



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Del papel a la práctica: Representaciones Sociales del maestro practicante

Trabajo de Grado

Juan Pablo Gallego Muñoz

José Daniel Martínez Restrepo

Asesor: Andrés Felipe Osorio Ocampo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Medellín

2016

1 8 0 3

Contenido

Resumen	4
Introducción	5
Marco conceptual	13
Representaciones sociales (RS)	13
Practica pedagógica	16
La Practica Pedagógica desde una perspectiva Universitaria	17
Las Prácticas pedagógicas desde la perspectiva que propone la Facultad de Educación	20
El Maestro Practicante: perspectiva de la Facultad de Educación	28
El Maestro una perspectiva desde Las Competencias en el Plan de Estudios Versión 02 de la Licenciatura en Ciencias Sociales.	28
Marco teórico	33
Los maestros de ciencias sociales una lectura desde la teoría de las Representaciones Sociales. (Heno-Sierra, 2008)	36
Marco legal	36
Marco metodológico	43
Enfoque	43
Contexto de la investigación	44
Metodología de recolección de las representaciones sociales	46
Fichas de tematización	48
Técnica etnográfica (observación-diarios de campo)	49
Entrevistas semiestructuradas	50
Procedimiento del desarrollo metodológico (el paso a paso de este camino)	52

Resultados de la investigación	57
Sobre el primer objetivo: fichas de tematización	63
Escenarios en la formación de maestros	65
Pretensiones formativas de maestros	66
Autonomía y regulación institucional	68
Sobre el segundo objetivo: diarios de campo en búsqueda del contenido de la RS	69
Imágenes y concepciones del maestro que practica	¡Error! Marcador no definido.81
Entre roles y experiencias en contexto	83
De la teoría a la práctica	84
Carencias de saber en el maestro practicante	86
Entrevistas: sobre el campo de representación	87
La práctica pedagógica hace al maestro	102
El maestro practicante como auxiliar pedagógico	103
La identidad inconclusa del maestro que practica	104
Sobre el tercer objetivo: contrastar y analizar	105
Integrar la información, un análisis desde el contraste	110
La práctica pedagógica hace al maestro	110
El maestro practicante como auxiliar pedagógico	111
La identidad inconclusa del maestro que practica	112
Conclusiones	114
Bibliografía	118

RESUMEN

La práctica pedagógica es el espacio en el cual sujetos en formación inscritos en un programa de licenciatura, confrontan la teoría sobre la práctica; allí experimentan una serie de sensaciones, emociones, cuestionamientos y conflictos que lo invitan a pensarse y repensarse en función de su profesión, la práctica y las situaciones particulares vivenciadas allí traen consigo una serie de interrogantes referentes a la figura del maestro practicante y las maneras de ser representado socialmente.

Es por ello que se traza una línea objetiva que propone en primera instancia indagar y precisar aquellas dimensiones que identifican al sujeto en formación como maestro, desde el plano institucional, para luego contrastarlo con esas construcciones del sentido común que emergen en el contexto de prácticas en particular y que buscan identificar también a dicha figura.

Cada una de esas dimensiones, institucional y contextual ofrecen desde la perspectiva formativa y experiencial unas maneras de ser y representar al maestro que se encuentra en proceso de consolidación; estas dos dimensiones son entonces espacios de tránsito obligatorio para quien se forma como maestro, ya que son en sí mismos elementos constitutivos e indispensables en el afianzamiento del mismo.

Por tanto cada uno de estos espacios dota de sentidos, creencias, opiniones, imágenes e identidades particulares que denominan como maestro o no maestro, a quien práctica y se forma en dichos espacios; es por ello que se hace significativo y pertinente para esta construcción investigativa, identificarlos, nombrarlos, analizarlos y contrastarlos para comprenderlos.

INTRODUCCION

Cada proceso de practica pedagógica le regala al maestro en formación un tejido de experiencias, sensaciones, conflictos, cuestionamientos y emociones que lo invitan a pensarse y repensarse desde su profesión; en el caso del presente trabajo la propuesta investigativa pretende dar importancia y relevancia a ese sujeto que experimenta y se construye como maestro en un contexto de prácticas, desde allí se deriva entonces cada una de las etapas investigativas que pretenden dar una mirada a ese maestro practicante, partiendo de esos espacios por los que transita en su proceso constitutivo.

Es posible comprender a la Universidad de Antioquia como uno de los proyectos culturales más importantes del departamento en su devenir histórico, consolidándose incluso en patrimonio material de los antioqueños, para hacer parte de tan importante proyecto surge en el año de 1953, mediante el decreto No 342 del 19 de junio, una unidad académica denominada facultad ciencias de la educación, la cual se planteó dedicarse al estudio, la investigación, producción y aplicación de conocimiento pedagógico para el desarrollo de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación en la sociedad contemporánea.

Lo que fue para aquel entonces la facultad ciencias de la educación, es para nuestros días la facultad de educación Universidad de Antioquia, la cual ha experimentado en su devenir histórico cuatro variaciones en el currículo; el generalista, el profesionalista, el sociologista y el que apunta por una pedagogía científica; en cada uno de ellos radican una serie de perspectivas ideológicas, educativas, políticas y socioculturales particulares, que dotan de sentidos y características los procesos formativos de maestros en la facultad de educar a través del tiempo.

Para el caso de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, la intención es atender a las demandas que reclama la sociedad de conocimiento y las exigencias que contempla la ley; definiendo para ello un ciclo de formación del maestro como parte del dominio progresivo de los saberes que sirve de base para los procesos de enseñanza y aprendizaje, un proceso que se encuentra organizado desde las competencias en el plan de estudios versión 02 en tres momentos: fundamentación, profundización y especialización, cada momento con unas intencionalidades definidas para hacer parte de la configuración del maestro.

Además el concejo de la facultad de educación que deroga el acuerdo 284 del 18 de septiembre del 2012, define un reglamento de prácticas, que comparte la concepción de formar un maestro integral, interdisciplinar, flexible, investigador y de proyección social, es por ello que la licenciatura en ciencias sociales en el tercer momento del ciclo de la formación de maestros, la especialización que va del 8 a 10 nivel, define un proceso en el que se plantea la configuración y reconfiguración de la práctica pedagógica (práctica pedagógica I, práctica pedagógica II y trabajo de grado) fundada en el discurso construido como sujetos de saber.

Haciendo parte entonces de ese ciclo formativo y de manera precisa en el tercer momento definido como especialización, para el año 2015, en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa se desarrolló un proceso de prácticas pedagógicas, aprobado y avalado en mutuo acuerdo con la Universidad de Antioquia, dicho acuerdo se dio por primera vez para el año 2013. El desarrollo del proceso de la presente práctica dio inicio para finales del primer periodo del calendario académico definido por la institución, por lo tanto el contexto propició que las primeras actividades que se desarrollaron por parte de los

maestros practicantes fueran algunos acompañamientos a diferentes grupos para el desarrollo de sus exámenes finales.

Algunas expresiones por parte de los estudiantes referentes a este relevo, ya que no los acompañaba un maestro sino un practicante se instalaron dentro del menosprecio, se hicieron alusiones a las diferencias de autoridad, respeto y autonomía que no fueron consideradas propias a la figura del practicante, o que por lo menos, no inspiran dentro de los estudiantes y las aulas de clase, pero que si existen y se logran visibilizar en el maestro titular; cabe preguntar entonces ¿Qué diferencias hay entre un maestro practicante y un maestro titular en este contexto escolar?

Iniciando ya el segundo periodo y definiendo aun los grupos de trabajo para los practicantes, se continuaron presentando acontecimientos que confrontaban las figuras entre el maestro titular y el practicante, tras la ausencia de docentes se acude a los practicantes como medida auxiliar para el acompañamiento imprevisto de grupos ajenos incluso al maestro cooperador, la indicación por parte de la coordinadora académica era ocupar el tiempo dado para una clase (2 horas) en una charla sobre la experiencia académica universitaria de los practicantes, esto debido a que el maestro designado para este espacio no llegaba aun a la institución. Los practicantes son entonces un recurso intermitente, funcional según las circunstancias y no como se encuentra planeado formalmente debería ser su rol como docente en un contexto de prácticas profesionales.

Una nueva situación se sumó a la identificación de un problema que venía atravesando a esta práctica pedagógica, el día E (excelencia) decretado por el M.E.N para todo el sector publico educativo, coincidía con el espacio para el desarrollo de la práctica, fue por ello que se dio la determinación por parte del maestro cooperador que para ese día los practicantes simplemente no asistieran, pues era un requerimiento por parte del

ministerio para evaluar a quienes hacen parte de la comunidad escolar y sus procesos, ¿Que representa entonces el docente practicante para estudiantes, directivos y docentes titulares que hacen parte de la institución educativa?

Comprendemos la escuela como un reflejo de la sociedad misma, un lugar donde circulan diferentes formas de ser, estar y pensar el mundo, un lugar donde se tejen ideas, significados y conceptos, en donde cada uno de los actores que allí convive, construye relaciones, sentidos, significados y se construye a sí mismo, construcciones que se propician no solo desde el conocimiento científico, sino también desde ese conocimiento del sentido común que se rescata y resalta de sus cotidianidades.

Es por ello que los diferentes acontecimientos que han trastocado el transcurrir pedagógica en el Pedro Luis Álvarez Correa inquietan tanto el hecho de pensar cuál es entonces ese conocimiento del sentido común que se ha construido allí en torno a la figura del docente practicante, si “las representaciones sociales (RS) son una expresión del conocimiento de sentido común, (Piña y Cuevas, 2004, p. 103). ¿Cuáles son entonces esas ideas, significados y conceptos que se han construido en su cotidianidad en relación a la figura del maestro practicante?

Mejor aún ¿Cuál es la representación social que circula dentro de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, en torno a la figura del maestro practicante de ciencias sociales?

Esta es la pregunta que dota de sentido investigativo el desarrollo de esta práctica pedagógica, para responder a ella se plantea y construye un camino: en el que en primera instancia se pretende Indagar el horizonte planteado por la facultad de educación en torno a las condiciones y el desarrollo de la práctica profesional, buscando así revisar las pretensiones institucionales de la facultad de educar plasmadas en su reglamento, en torno a

las condiciones y desarrollo de la práctica pedagógica y la figura que debería representar el maestro practicante, en otras palabras se trata de dar un vistazo a la construcción formal sobre el horizonte formativo y normativo que supone unas formas de ser y estar acerca de ese maestro que practica.

Para continuar con el desarrollo metodológico, se buscara mediante el diseño y análisis de instrumentos de investigación dirigidos hacia los actores educativos de la institución: describir las representaciones sociales que circulan referente al maestro practicante de Ciencias Sociales, teniendo así la posibilidad de identificar cual es el conocimiento del sentido común que se ha venido construyendo en torno a la figura de quien práctica como maestro, directamente desde esas voces que expresan las ideas, significados y conceptos, de quienes conforman dicha comunidad, se pretende para este momento ilustrar esas precepciones y tejidos de sentidos y significados que afloran en la interacción del practicante, el contexto de prácticas y los agentes que la componen.

Por último, se propone analizar el horizonte que plantea la facultad de educación acerca de la práctica profesional, en relación con la representaciones sociales que se tiene del maestro practicante de Ciencias Sociales, para así poder establecer cercanías y lejanías, relaciones y diferencias entre lo que se encuentra establecido y su desarrollo en la práctica, es ese contraste entre lo deseado y lo posible.

Sería entonces el camino planteado para llegar a Comprender la representación social del docente practicante de Ciencias Sociales que circula dentro de la I.E.P.L.A.C. pensar y por lo tanto re significar las prácticas pedagógicas de los maestros en formación es el gran propósito que dirige esta propuesta investigativa, sin embargo no se desconoce que hablar del maestro implica hablar de múltiples perspectivas que transitan entre ámbitos

formales y cotidianos, lo cual invita a reflexionar como la vida cotidiana invade a la ciencia en los mismos momentos y procesos en los que la ciencia invade la vida cotidiana.

el intentar plantear una propuesta investigativa en educación puede ser tan diverso como amplio el eje central a indagar, con frecuencia las investigaciones de este tipo se inclinan por asuntos didácticos, formativos o como se ha visualizado desde esta propuesta a la construcción de conocimiento enfatizada en rastrear el accionar (formas de ser y estar) de un sujeto que ya ha transitado por una facultad de educación y que se consolida como un profesional, un licenciado ya formado y fogueado de experiencia cognoscitiva y escolar.

La Universidad de Antioquia es uno de los referentes educativos y formativos más importantes del departamento y el país, pero es la facultad de educación la unidad académica que posibilita la formación de maestros y la construcción de conocimiento en el campo educativo de manera profesional, en este sentido, la facultad dentro de su amplia historia y los diferentes currículos que ha experimentado apunta hoy por una pedagogía científica. Siendo este precisamente el currículo que invita hacer de la vida escolar y experiencial del maestro un laboratorio continuo de construcción de conocimiento educativo, didáctico y pedagógico.

Es un currículo que pretende para la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales proponer diferentes espacios para la construcción del maestro que se forma dentro de la facultad, estos espacios se denominan prácticas pedagógicas; planteadas como tempranas y profesionales, dentro de la escuela o fuera de ella, y es así como el presente trabajo, propone rastrear y exponer las RS que circulan dentro del espacio de práctica profesional propuesto y gestionado en la fase final de la formación de maestros.

En la I.E. Pedro Luis Álvarez Correa, los maestros en formación experimentaron una serie de dinámicas, hechos e interacciones que generan una interrogante referente a

como está siendo concebido, percibido, idealizado, significado, conceptualizado y por lo tanto representado el maestro en formación, que se encuentra en medio de un proceso de practica; es decir, lo que hace importante entre otros factores a esta investigación es la posibilidad de dar importancia, relevancia y prioridad a ese sujeto que aun transita por las aulas de la facultad de educación, que aún se forma y se carga de ideologías, normativas y simbolismos que de manera previa lo dotan de cierta identidad.

Abundan trabajos que se preguntan por las representaciones sociales, lo cual se encuentra en sintonía con la presente construcción de conocimiento, lo interesante es que esas creaciones se preocupan por el currículo, la evaluación, la comunicación e incluso diferentes figuras, entre ellas el maestro que ya ha transitado por la facultad de educación, un licenciado con un título que lo certifica.

Siendo por ello que se hace de manera notable esta investigación, en donde el protagonista es el maestro que apenas se forma, aquel que busca una identidad y que por lo tanto todas esas percepciones y representaciones que nacen desde el centro de práctica, permitirán enfocar en otras perspectivas a los sujetos que se forman en la facultad de educación, es una mirada alternativa que proporciona innovación y renovación a esta armazón de sentidos y conocimientos denominado trabajo de grado.

Darle importancia al maestro que practica, aquel que se encuentra en construcción, partiendo de dos experiencias de práctica, es dotar de relación y sentido a ese maestro en formación y su práctica pedagógica, en otras palabras tal y como lo expresa el Parágrafo 1 La Práctica Pedagógica tendrá como componente fundamental la investigación educativa, cuyos propósitos serán: la re significación de las experiencias sobre la práctica pedagógica, la construcción de saber pedagógico y didáctico, el diseño y la sistematización de experiencias en educación, la aplicación y la validación de teorías pedagógicas, y la

generación de nuevos contextos de aplicación para la diversidad metodológica y didáctica (Reglamento de prácticas, 2012).

En razón de ello, el trabajo de grado hará parte integral de la práctica, y corresponderá al producto escrito de la investigación desarrollada por los maestros en formación durante su proceso de práctica (Reglamento de práctica, 2012).

Este trabajo da importancia además de relación directa y precisa entre las experiencias de práctica y el trabajo de grado, re significando y construyendo tanto al maestro como al conocimiento, configurando de manera accionaria y verídica la mirada investigativa que propone la facultad.

Permite además ver desde otra perspectiva a quien se forma dentro de la facultad de educación de la universidad de Antioquia, ofrece la oportunidad de hablar de la representación social del maestro que se forma, que por ende es hablar de una construcción social, de un tejido de percepciones que nacen del entorno y las sensaciones condensadas por quien las vivencia.

Hablar de un maestro en formación es hablar de un sujeto lleno de características, deseos, ideales y entornos que se mezclan y propician una identidad relativa, cambiante pero accionaria, cobijada de contextos, espacios y lugares posibles y posibilidades.



MARCO CONCEPTUAL

Las Representaciones sociales (RS)

Las instituciones educativas pueden ser entre otras formas, consideradas como instituciones creadas socialmente para la construcción y reflexión del conocimiento científico, ese conocimiento que propicia la configuración de un pensamiento racional dispuesto para enfrentar y comprender el mundo, pero existen además otras formas de conocer y comprender la realidad, formas que se encuentran distantes de la reflexión científica y racional, expresiones que se construyen mediante esos procesos de socialización en los que se escucha lo que el otro interpreta, para proponer luego una interpretación propia, es de alguna manera como lo mencionan Piña y Cuevas (2004) una interpretación de las interpretaciones que realizan las personas en su escenario cotidiano, son interpretaciones que configuran ese conocimiento construido y organizado que hace parte del sentido común.

Las creencias, los saberes empíricos tradicionales, los mitos y las RS son consideradas como diversas variantes del conocimiento del sentido común, unos

conocimientos que aunque no juegan un papel fundamental en el diseño y desarrollo de los planes de aula formales mediante los cuales se desarrollan los procesos de formación que se configuran en las instituciones educativas, determinan claramente las maneras en cómo se relacionan y construyen significados los sujetos que de ellas hacen parte, son por ejemplo para Abric (2001) La RS un sistema de interpretación de la realidad que constituye las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, pues estas representaciones determinan los comportamientos y las prácticas.

El conocimiento del sentido común se puede considerar entonces como una de esas formas mediante la cual los sujetos captan, leen y construyen su realidad, pero ha sido sobre una de esas diversas variantes del conocimiento del sentido común que se han venido construyendo en épocas de la contemporaneidad, teorías y conceptos expresados en textos que evidencian diferentes maneras y posturas de abordar y aportar al concepto de las RS, construcciones que proponen y permiten hacer lecturas de la realidad desde la cotidianidad y que además se han venido insertando en los contextos y procesos educativos, y las investigaciones que en ellos se desarrollan.

El concepto de las RS fue creado por Moscovici en su obra publicada para el año de 1961 *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Moscovici (1979) pone en cuestión un encuentro entre diferentes teorías, creando su propio concepto partiendo de la crítica que aborda acerca del concepto de las *representaciones colectivas* construido por Emile Durkheim, Durkheim define por su parte a las representaciones colectivas como un conjunto de categorías abstractas producidas de manera colectiva que terminan formando el bagaje cultural de una sociedad, planteamiento que para Moscovici no termina siendo más que esa expresión de las nociones individuales que se adaptan de lo colectivo de acuerdo a las características de cada sujeto.

Moscovici (1979) considera entonces que las RS son construcciones de carácter social por lo cual las define como: “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” es de alguna manera un medio para captar la realidad concreta, un procesos psíquico y social mediante el cual se construye un sistema de conocimientos que permiten leer y comprender la realidad para relacionarse e integrarse. Como lo aclara Abric (2001) La representación social no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa de la misma.

Los múltiples, diversos y diferentes procesos históricos que han surgido y vienen construyendo el devenir de nuestro mundo hoy, son reflejo del carácter cambiante de lo que podríamos considera la realidad, es por ello que a pesar de que las RS se muestran como una de las tantas posibilidades de enfocar la mirada para leer a los sujetos en relación con el mundo, Moscovici (1979) aclara que se trata de una mirada parcial, pues para él, finalmente se ha comprobado que constituye un momento de la formación de las actitudes y los estereotipos.

La sociedad contemporánea por ejemplo, se encuentra evidentemente marcada por los procesos del devenir histórico de la revolución industrial que se dio hacia el siglo XX, generando la aparición y configuración de diferentes escenarios sociales como: la familia, la escuela y el trabajo, además en relación a ello se han venido estableciendo mediante los procesos de la globalización contemporánea, la masificación de diferentes medios de comunicación en donde circulan las diversas ideas que se construyen y constituyen en los diferentes grupos y escenarios sociales, lo cual presenta un panorama que viene generando que esas múltiples y diversas formas de vivir, leer y comprender el mundo invadan cada uno de nuestros espacios, es un proceso en el que así como la ciencia invade la vida

cotidiana, la vida cotidiana impregna de sentidos y significados a la ciencia en la misma dinámica.

El conocimiento del sentido común en épocas de la modernidad ha venido adquiriendo nuevos sentidos y significados, es un conocimiento de sentido común que hoy “se encuentra atravesado por la ciencia y la técnica y que además se encuentra circulando a través de distintos canales de comunicación” (Piña y Cuevas, 2004, pág. 108) Un conocimiento que a pesar de su carácter común viene adquiriendo importancia y cabida dentro de los análisis que se construyen desde el campo académico, y es allí precisamente donde adquiere vigencia e importancia preguntarse y construir en torno a las RS.

Esas ideas, saberes y conocimientos que se comprenden e interpretan para posteriormente tejer el pensamiento de las personas en su vida cotidiana, se construyen y constituyen no acerca de todo el mundo social, sino sobre algo o alguien (Jodelet, 1968), es por ello que las RS atraviesan hoy incluso los muros de instituciones dedicadas a construir y proponer maneras formales de construir conocimiento como lo son las Instituciones educativas, haciendo parte de las dinámicas cotidianas que allí se generan y construyen..

El horizonte de esta investigación estriba precisamente en lograr recolectar y describir cuáles son esas RS que se han tejido en el pensamiento de los distintos actores educativos (estudiantes, maestros, directivos, trabajadores) que hacen parte de la institución educativa Pedro Luis Álvarez Correa en torno a la figura del maestro practicante, para ponerlas en contraste con el horizonte planteado por la facultad de educación, en el cual se develan los deseos que se tiene acerca de lo que debería representar la figura del maestro en su práctica.

Practica pedagógica.

La práctica pedagógica como constructo de la universidad de Antioquia, debe ser un asunto a conceptualizar que ofrece dos momentos o perspectivas a contemplar, uno de ellos el institucional y el otro es desde la facultad como unidad académica; la perspectiva institucional fue construida y constituida a partir del ensamble y articulación de cada una de las riquezas pedagógico-administrativas que se han tejido a través del tiempo y la experiencia formativa y educativa de cada facultad y sus estructuras prácticas; mientras que los reglamentos y los procesos configurados en cada unidad y programa de la universidad, obedece a unas reflexiones y creaciones autónomas, que presentan alternativas, variaciones y principios de las practicas pedagógicas, las cuales contemplan como eje de partida sus particularidades como unidades académicas y las características de sus programas académicos específicos y sus sujetos en formación.

La Practica Pedagógica desde una perspectiva Universitaria

Como resultado de una autoevaluación institucional en cual se diagnosticaron las estructuras operativas y normativas de las facultades y los pregrados, se concluyó crear una Política Integral de Prácticas para los Programas de Pregrado de la Universidad de Antioquia, con la cual se integraran y se articularan todas las riquezas conceptuales y normativas dispersas entre las unidades académicas.

La política integral de prácticas es un subsistema institucional de prácticas, que permite la articulación entre universidad y sus funciones básicas, la docencia, la investigación y la extensión; allí se plantea entonces a la Vicerrectoría de docencia como la encargada de direccionar las prácticas en cogestión con las otras vicerrectorías misionales.

Responder a las funciones básicas de la universidad no es solo una tarea de la ya mencionada política integral, es también una responsabilidad de las prácticas, ya que en sus

propósitos o preocupaciones se encuentra la responsabilidad social de la universidad y los sujetos de saber que la habitan y componen.

Según el acuerdo superior 418 del 29 de abril de (2014) se aclara que:

las prácticas de la universidad de Antioquia, constituyen un contenido curricular permanente y un espacio de aprendizaje y enseñanza, desde el inicio hasta el fin del plan de estudios de los niveles educativos de pregrado; integran y realimentan la investigación, la docencia y la extensión; propician la integración y la interacción permanente con el contexto político, económico, social, ambiental y cultural; y mantienen comunicación con la sociedad para la transformación reciproca de la universidad y la sociedad (p.3)

Es en este punto es donde las prácticas se conciben como mecanismo, pero también como espacio; es decir las prácticas relacionan los propósitos de formación, las teorías, los campos de conocimiento, las estrategias pedagógicas y didácticas, los escenarios de práctica y los contextos macros y micro donde se desarrollan. Su horizonte de sentido gira en torno a las realidades sociales, culturales, políticas, económicas, ecológicas vinculadas a estancias nacionales, regionales, locales e internacionales.

Es así como la universidad de Antioquia materializa su autonomía, generando un subsistema de prácticas, en el cual concentra toda su esencia como universidad pública y garantiza el cumplimiento de su responsabilidad social.

De acuerdo a lo anterior se puede sintetizar lo que es su esencia, lo que proyectan y promueven las prácticas pedagógicas de la Universidad de Antioquia. Las prácticas y sus espacios sirven para construir conocimiento de acuerdo a las funciones universitarias de tipo básico. Esto se genera gracias a la integración y reflexión de la teoría sobre la práctica, aporta a la formación integral especialmente a las dimensiones humanística, ética, científica, profesional y disciplinar (Acuerdo superior, 2014).

Las prácticas permiten desarrollar habilidades, valores y destrezas para la intervención social en la perspectiva transformadora, esto se propiciará a partir del fomento de la capacidad crítica, creativa, explicativa e innovadora ante diferentes situaciones formativas y experienciales, incorporando procedimientos que incrementen los niveles de conciencia y amplíen la comprensión de la realidad.

Es por esta razón que las practicas contiene un centro generador denominado perspectiva académico-formativa; la cual contiene prioridades y procesos relacionados con su visión social; estos procesos son de tipo multi-profesionales, transdisciplinarios, interinstitucionales, intersectoriales y comunitarios (Acuerdo superior 2014).

Lo anterior se debe a la naturaleza del propósito de las prácticas, el cual se sitúa en propiciar espacios y procesos de interacción con la sociedad, para facilitar desde esta óptica el dialogo y circulación de saberes y experiencias.

La práctica es entonces un espacio de autoconstrucción y continua construcción, en la cual se visualiza la producción de transformaciones curriculares. También se procura establecer relaciones con otros países para fortalecer el proceso formativo en el ámbito internacional.

Las prácticas pedagógicas son construcciones colectivas que hacen parte de cada programa, está anclado a cada currículo, lo cual garantiza la producción y profundización de conocimiento, permite la formación integral de los estudiantes o maestros en formación; cada programa le da un enfoque pedagógico según sus énfasis y sus preocupaciones específicas orientado a un componente transformador. Mediante el desarrollo de estas prácticas, la universidad permite la concreción de grupos académicos conformados por estudiantes y profesores.

Las prácticas deben trascender la convalidación del saber teórico y nutrirse de otros saberes alternativos, lo cual se evidencia en la construcción democrática de las mismas; y en las interacciones generadas en los entornos educativos y los actores con los que se socialice.

Las prácticas además deben estar incluidas en los planes de estudio desde el inicio de la carrera, en este sentido deben permitir el desarrollo de la autonomía, la creatividad, y la capacidad crítico-reflexiva de los estudiantes, los cuales puedan versen inmersos en una multiplicidad de visiones y formas de entender el mundo.

La asesoría académica según el Acuerdo superior (2014) será la estrategia pedagógica que de manera permanente genera la reflexión para la acción, el asesor y las experiencias de practica se convierten entonces en mecanismos de materialización de la faceta democrática de las prácticas, ya que a aquellas preocupaciones, hallazgos, particularidades y características vivenciadas por el practicante dentro de un proceso de practica pueden llegar a ser puntos de partida para generar conocimiento de tipo innovador pero que a su vez responda al carácter misional y social de la universidad.

Es de esta manera como las prácticas son parte de la responsabilidad social de la universidad y por ende los practicantes en cualquiera de sus modalidades, no serán asalariados por estas horas de trabajo educativo y en definitiva social. (Acuerdo superior 2014) De manera genérica la práctica es denominada desde las políticas integrales como Práctica académica.

Las Prácticas pedagógicas desde la perspectiva propuesta por la Facultad de Educación

Es mediante el acuerdo 284 del 18 de septiembre del (2012), por el cual se deroga el Acuerdo 148 de (2004), que se define como el Reglamento de Prácticas Académicas para

los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales.

Por otra parte el Acuerdo Superior 124 de (1997), en el Estatuto Básico de Extensión de la Universidad, inscribe y describe las prácticas académicas como la materialización del compromiso de Facultad de educación y la Universidad con la sociedad, para la aplicación de los conocimientos teóricos, la validación de saberes y el desarrollo de habilidades profesionales.

A partir de la autoevaluación universitaria hecha en el 2002-2003 y partiendo de algunos propósitos contruidos desde la unidad académica, se proyecta que La Facultad de Educación requiere un reglamento de prácticas académicas ajustado a las transformaciones curriculares de los Programas de licenciatura, aplicados a todos los programas acreditados de la sede Medellín y extendidos a las diferentes sedes regionales, acorde con las normas constitucionales, legales y reglamentarias, y con los compromisos como universidad pública con la sociedad, este último propósito antes mencionado, es un elemento común en todas las unidades académicas que constituyen la universidad.

En la Facultad de Educación las Prácticas Académicas serán denominadas como Prácticas Pedagógicas, según su misión, su visión y sus fines, La práctica pedagógica constituye entonces un eje fundamental y transversal en la formación de los maestros de todos los programas de pregrado de la Facultad, que en su carácter teórico y práctico se apoya en la pedagogía como disciplina fundante y en el conocimiento específico como medio para contribuir a la producción de conocimiento y nuevos contextos de aplicación e intervención (acuerdo 284, 2012)

En este sentido el concejo de facultad construye y propone una serie de objetivos alternos a los propuestos desde la política integral de prácticas, desde allí se establece en el Reglamento de prácticas de la facultad de educación, acuerdo 284 (2012) que:

- a) La práctica pedagógica será un espacio de formación personal, académica, docente e investigativa, que demandará el compromiso de todos los sujetos que participan en este proceso.
- b) La práctica pedagógica de la Facultad se integrará e interactuará social y culturalmente con las instituciones educativas y comunitarias del medio local y regional que ofrezcan programas en educación formal, informal, y la educación para el trabajo y para el desarrollo humano.
- c) Producción: de saber pedagógico. La práctica pedagógica será un espacio para la producción de saber pedagógico mediante la reflexión, la investigación y la sistematización de las experiencias de práctica.
- d) Impacto académico, social y cultural La práctica pedagógica aportará a la transformación de la realidad educativa, con criterios de calidad, de cobertura, de innovación y de pertinencia, sobrepasando los límites del aula y de la escuela, y se integrará e interactuará con las comunidades locales, regionales y nacionales. (p. 2)

La propuesta de estos propósitos u objetivos trae consigo una serie de posibilidades y más que nada deseos que intrínsecamente se procesan y se adquieren según los espacios de práctica, instituciones y maestros en formación.

Cuando un sujeto en formación transita en medio de procesos de práctica en cualquiera de sus modalidades y tiempos, sus experiencias particulares, pedagógicas, didácticas y sociales deben ser expuestas, reflexionadas y contextualizadas, es decir, confrontar su realidad como practicante y futuro maestro, le permite así mismo, a sus asesores y todo el cuerpo humano que es participe del proceso formativo de educadores.

Dimensionar el papel cultural que deben cumplir los maestros en formación, en los procesos de prácticas pedagógicas, para que con el conocimiento que poseen en el campo educativo y en el saber pedagógico y teniendo en cuenta los avances teóricos, tecnológicos y científicos, propongan alternativas para la transformación o mejoramiento de la calidad de las instituciones y por ende del sistema educativo en general.

A demás la práctica Propicia la integración entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos campos de conocimiento articulados al saber pedagógico y didáctico para la generación de conocimiento. (Acuerdo 284, 2012). Es así como se Pretende con los anteriores principios y propósitos Fortalecer el rol del maestro-investigador en el estudio de problemáticas pedagógicas, didácticas por medio del desarrollo de proyectos de investigación, de innovación, de mediación y de atención educativa a través del apoyo pedagógico.

Para los efectos del presente Reglamento, acuerdo 284 (2012) se entiende por Práctica Pedagógica el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos. Esta relación, dinámica y compleja, estará cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucrará la lógica social, institucional y personal, que permitirá al maestro en formación, desde una actitud crítica y reflexiva, consolidarse como un intelectual de la pedagogía.

La investigación educativa es una premisa y un elemento fundamental dentro de la práctica y la formación de maestros; dicho componente investigativo trae consigo una serie de propósitos, entre ellos según el acuerdo 284 (2012) la re significación de las experiencias sobre la práctica pedagógica, la construcción de saber pedagógico y didáctico, el diseño y la sistematización de experiencias en educación, la aplicación y la validación de

teorías pedagógicas y la generación de nuevos contextos de aplicación para la diversidad metodológica y didáctica.

Es por esta razón que el trabajo de grado hace parte integral de la práctica, y corresponderá al producto escrito de la investigación desarrollada por el estudiante durante su proceso de práctica en su fase final.

Todos los espacios de Práctica Pedagógica estarán apoyados por un Seminario de Práctica, espacio obligatorio en todo el proceso formativo, y orientado por el asesor de la Práctica Pedagógica según el nivel académico; El seminario será entonces una actividad para el análisis, la reflexión crítica y la confrontación de las experiencias inherentes al proceso de Práctica Pedagógica y la apropiación del proceso de investigación.

Cada programa en su plan de estudio definirá las asignaturas que integraran los seminarios o espacios de práctica, el número de créditos que se consideren como pre requisitos, el número de integrantes por grupo y todas aquellas condiciones generadas y socializadas a todos los estudiantes desde cada programa (Acuerdo 284, 2012).

Los cursos de práctica según el acuerdo 284 (2012) son obligatorios, no son habilitables, no son validables ni homologables; También se considerarán Prácticas Pedagógicas aquellos espacios de formación, que se encuentran de manera transversal en los primeros siete niveles de formación en las diferentes licenciaturas o programas.

Las modalidades de las Prácticas Pedagógicas en cada uno de los Programas de licenciatura de la Facultad serán diversas; su clasificación responderá a criterios de duración, a funciones misionales de la Universidad y a características de los contextos para su realización. Sea cual fuere la modalidad de práctica, ésta conducirá a la realización de un proyecto de investigación, el criterio de duración determinará que la prácticas pedagógicas podrán ser de corta, regular o intensa duración.

Los requisitos para acceder a las prácticas son determinados de la siguiente

manera:

- a) Cumplimiento de los requisitos que establece cada plan de estudios.
- b) Disponibilidad de tiempo, en relación a los créditos matriculados y las horas de docencia directa, docencia asistida y de trabajo independiente del estudiante.
- c) El procedimientos de inscripción serán: Preinscribirse al inicio del semestre, atendiendo el llamado del Comité de Prácticas;
- d) Asistir a la reunión de inducción y presentación de líneas y propuestas; Inscribirse formalmente en la línea y en el grupo elegido.

Se hace necesario aclarar que las prácticas de los primeros niveles no requerirán preinscripción, pues estarán sujetas al calendario académico y programación de cursos regulares en cada semestre. Siendo entonces obligatoria la asistencia a los seminarios y centros de práctica, los días y horarios de asistencia serán acordados entre los asesores, los maestros en formación y los centros de práctica.

Las prácticas pedagógicas que se desarrollan en centros educativos e instituciones educativas se acogerán a los calendarios escolares propios de las instituciones educativas, con una duración mínima de diez semanas en el semestre para las prácticas de los primeros niveles, y de dieciséis semanas en el semestre, para las prácticas finales, cualquier intensión de cancelación de las prácticas debe ser argumentada y avalada por el comité de prácticas de la facultad.

El Trabajo de Grado se entenderá como el producto escrito resultado de la investigación asociada al ejercicio de la práctica pedagógica desarrollada por un estudiante, o máximo por tres estudiantes, en los últimos niveles de su formación.

El Maestro Practicante: perspectiva de la Facultad de Educación

De acuerdo con las líneas antes escritas en el presente marco, se aprecia la práctica pedagógica como eje transversal formativo, que contiene como misión, contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación, de la más alta calidad.

El objeto será la búsqueda, de producción, experimentación, aplicación, innovación y cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, de los saberes disciplinares específicos y la didáctica; este enunciado del (acuerdo 284, 1012) claramente habla de un sujeto en formación específico, denominado entre todos los textos legales, pedagógicos, investigativos e institucionales como Maestro en formación, o practicante según su nivel académico y sus respectivos espacios de construcción e interacción educativa.

Según el Reglamento de Prácticas de la Facultad de Educación, capítulo III, literal d, del acuerdo 284 (2012) es objetivo de la práctica pedagógica: “Ubicar al maestro como sujeto de saber pedagógico, como enseñante de las ciencias, como sujeto de deseo, y como hombre público, y en sus relaciones entre los sujetos, los saberes y las instituciones” (p.3) Tal y como aquí se expresa, la intención de la práctica es permitir dimensionar al maestro en formación en su papel cultural; por una parte, es el encargado de construir sociedad y por otra, propicia la construcción de conocimiento social y educativo.

El maestro es considerado en este reglamento como un sujeto de saber pedagógico, enseñante de ciencias y saberes, pero también es un hombre de deseo y como tal se hace necesario fortalecer en este sujeto en formación, el rol de maestro investigador (acuerdo 284, 2012) es decir se espera que el maestro construya alternativas innovadoras y conocimiento dentro del aula o desde el espacio en el que desarrolle procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se visualiza un maestro que estudie problemáticas pedagógicas, didácticas y educativas tanto desde la docencia como desde proyectos de investigación realizados en los diversos espacios de práctica.

La Práctica Pedagógica que experimenta el maestro en formación, tendrá como componente fundamental la investigación educativa, cuyos propósitos serán según el (acuerdo 284, 2012) la re significación de las experiencias sobre la práctica pedagógica, la construcción de saber pedagógico y didáctico, el diseño y la sistematización de experiencias en educación, la aplicación y la validación de teorías pedagógicas, y la generación de nuevos contextos de aplicación para la diversidad metodológica y didáctica.

En este sentido, el trabajo de grado hará parte integral de la práctica, y corresponderá al producto escrito de la investigación desarrollada por el estudiante durante su proceso de práctica, logrando dar relevancia a su experiencia como Practicante y su construcción cognoscitiva desde su rol como investigador.

En cierta medida el trabajo de grado se convierte en un componente que se espera desarrollar y formar en el maestro practicante; por tal razón este y otros componentes deberán ser evaluados, examinados según los criterios de cada programa específico de licenciatura en la Facultad de educación.

La evaluación es un componente fundamental de las prácticas pedagógicas y por su carácter formativo, se relaciona con variables como educación, formación, enseñanza, aprendizaje, didáctica, investigación formativa, currículo, maestro y estudiante. La evaluación del maestro en formación estará a cargo del asesor de práctica, y será efectuada mediante el seguimiento al proceso de formación.

Las competencias sobre las cuales se realizará la evaluación de la práctica pedagógica de los maestros en formación serán según el acuerdo 284 (2012)

Pedagógicas: relacionadas con las teorías pedagógicas que contextualizan acciones, como enseñanza, aprendizaje, formación, instrucción, didáctica, maestro, alumno.

Disciplinares: dan cuenta del saber por enseñar representado en su epistemología, comprensión analítica del proceso de construcción de la disciplina, relaciones interdisciplinarias.

Cognitivas: comprenden las capacidades para observar, analizar, sintetizar, procesar información, crear, solucionar problemas, monitorear, planificar y evaluar estrategias.

Comunicativas: representadas en las habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente, y de comunicación de los saberes en contextos educativos.

Investigativas: implican procesos para explorar problemáticas, indagar contextos, reconocer estrategias, y formular, diseñar, ejecutar, sistematizar y socializar proyectos de investigación y de aula.

Actitudinales: relacionadas con la responsabilidad, la cooperación, la participación, el cumplimiento, las relaciones de civilidad y de respeto, la construcción de colectivos académicos y el trabajo solidario. (p.9)

En definitiva el trabajo de grado se constituirá en la producción académica por excelencia del proceso de formación del estudiante, en el que se conjugan sus conocimientos y sus habilidades de investigación en educación o en pedagogía, y que llevan al estudiante a generar transformaciones, a proponer soluciones a problemas, a aportar al desarrollo de su campo de conocimiento y los entornos que transita en su formación y transitara en su forma de vida Educativa.

El Maestro una perspectiva desde Las Competencias en el Plan de Estudios Versión 02 de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Para el caso de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, se entienden las competencias como parte del dominio progresivo de los saberes que sirven de base para la enseñanza y que involucran tres dimensiones básicas: el saber (lo

cognitivo), el saber ser (lo ético-político) el saber hacer (lo estético) (plan de estudios versión 2, 2011).

Estas competencias se pretenden desarrollar en los sujetos que se forman para ser maestros y sus formas específicas de abordar y producir conocimiento.

Desde la perspectiva propuesta en las competencias del plan de estudios de la licenciatura y en correspondencia con Tardif (como se cita en plan de estudios versión 2, 2011) conciben al maestro: “no como 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”

Es así como la facultad y la licenciatura se distancia de esas concepciones y visiones instrumentales de corte pragmático que menosprecian o descartan las capacidades y habilidades para la interpretación y la actuación (voluntad de sentido) al definir las competencias como habilidades y destrezas en ejecución que un “operario” utiliza para realizar eficazmente su labor, sin reflexionar sobre el por qué y el para qué las realiza.

La voluntad de sentido es un principio notable dentro de la propuesta formativa de la licenciatura en ciencias sociales; a través de las prioridades temáticas y cognoscitivas de los diferentes cursos pedagógicos, didácticos, disciplinares e investigativos, la propuesta hace énfasis en la tensión radical y sana del hombre por encontrar y realizar sentidos (plan de estudios versión 2, 2011).

Es decir propicia la auto-trascendencia y la trascendencia colectiva, la cual conduce al sujeto en formación a encontrarle sentido a todas aquellas situaciones que obligan al hombre a enfrentarse consigo mismo; más allá de un sujeto cognoscitivamente cualificado, se pretende según el (plan de estudios versión 2, 2012) formar un sujeto que no busque la felicidad como finalidad, sino que busque un horizonte de sentido para llegar a la felicidad,

o en otras palabras que el maestro en formación construya un propósito ideal y experiencial, y que pueda configurar en él, una forma de vida desde lo educativo y para lo educativo, combinando su experiencia propia con la vida escolar y extra escolar.

En correspondencia con lo dicho, la Licenciatura identifica 3 tipos de competencias, las cuales se dejan ver en las competencias del plan de estudios versión 2 (2011) en el cual se mencionan a las:

- a) Competencias Cognitivas: Las que expresan el cómo el maestro en formación entiende, interpreta y comprende la lógica y la dinámica del contexto disciplinar.
- b) Competencias Ético-políticas: Las que evidencian el tipo de argumentos que construye el maestro en formación para justificar sus posiciones (posturas ontológicas fundamentan su actuación).
- c) Competencias Estéticas: Las que muestran el tipo de soluciones, creaciones e innovaciones que propone el maestro en formación (p.2)

Cada una de esas competencias corresponde con la pregunta central sobre la que está fundamentado cada uno de los ciclos de formación. Estas competencias se pretenden afianzar y desarrollar a partir de los cursos que se ofrecen en el trasegar de los 10 semestres que conforman el proceso de pregrado para la licenciatura en ciencias sociales.

Para construir una identidad, un ser y una forma de vida en torno a la educación como licenciado o maestro de ciencias, es necesario pasar por una serie momentos formativos que se distribuyen de la siguiente manera:

El primer Ciclo de formación según el (plan de estudios versión 2, 2011) para los maestros en el proceso se denomina Fundamentación; el cual comprende los niveles académicos del 1° al 3°, este ciclo contiene una pregunta central que funciona de guía para el propósito formativo del mismo. ¿Cómo se constituye un sujeto maestro de ciencias

sociales en sujeto de saber? Esta pregunta es de carácter generadora y pretende interrogar al sujeto en formación sobre cómo se reconoce como sujeto de saber (interpreta - piensa por sí mismo).

En este sentido el ciclo le regala al sujeto la posibilidad de que se imagine y se identifique en perspectiva reflexiva sobre su profesión, invita a pensarse e interesarse por una forma de vida que involucra aspectos disciplinares, educativos y sociales en cuanto a su futuro papel como sujeto de saber.

El segundo ciclo se denomina Profundización y comprende en relación al (plan de estudios versión 2, 2011) los niveles del 4° al 7°, este ciclo pretende entonces afianzar esa apropiación y decisión por ser maestro, esta profundización permite dimensionar el papel político, social y cultural de la profesión, se vale de procesos y conceptos propios de las ciencias sociales y relacionarlos en medio de análisis de contextos y realidades.

Por otra parte estos propósitos son articulados a partir de la pregunta central que genera estas certezas y reflexiones, ¿Qué tipo de relaciones establece con el mundo el maestro de ciencias sociales como sujeto de saber?, en definitiva este ciclo alude a la relación del maestro en formación con sus objetos de conocimiento de manera contundente, profunda y práctica. El sujeto en formación ya no busca un propósito de vida, sino que busca conocer su realidad laboral, institucional, social, cultural y política.

El Tercer Ciclo se Denomina en el (plan de estudios versión 2, 2011) Especialización, comprende los niveles finales del plan de estudios, del 8° al 10°, la pregunta central que determina los propósitos formativos para consolidar un maestro consciente de su labor y su rol social es: ¿Cómo construye discurso el maestro sujeto de saber de ciencias sociales y cómo éste discurso reconfigura las prácticas? En este ciclo el maestro en formación se consolida como actor educativo tanto en espacios escolares como

no escolares; es capaz de vincular su experiencia de práctica en la construcción de nuevos discursos y conocimientos que muestren el impacto e interacción de la educación en aspectos económicos, sociales, culturales y políticos.

Se identifica a sí mismo como maestro, logrando articular discursos pedagógicos, didácticos, sociales y educativos, los cuales parten de sus preocupaciones y pasiones particulares y son puestas en escena a partir de otras fuentes y autores. El maestro es capaz de transformas, su rol, sus entornos y su vida propia a partir de la educación.

En definitiva el maestro se proyecta como un sujeto de saber que vivencia un proceso de formación constante y continúa durante toda su vida, el plan de estudios ofrece la posibilidad de adquirir y socializar bases teóricas, didácticas, pedagógicas, investigativas y sociales útiles para su desenvolvimiento en contextos escolares y no escolares, invitan a transformar la sociedad, la subjetividad y las instituciones a partir de la educación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

MARCO TEORICO

Los maestros de ciencias sociales una lectura desde la teoría de las Representaciones Sociales. (Heno-Sierra. 2008)

Heno y Sierra para el año 2007 llevan a cabo un proceso de investigación que se enmarca en el desarrollo de su tesis buscando optar al título de maestría que se otorga en la facultad de educación de la universidad de Antioquia. Con la propuesta de desplegar una lectura del maestro de ciencias sociales sobre sí mismo, abordando una búsqueda en la que pretenden generar procesos de reflexión acerca de los significados y sentidos que se construyen sobre la figura del maestro, desde los maestros mismos, se trata directamente desde su propuesta, emprender un camino incierto hacia la búsqueda de sentidos y significados por el ser maestro (Heno y Sierra, 2008).

Esta búsqueda, en su planteamiento investigativo se encuentra atravesada por preguntas como “¿Qué significa ser maestro desde el maestro?, ¿Qué piensa el maestro de sí mismo?, ¿Cuáles son los sentidos de ser maestro?” (Heno y Sierra, 2008 p. 8.), son entonces preguntas que pretenden respuestas que sean dadas desde las voces de los maestros mismos, respuestas que sean dadas como el reflejo de ese ejercicio reflexivo por parte del maestro, sobre las coherencias e incoherencias entre el pensar y llevar a cabo la practica pedagógica, y el sentido que ello adquiere.

Son esas respuestas como lo mencionan Henao y Sierra, esos discursos que expresan los significados y sentidos del ser maestro, que se dan por parte de los maestros mismos, el fundamento que permite desarrollar una lectura sobre sus angustias y cuestionamientos, una lectura sobre sus realidades, escepticismos, esperanzas y anhelos, es un fundamento que se construye en la cotidianidad de la práctica pedagógica, en su diario quehacer y que se constituye por lo tanto en el reflejo de esas construcciones del conocimiento del sentido común (RS) sobre el ser maestro, sobre ellos mismos.

La lectura propuesta en la investigación, los hallazgos que se den en el proceso y su posterior reflexión, no pretende como lo aclaran (Heno y Sierra, 2008) mostrarse como una verdad absoluta sino que se constituye según ella en otra mirada que pretende rescatar desde la perspectiva del mismo maestro un sentido propio, se constituye en otra forma de leerlo, de representarlo, pero que reconoce por ende la existencia de muchas otras es una de las tantas posibles lecturas sobre los significados y sentidos del ser maestro, una lectura que estriba en esa mirada del maestro sobre sí mismo y que además puede ponerse en contraste con las formas de ser y pensar al maestro que se imponen desde los horizontes propuestos en las teorías formales educativas.

Para (Heno y Sierra, 2008) vale la pena preguntarse que tanto se acerca la Representación del maestro que desde la teoría educativa se construye, se promueve y de alguna manera se impone, con la representación que prevalece al interior de los grupos de maestros, es decir, con la representación que se expresa según ellas en los pensamientos y acciones que constituyen la esencia de nuestro sistema educativo.

La figura del maestro ha sido y es definida desde diversas perspectivas y miradas que son construidas tanto desde los contextos formales académicos como desde la informalidad de la cotidianidad, siendo precisamente ese contraste el proceso en el que se

dejan ver las diferentes coherencias e incoherencias entre esas diversas miradas, permitiendo de esta manera dar significado al maestro de Ciencias Sociales desde su propia construcción y cuestionando entonces esas miradas que se alejan de lo formal para acercarse a lo cotidiano.

Desde los contextos formales se proponen y aplican significados sobre el ser maestro que se construyen y constituyen como propuestas que pretenden definir la profesión y su desarrollo, pero como lo mencionan también (Sandoval, 1996) es tal vez un intento de aplicar un imagen del maestro a una sociedad para la cual no ha sido diseñada y que además propicia una ruptura e incoherencia en la práctica de la profesión, una cuestión que tiene consecuencias de la mayor trascendencia.

Es por ello precisamente que para este trabajo proponen abordar y dar importancia también a esos significados que se construyen sobre la figura del maestro desde otras formas de conocer, formas que hacen parte y configuran lo cotidiano, lo común.

La RS pueden ser una de esas diferentes formas de conocer el mundo, de leerlo y actuar frente a él, frente a la realidad, aunque como lo mencionan (Henao y Sierra, 2008) el hecho de que hagan parte del ámbito del sentido común pueden quedarse ahí en lo cotidiano, sin comprenderse, sin analizarse, sin interpretarlas ni valorar su trascendencia al campo de lo social, de lo educativo el presente trabajo pone en evidencia como la teoría de las representaciones sociales, funciona como un enfoque que permite hacer una lectura sobre esas formas de comprender y dar significados a la realidad y que en muchas ocasiones dista de lo que se encuentra planteado en los deseos de las teorías formales educativas acerca de la figura del maestro de ciencias sociales.

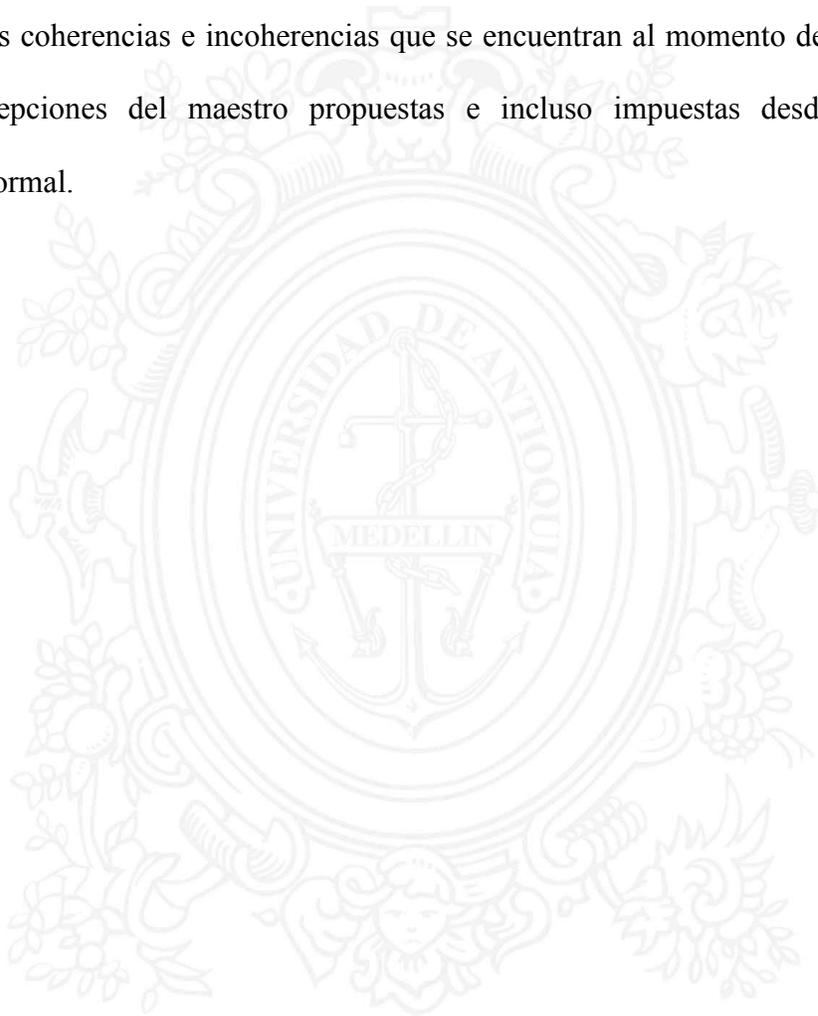
Es una lectura que se desarrolla dentro del contexto escolar y que pretende develar precisamente cuáles son esas maneras de leer y comprender al maestro de ciencias sociales



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

desde su práctica pedagógica cotidiana, desde su realidad educativa, rastrear cuáles son esas representaciones y significaciones que tienen sobre sí mismos y por lo tanto identificar cuáles son esas coherencias e incoherencias que se encuentran al momento de contrastarlo con las concepciones del maestro propuestas e incluso impuestas desde el ámbito académico y formal.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

MARCO LEGAL

Partiendo de la claridad sobre la perspectiva investigativa que dota de forma y sentido el presente trabajo, se comprende que la prioridad de su desarrollo gira entorno a la construcción de conocimiento, en el caso propio a la resignificación de la figura del Maestro practicante en sus primeras experiencias en la vida escolar, esto hace pensar en las posibilidades y límites legales que configuran aquellos espacios en los que el maestro se hace maestro, donde conoce, reconoce y se hace parte vital de una realidad comunitaria escolar.

En el caso de este proyecto investigativo, existen cuatro ejes de apoyo que sinérgicamente se nutren entre si y que sirven tanto de punto de partida como de validación de la propuesta.

La ley general de educación colombiana es sin duda un punto de partida importante, ya que desde allí cualquier política pública construida y dirigida en contextos educativos y formativos es aprobada y regulada.

Es de esta manera como en el artículo 109 de la (Ley 115 de 1994) se establece la formación de un educador de la más alta calidad científica y ética, el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador y el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, para los programas de pregrado y posgrado en los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Esta pretensión legal invita a las diferentes facultades de educación a configurar y establecer criterios y espacios teóricos y prácticos para la consolidación de un profesional de la educación con ideales, significados, simbolismos, estructuras normativas y temporales que garanticen la construcción de un profesional de la educación con miras a un ejercicio científico como parte de sus múltiples saberes.

En este sentido, es que se avalan y se promueven desde la óptica nacional, las construcciones normativas y legislativas de las universidades en cuanto a la formación de maestros, en este caso la Universidad de Antioquia en conjunto con el concejo de la Facultad de Educación, proponen un acuerdo en el que se pretende fortalecer ciertas finalidades y modalidades formativas para quienes se preparan para la educación.

Es decir lo que hace importante a estas leyes o construcciones legislativas es que involucran y se piensan sobre el sujeto que transita por las facultades de educación, lo cual se considera como punto central del presente constructo investigativo.

El acuerdo antes mencionado, construido en conjunto entre la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, es el 284 del 18 de septiembre del 2012, Por el cual se deroga el Acuerdo 148 del 2004, y de esta forma se define el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, de la sede Medellín y las sedes Regionales.

En este reglamento se consignan todas esas preocupaciones que suponen los cambios institucionales y sociales, con unas formas de abordarlos e integrarlos a la propuesta formativa de maestros; en otras palabras, la facultad de educación requiere de un reglamento de prácticas que se ajuste a las transformaciones curriculares de las distintas licenciaturas, este reglamento se aplica en los programas acreditados en la sede Medellín pero se extienden a todas las sedes regionales, los reglamentos serán coherentes con las disposiciones y normativas nacionales y acordes también con los compromisos universitarios como institución pública (acuerdo 284, 2012).

El que este reglamento se preocupe por las formas, medios y modalidades de las prácticas académicas (pedagógicas) del maestro en formación de todas las sedes universitarias, deja en evidencia que este reglamento propio de la facultad de educación

pertenece o hace parte de un sistema más amplio de prácticas académicas, del cual hacen parte además otras facultades cada una con su reglamento específico, los cuales a partir del 2007 configuran la denominada Política Integral de Prácticas para los Programas de Pregrado de la Universidad de Antioquia.

esta política definida y creada bajo el acuerdo superior 418 del 29 de abril del 2014; se deben de manera básica a unos estudios llevados a cabo para la autoevaluación institucional con énfasis en los programas de pregrado, sus estructuras normativas y operativas en términos de las practicas académicas.

Este estudio desarrollado en el 2001-2002, arrojó una dispersión en los criterios y en la estructura Académico-administrativa de las prácticas de pregrado, a lo anterior se sumó la propuesta de la CNA (Concejo Nacional de Acreditación) la cual señalaba construir una política integral de prácticas que atendiera a esa diversidad y riqueza de concepciones y modalidades dispersas y representadas a través de los reglamentos de las Facultades.

Esta práctica permite ver entonces de manera general la visión y misión que se piensa la universidad en torno a la práctica y sus aportes para una integralidad en las concepciones y formatos de la misma; este elemento legal tomado como política pública regula, reorganiza e identifica aquellos elementos comunes que deben garantizar todas las practicas pedagógicas de la universidad, cuestión que resulta trascendental debido a que muchos de los constructos de esta política integral provienen del reglamento de prácticas de la facultad de educación, esa que forma a los maestros que transitan por su práctica.

Este marco legal aporta tanto desde el enfoque normativo como desde la construcción conceptual, debido a que según las dinámicas y los propósitos investigativos del presente trabajo, los cuatro ejes garantizan el factor innovador en la consolidación del conocimiento aquí propuesto, ya que ofrece unas concepciones y denominaciones de

elementos fundantes de dicha creación, permitiendo articular esta información en los diferentes pasajes legales, conceptuales y teóricos en simultáneo, logrando aportar significativamente al desarrollo de los objetivos del trabajo planteados sobre el rastreo y la caracterización (acuerdo 418, 2014).

Se logra de esta manera caracterizar y conceptualizar de forma general lo que dimensiona la universidad y la facultad sobre la figura del maestro practicante y el espacio de prácticas pedagógicas.

Las competencias en el (plan de estudios versión 2, 2011) son el cuarto eje normativo o legal expuesto en este apartado, ya que en él se consignan los horizontes y las dinámicas propuestas en las políticas integrales de práctica y el reglamento de práctica de la facultad, se convierten en el mecanismo que hace directa y posible la interacción del Maestro en formación y el contexto universitario y su visión formativa e identitaria.

Las competencias y el plan de estudio son entonces el elemento útil y primario para dimensionar al maestro en formación desde la perspectiva universitaria, ya que expresa de manera procedimental e ideal aquello que le da esencia y acción al maestro; es la primera carga de representatividad e identidad, es decir permite a este sujeto que aprende, definirse como un maestro según los espacios, conocimientos y tiempos allí descritos.

El plan de estudios y competencias definen la ruta, con los presupuestos cognoscitivos y las finalidades que deben configurar a un maestro; las competencias se definen como “el dominio progresivo útil para la enseñanza, en donde se plantean de manera puntual los tres niveles de competencias ya mencionados (Cognitivas, Ético-políticas, Estéticas). A la vez los ciclos en donde se deben desarrollar estas competencias fundamentación profundización especialización.

Este plan de estudios y las competencias ofrecen al trabajo una visión más directa en cuanto a los propósitos formativos y los espacios de construcción del maestro que se forma; además vincula los saberes y las finalidades que se suponen deben dar identidad y constituir a un maestro investigador según todos los ejes normativos de la universidad y la facultad de educación, asunto indispensable en la construcción de un conocimiento que apunte por los sujetos que transitan en los espacios de práctica y las facultades que los preparan.

El marco legal en la presente investigación, representa un punto importante y central de la misma, ya que dentro de la preocupación por describir las representaciones sociales del maestro practicante, la norma es parte de esa configuración común y social de lo que debe ser un maestro.

Las representaciones sociales como expresión del conocimiento común, invita a interrogar los agentes educativos que interactúan y conviven con el maestro practicante, estos sujetos construyen, perciben y expresan o se refieren a algo o a alguien, es decir una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento o como en este caso, un reglamento o varios pueden llegar a formar imaginarios o sentidos que determinan o dotan de identidad y forma al maestro.

Los reglamentos son el primer eje generador de expresiones y sentidos de la figura del maestro en un contexto universitario, desde allí se puede avalar, construir y formar una idea de maestro tanto para quien participa de este proceso formativo como para los agentes que frecuentan dicho espacio.

En definitiva la presencia de este marco legal contribuye enormemente a la inclusión del sentido común en su variación representacional a las dinámicas investigativas, es un esfuerzo por vincular el pensamiento que circula en aulas de clase, pasillos, patios,

sala de profesores etc., y que le dan otros matices a la figura de un maestro practicante que se encuentra cargado de ideología y legislación.



MARCO METODOLOGICO

Enfoque

La propuesta investigativa que se viene desarrollando ha planteado y dejado claro en primera instancia el problema que la atraviesa, posteriormente se han puesto en evidencia los diferentes antecedentes que trastocan este trabajo, además de los referentes teórico-conceptuales y legales que lo validan al interior del campo académico en el que se viene pensando y construyendo.

En la búsqueda de dar sentido a dicho constructo se propone entonces una ruta metodológica que permita acercarse, explorar y analizar las relaciones que tejen los sujetos en contexto, una búsqueda por respuestas que doten de sentido a esta investigación.

Dentro de las claridades a las que se debe atender para dar validez, estructura, carácter y sentido a todo proyecto investigativo; se establece la necesidad de definir el enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto por el cual se debe inclinar el proceso, se trata de indagar cuáles son esas características que poseen cada uno de esos enfoques, para establecer cercanías y posteriormente definir el camino.

Siguiendo a (Sampieri, 2014) desde su propuesta Metodología de la Investigación, deja claro que dar un enfoque cualitativo a la investigación que se esté desarrollando; debe presentar como esencia, comprender los fenómenos mediante un proceso en el cual se exploran desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, se trata desde la postura de (Sampieri 2014) una búsqueda por encontrar respuestas en ese proceso de relaciones que se tejen entre los sujetos y el contexto.

El enfoque cualitativo tal y como lo sugiere (Sampieri 2014) debe ser seleccionado cuando la investigación que se esté pensando encuentre su propósito y preocupaciones en examinar esas formas en las que los sujetos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones sentidos y significados, Es un enfoque del cual hacen parte esas preguntas que propicien ejercicios de pensamiento y reflexión acerca de las formas mediante las cuales los sujetos se relacionan, leen y comprenden el mundo.

Siguiendo a Sampieri las características que definen al enfoque cualitativo son:

a) pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.

b) La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación. (p. 7)

Por lo anterior se puede considerar como un enfoque que si bien es tal vez más complejo que otros, es también más flexible, ya que a pesar de que se debe acoger y desarrollar atendiendo a una estructura metodológica definida, una investigación cualitativa permite transitar entre las que se proponen como etapas de la investigación sin que sea necesario seguir un conducto regular.

Poner en contraste el proceso investigativo que se viene desarrollando con este enfoque, debe partir de una revisión de esas preocupaciones que se dejan ver en el planteamiento del problema, los argumentos con los que se justifica y los objetivos que se plantean.

Remitiéndonos al desarrollo del planteamiento, se hacen evidentes las intenciones de la propuesta por explorar y comprender esas relaciones que construyen los sujetos en un contexto, vale la pena pues recordar que surge en el proceso la inquietud de construir un análisis acerca de esas RS que han construido los sujetos en ese contexto escolar específico en el que se desenvuelven acerca de la figura de los maestros practicantes que lo transitan.

Los propósitos de explorar, examinar y comprender esas interpretaciones, significados y sentidos que hacen parte de las RS y que se construyen en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez en torno a la figura del maestro practicante, permite ubicar a esta investigación en el enfoque cualitativo, queda claro que se pretende leer un fenómeno mediante las relaciones que se dan entre sujetos en el contexto.

Ya se mencionó que es una investigación que busca examinar, esas lecturas que se propician sobre una realidad específica, es una propuesta que permite además plantear

hipótesis a lo largo del desarrollo investigativo, incluso se encuentra pensando de manera constante tanto en los hechos como en las interpretaciones que vienen surgiendo.

Dando claridad sobre el enfoque cualitativo que da soporte y sentido a esta construcción, se hace necesario establecer un orden que deje ver y comprender esa ruta seleccionada que permite constituir el componente metodológico de la propuesta.

Es de esta manera que se propone plantear los fundamentos que justifican el uso y desarrollo de la metodología de la recolección de las representaciones sociales de Jean Claude Abric para la investigación en curso, posteriormente se dejaron ver esas fases e instrumentos que posibilitaron el desarrollo práctico de la misma.

Contexto de la investigación

Pensar en un proyecto de investigación que se encuentre enmarcado en el desarrollo de la práctica pedagógica, solo se hace posible si se logra concretar un contexto educativo que permita el desarrollo del proceso, cabe aclarar que no se trata solo de permitir que un maestro practicante dirija procesos de formación con unos grupos determinados, sino que además observe, lea, piense, conviva y haga parte de las particularidades que allí se producen.

La Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa abrió las puertas en este caso para el desarrollo de la práctica pedagógica, propiciando y permitiendo además la consolidación de un proyecto de investigación que dio sentido al proceso, fue el contexto escolar en donde dos maestros en formación tuvieron la oportunidad de pensarse a sí mismos, en el desarrollo de la profesión en que se vienen construyendo.

El Pedro Luis Álvarez Correa se encuentra ubicado espacialmente a un costado del parque principal del municipio de Caldas, Antioquia, de manera precisa en la dirección calle 12 sur n° 48-70, ofrece educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria,

básica secundaria y educación media técnica en convenio con el SENA, se encuentra aprobado legalmente mediante las resoluciones n° 0594 del 29 de enero del 2003 y el n° 4406 del 19 de mayo del 2003, su NIT es 811015341-4, y su registro del DANE es 1051129000534-01.

Desde el ámbito administrativo la Institución educativa se encuentra conformada por dos sedes, caracterizadas por ser espacios propicios para el desarrollo de procesos formativos propios de la básica primaria y preescolar, la sede Santa María Goretti ubicada en el barrio la docena y la sede Anda Lucia ubicada en el barrio anda lucia, allí se encuentran matriculados y concurren estudiantes entre los 5 y 12 años.

En la sede principal se ofrecen los niveles de 6° a 9°, además de la media técnica que se ofrece con dos salidas ocupacionales, venta de productos y servicios y gestión contable, se ofrece también una jornada nocturna que se rige mediante la modalidad de enseñanza para adultos, distribuidos en grupos CLEI (ciclo lectivo integrado).

Desde del horizonte institucional se plantea en sus principios la formación de un sujeto dentro de un proceso integral, donde lo físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectivo, ético, cívico y demás valores humanos, se encuentre por encima de cualquier otro aspecto, ello mediante la capacidad crítica, reflexiva y analítica, para fortalecer el nivel científico nacional.

El desarrollo de la práctica pedagógica articulada al proceso investigativo permitió el acercamiento de la mano del maestro cooperado Luis Carlos Tirado Franco a dos grupos, un 8°-5 y un 10°-2, si bien en un principio se visitaron diferentes grupos que cabían dentro de las posibilidades para llevar a cabo el ejercicio de práctica, fueron estos dos grupos con los que se estableció el contrato pedagógico.

Es importante resaltar que durante el proceso que comprendió el planteamiento del problema surgieron ciertas particularidades a nivel institucional, propiciándose así la necesidad de desarrollar un acercamiento y rastreo informativo, tomando como muestra sujetos que hacen parte de la comunidad educativa en general, quienes representan y desempeñan diferentes cargos y roles al interior de la Institución Educativa.

Metodología de recolección de las representaciones sociales

Si bien es claro que Serge Moscovici se presenta como el creador del concepto de las RS, es Jean Claude Abric quien materializa en su libro prácticas sociales y representaciones publicado en Francia para el año de 1999, una propuesta metodológica que aunque no es muy clara con el proceso que compromete el análisis de los datos obtenidos, si propone y desarrolla de manera precisa métodos, procesos e instrumentos que permiten acercarse a la recolección de las representaciones.

Ese acercamiento a las RS como lo menciona (Abric 2001) reclama la utilización de métodos que busquen rastrear tanto a esos elementos constitutivos de una representación, como a esos elementos que componen el núcleo central de la misma, pues desde la propuesta teórica sobre la que nos encontramos, las representaciones se definen precisamente por esos dos componentes fundamentales.

Los dos elementos que constituyen una representación no solo exigen la utilización de métodos que permitan ese acercamiento, implican también para (Abric, 2001) un acercamiento al cual menciona como; multimetodológico, un acercamiento que permita llegar tanto al contenido de la representación como a su organización, para ello plantea entonces un proceso que se organiza en tres tiempos sucesivos.

- a) La identificación del contenido de la representación

b) El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía

c) La determinación y el control del núcleo central.

En esta propuesta, se define el proceso mediante el cual se hace posible conocer tanto la identificación de los contenidos de la representación, como de sus elementos constitutivos, posibilitando por lo tanto la lectura del núcleo de la representación.

Desde la propuesta de (Abric, 2001) se da entonces una clasificación entre los métodos que propician y permiten la recolección del contenido de una representación y los métodos que posibilitan la identificación de la organización y de la estructura de una representación.

Es en este momento necesario recordar que la investigación que se desarrolla plantea de manera clara las intenciones de hacer una lectura de las RS que circulan en torno a la figura del maestro practicante, pero se advierte también que dicha lectura adquiere sentido para esta propuesta, cuando se lee en clave al desarrollo de un contraste de dichas representaciones con el horizonte planteado por las instituciones y textos formales que definen dicha figura.

Es por ello que el uso y análisis de los instrumentos además de pretender identificar los contenidos y la estructura de las RS que se construyen y circulan en la institución educativa en torno a la figura del maestro practicante, deben posibilitar previamente una lectura desde lo instituido para contrastarlo con los significados y sentidos construidos en la cotidianidad.

Se hará uso entonces de instrumentos que no hacen parte de la ruta metodología de recolección de las representaciones sociales construida por (Abric 2001) advirtiendo que no

por ello la propuesta investigativa carece de coherencia, sino que viene siendo instrumentos y análisis que se suma y hacen parte del proceso.

Fichas de tematización

La ficha de tematización es un instrumento pensado y destinado para dar síntesis y orden a la información documentada en un libro o artículo que se esté utilizando como referencia para cualquier momento de la investigación, existen diferentes tipos de fichas de tematización y sus características dependen de la fuente, los autores que hayan construido el documento y las intenciones que se tengan con la información.

En el caso de esta construcción investigativa, las fichas de tematización se han pensado como instrumento que sirve para el desarrollo del marco metodológico, atendiendo a la necesidad de conocer el horizonte planteado en los documentos oficiales de la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, en torno al desarrollo de la práctica pedagógica y la figura del maestro que practica.

Por ello es seleccionada la ficha de resumen como la variación apropiada de este instrumento para la investigación que se viene desarrollando, comprendemos entonces como ficha de resumen aquella que busca de manera abreviada resaltar los aspectos más importantes de un tema estudiado.

La ficha de resumen adquiere sentido y coherencia para esta investigación, pues se comprende como un instrumento que es de gran utilidad al momento de facilitar la lectura sobre la documentación que se debe abordar, además de posibilitar el establecimiento de jerarquización de conceptos y por lo tanto el análisis de datos.

Técnica etnográfica (observación-diarios de campo)

La técnica etnográfica se encuentra inspirada de los métodos de los cuales se sirve la antropología para desarrollar trabajos investigativos, permite según (Abric 2001)

recolectar el contenido de una RS, referirla directamente a su contexto y estudiar sus relaciones con las prácticas sociales.

Para (Sampieri, 2014) es en la investigación cualitativa el enfoque en el que debemos estar entrenados para observar, considerando que la observación investigativa no se limita al sentido de la vista sino que debe ser un ejercicio en el que se deben involucrar todos y cada uno de nuestros sentidos.

No se trata entonces simplemente de sentarse a ver lo que sucede y tomar nota de ello, implica como lo propone (Sampieri, 2014) adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, además de una reflexión permanente. En su propuesta para comprender de manera práctica la metodología de la investigación, considera que son los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son:

- a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, Patton y Grinell 1997).
- b) Comprender procesos y vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Milles, Humberman y Saldaña, y Jorgensen 2013).
- c) Identificar problemas sociales (Daymon, 2010).
- d) Generar hipótesis para futuros estudios.

Es precisamente el hecho de explorar, describir, comprender, vincular y generar hipótesis, propósitos e intereses que caracterizan a esta investigación, por ende convierte en el argumento que valida la idea de considerar la observación como un método que contribuirá al desarrollo de la propuesta.

Son los propósitos que caracterizan a la observación cualitativa y la cercanía con el desarrollo del proyecto que se viene planteando, que adquiere pertinencia y validez como método para la recolección del contenido de una representación.

Se comprende entonces la observación un medio para lograr acercarse, interpretar y comprender el contexto, es un proceso que hace parte propiamente de ese trabajo de campo es parte fundamental de la investigación, para ello se define de manera precisa el diario de campo como ese formato que permite la recopilación de lo observado.

Referenciados en Gerson (1989) en “observación participante y diario de campo en el trabajo de campo” se propone al diario como un instrumento que sirve para la recopilación de datos, se trata de una descripción de manera detallada de los fenómenos, fundamentada en la observación directa que se hace de la realidad, en él se expresan las manifestaciones concretas que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se comprende de esta manera al diario de campo como ese formato en el que se describe y recopilan todos esos acontecimientos que se dieron en el proceso de investigación, se convierte en esa fuente de información creada por el mismo observador y que permite leer las dinámicas que surgieron en el proceso.

Entrevistas semi estructuradas.

Desde la propuesta de (Abric, 2001) la entrevista es considerada durante mucho tiempo como la herramienta capital de identificación de las representaciones, se constituye hasta nuestros días como un método indispensable para cualquier estudio sobre las RS en tanto que es considerada como una técnica que se traduce en la producción de un discurso y que por lo tanto permite hacer lecturas desde las mismas voces de quienes hacen parte de esa muestra poblacional determinada para el desarrollo de la investigación.

Si bien la entrevista se encuentra clasificada dentro de los métodos propuestos para la recolección del contenido de una representación, (Abric, 2001) deja claro que los métodos clásicos dirigidos para dicha recolección pueden permitir también entrar a la estructura interna de la representación, esto se posibilita generalmente a partir del análisis en profundidad de las producciones discursivas (Abric, 2001), es así que se comprende de esta manera como la profundidad sobre el análisis del discurso, permite que sea la entrevista un instrumento propicio para acercarse al núcleo de las representaciones.

Poniendo en consideración el hecho de que es mediante la técnica etnográfica (observación participante-diarios de campo) que se pretende identificar el contenido de una representación, se propone entonces a la entrevista conducida como la posibilidad de tener un acercamiento a la estructura de dichas representaciones.

Dentro de las características que deben soportar la validez de una entrevista de carácter cualitativo, y que son por lo tanto características a las que debe atender el diseño de las entrevistas que se planteen y desarrollen en el marco de esta propuesta, se encuentran según Sampieri (2014):

- a) El principio y el final de la entrevista no se predetermina ni se define con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
- b) Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
- c) La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
- d) El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
- e) El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.

- f) El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- g) Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje. (p. 87)

Atender a estas dotara de sentido y validez además de coherencia interna tanto a la investigación como a las entrevistas entendidas como instrumentos que hacen parte de ese proceso de recolección y comprensión de la estructura de una representación.

Procedimiento del desarrollo metodológico (el paso a paso de este camino)

Atendiendo a los requerimientos y estructura organizativa del trabajo de grado propuesto para su construcción desde la facultad de educación y el programa de la licenciatura en ciencias sociales, se presentará brevemente a continuación, una descripción procedimental sobre la recolección y consolidación de datos adquiridos dentro de la investigación, vinculando los alcances y límites de dicho proceso por parte de los investigadores.

Durante la fase inicial de la investigación se propuso transitar por tres momentos definitivos que facilitarían materializar el interrogante investigativo, pero que a su vez sinérgicamente establecieron la construcción, recolección y análisis del conocimiento en torno a la indagación por las representaciones sociales del maestro practicante, que circulan dentro de su contexto de práctica.

Esta relación sinérgica abarca los elementos teóricos y conceptuales, e incluso aspectos legales y metodológicos, permitiendo una articulación constante entre exploración, experimentación y hallazgos en un mismo proceso investigativo de manera recíproca y simultánea.

Pese a lo anterior cada momento metodológico contiene una esencia y características que la dotan de instrumentos, técnicas y particularidades, que son propios de

cada paso de la ruta metodológica que se hace coherente con los objetivos específicos planteados.

De acuerdo a lo anterior, la investigación metodológicamente hablando, se plantea en tres momentos,

a) el primero pretende indagar aquellos aspectos formativos, ideológicos e institucionales que configuran cognoscitivamente y profesionalmente al maestro practicante.

b) en un segundo momento se pretende rastrear e identificar todas aquellas percepciones, sensaciones e identidades que circulan en un contexto de práctica pedagógica en relación a la figura del sujeto que practica.

c) finalmente se espera triangular ambas dimensiones permitiendo determinar y precisar ciertos sentidos, posibilidades y deseos en cuanto a la figura del maestro practicante.

Al preguntarnos por el maestro que practica se hace necesario desarrollar una búsqueda de todo aquello que de manera inicial permite acercarse a la comprensión de esa figura, sus límites, sus alcances, sus funciones, sus vínculos, sus relaciones, sus deberes éticos y profesionales, una comprensión que se refleja desde la dimensión de lo formal.

Se entiende entonces que el maestro como sujeto de la educación transita sobre espacios formativos que lo idealizan, lo regulan y lo certifican, desde la perspectiva institucional, siendo precisamente desde allí, que se determinan aquellas construcciones teórico normativas que demarcan un componente formativo y un componente normativo que a su vez se complementa con lo práctico pedagógico, el cual se encuentra atravesado por el trabajo de grado y los contextos de práctica según su variación.

Nos remitimos de esta manera a esas fuentes que comprenden los reglamentos, planes de estudio y competencias que tiene relación con el proceso de práctica pedagógica, fuentes que son analizadas mediante la ficha de tematización como instrumento estructurador y organizativo de la información.

En cuanto al segundo momento, la tarea investigativa demanda de un proceso capaz de rastrear las representaciones sociales que circulan en el contexto con respecto al maestro practicante; en este sentido al comprender una representación social como una dualidad en cuanto a su composición entre su contenido y su estructura como orbita periférica que dota de otras características su centro identitaria.

Para efectos de este constructo investigativo, se entiende que toda representación constituye una unidad funcional estructurada; es decir que está formada por un contenido o núcleo y por una periferia estructurada que la dota de dinámica y complejidad.

Para el caso del contenido se entenderá como aquel conjunto de formaciones subjetivas alternas tales como opiniones, pensamientos, creencias, actitudes, informaciones y conocimientos; si bien estas variantes pueden ser similares a la representación como tal, no lo son, ya que estas están contenidas en la estructura, dándole un carácter poliforme a la representación.

Para generar el rastreo, recolección o acercamiento a las representaciones sociales se acude al también método tridimensional que propone (Moscovici, 1979) en el cual se plantean tres ejes de acción para concretar y hacer visible tanto el contenido como la estructura misma de la representación social.

Actitud: Esta es la dimensión afectiva, genera y le inyecta dinámica a la representación social a partir de diversas reacciones emocionales; de hecho, desde la génesis misma de la representación esta es la primera dimensión ya que de manera

vivencial, inicialmente nos representamos “algo”, y luego tomamos posición frente a ese “algo”. Estos elementos afectivos tienen roles estructuran tés o desestructuran tés.

Información: Dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación. En este eje se identifican los factores que determinan dicho objeto, la pertenencia grupal y la inserción social de la misma; en donde ambas regulan el acceso a la información, llevándolas a un nivel de importancia notable.

También desde este eje se pueden concretar y visualizar la cercanía, influencia y distancia de los grupos en relación a las prácticas sociales y el objeto de representación.

Campo de Representación: Se presenta como modelo, se refiere al orden o jerarquía que toman los contenidos representacionales, los cuales se organizan en una estructura funcional determinada.

El campo de representación, se forma en torno al núcleo o esquema, ya que esta es la parte más sólida y estable de la misma; esta solidez se compone por cogniciones que dotan de significado a los demás elementos. En este sentido el investigador constituye y construye esta dimensión a partir del estudio de las dos dimensiones anteriores.

La forma de captar o rastrear las dimensiones actitudinales e informacionales se asentó en dos instrumentos capaces de narrar percepciones, sensaciones, imaginarios, creencias y experiencias; el diario de campo como espejo del contenido de las representaciones sociales de dicho contexto educativo y la entrevista como factor fundamental para las descripciones de la estructura.

Finalmente esos análisis que surgieron de la revisión del horizonte institucional y las comprensiones que se tejieron en torno a la representación social del maestro practicante en el contexto escolar, se contrataran y convertirán esos hallazgos que darán vía para concluir con este proceso.

Es importante mencionar en este momento que el proceso de análisis de la información recolectada para atender a cada uno de los momentos que hace parte de los resultados de esta investigación, demanda de una búsqueda de diferentes rutas metodológicas que permitiera identificar y analizar, las RS en relación a esta construcción investigativa que se enmarca en el enfoque cualitativo.

Sin embargo la exploración metodológica arroja que para el campo de las representaciones, no existe un paso a paso contundente y precisa que hable del procedimiento y las formas de analizar y reflexionar las representaciones, sin embargo, se deja claro cuáles son los instrumentos y condiciones que permiten identificar y recolectar RS.

De acuerdo con lo anterior se acude a las estrategias metodológicas propuestas desde el enfoque cualitativo para el análisis de la información recolectada y triangular desde allí tanto las fichas de tematización como la información rastreada desde la metodología para la indagación de las RS.

Según Fernández y Lissette (2006) de la Universidad de Barcelona en su propuesta sobre ¿Cómo analizar datos cualitativos? Se presenta un proceso que se deriva en cuatro momentos mediante los cuales se llevaran a cabo los análisis de la información.

a) En primera instancia se lleva a cabo la obtención de información, lo cual se hace mediante la revisión de documentos, desarrollo de entrevistas, notas de campo entre otros instrumentos.

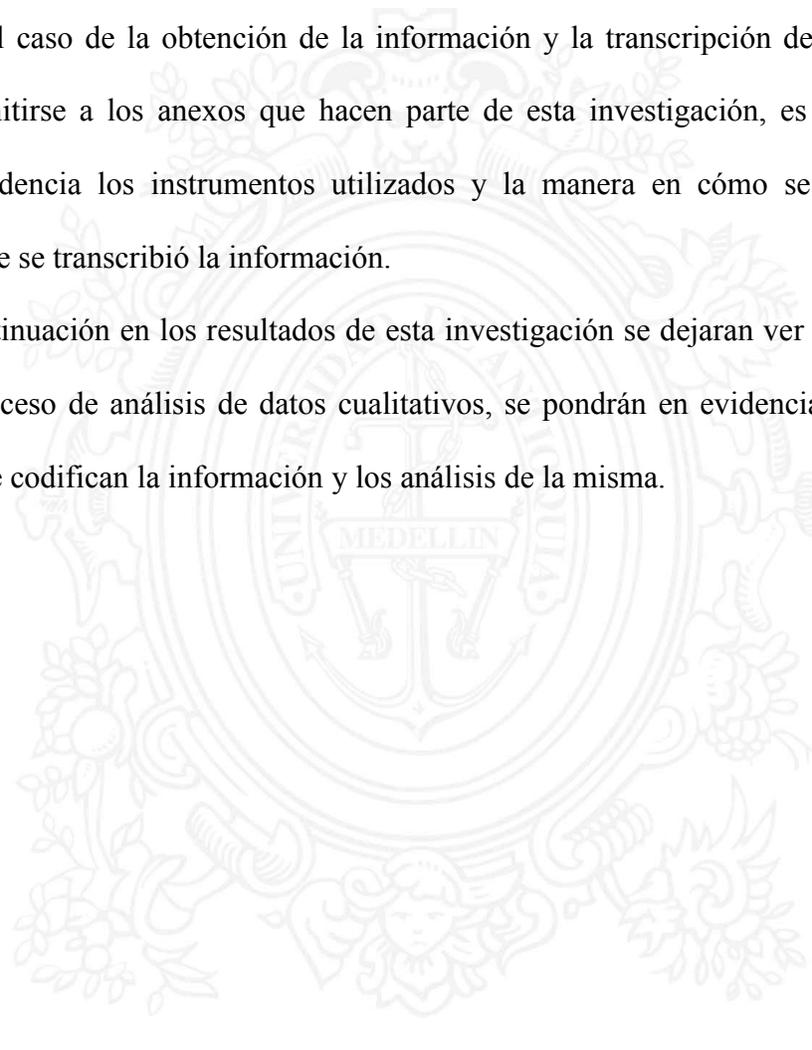
b) en segundo lugar se debe transcribir y ordenar la información obtenida, ya sea mediante registros digitales o registros en papel.

c) En un tercer momento se codificara la información, en donde se agruparan los datos recolectados mediante categorías que las delimiten, clasifiquen y definan.

d) Por último se integrara la información mediante un proceso de análisis que atenderá las categorías definidas.

Para el caso de la obtención de la información y la transcripción de la misma, es necesario remitirse a los anexos que hacen parte de esta investigación, es allí donde se ponen en evidencia los instrumentos utilizados y la manera en cómo se ejecutaron y posteriormente se transcribió la información.

A continuación en los resultados de esta investigación se dejaran ver esas otras dos partes del proceso de análisis de datos cualitativos, se pondrán en evidencia entonces las categorías que codifican la información y los análisis de la misma.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Sobre el primer objetivo: fichas de tematización



<p>Escenarios en la construcción de maestros</p>	<p>-En el plan de estudios se consignan los cursos tanto pedagógicos, disciplinares específicos según la licenciatura, y por supuesto los cursos referentes a los distintos módulos de práctica docente; los cuales tiene un carácter obligatorio para quien se forma en dicho programa, no son habilitables, ni validables y menos homologables.</p> <p>-Estos cursos, seminarios, y demás modalidades espaciales formativas, pretenden afianzar unos principios fundamentales para quien se forma como maestro (formación, cooperación, producción de saberes e impactos sociales, culturales y académicos).</p> <p>-Por esta razón desde el comité de prácticas postulan que de manera externa al plan de estudios se consideran también practicas pedagógicas todos aquellos espacios de formación transversal en los primeros 7 niveles formativos de las diferentes licenciaturas de la facultad de educación.</p> <p>-En este sentido la intención de las prácticas y del reglamento es la formación de un educador de la más alta calidad científica, ética; que desarrolle el vínculo teoría-práctica, el rol investigador en el campo educativo. (Dignificación del rol docente).</p>
---	---



	<ul style="list-style-type: none">-Cooperación: la práctica como factor integrador e interactuante de la sociedad-cultura, con las instituciones formales e informales, el trabajo y el desarrollo humano.-Producción saber pedagógico: esto se dará a partir de la investigación, reflexión y la sistematización de experiencias de quien se forma y práctica como maestro.-Impacto académico-social-cultural: la consigna del reglamento y las practicas es desarrollar aportes a las realidades educativas teniendo en cuenta aspectos como calidad, cobertura, innovación, pertinencia la cual se visualiza más allá del aula-escuela y la interacción comunitaria.-La práctica propiciara dimensionar el papel cultural de maestros en prácticas y formación. (re significación del papel del maestro)-Propicia dentro de sus espacios la integración teoría-práctica y pedagogía-didáctica.-Permite percibir y concebir al maestro como sujeto pedagógico enseñante de ciencias.-Como sujeto de deseo, como hombre público en relación a las instituciones, los saberes y los sujetos.-Permite fortalecer el rol investigador, para el
--	---



	estudio de problemáticas P.D.E.
Pretensiones formativas de maestros	<p>-las competencias del programa licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales; permiten construir una nueva perspectiva o dimensión del concepto maestro en formación.</p> <p>-La particularidad de dichas competencias es que se articulan desde tres dimensiones o visiones que perfilan la formación y su proceso para quien se construye y se reconoce como maestro.</p> <p>-Dentro de la facultad de educación U de A. el saber cómo ese suceso cognitivo, el saber ser desde lo ético-político, y saber hacer desde la visión estética.</p> <p>-En este sentido la facultad y las competencias comprenden y comparten con Tardif (2004) la concepción de un maestro no como un sujeto epistémico situado en el mundo solo por su intelecto; sino, que además es un sujeto existencial, portador de cuerpo, emociones y lenguaje.</p> <p>-Competencias Cognitivas: Las que expresan el cómo el maestro en formación entiende, interpreta y comprende la lógica y la dinámica del contexto disciplinar.</p> <p>-Competencias Ético-políticas: Las que evidencian</p>



el tipo de argumentos que construye el maestro en formación para justificar sus posiciones (posturas ontológicas fundamentan su actuación).

-Competencias Estéticas: Las que muestran el tipo de soluciones, creaciones e innovaciones que propone el maestro en formación.

-Estas le dan forma a un ideal formativo de maestro, y da la ruta para su proceso de constitución y construcción social, institucional e intelectual.

-El primer Ciclo de formación para los maestros en el proceso se denomina Fundamentación; el cual comprende los niveles académicos del 1° al 3°, este ciclo contiene una pregunta central que funciona de guía para el propósito formativo del mismo. ¿Cómo se constituye un sujeto maestro de ciencias sociales en sujeto de saber? Esta pregunta es de carácter generadora y pretende interrogar al sujeto en formación sobre cómo se reconoce como sujeto de saber (interpreta - piensa por sí mismo).

-El segundo ciclo se denomina Profundización y comprende los niveles del 4° al 7°, este ciclo pretende entonces afianzar esa apropiación y decisión por ser maestro, esta profundización permite dimensionar el papel político, social y cultural de la profesión, se vale de



	<p>procesos y conceptos propios de las ciencias sociales y relacionarlos en medio de análisis de contextos y realidades.</p> <p>- El Tercer Ciclo se Denomina Especialización, comprende los niveles finales del plan de estudios, del 8° al 10°, la pregunta central que determina los propósitos formativos para consolidar un maestro consciente de su labor y su rol social es: ¿Cómo construye discurso el maestro sujeto de saber de ciencias sociales y cómo éste discurso reconfigura las prácticas?. En este ciclo el maestro en formación se consolida como actor educativo tanto en espacios escolares como no escolares; es capaz de vincular su experiencia de práctica en la construcción de nuevos discursos y conocimientos que muestren el impacto e interacción de la educación en aspectos económicos, sociales, culturales y políticos.</p>
<p>Autonomía y regulación institucional.</p>	<p>-Es necesario resaltar que el plan de estudios es definido, concretado y diseñado por la facultad de educación, en la Universidad de Antioquia, sede Medellín.</p> <p>-El comité regula también el número de estudiantes que configuran los espacio de practica</p> <p>-El reglamento de prácticas es una construcción</p>



autónoma universitaria y principalmente de la facultad de educación, sin embargo este reglamento se debe también en consignas legales a nivel nacional y regional, que contribuye a la materialización de los espacios de práctica y sus regulaciones.

-La misión del reglamento plantea entonces la búsqueda, la producción, experimentación, aplicación, innovación y cambio de conocimientos en campos pedagógicos-disciplinares y en la didáctica.

-En primer lugar el documento que expone la política de prácticas de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia es claro y concreto en afirmar que las prácticas profesionales, deben ser comprendidas pero sobretodo re-significadas ya que las transformaciones sociales y culturales, comprenden la misma dinámica y dependen de ello.

-Se advierte que la política integral de prácticas U de A, se respalda desde hallazgos de investigación, caracterización y articulación de significados de las practicas; la autoevaluación realizada en el 2001-2002 para aspirar a la primera acreditación institucional, y que condujo a la primera acreditación en 2003.

-Esta autoevaluación arrojó que dentro de la



universidad existía una dispersión de criterios y estructura académico-administrativa de las prácticas en pregrados puntualmente; por lo cual la C.N.A concejo nacional de acreditación, propuso como acción mejoradora la formulación de una política integral de práctica, que atiende de manera coherente, organizada, sistemática y completa la diversidad y la riqueza dispersa, representadas en los distintas facultades tan importantes para la vida universitaria.

-Dejan evidenciado que desde una perspectiva crítica, las practicas posibilitan el desarrollo integral de los sujetos, individuales y colectivos.

-Las mismas se encuentran posibilitadas para construir ciudadanía reflexiva-conciencia crítica.

-Generan motivación y conocimiento para la construcción de una sociedad pluralista, intercultural y democrática.

-Las políticas integrales, constituyen un contenido curricular permanente, y un espacio de aprendizaje y enseñanza durante todo el plan de estudios de pregrado; este integra la investigación, docencia y extensión. De esta forma se espera que se genere integración e interacción con el contexto político, económico, social,

	<p>ambiental, ecológico y cultural.</p> <p>-Las prácticas pedagógicas son parte del cumplimiento de responsabilidad social.</p> <p>-Los principios pedagógicos son similares a los de la facultad de educación, sin embargo poseen otros términos que los materializan: formación integral, flexibilidad, integración de conocimientos y saberes, aprendizaje crítico, diversidad, pertinencia y transparencia.</p> <p>-Las políticas integrales de prácticas U de A son entonces un subsistema autónomo, que se articula a las funciones básicas de la U de A, docencia investigación y extensión, además responden a su planeación.</p>
--	---

Escenarios en la formación de maestros

En el plano de lo formal, particularmente en el contexto de la Universidad de Antioquia se configura un espacio para la formación de maestros que es para nuestros días la Facultad de Educación, dentro de la cual se establecen diferentes programas, cada uno de ellos con ciertas características y particularidades que los dotan de sentidos.

Dichos programas se piensan y diseñan espacios alternativos y diversos para la consolidación de quien se forma, estos espacios proponen y propician consigo diferentes escenarios por los cuales transita el maestro en formación.

Para el caso de la licenciatura en ciencias sociales se plantea un plan de estudios que dentro de su lógica de ciclos de formación alberga cursos y seminarios que pretenden

socializar saberes disciplinares específicos, pedagógicos y didácticos, a su vez todos ellos giran en torno a la investigación como elemento característico del programa; sin embargo se proponen y disponen de otros espacios que se hacen necesarios para la construcción y definición de un profesional de la educación.

Para el caso de los seminarios y contextos de práctica pedagógica, los cuales tienen cabida tanto en espacios escolares como no escolares, se hace obligatoria la presencia del maestro en formación ya que se pretende configurar en él y a través de la práctica, la inserción en el rol investigativo, consolidando así un maestro de calidad científica, ética, que pueda aportar a las múltiples realidades educativas y pueda así re significar su labor.

Desde las practicas se pretende generar un impacto social, cultural y educativo ya que el maestro que se forma debe pensarse y dimensionarse desde esos ámbitos, reconocerse como un sujeto público de interacción con los saberes los sujetos las instituciones, además debe representarse y caracterizarse como un sujeto pedagógico, enseñante de ciencias pero también como un sujeto de deseo.

No es posible en la contemporaneidad concebir la construcción y consolidación de un maestro sin el tránsito por los espacios en los que se ve inmerso formativamente (facultad de Educación – contextos de práctica), ya que estos ofrecen la posibilidad de explorar, interactuar y experimentar con los múltiples saberes que aprende, los sujetos con los que se relaciona y relacionara y las instituciones que lo vinculan y certifican como profesional de la educación.

En definitiva estos espacios de práctica y sus seminarios le ofrecen al maestro en formación la oportunidad y posibilidad de reflexionar y cuestionar sus experiencias de práctica, le permite además identificar sensaciones, emociones y cuestionamientos que

pueden ser significativos en la investigación que se consolida como trabajo de grado, que a su vez hace parte de la práctica pedagógica.

Pretensiones formativas de maestros

Todo proceso formativo se encuentra establecido bajo una programación y planeación que defina el despliegue curricular y temático, en ese sentido el programa de la licenciatura en ciencias sociales contempla un plan de estudios que a su vez delimita y concreta unas competencias que dotan de cierta singularidad a quienes se forman para ser maestros en la Facultad de Educación.

Dichas competencias pretenden y permiten re significar la figura del maestro, de esta manera se definen de forma concreta tres líneas que configuran la estructura formativa y profesional del maestro que se viene construyendo (saber – saber hacer – saber ser), dichas competencias invitan a comprender al maestro no solo como un sujeto epistémico, sino también como un sujeto existencial, es de manera precisa la concepción de un maestro no como un sujeto epistémico situado en el mundo solo por su intelecto; sino, que además es un sujeto existencial, portador de cuerpo, emociones y lenguaje.

Dicha imagen de maestro se pretende formar, construir y consolidar a partir del desarrollo del plan de estudios y sus tres ciclos formativos (fundamentación, profundización, especialización) comprendiendo por ello que una de las prioridades significativas dentro del proceso formativo es establecer una voluntad de sentido en quien se forma para educar, es decir, el plan de estudios ofrece tres momentos en los cuales el sujeto se cuestiona así mismo el camino profesional que viene iniciando, un segundo momento en donde aprende unos saberes específicos y un último momento en donde construye sus propios discursos y se apropia de su condición de ser maestro.

Es así como la finalidad de este proceso formativo es construir entonces una voluntad de sentido, en otras palabras. Como un sujeto en formación decide hacer de la educación su forma de vida trascendiendo su construcción intelectual pero sin abandonarlo, ya que su identidad lo invita a ser un sujeto de saber integral.

Autonomía y regulación institucional

Cada espacio formativo contempla en sí mismo el poder y la decisión de definir y delimitar un plan de estudios y una serie de normativas que proyecten el proceso.

Tanto el plan de estudios como el reglamento de prácticas son construcciones institucionales desde la Universidad de Antioquia y en un nivel específico desde la Facultad de Educación, desde ambas perspectivas, se regula el acceso y las formas en como los sujetos en formación deben acceder a distintos escenarios formativos; las practicas por ejemplo se muestran como espacios que deben ser re significados, ya que las transformaciones sociales dependen de ello.

El proceso de prácticas debe propiciar en sí mismo la producción, experimentación, aplicación innovación y cambio de conocimientos en el campo educativo, pedagógico y didáctico, la práctica entonces propicia el desarrollo integral de sujetos a nivel individual y colectivo.

Desde la dimensión universitaria se configura una política integral de prácticas que pudiera articular y atender una riqueza de criterios y estructuras académico – administrativas dispersas y aisladas en las diferentes facultades de educación antes del 2001, esta política integral se convierte en un sub sistema autónomo que pretende la interacción y la integración de la universidad en relación a los contextos político, económico, social, ambiental y cultural.

La universidad de Antioquia al igual que cada una de sus facultades, tienen la posibilidad de construir de manera autónoma una serie de documentos que constituyen el ámbito formal, académico – administrativo y normativo que sistematiza las practicas académicas (pedagógicas) es de esta manera que vincula y hace posible ejecutar y evidenciar los deberes como institución pública con perspectiva educativa de carácter social.

La práctica entonces se convierte en el medio por el cual se lleva a cabo el contacto entre la universidad y la sociedad; por ello la práctica es en sí misma el vehículo por el cual se hace posible la interacción y la integración entre ambas partes.

Las prácticas son consideradas entonces como un trabajo social o comunitario por parte de la institución que representa; es por ello, que el maestro practicante no posee un carácter de asalariado por la labor que desarrolla, pero si se demanda de él un impacto que valla de la mano de un aporte que cualifique el campo educativo y el contexto en el que practica.

Sobre el segundo objetivo: diarios de campo en búsqueda del contenido de la RS

<p>Imágenes y concepciones del maestro que practica</p>	<p>-En ese miércoles se acordó llegar a las 8 a.m. para que junto con el docente cooperador, fuéramos oficialmente instalados y presentados como docentes practicantes de la universidad de Antioquia ante la rectora de la institución, Beatriz Pérez Henao, posteriormente nos remitieron a la coordinación académica para conocer también los</p>
--	--

demás directivos, finalmente se tomó una impresión del A.R.L, para finiquitar la renovación del convenio pedagógico entre las dos instituciones educativas.

-Se acordó iniciar observación y prácticas el miércoles 25 de marzo. Lo particular de esta renovación de convenio pedagógico es que no se nota una presencia directa de la facultad que pueda dar firmeza, acompañamiento y comunicación a dicho proceso.

-Cuando llegamos al salón, había un desorden total, ruido, bulla, unas niñas maquillándose, otros cantando, otras y otros estaban haciendo trabajos de diferentes áreas, otros escuchaban música, otros navegaban en internet entre múltiples actividades, por lo cual se hizo en un principio difícil que escucharan a la coordinadora al momento de presentarnos.

-Cuando ella salió, esperamos a que ellos mismos tuvieran conciencia del silencio, hasta que lo hicieron, nos presentamos y de manera rápida hablamos de los que era la universidad y la facultad

de educación, luego hablamos de temas de cultura general que ellos confundían; al final ellos, los estudiantes terminaron indagándonos a nosotros, por qué queríamos ser docentes y no otra cosa menos aburrida, explicamos nuestros horizontes vocacionales, sociales y facetas experienciales que nos identifican con la población y la bonita forma de vida que es la del maestro.

-claramente el suceso que aconteció dentro del cuidado del examen deja ver que para el estudiante en general, puede ser variable la visión que tiene acerca de quien se forma para ser maestro, ya que puede ser o no a la luz de sus ojos un docente con autoridad y respeto.

-Me preocupa el que los estudiantes no me atiendan en mis observaciones, especialmente en asuntos tan sencillos como hacer el aseo, parece que no ven una autoridad completa en mí, como si la ven en el maestro cooperador.

-Me dejan sorprendido los estudiantes de 10-04 en esta primera práctica docente directa con ellos, ya que me trataron como un verdadero

	<p>docente, comprendieron la dinámica disciplinada y responsable para trabajar y aprender en la clase.</p> <p>-Hoy la clase no se llevó a cabo debido a que se realizó la entrega de notas, día en el cual no fue requerida nuestra presencia en la institución.</p> <p>-es necesario ser parte real de todos los procesos escolares aunque seamos practicantes, ya que es precisamente esas variables las que terminan configurando el rol y la labor de quien enseña y se piensa la educación.</p> <p>-Cada vez son más los estudiantes que se refieren a mí como, “profe”, la convivencia continúa y permanente permite afianzar aún más la imagen de maestro o profesor entre los estudiantes y la comunidad escolar.</p> <p>-La educación es un acto que se gesta por diversas dimensiones sociales, unas políticas, culturales e institucionales, las cuales también dotan de sentidos y roles a un espacio como el educativo.</p>
<p>Entre roles y experiencias en contexto.</p>	<p>-¿Porqué como docentes practicantes en fase profesional, no podemos también ser partícipes directos o indirectos de una construcción evaluativa</p>

y pedagógica que involucra e incide en toda la comunidad escolar en la que practicamos?

-No fuimos tenidos en cuenta en el día E, la institución y el cooperador nos muestran a los practicantes como sujetos imprescindibles para dichas actividades institucionales de mejoramiento y evaluación.

-Como desde hace 8 días no hemos tenido contacto con la institución debido al día E, y a la no presencia de los practicantes, al llegar a la institución en este día, nos encontramos mi compañero Juan Pablo Y Yo con la sorpresa de que los estudiantes realizarían el **examen de periodo**, correspondiente al primero con énfasis en química y artística, respectivamente.

-Al llegar a la institución y saludar al profesor cooperador, la coordinadora académica nos llama y nos dice que nosotros porque no cuidamos los exámenes de unos grupos, ya que faltaban muchos profesores y era necesario vigilar los exámenes y los estudiantes; es así como a mí me enviaron junto con Juan Pablo de manera inicial,

hacia 11-1, pero luego me cambiaron para 9-7 ya que la profesora directora de grupo, no llego.

-En este jueves se esperaba poder ser presentados tanto Juan como yo en nuestros respectivos grupos, pero nuevamente hay una ausencia de muchos maestros del colegio, y por esta razón y de manera imprevista e improvisada, la coordinadora académica nos envía a 10-02 a que cuidemos el grupo ya que el profesor no vino este día, la consigna de la coordinadora es que para ocupar el tiempo, hablemos de nuestra” experiencia profesional y académica en la universidad”.

-En este momento el profesor comienza a entregar los resultados de los exámenes de periodo hechos dos semanas atrás; yo le ayude a repartirlos y luego tome mi lugar en una silla.

-Muchos estudiantes mostraban su rostro de preocupación por la nota, otros se mostraban conformes y otros pocos muy satisfechos. Mientras revisaban el examen unos chicos vendían dulces de manera discreta. Pero otros le reclamaban al maestro el porqué de sus notas; en paralelo dos chicos Felipe

y Sebastián forcejeaban gracias a una discusión previa sobre un asunto personal entre ellos.

-Inquietante que los docentes practicantes no sean convocados en un día en donde los padres de familia conocen de los procesos formativos de sus hijos; pero el docente que practica no es ni presentado ni llamado por lo menos a observar esta situación escolar.

-Una vez más el colegio construye y ejecuta actividades mientras el paro se lleva a cabo, pero los practicantes no son solicitados en absoluto.

-Alexis es un estudiante que no le gusta hacer tareas ni trabajos, sin embargo aprende con facilidad y le gusta participar mucho dentro de la clase, ¿que hace que Alexis se interese por la clase? Cuando le pregunte, me respondió que le gustaba mucho la clase con migo era muy claros y fáciles los temas, eso era lo que le agradaba y lo animaba a participar.

-Hoy la clase fue muy buena, los chicos se manejaron muy bien, y al parecer comprendieron tanto el contenido como el compromiso académico.

	<p>-Es más frecuente la expresión “profe” entre los estudiantes para dirigiesen a mí, acuden además para que les explique asuntos que no quieren comunicar al maestro cooperador y permite consolidar una mirada más pedagógica y didáctica dentro de dicho entorno escolar.</p> <p>-En esta sesión previa a la clase, el profesor Luis Carlos y yo acordamos que ya era tiempo de abordar la temática y tomar autonomía frente al grupo, frente al rol de docente y respecto a todas las dinámicas didácticas y pedagógicas correspondientes.</p> <p>-Llegado el momento de la clase, Luis Carlos me facilito las llaves del aula, y me deseo las mejores sensaciones en la clase.</p> <p>- Como realizaron rápidamente el ejercicio, me pidieron el favor de cederles un espacio para debatir unos Asuntos referentes a sus medias técnicas, ya que debían presentar unos trabajos.</p>
<p>De la teoría a la practica</p>	<p>-Es curioso entonces como para el día E, no fuimos ni convocados a escuchar por lo menos pero, para orientar un grupo de manera improvisada si</p>

somos convocados, los estudiantes también posiblemente tengan una mirada o muchas muy particulares de nosotros los que practicamos bajo estas condiciones. ¿Cuál será entonces el papel del maestro practicante?

-La clase demanda del estudio del ciclo de las rocas, para empezar indago un poco en los saberes y las concepciones que existen entre los estudiantes alusivo a el ciclo de las rocas.

-Luego iniciamos explicando lo que es un volcán y sus partes, se nota un poco de desinformación en los chicos, ya que no identifican las partes del volcán, luego se explica finalmente como se forman las rocas ígneas por actividad volcánica.

-Con apoyo de un video se pretende dar claridad a la formación de la roca ígnea y los tipos de volcanes, pero no sus funciones; luego se explica finalmente como se forman las rocas ígneas por actividad volcánica.

-Los estudiantes se centran en una calificación y no en lo que aprenden o pueden

	<p>aprender, la presión por sacar una muy buena nota es lo que hace que no se preocupen por las formas y los contenidos y si por el que nota sacaran, eso genera inseguridad, memoria relativa y momentánea.</p> <p>-En ese momento los estudiantes preguntan si es con migo la clase o con el profesor Luis Carlos, les dije que con migo, sintieron un alivio, la razón era que yo calificaba menos duro que Luis.</p> <p>-Se aclaran varios asuntos y emergen otros pensamientos, el primero es que como maestros nuestro proceso de aprendizaje nunca termina, lo segundo se refiere a que los saberes aprendidos dentro de la universidad son solo una revisión y una socialización inicial e incompleta, ya que hay temáticas tan amplias en campos sociales, que mi lugar dentro de la institución como practicante y maestro en formación es prepararme para poder enseñar a quienes no tienen una experiencia basta con el conocimiento.</p>
<p>Carencias de saber en el maestro practicante.</p>	<p>-Me genera mucha inquietud la capacidad de dirigir y coordinar grupos que debe tener un docente</p>

en la escuela, la capacidad de solucionar conflictos y diferencias y la capacidad de abrir espacios de diálogo y negociación.

-Para este día también estaré a cargo de la clase, dando continuidad al tema.

-Los chicos expresan grandes inquietudes que son atendidas por mí, finalmente vemos un video que explica los tres tipos de formación de las rocas, del cual deben hacer un informe exigido por el profesor Luis.

-La clase de hoy inicia con el saludo por parte tanto del profesor Luis Carlos, como mía, entre ambos evaluaremos la exposición equivalente al segundo punto del taller propuesto en la clase pasada. En este sentido el profesor Luis aclara la forma y los criterios a tener en cuenta para evaluar la exposición. Tiempo 5 minutos, debe contener lo que se denominan facetas y etapas del plan básico de atención al riesgo.

-Es necesario integrar algunas técnicas que puedan ayudar a los chicos en cuestiones como la oralidad, vocalización, pronunciación, usos de

espacios y tiempos, coordinación y cooperación, para facilitar el aprendizaje en general. Lo positivo es que el maestro cooperador intenta tenerme en cuenta en cada construcción de cada clase, se preocupa por integrar ciertas capacidades y conocimientos necesarios para la docencia.

-Antes de esta sesión de clase, el profesor cooperador destinó un par de horas para preparar las clases, compartir las temáticas y explicar lo que sea necesario; tal y como advirtió en el encuentro anterior, la temática correspondiente al grado 10 y el tercer periodo es cartografía, coordenadas geográficas, curvas de nivel y Rumbos, Azimut, contra Azimut y contra Rumbo, siendo estos dos últimos desconocidos para mí de manera total, es por esta razón que él ofreció compartir con migo ese aprendizaje referente a lo geométrico, geográfico y cartográfico y de paso actualizarme en cuanto a las primeras sesiones en las que introdujo el tema y lo venía desarrollando hasta hoy con el grupo 10-02.

-Como no tengo manejo suficiente de dichos conceptos y procesos geométricos, cartográficos y



geográficos decidimos empezar con sesiones de trabajo personalizadas y colectivas con mi compañero de práctica Juan Pablo y propuestas por Luis Carlos. Cabe decir que ambos maestros en formación estuvimos de acuerdo. Las mimas se darán antes de cada sesión de práctica los días jueves.

-En la sesión que antecede la clase, repasamos algunos conceptos y establecimos la actividad a emplear como parte de procesos evaluativos.

-Cuando se domina y se reconoce la temática y el saber se hace más fácil el rol docente y didáctico, ya que permite alterar y modificar las formas de enseñanza según las dinámicas y variables del día a día.

-La sesión previa a la sesión el profesor Luis compartió con migo la última temática de su plan de aula que debía ser trabajada para luego dar espacio a la temática que yo manejo; el profesor me regala una enseñanza expés de lo que son las curvas de nivel y sus usos.

Imágenes y concepciones del maestro que practica

Partiendo de la idea de que las RS son consideradas como ese conocimiento del sentido común que se construye y constituye en un con contexto en específico, acerca de un objeto o sujeto en particular y teniendo en cuenta los acontecimientos que surgieron en el desarrollo de la práctica pedagógica en la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa, se propició una lectura de ese conocimiento del sentido común que giro en torno a la figura del maestro que practica.

Dicha lectura pretende rastrear para este momento las formaciones subjetivas que componen el contenido de la RS, es por ello que se lograron recolectar una serie de imágenes y concepciones percibidas desde la observación del investigador, en calidad de maestro practicante.

Desde el horizonte institucional el practicante debe ser identificado como maestro (en proceso de formación) a partir de una dimensión formal que se deja ver en los convenios pedagógicos que se establecen entre la Universidad de Antioquia y la Institución educativa, con el objetivo de dar carácter oficial tanto al desarrollo de la práctica como a la figura del maestro que practica.

Desde el maestro en formación se hace palpable la voluntad de desarrollar una práctica que se encuentre enmarcada dentro de los requisitos, procesos y labores que sean dados desde la figura del maestro titular, pero al enfrentarse al contexto e interactuar con la realidad escolar, se ve envuelto en decisiones que sobrepasan al maestro cooperador y que obedecen a instancias directivas, incursionando en deberes y responsabilidades que no competen en su jurisdicción, es por ello que la imagen y concepción del maestro que practica se muestra de manera intermitente, transitando entre la figura de un maestro y la figura de un auxiliar pedagógico.

Desde la perspectiva que empiezan a proponer y ofrecer los estudiantes del contexto escolar se nota una imagen del maestro practicante igualmente intermitente, al inicio del proceso de práctica, los maestros en formación fueron diferenciados evidentemente de los maestros titulares, tras el cuidado de unos grupos y la vigilancia de sus exámenes de periodo, diversos sucesos mostraron al maestro practicante como un sujeto ausente de autoridad, autonomía y respeto, asuntos que si se hacían palpables en el maestro cooperador, sin embargo a través del tiempo el practicante era referenciado y nombrado como profesor. (Calificación de exámenes, docencia directa, resolución de conflictos, planeación y ejecución de clases).

Poniendo en consideración las nociones que se dejan ver por parte las directivas y estudiantes que integran la comunidad escolar y que ponen en consideración esa imagen intermitente del maestro que practica, se piensa en las posibilidades de re pensar los convenios y sus contenidos, con la intención de precisar acciones, responsabilidades y deberes que debe cumplir o no el maestro que practicante dentro y fuera del contexto escolar.

Entre roles y experiencias en contexto

El ejercicio profesional del maestro en un contexto escolar y oficial puede ser tan amplio como diverso; comprende múltiples responsabilidades y deberes que atienden a exigencias que no son solo de carácter formativo, sino que además responden a requisitos y requerimientos dados desde ámbitos administrativos e institucionales, que se dan tanto desde la particularidad de cada contexto, como desde el plano nacional.

El desarrollo de la práctica pedagógica planteada por la Facultad de Educación, no es ajena a esas múltiples responsabilidades y deberes que hacen parte de la profesión del

maestro, pero se encuentra cargada además de ciertas particularidades que la ponen en una posición diferenciada en relación al maestro titular.

El maestro practicante inicialmente fue identificado desde instancias directivas como un sujeto que sirve de ayuda para diferentes situaciones, en las cuales se demanda de alguien que cubra esos momentos y espacios para los que no se encuentra disponible un maestro titular, sin embargo esta ayuda es relativa o simplemente operativa, ya que en aquellos momentos donde el maestro practicante puede continuar aportando a los procesos formativos de la institución no es convocado, no fueron requeridos en el día E, la entrega de notas y espacios de construcción durante el paro nacional.

Por otra parte, mientras avanzaba el desarrollo de la práctica pedagógica, los practicantes fueron consolidándose al interior de cada uno de los grupos; cada practicante se reafirmó e hizo cargo de las demandas, responsabilidades y obligaciones que traen consigo la tarea de educar, la planeación de clase, el desarrollo de la misma, la construcción y ejecución de elementos didácticos, el cuidado por el bienestar de los sujetos, el diseño evaluativo y la sistematización de informes, hicieron que se fortaleciera la imagen del practicante como maestro desde la perspectiva de los estudiantes.

El asumir y experimentar diferentes roles a través del proceso de práctica en la continua interacción con los sujetos que hacen parte de la comunidad escolar a través del tiempo, reafirma la intermitencia que viene caracterizando la figura del practicante en el desarrollo de su práctica.

Si bien es un sujeto que desde algunas figuras e instancias se concibe como un individuo que puede servir de ayuda al momento de auxiliar cualquier tipo de ausencia, se consolida también entre los estudiantes como un maestro que a pesar de que se diferencia claramente del titular, puede ser tan autónomo como cognoscitivamente preparado para

desarrollar el proceso formativo. A pesar de ello son evidentes las consideraciones acerca de un sujeto incompleto, cargado de ausencias, carencias y falta de bagaje experiencial en el campo profesional.

De la teoría a la práctica

El proceso de formación por el cual transita el maestro en la Facultad de Educación, lo dota de ciertas características, sentidos e identidad. En el caso de la licenciatura en ciencias sociales, se visualiza entre otros asuntos, un maestro investigador y un sujeto de saber integral, son características previas que anteceden los contextos y el desarrollo de la práctica.

Dentro del contexto de práctica, se ven confrontadas esas cargas formativas, con las dinámicas que se construyen en el contexto en el que se practica; ya que como todo espacio construye sus propias normas, estructuras, finalidades, medios, procesos, estrategias y conocimientos a desarrollar, lo que implica que el maestro practicante se deba a otros sujetos y factores que delimitan su accionar, pese al recorrido formativo en el cual se construyó e instituyó.

El maestro practicante no solo hizo parte de procesos formativos con los grupos establecidos en el contrato pedagógico desarrollado con el cooperador, sino que además se ocupó de otros sujetos y espacios designados por las directivas institucionales, de manera visible desde estas instancias se afecta las formas en que se percibe o no, la figura del maestro que viene practicando.

En cuanto al practicante y su qué hacer docente, se apoya sobre todo en su aprendizaje para intentar responder a las exigencias dadas por el contexto; construye y concreta planeaciones, define y ejecuta estrategias y dispositivos didácticos, diseña

procesos de evaluación y mejoramiento, involucra su experiencia de práctica dentro de un proceso investigativo, y utiliza su conocimiento específico.

Dejar ver los aprendizajes obtenidos en el proceso formativo en la Facultad de Educación, no es suficiente para ver representado al practicante como un maestro, ya que las dinámicas propias dadas en el proceso y contexto de práctica, lo cargan de nociones utilitaristas que lo acercan más a una identidad de aprendiz o ayudante de esos maestros que conviven con él al interior de la institución.

Se hacen determinadamente distintos los contextos por los cuales transita y se idealiza tanto la figura del maestro practicante como el desarrollo de su práctica, en relación a los contextos que propician realmente el desarrollo de dicho proceso; cada uno de esos espacios lo dota de funciones, acciones, normas, deberes, concepciones y representaciones diferentes, que le dan también sentido y significados propios.

Carencias de saber en el maestro practicante

Desde las competencias que debe desarrollar y caracterizar al maestro que se forma, se encuentra la figura de un maestro como sujeto de saber, un sujeto epistémico que transita entre el conocimiento pedagógico, disciplinar, didáctico e investigativo, pero que a su vez sea un sujeto cargado de cuerpo, emociones y sentidos, que configura su forma de vida desde el campo educativo.

Lo que impacta al maestro practicante es precisamente esa dimensión experiencial y epistémica; lo cual se logra visualizar en el maestro cooperador en relación a su propia carencia o aspectos a consolidar en sí mismo es:

a) El maestro cooperador como un director de grupo; que conoce y desarrolla estrategias para la solución de conflictos y control de grupo.

b) El maestro cooperador como una figura que se encuentra certificado y avalado tanto por un registro, como por la experiencia sumada en su ejercicio docente, no requiere de ningún tipo de vigilancia o acompañamiento, se visualiza una figura de autoridad en su accionar autónomo, tiene la posibilidad y criterio de aportar a la formación de un maestro practicante

c) El maestro cooperador se encuentra evidentemente atravesado por un currículo enfatizado en el conocimiento geográfico e histórico, su dominio disciplinar es lo que lo diferencia del maestro practicante cuyo énfasis formativo radica en la didáctica y la investigación como principios para la acción educativa, pero denota vacíos en esas fortalezas que caracterizan al maestro cooperador.

Pese a que tanto el maestro cooperador como el maestro practicante proceden de la misma institución universitaria, es notable la diferencia curricular y sus finalidades formativas, lo cual define la esencia y acción educativa, estos currículos determinan las características y los formatos de práctica tanto como el rol y el perfil del maestro que se construye.

Entrevistas: sobre el campo de representación

<p>La práctica pedagógica hace al maestro.</p>	<p>-La práctica pedagógica, es donde los que son próximos a ser unos maestros van a ser sus prácticas, donde van a interactuar con los estudiantes, van a estar más especializados, además van a buscar proyectos para salir adelante con los estudiantes.</p>
---	--

-al principio da un poco de miedo o temor, porque uno no sabe a qué se va a enfrentar, es la primera vez que uno tiene contacto con un grupo de estudiantes a formar, ya después uno va tomando confianza y se forma un vínculo ya si de maestro alumno y es muy gratificante.

-si, al principio es el susto, lo estoy haciendo bien, no lo estoy haciendo bien que me falta, que no me falta y nosotros no teníamos a alguien al lado diciéndonos si estaba bien hecho o no estaba bien hecho, el asesor de nosotros iba una o dos veces en el semestre a revisar la práctica y no entraba propiamente al salón, sino que se asomaba por una ventanita y volvía y se iba, en ningún momento decía si estaba bien hecho o no, él se daba cuenta de lo que uno hacía con el diario de campo.

-para el desarrollo de la práctica



nosotros inscribíamos en la matrícula práctica, ya nos contactábamos con el asesor de la universidad y él nos decía, le corresponde la práctica, en tal institución educativa, debe presentarse tal día, tales horas, para presentarse con el maestro jefe en la institución y ya él lo conducía a uno hasta el salón donde correspondía.

-¿no había posibilidad de elegir un asesor, un centro de prácticas? No, era el asesor y el centro que correspondía, a nosotros nos soltaban a la deriva.

-¿usted desarrollo un proyecto de investigación en relación a su práctica? No.

en mi época, nos entregaban el grupo y teníamos que responder de un todo y por todo por ellos, sin tener tantos ojos encima, y eso nos ayudó a nosotros a formarnos y enfrentarnos con la realidad, en esta época siempre tienen a un profesor que los está apoyando, les toca como con más trabas, más cosas para hacer, mas

papeleo para llenar, pero lo que es la práctica, viene a ser la misma porque los chicos fueron jóvenes en el 2000 como son ahora en el 2016 y la edades siempre son diferentes entre el maestro y los chicos.

-en un principio el profesor Luis Carlos me dio la información de que iban a venir los practicantes, hablamos de los requisitos, entre ellos deberían tener un convenio de la universidad con la institución, el cual ya estaba listo, también se mencionó la necesidad de una póliza que los cubriera a ustedes como practicantes mientras estuvieran acá en el colegio.

-matemáticas, sociales, inglés, educación física, ética, porque los profesores son muy bien, por ejemplo en ingles Estela es muy elegante nos aconseja, la profe de matemáticas también, todos son elegantes.

-¿Cómo crees que una persona se hace maestro? Pues estudiando mucho

sobre todos los temas de las materias, teniendo paciencia.

-sí, porque el profesor es mucho más estricto, él es más mala clase y es aburridor, en cambio el practicante no es tan estricto pero si aprendimos a respetarlo y las clases se dan bien.

-se tiene que preparar, primero tiene que pasar por el bachillerato como cualquier persona, ya después escoge la maestría que quiere, luego tiene que empezar a buscar trabajo y abrir puertas.

-más o menos, una práctica pedagógica es cuando una persona practicante de alguna licenciatura empieza a hacer prácticas en un colegio.

-en algunas ocasiones, primero porque uno sabe que es nuevo, porque es más joven, le da un poco más dificultad hablar, le da más pena, pero cuando entra en confianza y hace parte del entorno ya empieza a hablar mejor, investiga más

sobre los temas que nos va a dar.

-ellos son muy objetivos, no comparan por comparar, porque el profesor les gusta o no, sino que se preocupan por si el profesor llega temprano a clase, si el profesor es dinámico, tienden a comparar las cosas buenas que tienen cada uno de los practicantes.

-de pronto si debería haber un poco más de comunicación, una comunicación más amplia desde la universidad dejar claro que viene a cumplir usted acá, que debe hacer y el colegio como debe también aportar, dejar más claro esos roles, una conversación que deje claro a qué viene el practicante.

-más o menos, pues es como alguien que está estudiando o que quiere hacer una carrera de profesor y que le dan la oportunidad en un colegio para practicar y dar clase como si fuera un profesor. Es alguien que aún no es profesor pero lo va a

	ser.
El maestro practicante como auxiliar pedagógico.	<p>-sí, es diferente porque nosotros llegábamos allá donde me toco hacer la práctica a hacerle un acompañamiento a la institución donde me toco, era un apoyo, en unos casos si pude desarrollar lo que yo sabía hacer, de yo misma implementar, dar mis sugerencias, pero casi siempre que llegábamos nos decían hay que hacer esto, (en ese tiempo) colabóreme con eso, pero la idea era poder desarrollar lo que se había aprendido en la universidad, tener ese contacto directo con los niños, pero yo pienso que de pronto hay que dar más oportunidades para que el practicante sea libre en lo que va a hacer, aplicando lo que aprendió y no que lleguen y le digan que es lo que hay que hacer, es como que le den un poco más de libertad al practicante.</p> <p>-si es el desarrollo del área como tal, el practicante debe ir de la mano con el maestro en el desarrollo de los planes de</p>

aula, que lo que el practicante venga a fortalecer tenga la articulación con el plan de aula que está desarrollando el maestro en esa área

-en ese año los chicos de noveno que perdían matemáticas y castellano debían hacer un año de transición sobre esas dos asignaturas, a mí me entregaron un noveno, eran aproximadamente 25 estudiantes, los veía dos veces por semana.

-si, en séptimo tuve la oportunidad de que tener un profesor de ética trajera un practicante para hacer un remplazo, él se llamaba Sebastián pero no duro mucho con nosotros, porque luego llego un remplazo diferente.

-a veces de pronto, es de morbo si es un hombre muy lindo se habla sobre esa parte, a veces un profesor nuevo que pereza, a veces que rico un profesor nuevo entonces depende de la perspectiva de cada quien, claro que a un maestro le tiene

	<p>mucho más respeto.</p> <p>-son un apoyo, es un apoyo para el docente; a la vez de que el practicante está teniendo un contacto directo con los estudiantes porque por decir algo de la universidad a la práctica es diferente estar en el campo realmente, conoce uno a los jóvenes, es una parte que le sirve tanto al practicante para que se fortalezca y conozca directamente al mundo que se va a enfrentar cuando ya salga como profesional, a la vez que le ayuda al docente también a fortalecerse en su misma practica porque de pronto el practicante también trae otras ideas, también trae otros conocimientos más actualizados, es una manera de fortalecerse el uno con el otro.</p>
<p>La identidad inconclusa del maestro que practica.</p>	<p>- no, yo no he visto diferencias, he visto que han tenido acompañamiento y los profesores les han colaborado mucho en todas las actividades a los muchachos que vienen a hacer sus prácticas.</p>



-las funciones de un practicante deberían ser, darle clase a los estudiantes, indicarles los temas, darles a conocer muchos de sus conocimientos.

-me fue muy bien, los estudiantes aprendieron a respetarme como profesora, ellos tenían muy claro que era una practicante, entonces da mucha lidia porque los practicantes siempre les da un poco más de lidia que los muchachos aprendan a respetarlos, pero ellos al ver que yo era la única que los tenía en matemáticas todo el año y la nota dependía de lo que aprendieran, para poder pasar a 10.

- ¿Por qué cree que los estudiantes se les dificultan más respetar a ese maestro que apenas práctica? Porque sabe que los van a ver solamente ese añito y ya no los vuelven a ver.

-el contacto con los muchachos, decir uno: bueno ya estoy aquí, y ahí es

donde uno decide si es o no es bueno para esto, si es capaz o no es capaz, ya es enfrentarse a la realidad de lo que se eligió.

-la tranquilidad, ya uno como maestro titular, ya sabe a qué va, que es lo que va a hacer, no solo es atender a esas asignaturas, sino que se trata también de formarlos como personas, para que cuando estén afuera, cuando salgan del colegio enfrenten realmente la vida.

- no, pero si he tenido cercanía con procesos de práctica y para el maestro que tiene los chicos practicantes es más bien duro porque por lo menos en este colegio el profe se sienta con los practicantes, organiza la clase y no los suelta a la deriva, siempre están acompañados, para los chicos practicantes las expectativas de los alumnos que tienden siempre a comparar.

-si claro, porque cuando eres maestro solo estas encargada de un grupo, es pasar de atender 36 niños, mientras que

al ser coordinadora debo estar pendiente de toda la jornada, de todos los grupos, de lo que ocurre en cada uno de los grupos, de atender a todos los maestros que hacen parte de la institución y acompañan esos grupos, de todos los padres de familia, el trabajo se triplica.

-por otro lado es muy rico que los practicantes vengan y tengan ese contacto con los estudiantes, porque le puede servir también a los estudiantes de motivación, es decir el practicante llega y cuenta su experiencia de estar en la universidad, que está estudiando, que está haciendo, eso ayuda a que los estudiantes se motiven para ir a la universidad, ya que ellos considera que eso no está lejos de su alcance.

-para mí son muy importantes los maestros porque sin ellos no aprenderíamos muchas cosas y uno aprendiendo a mejorar a medida que va pasando la vida, pero los maestros ayudan

a mejorar la disciplina y aprender cosas nuevas. Como las matemáticas, las sociales, conocer las regiones, los países, las historias, también los valores, a ser disciplinados

- ¿se ha pensado como maestra? no, nunca, que estrés, porque nunca faltan los indisciplinados y uno tiene que tener mucha tolerancia eso es muy maluco

-no, porque si no hay maestros no hay colegios, y si no hay colegios no hay progreso, el colegio no es el progreso en sí, pero los profesores y nosotros.

-sí, porque el practicante apenas está aprendiendo lo que el maestro ya sabe porque el ya estudio lo que tenía que estudiar, en cambio el practicante apenas lo está haciendo, no es que uno sepa más que otro, pero si tiene más sabiduría sobre los temas.

-para mí un maestro es alguien que nos puede dar conocimientos, alguien que

nos enseña y nos ayuda a progresar en nuestra vida y nos da esa ayuda para ser mejores.

- mis materias preferidas son inglés y tecnología porque las profesoras son muy buenas y siempre están ahí ayudando, no son tan exigentes en la forma de que uno no puede hacer algo mal siendo castigada por ello, son más bien como unas amigas.

-no es lo más conveniente pero sí que haya una relación entre alumno estudiante, no como amigos pero que si haya una fraternidad que una al maestro con el estudiante

-artística porque soy muy mala para decorar y español por el profesor porque es nuestro director de grupo y es muy distraído.

-sí y no, si porque a veces los maestros son muy cansones y lo aburren a uno, no porque sin ellos no tendríamos los conocimientos necesarios para ser quien

somos y no sabríamos que vocación escoger a la hora de salir del bachillerato.

-sí, muchas porque un maestro que lleva por ejemplo 10 años en esto tiene mucha más experiencia que un practicante que apenas está aprendiendo como hablar, como enseñar, mientras que un maestro ya lleva más años.

-depende del maestro, hay maestros a los que se les nota que si saben, que tiene mucha experiencia, tiene muchos conocimientos, mientras que otros así lleven muchos años no saben, no dan clase son relajados.

-a mí nunca me ha gustado comparar a las personas, cada persona tiene su forma diferente de enseñar y cada persona es como es, uno no puede comparar un maestro con otro porque si a uno no le gusta puede que a muchas personas les guste como de la clase, es desde el punto de vista de cada quien.



	<p>-súper importante, yo pienso que a los maestros no nos puede reemplazar una máquina, una maquina fría, por ejemplo en una video-conferencia, si el maestro no estaba ahí los muchachos ni siquiera prestaban atención a lo que les estaba diciendo la máquina, el computador o el televisor, el maestro se necesita ahí para explicar, para aclarar, para fortalecer los procesos con los estudiantes y una de las cosas más importante que yo creo que no va a reemplazar nadie es enseñar con su hacer con su ejemplo, formar en valores, formar a la persona como tal, la ciencia las matemáticas usted las puede aprender de un libro, la puede aprender de internet pero la formación personal es por parte del maestro que está allí que está enseñando con su ejemplo de vida. Al maestro no lo reemplaza nadie.</p> <p>1 8 0 3</p> <p>-¿a qué se debe ese irrespeto por el hecho de ser practicante? Porque no sabe</p>
--	--

	manejar tan bien el grupo, ni controlarlo entonces todos empiezan a hacer indisciplina y no le hacen caso.
--	--

La práctica pedagógica hace al maestro

Dentro del aspecto formal los individuos se hacen profesionales y sujetos de un saber específico, a partir de unas instituciones que construyen y desarrollan procesos formativos que acreditan y certifican a un sujeto que profesa un saber.

Desde el conocimiento del sentido común se rastrea que la práctica pedagógica: es el espacio donde quien pretende ser maestro se habitúa a un contexto educativo y sus dinámicas, la práctica es considerada como una oportunidad que se le da al practicante para que desarrolle procesos de enseñanza aprendizaje, es el espacio que permite consolidar a quien se forma como maestro pero aún no se encuentra certificado. En este sentido la práctica solo puede ser concebida en contextos escolares.

La práctica se hace práctica, gracias al carácter formal dotado por los convenios y protocolos de presentación que instalan al practicante en el contexto en específico, el practicante debe ser parte de un proceso formativo que antecede a la práctica, es por esta razón que llegar dicha instancia generan una serie de sensaciones y cuestiones que sugieren incertidumbres, miedos e inseguridades en el maestro en formación.

El proceso de prácticas se constituye como un elemento diferenciador entre el maestro que practica y ese maestro que ya se encuentra graduado, además la práctica no comprende necesariamente un carácter investigativo, quien quiere ser maestro debe ser antes de ello un practicante, para conocer, adquirir experiencia, respeto y autoridad.

El maestro practicante como auxiliar pedagógico

Desde la perspectiva que se construye en el contexto donde se desarrolla la práctica pedagógica, el maestro practicante transita por diferentes imágenes, opiniones, creencias, informaciones y conocimientos que de alguna manera lo caracterizan y definen en un campo de representación.

El rol del maestro practicante se determina como un acompañamiento y apoyo al servicio de la institución educativa, inicialmente construye y planifica los planes de estudio de manera conjunta con el maestro cooperador; en ocasiones el practicante puede ser el remplazo tras la ausencia de otros maestros vinculados de manera oficial, sin embargo este factor diferencia al maestro titular del que se viene formando con respecto a la autoridad y respeto.

Al instalarse un convenio de prácticas entre la universidad y la institución, el practicante adquiere una serie de responsabilidades y compromisos con el contexto educativo, por lo que su carácter autónomo es relativo a las regulaciones que se le presenten, depende tanto de las circunstancias que sean impuestas desde la institución e incluso desde las puestas por el maestro cooperador.

La práctica le brinda interacción con los sujetos (comunidad escolar), con la institución, con los saberes y con todos los roles y responsabilidades pedagógicas que demanda el contexto, lo cual se hace favorable para el crecimiento de la experiencia en el que hacer docente, complementándose de esta manera al proceso formativo.

Es de esta manera que se fortalece el practicante así mismo, tanto como la institución educativa, ya que intercambian innovaciones, riquezas y fortalezas desde la construcción epistémica, disciplinaria, didáctica, evaluativa e investigativa.

La identidad inconclusa del maestro que practica

La práctica es un referente que propicia el establecimiento de diferencias entre ese maestro que se encuentra vinculado y el maestro practicante, el primero se encuentra cargado de experiencia, mientras el segundo transita por un proceso de construcción.

Paradójicamente a pesar de las diferencias determinantemente marcadas, estas dos figuras construyen y se construyen de manera conjunta, debido a esa condición en la que se encuentran en el proceso, el cooperador aporta desde su bagaje conceptual y experiencial, mientras el practicante trae consigo una perspectiva formativa que se hace innovadora para los sujetos en el contexto.

Se considera que las funciones del practicante giran en torno al desarrollo de una clase, indicar, transmitir temas y compartir conocimientos múltiples, pero más allá eso se cuestiona así mismo sobre su horizonte profesional, debe reflexionar si es esta su forma de vida deseada o no, se convierte en un símbolo de vida profesional.

El maestro practicante no es en sí mismo una figura de respeto y autoridad ya que su ausencia de experiencia propicia ciertas actitudes y creencias sobre la figura que representa; es su misma condición de practicante la que limita el esclarecimiento de esa delgada línea que define las cercanías y lejanías entre quien ya es maestro titular y quien se encuentra apenas practicando.

Tanto el maestro practicante como el maestro titular pueden ser percibidos de múltiples formas; pueden ser exigentes, amables, distraídos, cansones, aburridos, relajados, elegantes¹, pero pese a las anteriores concepciones, ambos maestros hacen parte de esa motivación que caracteriza los procesos educativos; el progreso social.

El rol del maestro es cambiante de acuerdo a ciertas condiciones que le son dadas por el contexto, además del cargo en el que se desenvuelva, no son las mismas

¹ Percepciones extraídas desde el discurso de los entrevistados

responsabilidades, funciones, deberes y obligaciones, las que hacen parte de la profesión del maestro, a las que envuelven el rol de un directivo institucional.

Sobre el tercer objetivo: contrastar y analizar

Atendiendo al camino planteado desde los objetivos específicos que estructuraron el desarrollo investigativo, se llega en este momento a la construcción de un análisis que permita contrastar esos resultados que surgieron del acercamiento al horizonte institucional de la práctica profesional, en relación a las representaciones sociales del maestro practicante que se captaron en el contexto escolar.

Se hará uso de una matriz que permita contrastar los hallazgos encontrados; en ella se dejarán ver tanto las categorías que dan orden y sentido al análisis, como a los resultados que hacen parte del horizonte institucional y las representaciones sociales del contexto, cabe aclarar que las categorías de análisis son en sí mismas los campos de representación que ya hacen parte de los resultados, pues son estos las categorías que emergieron luego de filtrar toda la información rastreada.

Este contraste propiciara en primera instancia cumplir con el último de los objetivos planteados, desarrollar además unos análisis generales acerca de esos resultados particulares de los objetivos anteriores, también se propiciara un acercamiento a esas posibles conclusiones que harán parte del cierre de este proceso.

Campo de representación	Horizonte institucional	Representaciones sociales
La práctica pedagógica hace al maestro	-Dichos programas se piensan y diseñan espacios alternativos y	-Desde el conocimiento del sentido común se rastrea que la

	<p>diversos para la consolidación de quien se forma, estos espacios proponen y propician consigo diferentes escenarios por los cuales transita el maestro en formación.</p> <p>-Consolidando así un maestro de calidad científica, ética, que pueda aportar a las múltiples realidades educativas y pueda así re significar su labor.</p> <p>-Le permite además identificar sensaciones, emociones y cuestionamientos que pueden ser significativos en la investigación que se consolida como trabajo de</p>	<p>práctica pedagógica: es el espacio donde quien pretende ser maestro se habitúa a un contexto educativo y sus dinámicas, la práctica es considerada como una oportunidad que se le da al practicante para que desarrolle procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>-El practicante debe ser parte de un proceso formativo que antecede a la práctica, es por esta razón que llegar dicha instancia generan una serie de sensaciones y cuestiones que sugieren incertidumbres, miedos e inseguridades en el maestro en formación.</p> <p>-Quien quiere ser</p>
--	--	---

	<p>grado, que a su vez hace parte de la práctica pedagógica.</p> <p>-La práctica entonces se convierte en el medio por el cual se lleva a cabo el contacto entre la universidad y la sociedad</p>	<p>maestro debe ser antes de ello un practicante, para conocer, adquirir experiencia, respeto y autoridad.</p>
<p>El maestro practicante como auxiliar pedagógico</p>	<p>-No es posible en la contemporaneidad concebir la construcción y consolidación de un maestro sin el tránsito por los espacios en los que se ve inmerso formativamente</p> <p>-Se regula el acceso y las formas en como los sujetos en formación deben acceder a distintos escenarios formativos</p>	<p>-El rol del maestro practicante se determina como un acompañamiento y apoyo al servicio de la institución educativa, inicialmente construye y planifica los planes de estudio de manera conjunta con el maestro cooperador; en ocasiones el practicante puede ser el remplazo tras la ausencia de otros maestros vinculados de manera oficial</p>

		<p>-El practicante adquiere una serie de responsabilidades y compromisos con el contexto educativo, por lo que su carácter autónomo es relativo a las regulaciones que se le presenten, depende tanto de las circunstancias que sean impuestas desde la institución e incluso desde las puestas por el maestro cooperador.</p>
<p>La identidad inconclusa del maestro que practica.</p>	<p>-Todos ellos giran en torno a la investigación como elemento característico del programa; sin embargo se proponen y disponen de otros espacios que se hacen necesarios para la construcción y</p>	<p>- Se considera que las funciones del practicante giran en torno al desarrollo de una clase, indicar, transmitir temas y compartir conocimientos múltiples, pero más allá eso se cuestiona así mismo sobre</p>

	<p>definición de un profesional de la educación.</p> <p>-Se hace obligatoria la presencia del maestro en formación ya que se pretende configurar en él y a través de la práctica, la inserción en el rol investigativo.</p> <p>-Debe representarse y caracterizarse como un sujeto pedagógico, enseñante de ciencias pero también como un sujeto de deseo.</p> <p>-La concepción de un maestro no como un sujeto epistémico situado en el mundo solo por su intelecto; sino, que además es un sujeto existencial, portador de cuerpo,</p>	<p>su horizonte profesional, debe reflexionar si es esta su forma de vida deseada o no, se convierte en un símbolo de vida profesional.</p> <p>-El maestro practicante no es en sí mismo una figura de respeto y autoridad ya que su ausencia de experiencia propicia ciertas actitudes y creencias sobre la figura que representa; es su misma condición de practicante la que limita el esclarecimiento de esa delgada línea que define las cercanías y lejanías entre quien ya es maestro titular y quien se encuentra apenas practicando.</p>
--	---	---

	emociones y lenguaje.	
--	-----------------------	--

Integrar la información, un análisis desde el contraste

La práctica pedagógica hace al maestro

Si bien el horizonte institucional, se piensa como ese referente formal e instituido mediante el cual se debe entender y comprender el sentido de la práctica pedagógica, existen también otras concepciones que dan significados y características diferentes a dicho proceso.

Desde el horizonte institucional se concibe la práctica como un proceso que hace parte de la consolidación del maestro, en donde se construye como un sujeto de la más alta calidad científica y ética, además se considera como la posibilidad de concretar el contacto entre la universidad y la sociedad.

Desde las representaciones sociales que se construyen en el contexto escolar, se considera que todo maestro es indispensablemente antes de ello un practicante, falto de experiencia y por lo tanto bagaje epistémico, se considera también la práctica pedagógica como una oportunidad mediante la cual; quien se construye como maestro tiene sus primeras experiencias en el desarrollo de procesos de formación.

Tanto el horizonte institucional, como las representaciones sociales que se construyen en contexto, comparten la idea de que los espacios de práctica permiten la consolidación y construcción del maestro que se forma, dejan ver también como el desarrollo de la práctica hace efectivo el contacto entre la universidad y la sociedad, sin embargo las representaciones sociales ponen en evidencian un maestro practicante que

carece de ciertos dominios cognoscitivos que desde el horizonte institucional se supone ya se encuentran formados.

El maestro practicante como auxiliar pedagógico

No solo se desarrolló una lectura que permitiera analizar el proceso de la práctica pedagógica, sino que también se realizó un rastreo que dejara ver los planteamientos desde el horizonte acerca de la figura del maestro practicante y la manera en como estaba siendo representada dicha figura en el contexto escolar.

Desde los planteamientos dados en el horizonte institucional se concibe un maestro practicante que ha transitado previamente y transita aun por un proceso formativo, se presenta incluso en el desarrollo de su práctica en fase profesional como un maestro que se encuentra en construcción, si bien se reconoce el carácter inacabado de cada individuo, desde este horizonte, quien practica aún no está certificado.

En el contexto escolar específico la figura de quien practica es representada de manera intermitente, a pesar de que se propician ciertos momentos en los que el practicante es dotado en calidad de maestro y por lo tanto es nombrado de esta manera, existen otros momentos en los que las nociones y percepciones que se construyen en torno a él, lo evidencian como un sujeto transitorio que sirve de apoyo para las instancias directivas, y que además ve afectada su autonomía por decisiones que son tomadas sin su consentimiento.

El maestro en calidad de practicante, en búsqueda de una identidad y en la concreción del dominio de saberes, se va a encontrar determinado por diversas instancias que se piensan y definen su ser y actuar, tanto el horizonte institucional como las representaciones sociales que se construyen en contexto, dejan ver al maestro practicante

como una figura que carece de ciertas características que definan tanto su identidad como sus funciones.

La identidad inconclusa del maestro que practica

Las análisis que se han construido hasta el momento, permiten visualizar una serie de carencias que caracterizan el maestro que practica, si bien la práctica pedagógica se encuentra definida y establecida de manera clara desde el horizonte institucional, es en ella donde el maestro que se forma consolida su construcción, sin embargo es en esa misma practica donde se lee a un practicante indefinido que es atravesado por sensaciones que lo diferencian de quien ejerce como titular.

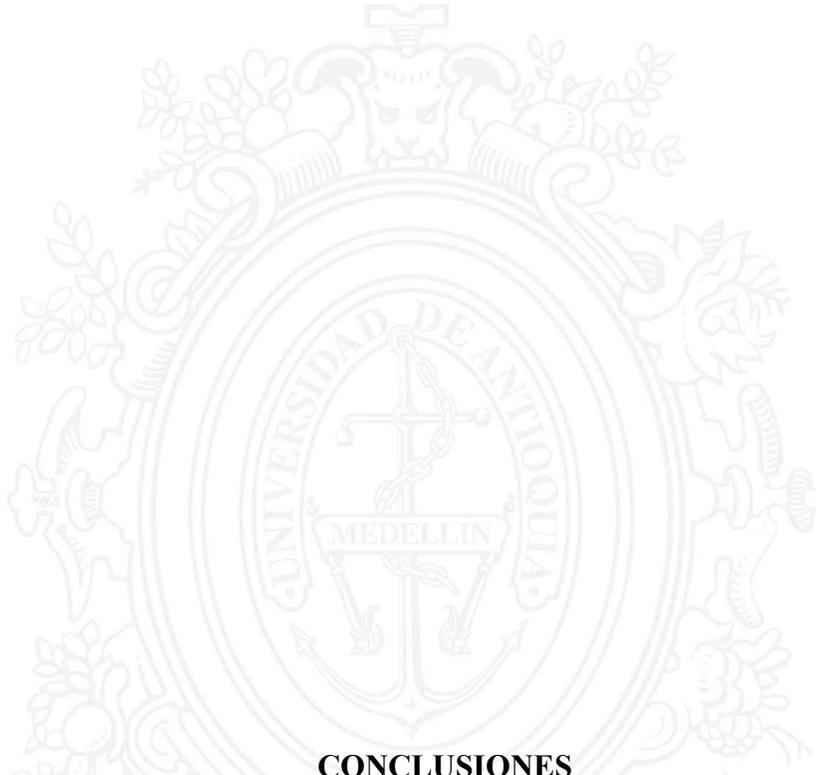
Desde la perspectiva universitaria, la práctica es el espacio que concreta una serie de finalidades y características que identifican a ese maestro en formación, se espera entonces formar un maestro que se asuma como un sujeto pedagógico enseñante de ciencias, pero también como un sujeto de deseo, el maestro no es solo un sujeto epistémico sino también existencial en tanto es portador de cuerpo, sensaciones y lenguaje, este maestro posee la particularidad de ser un profesional de la educación con un rol investigativo.

Por otra parte los ideales que se construyen, hablan sobre las funciones y acciones propias de un maestro que practica, este dirige y desarrolla clases, las planea de manera previa, da a conocer temáticas entre otras, pese a ello el maestro no representa una figura de autoridad y respeto, ya que por su condición de practicante cumple con un rol transitorio al interior del contexto educativo, son estas razones las que demarcan una diferencia que limita su figura en relación a la del maestro titular.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



CONCLUSIONES

Tras pasar por la línea objetiva planteada desde el inicio de esta construcción investigativa, articulada al desarrollo de la práctica pedagógica que se constituye como elemento fundamental en la consolidación del maestro que se forma en su tránsito por la Facultad de Educación, se evidencia la importancia y relevancia otorgada a las concepciones que se ofrecen desde el horizonte institucional y las representaciones sociales que se construyen en el contexto educativo en torno a dicho proceso y figura.

Pensarse las maneras en cómo se encuentra planteado desde el plano de lo formal el sujeto en formación, enmarcado en mecanismos normativos, formativos e ideológicos que lo dotan de ciertos sentidos deberes y actitudes. Para contrastarlo posteriormente con las maneras en como ese mismo practicante es representado socialmente, desde el plano del

sentido común, tras la interacción con otros contextos educativos, sujetos y saberes, conllevo a la propuesta de una serie de conclusiones.

La práctica pedagógica es por excelencia uno de los espacios que identifica aquellos sujetos en formación que se proyectan como profesionales de la educación, esta práctica contiene entonces dos dimensiones, una formal y otra experiencial.

La primera hace alusión sobre aquellas construcciones institucionales que la definen como uno de los espacios formativos propuestos desde el plan de estudios como parte estructural de los ciclos de formación, la práctica es así un espacio que hace posible materializar las competencias y planes en donde se pretende que el maestro practicante involucre e interiorice ese rol investigativo y haciendo uso de su construcción epistémica.

Por otra parte la práctica se encuentra atravesada por unos principios normativos, operativos y procedimentales, que demandan del maestro una construcción sistemática, de su incidencia sobre el desarrollo de la práctica y el contexto de la misma, la práctica pedagógica entonces, se convierte en un medio que articula la universidad como institución pública, con los diferentes contextos sociales que son en sí mismo parte de su responsabilidad social, logrando impactar esas dimensiones políticas, educativas, sociales y culturales a través del practicante y su acción pedagógica.

La práctica como hecho experiencial trasciende pero no abandona las demandas formales que se encuentran instituidas desde el plano universitario, por el contrario la relación dada dentro de práctica la práctica y la universidad, contempla un convenio que avala y respalda ambas instituciones dando un lugar al maestro que se forma.

El maestro practicante se muestra entonces como un sujeto que transita contextos diversos que le aportan pedagógica, didáctica, teórica y experiencial mente a la construcción de identidad como maestro en proceso de consolidación; es la práctica

pedagógica ese proceso que lo afianza y caracteriza como un maestro que esa a punto de certificarse, le permite trascender la teoría y su propia concepción para vivenciar de manera directa y tangible todo aquello que ha reflexionado y aprendido de manera abstracta, pero que se materializa a partir de su trascendencia e interacción con la comunidad académica.

No es posible entonces pensarse un maestro que no haya transitado previamente por un proceso de práctica, pues es allí donde quien practica experimenta una serie de sensaciones, emociones y conflictos que se convierten en motivo de cuestionamiento para la formación y construcción de su identidad.

Desde la perspectiva universitaria se plantea formar un maestro que más allá de su intelecto se reconozca como un sujeto de deseo, portador de sensaciones, de cuerpo y lenguaje, un maestro que sea capaz de construir y reconstruir su acción educativa a partir de la investigación, la práctica entonces es el espacio en el cual se propone desarrollar estas pretensiones formativas en ese sujeto que se forma.

Por otra parte el contexto de prácticas ofrece en sus representaciones sociales, otras maneras de ver y funcionar a quien práctica, que pueden limitar o impedir la consecución de dichas pretensiones; el maestro es percibido como un sujeto incompleto, que se diferencia de los maestros titulares en gran medida por la ausencia de experiencia, la cual se articula también a su carácter transitorio dentro del contexto de práctica.

La ausencia experiencia lo muestra como un sujeto de autonomía y autoridad relativa, ya que se debe no solo a normativas universitarias sino también a todas aquellas dinámicas y responsabilidades que adquiere en su contexto de práctica; es maestro mientras hace parte de la planeación y dirección de clases, pero deja de serlo cuando su función es relegada a situaciones que lo proponen en el plano de lo colaborativo, o cuando

sencillamente su nivel cognoscitivo se muestra evidentemente diferenciado por el dominio del maestro titular.

En definitiva la concepción del maestro como practicante, se debe entonces a unas particularidades según los espacios por los cuales transita este sujeto en formación, para la universidad de es un maestro o por lo menos está encaminado a serlo, para el contexto de práctica es un sujeto incompleto, falta de experiencia que por lo tanto aun no es maestro, lo cual establece enormes diferencias entre el maestro graduado y ese que aún no lo está.

Cada espacio por el que transita el maestro en formación, lo dota de cargas ideológicas, normativas, funcionales y subjetivas que lo conciben como maestro o no.

BIBLIOGRAFIA

-Moscovici. S. El Psicoanálisis su imagen y su público. Recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

-Alvares. M. (2011), Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de Ciencias Sociales. Uni-pluri/versidad, Vol. 11, No. 3. pp. 111-121

-Piña. J. Cuevas. Y. (2004).La teoría de las representaciones sociales en México. Vol. 26, No. 105-106. pp. 102-125

-Abric, Jean Claude. (2001), Metodología de recolección de las representaciones sociales en Jea Claude Abric (coordinador), prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, pp. 53-74

-Durkheim, Emilie, (2000), las reglas del método sociológico, México, Quinto sol.

-Jodelet, Denise. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet y A. Guerrero, develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. México, facultad de psicología-UNAM, pp. 7-30

-Heno. F. Sierra. Y. (2008). Los maestros de ciencias sociales: una lectura desde la teoría de las representaciones sociales (tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1762>

-Fernández. L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

-Pérez. M. A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

-Universidad de Antioquia. (2014) Acuerdo superior 418 del 29 de abril del 2014.

-Universidad de Antioquia. (2012) Facultad de Educación, Consejo de Facultad, acuerdo 284 del 18 de septiembre del 2012.

-Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Las competencias en el plan de estudios versión 02.

-Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Licenciatura en Ciencias Sociales, plan de estudios versión 02.

-Ministerio de Educación (1994). Ley general de educación 115 de 1994.

-Aristizabal. M. Galeano. M. (2008). Como se construye un sistema categorial. La experiencia de la investigación: caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central, 2007-2008. Medellín. Editorial UdeA.