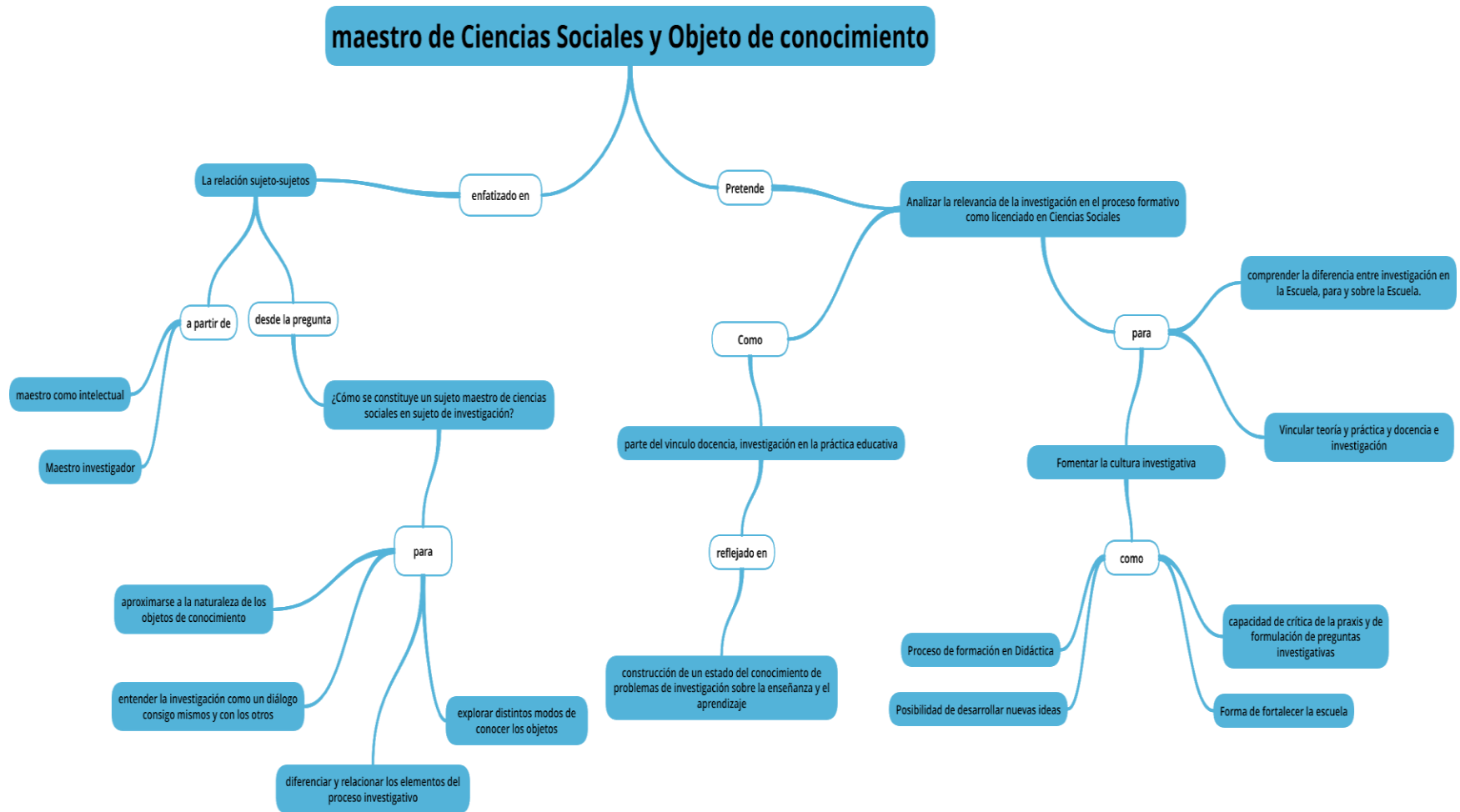
<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/quienes-somos/contenido/asmenulateral/funciones-misionales/>.

Anexos

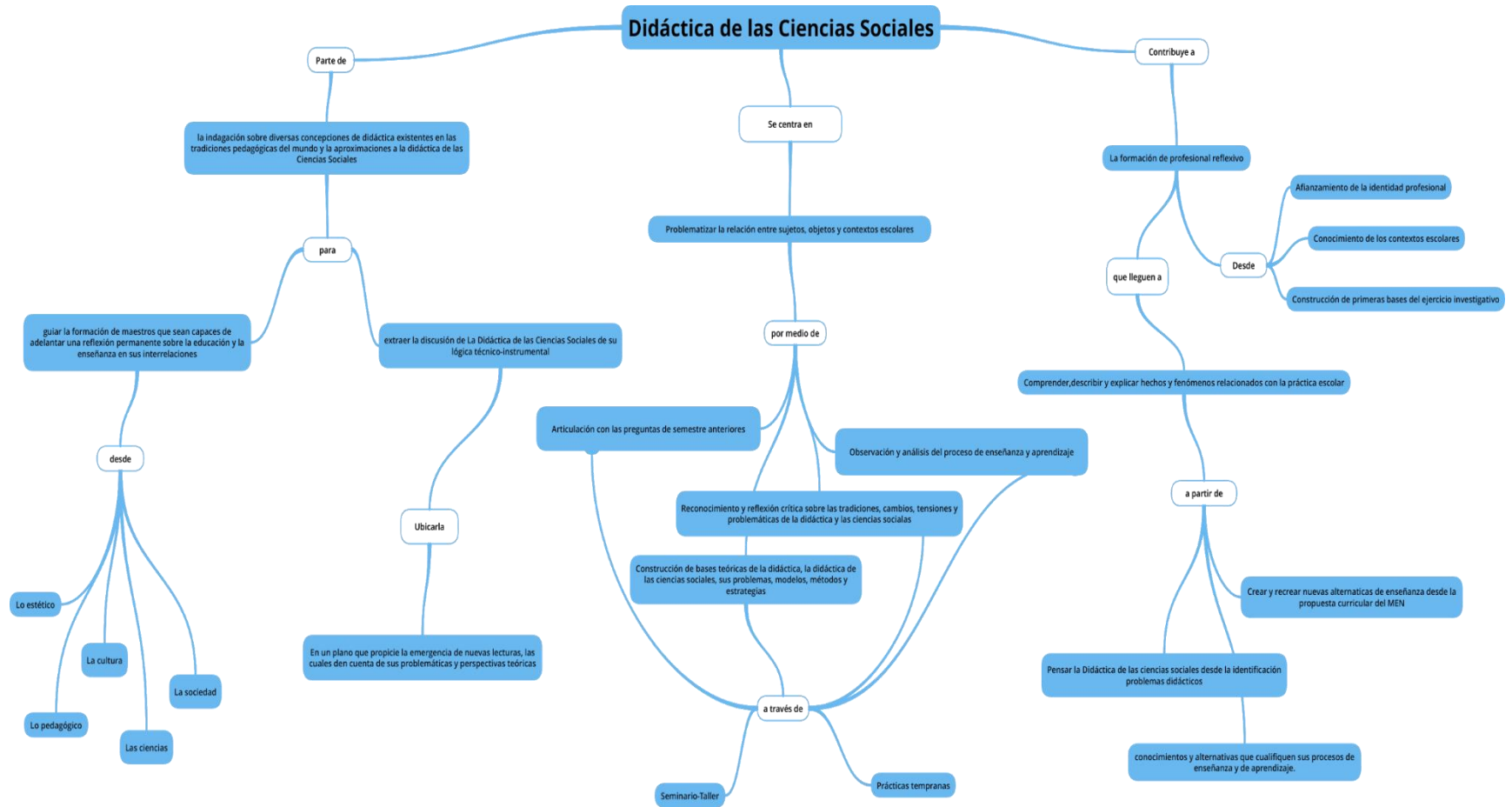
Anexo 1. Gráfico: Programa de curso. Maestro de las ciencias sociales y sujetos de conocimiento



Anexo 2. Gráfico: Programa de curso. Maestro de las ciencias sociales y objetos de conocimiento



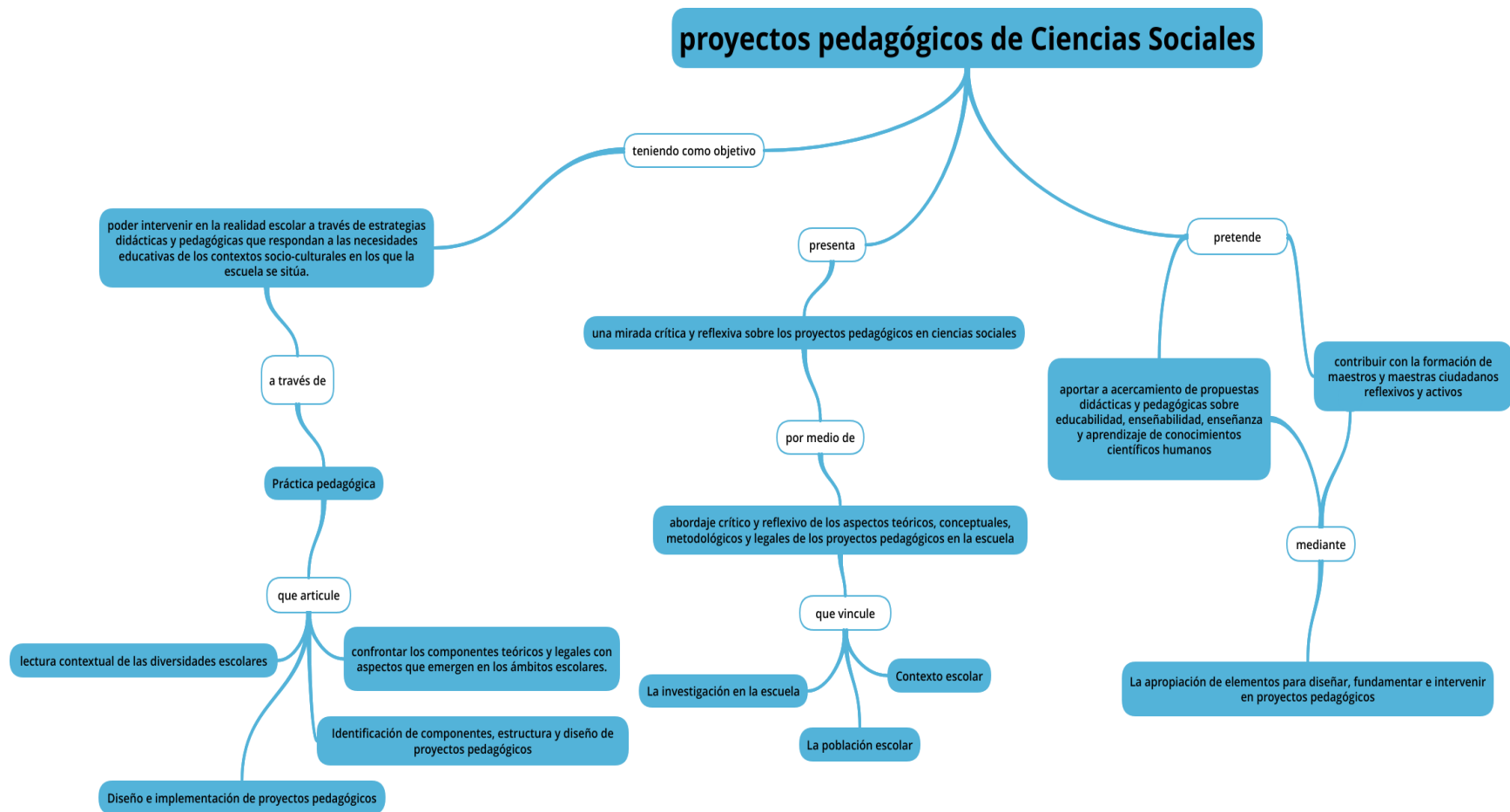
Anexo 3. Gráfico: Programa de curso. Didáctica de las ciencias sociales



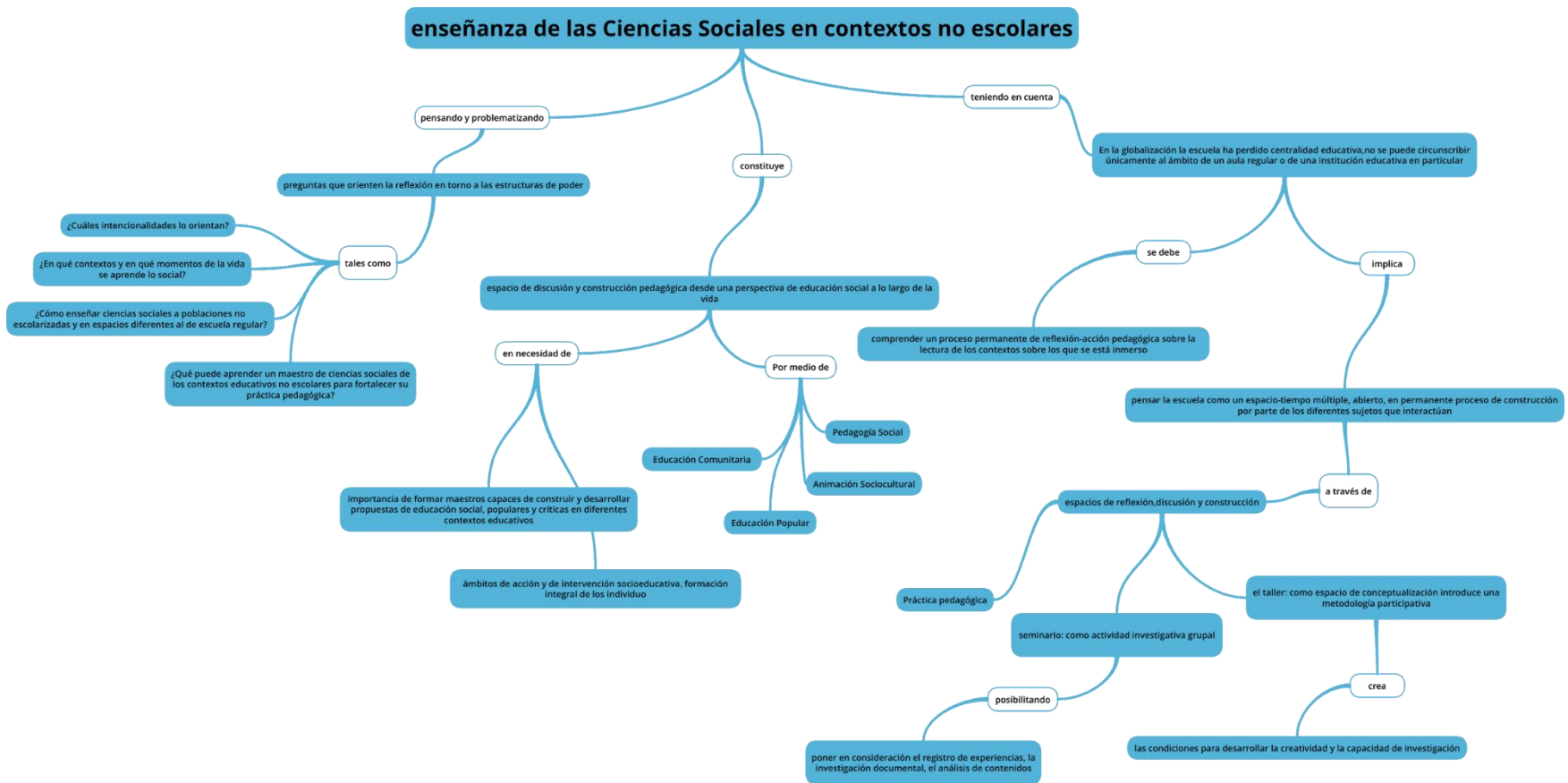
Anexo 4. Gráfico: Programa de curso. Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela



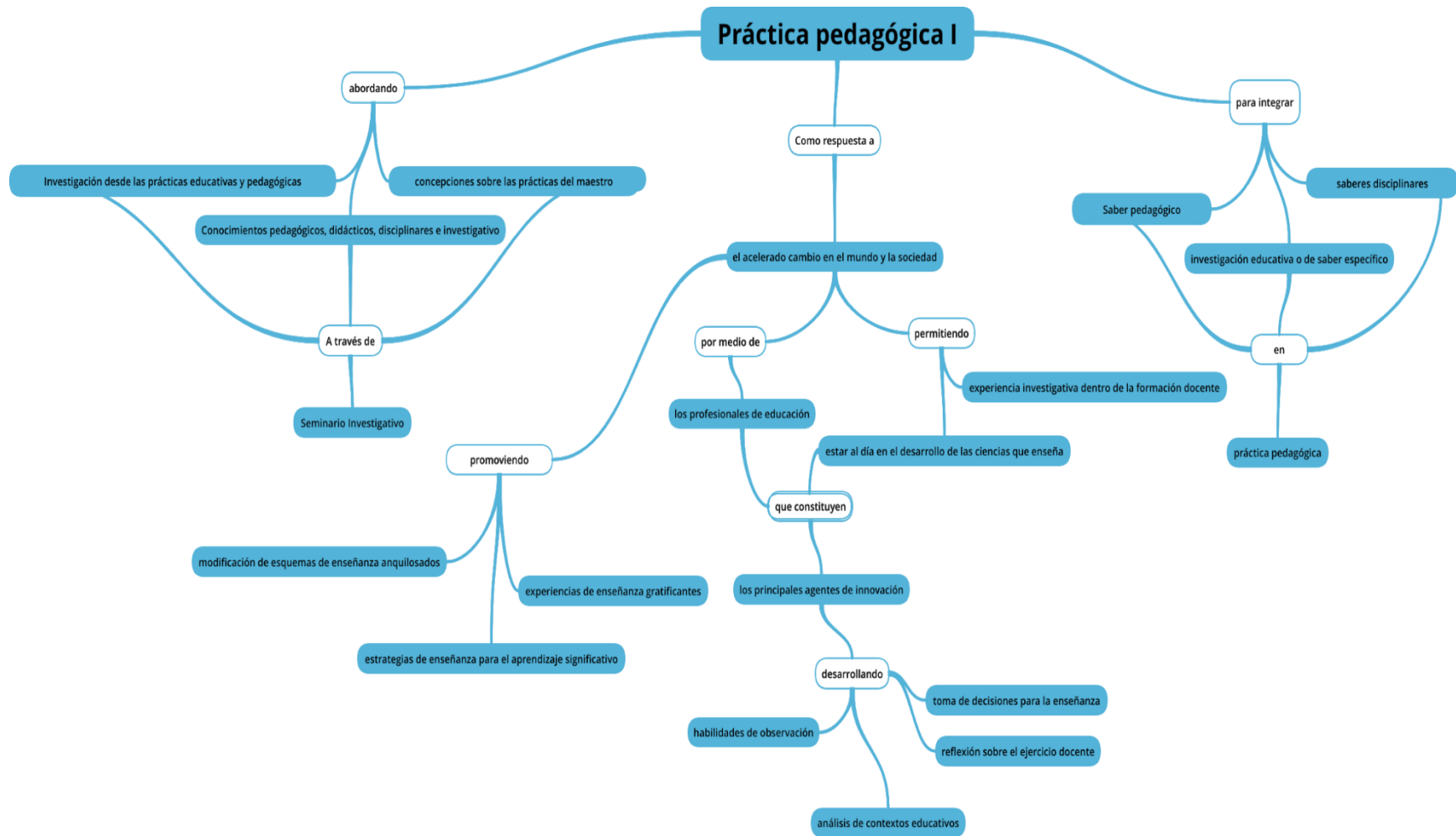
Anexo 5. Gráfica: Programa de curso. Proyectos pedagógicos en ciencias sociales



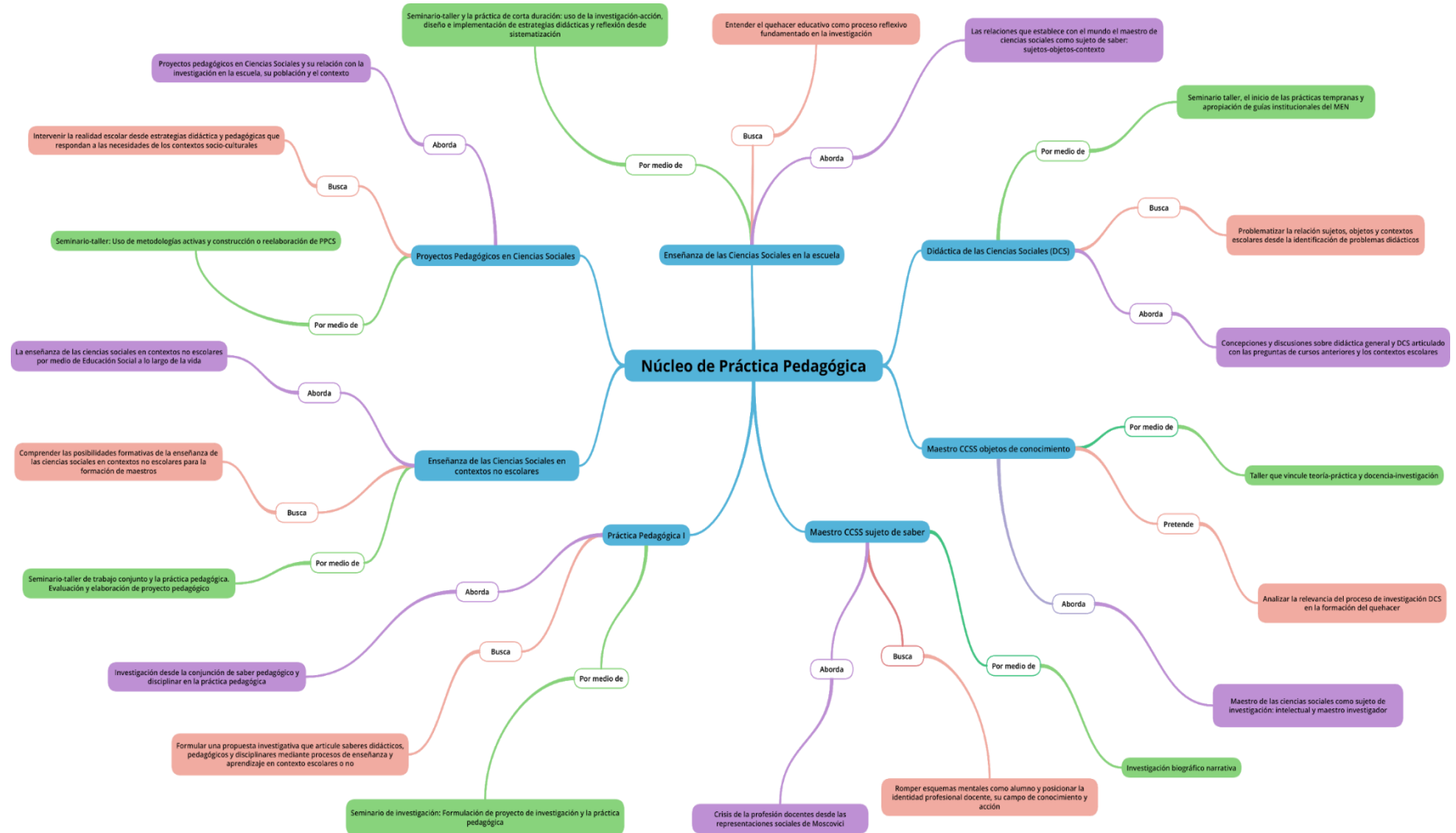
Anexo 6. Gráfica: Programa de curso. Enseñanza de las ciencias sociales en contextos no escolares



Anexo 7. Gráfica: Programa de curso. Práctica pedagógica I



Anexo 8. Gráfico: Programas de cursos del núcleo de Práctica Pedagógica



Anexo 9. Matriz Comparativa:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1u2gPuaI1hniV3TwkJGqBNVB2eOwe2lf87I5UFugIGmM/edit?usp=sharing>