

**Capítulo 2: “No es un decir: es un hacer
que es un decir”. Prácticas pedagógicas:
una experiencia analítica**



Hilda Rodríguez Gómez
Universidad de Antioquia, UdeA

La práctica pedagógica, sea concebida como *continuum* de la relación teoría práctica, puesta en práctica de los principios y conceptos de la formación profesional, escenario de luchas y tensiones, campo de validación de las teorías y espacio de prueba profesional, se concibe como un lugar de formación que vincula saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos. A partir de una experiencia docente de las participantes, se desea explorar tres elementos (complementarios) en la práctica pedagógica como curso de los programas de formación de maestros y maestras. Con base en preguntas que buscan recoger una experiencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se desarrollan tres ideas centrales:

- La práctica como escenario de reflexión sistemática sobre el oficio de maestros y maestras, mediante la revisión de la acción en los espacios escolares.
- La escritura de sí (mediante los relatos pedagógicos, las memorias escolares, diarios pedagógicos) como eje de análisis y reflexión de lo que ocurre en las escuelas y cómo los modos de actuación docente configuran o prefiguran ideas sobre la innovación en educación y sus tensiones con la tradición.
- El rol docente (léase de la estudiante en formación) como etnógrafo escolar que interpreta las señales del contexto, las características de las aulas y define su posición como acompañante de la vida escolar. Esto es, deja su lugar como *flâneur* para convertirse en un sujeto activo que interpreta las claves de una cotidianidad escolar multiforme, simultánea y (a)sistemática.
- La mirada y la posición del oficio desde la perspectiva del género para comprender cómo la labor de la enseñanza está cruzada por determinaciones pedagógicas referidas a las políticas del cuidado y al cuidado como política, en el marco de una comprensión de lo que significa la autoridad en sentido arendtiano.

La pretensión es mostrar cómo los asuntos abordados (la escritura de sí como práctica reflexiva, el espacio socioeducativo como marco de interpretación y acción del oficio de la enseñanza y el cuidado como práctica política de formación) posibilitan la revisión sobre algunos supuestos:

- Administrativos: número de horas, nivel en el que se ubica la práctica, relaciones con las instituciones educativas.
- Profesionales, como aquellos que destacan que la práctica es una emulación de la futura vida laboral.

Lo anterior no ubica en una perspectiva pedagógica de la práctica referida a la encarnación de un saber (pedagógico), a la necesidad de considerar las *competencias* (Perrenoud, 2007) para enseñar, a la escuela y el oficio de la enseñanza como centros de la acción/reflexión de la vida docente. Con estos elementos se desea aportar a una reflexión sobre la práctica en los siguientes sentidos:

- La figura de la practicante como algo más que animadora de la vida escolar o como examinadora de las conductas; en su lugar, proponemos esta figura como la de una persona que busca su identidad profesional, su experticia práctica, el conocimiento institucional necesario para convertir su (futura) labor docente en un ejercicio crítico de la realidad.

- El saber de la práctica como un saber que combina la intuición (Claxton y Atkinson, 2002), la historia del oficio (Echeverri, 1984; Zuluaga, 1999; Saldarriaga, 2003), las disciplinas escolares y su constitución como saberes emancipadores (Meirieu, 2013); lo que confiere autoridad (Arendt, 1996).

Género, generización y estereotipos: las prácticas pedagógicas como ecos de una pedagogía feminista

 Julieth Taborda Oquendo*

julieth.taborda@udea.edu.co

 Hilda Rodríguez Gómez*

hilda.rodriguez@udea.edu.co

*Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

A partir de nuestra experiencia como asesoras de práctica y en el marco de algunas reflexiones sobre pedagogías feministas, nos interesa interrogar las razones por las cuales las perspectivas de género están ausentes del proceso de formación de maestras y las posibilidades de su inclusión en un seminario de práctica que recoge discusiones y debates sobre la generización de la educación. A lo largo del texto presentamos una aproximación a la práctica pedagógica que, desde dos perspectivas, nos permite señalar el horizonte del género como concepto, reflexión, campo en disputa, dispositivo y, en nuestro caso, concepto para cambiar la historia de la formación y de la escuela. Además, consideramos que estos temas como parte constitutiva de una formación que tiene como base el cuidado y una concepción de educación como trasgresión de cánones.

Palabras clave: género, formación de maestros y maestras, práctica pedagógica, pedagogía feminista.

Introducción

Las prácticas pedagógicas son, en los programas de formación de maestros y maestras, una parte importante de su plan de estudios (Resolución 2041 de 2016), una forma de preparación para la vida en las aulas, una artesanía del oficio (Alliaud, 2017), una simulación de la vida laboral, una práctica reflexiva (Perrenoud, 2007). Es, en otras palabras, un espacio configurado para aprender el oficio, comprender las tareas de la escuela, asumir el rol político y ético de la maestría (Steiner, 2007), develar el peso burocrático de la enseñanza de aquellas tareas que se resuelven mediante los formatos, las actas, los informes. Además, la práctica es un escenario de múltiples contradicciones en la profesión: el amor al saber, el amor a los estudiantes (Meirieu, 2005), la calidez de la enseñanza y la calidad de la educación, entre la confianza que tienen en la escuela para (re)componer la sociedad y la crisis que esta experimenta por su anacronismo, falta de respuesta a las competencias del siglo XXI o limitaciones para formar para el mundo futuro. La práctica es, pues, una tensión constante entre el hacer y el pensar, el decir y el mirar, entre el deber ser y el tener que. Un cúmulo de, aparentes, contradicciones que ponen de presente que la práctica es móvil, fluida, abierta a la incertidumbre.

El lugar de nuestra palabra

En nuestra experiencia como asesoras de práctica pedagógica en la Universidad de Antioquia, y desde un lugar de pensamiento y acción como las pedagogías feministas (Gore, 1996; Amorós,

2007; Mohanty, 2008), encontramos que la reflexión sobre el género en las prácticas es insuficiente; debido a que no se asume como una categoría analítica para comprender lo que pasa en las aulas. Así, encontramos que a la práctica escapan a veces conocimientos, miradas, realidades y perspectivas del mundo escolar, como los asuntos del género, ya sean como una tecnología (De Lauretis, 1989), como un dispositivo pedagógico³ (García, 2004), como una categoría útil para el análisis histórico (Scott, 2008) y para la reflexión pedagógica; pues, este es parte de un debate lingüístico de bordes difusos que acoge disputas (académicas y políticas) y que se usa de manera indistinta para asuntos de órdenes disímiles. Dice Scott (2008):

(...) el término género denota unas determinadas “construcciones culturales”, toda la creación social de las ideas acerca de los roles apropiados para las mujeres y para los hombres. Es una forma de referirse exclusivamente a los orígenes sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Según esta definición, el género es una categoría social impuesta a un cuerpo sexuado. (...) Aunque este uso del género afirme que las relaciones entre los sexos son de carácter social, no dice nada acerca del por qué estas relaciones se han construido así, ni cómo funcionan o como podrían cambiar. Así, el género, en su uso descriptivo, es un concepto asociado con el estudio de las cosas relacionadas con las mujeres. (pp. 53-55)

En la formación de maestros y maestras, son escasos los espacios de reflexión, toma de conciencia, análisis y discusión sobre lo que significan conceptos como género, sexismo, feminismo, patriarcado, coeducación. Adicionalmente, y tal como lo han señalado teóricas feministas (Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Amorós, 2007; Lagarde, 2012), el tipo de socialización que se ofrece en diversas instituciones, entre ellas la escuela, transmite unos códigos, roles y estereotipos de género que, asumidos de manera acrítica en la formación de maestras, resulta en un mandato que perpetúa desigualdades, establece jerarquías en las que lo masculino es superior a lo femenino (Segato, 2016).

Resultados. La práctica pedagógica

A partir de esto, consideramos que la práctica es, también, el espacio de reflexión de nuestras propias concepciones sobre el aprendizaje, el conocimiento, el género, la diversidad; entre muchos otros temas que se convierten en escenarios de acción e interacción en las aulas de clase. Y esto lo hacemos también con base en nuestra consideración de que la práctica es, como lo plantea Saldarriaga (2016):

una condensación de lo macrosocial y lo microsocia, de lo macropolítico y lo micropolítico. Esto permite reconocer la práctica pedagógica no solo como una habilidad técnica, sino como saber, un espacio de debate –y producción– sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, las ciencias, la ética, la cultura, la economía y la política. (p. 46)

³ “Por dispositivo pedagógico de género definimos cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad. Por ello, dichos dispositivos corresponden a muy variados escenarios, dinámicas y acciones sociales; prácticamente involucran el conjunto de la vida cotidiana, pero se hacen enfáticos en instituciones que, como la escuela, tienen como propósito explícito la promoción de valores personales y sociales, al lado del aprendizaje de contenidos específicos”. (García, 2004, p. 15)

De esta forma, queremos indicar que cuando decimos práctica estamos nombrando un saber, un discurso, unas formas de hacer, unas formas de relación con los saberes y la institución, la escuela, y entre los sujetos que constituyen una relación pedagógica.

Así, y de la mano de diferentes reflexiones teóricas (Zuluaga, 1987 y 1997; Saldarriaga, 2016; Ríos, 2018), pensamos que la práctica es, asimismo, escenario de construcción de la identidad profesional (Esteve, 1989; Day, 2005 y 2006; Cantón y Tardiff, 2018), una experiencia reflexiva (Rodríguez, 2005), un lugar propicio para revisar supuestos sobre la educación y considerar que ella es opción, búsqueda, herramienta, estrategia, hallazgo y posibilidad de transformación y construcción de otra sociedad, otros modos de estar en el mundo, otras maneras de relacionarnos.

Aquí decimos práctica en un doble sentido. De un lado, como parte de los planes de formación en las facultades de educación, en la que se enmarca la idea de *un seminario de práctica*, como conversación constante sobre lo que significa el descubrimiento de la vida escolar desde la perspectiva docente que, como señaló Jackson (2010), está llena de incertidumbres, por ello acuñó esa famosa expresión en la que destaca esta característica: “. . . el trascurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (p. 197). De otro lado, decimos práctica como campo de acción y pensamiento que permite la reconstrucción del conocimiento escolar y la producción de saber pedagógico.

A este respecto, y para el tema que nos ocupa, resulta ilustrativo lo que propone Gore (2000) al establecer una relación entre el poder y los espacios escolares y las normas y reglas mediante las cuales se regulan los cuerpos, las relaciones, los saberes y los movimientos. Pues, es aquí donde inscribimos parte de la pregunta por ¿qué hacemos con el sexismo escolar?

Estrategias metodológicas. Género en la práctica pedagógica

Poner en los espacios de práctica (en los seminarios de formación), las discusiones sobre sexo/género, los mandatos culturales, las pautas de crianza o las acciones y gestos en las aulas de clase que, como parte de esos patrones aprendidos, reproducen esquemas y estereotipos de comportamiento, de inteligencia; es una vía para movilizar el pensamiento y evitar la enunciación desde un lugar fijo (el de la no interrogación, tal vez el de la negación, o el de la ignorancia) (Gore, 1996) que mantiene regímenes de poder que van en contravía de lo que debe ser las pedagogías libertarias, las prácticas reflexivas y de concienciación.

Esa pregunta por el sexismo en la escuela, presente en las miradas, las formas de nombrar, las autorizaciones para realizar algunas actividades, el canon establecido para aprender y conocer hechos y acontecimientos, el uso de los espacios escolares como el patio de recreo, entre muchas otras manifestaciones, es lo que nos impulsa a promover el saber/conocer desde la diferencia sexual (Pérez de Lara, 2010), para, al menos, dos asuntos. El primero referido al valor que le concedemos a la educación como práctica transformadora; a esa confianza en que a través de la educación podremos ser mejores. En segundo lugar, como acción que convoca a la juntanza, al trabajo colectivo y colegiado para, entre todas, ver más allá, develar lo que parece natural/naturalizado; lo que se ejecuta por inercia cultural. En este caso ese saber que proponemos es una manera de ampliar el espectro del saber, una apertura al pensamiento, a un saber que tiene incidencia en lo que somos como maestras (Contreras, 2010).

La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) en su famoso discurso *Todos deberíamos ser feministas* señala algo que sirve como llamado de atención a nuestro trabajo como asesoras de práctica:

Las niñas aprenden a encogerse, a hacerse pequeñas, a esperar un hombre salvador, a cuidar y a ser emocionales. Las mujeres podemos tener ambición, pero no demasiada; tener éxito, pero no demasiado. . . . Educamos a las mujeres a ser competidoras por el amor de los hombres. No por puestos de trabajo o logros personales. Enseñamos a las chicas que no pueden ser seres sexuales de la misma manera que los chicos. A ellas las elogiamos por su maternidad, a ellos no. Enseñamos a las chicas a tener vergüenza. A sentir culpa sólo por haber nacido mujeres. Mujeres que crecen silenciándose de sí mismas. Que no pueden sentir deseo o decir lo que piensan. (Adichie, 2015, p. 41)

Por ello, consideramos que una reflexión propia sobre nuestro lugar como mujer, un reconocimiento de nuestro lugar en los espacios académicos, una develación de la trama cultural que nos envuelve y, a veces, nos paraliza o excluye, en los espacios de formación tiene un efecto en la figura de la maestra y, por supuesto, en sus acciones en un espacio educativo; pues, aquello que hace parte de nuestras formas más particulares de relacionamiento, las cuestiona y nos permite establecer diálogos para construir unas nuevas prácticas de habitar el mundo o en otros términos:

Lo más importante [en la pedagogía feminista] es que introduce a los estudiantes, tanto varones como mujeres, en un proceso de aprendizaje que, a ellos y a los objetos de su estudio, les da unas vidas reales, vividas en cuanto hombres y mujeres en las esferas públicas y en las privadas. . . . La pedagogía feminista está “para ayudar a los alumnos y a nosotros mismos a prestar atención a nuestras diferencias y a las múltiples capacidades y responsabilidades sociales que tenemos, aceptándolas”. (Gore, 1996, p. 192)

Una pedagogía feminista en las prácticas pedagógicas podría contribuir a: 1) incluir un enfoque de género en los asuntos educativos: planes de estudio, modelos de gestión, prácticas de enseñanza, perspectivas didácticas; 2) esto, a su vez, tiene impacto en una idea de la práctica como gestión de la vida escolar que contextualiza las vivencias desde la perspectiva de la coeducación; 3) romper a través del conocimiento de teorías y experiencias eso que Marcela Lagarde (2012) llama “el velo de la igualdad”; para adentrarnos en prácticas educativas desde una perspectiva feminista.

Conclusiones. Anclajes para continuar

Educar como práctica de libertad es una manera de educar que cualquiera puede aprender. (...) Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas.
bell hooks⁴, 2021, p. 35

La inclusión de temas relacionados con el género en un seminario de práctica guarda una cercana relación con la perspectiva de la pedagogía feminista, a saber: prácticas de sí, configuración de diálogos y puentes con otras pedagogías, conciencia entre la relación poder-saber, la

⁴ El nombre *bell hooks* se escribe en minúsculas por decisión de la autora. Resolvió escribirlo de esa forma para diferenciarse de su abuela materna, de quién tomó el nombre. Aunque existe también otra razón: para evitar la egolatría de un nombre en letra capital. La frase “lo más importante es lo que digo en mis libros, no quién soy” condensa esta postura.

práctica política y la sororidad. Se trata de cuidar la práctica y la reflexión docente, a través del conocimiento propio, la confrontación con otras perspectivas teóricas, sociales, comunitarias y locales, del ejercicio político de la pedagogía, en tanto compromiso y voluntad de cambio y búsqueda de la justicia social, de la necesidad de concebir la ubicación geoespacial del conocimiento para descentrar la mirada y la episteme, además de permitir y articular las acciones a redes para compartir visiones e ideales.

Las pedagogías feministas entonces, se preocupan por el quehacer cotidiano de maestras y maestros, por habitar los bordes de la propia práctica para no caer en generalidades del propio contexto. Podemos decir con Haraway (1995) que “no buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular.” (p. 339). No es la ubicación en la orilla de lo femenino (solo) desde nuestra condición de mujer-maestra; también lo hacemos porque desde esta orilla se abre otra dimensión, la introspección hacia la propia vida; es algo así como amalgamar la vida (la propia) y exponerla para verla de cerca, para hacer una visión de sí por fuera de sí, en el relato. Lo que nos lleva a una consideración sobre el cuidado, a entenderlo como una preocupación:

una manera particular de relacionarse con el futuro, entendido como aquello marcado por las contingencias propias de la cotidianidad, esas que constriñen el trabajo cuidadoso. . . . La reparación, la transformación social, las búsquedas de pensar con cuidado, de modo que podamos contribuir a entretener una compleja red que sostenga lo vital. (Pérez-Bustos, 2010, p. 60)

Lo anterior guarda una estrecha relación con los principios que se establecen desde las pedagogías feministas: la experiencia, la voz, la autoafirmación, en suma, el cuidado como la definición de las pedagogías feministas son un cúmulo de gestos que denuncian los distintos sesgos que existen en nuestro contexto. O como lo define Maceira (2008) “Las pedagogías feministas trascienden el mero análisis de género y contempla otras posibilidades políticas, sociales y económicas que involucran tanto a hombres como mujeres y que inciden en su manera de relacionarse y estar en el mundo” (p. 153), en la escuela y hacer desde esta una labor de formación humana que la convierta en un taller de humanidad.

Referencias bibliográficas

- Adichie, Ch. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Amorós, C. (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización*. Minerva Ediciones.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En M. Belausteguigoitia, M. y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 13-54). Paidós.
- Cantón, I. y Tardiff, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Morata.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea
- De Laurentis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London*. Macmillan Press.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.

- García, C. (2004). (editor). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central-DIUC.
- Gore, J. (1996). *Controversia entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Morata.
- Gore, L. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En Popkewitz, T. y Brennan, M (Comps.), *El desafío de Foucault discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-248). Octaedro.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas*. Morata.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. Instituto de las mujeres de Ciudad de México.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor*. Graó.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárez y A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Cátedra.
- Pérez-Bustos, T. (2010). La feminización cultural de las prácticas educativas: etnografías de la popularización de la ciencia y de la tecnología en dos países del Sur. *Revista CS*, (6), 159-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n6/n6a07.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Resolución 2041 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. 3 de febrero de 2016. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>
- Rodríguez, H. (2005). Práctica pedagógica: una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y saberes*, (24), 19-25. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6769/5529>
- Saldarriaga, O. (2016). ¿Práctica Pedagógica o Saber-Hacer? Entre Foucault y De Certeau. *Revista Internacional del Magisterio*, (78), 44-48.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. FCE-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Segato, L. (2016). La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. En K. Bidaseca, *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 31-64). CLACSO.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. FCE.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. IDEP.

Formación de maestros, un encuentro *entre dos* en la práctica pedagógica

 Alberto Echeverri Sánchez*

jesus.echeverri@udea.edu.co

 Yólida Ramírez Osorio*

yolida.ramirez@udea.edu.co

*Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

Este texto se construye con la finalidad de propiciar una reflexión alrededor de la práctica pedagógica de maestros y maestras en formación en consonancia con la posibilidad de un encuentro *entre dos*, el maestro y su maestro, donde surgen preguntas por aquello que decimos, hacemos y provocamos en y desde el oficio docente, por lo que queremos ser. Una reflexión que atraviesa la experiencia in situ en el contexto de la escuela y que nos permite tejidos propios y con otros dónde nos convertimos en interlocutores, oyentes y participantes en recuperación de la memoria colectiva y del saber pedagógico, aquello que nos deja visualizar trayectorias personales y profesionales; en suma, un acercamiento que requiere la mirada del otro, maestros y maestras, en tanto el reconocimiento de unos y otros en la tarea de educar.

Palabras clave: practica pedagógica, maestro en formación, escuela.

Introducción

El enseñar, para mí es un arte no una ciencia. Se trata de esculpir almas, diseñar caracteres, poner en movimiento ideas y conceptos. El conocimiento no se transmite. Se transmite pasión, se despierta en el joven el amor por el conocimiento. Esto es lo esencial, lo que dura toda la vida.
Jorge Naranjo

Durante tres años hemos acompañado cursos de práctica pedagógica para maestros en formación de diferentes programas. En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia hemos puesto en escena una cierta sensibilidad para leer el mundo (Freire, 2006), porque como dice Bohm (1997) “la sensibilidad nos permite advertir lo que está sucediendo, darnos cuenta de nuestras propias respuestas, del modo en que responden los demás, de las diferencias y las similitudes sutiles” (p. 73). A este proceso sigue el de la escritura, como acción poética de nombrar el mundo (Bárcena, 2004, p. 20), la de cartografiar la escuela para identificar esos lugares en que la vida, la palabra, el silencio, el saber, el dolor, la ausencia y la alegría se encuentran y aparecen, a veces, como fugaces acontecimientos. Para usar este mapa traemos al contexto académico y a la discusión, teorías pedagógicas, preguntas disciplinares, datos estadísticos sobre la vida en la ciudad, sobre lo que pasa en la escuela: fenómenos, situaciones y problemáticas que surgen, además, en los espacios sociales, culturales y educativos; también nos valemos de relatos: los

propios, los de las personas que habitan la escuela, los de los maestros en formación, los de las noticias y los de la guía administrativa que se cierne sobre la cotidianidad escolar.

Por ello, recurrimos a nuestra propia escritura para darle sentido a ese mapa, para comprender esas señales y para, especialmente, hacer coincidir esa escuela con lo que nos han enseñado las aulas de la facultad. Nos permitimos reflexiones en encuentros *entre dos* como la posibilidad de disponer de espacios para que algo allí suceda; para este caso, entre maestros y maestros en formación; tal y como señala Freire (2006) “mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo” (p. 80); un otro en el lugar, también de interlocutor, oyente, participante, posiblemente adversario, contrario, opuesto en interacciones donde el lenguaje en todas sus manifestaciones pretende enseñar; enseñar a partir de historias y relatos: condiciones de posibilidad para reconocer en la comprensión de la realidad la diferencia, puesto que, somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que le damos a dichas historias, y en tanto que “cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré haciendo historia, de, saberme rehecho por ella” (Freire, 2010, p. 81).

Antecedentes

Encuentros donde surge la pregunta por la formación de maestros, por aquellos que la escuela necesita hoy; por tanto, apostamos a pensar la práctica pedagógica a partir de posturas reflexivas que fomentan la capacidad de leer los contextos que se habitan y, de manera intencionada, que promuevan acciones para dar respuesta a las situaciones y las emergencias de la sociedad actual. Todo esto para ser conscientes de la responsabilidad que implica y significa estar al lado de otros, enseñando, actuando o vivenciando acciones que ocurren única y necesariamente a través del encuentro, el contacto, la presencia, el vínculo, el tacto; ese señalado por Van Manen (1998) como “la expresión de una solicitud o reflexión que implica al ser completo, una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, por lo que tiene de única y especial la otra persona” (p. 156) en correspondencia a un acercamiento que requiere la mirada del otro, de maestros y maestras, en tanto el reconocimiento de unos y otros en la tarea de educar.

Esta práctica reflexiva se fundamenta en enfoques investigativos donde el maestro en formación asume el rol de etnógrafo escolar en la interpretación de señales que, en doble vía, generan diálogos entre la teoría, la práctica, el saber y las nuevas lógicas de la educación. Donde, asimismo, nos cruzamos con otros para, desde allí, configurar unas trayectorias propias influenciadas por múltiples pensamientos, divergencias y singularidades: un tejido puesto en conceptos articuladores, teorías y experiencias, en palabras propias, de campos de saber:

En el campo se cruzan las crisis, los cinco conceptos articuladores, diversos campos de saber y su funcionamiento a cuatro niveles. Las diferentes combinatorias que se dan entre ellos dibujan el heterogéneo relieve del campo pedagógico. Al interior de este campo se reordenan permanentemente los conceptos, los saberes, las teorías, las experiencias o las experimentaciones, en ocasiones como dispersión y en otras como agrupamiento. Esta disposición del campo no significa que carezca de principios de inteligibilidad y de orden, ni que sus conceptos estén privados de vida propia. (Echeverri, 1997, p. 13)

Estrategias metodológicas

Bajo esta perspectiva, pensamos que la mirada puesta en la investigación escolar ha de ser un complemento a la formación de maestros, puesto que, de un lado, se hacen lecturas in situ de las demandas que la sociedad le hace a la escuela para, en colectivo, indagar por caminos y soluciones que medien en esas problemáticas que obstruyen el cotidiano ambiente escolar de comunidades educativas en pleno; y de otro, se invita a maestros en formación a promover de manera crítica un quehacer docente centrado en las realidades del contexto. Esta perspectiva del maestro como etnógrafo supone la capacidad de mirar y escuchar atentamente aquello que ocurre en la vida escolar: lo celebrado y lo inadvertido; eso que susurra en la superficie de las relaciones, los saberes, las gestas pedagógicas, las vicisitudes del oficio, la inmediatez de las demandas burocráticas y los horizontes pedagógicos de la formación bajo un sistema de significados y sentidos pedagógicos en relaciones que deconstruyen prácticas pedagógicas anquilosadas y tradicionales, apuestas señaladas desde la Ley General de Educación de 1994 en tanto señala el propósito de la formación de educadores:

formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

En este sentido la investigación debe ser uno de los recursos de los que el maestro ha de ocuparse para, y en colectivo, encontrar soluciones alternativas y creativas a las distintas y múltiples situaciones problemáticas que presenta el quehacer cotidiano; una posibilidad fundamental en la formación integral de maestros y maestras para que el pensamiento crítico haga parte de su repertorio y con él contribuya al desarrollo de potencialidades y destrezas académicas, teóricas e investigativas; éstas como punto de partida en la configuración de diversos campos del saber y la pedagogía como ejercicios constituyentes del lugar político del maestro en la sociedad. Así como lo señala Martínez (2008) nos arriesgamos a pensar en el maestro más allá de ser un actor de cambio o sujeto productor de cultura y saber pedagógico. Más bien, instamos en pensarlo, configurarlo y resignificarlo como:

sujeto de acción política capaz de actuar instancias de definición de la política educativa y de ejercer con mayor fuerza la dimensión política que se le reclama a la educación y que se convierte en acción inherente a su profesión. (Martínez, 2008, p. 18).

Análisis y discusión

Una mirada etnográfica del maestro en formación que propicia condiciones para que, en el oficio y a través de una práctica reflexiva, se aprehendan competencias. No solo investigativas sino epistemológicas y ontológicas, en tanto el reconocimiento de procesos educativos cada vez más conscientes articulados a desarrollar habilidades que les permitan indagar y preguntar por las realidades sociales e individuales. En suma, una formación investigativa a partir de reconocer la existencia de los objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el conocimiento. Requisitos que permiten a maestros en formación, y a nosotros como orientadores, comprensiones apro-

piadas y críticas de las rutinas, los rituales y las múltiples cosas que acontecen en la escuela como escenarios escolares que indican cómo funciona el mundo y cómo es que debemos vivirlo hoy.

Así entonces, hemos sentido, vivenciado y experimentado cómo la escuela que nos acoge y recibe no es la misma, no es la que está descrita en estudios e investigaciones, tampoco es la misma que aparece en la legislación o la que se enjuicia y critica en los medios. Es una escuela que nos ve y que vemos; una escuela que muestra que enseñar no necesariamente es la traducción de conocimientos, sino, más bien, abre la posibilidad del encuentro: relacionado necesariamente con la educación, asociado al aprendizaje, a los métodos, los vínculos, la enseñanza, la organización y la planeación de acciones. En palabras de Duschazky (2008):

un encuentro implica tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación el estado de las cosas y desde donde ya nada es lo mismo. No es a partir de una teoría sobre el encuentro, sino a través de testimonios y registros desde donde problematizar la vida en las escuelas. (p. 48)

Lo que pretendemos señalar en este texto es precisamente la importancia que tiene la transformación que ha de tener la formación de maestros y maestras, centrada en las prácticas pedagógicas como punto de partida para abrir campos de investigación y reconocimiento a problemáticas que se vinculan directa y necesariamente con la identidad de ser maestro. Este ejercicio es una estrategia para problematizar la identidad y situarse en la diferencia. Todo con el objetivo de reconocer la singularidad que tiene el maestro en sus procesos de formación y en su relación con la historia, el saber, la cultura, las ciencias, las artes, la técnica, la vida cotidiana, distanciándolo de los universalismos y repeticiones, sobre todo, de la instrumentalización que limita la creación. En palabras de Echeverri (2021) significa:

ir afuera de nosotros; lo que implica abandonar los lugares comunes, ensayar nuevos lenguajes que construyan nuevas sensibilidades magisteriales y permitan construir una mirada que nos acerque al afuera y a la invención, que nos lleven a desprendernos de las caducas prácticas educativas y pedagógicas, y, por lo tanto, nos permitan pensar tanto al maestro como a la escuela desde la diferencia, el afuera, la invención y la pluralidad. (p. 7)

Pensamientos que, en relación con el desarrollo profesional, reconocen las transformaciones que en la actualidad se dan en tanto indican que la formación por sí misma no sería suficiente, y que en consecuencia es necesario poner énfasis en las condiciones propias del oficio docente. Estas, naturalmente, acompañadas de los cambios y las reformas del sistema educativo escolar, así como el papel que juegan las instituciones formadoras de maestros y maestras: situaciones que corroboran y visionan tensiones alrededor de la formación inicial, estas señaladas ya por Álvarez (2015):

a) una orientación centrada en el sistema educativo y la evaluación de su eficacia/eficiencia en los logros de las políticas educativas estatales y transnacionales, y b) una orientación centrada en la educación de los individuos (que, según el paradigma, se declina en semánticas diversas como agentes, sujetos, personas, subjetividades, etc.). (p. 15)

Tensiones que se acompañan de las señaladas en el Estatuto docente reglamentado por el Decreto 1278 del 2002, en tanto que, de un lado, contribuye en la estabilidad y consolidación de

una carrera docente con posibilidades de movilizar, participar, actualizar e incidir en las reformas educativas; pero, de otro, otorga a las políticas educativas actuales la desprofesionalización o despedagogización de la profesión. Además de las que se manifiestan en la cotidianidad como resultado de las demandas sociales, políticas y educativas demarcadas y directrices, normativas y lineamientos que le dicen al maestro como ser y cómo estructurar su práctica pedagógica.

En suma, no se pretende dar una respuesta definitiva a las inquietudes que nos asaltan con relación a la formación de maestros y maestras para que la práctica pedagógica sea una de las posibilidades que se tienen en la reflexión y la transformación de la enseñanza y la escuela. Lo que queremos resaltar es la importancia que tiene el encuentro entre Universidad y escuela en tanto que se convierten en el contexto primordial para el ejercicio de maestros y maestras que preguntan por el saber y la formación, por la incidencia en la práctica misma, por las formas en las que es necesario intervenirla, transformarla y contextualizarla.

Conclusiones

Queda abierta la posibilidad para pensar en la práctica pedagógica y la formación de maestros y maestras, de volver sobre la vida, la trayectoria y las experiencias vitales: aquellas que nos convocan y evidencian las razones por las que nos hicimos maestros. Esta reflexión señala la emergencia de transformar para sí mismo y para otros la estancia en la escuela. Como lo afirma Freire (1979): “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 72). Es decir: una educación en el reconocimiento de realidades humanas, prácticas sociales y culturales de los sujetos, su historia, saberes y trayectorias, como posibilidad de transformación y cualificación profesional del docente en formación y en ejercicio.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2015). *Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa*. Pedagógica Nacional.
- Bárcena, G. (2004). *El delirio de las palabras*. Herder.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Echeverri, J. (1997). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes*. Universidad de Antioquia-Centro de Investigaciones Educativas.
- Martínez, M. (2008) *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio Editorial.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). Primera carta. Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 28-42). Siglo XXI.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

La reflexión en/desde la práctica pedagógica: la escritura como posibilidad

 **Luisa Acosta Castrillón***

fernanda.acosta@udea.edu.co

 **Ana María Cadavid Rojas***

maria.cadavid@udea.edu.co

*Universidad de Antioquia, UdeA

Resumen

La pregunta por la formación de docentes conlleva a la indagación y análisis de la práctica pedagógica como espacio privilegiado para la profesión docente. Por ello, en los últimos años se ha centrado la mirada en mejorar las propuestas de formación inicial de maestros desde concepciones de práctica pedagógica que posibiliten la reflexión, el acercamiento con las problemáticas escolares y los análisis del ejercicio de la enseñanza. En este sentido, la escritura se constituye en un ejercicio del pensamiento para que el maestro en formación desde el diálogo con la tradición pedagógica y la cotidianidad escolar genere conocimiento pedagógico y didáctico.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación de maestros, dispositivos de formación.

Introducción

Desde los planteamientos de Fardella y Carvajal (2019), en clave fenomenológica, se presentan las prácticas como formas de estructuración de la acción y se analizan en relación al mundo de la vida de los sujetos. Con esto, el análisis de las prácticas no se reduce a describir aquello que se hace; el giro de esta mirada está en la “comprensión de flujos de prácticas, en tanto instancias de creación de significado, productores y reproductores de órdenes sociales, a la vez que conformadoras de lo humano” (Fardella y Carvajal, 2019, p. 2). A partir de lo anterior, las prácticas pedagógicas no se reducen al hacer del maestro en el aula, más bien pueden ser comprendidas desde su complejidad y desde los componentes que hacen del oficio del maestro un asunto que es reflexionado desde diversas disciplinas.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica o práctica docente (como es nominada en algunos contextos) como categoría de análisis no se reduce al acto de enseñanza propiamente dicho o a la interacción maestro-alumno. Más bien, desde lo situado en los estudios etnográficos de Rockwell y Ezpeleta (1986) este concepto enmarca todas aquellas actividades propias del maestro en el espacio y tiempo escolar, y aquellas que posibilitan la gestión en el aula.

Vale pues, proponer dentro de este asunto complejo una reflexión que involucre el panorama de formación de maestros frente a la práctica pedagógica, así como aquellos dispositivos de formación que han sido visibles e integrados a algunas experiencias tanto en facultades de educación como en escuelas normales en el territorio colombiano. Seguidamente, se proponen algunas ideas de las implicaciones de la praxis reflexiva, la experiencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en clave de las narrativas autobiográficas y el relato de sí en el diario pedagógico. Finalmente, se concluye señalando cómo la escritura se convierte en posibilidad de registro al cual volver para identificar los incidentes críticos y aporéticos que

se sitúan como coyuntura; y, a su vez, proponen intersticios en los cuales el maestro reflexivo configura su identidad y posibilidad frente al quehacer. En este tenor, se impele una inquietud: ¿cómo se enseña algo para ser aprendido?

Referentes conceptuales de los que parte la experiencia: dispositivos de formación de maestros en la práctica pedagógica

En el marco de las estrategias que se han derivado por el interés en la formación de maestros con relación a la práctica pedagógica, se rastrean varias alternativas por las que se han optado en las últimas décadas, tanto en las escuelas normales como en las facultades de educación. Estas posibilidades se han configurado en dispositivos de formación que movilizan tanto las orientaciones teóricas como la mirada y ruta para el devenir, frente a lo que implica el oficio de enseñante.

Es así como se encuentra el portafolio, el estudio de clase, la *videoscopia*, el ateneo didáctico, las biografías, los talleres reflexivos, los estudios de clase, el análisis de la literatura, entre otras propuestas; donde la fuerza organizativa para detonar la mirada en las situaciones aporéticas se convierten en asuntos que posibilitan reflexionar sobre aquellos asuntos que el maestro sostiene como posibilidades formativas. Se encuentra así que el punto en común de estos dispositivos es la posibilidad de registro y de narración para volver sobre lo acontecido para la revisión posterior y la identificación analítica de acontecimientos que se puedan interrogar.

Por su parte, para el caso del contexto colombiano, históricamente en las escuelas normales superiores se ha visibilizado el Dispositivo Formativo Comprensivo como otra manera de disponer los esfuerzos de las comunidades educativas para convertir estos espacios en unos laboratorios de formación. Desde el proyecto Apropriación del campo conceptual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes (ACIFORMA), Jesús Alberto Echeverri (2010) propone algunas reflexiones en las que los dispositivos de producción de conocimiento y subjetividades pedagógicas y didácticas capitalicen la historia de los maestros en los contextos nacionales.

Con lo anterior, la fortaleza de los dispositivos de formación tiene unas implicaciones de organización de las dinámicas institucionales, de disposición de los tiempos y los espacios. Con ello se van marcando rutas de interacción y estructuración de los *habitus* de los maestros, los cuales se van interiorizando y capitalizando en la cotidianidad. En este sentido, el Dispositivo formativo comprensivo se eleva como propuesta porque enfatiza la necesidad de considerar a la práctica pedagógica como eje de la formación de maestros; esto gracias a que reflexiona sobre la escuela, la educación y el aprendizaje. A partir de dicha reflexión se reconoce la tradición pedagógica como vía para meditar el presente de forma que los aportes y las experiencias dialoguen con la memoria activa del saber pedagógico y generen conceptualizaciones y acciones en la formación de maestros (Echeverri, 1996).

Formación de maestros y práctica pedagógica

Se difunde regularmente que la formación de maestros y maestras se ha constituido en un tema de debate en el marco de la necesidad de mejora del sistema educativo. En la última década, desde distintas voces, es común encontrar señalamientos y demandas para mejorar las propuestas de formación inicial de maestros y maestras; centrando la atención en la práctica pedagógica como el eje de dichas transformaciones, las cuales están en procura de mejorar la calidad de la educación.

Las apuestas para la formación de docentes en Colombia se centran en ubicar la práctica como el eje principal de los distintos programas de licenciaturas en educación desde su articulación con la investigación. Esto en aras de formar maestros que reflexionen e interroguen los problemas de la formación y de la enseñanza. Con el objetivo de entender a los maestros como intelectuales de la educación.

Esta perspectiva se ha construido desde un debate educativo de interés para los investigadores y formadores, en el que se hace referencia a la práctica como el eje central en la formación de maestros. Al respecto, la presencia de la práctica pedagógica desde los primeros semestres de la formación inicial de maestros ayudará a mejorar la calidad educativa de las instituciones desde el acercamiento que tendrán los maestros en formación a las escuelas, bajo el acompañamiento de unos maestros expertos que acompañan para tejer la relación pedagógica desde la práctica.

La segunda vía desde la cual se ha asumido la presencia de la práctica pedagógica en la formación inicial de educadores se relaciona con la necesidad para que, desde ella, se establezca la relación con las teorías del saber disciplinario y pedagógico. Como resultado se obtiene una idea de la práctica como una aplicación de distintos supuestos teóricos a los escenarios escolares en los que la planeación es fundamental como actividad de los maestros.

En la tercera y última perspectiva encontramos la reflexión de la práctica pedagógica como apuesta de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en los últimos diez años, desde la cual se propone la investigación de la práctica en articulación con los componentes pedagógico, didáctico y disciplinar presentes en los programas de formación. La investigación en relación con la práctica pedagógica posibilita la reflexión sobre la enseñanza, la problematización de la cotidianidad escolar y la resignificación de las experiencias escolares.

Por ello, las propuestas de formación de maestros han considerado la reflexión en la práctica pedagógica como una reconstrucción del propio oficio del maestro, y como la posibilidad de interrogar las tradiciones que han estado presentes en la configuración de la docencia. En dicho ejercicio del pensamiento se encuentra la escritura: el relato de sí como ruta de análisis y de construcción pedagógica.

Es así como el enfoque de la práctica reflexiva para la formación de maestros permite la comprensión de la práctica pedagógica desde la toma de distancia de miradas técnicas-instrumentales que consideran los procesos de formación docente como aplicaciones de teorías y métodos, que se obtienen desde el seguimiento de dichos elementos preconfigurados, anteriores a la experiencia docente.

El enfoque reflexivo en las propuestas de formación de docentes concibe cuatro asuntos importantes que se quieren destacar: 1) la reflexión permite a los docentes centrar la mirada en su propio ejercicio, 2) posibilita la comprensión de la práctica en relación con las condiciones sociales y culturales, 3) se constituye en un espacio para la relación teoría/práctica investigación/docencia y 4) sitúa la pregunta por las implicaciones de la enseñanza.

Estrategias metodológicas

En específico, la escritura (por ejemplo: de diarios pedagógicos como estrategia de formación en la práctica pedagógica) se refiere a presentar, desde la experiencia y lo singular, los modos en los que se siente, se piensa, se explica, se construye el ser maestro. Con esta propuesta se propicia el narrar historias de manera colectiva y/o individual para así construir significados alrededor de la práctica pedagógica, dotando de sentido las experiencias desde la producción de saberes (Rodríguez y Echeverri, 2015).

Estas construcciones, en palabras de Edelstein (2015), se componen con base en la memoria del saber que resulta de la experiencia; la que enfatiza la presencia insoslayable de la subjetividad. Se trata de proponer a la escritura como el escenario para situar en lo colectivo lo que se construye en lo singular. Así mismo, el compromiso con la escritura, como parte fundamental de la práctica pedagógica en la formación inicial y continuada de maestros, lleva a la posibilidad de la comprensión de las prácticas entendidas como un dispositivo narrativo que contribuye a la identidad profesional, ayuda a interpretar los acontecimientos, a volver sobre concepciones instaladas para replantearlas y/o entender sus propias acciones para próximas decisiones (Anijovic *et al.*, 2009).

Es así que la práctica pedagógica requiere la escritura para que el *continuum* (que se presenta en la construcción constante de la realidad) permita la reconstrucción del conocimiento pedagógico desde la experiencia docente. Es decir, la conciencia de aquello que se pone en juego en el encuentro educativo permite situar la formación, la enseñanza y las relaciones intersubjetivas entre el maestro y el alumno como asuntos que atañen al maestro como formas del cuidado del vínculo.

Ahora bien, un asunto que interesa situar es la posibilidad que genera la escritura sobre la enseñanza que la coloca más allá del saber disciplinar y didáctico y permite interrogar por los modos en los que el maestro teje su saber con los alumnos para así reconocer ¿cómo enseñar algo para ser aprendido? Asunto que sobrepasa las lecciones universitarias y se carga de sentido en la reflexión sobre la práctica.

Análisis. La escritura del diario pedagógico como posibilidad de reflexión

Ampliar los componentes de la posibilidad escritural a la luz de pensar el diario pedagógico como un espacio de reflexión válida en sí misma y como el ejercicio de plasmar y volver sobre lo escrito. Se identifica así que aquellos registros del diario pueden ser analizados mediante la identificación de incidentes críticos, los cuales son formulados por Bolívar *et al.* (2001), citando a Kelchtermans (1993), como los eventos que acontecen de manera individual “que marcaron particulares direcciones o rumbos. Así, a lo largo de la trayectoria profesional individual hay momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital” (p. 172).

En este sentido, la escritura del diario se convierte en la posibilidad para el encuentro de hitos que permiten situar las descripciones de experiencias que aborden aquellas situaciones que permiten el fortalecimiento de aspectos referentes a la formación, la enseñanza y las relaciones intersubjetivas entre el maestro y el alumno. Pues este es un dispositivo que se abre a la reflexión a los ejercicios de enseñanza y la conciencia individual que sitúa más allá del saber disciplinar y didáctico los modos de relación que el maestro teje con su saber y los alumnos para así reconocerse.

Específicamente, una de las preguntas que podrían situar el rastreo de incidentes críticos, como acciones en la formación de maestros, tiene que ver con los sucesos claves en la experiencia docente frente a la pregunta ¿cómo se necesita algo ser enseñado para ser aprendido? Asunto que sobrepasa las lecciones universitarias y se carga de sentido en la reflexión sobre la práctica y la cotidianidad del maestro.

A su vez, la historia de vida que se va trazando mediante esta escritura de la práctica cotidiana posibilita trazar, en diversos momentos de la experiencia docente, aquellas transfor-

maciones frente a la enseñanza; y esas mismas implicaciones que hace que la formación del maestro no se agote en la finalización de la formación como normalista o licenciado. Incluye, además, la implementación, habituación e incorporación de algunos dispositivos y estrategias que trascienden la descripción de los acontecimientos y la cronología de acciones en el marco de las prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Desde las posibilidades de reflexión, sobre y desde la práctica pedagógica, se encuentra que son distintos los dispositivos de formación que abren el campo de elección tanto para las facultades de educación, las escuelas normales y los maestros en ejercicio. Así, considerando los objetivos que se hayan trazado en la sistematización y acciones de intervención en el acto de enseñanza que se identifique, el abanico que se ha venido gestando en los últimos años no subordina estas posibilidades.

Con ello el diario pedagógico como un dispositivo de escritura, que se ha considerado como parte de la historia de la formación de maestros en Colombia, se resignifica hasta convertirse en posibilidad de registro al cuál se puede regresar para la identificación de incidentes críticos que se convierten en objeto de estudio por parte del maestro e investigadores de la educación.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Tilde Editora.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Aula abierta. Editorial Muralla.
- Edelstien, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 71-105.
- Echeverri, J. (2010). ¿Es posible una pedagogía de lo místico? *Itinerario Educativo*, 24(55), 121-144.
- Fardella, C. y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 17(1), 1-12.
- Rodríguez, H. y Echeverri, J. (2015). Práctica y diario pedagógico sobre la estructura de la memoria [SlideShare]. Slideshare. <https://es.slideshare.net/MateoMonsalve1/practica-y-diario-pedaggico>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12), 1-14. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>

