



FORMACIÓN DE LICENCIADOS
EN EL MARCO DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA:
concepción, sentido y estructura

GRUPO DE INVESTIGACIÓN:
PRAXIS, INFANCIAS, JUVENTUDES Y SABERES
Ada Marcela González Riveros
Diego Andrés Pinzón



Primera edición, marzo 2023
Investigación y elaboración, 2020

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

Director de Investigación

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Decano Escuela Ciencias Humanas y Sociales

Ruben Dario Hernandez Perdomo. Pbro.

Director de Programa Trabajo Social

Camilo Andres Barrera Alvarado

Director Editorial

Felipe Sandoval Correa

Diseño y diagramación

Juan Sebastián Suarez Delgado
Jeferson Camilo Hernández Galeano

Editorial Fundación Universitaria Monserrate

ISBN: 978-958-8486-55-0



Licencia Pública Internacional – CC BY-NC-SA 4.0
Creative Commons Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0



Tabla de contenido

1. El problema de la praxis pedagógica como campo de investigación y su historicidad en el pensamiento de la escuela de educación de la UNIMONSERRATE	1
1.1 Antecedentes. La comunidad de praxis: una estrategia para repensar la escuela de educación	3
1.2 Algunos referentes para situar conceptos alrededor de la praxis pedagógica y educativa en el contexto internacional	9
2. La praxis pedagógica como apuesta en la transformación en la escuela de educación de la UNIMONSERRATE	12
•Práctica y praxis pedagógica	12
•La praxis pedagógica en la configuración de los nuevos docentes	14
Red 1. La praxis pedagógica como un acto dialógico y creativo	14
Red 2. Praxis pedagógica y su relación con el cuidado	16
Red 3. Reflexión – acción - investigación en el marco de la praxis pedagógica	18
3. Diseño metodológico	23
4. Hallazgos	28
4.1 Reconociendo concepciones en voz de los estudiantes	29
•El docente es y se construye en las relaciones con otros	30
•La reflexión como un elemento constitutivo de la praxis pedagógica del docente	34
•La reflexión como detonante en la praxis pedagógica	38
•Experiencia e investigación: un aporte a la praxis pedagógica	38
•La producción de conocimientos: un reto en la praxis pedagógica	40
• Concepciones de praxis pedagógica	41
• Aspectos metodológicos que facilitan y dificultan la formación como docente de la Unimonserrate en el marco de la praxis pedagógica	43
•Relación entre la estructura de práctica en sus cuatro momentos (inmersión, praxis, seminario de formalización, planeación y evaluación) y aporte a la formación	46
4.2 Reconociendo concepciones en las voces de los integrantes del equipo académico administrativo de la escuela de educación	50
•Concepciones alrededor de la praxis pedagógica.	50
•Modos en que ocurre la praxis pedagógica.	52
•Las concepciones de maestro en la praxis pedagógica.	54
4.3 Las concepciones de praxis pedagógica de los docentes de la escuela de educación	55
•Concepciones de praxis pedagógica	55
•¿Cómo se lleva a cabo la praxis pedagógica?	57
•Reflexiones y alternativas frente a la praxis pedagógica	59
5. Resultados	60
6. Bibliografía	63

Listado de tablas

Tabla 1 Instrumentos de recolección de datos.	25
Tabla 2 Categorías de preanálisis por instrumento de recolección.	26
Tabla 3 Categorías y subcategorías de análisis	27
Tabla 4 Elementos que afectan la formación del docente en el marco de la praxis pedagógica.	46

Listado de figuras

Figura 1 Propuesta curricular	6
Figura 2 Origen de los documentos analizados	9
Figura 3 Años de publicación de los documentos analizados	10
Figura 4 Redes praxis pedagógica	22
Figura 5 Términos recurrentes en la voz de los estudiantes	29
Figura 6 Praxis pedagógica	42
Figura 8 Elementos para configurar un modelo de formación de licenciados	62

Listado de anexos

Anexo 1: Formato de entrevista a sujetos que trabajan en instituciones donde se desarrolla práctica	66
Anexo 2 Formato de entrevista al equipo académico administrativo	67
Anexo 3 Formato de taller realizado a docentes de la Escuela de Educación	68
Anexo 4 Formato de taller realizado a docentes de la Escuela de Educación 2	69
Anexo 5 Ficha de observación a campos de práctica	70

1. El problema de la praxis pedagógica como campo de investigación y su historicidad en el pensamiento de la escuela de educación de la UNIMONSERRATE

La investigación que resume el presente libro se sitúa en el marco del proyecto aprobado mediante el Acta 005 del Comité Rectoral del 30 de mayo de 2017, con el cual se da vía a un proceso de indagación sistemático acerca de las concepciones, sentidos y estructura que la Escuela de Educación le da a la praxis pedagógica y sus relaciones con la formación de educadores. La praxis pedagógica como eje que atraviesa las acciones formativas de los maestros en la Escuela de Educación entra en diálogo con las discusiones sobre el concepto propio de la pedagogía y su estatuto científico. Es así como la pedagogía como práctica se ha convertido en un campo de reflexión constante de la comunidad académica de la Escuela de Educación.

Los primeros rastros de la idea de praxis pedagógica a nivel institucional se encuentran en los documentos que dan origen a la obtención de registros calificados de los programas de la Escuela de Educación (antigua Facultad de Educación), pero particularmente el programa de Licenciatura en Educación Preescolar. Es así como el documento de la Unimonserrate titulado “Documento Maestro con fines de Renovación de Registro Calificado”, menciona que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica y reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y estudiantes. Además, enuncia que es un eje integrador que se concibe como un conjunto de acciones educativas intencionadas, estructuradas y reflexionadas; donde se posibilita la construcción del ser docente con un discurso y un saber pedagógico, donde el maestro en formación propone, diseña, desarrolla, evalúa y se apropia de su quehacer, para así transformar la práctica, partiendo de una actitud investigativa, dentro y fuera del aula (Barrera et al., 2009).

Lo anterior configura un vestigio de las relaciones entre pedagogía, reflexión, investigación y, en su momento, la concepción de la práctica educativa como centro y eje articulador de la formación de maestros. En otras palabras, el problema de la praxis no surge con este proyecto, sino que ha transitado por el pensamiento y las acciones de los sujetos que constituyen la Escuela de Educación hace aproximadamente 10 años, y son las relaciones cotidianas las que tejen los sentidos y contrasentidos que devienen en las dinámicas sociales, culturales e históricas que inciden el pensar individual y colectivo.

En este contexto, se reconoce que las estructuras que configuran la plataforma conceptual, emocional y práctica en el campo educativo no son estáticas y que en el camino se han dado movimientos que complejizan las relaciones entre los sujetos que comparten los escenarios de aprendizaje en la Escuela de Educación. Por este motivo se hace necesario entrar en un momento de introspección para preguntar, ¿quiénes somos?, y, ¿cómo vivimos el rol que tenemos en la Escuela las transiciones académico-administrativas, que involucran experiencias de formación de docentes? Seguramente estos cuestionamientos no se responden en su totalidad en el libro, pero creemos que la aproximación a las transformaciones del pensar del docente, estudiante y directivo en el marco de la praxis puede aportar a las mismas.

En línea con lo expuesto, se identifican dos sucesos que impulsan a la comunidad educativa de la Escuela a repensar el modelo de formación de docentes: el primero es la alianza entre la Congregación de las hijas del corazón de María y la Arquidiócesis de Bogotá en el año 2014 para incorporar a la universidad en el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá-SEAB, aspecto que resignificó los valores evangelizadores que orientan el quehacer educativo y le dio relevancia a la praxis materializada en la triada proyección, cercanía y cuidado como insumo que “invita a vivir el sentido del aquí y del ahora, en el mundo de los desempeños, de la vida, de la cotidianidad universitaria, para realizar en cada persona su proyecto de vida, de tal manera que confronte y afronte la responsabilidad del cambio personal y social” (Proyecto Educativo Institucional-PEI, 2016, p. 5).

El segundo suceso es la coyuntura que se gesta en la transición académico-administrativa de la universidad y en específico la Escuela de Educación con las regulaciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional para los años 2015-2016 en torno a las acreditaciones de alta calidad para las licenciaturas y la posibilidad de reestructurar las propuestas educativas según las directrices de renovación de registros o dar apertura de nuevos registros con denominaciones unificadas que guarden los sentidos que la nación concibe para la formación de los nuevos educadores. La simbiosis de estos eventos dio como resultado la creación de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Educación Básica Primaria, aspecto que dispuso condiciones para reconocer, densificar y reconstruir los discursos y prácticas que ya circulaban en la Escuela de Educación.

Paralelamente, los discursos alrededor de la práctica educativa y su relación con la formación de educadores¹ transitaron en medio de las reflexiones de los colectivos de maestros y semilleros de investigación, entre los cuales se desarrollaron tres propuestas investigación formativa que aportaron al fortalecimiento de la denominada **comunidad académica de praxis** en el marco de la investigación aplicada. Dichos trabajos impulsaron en su momento una postura propia que se condensa en este pensamiento:

La Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, asume la formación de educadores desde una perspectiva que involucra la acción, reflexión, transformación, innovación y producción de conocimiento pedagógico a partir de elementos como el diálogo y la indagación como cimientos de la construcción del proyecto de vida transformador de quienes optan por ser licenciados, un proceso retrospectivo, introspectivo y dialógico que se evidencia a través de las experiencias y saberes construidos frente a la praxis pedagógica por los maestros.

En este sentido, la comunidad de praxis no solo se conformó por sujetos investigadores, sino que recogió voces, momentos, sucesos y actores diversos que dentro de la dinámica de la Escuela de Educación intercambiaron pensamientos, acciones y emociones que, como punto cúlmine, desembocaron en el proyecto de investigación que da origen es este libro.

¹En lo sucesivo, las denominaciones “educador” y “maestro” se tratarán como sinónimos.

1.1. Antecedentes. La comunidad de praxis² : una estrategia para repensar la Escuela de Educación

Los orígenes de esta investigación están en el año 2015, cuando a un grupo de profesores de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate les empieza a inquietar el tema de la formación de educadores, específicamente el aprendizaje. En ese momento aún faltaban claridades acerca de qué implicaba epistémica y pedagógicamente la palabra “formación”. Sin embargo, sí existía un discurso interiorizado y unas prácticas educativas que propendían por una apuesta sensible y comprometida con la educación en el rasgo histórico del programa, es decir, por una educación superior de maestros con alto sentido de lo humano, cercana y reflexiva, emprendieron junto con sus estudiantes un camino de indagaciones.

Así, en un primer momento se conforma un semillero de investigación que inicia un ejercicio para aproximarse a la pregunta: ¿Cómo aprenden los estudiantes de la Escuela de Educación de la Unimonserrate a ser maestros y qué condiciones favorecen ese proceso? Este primer ejercicio permitió encontrar una relación entre múltiples elementos, como los saberes que construye el maestro sobre la educación y su profesión, los procesos de formación de maestros y sus derivadas epistémicas, las estrategias cognitivas para aprender, las habilidades propias del aprendizaje y sus relaciones con la práctica pedagógica.

Estas primeras indagaciones y las reflexiones que se fueron construyendo con el colectivo docente, vincularon elementos desde la propuesta formativa de la Escuela de Educación, que entraban en sintonía con las directrices institucionales, las cuales ven en la triada que orienta el sentido de la Universidad (proyección, cercanía, cuidado), “un ambiente vital que edifica la cultura de la Unimonserrate como una Institución que propicia una experiencia personal, comunitaria y social que transforma la vida de las personas” (PEI Unimonserrate, 2016, p. 5). El desarrollo de una propuesta formativa en el marco de la praxis implica la concreción de estos ideales en acciones pedagógicas que propendan por la construcción del tejido social, cultural y educativo.

Además del interés investigativo de la *comunidad de praxis*, como se denominó este grupo, la Escuela de Educación en sintonía con las directrices de la resolución No. 02041 del 3 de febrero de 2016 tomó la decisión de reestructurar procesos académico-administrativos. La intención con ello es trascender el formalismo de la norma hacia una reflexión profunda desde lo pedagógico, que soportará una serie de cambios que involucrarán elementos construidos conceptualmente desde lo propio. Es así como el diseño curricular de las Licenciaturas en Educación Infantil y en Educación Básica Primaria emergió desde la complejidad que recoge el devenir histórico de los sujetos y las conexiones presentes en esa memoria. Por ello, la ruta de indagación configuró una plataforma conceptual que permitía relacionar los principales elementos de la propuesta formativa que la Unimonserrate había desarrollado por varias décadas, rescatar sus improntas y actualizarlas en cuanto a sus referentes teórico-prácticos. Esto, con miras a la construcción de un proceso

² La comunidad de praxis es un grupo de maestros que reflexiona el asunto de la praxis educativa y la práctica pedagógica, para tratar de generar una plataforma conceptual sobre esta distinción y elaborar ejercicios de investigación articulados al grupo de investigación “Praxis, infancias, juventudes y saberes” de la Escuela de Educación.

reflexivo que respondiera a las demandas normativas para la obtención del registro calificado de nuevos programas y a la autoevaluación permanente que los programas de educación superior realizan sistemáticamente.

De esta manera, la comunidad de praxis logró conectar la propuesta investigativa con la cotidianidad de la Escuela de Educación y en esa articulación fue revelando algunos desafíos que debe afrontar la Educación Superior en cuanto a la formación de maestros para la sociedad contemporánea. La pregunta en torno a los modos de aprender a ser maestros que tienen los estudiantes de Licenciatura y los factores que favorecen este aprendizaje se fue complejizando desde la lectura del entramado que surge de los contextos sociopolíticos que intervienen la construcción de las propuestas educativas de la Escuela. Estos hallazgos plantearon nuevos interrogantes y colocaron sobre la mesa la necesidad de ahondar, profundizar y densificar los discursos y prácticas que, respecto a la educación de educadores, desarrollaba la Escuela de Educación.

Una segunda indagación se refirió al estudio sobre la relación entre teoría y práctica como factor que favorece la construcción de un perfil de formación para el educador de la Unimonserrate. Este ejercicio fue desarrollado por la misma comunidad académica de docentes con el apoyo de estudiantes del semillero de investigación y empezó a mostrar algunos rasgos de los modos en que la formación de educadores en la Unimonserrate se desarrollaba. Esto permitió comprender la importancia de la investigación y la reflexión en el ejercicio de la docencia, y su papel en la configuración de un perfil docente crítico, analítico, reflexivo y observador sobre su práctica educativa.

Hasta este punto, las categorías práctica, práctica educativa, práctica pedagógica y otras asociadas eran difusas desde su abordaje conceptual, las primeras miradas apuntaron a elementos de la práctica reflexiva y la investigación acción. Esto llevó a estudiar algunos autores relevantes de la epistemología de la práctica como Donald Schön, Philippe Perrenoud y de la investigación de la propia práctica como John Elliot entre otros. La teorización de este ejercicio de investigación mostró reflexiones importantes sobre la relación teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo y permitió comprender cómo la práctica docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores, lo cual implica abordar el estudio de la formación de docentes como un ejercicio constante.

De igual manera, surgieron elementos referidos a cómo la práctica, entendida como el ejercicio educativo del docente, tiene un fuerte componente investigativo ligado a ella y cómo la transformación de las prácticas pedagógicas puede darse desde la autorreflexión de profesional de la educación. Estas aproximaciones fueron importantes, pues consideraron la necesidad de articular varios elementos ya presentes en la apuesta formativa que hacía la Escuela de Educación y, de esta manera, explicitarlos haciendo un ejercicio comprensivo desde adentro, pero que pudiera aportar a otras comunidades académicas interesadas en la educación superior de docentes.

Los dos primeros ejercicios investigativos fueron densificando los discursos de los maestros de la Escuela e incidiendo en las decisiones que tomaba el equipo académico administrativo. Por una parte, debido a las discusiones teóricas derivadas de la investigación y, por otra, por los ejercicios

que desde la comunidad académica se propiciaban en las jornadas de trabajo docente. Sin embargo, la postura seguía apuntando a desarrollos anglosajones y europeos por las características de los autores estudiados. Todos eran muy reveladores, pero existía la necesidad de considerar elementos desde las pedagogías latinoamericanas.

Un tercer ejercicio de indagación documental que antecedió al proyecto evidenció que la praxis pedagógica no es una preocupación solo de la Escuela de Educación de la Unimonserrate, sino de otras instituciones de Educación Superior que cuentan con facultades o escuelas de educación. Así, a partir de la comprensión de algunos elementos que conforman la praxis pedagógica, en varios ejercicios de discusión y reflexión con pares universitarios y su relación con la perspectiva reflexiva e investigativa, fue posible relacionarlos con la formación de licenciados en educación, tratando de caracterizarlos conceptualmente, pero también respondiendo a lo que las resoluciones del Ministerio de Educación señalaban alrededor de la importancia de la práctica en la formación de maestros.

Como ya se ha mencionado, no era una novedad del todo ubicar la práctica como un componente fundamental del proceso de formación de educadores. De hecho, Unimonserrate se distingue por tener en su estructura académica la práctica formativa desde el primer semestre. Sin embargo, el avance fue el anclaje que presentan los demás escenarios y ejes de formación con la práctica, o como luego se denominó, la praxis pedagógica. Para ese momento, el grupo de profesores y estudiantes que conforman la comunidad de praxis tomó una ruta complementaria de la cual surgió un proyecto de investigación avalado en convocatoria institucional de la vicerrectoría académica, cuyos resultados expone el presente libro.

Tras el aval de las Directivas de la Universidad para el desarrollo del proyecto de la comunidad en investigación aplicada, se procedió a reorganizar los hallazgos de los trabajos previos y conectarlos con las voces de los directivos, docentes, estudiantes y actores del sector educativo, para comprender cómo se concibe y estructura un modelo de formación de educadores en el marco de la praxis pedagógica. Para esto, se realizó una aproximación cualitativa a partir de una estructura matricial de categorías surgidas de los datos cualitativos, que organizados por instrumento de recolección, como se detalla en el apartado número tres, que explica el diseño metodológico.

Es así como la comunidad de praxis fue mostrando rutas de trabajo y reflexiones que configuraron cada vez más una postura de la praxis pedagógica como hipótesis de trabajo, lo cual desencadenó en la construcción colectiva de una estructura curricular de Escuela para sus nuevos programas. El reconocimiento de la memoria de la comunidad permitió resignificar las estructuras simbólicas presentes en la cotidianidad de la Escuela de Educación y plasmarlas en documentos institucionales que pautaran las estructuras de formación de docentes.

Ejemplo de esto es la concepción de praxis pedagógica y su estructuración como eje de integración curricular de los programas curriculares de la Escuela de Educación, que desarrolla el documento de *Lineamientos de Praxis Pedagógica Escuela de Educación*, de agosto de 2018, el cual recuperó elementos de los hallazgos que la comunidad ha producido para su escritura. En este sentido, “el currículo para la Escuela de Educación es una hipótesis de trabajo que se va transformando, ampliando, profundizando y diversificando de acuerdo con las realidades de la

población infantil y juvenil, y que se enriquece gracias a procesos de indagación, análisis, reflexión e investigación entre los miembros de la comunidad educativa universitaria” (Escuela de Educación, 2018, p. 29).

En este punto, es importante abordar la forma en que se estructura y desarrolla la práctica profesional de los maestros en la Escuela de Educación en la propuesta curricular.



Figura 1. Propuesta curricular

Fuente: Elaboración propia a partir del Documento Pensamiento de Escuela 2019.

La organización de la estructura curricular se dinamiza mediante las construcciones que devienen de la relación entre la praxis pedagógica y la actitud investigativa en cada uno de los núcleos de fundamentación, profundización y profesionalización que componen el plan de estudios. Estos se desarrollan a partir de ejes temáticos que de manera transversal amplían las construcciones que realizan maestros y estudiantes a partir de preguntas orientadoras presentes en todos los syllabus y que actúan como detonantes de acción, reflexión, transformación y producción de conocimiento en los momentos que componen la práctica pedagógica en espacios internos de clase y externos, en campos de práctica.

En este sentido, la estructura organizativa de la práctica se reconoce y actúa como un eje de integración curricular que genera condiciones para la construcción conjunta de conocimientos amplios y diversificados a partir de las relaciones entre la práctica y la teoría como un ciclo en el que la teoría favorece la comprensión de la realidad que enmarca las prácticas pedagógicas y permite conceptualizarlas, fundamentarlas y argumentarlas, y a su vez las prácticas permiten cuestionar, analizar, tensionar y contraponer las teorías, con la triangulación de lo teórico, lo práctico y la reflexión (Documento maestro Licenciatura en Educación Infantil, 2018).

En lo que se refiere a los espacios curriculares en los que se desarrolla la práctica en campo y espacios de clase, la Escuela trabaja las competencias pedagógicas, reflexivas, investigativas y profesionales de manera conjunta en cuatro momentos específicos en el plan de estudios: Formalización, Inmersión, Reflexión pedagógica y Planeación y Evaluación. Asimismo, asume como criterios curriculares la flexibilidad e interdisciplinariedad en su aplicación al comprender que el desarrollo metodológico y las intencionalidades responden a la naturaleza de los ámbitos de intervención. En este sentido, se pueden dar en modalidad de semilleros de investigación institucionales e interinstitucionales y prácticas en campos educativos convencionales y no convencionales. A continuación, se detalla cada uno de los momentos:

- El momento de **Formalización** se comprende como el escenario académico de carácter dialógico, reflexivo e investigativo que alimenta la praxis al movilizar el pensamiento del estudiante y contribuir a la construcción de su saber pedagógico, desde de las preguntas orientadoras de cada núcleo de formación, con el propósito de fortalecer su dimensión política y pensamiento crítico, a través de una sólida fundamentación teórica y conceptual.
- El momento de **Inmersión** se comprende como el ambiente donde ocurre la experiencia pedagógica in situ, la cual implica la apuesta del quehacer docente, que emerge de observar, investigar y comprender las particularidades de los sujetos y los contextos; experiencia que permite a los estudiantes confrontarse a sí mismos desde una postura dialógica y reflexiva que aporte a la educación, a la pedagogía, al empoderamiento docente y a la transformación de las realidades educativas y sociales.
- El momento de **Planeación y Evaluación** se ha configurado como un ambiente ético, político, dialógico y situado, para el diseño del quehacer educativo, que ocurrirá en el momento de inmersión y la evaluación de dicho quehacer que permita proponer estrategias para su transformación.
- El momento de **Reflexión Pedagógica** es el escenario para cuestionar y valorar el quehacer educativo propio a partir de los referentes teóricos, la documentación pedagógica, el diálogo entre pares, las interacciones con los actores educativos y desde allí generar estrategias que aporten a la transformación de sus prácticas pedagógicas, promoviendo la cultura de la investigación y la innovación.

En este espacio se pretende favorecer el empoderamiento individual y colectivo para argumentar y resolver problemáticas de la cotidianidad o de investigación situadas, para agudizar la mirada, el encuentro inter y transdisciplinar que permite comprender e interpretar con mayor rigor las realidades educativas y sociales. Es así como se pretende provocar la movilización del pensamiento, la emoción, el sentimiento, la acción de los sujetos; espacio para aprender a preguntar, a argumentar, a exponerse en público, para consensuar y disentir, para el trabajo autónomo y en equipo.

Estos momentos se comprenden como escenarios fundamentales para el reconocimiento de la diversidad de pensamientos y de estilos de trabajo pedagógico, la cual contribuye a la "configuración de la identidad del maestro que se forma en la Escuela de Educación de la Unimonstrate" (Lineamientos de Praxis Pedagógica Escuela De Educación, 2018, p. 18 y 19).

El recorrido hasta aquí expuesto explica de alguna manera el tejido conceptual que el lector encontrará más adelante, donde la interpretación de los datos se hace desde posturas diversas y hasta eclécticas, basadas tanto en el post estructuralismo, la complejidad y otras pedagogías que posibilitaron al proyecto movilidad al flexibilizar las formas de abordar la praxis pedagógica desde referentes curriculares, investigativos, reflexivos, emancipadores y humanistas.

Otro elemento para resaltar en la construcción curricular tiene que ver con la pedagogía y el enfoque que se le otorga en la investigación, al situarla como actividad visible y material de las personas, tendiente a satisfacer necesidades de cierto grupo de actores sociales (Gómez, 1999). En este sentido, la pedagogía como práctica denota una manera de construir conocimiento educativo a través de diversos elementos; uno de ellos es la praxis. Evidencia de esto se encuentra en el documento que consolida el Pensamiento de Escuela, en el cual se entiende la pedagogía “como una ciencia práctica, es decir, como una reflexión sistemática de la experiencia concreta del hacer educativo. No se trata de un método universal, sino de paradigmas, lineamientos y reflexiones desde una perspectiva dialógica, que ayudan a comprender, definir y proyectar el ejercicio educativo desde la transformación de los sujetos y los contextos” (2018, p. 7).

De esta manera “la Escuela de Educación apuesta por la pedagogía como eje fundante, que permea y alimenta de manera permanente los demás ejes del currículo de sus programas académicos como un proceso reflexivo donde se relacionan elementos como la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente, la educación y la didáctica, entre otros, y que invita a preguntar el a quién, para qué, por qué, qué, cuándo y cómo, en la formación de maestros y el análisis de sus prácticas educativas” (Documento pensamiento de escuela, 2018, p. 5). Por tanto, la formación del educador se centra en la comprensión de los sentidos, contextos y quehaceres que se interrelacionan en la práctica, siendo esto un elemento clave en la praxis; es decir, se piensa que los maestros se construyen como seres humanos desde lo sociocultural, y que la praxis se convierte en un proceso de reflexión para enriquecer las prácticas y las teorías.

Lo anterior cuestiona el diseño de currículos como elementos cerrados de formación y propone una comprensión dinámica de lo curricular en la formación de maestros como hipótesis de trabajo. Esto quiere decir que hay marcas epistémicas ya desarrolladas dentro de la Escuela de Educación que enmarcan a la práctica educativa más allá de las acciones que tienden a entrenar a los maestros en su quehacer, sino que configuran una postura propia acerca de la pedagogía y su relación con las prácticas docentes desde lo reflexivo, la lectura de los contextos y lo investigativo, como caminos hacia la construcción de conocimiento pedagógico transformador. El documento de Pensamiento de Escuela incluye definiciones al respecto:

“La praxis da sentido a la formación permanente del maestro en contexto, analiza las contingencias y condiciones que determinan formas de acción pedagógica, que se nutren de la experiencia y posibilita mirarse para la expresión del conocimiento construido fomentando fortalezas y transformando prácticas a partir de análisis y cuestionamientos, movilizandotensiones y documentando experiencias.

Una praxis pedagógica que reflexiona y actúa sobre el ser, el saber, el saber hacer, el sentir, los contextos, la dignificación de la profesión y la función social de la educación, promoviendo acciones concretas para favorecer sus procesos de aprendizaje” (2018, p.7).

Lo anterior también invita a una reconceptualización de la unidad teórico-práctica, algo que hoy en día se concibe más allá de una fase antes de otra, y que representa una relación sinérgica y retroalimentada, donde la reflexión se sitúa en el centro del proceso del licenciado en formación, con elementos fundamentales que pueden ser implementados en tal proceso.

1.2. Algunos referentes para situar conceptos alrededor de la praxis pedagógica y educativa en el contexto internacional

Durante la investigación se hizo un rastreo de información, se buscaron artículos, capítulos de libros, libros y trabajos de grado en los cuales el objeto de estudio fuera la praxis educativa y pedagógica, y que estuvieran relacionados con la formación de educadores desde los elementos de la práctica y su reflexión. Para este ejercicio, se tuvieron como prioridad documentos producidos en el período 2007-2017, lo que arrojó una base documental de 62 documentos para el análisis. Estos, en su mayoría, fueron recuperados de bases de datos digitales y algunos consultados en físico. Las bases de datos revisadas fueron EBSCO, Taylor & Francis Online, Redalyc, Scielo y Google Académico; también se revisaron los repositorios institucionales de las Universidades de la Sabana, Nacional de Colombia, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional.

Las categorías de análisis utilizadas únicamente para el rastreo fueron “praxis” (en sus aproximaciones como praxis solamente, praxis educativa o praxis pedagógica), “formación docente” (también formación de educadores), “práctica docente” y “reflexión educativa” y sus equivalentes en inglés. Los documentos fueron guardados, organizados y procesados empleando el programa de gestión bibliográfica Zotero. Posteriormente se inició un análisis de la información encontrada a través del programa de análisis cualitativo de datos Atlas.ti. A partir de los documentos encontrados, se realizó una agrupación teniendo en cuenta categorías emergentes de análisis: concepto de *praxis* (en término solo, educativa o pedagógica), *formación docente* (o de educadores), *tipo de investigación*, *fundamentación teórica* y *aportes conceptuales*.

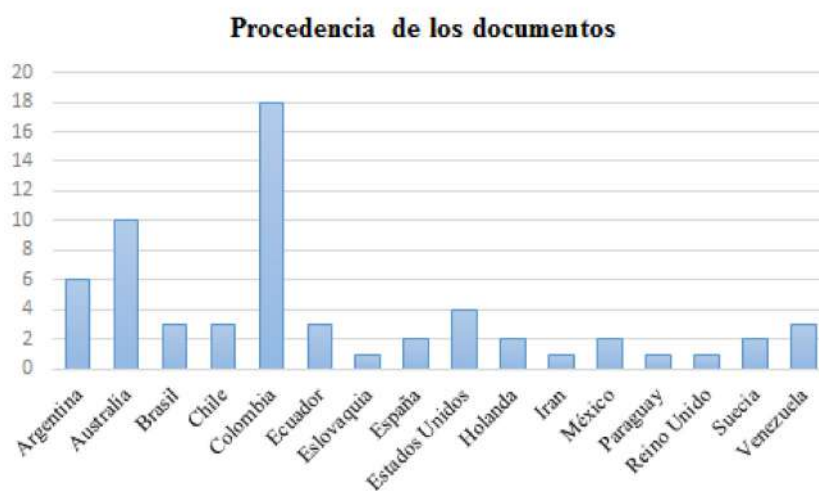


Figura 2. Origen de los documentos analizados
Fuente: construcción propia

En la primera parte del análisis se determinó que los documentos proceden de 16 países (**Figura 2**), la mayoría de Colombia (18), Australia (10), Argentina (6) y Estados Unidos (4). En cuanto al idioma en el que está escrito el documento, se sabe que 40 de ellos están en español, 20 en inglés y dos en portugués. La mayoría de los documentos fueron publicados entre 2010 y 2017 (**Figura 3**). Por su trascendencia, se ha incluido un artículo del 2007. El año con mayor representación es 2016, con catorce documentos, seguido por 2013 con nueve, y 2014 y 2012 con ocho cada uno. En cuanto al tipo de documento, se ha encontrado que 32 corresponden a artículos de reflexión o revisión, 17 artículos de investigación, tres libros, dos capítulos de un libro y ocho tesis de grado a nivel de maestría.

Lo anterior se hizo indicando al equipo de investigación que, si bien hay ejercicios académicos alrededor del tema, la praxis como término genérico, aún era incipiente en el momento y que no es una temática muy extendida aún en la investigación actual. No obstante, sí ha incrementado la producción en los últimos años.



Figura 3: Años de publicación de los documentos analizados
Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en la investigación, las dos categorías de análisis principales muestran que 30 documentos están dedicados específicamente a la praxis (con diversas denominaciones: praxis pedagógica, educativa, docente etc.), 24 a la formación docente o formación de educadores y 8 de ellos tratan y relacionan los dos conceptos.

Inicialmente llamó la atención que, de los 17 artículos de investigación, 10 corresponden al idioma inglés y sólo cinco al español, contraste que resulta evidente cuando se analiza que, de los 32 artículos de opinión, 22 están en español y sólo nueve en inglés. Es necesario aclarar que los artículos de opinión corresponden a revisiones documentales. Al contrastar el tipo de documento con la temática se determinó que 14 de los artículos de investigación corresponden a praxis y siete a formación docente; de los artículos de opinión, 19 corresponden a praxis y 17

a formación docente. De los datos anteriores se puede inferir que en los países de habla hispana el concepto de praxis se ha estudiado en mayor medida desde lo documental, mientras que en los países de habla inglesa el concepto de praxis se ha estudiado más desde la investigación en campo. Por otro lado, se puede inferir que se ha investigado en mayor medida la praxis que la formación docente, aunque en el análisis documental ambos conceptos se han estudiado por igual.

Por otro lado, los tres libros encontrados están más dedicados al concepto de praxis, lo cual contrasta con las ocho tesis de grado nivel de maestría, las cuales están enfocadas en la temática de formación docente o formación de educadores. En cuanto a los procesos de investigación donde se integre la praxis con la formación de educadores, se encontraron ocho documentos, de los cuales solo tres están escritos en español, lo que refleja una debilidad en este tipo de abordajes investigativos en países de habla hispana.

De igual forma se encontró que el país donde se ha publicado el mayor número de documentos relacionados con investigación en praxis es Australia. Estas publicaciones están lideradas por la *Pedagogy, Education and Praxis (PEP) International Research Network* (Wilkinson, Bristol y Ponte, 2013), organización a la que pertenecen varios investigadores de diferentes naciones y universidades. Esto contrasta con lo encontrado en los países de habla hispana, donde resulta más frecuente el abordaje de esta temática desde el análisis documental y la reflexión al interior de instituciones universitarias individuales y frecuentemente no se relaciona directamente con los procesos de formación de educadores.

A partir de esta categorización documental se hizo un primer análisis para encontrar en los estudios algunos rastros que distingan la praxis educativa de la praxis pedagógica, de igual manera los que relacionen estas categorías con la formación docente, así como el papel de la reflexión y la indagación en esos procesos con el fin de consolidar un marco teórico de las investigaciones que se realicen sobre el tema. Esto permitió clasificar, describir, distinguir y analizar los resultados presentados por los distintos documentos a fin de construir un apartado teórico robusto que sirviera de marco de interpretación y triangulación con los datos de campo recogidos por la investigación. La discusión teórica derivada de esta aproximación documental, rastreo y análisis, se presenta más adelante.

El análisis preliminar permitió determinar un importante desarrollo de investigaciones documentales sobre praxis pedagógica en América Latina, lo cual contrasta con el abordaje investigativo en campo desarrollado en países de habla inglesa, en especial Australia. Además, el rastreo mostró un interés creciente durante los últimos cinco años, tanto en el asunto de la praxis pedagógica, como en el de la formación y el ejercicio docente; de hecho, estos dos aspectos han sido objeto de estudio a nivel de tesis de maestría en varias instituciones universitarias en Latinoamérica.

Desde otro punto de vista, los resultados preliminares evidenciaron que hay dos aspectos donde existen oportunidades para desarrollar proyectos de investigación en este campo: el primero es el diseño y la ejecución de investigaciones de campo o mixtas sobre praxis pedagógica y el segundo es el abordaje investigativo donde se relacionen o integren la praxis pedagógica y la formación de docentes.

2. La praxis pedagógica como apuesta en la transformación en la Escuela de Educación de la Unimonserrate

Este capítulo entra en diálogo con posturas teóricas e institucionales que entrelazan sus voces y contribuyen al desarrollo de la investigación, desde una mirada crítica y propositiva que aporta a la comprensión de la pedagogía, la práctica y la praxis pedagógica en relación con la configuración del educador de la Unimonserrate.

Práctica y praxis pedagógica

La práctica, como parte fundamental de las propuestas educativas que ofertan las instituciones de educación superior – IES, se configura en un campo de reflexión que aporta al proceso de fortalecimiento curricular y explicita la racionalidad que orienta el accionar pedagógico tejido en las relaciones de los directivos, maestros y estudiantes en cada uno de los escenarios educativos. En este sentido, abordar la práctica es proponer las directrices implicadas en el proceso pedagógico de aprendizaje, a partir de las posturas epistemológicas y empíricas que desarrollan los actores educativos.

Desde este panorama, la práctica es una labor compleja que permite el diálogo entre la teoría y el accionar del docente en medio de un escenario de reflexión interactivo que posibilita espacios generadores de conocimiento (Pérez, 2010). Esta particularidad le confiere al ejercicio de la práctica el estatus de constructor de significados y, de esta manera, se supera la idea instrumental que la concibe como “la aplicación de una idea o doctrina” (Restrepo y Campo, 2002, p.12) que implica una acción continuada para la adquisición de una destreza técnica, sujeta a la comprobación por aquel que instruye a otro acorde a una tradición.

Esta distinción ya había sido planteada por los griegos al distinguir entre la praxis y la poiesis³, al definir a la primera como una acción que tiene fin en sí misma y sobre la persona que la ejercita al desarrollar sus principios éticos, por tanto, la praxis entra en relación con los otros en contextos particulares. Por su parte, la poiesis corresponde a la producción o fabricación de carácter instrumental que requiere del dominio de una técnica (Juliao, 2014). Al retomar esta idea, se logra divisar que las prácticas en contextos educativos tienen relación con la praxis, pues sitúan al estudiante como un ser cognoscente, capaz de reflexionar de forma continua sobre sus experiencias en un escenario de socialización y diálogo contextualizado en el desarrollo sociocultural de los actores educativos.

Ubicar la práctica en contextos socioculturales lleva a preguntarse por las condiciones históricas que enmarcan las experiencias transcurridas en el accionar de los actores educativos y que los configuran como sujetos políticos, partícipes de una sociedad con la que comparten discursos, pensamientos y narrativas, testimonios de los diálogos y silencios transformados en el

³ Juliao (2014) aclara el término poiesis aludiendo a lo planteado por Aristóteles, quien comprende la relación diferenciación entre la *theoria* (conocimiento contemplativo y epistémico), la *poiesis* (actividad productiva o técnica) y la *praxis* (las acciones que se orientan a la consecución de fines y se relaciona con el saber situacional). De allí que la praxis se vincule al movimiento, al desarrollo, pero no implica directamente una producción, sino pensar, dialogar, apreciar, reflexionar, disertar y meditar.

marco de la praxis. En este orden de ideas, el pensar histórico de la práctica se relaciona con la “capacidad de asomarse y asumirse de manera que trascienda el simple acto de pensar limitado a los marcos de predicación de objetos” (Zemelman, 2015, p.17).

La incursión de las narrativas sociohistóricas del sujeto otorga a la experiencia práctica la fluidez y movilidad que posibilita reorganizar los puntos de vista con los que se perciben las realidades y se comprende la potencialidad de las circunstancias sociales, con el fin de abrirse a otras epistemes que contribuyen a los saberes de su praxis. Por tanto, la emergencia de los saberes de la práctica es congruente con los grados de libertad que se viven en la experiencia de la praxis y el sentido de lo humano desarrollado, pues las reflexiones que surgen en el escenario de la acción corresponden al contexto sociocultural que se teje en la vida misma.

En este marco, el sujeto practicante construye sus realidades a partir de formas en las que es, está y se concibe en el mundo, y es libre en la medida en que se deje llevar por la incertidumbre, pues de esa manera puede asumir una actitud de constante indagación sobre las relaciones que establece en interdependencia con el universo. En otras palabras, el ser y el quehacer pedagógico convergen en la acción *reflexiva* y *dialéctica* que problematizan las relaciones construidas en la interacción con lo humano y no humano, a partir de preguntas en torno a lo educativo. Por tanto, la praxis pedagógica se ubica en un escenario que la conecta con lo que Zambrano Leal (2009) denomina práctica reflexiva: “aquel momento en el cual un sujeto está en capacidad de hacer la síntesis de lo que precisamente elabora en la dimensión del hacer. Dicha práctica tiene como conceptos fundamentales la experiencia, el sentido y la percepción” (p. 38).

En sintonía con esta acepción, se infiere que la pedagogía, como campo político, refleja las ideologías que constituyen la base de la sociedad y que, en su ejercicio, la transforman. La recursividad propia de esta relación brinda un escenario de construcción conjunta que coloca en el centro a la escuela y al maestro, como elementos clave en la reproducción o transformación de realidades, según los modelos paradigmáticos que conciben un tipo de hombre y de sistema social.

Desde esta perspectiva, la presente investigación asume como campo de reflexión la praxis pedagógica, al encontrar en ella el carácter político y creativo que favorece “la transformación cultural de los sujetos, las comunidades, escenarios y contextos en los que se hace presente y que se concreta en los planes de estudio de cada uno de sus programas” (Unimonserrate, 2019, p. 8). Esta opción entra en sintonía con las discusiones en torno a “cómo vivir con otros que nos son indiferentes, esto es, a quienes no nos une un sentimiento especialmente familiar o fraterno. La indiferencia —afectiva o emocional— constituye, así, las condiciones de posibilidad de (el problema de) la política y de lo político” (Maldonado, 2018, pp. 44-45).

Así, la praxis pedagógica en la formación del docente busca formar profesionales investigativos, constructores de saberes que puedan teorizar, ser críticos y reflexivos. Es decir, crea contextos de posibilidad para el desarrollo de la capacidad para actuar y transformar la realidad social y cultural. Este elemento es particularmente distintivo en la propuesta de formación de licenciados en la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate.

La praxis pedagógica en la configuración de los nuevos docentes

La evolución de la praxis pedagógica en Unimonserrate concuerda con las transformaciones que provienen de los lineamientos, planes y programas de formación de docentes a nivel nacional e internacional y las reflexiones que le son propias en las diversas instancias curriculares. Este diálogo continuo entre lo interno y externo alrededor de la praxis permite que se logren marcos de interdependencia entre los discursos que configuran el sentido de la formación inicial de los educadores y la multiplicidad de factores que pueden incidir en la calidad de las propuestas educativas.

Frente a ello, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, expresa que las propuestas educativas innovadoras en formación inicial, en 2013, se caracterizan por la potencia que le otorgan a la práctica docente. No obstante, este aspecto aún no se ha logrado en su totalidad, debido a que las instituciones siguen atrapadas en modelos tradicionales que nublan otras formas de ser, sentir y actuar de los actores educativos involucrados en este ciclo. Las consecuencias del estatismo de la práctica se ven reflejadas en la configuración profesional del educador y su ejercicio en los contextos que interviene a diario. Debido a esta situación, por medio de la resolución 18583 de 2017 el MEN declara que “la práctica pedagógica y educativa [debe estar] organizada de forma tal que, en dicho proceso, el estudiante de Licenciatura se convierte en protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje” (2017, p. 8). El espaldarazo dado a los procesos de práctica en las IES incentiva mecanismos de reflexión sobre el lugar asignado a la articulación entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, así como las relaciones surgidas a nivel curricular en clave de marcos epistémicos que logren dar amplitud a las acciones que orientan a los futuros educadores en desarrollo de su praxis pedagógica.

Armonizar los marcos epistémicos con el transcurrir de una propuesta educativa de configuración de educadores implica encontrar los sentidos que resuenan con las acciones que se desarrollan en su interior y cómo estas apuestas generan habilidades reflexivas que se articulen a las realidades educativas del mundo contemporáneo. A partir de estos cuestionamientos, la investigación ha entrado en diálogo con la producción académica en torno a la formación de docentes desde las prácticas reflexivas e investigativas, la apuesta de Paulo Freire por la formación de educadores, las pedagogías alternativas y las ciencias de la complejidad. Este entramado de posibilidades en conjunto posibilita la construcción de redes temáticas que visibilizan la apuesta de Unimonserrate frente a la configuración de nuevos educadores en el marco de la praxis pedagógica.

Red 1. la praxis pedagógica como un acto dialógico y creativo

A partir de la trayectoria de nuestro trabajo hemos reconocido que la educación es un campo complejo de relaciones que entreteje la teoría y la práctica en un proceso reflexivo y crítico que converge en el quehacer pedagógico e investigativo de los docentes y estudiantes al construir su praxis conjuntamente. Dicha elaboración usa múltiples lenguajes emocionales, racionales y empíricos que, en interdependencia, cohesionan saberes que integran la realidad como una totalidad a través de discursos, acciones y pensamientos surgidos del diálogo entre los participantes.

En este sentido, la praxis pedagógica se caracteriza por el dinamismo con el que moviliza recursos emocionales como base del desarrollo de procesos cognitivos para generar conocimiento a partir del intercambio de palabras o, en términos de Maturana, “lenguajear, hecho que ocurre en la vida cotidiana entrelazado con el emocionar, y a lo que pasa en este entrelazamiento llamo conversar. Los seres humanos siempre estamos en la conversación” (1996, p. 42)⁴.

Este encuentro de sentidos por medio de la conversación que emerge en la praxis pedagógica posibilita las condiciones de libertad de los sujetos, pues “la educación como factor de cambio debe partir del reconocimiento del movimiento dialéctico que liga casualmente la estructura social y la condición humana” (Gutiérrez, 1988, p. 103). Por tanto, el desarrollo de la criticidad, la pregunta y la transformación de los sujetos, revela otras formas de percibir las relaciones establecidas en colectivo, con el fin de crear rupturas en la universalidad, la abstracción y la neutralidad que caracterizan la racionalidad científica y las hegemonías de poder cimentadas desde la modernidad. En otras palabras, la praxis pedagógica fomenta el encuentro de experiencias y saberes mediados por la reflexión individual y colectiva como eje articulador de las acciones educativas, sociales y culturales que se gestan al interior de la Escuela de Educación. Es decir, “se concibe como un acto político que trasciende la institucionalidad y orienta la formación de profesionales de la educación reflexivos, críticos, con consciencia social y un férreo sentido de transformación” (González y Pinzón, 2016, p. 2)

Por consiguiente, la praxis pedagógica resuena con la dialógica freiriana al pasar por dos instancias interrelacionadas al construir conocimiento: “la primera se refiere al contexto del diálogo entre sujetos, y la segunda, al contexto de la realidad social en la que los sujetos existen” (Lorenzo, 2008 p. 70). Esta complementariedad permite tomar consciencia de las realidades sociohistóricas y confrontar las problemáticas que inciden en el desarrollo pleno del ser humano mediante la unión de la comunidad. En palabras de Freire (1974) “el reencuentro de personas para ‘decir el mundo’, es una condición esencial para la humanización verdadera” (p. 129), de ahí que la praxis en el campo educativo sea un proceso de creación del ser humano y de su realidad, fundamentado en la comprensión de las relaciones de interdependencia que se gestan en los entornos educativos y en la sociedad.

La apuesta creativa de la praxis pedagógica origina rupturas en las formas de percibir y vivir en la sociedad, porque deslocaliza los hábitos mentales que limitan la configuración de la realidad individual y colectiva. La palabra “verdad” se toma el sentido que le da el filósofo indio Krishnamurti al otorgarle la capacidad de moverse, transformarse y fluir en medio de las experiencias interiorizadas. Es decir, nadie puede encontrar la verdad fuera de sí mismo, pues esta “no tiene morada fija: no es un propósito, una meta. Por el contrario, es algo viviente, dinámico, alerta, activo” (1996, p.14). En este sentido, la imposición violenta de las verdades de dominación en el mundo coacciona la mirada, los actos y pensamientos que constituyen

⁴ Maturana desarrolla una propuesta en torno a la “biología del conocimiento” que vincula la construcción epistémica, través de una descripción de la ciencia como práctica social, con el ejemplo de las prácticas basadas en el lenguaje y como estas, posibles únicamente en relaciones sociales caracterizadas por el amor. De allí que, para la comprensión del lugar del lenguaje y la emoción en la construcción de una praxis pedagógica reflexiva, sea necesario retraer la propuesta de Maturana en tanto que la vida se encuentra determinada por el lenguaje: se existe cuando se conversa y el interlocutor le da un estatus a lo que se le habla, esto es, el acto de “lenguajear”.

las subjetividades, lo cual pone en riesgo la capacidad para descubrir aquellas novedades que liberan el accionar de los sujetos.

Es por ello que, como elemento sustancial de la praxis pedagógica, la creatividad se materializa en la diversidad de posturas con las que se experimentan las situaciones educativas y se contraponen a la tendencia homogeneizadora e individualista de la producción de conocimientos. El potencial del grupo radica en la inteligencia colectiva que emerge en la libertad de interacción de sus elementos, un buen ejemplo de ello lo exponen Briggs y Peat (1999) al resaltar el poder que tiene la naturaleza para renovarse en medio de la coevolución y la cooperación que facilita la autoproducción constante mediada por la acción conjunta de sus partes. En otras palabras, la praxis pedagógica como elemento constitutivo de la práctica en el plan de estudios de la Escuela de Educación de la Unimonserrate favorece la creación colectiva de nuevas ideas, pensamientos, acciones y discursos que renuevan las formas de ser, sentir y vivir un acto educativo alternativo, pues conecta como un todo diferenciado a los docentes, estudiantes y poblaciones que construyen en conjunto verdades en la experiencia de aprendizaje.

Red 2. Praxis pedagógica y su relación con el cuidado

En la tradición educativa, el proyecto de modernidad implementó modelos basados en la ciencia objetiva, la universalidad y homogeneidad epistémica como formas de racionalidad superior que liberan a los individuos de la “ignorancia” de lenguajes, creencias, culturas y patrones de comportamiento subdesarrollados. La influencia de este período histórico produjo percepciones de confianza y credibilidad que posicionaron el lugar de la escuela y el maestro como militante de la verdad en defensa del proyecto social e ideológico colonizador que deslegitima relaciones otras con la vida. Como señala Najmanovich (2015, p. 23):

Los modelos epistemológicos positivistas en los que hemos sido educados suponen que el conocimiento es una colección de verdades eternas divididas en disciplinas que pueden ser transmitidas independientemente unas de otras. Así mismo, en el sistema educativo que es su reflejo fiel... los estudiantes fueron concebidos y tratados como individuos uniformes y no como sujetos encarnados y por lo tanto diferentes, sensibles y creativos.

Esta relación con las verdades absolutas penetra el campo educativo y con un espíritu colonizador se mimetiza y reproduce en las prácticas que comparten docentes, padres, agentes educativos y estudiantes al validar formas de enseñanza, evaluación y crianza estandarizadas. Esto crea una zona segura, lejos de cualquier confrontación con aquello que es diferente, ajeno, insospechado y nocivo para el mismo sistema. De esta manera, en clima de aparente libertad habitan los discursos que se doblegan ante el poder del pensamiento dicotómico, aquellos que no toleran los matices o que, en la analogía de Maldonado (2018), comparten la centralidad en la campana de Gauss, en ese lugar común donde hay escasez de novedad y originalidad y que en una lógica racionalista preservan las estructuras ideológicas y políticas.

La paradoja del campo educativo se debate entre la función liberadora y homogeneizadora que se le atribuye, puesto que el sistema la convierte en el caballo de batalla más eficaz para el proyecto colonizador. Al respecto, Ocaña, López y Conedo (2018) expresan que la presencia de

currículos, didácticas, estrategias lúdicas o problematizadoras no constituyen en esencia la solución a la encrucijada por la que atraviesa la educación, pues se requiere de un cambio estructural en las formas con las que se asume el saber, poder, vivir, ser y vivir la pedagogía. En este punto, las alternativas pedagógicas renacen y se revitalizan al abrirse paso en la pluralidad de **epistemes** que deslocalizan las relaciones tejidas con la vida.

Aquí, nuestra investigación retorna a los extremos de aquella campana de Gauss para aproximarse a las diferentes fuerzas pedagógicas que avivan otras formas de validación y producción de conocimiento, aquellas que tienen sus raíces en las voces silenciadas o invisibilizadas por no armonizar con los cánones de la sociedad. En ese ejercicio reflexivo en torno a las pluralidades que devienen de los aportes de las otras pedagogías, es que se logra conectar los fundamentos institucionales de la Unimonserate con las ideas que promueven el amor y el cuidado como una biopraxis⁵ que une aquello que la racionalidad ha desligado y que solo en el sentido comunal logra movilizar y desplazar las prácticas fragmentadas que buscan en la eficiencia educativa.

Desde esta postura, la investigación asumió el cuidado como un componente fundamental de la praxis pedagógica al guardar en sí la esencia de las relaciones humanas. Para ahondar sobre el poder que tiene, vamos a tomar los aportes de Boff (2002) quien referencia la fábula de Higinio como la personificación de la dimensión del cuidado, al comprender que es la entrega, la actitud amorosa y devota la que permite que emerja el ser humano. En la fábula, Cuidado da forma a la arcilla que recibe un cuerpo materializado en la tierra y un espíritu, que es la dimensión trascendente de ese ser. En dicha narración se evidencia que la complementariedad entre materia y espíritu solo es posible cuando se experimentan en plenitud las conexiones intersubjetivas que en el seno del amor logran vincular en la naturaleza a los seres humanos y no humanos.

A partir de esto se puede enunciar que una praxis pedagógica desde el cuidado coincide con la propia imagen de maestro desde lo reflexivo y, en la conciencia de la propia práctica, busca cualificarse para alcanzar los propósitos compartidos en el acto educativo y reconfigurar su pensamiento, sus acciones y emociones. En palabras de Boff, “Conviene siempre explicitar la imagen de ser humano que subyace en nuestras visiones del mundo, en nuestros proyectos y en nuestras prácticas. Pues así tomamos conciencia de lo que queremos ser y podemos someter a crítica esa imagen constantemente y tratar de perfeccionarla” (2002, p. 32).

Esta visión sobre el cuidado desplaza la mirada instrumental de este y lo sitúa en las relaciones que tejen los seres en el marco de la vida, aspecto que coincide con la visión holística proclamada por epistemes alternativas como el “Buen Vivir” o “Vivir Bien”, al manifestar su desacuerdo frente al manejo indiscriminado de los recursos naturales por parte del modelo de desarrollo capitalista que, en su afán de expansión, apropia los bienes comunes para comercializarlos y en el proceso crea desequilibrios que generan la actual crisis planetaria. Esta alternativa al desarrollo comparte la filosofía del cuidado, como “una cosmovisión que encierra en sí un conjunto de mandatos y valoraciones sobre la forma en que deben relacionarse las comunidades humanas y no humanas con que convivimos” (Quilaqueo, 2018, p. 85).

⁵ Maturana define la biopraxis como esa realidad constituida por dimensiones como la corporalidad, los genes, la biología misma y el proceso de poner en escena los conocimientos, ideas, pensamientos; el conversar (Ortiz, 2015).

En este sentido, el cuidado y la praxis pedagógica encuentran una zona común que busca resignificar las relaciones establecidas en sociedad al configurar un discurso basado en el compromiso con los otros, en una ética cuidadora y de compasión desde lo educativo, como lo señala Guattari: “La alegría de vivir, la solidaridad, la compasión hacia los demás, deben ser considerados sentimientos en peligro de extinción, que conviene proteger, vivificar y reimpulsar embocando nuevos caminos” (2004, p. 125).

Ahora bien, la simbología del cuidado en las experiencias compartidas en el campo educativo moviliza a docentes, estudiantes y otros agentes para emprender actos de ternura, compasión, escucha y amor que posibilitan que las “energías motivacionales fluyan hacia el cuidado, [pues] aceptamos el impulso natural de actuar en favor del otro” (Pulido, 2016, p. 28). Por tanto, acoger y ser acogidos nos sensibiliza frente a las necesidades de los otros.

En este orden de ideas, la praxis pedagógica enaltece la función social de la educación en el marco del cuidado, al generar redes de cooperación desde el reconocimiento de las potencialidades singulares y colectivas. Tales redes asumen posturas éticas y políticas que contribuyen a la producción de conocimientos en el marco de pluralidades, esto es, una biopraxis⁶ humana de lo pedagógico. Asimismo, la creación de escenarios reflexivos en la configuración de los nuevos docentes convoca a pensar y sentir a los otros respetando las diferencias y creando “lenguajes y campos teórico-prácticos de sensibilidad solidaria –en último término, educar para la solidaridad– se plantea como la más avanzada tarea social emancipatoria” (Assmann, 2002, p. 21).

En síntesis, el proyecto entra en sincronía con el cuidado como uno de los pilares que orientan la propuesta educativa de Unimonserate y que se concreta en la praxis pedagógica compartida por los docentes en escenarios de práctica. Además, retoma la reflexión y la investigación como formas posibles de ampliar los referentes con los que se construyen las relaciones establecidas entre los seres en el mundo. En otras palabras, “El cuidado se desarrolla a través de las relaciones que la persona establece consigo misma, con el prójimo, con la naturaleza y con el conocimiento” (Proyecto Educativo Institucional, 2016, p. 5).

Red 3. Reflexión-acción-investigación en el marco de la praxis pedagógica

En esta red se retoman ideas de diversos autores que aportaron a la discusión sobre la formación docente y los elementos relacionados con esta en el marco de la praxis pedagógica. Se puede decir que son elementos que han aportado a la consolidación de un marco de interpretación dentro del ejercicio investigativo. Pese a su origen anglosajón y europeo, estos autores han contribuido a elaborar un tejido interpretativo acerca del ejercicio de la praxis pedagógica desde la relación entre reflexión e investigación, aspecto que, en las actualizaciones de los discursos reflexivos en el contexto latinoamericano, aluden a escenarios de empoderamiento y transformación de la propia práctica del maestro. Apuestas como la investigación-acción y la etnografía escolar son muestras de ello.

⁶ En este sentido se determina “un modo relacional de vivir que se conserva en la biopraxis humana, básicamente en las relaciones interpersonales, mediante el entrelazamiento del emocionar y el lenguajear, que es a lo que Maturana (1992) denomina el conversar”-(Ortiz, 2015. P. 184).

Se subraya entonces que la docencia es un espacio privilegiado para la reflexión en muchos aspectos y escenarios, puesto que la labor del maestro transita entre límites porosos que propenden por la humanización de los seres que coexisten en los encuentros educativos. Es decir, ser docente significa observar, escuchar, cuestionar y reflexionar en torno a los acontecimientos y situaciones que comportan su estilo de vida y que ayudan a cualificar su quehacer cotidiano. La actitud vigilante y cuidadosa con la que desarrolla sus intervenciones aportan significativamente al proceso continuo que lo constituye como docente (Thoilliez y Poveda, 2012).

Esta idea entra en consonancia con Schön (citado en Perrenoud, 2007) quien señala que la reflexión es un proceso en que el profesional reflexivo se enfrenta a distintas situaciones y en ocasiones no se logran resolver los problemas observados. Entonces, los maestros utilizan diferentes estrategias, teorías y métodos para enfrentar estas condiciones, por lo que la idea de Schön es que estas situaciones son actividades que se presentan en la vida cotidiana de todo profesional de la educación y que las debe solventar a partir del conocimiento y la reflexión en la acción.

Entonces, una praxis pedagógica implica valorar la propia experiencia práctica, construir nuevos conocimientos e impulsar propuestas de mejora para que el proceso adquiera sentido, significado, y se convierta en un espacio de investigación permanente y una oportunidad para perfilar su futura práctica profesional, en cualquier escenario y con diversas poblaciones (Oviedo y Castillo, 2015). Asimismo, se aclara y fortalece la idea de cómo la praxis pedagógica es un elemento que hace parte de la formación del docente, que la construye mediante el discurso, la teoría y la investigación porque genera un conocimiento. Así, el maestro piensa, reflexiona y genera una acción transformadora. A propósito, señala Daza (2004, p.2):

La acción o actividad pedagógica, que a diferencia de una acción meramente teórica (discurso), es intrínsecamente transformadora de la realidad educativa exterior al sujeto (escuela, currículo, políticas educativas, didácticas, etc.), pero también y, sobre todo, transformadora del propio sujeto (maestro, estudiante, comunidad educativa).

Esta perspectiva permite comprender cómo los docentes aprenden o vinculan las diferentes disciplinas con la práctica mediante la constitución de su ser y quehacer pedagógico y reflexivo. Al respecto, Bain (2007), enmarca los procesos educativos desde lo autónomo, es decir, que desde la autoformación y los aprendizajes adquiridos en la universidad el estudiante tiende a construir un conocimiento propio. Para esto, el sujeto que se educa en las IES relaciona de manera compleja las diferentes teorías y las experiencias en su proceso de construcción como profesional. Sin duda, esto marca un elemento para comprender la praxis pedagógica como elemento constitutivo del docente, que ocurre en espacios sociales pero se refleja en el sujeto, y que todas las acciones educativas se deben interpretar desde allí, desde lo subjetivo. Además, los discursos críticos sobre lo educativo contribuyen a comprender la praxis pedagógica como emergencia de nuevas subjetividades del maestro desde lo reflexivo y el empoderamiento de la voz de los sujetos. A propósito, la categoría del *homo educabilis* es particularmente interesante, como lo plantea Fullat (como se citó en Lozano, 2014), cuando enuncia que la praxis se vuelve liberadora a medida que sus acciones se transforman, y que son necesarias porque hacen parte de la formación constante del ser humano.

A propósito, Bain (2007) plantea que los docentes tienen la capacidad reconocer y construir su propio conocimiento a partir de la realidad en la cual se encuentran inmersos. Esto se comienza a fundamentar cuando inicia su formación como maestros, a partir de diversas experiencias y no solamente al estudiar la teoría, que luego se contrasta en interacción con la realidad al enfrentarse con los paradigmas sociales y con su propia formación. Esta aproximación plantea una interrelación entre teoría y práctica que desdibuja las fronteras y propone nuevas maneras para interpretarla.

En ese sentido, es necesario que los docentes comprendan desde la construcción de su conocimiento, que lo que han realizado durante su formación les permite involucrarse y comprender la realidad a partir de las necesidades (Bain, 2007). Además, que les permita alimentarse de todos estos elementos para producir nuevos modelos que mejoren la calidad de la educación. Esto tiene una fuerte conexión con las pedagogías críticas y transformadoras de la realidad de origen latinoamericano. Aquí aparece uno de los nodos de esta tercera red.

Los discursos que se acercan a lo crítico pueden verse desde la comprensión de la praxis pedagógica como posibilidad emancipadora que involucra saber reflexionar sobre la propia práctica, como establece Perrenoud (2007): el maestro debe crear un hábito y un espacio para reflexionar sobre sus acciones, cuestionarse frente a las experiencias a partir de las numerosas situaciones que vive a diario, y así contribuir constantemente a su propia formación, desde los conocimientos que ha construido en la misma práctica. Este proceso auto reflexivo hace parte de lo que se denomina praxis pedagógica, que permite al maestro conocerse como sujeto (Lozano, 2014). Por esta razón es importante que el maestro llegue a colocarse en situaciones y experiencias que le permitan comprender la realidad de los individuos en los contextos educativos y, desde allí, transformarla.

Ahora bien, desde el escenario de lo didáctico y lo curricular, la reflexión lleva a reconstruir e intentar nuevos modos de planear intervenciones; la planeación se vuelve entonces un elemento importante en la formación del educador, no solo como un protocolo a seguir estrictamente sino, como establece Zabalza y Zabalza (2013), permite la reflexión necesaria frente a los procesos educativos. El conocimiento generado por el maestro se basa entonces en las propias experiencias docentes y sirve para darse cuenta del qué, cómo, dónde, cuándo, porqué de las prácticas educativas. Este es un elemento que ha llamado la atención, pues desdibuja la idea del currículo y la planeación como ejercicios estáticos y descontextualizados que guía el maestro.

De lo anterior se deriva que la praxis pedagógica está enmarcada por una serie de situaciones o condiciones en la formación de los maestros de la Escuela de Educación. Siguiendo a Schön (1998), en la formación del docente la reflexión es retrospectiva, introspectiva y dialógica. Es retrospectiva cuando el docente reflexiona sobre sus acciones. Es introspectiva cuando el docente reflexiona sobre sí mismo. Al reflexionar con el otro, se entra en un proceso dialógico, se comparten ideas que permiten transformar la práctica y conocer otras posturas pedagógicas.

En este sentido, la reflexión colectiva sucede como subsidiaria de la reflexión personal, en el sentido que posibilita compartir con otros, la propia reflexión y transformar las concepciones, discursos pedagógicos y acciones del maestro.

Lo anterior viene a ser un rasgo distintivo de las acciones que ha replanteado la Escuela de Educación alrededor de los escenarios donde los estudiantes desarrollan prácticas, y cómo la reflexión no solo es un ejercicio posterior a las intervenciones. De hecho, dentro del reconocimiento de la reflexión como un continuo que vincula la teoría y la práctica, Schön (1998) resalta los tres momentos de la reflexión: antes, durante y después de la práctica. Lo anterior se refrenda desde Perrenoud (2007), cuando sitúa la reflexión en el escenario de los colectivos de maestros, reevaluando la mirada sobre lo reflexivo como un acto individual más asociado a la consciencia y llevándolo a la esfera del lenguaje y de lo público. Como se ha evidenciado, esto sucede en los procesos de formación de maestros en Unimonserrate.

Se concluye, entonces, que la relación entre la praxis pedagógica y la reflexión es estrecha y fundamental porque permite que el maestro adopte una posición crítica frente a sus propias prácticas. Por medio de la reflexión crítica se avanza hacia la toma de conciencia de las dificultades que se presentan en la intervención pedagógica, pues es claro tener en cuenta que el cambio educativo es posible cuando el docente se cuestiona de manera propositiva (Vasco, 1995). Además, “la reflexión como eje del proceso de formación a través de la práctica, es la que nos ayuda a guiar la experiencia, porque la sola inmersión en la práctica no es suficiente” (Sánchez, 2008. p. 4).

Es necesario tener en cuenta que la formación docente debe basarse en un proceso pedagógico en donde se promueva el acompañamiento y el soporte sistemático. Es decir, el docente se forma de manera autónoma, como ya se ha mencionado, pero no en solitario. El sistema educativo superior que forma educadores debe incentivar la reflexión sobre la práctica pedagógica, centrándola en un mejoramiento continuo, para que el docente en formación pueda definir qué competencias docentes debe seguir desarrollando y qué debe hacer para lograr una mayor eficacia en su trabajo de educar (Elliot, 1991).

Adicionalmente, Elliott (1991) señala que “la reflexión y la acción son aspectos de un mismo proceso, lo que lleva al docente a interpretarlas como un conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran, pero no determinan, la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico” (p. 27). En este sentido, es necesaria la reflexión docente como un estilo de vida, profundizando sobre lo que hacen y lo que piensan los docentes, teniendo así la capacidad de proponer mejores estrategias de formación. Esto hace que un docente pueda asumir de algún modo los retos de su tiempo y encontrar mejores formas de conseguir la transformación pedagógica (López y Basto, 2010).

Ahora bien, si se piensa en los procesos de formación de maestros en colectivo, es posible mencionar cómo Korthagen (2010) rescata que el maestro en formación reflexiona sobre sus experiencias, junto con sus pares. Es importante tener en cuenta que la formación de los maestros en la Escuela de Educación de Unimonserrate se enmarca en un enfoque socio crítico, el cual tiene en cuenta el valor de la teoría y de la práctica que se construyen y reconstruyen en el ejercicio dialógico de los sujetos. De esta manera, el paradigma socio crítico se teje con las ideas reflexivas, que consideran la teoría y las prácticas como una unidad que no se fragmenta en la reflexión pedagógica.

Por tanto, la reflexión no consiste únicamente en lo que se piensa acerca de lo que ocurre directamente en el aula o en donde se realiza el trabajo de docencia, sino que tiene en cuenta o se cuestiona sobre por qué pasan las cosas en ese contexto y cómo se pueden transformar o mejorar (Korthangen, 2010).

En consecuencia, como elemento concluyente de la praxis pedagógica, se considera que el docente es creador del conocimiento pedagógico. Es fundamental tener en cuenta los procesos de interacción entre el saber y la práctica, pues la práctica en las aulas no garantiza el aprendizaje. Por lo tanto, la estrategia que se considera pertinente en la formación de docentes consiste en unir la teoría con la práctica a partir de la reflexión, es decir, la *praxis pedagógica*. En este proceso se vinculan aspectos como “cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera, cuestionar las propias preguntas, propuestas y reacciones” (Korthangen, 2010, p. 24). En este sentido, por medio de la praxis, el maestro en formación va construyendo conocimientos mediante la acción pedagógica, la reflexión y así mismo produce acciones y le da sentido a su práctica.

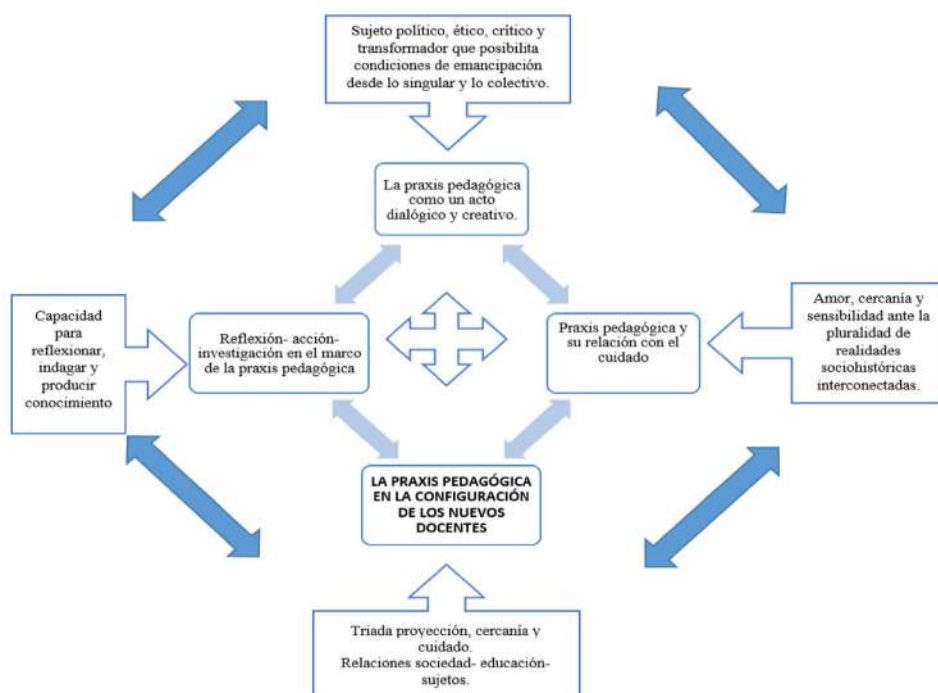


Figura 4. Redes praxis pedagógica
Fuente: Elaboración propia

3. Diseño metodológico

La investigación fue desarrollada desde un paradigma cualitativo, el cual contempla que la realidad está influenciada por la cultura y por las concepciones sociales. Por esto se hizo necesario que en la investigación recuperara la voz del otro, con el fin de tratar de comprender su visión de mundo y del objeto de estudio que los reúna (Carvajal, 2006).

La comprensión de las particularidades de la realidad social desde lo investigativo, ofrece un marco interpretativo sobre cómo las instituciones, los sujetos y las interacciones se organizan y producen conocimiento. En este sentido se retoma lo expresado por Bonilla y Rodríguez (1995). “La exploración de las razones por las cuales los individuos, incluso aquellos muy disímiles entre sí, se comportan de forma relativamente homogénea conduce a diferentes teorías sobre la existencia de una inter-subjetividades decir, de un mundo de realidades sociales conocido en común, que se encuentra subyacente y explica la manera como operan los aspectos objetivos de la realidad social” (p. 29).

Lo anterior implicó, para el proyecto de investigación, comprender que la realidad social tiene elementos subjetivos configurados desde las personas pero que en conjunto adquieren una dimensión sinérgica objetiva, no en los términos del positivismo, sino desde “la construcción de una realidad institucional y la formulación de un orden social que se fundamentan en una interacción social” (Bonilla y Rodríguez, 1995, p. 29). De ahí que, dentro de la apuesta metodológica se destaque la llamada *investigación hermenéutica* frente a la descripción, caracterización y comprensión de los discursos y prácticas de los participantes en el proyecto, maestros, estudiantes, directivas, actores del sector educativo. Desde allí, lo hermenéutico ayuda a dotar de sentido el lenguaje y su simbología desde los discursos y las acciones, como modos de socialización, de reproducción cultural y de integración social (Habermas, 2000).

Estos discursos y prácticas, en principio, únicamente se referían a las ideas de práctica y la praxis como categorías en elaboración de la investigación. Posteriormente, se ubicaron también frente a la praxis pedagógica en la educación superior. De esta manera fueron moldeando un segundo elemento fundante en la perspectiva metodológica del proyecto, la idea de *concepciones*.

Así, el uso del rasgo hermenéutico tuvo que ver con la captura de las concepciones de los sujetos que intervienen en el contexto de investigación. En consecuencia, en el ejercicio de indagación de la praxis pedagógica, las descripciones, las conversaciones y todo aquello mediado por el lenguaje, fue un rastro significativo para la construcción de conocimiento (Herrera, 2009).

Ahora bien, las concepciones de los actores sociales en un proyecto de investigación cualitativo con rasgo hermenéutico se comprenden al descifrar cómo sus discursos y actuaciones expresan una visión epistemológica determinada, que dinamiza ideas y formas de proceder frente a la realidad. Si esta idea se sitúa específicamente en el campo de los profesores, es posible señalar que “son profesionales racionales que, como otros profesionales, tales como los médicos, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones” (Shalvenson y Stern, 1981, p. 373).

La idea de reconocer las concepciones de los sujetos se conecta entonces desde lo investigativo. Al respecto, Castoriadis y Vicens (1983) proponen que lo imaginario, como capacidad de creación, permite ordenar y dar existencia a lo real, algo que no puede derivarse de lo real ni de lo racional. En ese intersticio se ubican las concepciones de praxis pedagógica.

En este orden de ideas, para el desarrollo metodológico se tomaron las palabras *concepción*, *sentido* y *estructura* como referentes de significación que posibilitan comprender la postura epistemológica y pedagógica que sitúa las construcciones de la población participante en el estudio. Desde la literatura, el término *concepción* se vincula a aquellas creencias que están en relación directa con la naturaleza de su campo disciplinar, es decir, la educación. En este sentido, la concepción trasciende la formación universitaria y se extiende al terreno de las prácticas y experiencias de vida, así como los discursos que el sujeto comparte en contextos de interacción primarios y secundarios de su trayectoria educativa. Por ello, la presente investigación no pretende universalizar o encapsular las respuestas de los estudiantes y docentes desde el pensamiento de la Unimonserrate, sino que apuesta por el encuentro con la diversidad de creencias forjadas desde su experiencia y su formación universitaria.

Por su parte, la *estructura* hace referencia a la manera en que se comprende el pensamiento pedagógico de docentes y estudiantes, permeado por la propuesta curricular de la Unimonserrate. Aquí se buscó comprender la manera en que los participantes describen la praxis pedagógica desde sus roles particulares. Existe una estructura formativa para el desarrollo de las prácticas e investigación que se conoce por cada participante, y hay conciencia de ello. Sin embargo, la intención de comprender desde las voces individuales, busca problematizarla para identificar sus posibilidades de transformación. Así mismo, al relacionar concepción y estructura se hace una aproximación a los modos en los que el sujeto organiza su realidad para construir conocimientos. De manera complementaria, el *sentido* remite a la significación que los sujetos construyen y atribuyen a sus prácticas de acuerdo con las nociones forjadas en el marco de la estructura formativa.

Entonces, ***concepción***, ***sentido*** y ***estructura*** están insertos en un marco amplio de enfoques empíricos, interpretativos y dialécticos que fundamentan la acción, el pensamiento y la construcción de discursos en el marco del saber pedagógico del docente y estudiante.

Frente a las técnicas de recolección de datos, se conformaron grupos focales de conversación, derivados de la estrategia de taller, realizados con docentes de la Escuela de Educación; registros conversacionales de los espacios, denominados reflexión de la praxis, donde se recupera el diálogo de grupos estudiantiles; un cuestionario con preguntas abiertas a estudiantes; entrevistas no estructuradas individuales para los miembros del equipo académico administrativo de la Escuela de Educación; observación no participante estructurada a los estudiantes en sitios de práctica. Adicionalmente, se hicieron transcripciones de espacios informales y rastreo documental de las relatorías realizadas por estudiantes en los espacios de diálogo sobre la praxis pedagógica. El resumen de las técnicas de recolección de datos en instrumentos se relaciona en la Tabla 1.

La selección de los participantes en la investigación se rige por varios criterios: la implicación de estudiantes en la estructura de práctica en campos en intervención con población, los espacios de praxis, y el seminario de formalización y planeación. Los docentes acompañan la práctica de los

estudiantes seleccionados y de los directivos que desde su rol tienen conocimiento e incidencia en la formulación y ejecución de las estructuras curriculares. Algunos de los instrumentos aplicados se muestran en los anexos de manera ilustrativa.

Instrumento	Características de aplicación
Grupo focal de maestros	Tres grupos focales realizados con diez maestros de la licenciatura en Educación Preescolar y dos grupos focales con dos maestros de la Licenciatura en Educación Bilingüe
Talleres con profesores	Tres talleres realizados con diez maestros de la licenciatura en Educación Preescolar y dos talleres con dos maestros de la Licenciatura en Educación Bilingüe
Grupo de discusión praxis	Cinco grupos de discusión con 58 estudiantes de III a VIII semestres en el espacio de reflexión de la praxis dispuesto por horario en la programación académica
Relatorías espacios de praxis	Dos relatorías de estudiantes derivadas del espacio de reflexión de la praxis dispuesto por horario en la programación académica y que hace parte de los cuatro momentos de la práctica educativa de los estudiantes
Fichas observación de estudiantes formación	Dos fichas de observación a maestros en contextos de práctica educativa
Cuestionario a estudiantes	58 cuestionarios online a estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y bilingüe, de los semestres I a IX
Entrevista semiestructurada individual	Seis entrevistas realizadas al equipo académico administrativo (Coordinadora de práctica, Profesional de autoevaluación, docencia y currículo, Profesional de proyección social, directora de la licenciatura en Educación Preescolar, licenciatura en Educación bilingüe, Decano de la Escuela de Educación). Dos entrevistas realizadas a actores del sector externo (personal que trabaja en instituciones de práctica)
Fichas de observación sitios de práctica	Cuatro fichas de observación a sitios de práctica con énfasis en el elemento reflexivo y la interacción con directivos y personas que dirigen la práctica educativa, lo que se denomina “actores externos del sector educativo”

Tabla 1. Instrumentos de recolección de datos.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de datos se hizo en tres etapas. La primera consistió en sistematizar las grabaciones y los instrumentos recogidos, los cuales fueron organizados, codificados y categorizados para su posterior interpretación. En este proceso se construyeron matrices para apartar y sistematizar la información cualitativa, lo cual facilita la descripción, el apartamiento y la relectura de los datos cualitativos (Bonilla y Rodríguez, 1995). La segunda etapa fue una lectura, por parte de los investigadores, de las matrices preliminares de apartamiento cualitativo de datos para determinar las categorías que

de allí surgieron. Es importante mencionar que, tomando en cuenta la preponderancia de los datos discursivos, los siguientes elementos fueron analizados de manera independiente: los datos de los cuestionarios a los estudiantes, las entrevistas a miembros del equipo académico administrativo y los datos obtenidos de los grupos focales y talleres de profesores. La información extraída de las observaciones sirvieron para cotejar los datos discursivos obtenidos. A partir de allí, se establecieron categorías de preanálisis emergentes para cada uno de los instrumentos mencionados, en las cuales se dividieron los discursos, como muestra la Tabla 2:

Categorías para el preanálisis por instrumento	
Instrumento de recolección de datos	Categorías emergentes identificadas
Cuestionario a estudiantes	Concepciones de praxis pedagógica en la voz de los estudiantes
	El docente es y se construye en las relaciones con otros
	La reflexión como un elemento constitutivo de la praxis pedagógica del docente
	La reflexión como detonante en la praxis pedagógica
	Experiencia e investigación: un aporte a la praxis pedagógica
	La producción de conocimientos: un reto en la praxis pedagógica
	Aspectos metodológicos que facilitan y dificultan la formación docente de la Unimonserate en el marco de la praxis pedagógica
	Relación entre la estructura de práctica en sus 4 momentos y aporte a la formación
Entrevista a equipo académico administrativo	Concepciones alrededor de la praxis pedagógica
	Modos en que ocurre la praxis pedagógica
	Las concepciones de maestro en la praxis pedagógica
	Las concepciones de praxis pedagógica de los docentes de la escuela de educación
Grupos focales y talleres con profesores	Concepciones de praxis pedagógica
	Cómo se lleva a cabo la praxis pedagógica
	Reflexiones y alternativas frente a la praxis pedagógica.

Tabla 2. Categorías de preanálisis por instrumento de recolección

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se agruparon los datos de las categorías que emergieron y se triangularon los discursos alrededor del objeto de estudio del proyecto: 1. las concepciones de praxis pedagógica, 2. la estructura de la praxis pedagógica (cómo se lleva a cabo la praxis) 3. implicaciones de la praxis pedagógica (sentidos), buscando recurrencias y divergencias con respecto al primer análisis de datos matricial. A su vez estas tres categorías se dividieron en subcategorías como muestra la siguiente tabla.

Categorías y subcategorías de análisis		
Categoría preliminar (familias de códigos)	Subcategoría (códigos)	A qué responde para la creación del modelo de formación
Concepciones de praxis pedagógica	Concepción de praxis	Concepción
	Reflexión	
Estructura de la praxis pedagógica (cómo llevar a cabo la praxis)	Experiencia	Estructura
	Investigación	
	Lectura de contexto	
	Reflexión	
Implicaciones de la praxis pedagógica (sentidos)	Diálogo entre programas	Concepción, sentido y estructura
	Formación docente	
	Integración entre la praxis y la práctica	
	Investigación	
	Realidad social	
	Transformación social	
Reflexiones y alternativas	Reflexión	Derivadas epistémicas
	Transformación social	
	Pensamiento docente	
	Sensibilidad solidaria	

Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis

Fuente: elaboración propia.

La interpretación final de los datos se orientó de dos maneras. La primera, como ya se mencionó, se realizó por actor (se triangulan todos los datos de estudiantes, todos los datos de docentes y los de equipo académico administrativo por aparte). Lo derivado de este ejercicio se presenta en el capítulo 4, Hallazgos. La segunda manera fue una reagrupación de categorías, como se muestra en la Tabla 3, a partir de los tres grandes componentes del proyecto de investigación. Posteriormente, hubo una triangulación por técnicas para aumentar la validez de las conclusiones e interpretaciones construidas, donde se comparan los resultados derivados de cada aplicación de instrumentos; para esto se usó la herramienta informática Atlas.ti. Esta interpretación final a partir de las categorías reagrupadas se discute en el capítulo 5, en el cual se concluye la investigación y se generan algunas aproximaciones a la construcción de un modelo de formación de licenciados en el marco de la praxis pedagógica, desde la Escuela de Educación, y se dan recomendaciones.

4. Hallazgos

A continuación, se presentan los principales hallazgos del análisis de datos realizado a partir de los instrumentos aplicados y agrupados por actores: estudiantes, equipo académico administrativo y docentes de la Escuela de Educación. La participación de diversos actores creó las condiciones para reflexionar y generar transformaciones en la comprensión de los elementos que constituyen el modelo de formación de educadores en el marco de la praxis pedagógica. Por esta razón, este capítulo presenta sus voces con el fin de dialogar, intercambiar, co-construir y reconocer los saberes, experiencias y conocimientos acumulados desde la intervención en los diferentes escenarios de práctica que mantienen alianza con el programa.

En este sentido, la descripción de las concepciones, el sentido y las formas en las que se estructuran los procesos de praxis pedagógica corresponden al entramado de testimonios recolectados en grabaciones de clase, cuestionarios, entrevistas y grupos de conversación que se convocaron en el transcurso del proyecto. Esta aproximación subjetiva a la cotidianidad de las prácticas llevó a directivos y docentes a resignificar los procesos académico-administrativos que se desarrollan allí, pues los datos recolectados durante el proceso en las diversas fuentes se llevaron a las jornadas de trabajo pedagógico, para poner en discusión los análisis nuevamente.

En otras palabras, la recursividad del análisis e interpretación de datos facilitó encontrar los sentidos y sinsentidos que emergen de una mirada no lineal, pues durante el proceso de investigación se evidenció que la idea original de “modelo” no entra en lógicas de estandarización o universalización, sino que por el contrario se orienta al reconocimiento de nuevas cartografías de pensamiento desde las interacciones que tienen los sujetos en los contextos de práctica.

Por consiguiente, profundizar en los discursos y acciones de los participantes de la investigación nos llevó a descubrir diferentes redes de pensamiento que se suscitan en la dinamicidad de la vida. Es decir, para caracterizar el modelo de formación de educadores en la praxis pedagógica se tuvo presente que las voces de los participantes no configuran una realidad fija del transcurrir de las prácticas, sino que son entramados colectivos que responden a las condiciones pedagógicas, sociales, culturales y personales relacionadas con las singularidades del momento histórico en que se recolectaron los datos.

El docente es y se construye en las relaciones con otros

El docente de la Unimonserrate se enfoca en la parte del ser, teniendo en cuenta que primero se debe tener en cuenta la persona que es, para poder así ser un buen docente (estudiante VIII semestre).

En un primer momento del análisis, se identificó que la figura del docente está asociada a una labor de contacto permanente, cuidado y acompañamiento constante, pues por medio de la escucha y la interacción se construyen marcos de proximidad para dialogar desde saberes y conocimientos basados en la experiencia, compartidos por estudiantes y docentes en los escenarios educativos involucrados. Asimismo, la reflexión que comparten al terminar su labor pedagógica en los campos de práctica fortalece los lazos entre docentes y estudiantes al dar un espacio de reconocimiento de la experiencia de aprendizaje construida en conjunto.

Lo anterior permite relacionar dos aspectos: uno está cimentado en el horizonte institucional, pues existe una correspondencia entre los elementos orientadores de la experiencia de aprendizaje con la noción del estudiante sobre lo que debe ser un docente. Esta sinergia da pistas sobre la comprensión de los estudiantes sobre los procesos educativos desarrollados en el marco de la praxis pedagógica, pues sitúa al docente de la Licenciatura en una práctica interactiva que da valor a las acciones que promueven “cercanía para reconocer y acompañar a los otros en sus realidades [y] cuidado, [...] como la actitud de preocupación positiva por el aprendizaje y el bienestar del otro” (Proyecto Educativo Institucional, 2016, p. 3).

En segunda instancia, la labor del docente se vincula con la construcción de relaciones horizontales, la escucha y el diálogo como parte de la dimensión humana de la profesión y el reconocimiento de los saberes de las personas con las que se construye conocimiento. Estas actitudes hacen que se amplíe la concepción que se forja y que se complementen con otros atributos como “*guía, facilitador o mediador de los aprendizajes*”. Ante ello, resulta evidente que los atributos pueden llevar a trascender esta noción al expresar en su respuesta un pensamiento estructurado sobre las cualidades que representan al docente. No obstante, al no profundizar al respecto, permanece en el plano de la concepción al responder desde su experiencia.

Docente es la persona que siempre está dispuesta a escuchar a sus estudiantes. Quiere decir que tiene en cuenta las opiniones para generar nuevos co-aprendizajes permitiendo que no sólo se vea al docente como el que sabe todo, sino que está dispuesto a aprender de sus estudiantes (estudiante VIII semestre).

Por otra parte, la experiencia del docente es un elemento que se reconoce como insumo de la profesión y da valor a los saberes adquiridos en la práctica cotidiana, en los contextos donde se encuentra inmerso. Aquí, el contexto en el que se desarrolla la práctica aparece como una habilidad necesario, pues, como lo expresa una estudiante de VIII semestre: “es aquel que desarrolla el acto pedagógico y en este se interesa por sus estudiantes, reconociendo problemáticas particulares, colectivas y trabajando intenta dar solución a las mismas”. Este enunciado entra en sintonía con

la praxis pedagógica al promover la toma de conciencia en la función del docente y enmarcar su práctica en un ejercicio ético que implica responsabilidad ética a nivel individual y colectivo. Esta visión social impregna la labor del docente, y permite que los estudiantes le otorguen trascendencia a la profesión para consolidar una postura política que le permita al docente intervenir con criterio en los campos de práctica en los que interactúa.

Es un ser integral, holístico, capaz de reconocer el contexto donde se encuentra inmerso y realizar praxis pedagógica, investigador, reflexivo, político, social, facilitador de espacios de aprendizaje, guía y orientador (estudiante de VIII semestre).

Dentro de las respuestas, llama la atención que la centralidad del docente en los procesos educativos se desplaza a marcos dialógicos y participativos en las relaciones de construcción de conocimiento con los estudiantes, pero que solo en un estudiante de VIII semestre vincula a padres de familia, agentes educativos en campos de práctica o comunidades en su enunciado:

Es un agente social, político, cultural e histórico que construye en la escuela con toda la comunidad aprendizajes que contribuyen a la transformación de un contexto, además se vincula con sus estudiantes de manera racional y afectiva, deseando siempre visibilizar las experiencias que enriquezcan su entorno, y de esta manera se observa que ama lo que hace porque lo hace con pasión y amor (estudiante de VIII semestre).

Este hallazgo permite a quienes administran el programa de la Licenciatura reflexionar frente al trabajo desarrollado en red con las comunidades que intervienen en la práctica y los lugares que se le otorgan a los roles de los actores implicados en el proceso. Esto se debe a que, en el desarrollo de la praxis pedagógica, el diálogo se debe dar en marcos complejos que posibiliten la expresión libre de los participantes del acto educativo, con el fin de intercambiar visiones sobre el mundo y así resignificar las percepciones construidas en la singularidad y en la colectividad.

Por otra parte, se destaca la articulación entre cuerpo y mente, en el ser y quehacer del docente, pues se concibe como una labor de entrega y amor, aspecto que retoma la fábula de Higinio al destacar la complementariedad de sentipensar el acto educativo. En este sentido, la formación del educador debe contemplar escenarios de práctica que posibiliten interactuar con otras pedagogías y por tanto otras formas de cuidado desde contextos familiares, comunitarios, interculturales y en general desde la movilización de pensamientos en escenarios educativos no escolarizados que impulsen la construcción de otras verdades.

En un enfoque distinto, la regularidad de las respuestas de las estudiantes de III y IV semestres sitúan al docente como aquel...

“que transmite un conocimiento a través de distintos métodos y de esta manera con el estudiante se construye un nuevo conocimiento” ... “Es un ser que transmite conocimiento por medio de distintos métodos para así construir la formación personal y profesional de sus estudiantes”.

La recurrencia de estas afirmaciones muestra que en los primeros semestres se concibe al docente como un ser distante, poseedor de conocimientos universales que se trasladan a otros, lo cual reduce el quehacer del docente a una lógica instrumental que entra en sintonía con la visión moderna de la educación. Dentro de los atributos expresados en las respuestas se describe al docente como un puente, intermediario, comunicador, planificador de aprendizajes y transmisor. Esta recopilación entra en contraste con expresiones que lo caracterizan como investigador y agente de transformación dentro del mismo enunciado, por lo cual se interpreta que los estudiantes se encuentran en un proceso de reflexión hacia la construcción de su postura frente a qué es y qué hace un docente.

Las jerarquías trazadas en la trasmisión del conocimiento exponen la existencia de concepciones basadas en prácticas escolares que ubican al estudiante en un lugar distinto al de su docente. La asimilación de conocimientos desde la exterioridad de los sujetos lleva al estudiante a absorber lo que el maestro enseña, por lo que las respuestas pueden tener un peso social, cultural y familiar constituido por las experiencias educativas en distintos ámbitos. Esto hace suponer que la verticalidad que prima en esta concepción se ajusta a la dicotomía objeto-sujeto en una lectura alimentada por la historia de vida de los estudiantes.

El sometimiento del estudiante a los distintos métodos que nombran en algunas respuestas deja una zona gris para indagar en las acciones y discursos con los que interactúan los estudiantes de estos primeros semestres de práctica, pues la ausencia de escenarios diversificados en estos años puede conducir a representaciones estáticas que carecen de sentido en la praxis pedagógica sin el debido acompañamiento. Por tanto, se puede inferir que las prácticas del educador se deben iniciar en escenarios que permitan contrastar las formas e imaginarios con los que se han construido las bases del ser docente en una visión moderna de la educación.

Asimismo, las relaciones con el docente asesor de las prácticas deben contar con sabiduría para ejercer el acompañamiento desde la comprensión, la escucha y el diálogo que posibilita co-construir otros sentidos en el ser y sentir del docente, en el marco de la praxis pedagógica. Frente a ello, Baquero y Villa (2013) expresan en su investigación que los practicantes sienten en ocasiones abandono, indiferencia o exceso de burocratización en la labor del asesor y que esto afecta sus construcciones como estudiantes. No obstante, esta situación puede darse por las relaciones establecidas con los agentes o educadores como parte de la cultura institucional que permea el campo educativo. Por tanto, acompañar la práctica pone a prueba la capacidad de los asesores para afrontar las tensiones gestadas en las prácticas de reproducción, control, dominación e instrumentalización del quehacer del docente.

Otro elemento representativo en las voces de las estudiantes de los semestres que se tomaron como muestra es la impronta de transformación asociada a los vínculos construidos con los otros, pues esto facilita una ruptura en las dicotomías presentes en las lógicas mecanicistas sobre el ser y quehacer del maestro. Este aspecto reafirma la necesidad de variar las experiencias de práctica en contextos diversos, pues el ejercicio del docente como agente político no es posible si éste se mantiene aislado de las realidades históricas, culturales y sociales que proyectan la práctica como un ejercicio que moviliza la “dialéctica de la acción-reflexión...[pues] la conciencia no se transforma a través de discursos o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos en el mundo” (Gutiérrez, 1998, p. 151).

Dentro de sus respuestas, caracterizar al docente como sujeto político le sumó otros atributos vinculados a la investigación, reflexión y producción de conocimientos en los contextos educativos. Esta relación marcó una fuerte tendencia entre las respuestas de los estudiantes de VII y VIII semestres. Este aspecto se puede relacionar con los propósitos de formación presentes en estos cursos, pues en este nivel de formación es indispensable desarrollar investigaciones situadas en el marco educativo, y que sean divulgadas en escenarios internos y externos. En este sentido, la noción de “maestro” también se involucra con el perfil de un investigador que trasciende al producir conocimientos desde su praxis en contextos convencionales y no convencionales.

Lo anterior se puede atribuir a la diversidad de escenarios que comparten en la práctica los estudiantes y las estudiantes de I a VIII semestre, pues permite que las prácticas institucionales en colegios, jardines y entidades gubernamentales se complementen con escenarios comunitarios, hospitalarios e investigativos a través de semilleros. Además, la ampliación de la cobertura en grupos etarios lleva a los maestros a ubicar, en la base de su formación, elementos que les permiten desarrollar nuevos sentidos educativos en su campo de formación.

Por último, en un ejercicio complementario a la pregunta en la clase de seminario de práctica se identificó la existencia de tres tipos de motivaciones que llevaron a los estudiantes a elegir el camino de la docencia. El primero tiene que ver con su admiración hacia la profesión desde la experiencia formativa con docentes que han marcado su vida escolar. Esto permite inferir que el ejercicio de las prácticas docentes en los escenarios educativos incide en las construcciones realizadas por los estudiantes en torno a lo educativo, y en el rol del docente en la sociedad como pauta de comportamientos en las personas que la conforman y en cuya formación incide directamente.

Las razones que conforman este grupo denotan un rasgo de motivación para que la persona tome la decisión de ser docente, asociada a los valores ideales de un profesional. Los mismos estudiantes identifican que su elección responde en parte a la carga afectiva de sus respuestas, por la “huella que deja esta profesión”. Este aspecto produce un compromiso en los docentes en ejercicio, desde los distintos niveles educativos, pues al reflexionar sobre su accionar y sus consecuencias se puede inferir que las huellas que los estudiantes identifican como positivas también pueden ser señaladas por otros como experiencias irrelevantes o negativas.

El segundo agrupamiento de motivaciones relaciona su elección con un llamado o vocación producido desde las experiencias que reconocen una práctica que incide en la vida de otros. Este aspecto se acompaña de recuerdos de juegos en la niñez a partir de prácticas reproducidas con familiares o juguetes que simbolizan la cultura escolar desde una lectura particular que recoge el imaginario de maestro y del estudiante durante un acto educativo. Frente a ello, se logra comprender que las prácticas docentes no son neutrales y apolíticas, pues los sucesos involucrados en las experiencias educativas están cargados de significaciones y modelos de comportamiento reflejados en la sociedad.

Para el tercer grupo, la opción de ser docente está enmarcada en su afinidad con el trabajo relativo a la infancia, gestado en experiencias con familiares, prácticas sociales en contextos educativos en época de estudios de media vocacional o en entidades religiosas. Este aspecto es catalogado en principio como un gusto temporal, transformado con el tiempo en una experiencia de vida

materializada en las prácticas. No obstante, al ser una decisión surgida de experiencias temporales, presenta dudas y resistencias por parte de los familiares de algunos de los estudiantes, pues en la voz de éstos, el ejercicio de la docencia en infancia no goza del prestigio social y económico que merece la profesión. Al respecto, Zabalza y Zabalza (2011) expresan que el trabajo con los niños se asemejó durante mucho tiempo a un ejercicio cargado de paciencia, habilidades de cuidado y una escasa profesionalización, pues el objetivo se centraba en asistencia, vigilancia y entretenimiento de los infantes por parte de mujeres que realizaban esta labor de manera natural.

En síntesis, la movilidad en las concepciones de docente que tienen los estudiantes de III, IV, VII y VIII semestres denota la existencia de procesos reflexivos en el marco de la praxis pedagógica. Sin embargo, no se puede asegurar que exista homogeneidad en la muestra frente a las concepciones forjadas durante la carrera. La dispersión de los datos existentes no refleja la trayectoria de formación tal como está plasmada en los planes de estudio, pues las respuestas de algunos estudiantes de últimos semestres aún movilizan visiones instrumentales del docente como mero transmisor de conocimientos o como figura de poder tradicional educativo. Por tanto, el proceso de formación de educadores en el marco de la praxis pedagógica no podría ser estático o definirse estrictamente por etapas, pues este no es el modo en que ocurre en la construcción de las concepciones sobre el docente.

La reflexión como un elemento constitutivo de la praxis pedagógica del docente

En las respuestas de estudiantes de III, IV, VII y VIII semestres se pudieron identificar puntos comunes que sitúan el proceso de reflexión como un acto mental, intelectual, analítico, racional y cognitivo que ocurre en los docentes luego de participar en escenarios de prácticas educativas, y por tanto ven dicho proceso como una condición para ejercer la profesión. Estas lecturas se interpretan en tres sentidos: el primero se refiere a la reflexión como un acto racional que despliega una serie de habilidades mentales que en apariencia omiten la subjetividad surgida desde la experiencia del cuerpo vivido en entornos sociales, culturales e históricos. La sustracción del cuerpo, los sentires y las emociones del acto reflexivo, no se considera una cuestión de redacción de un pensamiento, sino que da pistas sobre los discursos, materiales y productos que, en el medio educativo, se articulan al desarrollo de los espacios de praxis y otros escenarios de producción académica.

La forma en que se construyen las reflexiones es en su mayoría escritural, y los formatos destinados para este proceso en ocasiones son impersonales, es decir, estandarizan los registros, y dejan poco espacio para el desarrollo de otras propuestas de otro orden en el acto de reflexionar. Asimismo, existe una tendencia en los estudiantes a relacionar la reflexión con la elaboración de documentos pedagógicos destinados para ello (planeación, diarios, documentaciones o bitácoras), por lo cual, al indagar sobre esta respuesta en los diálogos informales ocurridos en la sesión de praxis, se hacen presentes dos aspectos: el primero se remite a la manera en que se hace y el sentido con el que se hace y el segundo se refiere al tiempo en el que se ubica la reflexión.

Frente a la primera cuestión, las reflexiones se recopilan a partir de los productos académicos derivados de la práctica, instaurados institucionalmente, y en los momentos concertados para ello. Este elemento pone en tensión otras formas de expresar la reflexión, aquellas que no se encuentran dentro de los cánones del proceso académico de práctica y que existen en los encuentros particulares de los grupos de práctica. Con ello no se desconoce que el acto de reflexionar direccionado desde

los directivos y docentes sea intencionado y cobre sentido en la dinámica institucional, pero sí nos invita a diversificar los productos del interés de las comunidades de práctica y sus correspondencias en contextos de desarrollo.

En relación con el sentido, las respuestas posicionan a la reflexión como un elemento estructural del ser docente que lleva a acuerdos fundamentales para el accionar profesional y personal en los campos de práctica. La reconfiguración y transformación tienen un lugar privilegiado en las decisiones que permean el acto educativo o la intervención pedagógica, como lo expresan los estudiantes. Por tanto, en esa reflexión se construye el maestro, el niño y el entorno educativo de forma relacional.

Desde este panorama se entiende por qué las nociones sobre la reflexión se relacionan con procesos mentales de orden superior y por qué ese “acto de volver sobre sí mismo” se ubica en el momento de práctica con los niños en entornos educativos —como lo expresan en algunos enunciados— y no en la vida misma, es decir, como ocurre en la realidad social, cultural e histórica de la cotidianidad. Trasladar la noción de reflexión al plano de la experiencia vital invita a trascender en los constructos que la definen como “cambio de dirección de un acto mental, y específicamente intelectual, por medio del cual el acto se invierte la dirección que lleva hacia el objeto y lo vuelve hacia sí mismo... acto de conciencia” (Ferrater, 1998, p. 3033)

En este orden de ideas, se debe posibilitar la interacción de los estudiantes con otros escenarios de práctica sociales y culturales, con el fin de generar reflexiones articuladas a la producción académica e investigativa diversificada. En otras palabras, que las mediaciones para el encuentro consigo mismo incentiven construcciones simbólicas interdisciplinarias que ubiquen la experiencia del sujeto en manifestaciones y lenguajes contemporáneos, para reivindicar epistemologías sentipensantes más cercanas a una lectura crítica de la realidad. Es aquí donde se ponen en tensión las alianzas que posibilitan la reflexión de los sujetos desde su ser y no sólo desde una razón anclada a la “tarea de práctica”. Esta tensión permite también la creación de rupturas en las percepciones con las que se hacen las lecturas de mundo a partir del acto reflexivo que, como lo señala Ghiso (2017, p. 260), reconozca.

la condición humana en todas sus dimensiones, sin desconocer la condición sentipensante, capaz de relacionar la locura con la sanidad, el amor, la creatividad, la poesía, la pintura, el juego y la danza con las múltiples formas de producción y expresión del conocimiento.

Estos planteamientos permiten relacionar al acto reflexivo con un tiempo de disfrute que flexibiliza el pensamiento, sensibiliza ante otras realidades, emancipa la voz de quienes intervienen, respeta las diferencias, potencia la creatividad e impulsa la producción de conocimiento. De ahí que resulte imperante para la universidad profundizar en el desarrollo de un modelo de formación que trascienda los tiempos instituidos en pro de una cultura educativa diseñada para resignificar una ética del encuentro basada en la convivencia.

A partir de este hallazgo, la licenciatura ha logrado alianzas con el Instituto Distrital de las Artes-IDARTES; la Secretaría de la mujer, la red de Bibliotecas Biblored y otras entidades de orden social, con el fin de expandir el proceso reflexivo e investigativo que acontece en las prácticas. Además, ha dado pasos hacia la comprensión de una praxis pedagógica interesada por el cuidado y la cercanía con los otros seres con los que coexistimos. Esta postura no solo toma en consideración al acto reflexivo

como habilidad mental, sino que también implica al docente en el desarrollo de sensibilidades que le permitan solidarizarse con realidades distintas a las propias y de esta manera gestar cambios en sus relaciones con la sociedad.

Es el proceso que se realiza después de un acto de intervención pedagógico (VIII semestre). La reflexión es la acción que hace el docente antes, durante y después del accionar pedagógico, esto en pro de su formación y la de las personas con las que comparte a diario (VIII semestre).

Es el tiempo que se toma para reflexionar acerca de su quehacer como docente, autoevaluar su planeación o sus acciones y verificar en qué está fallando, qué cosas pueden cambiar frente a su labor (III semestre).

Frente al segundo aspecto surgido en medio de los diálogos, aparecen posiciones encontradas que llevan a ubicar el acto reflexivo al final de la práctica, en forma continua o en un intervalo específico. Este aspecto llama la atención en el marco del modelo de praxis pedagógica, dado que la dimensión temporal tiene sus raíces en las formas de leer el mundo en lógicas lineales o entramadas, es decir, si se ubica el acto de reflexionar en el tiempo contado (cronológico) o en el tiempo vivido (*kairós*). Desde esta perspectiva, las respuestas no solo ameritan un análisis de ubicación de la acción de reflexionar, sino que invitan a discurrir sobre cómo se lleva a cabo esta acción, dado que la experiencia sentipensante mencionada en el capítulo anterior requiere de actitudes de conexión para apreciar lo que sucede a nuestro alrededor y de esta manera hacer de la reflexión una experiencia plurisensorial desde la observación.

La finalidad asignada al momento reflexivo se encuentra articulada a la noción temporal, pues como lo expresan Hoyuelos y Riera (2015) la observación debe estar acompañada de una intención, desde donde surgen las “dudas, incertidumbres e interrogantes que tratan sistemáticamente de recoger datos que nos ayuden a la reflexión” (p. 71). Por ello, en el marco de la praxis pedagógica sería prioritario destinar momentos para hablar, desde lo individual y lo colectivo, de aquellas percepciones recogidas. Sin embargo, esto implica cambios en las estructuras curriculares de práctica, pues implica equilibrar los tiempos dedicados a la acción y a la reflexión.

En esta lógica, en el marco de la praxis pedagógica el docente asesor de práctica debe conformar junto con sus estudiantes grupos que dialoguen sobre lo acontecido dentro de las intencionalidades definidas por el colectivo y así potenciar el acto reflexivo que, en voz de los estudiantes, es una condición fundamental para la retroalimentación del docente. Por ello, la dimensión temporal de la praxis pedagógica puede situarse en la estructura curricular, pero también debe gozar de otros escenarios para construir conjuntamente en la diversidad de miradas, voces y pensamientos desde condiciones singulares que involucran la complejidad de los tiempos vividos. Este aspecto ayuda a transformar la visión de las estudiantes de III y IV semestres al definir la reflexión como proceso para detectar, corregir o verificar errores en las prácticas.

Analizar de forma crítica todo aquello que se lleva a cabo para evidenciar las faltas en nuestra formación (estudiante III semestre).

En tercer lugar, se se ha identificado la asignación de estatus al proceso reflexivo como parte estructurante del ser docente, lo cual coincide con el planteamiento de autores como Perrenoud (2007) y Schön (1998), quienes la ven como una actitud que debe ser constante en el maestro, y que posiciona la profesión. Este dato debe llamar la atención de los profesores que acompañan procesos formativos en la Escuela de Educación, pues remite a cómo se presenta y se desarrolla ante ellos la idea de reflexión con los estudiantes en el marco de la construcción de la identidad profesional del educador infantil.

Es una capacidad de las personas que para el campo de la docencia debe convertirse en una base de su estructura (estudiante VIII semestre).

Esto coincide con un grupo de estudiantes que comprende la reflexión como una manera de pensar del maestro y que no sólo se hace para él, sino con otros, lo cual se aproxima más a un ejercicio deseable de praxis pedagógica. Aquí aparece el tema de la retroalimentación, el acompañamiento, el aprendizaje colectivo y la construcción de pensamiento pedagógico en los docentes. Adicionalmente, aunque no fueron la mayoría, existen estudiantes que relacionan lo reflexivo con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que debe tener el docente para indagar, evaluar y autoevaluar, es decir, para volver al acto pedagógico con una mirada más amplia y ser capaz de lograr una transformación.

Ahora bien, frente al modo de ocurrencia de la reflexión del docente, los estudiantes aducen que cuando realizan sus reflexiones es más fácil hacerlas hablando que escribiendo. Esto puede deberse a la lógica formal en que se solicita la reflexión escrita al estudiante, y en este sentido las formas de concretar los discursos pueden variar y ser abiertas a las particularidades de los docentes que acompañan el proceso.

A partir de lo anterior, los estudiantes consideran que la reflexión es un espacio de formación del docente centrado en su experiencia. Si bien esto es cierto y hasta un punto deseable dentro del proceso de praxis pedagógica, plantea cuestionamientos al equipo investigador. Por ejemplo: ¿existen maneras de vincular a los niños en la reflexión?, ¿qué pasa con las personas que comparten el acto educativo, pero no son maestros?, si el maestro trabaja para la transformación de contextos sociales y educativos, ¿cómo incluir las reflexiones de las comunidades en las que se inserta? De allí que un elemento central en el modelo de formación de educadores en el marco de la praxis pedagógica es considerar sus diferentes niveles, etapas de formación y poblaciones diversas, en donde confluyen aspectos como el diálogo y la documentación, no sólo de la acción del maestro, sino de todos los actores que intervienen en el acto educativo.

Por último, hay que señalar que la construcción de una postura por parte del estudiante frente a la praxis pedagógica hace que surja la necesidad y el hábito de la reflexión. Es decir, que la persona no reflexione por una imposición, ni siquiera desde la estructura del texto leído o del componente formativo abordado en la carrera, sino porque es posible conectar los elementos que giran alrededor de la praxis y transformar así la formación del maestro.

La reflexión como detonante en la praxis pedagógica

Otro aspecto común para destacar en las respuestas de estudiantes de VII y VIII semestres es que el acto de reflexionar tiene diferentes detonantes, que no están controlados o determinados por los actores educativos o el contexto de inmersión. Este aspecto sitúa a la reflexión como un elemento que emerge al interrogar, sentir y reconfigurar la experiencia particular y colectiva. En otras palabras, la reflexión surge de las combinaciones infinitas que se producen en las interacciones e interrelaciones que suceden en el contexto de práctica y que generan cambios en las estructuras cognitivas de los participantes.

Desde esta perspectiva, la reflexión se vincula a la construcción de un saber pedagógico que se nutre en los diálogos tejidos en las comunidades de práctica y que establecen una red de sentidos para reconfigurar la experiencia educativa. Por tanto, una condición indispensable para reflexionar es que el maestro que vive las experiencias de práctica se reconozca como parte de estas, es decir, que se conciba como un sujeto político, social e histórico que contribuye a un mundo cambiante y diverso mediante su propio acto de transformación. Este elemento permite comprender la reciprocidad entre las interacciones sujeto-colectivo-sujeto de forma recursiva, aquellas que aparecen en la voz de los estudiantes como expresiones plurales: analizamos, interactuamos, pensamos, planeamos, entre otras.

Ahora bien, otorgarle estatus a la reflexión como un elemento emergente de la práctica, implica comprender la no linealidad de la misma, pues la experiencia se compone de un entramado de relaciones que involucran diversos sentidos permeados por la acción cognitiva. En este sentido, no tiene un carácter acumulativo, sino que su carácter es relacional, dada la complejidad de la actividad del docente y del acto mismo de reflexionar con otros mediante diálogos sin un orden establecido, que en cambio toman forma a partir del entramado de experiencias, saberes, propuestas, emociones, interrogantes y otros elementos que lo constituyen.

Experiencia e investigación: un aporte a la praxis pedagógica

Un grupo de estudiantes de los semestres consultados ha identificado una serie de pasos o formas en este proceso que conducen a la producción o ampliación de conocimientos encaminados a solucionar las problemáticas detectadas. La incursión en este campo permite desarrollar habilidades para preguntar, comprender, evaluar opciones para obtener en algunos casos una única respuesta o aproximarse a ella. Los elementos descritos presentan la investigación en el marco de la praxis pedagógica como una actitud que debe desarrollar el educador para poder problematizar las realidades. No obstante, esta concepción deja a la libre interpretación el sentido del proceso.

**Se trata de indagar, buscar y hallar resultados frente a posibles problemáticas, dependiendo del interés que se requiere o se realice (estudiante VIII semestre).
...es un conjunto de actividades de índole intelectual (estudiante III semestre).**

La pregunta por el sentido puede verse reflejada en enunciados que vinculan a la investigación con la transformación de realidades, la producción de conocimiento, la mejora continua y la constitución del ser docente en el marco del pensamiento crítico. Sin embargo, la conjunción entre el procedimiento y el sentido no es una constante en las respuestas. Por tanto, se abre un nuevo interrogante: ¿cómo debe ser la formación de un maestro investigador en el marco de la praxis pedagógica? O, ¿cómo se podrían desarrollar los procesos investigativos desde la experiencia del sujeto?

Tal vez las ideas que pueden contribuir a resolver estos interrogantes se sitúan en las capacidades desarrolladas desde los primeros semestres para vivir la experiencia investigativa. Es decir, evitar el reduccionismo de las clases de investigación que vincula el aprendizaje de diseños metodológicos con la investigación formativa. Desde esta postura, la actitud para indagar, explorar, crear y buscar alternativas a las realidades que se viven a diario debe ser algo connatural al ser, hacer y al compromiso del docente como lo expresa una estudiante de VIII:

...son procesos que se deben tener en cuenta a la hora enfrentarnos a una realidad, ya que, si uno como docente no investiga estaría llevando una pedagogía tradicional y esto no debería ser así puesto que cada día la sociedad nos impulsa a que debemos ir más allá. Esto quiere decir que no sólo debemos quedarnos con lo que diga el docente, sino que debemos, como la misma palabra lo dice, investigar más.

En este sentido, la praxis pedagógica debe evitar el uso de lenguaje abstracto, de expresiones herméticas que sustituyan el lugar de enunciación de los sujetos, pues su uso obstaculiza el desarrollo de capacidades reflexivas que permitan encontrar las verdades singulares que habitan la experiencia investigativa. En otras palabras, la apuesta creativa que caracteriza la praxis pedagógica agrieta las formas de percibir y vivir en sociedad, porque deslocaliza los hábitos mentales que limitan la configuración de la realidad individual y colectiva.

Desde este panorama se puede dar un giro a la interpretación al vincular la idea de novedad pedagógica o educativa, que circula tímidamente entre las nociones de algunos estudiantes, pues puede corresponder a la creencia de que la investigación “no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación [...] para poder pensar pedagógicamente, en relación a lo que no sugiere o nos provoca” (Contreras y Pérez, 2010, p. 45). Este cambio de perspectiva puede explicar la recurrencia de palabras asociadas a la “producción de conocimientos nuevos, generar, explorar, crear, construir acerca de una experiencia o duda, preguntarse, problematizar para descubrir, curiosidad, contribuir y aportar...” (estudiantes de III y VIII semestres).

En resumen, las concepciones de los estudiantes conforman un entramado de lecturas de la experiencia investigativa, lo que entra en sintonía con las construcciones de las nuevas subjetividades docentes desde lo reflexivo, lo crítico y lo propositivo en el marco de la praxis pedagógica. No obstante, este hallazgo también muestra variadas posibilidades de trabajo para visibilizar la recursividad que enriquece la conjunción de la experiencia práctica, la investigación y la producción de conocimientos desde una mirada subjetiva que dialogue con los procesos establecidos en el desarrollo de proyectos en la Licenciatura.

La producción de conocimientos: un reto en la praxis pedagógica

Desde el inicio de la modernidad se ha concebido la producción de conocimiento desde una perspectiva ajena. Esta característica se hace presente en un grupo de respuestas que relacionan su concepción con la obtención, adquisición y reproducción de conocimientos/prácticas que configuran el actuar del docente en los escenarios educativos. Las fuentes donde se consiguen son variadas, pues fluctúan entre las clases universitarias, los textos leídos o el mismo contexto. En esta parte se mezclan las palabras al describir elementos propios del proceso y el sentido de la investigación.

... Adquirir nuevos aprendizajes o fortalecer alguno de ellos (estudiante VIII semestre).
...Analizamos la formación mediante la investigación, desde una perspectiva interpretativa, ponemos en reflexión sobre la práctica (estudiante IV semestre).
... todo lo que he adquirido en las clases de la universidad, lo cual me permitirá producir en mi lugar de práctica (estudiante VII semestre).

Este lugar común pone en tensión la posible distinción de los estudiantes entre información y conocimiento, así como el desarrollo de estrategias para acompañar el proceso formativo en pro de un perfil de docente que se empodere de su voz a través de la construcción de un discurso que se reconozca como propio y que se complemente con el desarrollo de subjetividades en coherencia con las nociones expuestas anteriormente. En otras palabras, lo que está en juego al concebir la producción como adquisición es el lugar de enunciación del sujeto, por lo cual “no se trata de una forma de hablar, sino una forma de pensar, de conocer, de sentir y de percibir el mundo” (Najmanovich, 2011, p. 20).

En este sentido, las respuestas que se configuran no necesariamente se ubican en un lugar errático, sino que abren un campo de posibilidades para pensar una educación en donde exista una armonía entre la producción y el consumo de materiales académicos en el marco de la praxis pedagógica. La posición que asume el proyecto reconoce la existencia de diversas verdades en las maneras de leer el mundo y que estas sólo son susceptibles de descubrir si los sujetos liberan su mente para fluir hacia lo desconocido. Una mente limitada sólo puede ir de lo conocido a lo desconocido en una verdad autoproyectada que responde a las influencias sociales y a lo que es familiar para la mente (Krishnamurti, 1996). Por tanto, limitar la producción de conocimiento a la adquisición del mismo puede inhibir el despliegue de emociones cognitivas que reconfiguran estructuras en cada encuentro de reflexión en el marco de la praxis pedagógica.

Por otra parte, existen elementos adicionales que se pueden leer en este campo de posibilidades, y son aquellos que resaltan el sentido de esa producción. Además, en dos de los casos presentados se trata de la atribución de la autoría de esos conocimientos, enunciados que por lo general mezclan palabras relativas a un proceso de transición entre la adquisición, el reconocimiento de la voz y el sentido con el que se hace. Aquí se detallan algunas palabras que resaltan en esta lógica:

Apropiación; producción propia; aporte a la sociedad; construcción de discursos pedagógicos; fortalecer perfil de docente y profesional; transformación de ideas; asumir el rol docente (varios semestres).

Es el proceso en el cual ejecuto la investigación realizada. Después de realizar una observación y evaluación es necesario replantear para llegar a la producción de conocimiento propio (VIII semestre).

Otro elemento se centra en el reconocimiento del otro durante la producción de conocimientos. Aunque no es explícito en los enunciados, se puede inferir que ese otro es valorado en su aporte sin establecer distinciones entre niños, pares o docentes, pues se habla de la compañía de estos actores al momento de aprender, reflexionar o actuar. Aquí es donde converge la educación dialógica como la define Freire al considerar que en el reencuentro con el otro es que se llega a una verdadera praxis humanizadora que da significado a las relaciones que se tejen en los contextos en interdependencia con todos los seres con los que se coexiste.

Durante mi formación como docente he aprendido lo que los niños van aprendiendo mediante su desarrollo de formación. Durante la observación puedo ir reflexionando sobre los aprendizajes del docente y lo que yo también les brindo, teniendo en cuenta que mediante mis conocimientos le puedo brindar conocimientos a los niños, pero también los niños nos van enseñando (IV semestre).

• **Concepciones de praxis pedagógica .**

El término praxis pedagógica consolida las nociones que los estudiantes han construido en las interacciones que comparten en los escenarios de práctica e investigación, de ahí que las respuestas recogen ideas que han venido cimentando en los enunciados anteriores.

Considero que la praxis es el conjunto de relaciones que se construyen entre los elementos anteriormente nombrados: docente, reflexión e investigación, puesto que es la base para la configuración como maestros, pero maestros que piensan en una pedagogía real, que no se queda en una transmisión de conocimientos o en las actividades. La praxis ayuda a repensar la escuela y su estructura, considerándola como un elemento importante de la sociedad, donde se encuentran poblaciones que enseñan y aprenden con los docentes (VIII semestre).

Aunque la concepción del estudiante de VIII semestre expone la generalidad de los participantes del cuestionario, se puede ver que entre ellas existe la tendencia a relacionar la praxis con la reflexión que subyace al ejercicio de relación entre la teoría y la práctica, aspecto coherente con el pensamiento de Perrenoud, Schön, Freire, entre otros autores consultados para el desarrollo del proyecto. Lo que resulta interesante en esa parte de la indagación es la recursividad con la que se describe la praxis pedagógica, pues como se observa en la Figura 6, todos los elementos nombrados tienen interacciones mutuas constantemente, no desde una lógica causal, sino que se autoorganizan en un desarrollo continuo que vincula a las singularidades con la totalidad de sus componentes.

Es la reflexión constante que surge de la acción; la unión que se da entre la investigación, la reflexión y la práctica vista desde el hacer que conlleva a una transformación del ser y quehacer del maestro (VII semestre).

En otras palabras, el proceso de formación de educadores en el marco de la praxis se concibe como relacional. Por tanto, las interacciones entre reflexión, investigación y experiencia abren paso a la producción de conocimientos que, en conjunto con la emoción y la razón, transforman las percepciones, acciones y discursos de las personas involucradas. El modelo que se pretende caracterizar no podría ser estático o definirse estrictamente por etapas, porque definitivamente no es el modo en que ocurre en la construcción de las concepciones del docente. Además, como elemento central, el tiempo ubica a la reflexión en la tensión entre lo cronológico y lo experimental, al poner de manifiesto que dichos espacios pueden o no coincidir con el espacio institucional designado para ello (llámese clases o campos de práctica). A partir de allí se infiere que la praxis pedagógica ocurre en la dimensión temporal del disfrute y el interés por la labor docente.

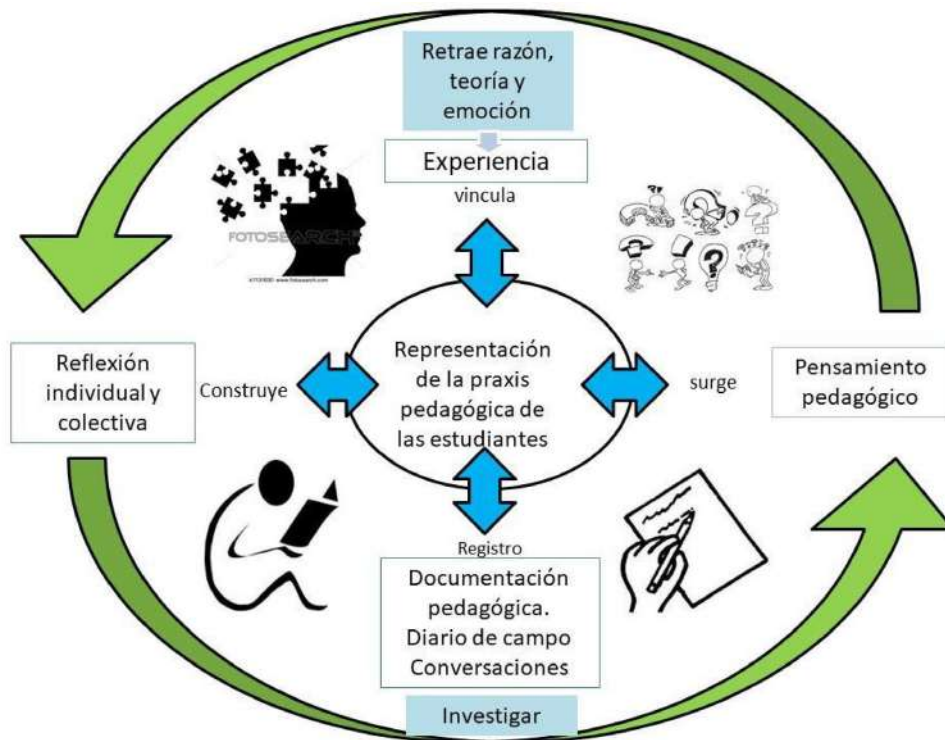


Figura 6. Praxis pedagógica
Fuente: elaboración propia.

En conclusión, las respuestas analizadas muestran lugares comunes y distantes acorde a los procesos desarrollados en las clases y en los espacios de práctica que median estas concepciones. Por lo tanto, este reconocimiento amplía el panorama con el que se leen los procesos académico-administrativos de la Licenciatura y las decisiones que se deben tomar en ellos frente al perfil de docente egresado del programa.

Asimismo, los cambios en las nociones de docente entre los estudiantes de III, IV, VII y VIII semestres denota la existencia de procesos reflexivos en el marco de la praxis pedagógica. Sin embargo, no se puede asegurar que en la muestra haya homogeneidad en las concepciones forjadas durante la carrera, pues existen datos dispersos que no dan cuenta de la trayectoria de formación, como se plasma en los planes de estudio. Las respuestas de algunos de los estudiantes de últimos semestres aún conservan una visión instrumental del docente como transmisor de conocimientos o figura de poder en lo educativo.

Aspectos metodológicos que facilitan y dificultan la formación como docente de la Unimonserrate en el marco de la praxis pedagógica oncepciones de praxis pedagógica

Las reflexiones de los estudiantes en esta sección del cuestionario llevan a saber cómo sucede la praxis pedagógica acorde a los aspectos metodológicos que implementan los docentes asesores de los cursos articulados a la práctica, la cotidianidad de las mismas y aspectos personales que permean su desarrollo. Aquí llama la atención que las diferencias entre los enunciados obedecen a tres órdenes: el proceso de praxis asociado a la reflexión, el rol del docente acompañante y las estrategias que, desde una mirada subjetiva, facilitan o dificultan su aprendizaje en las clases en general. Asimismo, algunas respuestas se enfocaron en el trabajo con niños o población presente en los centros de práctica.

La reflexión y la investigación, mediadas por el diálogo, obedecen a una estrategia para profundizar en el desarrollo de sus prácticas. Además, la construcción de material concreto en esquemas, maquetas o representaciones facilita el flujo de la palabra al conjugar diversas ideas en el marco del respeto, dando así la oportunidad a todos de participar. La inclusión de materiales relacionados actúa como detonante de procesos reflexivos en el marco de la praxis pedagógica, lo cual permite inferir que lo ocurrido en el campo de práctica es motivo de conversación. Sin embargo, también se deben generar discusiones argumentadas a partir de las lecturas previas del contexto o desde un análisis de las prácticas a la luz desarrollos teóricos pertinentes, es decir, articulados a la práctica, como lo expresan algunos estudiantes. Esta interpretación invita a ampliar las posibilidades de gestión de los recursos involucrados en el currículo e incentiva a los estudiantes a traer también esos detonantes al aula para enriquecer las construcciones.

Dentro de las clases se puede evidenciar que para llegar a la praxis pedagógica se tienen en cuenta los conversatorios que se generan a partir de un video, una lectura, un análisis de caso e incluso de la misma teoría brindada por el docente, ya que esto nos permite poder reflexionar frente a la formación que se está llevando a cabo dentro de las clases (VII semestre).

Por otra parte, la escucha sensible y la observación se consideran elementos clave para el registro que antecede a la reflexión y la interpretación de los sucesos presentes en las prácticas. Aquí aparece de forma sutil la documentación de pedagógica, bitácoras, diarios u otro mecanismo de registro de los momentos esenciales que comparten con los niños. Esto puede contrastar con la concepción de reflexión, pues allí es evidente la relación entre reflexión y estos registros. Otro aspecto que aporta es la diversidad de escenarios de práctica, poblaciones y grupos etarios, dado que este aspecto amplifica las posibilidades para reconocer contextos y desde allí transformar las miradas en torno al proceso educativo.

Lo que facilita mi formación y comprensión como docente es la variedad de espacios que me brinda la universidad para explorar y conocer algunas infancias y dinámicas de diferentes escenarios, en donde desde la forma en la que se estructura el programa, me invita a preguntarme diferentes cosas. En cuanto elementos que dificultan considero hay una desconexión en la forma en algunos cursos o temas se desarrollan con lo que sucede en práctica dificultando la forma en la que se ve la praxis (VII semestre).

La insistencia en el desarrollo de procesos reflexivos que se enfoque a la producción de conocimientos es valorada y relacionada con el rol que ejerce el acompañante de la práctica, pues el proceso entra en sintonía con las relaciones grupales (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiantes y personas del sitio de práctica) y las condiciones en que estas se gestan. Aquí existe una heterogeneidad en los sentires de los estudiantes frente a la construcción de conocimientos, pues el trabajo colectivo se ve como una posibilidad para identificar distintas perspectivas sobre la práctica, pero resaltan que no es fácil establecer acuerdos para estos trabajos, pues hay diferentes niveles de compromiso por parte de docentes y estudiantes con los productos. De igual modo, los diversos desarrollos académicos entran en discusión dada la falta de dedicación, tiempos y consolidación de habilidades orales, escriturales y de lectura.

Considero que se me dificulta mucho la forma en que escribo, porque, aunque he mejorado en la redacción y en ciertos aspectos aún hay ciertas dificultades para que el lector entienda lo que quiero mostrar (VII semestre).

... los aspectos que pueden dificultar en la formación docente dependen muchas veces de la disposición de los estudiantes, preparación y de la comunicación que se dé entre maestros-estudiantes, porque de allí se puede fortalecer los cursos o se pueden debilitar, llevando tal vez a los grupos a indisponerse y no trabajar con la debida responsabilidad y al maestro concretar relaciones negativas con el grupo (VIII semestre).

Hasta aquí se evidencia que las relaciones con el docente asesor de práctica están mediadas por las estrategias implementadas en los espacios de clase, por lo que se pueden encontrar enunciados que reivindican el valor del acompañamiento y asesoría de forma continua como parte del engranaje de aprendizaje individual y colectivo. Aquí se resaltan los métodos expositivos del maestro, su capacidad para explicar y los recursos utilizados, así como las ausencias que perciben durante el proceso. No obstante, algunos estudiantes identifican la formación de los maestros como un compromiso ético, político y pedagógico, por lo que le dan peso a su trabajo personal.

Considero que los aspectos que dificultan un poco la formación, es no tener un acompañamiento permanente de un docente en pro de la construcción del proyecto pedagógico, puesto que muchas veces no conocemos elementos de estos, sin embargo, algo que favorece la formación de los maestros es la autonomía y compromiso con que trabajan (VIII semestre).

Dificulta poder retener toda la información sin poder estar bien inmersos en el tema de la teoría. No hay mucho refuerzo en algunos aspectos educativos por parte de la docente de acompañamiento (I semestre).

... los grupos de trabajo escogidos por el docente, los textos largos, densos y poco llamativos para un grupo joven (IV semestre).

... lo dificultan es cuando el maestro no cuenta con un diálogo constante con el estudiante, siendo sus clases arbitrarias, monótonas y ladrilludas (VIII semestre).

Desde el proyecto se considera que la esencia del proceso de aprendizaje está en las condiciones generadas para ello, por lo cual, no es la transferencia de conocimientos, sino cómo se empodera el estudiante para construirlos en compañía de otros. De ahí que las preguntas por los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del modelo de praxis pedagógica se orientan hacia las siguientes preguntas: ¿cómo generar encuentros relacionales en los espacios que comparten docentes y estudiantes?, ¿qué estrategias dinamizan la construcción de conocimientos en el marco del pensamiento crítico, reflexivo y propositivo? Ante estos cuestionamientos, la Licenciatura se está movilizando hacia una estructura de práctica dividida en cuatro momentos: inmersión, seminario de formalización, praxis pedagógica y planeación y evaluación. De esta manera se amplían los tiempos de acompañamiento, se diversifican las estrategias y se abordan conceptos complejos que interrelacionan las experiencias reflexivas desde los intereses surgidos en los encuentros dialógicos con los docentes acompañantes del proceso.

Estos momentos nos permiten problematizar la práctica y darle sentido a partir de la reflexión de lo que se vive en los sitios de práctica se trae a colación con los demás escenarios, para en el diálogo con el otro poder transformar esas prácticas del hacer en una práctica reflexiva (VII semestre).

Otro aspecto que emerge de las respuestas es la comprensión de las preferencias personales que inciden en el aprendizaje, como la falta de acceso a la información, falta de tiempo, exceso de responsabilidades cotidianas, facilidad para actividades prácticas y no en el plano teórico, manejo de mediaciones y dispositivos tecnológicos. Además, se relacionan los gustos de trabajo con los niños en artes, música, literatura, juego y manejo de espacios abiertos, pues se asume que las estrategias usadas con niños repercuten en el desarrollo de su praxis.

Por último, en la Tabla 4 se recogen los elementos representativos de situaciones, sentires y discursos que afectan la formación del docente en el marco de la praxis pedagógica:

Factores que facilitan	Factores que dificultan
Encuentros dialógicos para la circulación de la palabra en un clima de confianza.	Monopolios de la palabra y la escasa participación por temor a ser juzgados por estudiantes o docentes.
Relaciones horizontales para la construcción de conocimientos.	Relaciones de autoridad desde el manejo vertical de los conocimientos.
Recursos en formatos variados que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) para facilitar la comprensión.	Homogeneidad en los materiales que acompañaban los espacios de praxis. Lecturas densas o enredadas sin el acompañamiento para comprenderlas.
Dinamismo, compromiso, acompañamiento constante, cercanía y cuidado.	Falta de compromiso de los docentes y/o estudiantes que intervienen en la práctica.
Estrategias de acompañamiento integral a los procesos de lectura, escritura y oralidad desde los primeros semestres.	Falta de desarrollo de los procesos de comprensión lectora, escritura académica y fluidez en la oralidad.
Espacios diversificados de producción de conocimiento a través de diferentes lenguajes que tengan una visión integradora.	Inseguridad en el desarrollo de procesos de producción de conocimiento derivado de la praxis.
Integración de discursos y acciones que orientan la formación del docente en el marco de la praxis.	Predominio de discursos y acciones aisladas del contexto de práctica.
Tiempos para la configuración de la praxis pedagógica.	Desequilibrio entre los tiempos de acción, reflexión y producción

Tabla 4. Elementos que afectan la formación del docente en el marco de la praxis pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Relación entre la estructura de práctica en sus cuatro momentos (inmersión, praxis, seminario de formalización, planeación y evaluación) y aporte a la formación

Dadas las modificaciones en la estructura de práctica de la Licenciatura, se considera pertinente una aproximación a las percepciones de los estudiantes sobre los cuatro momentos que constituyen el modelo de formación de educadores en el marco de la praxis pedagógica al interior del proyecto, y su aporte la constitución de un docente.

Para comenzar, se encuentra que los estudiantes reconocen los cuatro momentos, sus intenciones particulares y que la articulación se realiza para dar mayor amplitud a los espacios de reflexión.

Asimismo, la investigación transversaliza estos espacios desde una mirada dialógica para incentivar movilizaciones de pensamiento a partir del aporte del colectivo a los proyectos en curso. También identifican que al engranar la experiencia de inmersión en campo a los momentos reflexivos se logra leer el contexto con mayor amplitud, problematizar dichas realidades y actuar de forma oportuna al estar acompañados por sus docentes en la elaboración de planeaciones.

Las diversas relaciones que existen en dichos espacios permiten que se construya una línea transversal en donde se reconoce las posturas pedagógicas que los maestros en formación han llegado a obtener a través de las reflexiones y movilizaciones académicas (VII semestre).

Es un solo proceso que al dividirlo nos permite comprender como maestras en formación la importancia de evidenciar un paso a paso en cada uno de los procesos y también nos permite lograr un mejor aprovechamiento del tiempo y de los recursos que se nos brindan para realizar una praxis pedagógica más profunda (VIII semestre).

Esta valoración por parte de los estudiantes permite identificar posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e investigador, asimismo, formar educadores conscientes de su función política, social y pedagógica a partir de la introspección que se realiza en cada encuentro, pues como lo expresa Gutiérrez (1988) “el proceso educativo parte de la realidad, se concreta en la intersubjetividad y se objetiva en el cambio o transformación de la conciencia” (p. 103-104). En este sentido, se reconoce que los modos de estructuración de la praxis pedagógica contribuyen a que los docentes puedan co-crear el mundo que los rodea a partir de las interrelaciones que establecen entre todos los elementos que intervienen en proceso de reflexión sobre su práctica, asimismo, que este proceso ocurre mediante una red de influencias que dotan de significado las situaciones en las que se encuentran inmersos.

En este orden de ideas, conversar en los espacios destinados a la praxis pedagógica es sólo una de las formas en que la licenciatura facilita el desarrollo de procesos reflexivos, pues según los enunciados, su nivel de alcance depende de la articulación de las directivas y los docentes en pro de un perfil de educador con conciencia social, pues “la conciencia, como dice Paulo Freire, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo” (Gutiérrez, 1988, p. 151).

Considero que cada uno de los espacios que se nos brinda en la universidad contribuye favorablemente a la construcción del conocimiento y formación como docente, ya que, desde allí se nos permite reflexionar, analizar, argumentar, debatir, construir e investigar aspectos relacionados con nuestros intereses para transformar (VII semestre).

Del mismo modo, la investigación formativa y la producción de conocimiento se fortalece al deslocalizar y desvirtuar el activismo sin sentido que en ocasiones permea el campo educativo. Además, brinda a los docentes la confianza y seguridad que requieren para divulgar sus producciones de conocimiento desde múltiples perspectivas. De ahí que el profesional de la educación “reflexiona desde la acción [y] se convierte en investigador en el contexto práctico” (Schön, 1998, p. 72) mediante acciones de observación, registro, análisis, interpretación y una actitud de constante cuestionamiento para ampliar los referentes con que se perciben las realidades.

La investigación permite que quien investiga se puedan formar como un ser pensante, un ser que pregunta y se pregunta por las situaciones que lo inquietan cultural, social, pedagógicamente, entre otros, teniendo y proponiendo ideas de la realidad y a su vez, observarla, explorarla, experimentar en ella, deducir frente a lo que pasó o está pasando en su contexto, sociedad o escuela y de esta manera poder acercarse a una o múltiples soluciones frente a uno o varios problemas.

Así pues, la investigación no es netamente para científicos, sino que, desde las diferentes disciplinas del saber, se puede investigar, se requiere es de actitud y de la formación constante, autónoma y colectiva de la aptitud para hacerlo, pero hacerlo bien, aun cuando se falle más de una vez. Esto contribuye directamente en la producción de conocimientos, por lo que se construye en los diferentes espacios de formación (inmersión, praxis, seminario, planeación y evaluación), que se gestan reflexiones individuales y colectivas que permiten que se dé lo mencionado en los párrafos anteriores (VIII semestre).

Para finalizar, se indaga sobre la percepción de los estudiantes sobre el encuentro de final de semestre para socializar los productos derivados de las prácticas y así darle lugar dentro de las transformaciones sugeridas a las directivas por parte de los investigadores. El evento es parte de la tradición de la Licenciatura desde sus inicios y aunque siempre se está movilizándolo por las dinámicas complejas de los cursos, escenarios de prácticas e intenciones de los participantes, se considera que es importante profundizar en él para significar el ethos sociocultural construido en el programa.

Desde esta perspectiva, se busca comprender cómo la praxis pedagógica transita en las construcciones de discursos y acciones que en compañía de los docentes planean los estudiantes, y su relación con la apropiación de la impronta institucional. En este marco, los estudiantes afirman que compartir experiencias de distintos niveles de formación enriquece al colectivo, pues los sujetos con mayor trayectoria en el campo de estudios y laboral inciden en las construcciones de quienes cursan los primeros semestres, lo cual contribuye a repensar los recorridos conceptuales, pedagógicos, culturales, corporales y emocionales que se forjan en su ser y hacer como docentes. En este sentido, “la práctica no es un ejercicio individual, sino un pensar cooperativo, de discusión solitaria, de interpretación, de búsqueda y construcción de significados, de encuentros” (Sanjurjo, 2009, p. 76).

En esta lógica, el intercambio de experiencias es también un ejercicio de cuidado mutuo que deslocaliza posiciones individualistas o fragmentadas que permean la construcción de conocimientos. Por tanto, este momento de reconocimiento cimienta las bases para co-crear otros mundos posibles a partir de los desplazamientos que ocurren en la escucha, el diálogo y el contacto respetuoso con el otro, pues como lo indica Maturana: “El lenguaje fluye en los encuentros, en el contacto visual, sonoro o táctil ... el encuentro gatilla cambios determinados en la corporalidad de cada uno” (1996, p. 35) por lo que se reivindica la importancia de estos espacios de escucha y observación sensible de las realidades de los otros y el uso de diversas manifestaciones para la socialización, pues lo que se expone en los trabajos guarda relación con la naturaleza misma de la experiencia.

Permite ver las opiniones y los resultados que han tenido los demás semestres y esto nos fortalece y nos retroalimenta para nuestro próximo semestre, nos genera un grato conocimiento y excelentes aprendizajes. Esta semana de socialización permite conocer nuestra y otras culturas a partir de experiencias y demás (IV semestre).

La semana de socialización de prácticas en la formación docente permite conocer los trabajos de los otros semestres, que no es nada fácil presentar un trabajo realizado desde el inicio, moviliza la actitud de cada uno de los estudiantes y el empeño por hacer las cosas, genera un buen trabajo en equipo y aprender a escuchar las ideas de los demás compañeros (IV semestre).

Definitivamente la experiencia de encuentro moviliza emociones e impulsa relaciones empáticas frente a los distintos desarrollos que se presentan al valorar la dimensión humana que atraviesa las construcciones. De ahí que los estudiantes identifiquen la diversidad de contextos como un factor en la formación del docente y por ello es una responsabilidad ética divulgar lo sucedido en los escenarios de práctica con el fin de fortalecer su ser social, político e investigativo al convocar a través de relatos a la transformación de realidades. Por tanto, se puede inferir que “no es el logos, la razón y las estructuras de comprensión, sino el pathos, el sentimiento, la capacidad de simpatía y la empatía, la dedicación, el cuidado y la comunión con lo diferente” (Boff, 2002, p. 81) lo que hace que emerjan otras estructuras de pensamiento en lo personal y profesional.

Permite abrir una nueva imagen en cuanto a los diferentes lugares de practica y engrandece nuestro conocimiento movilizando en mí una motivación por estar en ese lugar de practica y motivándome a profundizar más en investigación (VIII semestre).

La investigación y los procesos inherentes a la misma se hacen presentes en los enunciados, pues se considera que el intercambio producido en el evento de prácticas fortalece esta capacidad y posibilita “ser más críticos en nuestro proceso como maestra, entregar lo mejor generar ideas nuevas que permitan ser autocríticos, reflexivos” (VIII semestre). Este hallazgo revela diferentes manifestaciones para producir y socializar el conocimiento en el marco de la praxis pedagógica, pues los estudiantes le dan un alto estatus al evento al definirlo como un momento de aprendizaje. No obstante, también hay dos percepciones en la muestra que se ubican en otro plano al hacer un llamado frente al escaso nivel de participación e interés que muestran algunos compañeros, así como la necesidad de generar equilibrios entre las intenciones de los acompañantes de práctica para la presentación y la autonomía que tienen los estudiantes para decidir lo que mostrarán. Este aspecto remite de nuevo a la necesidad de repensar las estrategias implementadas y las relaciones forjadas en el marco de la praxis pedagógica con el fin de armonizar sus objetivos con los intereses y las manifestaciones que se co-construyen para este espacio.

En cuanto a la valoración que le dan a la participación de docentes en este evento es positiva, pues las construcciones de los maestros en un escenario de divulgación motivan a seguir reflexionando y abren un panorama de posibilidades frente a los proyectos de investigación aplicada en curso. Asimismo, cuando estos comparten escenario con estudiantes se gestan marcos de confianza para continuar avanzando en los proyectos particulares que hacen parte de la Licenciatura y la Escuela de

Educación. Este evento guarda una evidente relación con la impronta institucional al ser una de las estrategias para consolidar el perfil del educador en el marco de la praxis pedagógica.

Considero que el lugar que ocupa la semana de socialización de prácticas en la formación de docentes, es de vital importancia en la medida en la que la producción de conocimientos, las experiencias vividas y las reflexiones construidas por los docentes de los diversos semestres, no se quedan solo para ellos, sino que son compartidos de diferentes maneras con los otros, permitiendo que a través de lo que otros piensan, perciben y encuentran en lo que se está compartiendo, se enriquezcan las reflexiones que aunque muchas voces son propias, tienen un gran componente colectivo, que hace que sea más fructífera.

La semana de socialización moviliza a los docentes, a que sean capaces de construir con otros y no solo para otros, generando que la práctica pedagógica y la praxis no se den en determinados grupos, sino que, al contrario, al reunirlos a todos, se construya escuela (VIII semestre).

4.2 Reconociendo concepciones en las voces de los integrantes del equipo académico administrativo de la escuela de educación

Se realizaron seis entrevistas en la Escuela de Educación a los integrantes del equipo académico administrativo: coordinadora de práctica, profesional de autoevaluación, docencia y currículo, profesional de proyección social, directora de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación bilingüe, decano de la Escuela de Educación, los análisis presentados se derivan de este ejercicio de recolección de datos y fueron agrupados en categorías que emergieron de la interpretación de los discursos recolectados.

Inicialmente se identifican varios elementos que conforman los discursos del equipo académico administrativo: la concepción de praxis pedagógica, las formas de la praxis pedagógica y la concepción del maestro en la praxis pedagógica.

Concepciones alrededor de la praxis pedagógica

La praxis pedagógica es un pensamiento colectivo que trasciende el accionar en las clases y otorga un sentido relacional a los actores educativos que construyen la comunidad universitaria. Esto le confiere a la praxis pedagógica dinamismo, pues convoca a la comunidad a movilizarse entre fronteras porosas que emergen de la cotidianidad de las prácticas articuladas a las funciones sustantivas de investigación, proyección social y docencia. Ahora bien, esta lectura involucra dos elementos: 1) la apropiación del sentido que tiene el equipo directivo sobre la tríada proyección- cercanía y cuidado y 2) el compromiso de transformación que enmarca la recursividad entre la educación superior y la sociedad.

Frente al primero, en las entrevistas resulta evidente que la praxis pedagógica se ubica en un marco humanista que involucra prácticas de reconocimiento del otro y lo otro como parte del proceso educativo. Lo anterior implica un proceso dialéctico y problematizador en donde la cercanía y el cuidado surgen en el encuentro intersubjetivo de los escenarios de aprendizaje que deslocalizan la universalidad del pensamiento y que empoderan a los sujetos desde su propio saber. En otras palabras, la praxis pedagógica se asocia con prácticas disruptivas que emergen en la interacción con la vida misma, en un marco axiológico que posibilita co-construir pluralidades desde el ejercicio de una propuesta educativa que entra en interdependencia con los contextos.

Construir con el otro significa que le estoy dando un lugar de empoderamiento, si así se quiere, o más bien de reconocimiento de ese otro niño, niña, familia ... en donde yo estoy diciendo 'eres válido, tu experiencia y tus conocimientos son importantes para esta propuesta y los necesitamos para que esa propuesta educativa sea situada' y responda realmente a las condiciones de esas poblaciones. Entonces fíjate que hay otro elemento... una intención que va en línea de transformación (Dirección LEI, 2018).

En relación con el segundo elemento, la praxis pedagógica moviliza estructuras en los entornos primarios y secundarios de la sociedad, pues la pregunta que emerge desde la experiencia entra en sintonía con la reflexión del docente y esto genera a su vez nuevas preguntas, otorgando así dinamismo a las múltiples posibilidades del acto educativo y pedagógico. En este sentido, la pregunta por lo educativo y pedagógico constituye la base para problematizar los modos de organización que adopta la sociedad y las cegueras relacionales de las prácticas cotidianas que comparte el colectivo. Este cavilar continuo permite experimentar las crisis de la sociedad como momentos de transformación en los que la incertidumbre y angustia pueden ser vistas como posibilidades de conocer, ser y estar en el mundo (Najmanovich, et al., 2016).

Sin embargo, la educación es un acto político que se debate entre su naturaleza emancipatoria y las presiones de un sistema que la involucra en propósitos de normalización y reproducción del mismo, aspecto que enfrenta a la universidad con el reto de crear ambientes de aprendizaje en los que la praxis pedagógica conjugue las funciones de investigación, proyección social y docencia en torno a la comprensión de la responsabilidad ética que adquiere el profesional con el cuidado de sí mismo, su entorno y la colectividad. Por tanto, las concepciones del equipo académico administrativo en torno a la praxis pedagógica tienen un propósito de formación docente, pero que no se restringe a las aulas, sino que aporta a la reconfiguración del maestro que se reconozca como sujeto social, relacional, ético y político.

... es un ciclo continuo, eso es como un espiral, como un espiral que va recolectando más cosas y que va alimentándose, ¿no?, porque uno cuando comienza a hacerse consciente de la praxis, uno nunca termina eso, o sea creo que uno se sigue alimentando de saberes, uno se sigue alimentando de las construcciones con el otro, uno se sigue alimentando de las vivencias y de las experiencias... no hacemos acciones solo por la docencia, solo por la investigación o solo por la proyección social, sino que las tres tienen que retroalimentar la una a la otra para poder evolucionar y así está la estructura académico administrativa; o sea, no solo son las acciones pedagógicas lo que se desarrolla con los estudiantes, sino que administrativamente también se busca que todo el tiempo estemos articulados para buscar coherencia, o sea, ese es nuestro fin último, que siempre tengamos una coherencia entre lo que decimos que es una formación integral en una perspectiva de desarrollo humano situada en la sociedad (Profesional de Autoevaluación y Currículo).

En este punto se puede inferir que las relaciones de los sujetos y colectivos en el marco del ejercicio de la praxis construyen un proyecto de vida que involucra *ser maestro, persona, ciudadano...* al trascender la formación académica al convertirse en una praxis vital que involucra "aprender en la vida y vivir aprendiendo... en una relación dinámica y creativa entre el vivir y

el aprender de las personas y las comunidades en contextos concretos” (Maturana, 1996, p. 21). En este sentido, como lo expresa el decano de la Escuela de Educación, “la praxis pedagógica es un punto de llegada, pero también un punto de partida, entonces quiere decir que hay un proceso de infinitud en lo práxico” (Pulido, Comunicación personal, 2018).

En esta perspectiva, la praxis pedagógica no sólo se circunscribe al espacio de formación llamado *práctica educativa*⁷, sino que muestra que está íntimamente relacionada con todo el proceso formativo del educador de Unimonserrate al conectar con la estructura curricular que entrama cursos disciplinares y transversales, los programas de bienestar universitario y pastoral, así como la formación humano cristiana. Es decir, las acciones, pensamientos y discursos que confluyen en la universidad se construyen en conjunto desde lo cotidiano y los contextos de actuación de los estudiantes, maestros y directivos, dando así valor a otros conocimientos que emergen en la vida misma.

Por tanto, la praxis pedagógica también se convierte en posibilidad de innovación y transformación de los sujetos y colectivos, quienes en el ejercicio ético y político asumen una manera propia de entender la acción educativa que da relevancia a una lectura situada de los contextos. Este hallazgo coincide con las reflexiones pedagógicas de los miembros del equipo académico administrativo, que dieron lugar a la construcción del documento Pensamiento de Escuela (2019, p. 8), en el que se menciona:

la Praxis tiene el propósito de contribuir a que los estudiantes logren aprehender las múltiples relaciones entre los distintos componentes, factores, aspectos que entretejen el ser profesor desde la especificidad de cada programa académico, de modo que puedan conocer, reflexionar, comprender y transformar las realidades educativas sin perder de vista la relación pasado, presente y devenir con la finalidad de que cada estudiante, maestro en formación, logre su configuración como sujeto político empoderado de su papel consciente y responsable que participa en los procesos educativos de la población con quien intervendrá en cualquier contexto.

Modos en que ocurre la praxis pedagógica

Ahora bien, un segundo grupo de datos analizados y caracterizados refiere a los *modos de ocurrencia de la praxis pedagógica*, en el que se destacan cuatro elementos en el discurso de los integrantes del equipo académico administrativo. El primero señala que la praxis pedagógica deviene de la capacidad de los sujetos para leer el contexto y construir el acto educativo. Al respecto, la profesional de Proyección Social de la Escuela de Educación (Gómez, M., 2018) señala:

En el momento en que el sujeto reflexiona, el sujeto se ubica, es decir, tiene la capacidad de leer un contexto determinado y en el momento de que lee el contexto determinado el sujeto no hace acciones por acciones, acciones no situadas, sino contextualizadas

En este sentido, la educación como acto político y práctica social no puede desconectarse de la realidad social en la que se inserta y, de esta manera, debe optar por una formación crítica que favorezca “la justicia, la libertad, la democracia, la ética, el bien común”. “Todo educador en conciencia

⁷ La práctica educativa se comprende como el escenario de práctica profesional, es un curso con mayor número de créditos que los estudiantes toman en todos los semestres y como se expuso en la primera parte, está compuesto por cuatro momentos: la inmersión en escenarios de práctica, el seminario de práctica, el espacio de reflexión de la praxis y un espacio de planeación – evaluación.

tiene que valerse de la acción pedagógica para inculcar en sus estudiantes el espíritu de lucha contra todas las formas de injusticia, corrupción y atropello” (Gutiérrez, 1988, p. 59-60).

No obstante, al contrastar este pensamiento con la delimitación e instrumentalización que hacen los estudiantes de los primeros semestres en torno a la lectura de contexto y la praxis situada en el docente que reflexiona para corregir su práctica y no para proyectar su acción social y política, surgen cuestionamientos sobre los modos de ocurrencia de la praxis en estos primeros años de formación e invita a pensar en las experiencias posibilitan la deslocalización del docente en los entornos escolarizados. Ante ello, la coordinadora de prácticas de la Escuela hace un llamado a diferenciar los contextos y no caer en la homogeneización de las prácticas, dada la tendencia forjada en la tradición educativa en torno al accionar del docente en el marco de la reproducción de un modelo de práctica sin problematización, pues “independientemente del contexto en que yo esté, hago lo mismo, es lo mismo si voy a la biblioteca, que si voy al hospital o que si voy a una fundación o que si voy a un colegio, cuando no debería ser así, en tanto haya una pregunta que problematice se gestan otras posibilidades en ese contexto” (comunicación personal, 2018).

En segunda instancia, la praxis pedagógica ocurre cuando el docente es capaz de reconocerse y reconocer en lo cotidiano de la práctica posibilidades para profundizar, escudriñar, preguntar e investigar en lo educativo y pedagógico⁸. De ahí que el maestro se construya a partir de la problematización de las relaciones forjadas en las prácticas con otros docentes, estudiantes, padres de familia y otros agentes en el campo de lo educativo y pedagógico, pues su accionar no es neutral, sino que moviliza constantemente las estructuras de la sociedad. Por tanto, la complementariedad entre la teoría y la práctica le permite al docente producir conocimientos que le ayuden a comprender el quehacer educativo, lo que sitúa a la práctica por encima de la transmisión o instrumentalización y la eleva a un proceso constante de reflexión, investigación y transformación.

Al respecto, el padre decano de la Escuela de Educación señala que “la relación entre praxis pedagógica, reflexión e investigación es constitutiva; no puede haber investigación sin práctica y no puede haber práctica sin reflexión porque quedarían acciones desarticuladas de una sola realidad. Cuando uno habla de la docencia, cuando uno habla de la praxis docente, la praxis pedagógica es un todo constituido” (comunicación personal, 2018). Como se señaló en la red de reflexión-acción-investigación, como profesional reflexivo, el docente vive en la incertidumbre de su práctica al estar abierto a profundizar en la estructura de su quehacer educativo y pedagógico. Esto se debe a que allí se construyen nuevos modos de ser y estar en el mundo desde la singularidad de cada contexto; la investigación no fragmenta la práctica del docente, sino que ayuda a ver las relaciones que emergen de lo cotidiano.

Un tercer modo de ocurrencia de la praxis pedagógica tiene que ver con la articulación entre la gestión reflexiva del equipo académico y las funciones sustantivas, el elemento que resultó más importante tiene que ver con la proyección social, la investigación y el desarrollo profesoral como una apuesta de la Escuela de Educación en la que se comprometen los directivos, los docentes y los

⁸ Se acoge la investigación como un proceso constante de movilización que deviene de la comprensión del mundo, las relaciones que se tejen en el mismo y las posibilidades de creación-transformación que brinda el accionar de los sujetos. La investigación educativa y pedagógica se realiza en un campo delimitado, siendo la primera enfocada a la comprensión de las relaciones entre la educación y la sociedad, por lo que es amplia en su alcance al recurrir a campos como la sociología, psicología, antropología entre otros para dar sentido a lo educativo en términos de la realidad social. La investigación pedagógica se orienta a las relaciones que se tejen en la enseñanza, los saberes pedagógicos que construye el maestro, la problematización de sus prácticas y las implicaciones que tienen estas.

estudiantes. Al respecto, la profesional de proyección social encuentra en su labor referencias a la ocurrencia de la praxis pedagógica cuando señala “la práctica es una forma de hacer proyección, la proyección social es entendida en la universidad y es entendida por mí en la medida que yo represento las apuestas de la Escuela, como ese diálogo entre la sociedad y la universidad y la práctica para mí es ese espacio en el que las estudiantes no solo van y aprenden de un contexto determinado sino que traen aquí aquello que aprenden de sus contextos” (Comunicación personal, 2018).

Un cuarto modo, que solamente apareció en los datos emanados de la entrevista con el equipo académico administrativo, se refiere a cómo ellos comprenden que desde la gestión también se hace praxis pedagógica. Es un modo particular de ocurrencia de la praxis, dado que la labor de gestionar, planificar y actuar desde lo directivo implica formas de reflexión de las cuales se deriva conocimiento pedagógico. Esta relación de la labor académica administrativa convoca a la lectura continua de un contexto educativo, una acción planeada frente a este y una transformación a partir de elementos reflexivos que dotan de dinamismo las propuestas educativas; en este caso, la propuesta de formación de docentes de la Unimonserate. Al respecto, la directora de la Licenciatura en Educación Bilingüe se refiere a la praxis pedagógica como “el ejercicio continuo de reflexión sobre lo que estamos haciendo, no sólo desde las clases, no sólo desde docencia, sino en todas las funciones sustantivas del programa y de la Escuela, investigación, proyección social, todo va conectado, entonces todo el tiempo estamos haciendo praxis pedagógica, desde la escuela de educación, desde el equipo de direcciones y coordinaciones la estamos desarrollando” (Comunicación personal, 2018).

Las concepciones de maestro en la praxis pedagógica

El tercer grupo de datos que emergieron en las entrevistas fue el de la *concepción de maestro en la praxis pedagógica*. Al respecto, es importante señalar que las ideas no distan mucho de lo que en general expresaron los estudiantes: la labor del maestro se sitúa desde la reflexión y la investigación, además de que la labor no se circunscribe a un ejercicio en el aula, sino que se desarrolla en otros contextos, los cuales deben ser leídos y comprendidos. Al respecto, la profesional de proyección social indicó: “para mí el maestro tiene que ser un investigador, tiene que ser un intelectual, intelectual en la medida en que piensa, cuando yo estoy pensando en cada momento de mi vida y esto para mí es el maestro, no es solo el que está en el aula de clase, sino que el ser maestro uno lo tiene que llevar a todo lado” (Comunicación personal, 2018). Esta postura entra en consonancia con el rol político-pedagógico del docente y lo convierte en pieza clave para la transformación de la sociedad.

Se encontró también que los miembros del equipo académico administrativo comprenden la praxis pedagógica como algo que dota de sentido a la docencia e incide en lo evaluativo, por ejemplo, al expresar que el foco también debe estar en “las formas didácticas para que realmente se logre la reflexión de los saberes y los quehaceres. Si se logra esa reflexión de los saberes y los quehaceres, eso tiene que estar mediado por procesos evaluativos de diferente índole, que deben ser procesuales y, además, deben tener en cuenta factores de heteroevaluación, de autoevaluación y de coevaluación” (Comunicación personal, 2018).

Frente a la lectura de contexto, se encontraron elementos relacionados con la manera en que el maestro se sitúa frente a la realidad, para leerlas desde la reflexión y transformarlas desde la praxis pedagógica. En este sentido, la Directora de la Licenciatura en Educación Infantil presentó su concepción de maestro como “aquel que es capaz de comprender los contextos, pero en un ejercicio

de inmersión en la realidad, o sea, no hace una comprensión de contextos desde fuera, no hace una lectura o una observación aislado de la realidad, sino que hace parte de esos contextos y de ser parte, o a partir de ser parte de esos contextos hace un ejercicio de comprensión de esa realidad” (Comunicación personal, 2018).

En ese mismo sentido, la transformación de contextos se puede leer desde la transformación del conocimiento propio, en una suerte de ejercicio metacognitivo del maestro desde su praxis pedagógica. Al respecto se pudo encontrar que se “tiene que generar de hecho una transformación a los conocimientos de ese otro, en los conocimientos y en las actitudes de ese otro frente al mundo, frente al hecho de cómo se construye como maestro, frente al hecho de que significa para él lo que está viendo y lo que está haciendo en un contexto determinado” (Comunicación personal, 2018).

Por otro lado, algunos discursos del equipo académico administrativo también situaron la figura del maestro desde su praxis en relación con la emoción y la condición humana, describiendo de nuevo este rasgo como distintivo del ejercicio pedagógico del maestro que se forma en la Escuela de Educación de la Unimonserrate. Al respecto, la profesional de Autoevaluación y Currículo expuso que “un maestro es un profesional que, además de reconocer unos saberes específicos que tienen que ver con lo educativo, lo pedagógico y lo disciplinar, creo que lo más importante de un maestro, es como establecer relaciones adecuadas para que el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un maestro, para mí, en el marco de cómo se concibe en la escuela, lo que ocurre con nosotros finalmente, es un maestro que tiene un rol de establecimiento de vínculos, de fortalecimiento de competencias afectivas tanto interpersonales como socio grupales o intrapersonales; es una persona que trata de utilizar los recursos y de guiar al otro para que comprenda un fenómeno finalmente, pero un fenómeno que siempre tiene que ver con lo educativo y con el desarrollo humano” (Comunicación personal, 2018).

Para finalizar este capítulo, los discursos muestran una tendencia a situar el quehacer educativo en el centro que se apoya en la reflexión para que ocurra la praxis, como una posibilidad de construir discursos y prácticas alternativas que transformen los contextos de actuación de los educadores.

4.3. Las concepciones de praxis pedagógica de los docentes de la Escuela de Educación

Se presentan en este apartado los principales elementos derivados de los instrumentos de recolección de datos aplicados a un grupo de maestros de la Escuela de Educación, organizados en subcategorías de análisis ya mencionadas en el apartado metodológico de este libro.

Concepciones de praxis pedagógica?

Primero que todo, al hablar de praxis pedagógica, los docentes enfatizan en que es necesario comprender que esta no se limita a los espacios de práctica educativa en los que intervienen los estudiantes, sino que es un espacio de reflexión permanente que ayuda para una verdadera construcción del ser maestro y sus implicaciones. También se encontró en los discursos de los docentes la Escuela de Educación que la praxis es esa relación entre la teoría y la práctica, pero no se queda allí, sino que necesita de la reflexión para generar procesos que busquen la transformación le permitan al maestro reconocerse como un sujeto consciente de su postura política, del porqué de sus acciones, de cómo enseña, cómo aprende y cómo su conocimiento puede transformar.

⁹ Una ampliación de los resultados de este ejercicio de recolección de datos con docentes se puede encontrar en Riveros et ál. (2019).

La praxis es un espacio donde confluyen muchas voces, en la medida en que confluyen muchas voces, es un espacio que me permite reflexionar sobre el otro, lo del otro y lo mío (docente Escuela de Educación, 2016).

Los principales hallazgos en los discursos de los docentes de la Escuela de Educación se orientan desde el enfoque socio crítico. Se puede decir que la praxis pedagógica es concebida como un acto político tanto de los docentes ya titulados como de los que están en proceso de formación, pues de alguna manera ambos están jugando un rol al empoderarse de su compromiso consigo mismos y con la sociedad desde los escenarios educativos.

La praxis pedagógica es un modo de ejercitar el pensamiento, de construir saber a partir de casos particulares y de contextos localmente situados, donde es imprescindible desarrollar una permanente vigilancia epistemológica y una conciencia ético-política, porque trabajamos con y en favor de sujetos a quienes la cultura concibe como personas con menores capacidades de poder y saber social. A propósito, se retoma el artículo “Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación docente” (González, y Pinzón, 2019, p. 133) derivado de la presente investigación:

los docentes de la Escuela de Educación afirman que ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de habilidades asociadas a la indagación, la actitud creativa, la expresión y la acción estimulan a maestros y estudiantes a cuestionar su propia praxis e ir más allá de la linealidad que caracteriza los procesos educativos. Es decir, se asocia a la praxis con un ejercicio dinámico que parte de la resignificación del quehacer pedagógico cotidiano.

Es importante que la praxis combine la teoría, la experiencia vivida en la práctica y la reflexión, para construir argumentos críticos del ejercicio docente. Sin embargo, la conjunción de estos aspectos debe dotar de sentido la transformación del maestro ya que la praxis pedagógica consiste en el saber, saber hacer y saber ser del maestro. Lo anterior se apareja con las posturas de autores como Perrenoud (2007) y Schön (1998), quienes conciben el ejercicio de praxis pedagógica desde diferentes escenarios de la reflexión del maestro. Sin embargo, llamó la atención que no se mencionan en los grupos focales desarrollados, demasiados elementos que relacionan la reflexión y la investigación.

Un elemento particular que surge de contrastar el análisis de los instrumentos aplicados entre programas (comparativo entre Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Bilingüe), tiene que ver con la manera en que conciben el asunto de la praxis pedagógica los docentes de ambos programas. Es decir, cómo se reconoce el término como el elemento que atraviesa la formación de licenciados desde la perspectiva de la Escuela. Sin embargo, cada actor lo asume de maneras diferentes y lo lleva a la práctica por distintos caminos. Este aspecto es particularmente diverso en los profesores de Educación Bilingüe.

En este punto es importante señalar que, en los docentes del programa de Educación Bilingüe, la praxis pedagógica, las concepciones de praxis pedagógica son diversas, no hay evidencia de uniformidad en las ideas que la conforman. Dentro de lo encontrado hay varias concepciones: hacer una praxis, un ejercicio de transformación, la posibilidad que permite un ejercicio dialogante y metacognitivo, las consideraciones críticas y de realidades sociales, la posibilidad para la reflexión del sentir, el hacer y el actuar, el cuestionamiento, y cómo este genera reflexión al contrastar la teoría

con la realidad, son algunas de las tendencias encontradas. Se encuentra en los discursos que la praxis todavía está asociada a la contrastación teoría - práctica.

Hay entonces una condición disgregada de la praxis, y aparece una diversidad de elementos; es decir, por lo menos desde los elementos recogidos, no fue posible encontrar conexiones directas entre los discursos. No obstante, en los últimos ejercicios del taller fue posible rastrear la concepción relacionada con que la praxis es intencional y es integrada. Es decir, la praxis pedagógica debe ser estructural en la formación, pero todavía no es clara la manera como se realiza o se concreta.

¿Cómo se lleva a cabo la praxis pedagógica?

Los maestros de la Escuela de Educación señalaron que, para desarrollar una praxis pedagógica, es necesario propiciar escenarios dialógicos en torno a la acción reflexiva de los maestros. Espacios que permitan una constante búsqueda del quehacer docente, tener en cuenta la voz de los participantes en los diferentes escenarios académicos y de práctica y la articulación de los espacios académicos con los de práctica, es fundamental para lograr la praxis. Esto implica desarrollar procesos de documentación, análisis, interpretación, reflexión y argumentación a partir de la articulación entre lo que pasa en los escenarios de práctica y los espacios académicos, ya que uno necesita del otro y es fundamental llevar también un proceso de auto reflexión, cuestionarse acerca de la acción docente, como ser profesional y personal.

La praxis es el elemento que permite a los maestros formarse como sujetos investigadores que cuestionen sus prácticas y las de otros. Además, al cuestionarse sobre las acciones que se han hecho y se hacen en la práctica, es posible “hallar lo escondido” (Comunicación personal, 2016). Si el maestro reflexiona constantemente sobre sus prácticas y lo que ocurre en estos escenarios, querrá mejorarlos y transformarlos a través de la búsqueda en la teoría y en la propia práctica, por lo que surge la investigación como alternativa de visibilización de la praxis.

Adicionalmente, los docentes consideran importante desarrollar diferentes maneras de registro que funcionen como instrumentos fundamentales para el análisis de datos la relación de la teoría con la práctica, la indagación personal, la autoevaluación, la reflexión etc. Así, son fundamentales los diarios de campo, la participación, la planeación en las diferentes intervenciones, entre otras. Esto es interesante, pues hay una aproximación al ejercicio investigativo relacionado con la praxis pedagógica desde lo cotidiano, de alguna manera se relaciona con las posturas de Elliot (2000) y Woods (1998).

Ahora bien, al revisar algunas de las limitaciones que consideran los maestros de la Escuela que impiden el desarrollo exitoso de la praxis pedagógica, se encontró que hay influencia desde lo institucional (se hicieron referencias sobre los sitios de práctica y la universidad) y los estudiantes, en lo institucional, la falta de comprensión de las realidades en las que se trabaja y los espacios que ellas brindan para el desarrollo de la práctica. Además, la falta de articulación entre las intenciones de las prácticas docentes en formación y sus propuestas, con las intenciones del sitio de práctica.

Los docentes de la Escuela también aludieron que existe una confusión entre los estudiantes sobre las concepciones e imaginarios en torno a la práctica y el rol docente; hay poca comprensión de lo que es la praxis y la instrumentación de la práctica. Algunos maestros señalaron que, en su ejercicio de acompañamiento a las prácticas educativas, no es evidente la articulación o relación con

la teoría vista desde la universidad con lo que se desarrolla dentro de la práctica. Lo anterior denota cierta desconexión entre los discursos de los estudiantes y lo que es valorado en la inmersión en contextos educativos, por parte de los docentes que los acompañan.

Los contextos de práctica no motivadores o que no brindan tiempo ni espacio para que los maestros reflexionen, podrían dificultar el ejercicio de la praxis pedagógica. En uno de los grupos focales con los docentes, este elemento se confrontaba al afirmar que incluso esos contextos pueden generar inquietud y reflexión ya que permitirán que el maestro se cuestione sobre su rol, sobre su quehacer y sobre cómo puede transformar esas prácticas. Por lo menos desde los datos encontrados en este grupo focal, la praxis es posible si, y solo si, la institución permite el espacio. Sin embargo, esto contrasta con la consideración referida a que el ejercicio reflexivo no ocurre únicamente en relación con un contexto institucional, sino que es una característica propia del maestro que lee el contexto y resignifica sus condiciones para elaborar la praxis.

Otro pensamiento que dificulta los procesos de praxis es concebir la práctica únicamente como el hacer. “Yo puedo practicar cuando hago, pero yo practico cuando digo lo que hago, porque también ahí estoy practicando” (Docente Escuela de educación, comunicación personal, 2016). Esto es particularmente notorio en los discursos de los docentes de la Escuela de Educación, frente a lo que ellos consideran concepciones instauradas en los estudiantes. Sin embargo, la triangulación de datos que se presenta en los resultados revela elementos contrastantes con esta postura.

Por otro lado, en cuanto a los talleres realizados con los docentes, en los cuales se trabajaron en profundidad los documentos institucionales y los discursos relacionados con la praxis pedagógica que subyacen en ellos, fue importante encontrar cómo en el Proyecto Educativo Institucional, la praxis vincula y hace reales los elementos del eslogan (cercanía con los estudiantes, el medio, proyección por el bien social y cuidado que se vuelve autocuidado, ecológico, y acompañamiento). Así mismo la praxis se relaciona con las didácticas, ya que permiten la concreción de un proyecto de vida y genera nuevos aprendizajes significativos y no saberes transmitidos, y dentro de la formación docente se permite transformar desde lo social, lo cultural la construcción personal y profesional del perfil del egresado.

Por otra parte, durante los talleres, los docentes presentaron el Proyecto Educativo del programa y los lineamientos de investigación institucionales desde un enfoque socio crítico, frente al cual mencionan que la praxis es la invitación permanente a indagar, profundizar, leer la realidad desde las relaciones que surgen en contextos situados pero interconectados con otras realidades. (pensamiento sistémico) de la misma manera, exige de parte de la comunidad educativa una postura de cuestionamiento y ejercicio crítico que propenda por la transformación. Según el PEI, es fundamental pasar de consumidores a productores de conocimiento, por medio de la creación de sub-líneas propias derivadas de una actitud reflexiva constante y contundente en el ejercicio de una práctica diversificada y concebir así la práctica docente como una práctica investigativa.

Es así como la praxis pedagógica implica que los docentes conozcan acerca de sus propias posiciones tanto políticas, pedagógicas, ideológicas, entre otros, y puedan ser puestas en escena en los procesos formativos de manera argumentada. Esto se propicia en el escenario de reflexión de la praxis, pese a lo que algunos docentes consideran que las formas de abordar este espacio

con los estudiantes son muy diversas y que, al parecer, la planeación y desarrollo de estas obedece a decisiones arbitrarias de los maestros que acompañan dicho espacio. Las prácticas que generan tensión y desequilibrio crean angustia y dudas en los maestros. De esta manera, la praxis pedagógica surge como alternativa para comprender y mejorar esas prácticas, por lo que el cuestionamiento por las prácticas educativas diferentes y su desarrollo son necesarios para generar procesos de praxis, siempre guiados por la observación.

Un elemento adicional, relacionado con los procesos de praxis, es reconocer que ésta tiene dos componentes quizá contrarios pero complementarios: la colectividad y la individualidad. “Si bien la praxis es un ejercicio individualizado, debe hacerse en colectivo” (Docente Escuela de Educación, comunicación personal, 2016).

La colectividad de la praxis se refiere a que el diálogo con el otro puede generar en el maestro algún cuestionamiento y a la vez procesos de reflexión, y los demás pueden aportar en esos procesos a través de sus propias construcciones. En cuanto a la individualidad, la praxis está indiscutiblemente conectada con el interés de la persona, lo cual saca a flote la individualidad del sujeto, produciendo en él inquietud y por una disposición a reflexionar y a vincularse con procesos de praxis. Por otro lado, al hablar sobre el papel de los docentes universitarios, se expone que “no es posible orientar un proceso de praxis cuando uno mismo no lo vive en su práctica como docente” (Docente Escuela de Educación, comunicación personal, 2016).

Reflexiones y alternativas frente a la praxis pedagógica

La praxis es considerada en centro de la Escuela de Educación, lo cual ha permitido articular elementos dentro de la Escuela para evidenciar la conexión entre ellos. “Si esta es una Escuela que le apuesta a que la praxis es el eje de integración, uno debería tomar de todos los espacios de formación elementos para alimentar la práctica” (Dirección LEIN, comunicación personal, 2016).

Como conclusión de los grupos focales y los talleres realizados los docentes produjeron discursos escritos en los que se destaca la importancia del diálogo permanente como una forma de producir saber a partir de la reflexión en las experiencias vividas en los sitios de práctica, no obstante, la escritura de estos se instrumentaliza. Es un elemento importante para trabajar por parte de la Escuela de educación en su apuesta curricular.

La actitud investigativa no sólo nace de las clases, sino de la conjunción de actividades que emergen en las líneas de investigación, semilleros, comunidades y en las mismas prácticas. Esto denota un ejercicio constante de investigación en la formación del maestro, pero que no sólo permite indagar sobre las propias prácticas sino articularse con estrategias investigativas institucionales, a fin de incorporar a los estudiantes en las lógicas de producción de conocimiento formal. La investigación, la actitud investigativa y la producción académica requieren de tiempos claros y una intervención colaborativa entre todos los actores implicados.

En cuanto a los aspectos a considerar como reflexiones de los docentes de la Escuela, es importante tener en cuenta los tiempos administrativos y de producción y reflexión de los docentes. También se encontró en los discursos de los maestros que las políticas estatales homogeneizadoras que imperan en la coyuntura, y que acreditan los programas de educación no permiten una concreción efectiva de la praxis pedagógica, o por lo menos la dificultan de manera significativa.

Otro elemento destacado tiene que ver con lo que los docentes denominaron “la construcción sin sentido”, que se inicia cuando no es evidente la articulación entre los escenarios formales (clases) y escenarios no formales (práctica). Esto se relaciona con la preponderancia que hasta el momento conservan los tiempos asignados a la acción sobre la reflexión, lo que incide en el desarrollo de procesos de registro de la praxis, más enfocados en la primera. Para esto, una alternativa que ya se viene aplicando en la escuela es la capacidad de generar espacios de praxis y con ello transformar escenarios de práctica como parte de la constitución de un profesional de la educación. También es importante mencionar que se necesitan nuevos escenarios que permitan comprender la interculturalidad y la ruralidad.

5. Resultados

Debe quedar claro que el tema que convocó el proyecto de investigación no está acabado y que son muchos los interrogantes que permanecen, por lo que hablar de un modelo de formación de docentes en el marco de la praxis pedagógica no sería correcto. Sin embargo, sí es posible retomar algunos de los elementos que a lo largo del texto han problematizado la formación del docente en el marco de la praxis pedagógica. Se encuentra en este proceso una manera de condensar las reflexiones producidas en los diferentes escenarios de divulgación del proyecto entre pares internos y externos en distintos eventos. Por tanto, este capítulo de cierre se convierte en un lugar de agradecimiento hacia quienes se han prestado a escuchar y co-construir otras maneras de comprender las prácticas en el contexto de la formación del docente durante el proyecto.

En primera instancia, se requiere que, a partir de sus prácticas, los docentes puedan abrir espacios para el diálogo, la escucha atenta y el encuentro con lo humano para hablar de quiénes somos, cómo nos sentimos y qué podemos hacer como colectivo por transformar la coexistencia en la sociedad. Esto sólo es posible al retomar la praxis pedagógica como una vía que articula los principios pedagógicos del pensamiento de Freire en torno a la liberación de la conciencia humana, como una forma de reflexión constante que moviliza las estructuras socioculturales, emocionales y cognitivas que permean la sociedad.

Lo anterior presenta un contexto problemático, pues la sociedad actual tiene instaurados valores que propenden por la individualidad la fragmentación y las dicotomías heredadas desde un proyecto de modernidad que irradia las prácticas en las aulas. En este sentido, las nociones asociadas a prácticas instrumentalizadas, jerárquicas y con la finalidad de transmitir conocimientos disfrazados de verdades absolutas que tienen parte de la población estudiantil que participa en el proyecto se convierten en un reto pedagógico para los docentes de la Escuela de Educación y del mismo modo para los docentes en formación.

En este contexto, la incertidumbre permite situar el discurso de la praxis pedagógica desde el desarrollo de una sensibilidad solidaria que fomente una lectura situada de los contextos educativos por parte del educador y la transformación de las realidades sociales. Es decir, una sensibilidad que permita entender que, más que un transmisor de conocimientos, el educador es un articulador de saberes, conocimientos, discursos y prácticas que emergen de las comunidades en las que interviene, con el fin de conformar un bloque común, más cercano a una praxis social cimentada en la revolución de ideas y pensamientos.

En segunda instancia, la triada investigación-acción-reflexión en la formación de docentes problematiza los modos de ocurrencia en que se orientan las prácticas pedagógicas en los distintos escenarios. De ahí que la sincronía entre el componente administrativo y académico en la formulación de una propuesta educativa de formación de docentes se convierte en la pieza clave para llevar a la realidad los postulados expuestos en las teorías críticas y sociales. En este sentido, identificar los factores que impulsan y que obstaculizan el desarrollo de la praxis pedagógica en los programas de formación de docentes de la Unimonserate debe ser el insumo curricular para la toma de decisiones en torno a la gestión desde el nivel directivo. Aquí se valorizan los hallazgos en los directivos frente a su concepción, los modos de ocurrencia y el sentido de la praxis pedagógica en el marco de las gestiones lideradas por la institución.

Lo anterior indica que el profesional reflexivo no es sólo el docente, sino aquel que es capaz de replantear sus prácticas a partir de las experiencias compartidas, es decir, romper con las jerarquías que introducen los liderazgos verticales y entrar en prácticas que reconozcan la fuerza del colectivo a partir de los valores particulares y el todo que conforman, pautando así lógicas que revitalizan los principios institucionales de proyección, cuidado y cercanía en la cotidianidad de los programas.

En tercer lugar, aparece el cuidado como elemento esencial de las relaciones pedagógicas y de la praxis pedagógica en sí. Aquí, el reconocimiento del aporte de cada persona en los escenarios educativos cobra sentido en las relaciones entre el docente acompañante de práctica y los estudiantes, quienes en sus respuestas resaltan que el acompañamiento, el respeto por el otro, la construcción conjunta y la disposición son fundamentales para el desarrollo de sus prácticas. Este aspecto lleva al docente acompañante y al estudiante a crear rupturas en los esquemas rígidos de prácticas homogéneas y de apertura al diálogo como forma de construcción conjunta. De ahí que la praxis pedagógica no tenga un lugar, ni un punto de confluencia a partir de una receta establecida, sino que se produzca en las interacciones que construyen los grupos de práctica en sus clases, lugares de inmersión, espacios reflexivos o simplemente en los pasillos donde surge la duda, la pregunta recurrente con su consecuente reflexión. Bajo esta lógica, cuidar al otro es escuchar al otro y reconocerlo como legítimo otro que piensa, actúa y siente diferente.

Desde otra perspectiva, la praxis es un proceso autoorganizativo¹⁰ y de creación constante que se configura acorde a las circunstancias en las que interactúan los sujetos que participan de ella. Es decir, no es un sistema de control que sigue un sistema de pasos uniformes secuenciados para todos los campos de práctica. Esta cualidad permite que los procesos de praxis pedagógica sean flexibles y dinámicos, por lo que están abiertos al cambio de las condiciones del contexto y desde allí se adaptan para crear otros patrones de comportamiento y pensamiento. En este sentido, Assmann (2002, p. 62) nos recuerda que

Educación significa volver a crear nuevas condiciones iniciales para la autoorganización de las experiencias de aprendizaje. Aprender es siempre descubrimiento de lo nuevo; si no, no es aprender. Educar es ir creando continuamente nuevas condiciones iniciales que transforman el espectro de posibilidades de afrontar la realidad.

¹⁰ “La autoorganización de un sistema significa básicamente que el ‘orden’ de su estructura y sus funciones no son impuestas por el entorno sino establecidas por el propio sistema. Esto no significa que el sistema esté separado de su entorno; por el contrario, interactúa de modo continuo con él sin que determine su autoorganización” (Assmann, 2002, p. 56)

Así, como principio y elemento integrador de la formación de docentes en la Escuela de Educación de la Unimonserrate, la praxis pedagógica se puede ubicar en distintos niveles de complejidad, además de que atraviesa todas las funciones sustantivas de la universidad. Por tanto, no se da en la linealidad, sino en un ámbito de autoorganización de un equipo académico: los docentes, los estudiantes y las posibilidades que dan los escenarios internos y externos que comparte la propuesta educativa.

La praxis pedagógica surge de las emergencias y de las relaciones entre los sujetos, por tanto, es dialógica, sensible y lleva a la producción de conocimiento. Como se ve, la dinámica propia de la praxis en la formación de educadores nos ubica en una lógica de seguimiento a un plan de estudios, se configura desde lecturas situadas que hacen los sujetos en relación con los contextos.

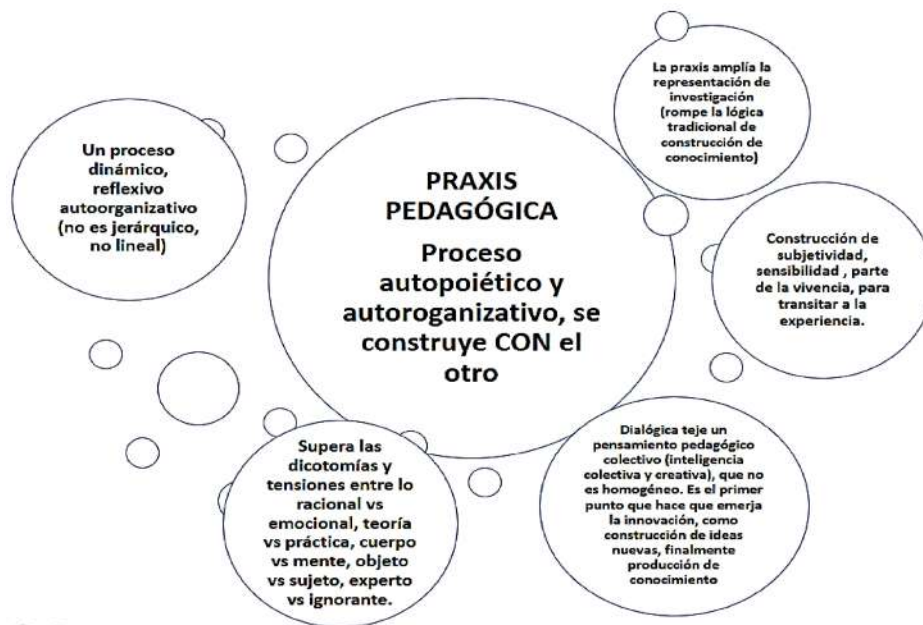


Figura 7. Elementos para configurar un modelo de formación de licenciados
Fuente: elaboración propia.

Por último, los resultados de esta investigación favorecen la reflexión de las instituciones de educación superior en torno a los procesos de formación que suceden en alianza con el sector externo y que en el marco de la corresponsabilidad educativa adquieren un estatus de transformadores de la praxis educativa y pedagógica. De ahí que las voces de docentes, directivos y otros agentes educativos deban ser incorporadas a los discursos institucionales de las facultades o escuelas desde una postura de diálogo que permita crear rupturas en los pensamientos pedagógicos hegemónicos que soportan las prácticas objetivistas y desprovistas de marcos de construcción colectiva. En este sentido, a través de la comunidad de praxis y formación docente se hace un llamado a trascender en las prácticas a partir de la movilización de sentires, pensamientos y conocimientos situados en la experiencia de los sujetos en plena formación docente y otros agentes relacionales que habitan el sistema educativo.

Bibliografía

- Assmann, H. (2002). Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente. Narcea Ediciones.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia. Universitat de València.
- Baquero, P. y Villa, W. (2013). Un visitante en el aula: representaciones de la práctica pedagógica de formación docente. Editorial U.D.
- Barrera, N., Moncada, G., Orbegozo, P., Pardo, A., Pulido, R., y Quintero Torres, V. (2009). Maestro practica educativa la práctica educativa como eje integrador. Fundación Universitaria Monserrate.
- Boff, L. (2002). El cuidado de lo esencial, ética de lo humano compasión por la tierra. Editorial Trotta.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Briggs, J. Peat, D. (1999). Las siete leyes del caos. Editorial Grijalbo.
- Carvajal, A. (2006). Elementos de investigación social aplicada. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades; Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.
- Castoriadis, C., & Vicens, A. (1983). La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 1). Tusquets.
- Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Elliott, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata
- Elliot, J. (2000). Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción. En J. Elliot, La investigación-acción en educación (pp. 105-123). Morata.
- Ferrater, J. (1998) Diccionario de Filosofía. Ariel S.A.
- Freire, P. (1974). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Fundación Universitaria Unimonserrate. (2016). Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate (2019). Un manifiesto de la Escuela de Educación. Pensamiento de Escuela.
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. El ágora USB 17(1), 255-264 <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2823>

- Gómez, M. (1999).** No solo tiza y tablero: epistemología de la pedagogía y de la educación, mesa redonda magisterio. Cooperativa editorial.
- González, A. y Pinzón, D. (2016).** La práctica la reflexión y la investigación como aspectos que favorecen la construcción del perfil del educador en la Escuela de Educación de la Unimonserate. Fundación Universitaria Monserrate.
- Guattari, F. (2004).** Plan sobre el planeta: Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares. Traficantes de Sueños.
- Gutiérrez, F. (1988).** Educación como praxis política. Siglo XXI
- Habermas, J. (2000).** Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. Ed. Tecnos.
- Herrera, J. (2009)** La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Cindert.
- Hoyuelos, A. y Riera, M. (2015).** Complejidad y relaciones en la educación infantil. Editorial Octaedro.
- Juliao, C. (2014)** Una pedagogía praxeológica. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Korthagen, F. (2010).** La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24(2), 83-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Krishnamurti, J. (1996)** Sobre la verdad. Libro esotérico. <http://libroesoterico.com/biblioteca/autores/Krishnamurti,%20Jiddu/Krishnamurti%20-%20Sobre%20la%20Verdad.pdf>
- López Vargas, B. I., y Basto-Torrado, S. P. (2010).** Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores* 13(2). DOI: 10.5294/edu.2010.13.2.6
- Lorenzo Chávez, Kenia. (2008).** El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Comps.). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (pp. 65-74). CLACSO.
- Lozano Andrade, I. (2014).** Debates y tensiones en torno a la formación docente. *Actualidades investigativas en educación* 14(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000100013
- Maldonado, C. E. (2018).** Política + Tiempo=Biopolítica. Complejizar la política. Ediciones Desde Abajo.
- Maturana, H (1996).** El sentido de lo humano. Ediciones Pedagógicas Chilenas, colección.
- Maturana, H. (1996).** La realidad ¿objetiva o construida?: Fundamentos biológicos de la realidad. Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017).** Resolución 18583 del 15 de septiembre. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

- Najmanovich, D. (2011).** El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Editorial Biblos.
- Najmanovich, D. (2015).** El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. Biblos.
- Najmanovich, D., Finnocchio, S. y Warschauer, M. (2016)** Diversos mundos en el mundo de la escuela. Gedisa.
- Ocaña, A., López, M., y Conedo, Z. (2018).** Pensar una pedagogía decolonial. En A. Ocaña, M. López, y Z. Conedo (Eds.). Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial (pp. 77-101). Editorial Unimagdalena.
- Ortiz-Ocaña, A. (2015).** La concepción de Maturana acerca de la conducta y lenguaje humano. Revista CES Psicología, 8(2), 182-199. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417011.pdf>
- Oviedo, M. y Castillo, R. (2015).** La mirada estudiantil acerca del proceso de práctica supervisada en las carreras de pedagogía de la universidad nacional, Costa rica. Educare.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010).** Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 24(2), 17-36. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198002.pdf>
- Perrenoud, P. (2007).** Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Grao.
- Pulido Aguilar, R. A. (2016).** Pedagogía del cuidado: un desafío para la escuela de hoy. Fundación Universitaria Unimonstrate.
- Quilaqueo, V. (2018).** Buen Vivir y Pedagogía de los cuidados. En Fundación InteRed (Ed.). Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción (pp. 80-96) Fundación InteRed.
- Riveros, A. M. G., González, D. A. P., y Cruz, C. A. (2019).** Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación docente. Caso Unimonstrate-Colombia. Análisis, 51(94), 121-140. <https://www.redalyc.org/journal/5155/515559181005/html/>
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002).** La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, W. (2008).** La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Universidad de Antioquia.
- Sanjurjo, L. (2009).** Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1998).** El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981).** Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) La enseñanza su teoría y su práctica (pp. 372-419). Akal.

Thoilliez, B. Poveda, (2012). Formando profesionales reflexivos en el EEES (Espacio Europeo De Educación Superior). https://www.researchgate.net/publication/265421474_Formando_profesionales_reflexivos_en_el_EEES_El_caso_de_la_Teoria_de_la_Educacion_en_las_universidades_espanolas

Vasco, E. (1995). Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Editorial Magisterio.

Wilkinson, J., Bristol, L. y Ponte, P., (2016). Professional Development: Education for ALL as praxis. Routledge, Taylor and Francis Group.

Woods, P. (1998). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós.

Zabalza, M. A y Zabalza, M. A. (2011) La formación del profesorado de Educación Infantil. CEE Participación Educativa, 16, 103-113 <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/81505>

Zabalza, M.A. y Zabalza M.A. (2013). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 2(1), pp. 47-69. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4667>

Zambrano Leal, A. (2009). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. Revista Educación y Pedagogía, 18(44), 33-50. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6070>

Zemelman, H. (2015). Pensar y poder razonar y gramática del pensar histórico. Siglo XXI.

Anexo 1: Formato de entrevista a sujetos que trabajan en instituciones donde se desarrolla práctica

Adaptado desde conversación transcrita.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE- UNIMONSERRATE ESCUELA DE EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN: Modelo de formación de licenciados en el marco de la praxis pedagógica. Concepción, sentido y estructura.

Objetivo: Identificar elementos asociados a las concepciones, el sentido y la estructura del proceso de formación de docentes en el marco de la praxis pedagógica.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A FUNCIONARIOS QUE LABORAN EN CAMPOS DE PRÁCTICA

Intencionalidad: La presente entrevista, será aplicada a funcionarios/as que laboran y acompañan desde las instituciones de práctica educativa a los y las maestros/as en formación de Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Bilingüe, que se encuentran desarrollando su práctica educativa allí, con el fin de recoger información que permita conocer cómo se da el proceso de praxis pedagógica en las maestras/os en formación; desde el acompañamiento y la observación que ellos hacen.

Entrevistador/a:

Nombre del docente entrevistado/a:

Institución:

Fecha:

1. **¿Cuáles son tus funciones dentro de esta biblioteca?**
2. **¿Cuál es tu formación académica?**
3. **¿Cuáles son las funciones que desempeñan las maestras en formación en la biblioteca??**
4. **¿Para ti que es una práctica pedagógica que desarrollan las docentes en formación? ¿cómo la podemos definir?**
5. **¿Conoce alguna otra actividad o algo que las practicantes realizan mientras están en esta jornada? ¿Ha visto que de pronto ellas hagan alguna otra cosa fuera de esa intervención que tienen directa con ellos?**
6. **la intervención que realizan las practicantes ¿cómo les permite transformar su propia labor docente?**
7. **¿Considera que la práctica que desarrollan las docentes en formación se revierte en algún aspecto de la institución, digamos sea pedagógico, práctico, académico, convivencial?**

Anexo 2: Formato de entrevista al equipo académico administrativo

Adaptado desde conversación transcrita.



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE- UNIMONSERRATE ESCUELA DE EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN: Modelo de formación de licenciados en el marco de la praxis pedagógica. Concepción, sentido y estructura.

Nombre del docente entrevistado:

Entrevistador: |

Fecha:

Área de especialidad:

Objetivo: Establecer un encuentro dialógico que permita identificar elementos asociados a las concepciones, el sentido y la estructura del proceso de formación de docentes en el marco de la praxis pedagógica.

¿Cuál es tu concepción de praxis pedagógica?

¿Encuentras relación entre la reflexión, la investigación y la práctica desde la praxis pedagógica?

¿Encuentras relación entre el enfoque crítico social que propone la Unimonserrate y el modelo de formación de educadores en el marco de la praxis?

¿Cuál es tu concepción de maestro en el marco de la praxis pedagógica?

¿Qué crees que se requiere para desarrollar la praxis pedagógica en los diferentes escenarios de formación docente?

¿Consideras que la escuela de educación tiene una estructura que oriente esta formación de maestros en el marco de la praxis?

¿Existen otros escenarios diferentes a la práctica en donde se forme la praxis pedagógica?

¿Qué impactos y transformaciones se generan a partir de la praxis pedagógica?

¿Qué sentidos y significados se construyen a partir de la praxis pedagógica?

¿Cómo has vivido el ejercicio de la praxis pedagógica en la escuela de educación?

Anexo 3: Formato de taller realizado a docentes de la Escuela de Educación Elaboración propia



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE – UNIMONSERRATE COMUNIDAD PRAXIS EN LA FORMACIÓN PROFESORAL

En el marco del proceso de reestructuración curricular de la Escuela de Educación y atendiendo a los requerimientos del plan de la UNIMONSERRATE, la investigación y la proyección social como elementos estructurantes de la propuesta formativa de educadores infantiles, se convierten en el insumo que vivifica las acciones pedagógicas, didácticas, prácticas y reflexivas del quehacer docente. En este orden de ideas, se puede inferir que una actitud constante de indagación y reflexión en torno a las concepciones, acciones y factores que existen e influyen en el desarrollo de la praxis que emerge de las interacciones educativas compartidas por los docentes del programa en los distintos escenarios, aporta a la comprensión de las interrelaciones presentes entre el marco filosófico, epistémico, curricular y la formación de educadores para la infancia con compromiso social.

El reconocimiento de los valores asociados a una propuesta formativa integral que postula la pedagogía de la pregunta y la reflexión sobre la acción en contexto como detonantes de procesos cognoscitivos, emocionales y propositivos, otorga elementos para cualificarla e identificar así las implicaciones que tienen las acciones docentes en la misma, al estar mediadas por sus convicciones, experiencias y por los contextos diferenciales en los que materializa dicha propuesta. Desde esta postura, la comunidad praxis en la formación profesoral estructura dentro del plan de trabajo para el II semestre de 2016, la planeación y ejecución de cuatro jornadas de diálogo entre los maestros que tienen a su cargo la orientación de los procesos de práctica en la licenciatura, esto con el fin de hacer una aproximación inicial a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo ocurren los procesos de formación en el marco de la praxis? y ¿Qué tipo de praxis está presente en el proceso de formación del docente de preescolar?

Objeto de investigación: La praxis en los procesos formativos de los docentes de preescolar de la UNIMONSERRATE.

Jornada 1: ¿Qué nos dicen los documentos institucionales en relación a la praxis?

Metodología: con el fin de propiciar discusiones colectivas en relación con las directrices institucionales que irradian la praxis en el programa de Preescolar, se solicitara conformar 5 grupos de trabajo los cuales abordaran los siguientes documentos:

1. Proyecto Educativo Institucional PEI 2016 (p,12 a la 15), (p, 19 a 25)
2. Proyecto Educativo de Programa PEP 2009 (p, 27 a la 31)
3. Lineamientos institucionales de Investigación (p, 3 a 4), (p, 20-21)

Para el desarrollo de la actividad se dividirá para el diligenciamiento del cuadro la primera hora y para la socialización la segunda, organizándose de la siguiente forma:

1. Construir la respuesta correspondiente a la primera pregunta
2. Leer el documento asignado
3. Desarrollar las preguntas restantes en el siguiente cuadro.
4. Socializar con el grupo.

Anexo 4: Formato de taller realizado a docentes de la Escuela de Educación 2

Elaboración propia



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE – UNIMONSERRATE
PROYECCIÓN & CERCANÍA
COMUNIDAD PRAXIS EN LA FORMACIÓN PROFESORAL



En el marco del proceso de reestructuración curricular orientado por las direcciones de programa y atendiendo a los requerimientos del plan de mejoramiento de la Escuela de Educación de la UNIMONSERRATE, la investigación y la proyección social como elementos estructurantes de la propuesta formativa de educadores infantiles, se convierten en el insumo que vivifica las acciones pedagógicas, didácticas, prácticas y reflexivas del quehacer docente. En este orden de ideas, se puede inferir que una actitud constante de indagación y reflexión en torno a las concepciones, acciones y factores que existen e influyen en el desarrollo de la praxis que emerge de las interacciones educativas compartidas por los docentes del programa en los distintos escenarios, aporta a la comprensión de las interrelaciones presentes entre el marco filosófico, epistémico, curricular y la formación de educadores para la infancia con compromiso social.

El reconocimiento de los valores asociados a una propuesta formativa integral que postula la pedagogía de la pregunta y la reflexión sobre la acción en contexto como detonantes de procesos cognoscitivos, emocionales y propositivos, otorga elementos para cualificarla e identificar así las implicaciones que tienen las acciones docentes en la misma, al estar mediadas por sus convicciones, experiencias y por los contextos diferenciales en los que materializa dicha propuesta. Desde esta postura, la comunidad praxis en la formación profesoral estructura dentro del plan de trabajo para el II semestre de 2016, la formulación y ejecución de cuatro jornadas de diálogo entre los maestros de la Escuela de Educación que comparten los cursos y escenarios de formación externa e interna, esto con el fin de hacer una aproximación inicial a los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo ocurren los procesos de formación en el marco de la praxis _____
(educativa o pedagógica)?

Jornada 2: ¿Cómo percibo mi ejercicio de praxis?

Metodología: se solicitará realizar primero el ejercicio en individual (1 hora) y luego compartir en grupo las respuestas en pequeños grupos (1 hora).

Desde su experiencia como maestro de la licenciatura en educación preescolar en distintos escenarios de aula y/o externos a la universidad (práctica), en individual construya un texto corto de tipo descriptivo en el cual relacione ¿cómo ha vivido el ejercicio de la praxis?, al finalizar por favor reflexione y conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Identifica algún concepto de praxis en su texto?, ¿Cuál sería?
2. ¿Qué elementos consideró fundamentales para la orientación de la praxis?
3. Analizando lo visto y recordado a través del texto ¿Qué factores posibilitaron que emergieran espacios de praxis y cuáles no?
4. Considera que el contexto de formación donde se desarrolló la experiencia de acompañamiento ¿influyó en el desarrollo de la praxis? ¿por qué?
5. ¿Expresa de qué forma se podría transformar o cualificar el acompañamiento de los procesos de formación para posibilitar una verdadera praxis?

Para la recolección de insumos se tendrá como apoyo a un grupo de estudiantes quienes se encargarán de tomar las notas de campo y grabar la socialización, tenga en cuenta que es importante enviar el documento diligenciado al finalizar la jornada al correo de dapinzon@unimonserrate.edu.co

Anexo 5: Ficha de observación a campos de práctica

Elaboración propia

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE- UNIMONSERRATE
ESCUELA DE EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN: Modelo de formación de licenciados en el marco de la praxis pedagógica. Concepción, sentido y estructura.

FICHA DE OBSERVACIÓN A CAMPOS DE PRÁCTICA

Intencionalidad: La presente ficha, tiene como objetivo recoger datos a partir de la observación no participante, en los sitios de práctica educativa donde se encuentran inmersos los maestros en formación de Licenciatura en Educación Preescolar y Bilingüe, teniendo en cuenta los factores mencionados a continuación, los cuales serán analizados en el marco de la investigación.

Fecha:

Modalidad de práctica:

Institución:

Observador (ra):

Semestre:

Jornada:

Hora de inicio: Hora de finalización:

FACTOR	DESCRIPCIÓN/ QUÉ SE OBSERVA
¿Cuáles y cómo se desarrollan las actividades en el sitio de práctica?	
¿Cuál es el Rol de la/el maestra/o en formación? Caracterice actitudes y aptitudes, posturas y discursos evidentes en su actividad.	
¿Cómo se evalúa la intervención de las/os maestras/os en formación?	

<p>¿Hay espacios de reflexión? ¿Cómo se llevan a cabo? ¿Quiénes participan?</p>	
<p>¿Cómo se evidencia el proceso de praxis? Relación de la actividad con la experiencia, la reflexión y la investigación.</p>	
<p>A partir de lo observado ¿Se considera que el sitio práctica favorece el proceso de praxis pedagógica? Explique.</p>	

Observaciones adicionales:

INTERPRETACIÓN A POSTERIORI



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
UNIMONSERRATE