



LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JERICÓ:

UN DESAFÍO PARA SU AGENCIAMIENTO

CARLOS ANDRÉS HERNÁNDEZ MORALES

JOSÉ BERNARDO VÉLEZ VILLA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES - FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2019

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JERICÓ:
UN DESAFÍO PARA SU AGENCIAMIENTO

CARLOS ANDRÉS HERNÁNDEZ MORALES

JOSÉ BERNARDO VÉLEZ VILLA

Tutor

Mgr. DIDIER ANDRÉS OSPINA OSORIO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES - FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2019

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	2
CÁPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN	5
1.1. Descripción del problema	5
1.2. Pregunta problematizadora.....	8
1.3. Árbol del problema	9
1.4. Objetivos	10
1.4.1 Objetivo general	10
1.4.2 Objetivos específicos.....	10
1.5. Justificación	11
CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZACIÓN	13
2.1. Contexto de la investigación.....	13
2.1.1 Colonización y fundación de Jericó.	13
2.1.2 Ubicación y generalidades.....	15
2.2. Las Escuelas Normales: pasado y presente.....	18
2.3. Escuela Normal Superior de Jericó.....	24

2.3.1	Reseña historica de la escuela normal superior de jericó	24
2.3.2	Identificación y situación legal de la institución	29
2.3.3	Símbolos de la institución.....	30
2.4	El programa de formación complementaria (pfc).....	31
CAPÍTULO III: PERSPECTIVA TEÓRICA.....		34
3.1.	Antecedentes	34
3.2.	Referentes teóricos	43
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO		63
4.1	Innovación Social Educativa (ISE)	63
4.3	Plan de Acción	67
4.4.	Enfoque cualitativo	74
4.5.	Paradigma critico-social.....	75
4.6.	Técnicas e instrumentos	76
4.6.1.	Entrevista.....	76
4.6.2.	Talleres:	77
4.6.2.1.	Estrategia de taller las 5 E:	78

4.6.2.2. Lluvia de ideas (Brainstorming):.....	79
4.6.3. Revisión documental:.....	80
4.7. Población.....	81
4.8. Tratamiento ético de la información.....	81
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	82
5.1 Comunitarización.....	84
5.2 Concientización (Priorización de problemáticas).....	86
5.3 Deconstrucción (Caracterización).....	87
5.4 Revisión documental:.....	92
5.5 Resignificación (ideación).....	95
5.6 Reconstrucción (Puesta en acción).....	96
6. Conclusiones.....	100
Bibliografía.....	102
ANEXOS.....	107

ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Árbol del problema. Elaboración propia.....	9
Ilustración 2. Niveles ofrecidos en Las Escuelas Normales Superiores a nivel Nacional. Documento Naturaleza y retos de las Escuelas Normales.....	33
Ilustración 3. Elaboración propia. Escenarios posibles del agenciamiento.	48
Ilustración 4. Elaborado por Wilson Acosta Valdeleón. Procesos, pasos y técnicas de la ISE.	66
Ilustración 5. Elaboración propia. ISE en el agenciamiento de la práctica pedagógica del PFC en la ENS de Jericó.....	83
Ilustración 6. Elaboración propia. Definición de la práctica pedagógica-estudiantes del PFC de la ENS de Jericó.	88
Ilustración 7. Elaboración propia. Desarrollo de la práctica pedagógica de los estudiantes del PFC de la ENS de Jericó.....	89
Ilustración 8. . Elaboración propia. Registro de la práctica pedagógica de los estudiantes del PFC de la ENS de Jericó.....	90
Ilustración 9. . Elaboración propia. Evaluación de la práctica pedagógica de los estudiantes del PFC de la ENS de Jericó.....	91
Ilustración 10. Elaboración propia. Identificación de los maestros en formación con el PFC de la ENS de Jericó.	91

TABLAS

Tabla 3. Fase 1 de la ISE: Comunitarización y concientización. Elaboración propia.	67
Tabla 4. . Fase 2 de la ISE: Deconstrucción. Elaboración propia.....	70
Tabla 5. . Fase 3 de la ISE: Resignificación. Elaboración propia.....	72
Tabla 6. Fase 4 de la ISE: Reconstrucción. Elaboración propia.....	73
Tabla 7. Fase 5 de la ISE: Reconstrucción. Elaboración propia.....	74
Tabla 8. Elaboración propia de la autora (Bastida-Bastida, 2019)	79
Tabla 9. Las etapas de la práctica pedagógica investigativa en la ENS de Jericó.	137

ANEXOS

Anexo A. Sábana de oportunidades y valoración del taller.	107
Anexo B. Registro de asistencia al primer taller de expertos.	108
Anexo C. Pauta de observación de clase	109
Anexo D. Entrevista maestro en formación 1.	111
Anexo E. Entrevista maestro en formación 2.	113
Anexo F. Entrevista maestro en formación 3.	116
Anexo G. Entrevista maestro en formación 4.	119
Anexo H. Entrevista maestro en formación 5.	122
Anexo I. Entrevista maestro en formación 6.	125
Anexo J. Entrevista maestro formación 7.	128
Anexo K. Revisión documental: concepto de Práctica pedagógica en la ENS de Jericó.	133

El agenciamiento educativo no es otra cosa que

pasar del deseo a la acción con sentido.

PRESENTACIÓN

La naturalización de los procesos educativos es un fenómeno que sucede cuando la comunidad no somete a crítica sus realidades y, de una forma conformista, acepta que lo que ocurre allí es normal, natural e incluso necesario e inmodificable.

Por esta razón ésta propuesta pone en marcha la estrategia del agenciamiento, como un camino metodológico para la construcción y reconstrucción de realidades en la Institución educativa Escuela Normal Superior de Jericó a partir del desarrollo de cuatro (4) pasos pretender dar cuenta de los procesos: **Concientización, deconstrucción, resignificación y reconstrucción**, desarrollados en la presente investigación.

El proceso investigativo contó con la participación activa, el acompañamiento y el compromiso de la comunidad educativa, lo que permitió la realización y validación de cada una de las fases del proyecto, pero a la vez, la implicación de la comunidad en su rol de promotores y responsables de la transformación de la práctica docente y con ello de las realidades implícitas en el escenario educativo.

La práctica pedagógica por tratarse de la columna vertebral de la formación de los futuros docentes, resulta ser en esta investigación el objeto de estudio permitiendo comprender los retos que la práctica pedagógica enfrenta de manera correlacionada con los desafíos de procesos como la acreditación de calidad y las condiciones y criterios definidos desde su jurisdicción por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, aplicado a los procesos de formación complementaria en las escuelas normal de todo el país, definiéndose para la presente investigación a la Normal de Jericó como escenario de la investigación.

La obra de conocimiento plantea en sus inicios el marco teórico del agenciamiento considerado desde su generalidad, para continuar con su abordaje en el contexto educativo y aterrizarlo a la vida institucional concretamente en la práctica pedagógica.

Se consideran además los conceptos de práctica educativa y práctica pedagógica como categorías incidentes en la preparación de los Normalistas Superiores.

A continuación, la comunitarización da paso a la conformación del equipo de apoyo con el que a su vez se acometerá la conscientización de la comunidad educativa. A partir de estos dos procesos se logra la caracterización, que permite a su vez comprender en profundidad los elementos del problema y la forma en que estos se relacionan.

La resignificación como ideación encara el rescate del potencial creativo con el que cuentan las instituciones para ponerlas luego en función de la producción de innovaciones y transformaciones. De allí se avanzará hacia la reconstrucción como un proceso para refundar la realidad educativa. Es el momento en que las ideas deben objetivarse, un momento en el que la crítica termina dando cuenta no solo de lo declarado o explícito sino también de lo visible.

Los hallazgos obtenidos validan el potencial del agenciamiento por cuanto se convierten en el resultado de un ejercicio participativo, autónomo, dinámico, ágil y propositivo, que no requiere el despliegue de un aparato complejo como suele hacerse en muchas de las investigaciones que se realizan en el ámbito educativo.

Si bien el agenciamiento no ha sido abordado prolijamente en el universo de la educación por haber presentado rasgos de utilidad en algunas disciplinas de las ciencias sociales, también es cierto que adaptado a estos contextos y realidades permite hacer lecturas y transformaciones de

las comunidades en “tiempo real”. En ello radica la enorme practicidad de su implementación y aprovechamiento.

CÁPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Descripción del problema

La práctica pedagógica es un escenario donde debe primar la relación de interdependencia y retroalimentación continua, en el que los conceptos asociados a ella y en particular la práctica se conjuguen en la experiencia de aprendizaje y desarrollo de competencias del futuro maestro.

En la Escuela Normal Superior de Jericó se viene implementando la política de investigación que promueve el espíritu investigativo; no obstante, la revisión de los documentos institucionales realizada en la presente investigación, permitió comprender que la práctica pedagógica de los maestros en formación no tiene un registro ni evidencias de un proceso de intencionalización, siendo apenas declarada en el reglamento académico como un requisito formal para acceder a la titulación como Normalista Superior, lo que resulta ser un hallazgo inicial que demuestra cierto grado de desarticulación entre la intención formativa, los propósitos que se enmarcan en ella y la coherencia con la que se debe abordar la formación investigativa en la institución para dar fiel cumplimiento a cada uno de los logros propuestos.

También se hace evidente la distancia existente entre lo que se declara en los documentos de la institución y el desarrollo de la misma práctica pedagógica, dónde sí se permite evidenciar el desarrollo espontaneo de prácticas, estrategias y procesos educativos orientados al desarrollo del espíritu investigativo en los estudiantes.

Otra carencias esta representada por la inexistencia de una hoja de ruta que direcciona y establezca los procedimientos a seguir en cada uno de los ciclos de formación, desde la educación media hasta la formación complementaria, razón por la cual la práctica se realiza

como una actividad rutinaria, vicaria, desarticulada, vista en la mayoría de los casos carente teoría orientadora y animada por un -empirismo que no produce los efectos de apropiación y conocimiento intencionados, incluso teniendo como resultado la ausencia de un proceso de sistematización de las prácticas que se desarrollan y sus posibles contribuciones al proceso formativo del futuro maestro, como se encuentra declarado.

En el haber, la formación docente en las escuelas Normales perfiló el ejercicio de la práctica pedagógica como una de las tareas esenciales en la formación inicial de los maestros, centrándose de manera especial en el conocimiento detallado de los fundamentos de la pedagogía y la práctica en las aulas de las escuelas anexas.

La práctica pedagógica en su lugar era enriquecida por el desarrollo de pasantías pedagógicas bastante contributivas con el desarrollo del perfil del maestro en formación, lográndose a través de un serio proceso de acompañamiento que se realizaba de la mano de un maestro formador, quien mantuvo como misión, orientar el desempeño del formando a través de un minucioso seguimiento de su accionar y su despliegue formativo en la práctica, permitiendo valorar los alcances y logros a través de registros que consignaban el proceso evolutivo de la práctica de cada estudiante. Infortunadamente la mayoría de esta memoria documental representan hoy registros que carecen de un proceso archivístico que expone a la práctica pedagógica a la pérdida de sus valiosas y significativas experiencias.

Para entonces, la práctica pedagógica, mecánica y tradicional, se movía entre el estrecho marco del salón de clase de la escuela, donde se -modelaban los insumos académicos, pedagógicos y metodológicos con los que el practicante apropiaría su saber, hasta convertirlo en

su propia experticia, reduciéndose la práctica a la tradición, buena o mala, de lo que se ha llamado comúnmente -dictar la clase.

En tiempos recientes y a partir de la acreditación de las escuelas normales, entre los años 1998-2000, el escenario de la práctica pedagógica cambia considerablemente. Por ejemplo, la práctica pedagógica deja de realizarse durante los dos últimos años del ciclo de la Media, para ser definido y desarrollado como un ciclo complementario (Formación Complementaria hoy), a través de los grados 12 y 13 en la institución.

Sin embargo, las características a simple vista de la práctica pedagógica permiten argumentar que no han cambiado mucho las cosas; si bien los maestros en formación han superado la etapa de la observación, desarrollada en los grados 10 y 11, en los dos grados siguientes su actividad se limita a la profundización en contenidos de la cultura, la inclusión, la investigación y el saber específico de la pedagogía, lo que además es logrado a través de los espacios de conceptualización desarrollados a lo largo de los 4 semestres.

Paralelamente, el maestro en formación complementa su proceso formativo a través de la interacción que realiza con otros espacios formativos, Centros Educativos Rurales, que por disposición oficial le fueron asignadas como sedes a la Escuela Normal, en donde realizan actividades de ayudantía y acompañamiento a los docentes titulares e imparten algunas de las clases de la jornada académica en función al logro de su experiencia y aprendizaje.

A partir de lo anterior, es posible argumentar que el agenciamiento de la práctica pedagógica en la escuela Normal superior de Jericó, resulta ser un proceso que se proyecta no sólo desde y para la formación del futuro maestro, esta también articulada al alcance y evidencia de la calidad de los procesos formativos que se desarrollan en la institución, lo que exige comprender y definir conjuntamente la intencionalidad que esta representa para cada uno de los miembros de la comunidad educativa, logrando sentido para su proyección ante el propósito de su agenciamiento.

1.2. Pregunta problematizadora

¿Cómo puede el agenciamiento transformar la práctica pedagógica en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Jericó, Antioquía?

1.3. Árbol del problema



Ilustración 1. Árbol del problema. Elaboración propia.

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Agenciar la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Jericó.

1.4.2 Objetivos específicos

Caracterizar la práctica pedagógica de Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Jericó.

Construir el horizonte de sentido pedagógico en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Jericó.

Resignificar la práctica pedagógica desde el diseño de estrategias e instrumentos que permitan alcanzar el horizonte de sentido pedagógico en el Programa de Formación Complementaria.

1.5. Justificación

En (Deleuze G. , 1970)se halla una excelente oportunidad para entender que-los agenciamientos permiten poner en funcionamiento las capacidades que residen en las personas y los colectivos humanos para lograr aquello que desean introduciendo efectos de novedad en los órdenes establecidos al interior de los territorios que habitan, en este caso la Escuela Normal de Jericó.

Lo anterior permite pensar que la práctica pedagógica como un agenciamiento representa un oportunidad sin igual, para movilizar a los actores de la misma con la pretensión por el reconocimiento del rol protagónico, el empoderamiento y apropiación de sentido que dicha práctica logra tener en la formación de los maestros en las Escuelas Normales.

Reconocer el agenciamiento de la práctica pedagógica supone abordar el estudio y comprensión de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la formación complementaria y, reflexionar a propósito de los discursos, las acciones y los contextos que concurren en sus procesos educativos y formativos. Todo ello, a partir de un proceso intencionado, registrado y sistematizado, con propósitos de transformar la práctica pedagógica y convertirla en una actividad que de generación de conocimiento a través de la reflexión permanente de dicha práctica y su carácter transformador.

Así, se entiende que un agenciamiento educativo represente una capacidad/acción ejercida por la comunidad educativa en búsqueda de su mejoramiento, refiriendo un tipo específico de acción política, a partir de la cual las capacidades residentes en la comunidad se ponen en acción para

introducir elementos de novedad, que a su vez proyectan transformaciones subsecuentes al interior de los colectivos humanos.

Hay en las prácticas pedagógicas de los maestros formadores una tradición, unas rutinas y unos hábitos que poco o nada dialogan con las teorías que se imparten en los distintos espacios de conceptualización a los estudiantes de la formación, que a su vez se adscriben a las líneas de pedagogía y didáctica. En este sentido, desde el agenciamiento de la práctica pedagógica es posible intervenir el escenario de la formación en función de su optimización, mediante el diseño que movilicen la incorporación de procesos de sistematización y reflexión permanente de la práctica para su ulterior análisis y por consiguiente, se pueda lograr una reflexión que conlleve a suscitar en el maestro en formación la construcción de su propia identidad pedagógica.

CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Contexto de la investigación

2.1.1 Colonización y fundación de Jericó.

La fecha exacta de la fundación no es clara. Existe en el archivo de la Curia de Jericó un documento fechado del 09 de octubre de 1850, en el que el Ilustrísimo Obispo de Antioquia Gómez Plata otorga el permiso para la construcción de una capilla en la recién fundada "Aldea" que por testimonio de Don Santiago Santamaría, nuestro fundador, en ese momento ya contaba con casi 1000 almas.

La Cámara Provincial de Antioquia crea por ordenanza 15 del 28 de septiembre de 1850, "LA ALDEA DE PIEDRAS" primer nombre que recibió Jericó. El Concejo Municipal, por Acuerdo Número 13 del 09 de septiembre de 1990, reconoce oficialmente esta fecha como la de su Fundación.

En 1852 son trazadas la plaza y primeras calles por el Ingeniero alemán Carlos S. de Greiff. Por ordenanza 11 del 09 de octubre de ese año, la Cámara Provincial de Medellín eleva a la categoría de DISTRITO a la pequeña población, la cual cambia su nombre por el de "FELICINA" como un sentido reconocimiento al doctor José Félix de Restrepo. En el año de 1853 "FELICINA" deja su nombre y recibe el de "DISTRITO PARROQUIAL DE JERICÓ" por ordenanza 15 del 13 de diciembre y se posesiona como primer alcalde el señor Antonio Agudelo.

El 18 de diciembre de 1857, fue erigida la PARROQUIA DE JERICÓ, por el Excelentísimo Señor Domingo Antonio Riaño, y nombra de igual manera a la Virgen de las Mercedes como su

Patrona. Toma posesión como Cura propio el Padre Nicolás Rodríguez. La extensión total de la Parroquia era de nueve leguas cuadradas.

A partir de esta fecha, Jericó comienza su acelerado progreso que se ve acrecentado por la fundación de escuelas, se abren nuevos caminos, se realizan los primeros mercados dominicales pues la agricultura había alcanzado un alto grado de desarrollo. Se funda el primer Colegio que se llamó "COLEGIO LA MERCED" y la "ESCUELA SUPERIOR DE VARONES" que lograron una cobertura total. El empuje con que irrumpió la recién fundada población en la vida regional antioqueña, hizo que rápidamente se reconociera como el más importante e influyente centro del suroeste.

Llega el año 1873 y Jericó contaba con una población cercana a los 12.000 habitantes. En su equipamiento urbano se observaban cómodos edificios de bahareque, algunos construidos en tapia con tejas de barro y pisos en adobe macizo, cuatro carreras y seis calles debidamente demarcadas, además una casa Consistorial, una amplia plaza empedrada con algunas bancas de comino y mesas alrededor para la ejecución del mercado sabatino y un sector despejado para la realización de la feria de ganados. En 1874 el parque ya posee árboles y jardines, es encerrado con una verja de hierro y se instala una hermosa pileta de bronce.

Discurre los días del 1875, y el 05 de noviembre, es nombrado Cura Excusador y Vicario Foráneo del Cantón Eclesiástico de Jericó, el Presbítero Ramón Nicolás Cadavid, quien fuera más conocido entre los pobladores como el "Padre Cadavid", hoy reconocido como el "FUNDADOR DEL PROGRESO DE JERICÓ" por sus innumerables obras en beneficio de la población y sus moradores. Este talante hombre guió los destinos espirituales del municipio por

espacio de 36 años e hizo en este tiempo de Jericó, una ciudad Luz, pujante, comercial y religiosa.

2.1.2 Ubicación y generalidades

El municipio de Jericó está situado en las estribaciones de la cordillera occidental de los Andes, al suroeste del departamento de Antioquia, Colombia, Suramérica a una altura de 1967 metros sobre el nivel del mar y tiene una extensión aproximada de 193 kms². Dista de la ciudad de Medellín unos 107 kilómetros. Limita a oriente con el municipio de Támesis al occidente con los municipios de Pueblorrico y Tarso, por el norte con el municipio de Fredonia y por el sur con los municipios de Andes y Jardín.

La zona urbana, donde se calcula habitan unas 7500 personas, está conformada por 7 carreras y 15 calles cada una de ellas identificada por el nombre de personajes, eventos o rasgos particulares que puedan sugerir su nominación: La calle de los poetas, la calle del humo, del Corazón de María o Cien escalas. La zona rural tiene en la actualidad 5.144 habitantes. la integran un corregimiento, conformado por las veredas La Soledad, Vallecitos, la Hermosa y Quebradona, y 31 veredas más, la mayoría de ellas carretables, dotadas de servicios públicos, energía y agua, con actividades económicas diversas, principalmente el cultivo de café y productos de pan coger.

La agricultura, la ganadería y las industrias manufactureras son los principales renglones de la economía. La marroquinería ocupa lugar prominente y de manera especial el carriel que, diseñado en Jericó, se ha convertido en artículo emblemático con el que se reconoce y pondera la

vida y obra de personajes ilustres de la región y el mundo que lo han recibido a título de -imposición honorífica por la administración municipal.

La municipalidad dispone de una pequeña central hidroeléctrica que genera 22.4 megavatios de energía, suficientes para atender la demanda energética de 5 municipios como el nuestro. Hace parte del sistema interconectado nacional y es de propiedad de la firma CELSIA S.A. E.S.P. Buena parte de las extensas franjas de tierra que rodean la municipalidad han sido intervenidas por la empresa maderera RIMCO con la siembra de pino y especies maderables. Esto ha significado un cambio en la cultura económica nuestra, que resignó su vocación agrícola y ganadera para dar paso a otros cultivos como el aguacate y la gulupa.

La santificación de Laura Montoya Upegui, Santa Laura, supuso para Jericó un viraje inesperado en su organización social y cultural y el advenimiento de nuevas expresiones económicas y sociales. El turismo religioso, fortalecido por el influjo ecológico, abrió las puertas a nuevos actores venidos no solo del departamento sino también de otras regiones y países y retó la capacidad de nuestro municipio para incrementar su capacidad gastronómica y hotelera. Hoy la institucionalidad convoca a sus líderes a responder a los retos que enfrenta un municipio pequeño, insuficiente para albergar los cientos y miles de turistas que nos llegan los fines de semana, festividades tradicionales y en las épocas de recesos vacacionales. El impacto ha sido significativo aunque los logros económicos no se reflejen más que en las arcas de aquellos que desde los hoteles y restaurantes han hecho su agosto todos los meses del año, sin que el beneficio se extienda a la gran mayoría de los jericóanos, demandantes de fuentes de empleo y mejores oportunidades laborales, estables y bien remuneradas.

El Centro de Historia de Jericó, el teatro municipal Santiago Santamaría, los Museos Antropológico y religioso, el Jardín Botánico los Balsos, El Cerro Las Nubes y su ecoparque, la catedral, sus iglesias y templos encarnan la vitalidad espiritual, cultural y ambiental de la Atenas del Suroeste, apelativo que heredó de sus mayores, hombres letrados, académicos y cultos, precursores del progreso y el bienestar de este lar antioqueño que el inolado exgobernador de Antioquia Gilberto Echeverry denominara la Mesa de Dios.

El municipio cuenta con 3 instituciones educativas, dos de ellas urbanas. La rural está conformada por dos sedes, una en el corregimiento de Palocabildo y la otra en la vereda Estrella Nueva. En ambas se ofrece educación completa desde el preescolar hasta el grado undécimo.

La institución San José, la más antigua de ellas, atiende una población aproximada de 600 estudiantes provenientes en su mayoría del área urbana. La Normal Superior alberga en sus aulas 750 alumnos, algunos de ellos residentes en los municipios de Pueblorrico y Tarso. Son niños y jóvenes que quieren formarse como docentes y vivir la experiencia de la Normal desde la básica secundaria para acceder con mayor propiedad a la educación media y luego a la formación complementaria.

Como oferta de educación superior y desde la mirada vocacional la Diócesis de Jericó dispone del Seminario Mayor San Juan Eudes, institución de carácter religioso que forma para el sacerdocio a seminaristas provenientes de distintas zonas del departamento y el país. Depende administrativamente de la Curia Diocesana y es regentado por un rector nombrado directamente por el obispo de Jericó.

2.2. Las Escuelas Normales: pasado y presente

En 1821 el general Francisco de Paula Santander autorizó el establecimiento de las primeras escuelas normales en las principales ciudades del país, inspiradas en el método Lancasteriano. Para 1840 toman el nombre de Escuelas Normales de instrucción primaria.

En 1844 en el gobierno conservador del General Pedro Alcántara se reforman las Normales y surge la propuesta de formar a los maestros separados de sus alumnos. Con el fin de mejorar la enseñanza primaria y la formación de maestros se crea, en 1870, la Escuela Central de Bogotá donde se formarían los maestros que irían a dirigir las escuelas normales en otras capitales de país.

Entre los años 1871 y 1890 se contrata la primera Misión Alemana con el fin de dirigir y asesorar las primeras escuelas normales bajo la inspiración pedagógica de Pestalozzi. En 1982 se promulga la ley 89 por la cual se asignan las Normales a la educación secundaria.

Para el año 1904 el decreto 491 estipula la obligatoriedad del diploma de maestro para ejercer la labor docente en las escuelas primarias del país.

Se crea el gimnasio moderno en 1914 y se convierte en institución líder en la divulgación y aplicación de teorías y métodos inspiradores de la escuela activa, particularmente John Dewey y Claparède. Para 1919 existen en el país 28 escuelas Normales con aproximadamente 1230 estudiantes.

En 1920 hacen su aparición la Escuela Normal de Varones de Tunja, la Escuela Normal de Varones de Medellín y el instituto femenino de Bogotá. En 1924 se realiza una segunda contratación con la Misión Alemana y se insinúa una reforma educativa global que después de ser presentada a la Cámara fue desechada. En 1927 se funda el instituto pedagógico nacional para señoritas que reemplazaría la escuela normal de mujeres del Estado de Cundinamarca y que había sido creado en 1872.

En 1930 se crean escuelas normales en las capitales y algunos sectores rurales del país. La primera facultad de educación se crea en la capital de la república y se abre un curso intensivo de información pedagógica cuyo objetivo fundamental era especializar a los docentes para su desempeño en las normales. Corre el año de 1932, se institucionalizan los cursos de información pedagógica para maestros a nivel nacional y como programa del ministerio de educación nacional. Estos cursos fueron acogidos e implementados por el instituto pedagógico para señoritas y por la Normal de Antioquia. Un año después la totalidad de las Normales son entregadas por la Nación a los departamentos por la falta de recursos y la escasez de personal calificado para trabajar en dichas instituciones. A partir de esta fecha la formación normalista se limita a seis años y se unifican los estudios con el bachillerato clásico.

Los cursos suplementarios de especialización que se habían iniciado en la Normal de Tunja en 1929 fueron elevados a la categoría de Facultad de Pedagogía en 1933. Los cursos de información de Bogotá se constituyen, en 1933 en la facultad de educación, de mujeres y de varones, adscrita a la Universidad Nacional, dirigida por Rafael Bernal Jiménez. La intención de estas instituciones era la de afianzar la pedagogía moderna en el país y formar profesores de secundaria, inspectores escolares y de manera especial a los maestros normalistas.

En 1934 se crea la facultad de ciencias de la educación de Tunja con el fin de garantizar la continuidad en su formación de los egresados de la escuela normal. En ella se ofrecen especialidades en Matemáticas, física, físico química e idiomas.

La primera Escuela Normal Superior, con esa designación, se crea en Bogotá. Es un instituto único, de carácter mixto, con notable incidencia en el campo de la ciencia y la cultura, de corte universitario y centrado en la formación de maestros con un alto nivel académico.

La creación de la sección de escuelas normales en el Ministerio de Educación Nacional se da en 1938 con el propósito fundamental de definir las normas para la unificación de las normales en lo concerniente a planes de estudio, evaluación y asignación de funciones a directivos y docentes. Hacia el año 1939 se retorna al plan de cinco años para las Normales y se precisan las diferencias en los estudios normalistas y los que atañen al bachillerato clásico.

Las primeras normales superiores, de carácter privado surgen en 1940, la mayoría de ellas dirigidas por comunidades religiosas. Se restablece el ciclo de los seis años asignando a los cuatro primeros años las áreas comunes al bachillerato y los dos últimos a la formación pedagógica principalmente en sociología, didáctica de la enseñanza e historia de la educación.

Para 1951 se tienen 99 centros normalistas el 80 por ciento de ellos femenino. Para esta fecha se reformó el plan y programas de las escuelas normales aprobadas desde 1945, a través del decreto 192, con la pretensión de incentivar las vocaciones docentes y posicionar al maestro como un líder reconocido dentro de la comunidad por las responsabilidades propias de su cargo. Este decreto también permitió a las escuelas normales para expedir certificados de idoneidad, en

este caso para la docencia elemental a los alumnos que cursaran cuatro años de estudios normalistas.

Bajo el gobierno de Laureano Gómez y entre 1952 y 1957 se cierra la Escuela Normal Superior de Bogotá por considerar inconveniente que convivieran en una misma institución y aulas estudiantes de distintos sexos. Las damas fueron reubicadas en el instituto pedagógico y los varones en la facultad de Tunja. Es la época más aciaga para la educación pública por la satanización de las escuelas normales a las que llegó a considerarse como instituciones de control ideológico al servicio de partido liberal. Hay un reacomodo de las fuerzas conservadoras en la educación, principalmente en la dirección de las Normales.

En 1953 por medio del decreto 1432 y como apoyo a la población rural se crea la Escuela Normal Superior de Economía Doméstica en la ciudad de Bogotá. Allí estudiaron maestras enviadas de los distintos departamentos del país. Con el decreto 3128 de 1954 dicha institución cambia de denominación y pasa a llamarse Escuela Superior de orientación rural femenina con una inclinación especial a las maestras rurales para su desempeño en el campo.

Con el decreto 1955 de 1963 se reorganiza la educación normalista con la intención de adaptar las escuelas normales al proceso de modernización del país bajo el criterio de –un solo tipo de maestro para la enseñanza primaria y para desempeñarse de manera eficiente en los medios urbano y rural. Son los tiempos de la tecnología educativa y la vinculación de la tercera Misión Alemana que introduce el modelo instruccional a través de las guías de misión que apuntan de manera concreta a los centros de enseñanza y al maestro como el único capaz de transformar el proceso de enseñanza.

La aparición del decreto 080 en 1974 supone el nacimiento del llamado ciclo vocacional de dos años o bachillerato pedagógico al cual se accedía después de cursar 4 años de la formación básica secundaria.

En 1978 se expide el decreto 1419 y se cambia la designación de Escuela Normal por el de Bachillerato Pedagógico. Deja de otorgarse el título de Maestro en estas instituciones.

Las escuelas normales demostrativas ven la luz en 1981. Pretendían integrar las escuelas normales con las comunidades como factor primordial para su desarrollo y a partir de allí generar innovaciones pedagógicas y curriculares muy en sintonía con el tipo de maestro que el país necesitaba. En 1982 se expide la resolución 7126 por la cual se establece con carácter experimental el plan de estudios de las escuelas normales y se adoptan los programas para el ciclo de educación básica secundaria y media vocacional.

En 1989 se presentó al Congreso de la República el proyecto de ley 114 sobre la reforma a las escuelas normales con el fin de adoptar un sistema especial de formación de maestros y su reestructuración. Dicha ley proponía ampliar el nivel de educación media vocacional a dos años más, grados doce y trece con algunas opciones de énfasis en su formación y por consiguiente la dedicación exclusiva de estas instituciones a la formación de maestros.

La década de 1990 plantea la modificación de la estructura política y educativa vigente durante más de un siglo. Se promulga la Constitución de 1991, como Carta Magna, y se dio al punto de partida para la creación de la ley 115 de 1994 como reguladora del sistema educativo colombiano. La ley 115 se consolida con la ley 60 de 1993 y los decretos reglamentarios 2903 de

diciembre de 1994 y 968 de junio de 1995 que dieron vía expedita al proceso de transformación de las Escuelas Normales.

A través del decreto 3012 de 1997 se promulgaron las disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales. Mediante este decreto se obliga a las instituciones interesadas en continuar otorgando el título de Maestros Normalistas Superiores a hacer frente al proceso de Acreditación Previa y la posterior Acreditación de Alta Calidad para poder garantizar las condiciones de excelencia en la formación el personal docente para los niveles de preescolar y educación básica primaria en Colombia. La pedagogía como disciplina fundante y el fortalecimiento de los procesos de investigación el interior de las normales se erigen como pilares fundamentales para fortalecer la construcción de los saberes pedagógicos y específicos de los maestros.

La Acreditación previa se adelantó entre los años 1997 y 1998. Por su parte la acreditación de calidad y desarrollo se efectuó en el año 2002 y la renovación de la acreditación de calidad y desarrollo en el año 2010. En el 2018 se realiza en todas las Normales del país la visita de verificación de condiciones y las Normales certificadas extienden la autorización para formar maestros durante los próximos 8 años, esto es hasta el año 2026.

2.3. Escuela Normal Superior de Jericó

2.3.1 Reseña histórica de la escuela normal superior de Jericó

El desarrollo de la educación en el municipio de Jericó a nivel de enseñanza media se perfiló tempranamente, en las primeras décadas del siglo, bajo la figura de planteles de carácter privado, dirigidos por comunidades religiosas.

Para ilustrar lo anterior hay que hacer especial mención de la comunidad de la presentación que ya a fines de la primera década del siglo inicio su actividad docente en esta región, con especial dedicación a las jóvenes.

Para la tercera década aparece el COLEGIO DE MARIA de carácter parroquial y municipal que tuvo un importante desempeño para la formación de las señoritas de la ciudad. Por esta misma época los hermanos de La Salle se dedicaron a la formación de los jóvenes y el Liceo san José, a lo largo de más de cuatro décadas marcó la honda huella en la educación regional con sus teorías y avances de típica escuela francesa.

Con el seminario conciliar SAN JUAN EUDES de larga trayectoria se complementa el importante equipo de enseñanza media, que ha sido ejemplo para todas las generaciones del suroeste Antioqueño.

Las Escuelas Complementarias que a inicios del siglo funcionaron en el país ofrecían una educación formal básica en el ramo de la enseñanza primaria muy competente para la época, ya que pretendía orientar a las juventudes en tareas hogareñas, artes y oficios que les permitían incorporarse con éxito a la vida activa de una sociedad con muy poco desarrollo industrial y casi exclusivamente agrícola

La actual Escuela Normal Nacional se inició legalmente el 19 de Diciembre de 1947 por Decreto 629 emanado de la Gobernación de Antioquia bajo el mando del doctor Antonio J. Uribe y siendo secretario de Educación el doctor Eliseo Velásquez Mejía quien movido por el inmenso amor a su tierra natal quiso regalar a Jericó la escuela complementaria que existía antes, desapareció y vino a ser sustituida por esta Escuela Normal que en aquella época tenía el carácter de Normal Rural y en el lapso de tres años promocionaba a las jóvenes que habían completado previamente su educación primaria.

Se iniciaron labores los primeros días del mes de febrero de 1948 el plantel contaba con 72 alumnos distribuidos en tres cursos; para atender este personal se confió la dirección a la señorita GABRIELA CORREA TASCÓN y fueron sus colaboradoras en este inicio las profesoras: Olga Mejía, Judith Flórez, Ana Cárdenas, Margarita Urrego, Diva Torres y Gabriela Vélez Merino. Se desempeñó como profesor de religión el Pbro. Francisco Ortiz Echeverri. El mismo decreto instituyó la escuela Anexa que inició labores en febrero de 1948.

La dirección de este plantel fue encomendada a la profesora Gabriela Vélez Merino. Colaboraron con la directora las siguientes profesoras: Magdalena Moncada Gallego, Judith Naranjo Gómez y Libia Peláez Hurtado.

Conformaban el alumnado tres grupos de niñas de enseñanza primaria con un total de 107 alumnos, extraídos del personal de la escuela urbana de niñas, hoy Escuela Madre Laura y funciona en el local que ocupa en la actualidad la Policía Nacional.

En junio de 1950 fue visitado por primera vez en el plantel por el inspector Nacional Antonio Mejía Jaramillo. Por resolución 1557 del mismo mes y con fecha 23 fue aprobado oficialmente el Plantel.

Era Ministro de Educación Nacional el Dr. Manuel Mosquera Garcés.

Fue nacionalizada el 30 de agosto de 1950 por decreto 3526 firmado por el doctor. Antonio Álvarez Restrepo, Ministro de Educación; el contrato de nacionalización se realizó el día 9 de noviembre de 1949.

Por esta misma época se desempeñaba como Secretario de Educación de Antioquia el Dr. Braulio Henao Mejía.

En Mayo de 1952 la Escuela Normal fue trasladada de su antigua sede al local que hoy ocupa y que por esta época fue tomado en arrendamiento por el gobierno nacional y era propietario del inmueble la Curia Diocesana.

Posteriormente en 1947 el Municipio de Jericó adquirió el inmueble por compra de la Diócesis y sigue siendo su actual propietario.

En 1952 se autorizó la calidad de capilla privada con permanencia eucarística. Fue su primer capellán el sacerdote German Toro Escobar. En 1954 el gobierno nacional estableció el nuevo plan de estudio lo que impidió la promoción de grados en este año.

El año anterior fue visitada la Normal por los inspectores nacionales Luis M. Becerra, Alejandro Camargo y Mario Pardeo Rey.

En este año o sea 1953 fue el último que permitía optar el título de maestro rural con tres años de enseñanza media.

Para esta fecha la promoción de alumnas graduadas alcanzo el número de 25.

En el año de 1954 fue visitada la Normal por la Srta. Inspectora Nacional Eva Rivera Tarazona. Desde 1955 hasta 1963 las alumnas se graduaron con cuatro años de estudio en la Normal. En 1955 aparece visitando el plantel el Inspector Nacional Alejandro Camargo.

En 1957 le correspondió la visita al inspector Sr. José Gelves.

En 1958 la visita correspondió a la Inspectora Flor Ángela Hernández.

En 1961 fue visitado el plantel por los Inspectores Departamentales Martín Zapata J, Raúl Palacio Moreno y Albertina Moreno; a nivel Nacional por la Inspectora Maria Díaz Galindo.

En 1964 no hubo alumnas graduadas. Por decreto 045 de 1962 que estableció el ciclo básico de Enseñanza media y el ciclo profesional Normalista.

En 1965 se inició en Jericó el Ciclo Profesional Normalista. Promotores el Sr. Cura Párroco Pompilio Gallego Arboleda, Jorge Osorio, Alcalde. Guillermo Uribe A. Personero y Aracelly Acevedo Blanco, Directora. El Municipio costeo dos Profesoras.

La Normal funcionó como rural hasta 1964, la primera promoción Normalista Superior se realizó en 1966 con 26 alumnos.

En 1977 se graduaron los primeros maestros bachilleres, 30 en total. Recibiendo el título de Bachiller Pedagógico hasta el año 1997.

Desde el 8 de septiembre de 1987 las Hermanas de la Presentación se han encargado de la dirección de la Normal y ello da un nuevo aire a la institución que cuenta con la responsabilidad y preparación de dicha comunidad, hasta el 31 de julio de 2013.

A partir del año 1998 recibieron el título de Bachiller Académico con profundización en Educación y Formación Pedagógica.

En el año 1998-1999 se inician los grados 12 y 13 correspondientes al **Ciclo Complementario** con énfasis en un área fundamental hasta el 2009 (según disposiciones contempladas en el decreto 3012 de diciembre 19 de 1997 por la cual se adoptan las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores). Los estudiantes graduados en el Ciclo Complementario recibían el título de Normalista Superior con énfasis en alguna de las áreas fundamentales. A partir del año 2010 y según decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008, se establecen las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria de las escuelas normales superiores, los estudiantes graduados reciben el título de Normalista Superior. Hasta la fecha. En el año 2018 se celebran los 70 años de existencia de la Normal.

2.3.2 Identificación y situación legal de la institución

- Acta De fundación. No tiene por ser oficial
- Escritura pública número 139.
- PERSONERÍA JURÍDICA: no tiene
- PATENTE DE SANIDAD: Por circular 0022 del 2 de abril de 1996 se suprime la expedición de certificados de sanidad.
- INSCRIPCIÓN ANTE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN es oficial
- ESTADÍSTICA ANTE EL DANE: 105368000066
- PAZ Y SALVO ESTADÍSTICO: actualizado
- PROPIEDAD DEL INMUEBLE: la Nación
- REGISTRO DE FIRMAS Y SELLOS DEL RECTOR Y SECRETARIA en la Notaria y en la Secretaria de Educación: Están registradas.
- PERMISO DE FUNDACIÓN: es oficial.
- LICENCIA DE FUNCIONAMIENTO: es Oficial
- LICENCIA INICIAL DE LABORES es oficial
- APROBACIÓN DE ESTUDIOS: Resolución 13523 del 10 de Agosto de 1979; Resolución 005056 de 1990; Resolución 00721'0 de 1992 y 1994; Resolución 3545 del 27 de marzo de 1999 Acreditación Previa Ministerio de Educación Nacional y resolución 2577 del 21 de marzo de 2000 Reconocimiento de Carácter Oficial SEDUCA. resolución 2656 del 4 de noviembre de 2003 y resolución 6976 del 6 de agosto de 2010-.resolución Nacional 1496 del 7 de febrero de 2019.
- Decreto de Creación 629 del 19 de diciembre de 1947.

- Resolución 6976 del 6 de agosto 2010 por la cual se autoriza el funcionamiento del programa de Formación Complementaria, hasta el 6 de febrero de 2019.
- Actual resolución de reconocimiento oficial 135251 del 10 de diciembre de 2014. Por la cual se anexa 9 sedes a la I.E Escuela Normal Superior de Jericó.
- Resolución 1496 del 7 de febrero de 2019 Por la cual se autoriza el funcionamiento del programa de Formación complementaria por otros ocho años más.

2.3.3 Símbolos de la institución

Como insignias representativas de la Normal existe la bandera que consta de dos fajas horizontales iguales. La parte superior de color amarillo oro y la inferior verde. Simboliza el primer color la riqueza que representa la juventud como reserva de la patria y el verde la vitalidad y esperanza de sus cuadros promocionales.

El escudo, en forma suiza dentro de un marco de contornos con la leyenda DIOS- CIENCIA- PATRIA tiene dos campos partidos, el superior en dos porciones iguales y verticales. En el primero, sobre fondo verde, se destaca una cruz latina con destellos que simboliza la fe cristiana que distingue la tradición religiosa de la ciudad y el plantel.

En el segundo campo una porción de libros y una mano que sostiene una antorcha encendida, símbolo fácilmente reconocible de ciencia, estudio e investigación.

En el campo inferior aparece un relieve de montañas y un río que desciende por la vertiente representando la región montañosa del suroeste Antioqueño y el Río Piedras, que corre desde su nacimiento por las breñas apacibles de nuestro municipio.

El himno, de la Normal consta de siete (7) estrofas y un coro; fue compuesto por el poeta jericano JOSÉ MARIA OSPINA y tiene música del Padre Claretiano PABLO JUVILLÁ.

Dentro de las tradiciones ya muy arraigadas en la Normal esta la celebración de la fiesta PATRONAL del 8 de septiembre que se anima además con actos solemnes actos culturales, acompañados de eventos deportivos y recreativos; La excelsa Niña María es la patrona de la Comunidad Normalista elegida como tal desde su fundación por votación del alumnado con la presencia Monseñor Obdulio José Jaramillo Obispo de la época. En la conmemoración de su día la Normal desborda su entusiasmo en actos religiosos, culturales y recreativos con proyección a toda la comunidad jericana.

2.4 El programa de formación complementaria (pfc)

El documento Naturaleza y Retos de las Escuelas Normales (2015), estipula que:

-la Escuela Normal Superior es una institución que ofrece el servicio educativo desde el grado de preescolar hasta grado 11. La educación media en las ENS es académica y, en la realidad de estas instituciones, hacen una profundización en educación (Título: Bachiller académico), la cual corresponde a un 20% del plan de estudios de este nivel educativo (media); este aspecto no está regulado normativamente desde la educación media como parte de la institución, ni como parte de la propuesta de formación de docentes que desarrollanl.
(pág. 76)

Así mismo, declara que –el PFC se organiza según lo dispuesto en el Decreto 1075 de 2015 el sentido de la educación así:

—Se concibe como educación superior en el sentido de que forma profesionales para la educación, aunque administrativamente se corresponde con la educación preescolar, básica y media, por ser ofrecido por una institución que se maneja como institución educativa. (pág. 25)

En concordancia, en el apartado de dicho documento, también se anuncia: –Algunos aspectos de la situación actual de las escuelas normales superiores –ENS– precisando especialmente que:

...este decreto le da un estatus particular al PFC ya que: (ii) establece condiciones específicas para promover y garantizar la calidad de estos programas, (iii) define la verificación de tales condiciones de calidad como estrategia para asegurar la calidad de los PFC, dejando en manos del MEN la potestad de autorizar o no la oferta de estos programas, (iv) orienta los convenios con las universidades desde un punto de vista pedagógico, respaldados en una organización de los programas por créditos académicos, (v) define condiciones para el desarrollo del PFC con metodología a distancia, y (vi) ratifica la posibilidad de abrir la oferta del PFC a todos los bachilleres del país, independientemente de su procedencia, así como la supresión de los énfasis en el PFC. (pág 52)

Es importante aclarar que al programa de formación complementaria pueden ingresar bachilleres de cualquier modalidad, quienes hacen un semestre más (cinco en total), equiparable con el 20% de trabajo en educación de la media que cursan los bachilleres de la ENS. Algunas

ENS, facilitando la movilidad de sus egresados, adelantan procesos de articulación de la media con otras entidades a fin de ofrecer otras posibilidades a los estudiantes.

En todo caso el preescolar y el ciclo de básica primaria de una ENS, son espacios de práctica y de investigación de los estudiantes del programa de formación complementaria, junto con otras instituciones educativas, jardines, centros de desarrollo infantil, etc., localizados en su zona de influencia.



Ilustración 2. Niveles ofrecidos en Las Escuelas Normales Superiores a nivel Nacional. Documento Naturaleza y retos de las Escuelas Normales.

CAPÍTULO III: PERSPECTIVA TEÓRICA

3.1. Antecedentes

Sobre la categoría agenciamiento, la revisión documental a nivel científico da cuenta de un amplio reconocimiento, relacionándose incluso como un término que connota en sus alcances y en su génesis: la filosofía, la sociología y en tiempos recientes la pedagogía, el arte, el trabajo.

A partir de distintas disciplinas se intenta relacionar el agenciamiento con las problemáticas de tipo social, cultural, político y desde luego educativo. No obstante, desde la investigación propiamente dicha no ha sido posible encontrar evidencia suficiente de cómo llevarlo a los centros educativos y comunidades de maestros, más allá de los trabajos que a continuación se relacionan y que emergen como ejercicios intencionados que se inspiran en la agencia, los agentes y las acciones para direccionar, la transformación real y consciente de una comunidad.

(Cuadrado Vertel, Saraza Hernández, & Forero Ayala, 2013) en el trabajo denominado El papel de los agentes educativos en comunidades en emergencia social: caso barrio altos de la florida realizado plantearon como objetivo general caracterizar, determinar y describir el papel que cumplen los diversos agentes sociales y comunitarios en su relación con el campo educativo afectado por situaciones de emergencia social. Esta investigación tuvo en cuenta como proceso metodológico el enfoque cualitativo de tipo descriptivo y como marco referencial epistemológico la perspectiva hermenéutica. Definió además una población específica como unidad de análisis y unos actores e informantes como muestra representativa.

Uno de los principales hallazgos de la investigación tiene que ver con las transformaciones que el agenciamiento generó en la comunidad –pues en ella se viene configurando un campo de respuesta a lo educativo desde las organizaciones sociales, iniciativas privadas y comunitarias que buscan suplir las ausencias institucionales debido a las demandas y necesidades educativas especiales (Acosta Valdeleón W. , 2018). Se encuentran respuestas desde la academia y la educación para atender una población que, tal como se expresaba antes, sobrevive en condiciones de precariedad y situación de emergencia social permanente. De ahí que, las propuestas ofrecidas se hayan configurado en un campo educativo de manera singular. Es decir, desde la constitución de diversas experiencias y prácticas educadoras, las cuales han estado orientadas básicamente a intervenir e impactar aquellas necesidades urgentes.

Dicha investigación se relaciona con el agenciamiento de la práctica pedagógica porque el diseño, el enfoque y las herramientas utilizadas coinciden en buena parte con la que se ha podido desarrollar la presente obra de conocimiento. Lo anterior logrado a partir del reconocimiento de la movilización de los actores educativos en demanda de una cualificación de los escenarios y los desempeños de los maestros en el contexto educativo y por consiguiente la optimización de los procesos atinentes al mundo de la educación.

Acosta (2018) viene planteando como estrategia innovadora los agenciamientos sociales educativos y formulando una hoja de ruta para que estos puedan realizarse en los contextos educativos en tanto –apuestan por una visión pluralista de la educación y por la participación activa de los diferentes actores que intervienen en ella con enormes posibilidades de éxito la propuesta combina lo social, lo educativo y lo tecnológico.

Por otra parte, la revisión de la tesis de grado de (Pineda Villany & Vélez De la Calle, 2018) denominada -Agenciamiento de los cambios legales en la Formación de los maestros normalistas de Santiago de Cali (2004-2016) se aborda el tema desde una perspectiva de tipo legal y los aspectos determinantes de la vida institucional en las escuelas normales.

Los autores proponen en su referencia, algunos agenciamientos de orden pedagógico, curricular y administrativo, siempre en el campo de la formación de maestros, que es la esencia de nuestro trabajo investigativo.

En este orden de ideas, esta propuesta, si bien es educativa, está en otra línea distinta a la del agenciamiento de la práctica pedagógica en el programa de formación complementaria de la escuela normal superior de Jericó.

-Ética policial: una aproximación desde la agencia de (Sanabria Cárdena, 2012) es un trabajo que propone mostrar la posibilidad de la agencia desde un curso de ética en el marco de la formación ejecutiva del cuerpo policial. En él se discute el concepto de agencia, soportado teóricamente en la sociología norteamericana. Fue útil para la presente obra de conocimiento por cuanto permitió comprender los alcances de la agencia en contextos más específicos y ámbitos educativos más reducidos.

(Broncano, Junio de 2005) en su artículo académico -La agencia técnica hace un análisis desde dos dimensiones básicas que a su juicio constituyen el espacio normativo de la tecnología. Por una parte, la apertura del espacio de posibilidades de transformación del mundo, dimensión esta que está enlazada con la valoración de la novedad como componente esencial del progreso técnico y al principio de precaución como único principio político de la tecnología. En un

segundo momento se ocupa de la capacidad de realización efectiva de las acciones técnicas que se pretenden. En él hace referencia al grado de control sobre un aspecto de la realidad que introduce la implementación de una nueva tecnología. Estas consideraciones adquieren relevancia para el agenciamiento en tanto admiten la fuerza de la novedad como dispositivo fundamental en los procesos de transformación social y educativa.

Los autores (Peris Ortiz, Rueda Armengot, Souza Rech, & Pérez Montiel, 2012) en los -Fundamentos de la teoría de agencia revisan el comportamiento como variable explicativa del problema de agencia reflexionando cómo la tecnología, el tamaño y el conocimiento distribuido en la organización fijan las condiciones en las cuales el diseño institucional debe controlar el comportamiento. Se comparte con los autores de esta investigación la importancia que le dan a la orientación del comportamiento de los agentes en el cumplimiento de los objetivos y metas comunes de la empresa.

En su publicación (Reyes Morela, 2008) a partir del -El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales, concibe la capacidad de agencia como noción central y a la agencia cognitiva como capacidad para revisar y reforzar las razones morales. Así mismo a la autocomprensión de las sociedades modernas, como la única forma válida de desarrollarla a través de la deliberación pública. Lo anterior permite considerar el caso de la presente investigación, dado que desde el interior de estas apreciaciones emergen razonamientos y argumentaciones que estimulan y fortalecen el valor moral de los agentes en cada una de sus actuaciones como sujetos y objetos de una transformación con sentido.

El artículo -Consideraciones epistemológicas acerca del sentido de agencia" de (Broncano, 2006) da cuenta de varios modelos de tratamiento del sentido de agencia, entendido como aspecto fenoménico que acompaña a las acciones e indica la pertinencia de la acción al sujeto. Propone también que el sentido de la agencia no sea considerado como un criterio suficiente de agencia, o acción intencional, a menos que se integre en un conjunto más fuerte y abstracto de requisitos que contienen una dimensión epistemológica: asegurar la determinación de la acción por la intención.

En este sentido, se comprende desde estas aseveraciones, que las acciones de los agentes involucrados en la práctica pedagógica deben estar mediadas y delimitadas más que por una creencia por una fuerte intencionalidad y que no le basta al agente sólo con sus creencias, deseos y conocimientos prácticos como habitualmente se cree.

Por su parte, (Castañeda, s.f.) en el primer Congreso internacional de transformación educativa con la ponencia -Agencia académica en educación superior. Obstáculos y desafíos" invita a entender la estructura del Sentido de Agencia ante situaciones académicas exigentes. Afirmar entre otras cosas que ello explicaría el tipo de características a investigar para poder evolucionar de la interpretación de la mera conducta de estudiar la investigación del nivel en el que influyen las acciones intencionales sobre el aprendizaje académico.

Así mismo, identificar cuáles serían las condiciones normativas del éxito de tales acciones, lo que implica reconocer el interjuego entre los componentes de acción que el agente debe poseer para estar dotado de agencia, lo que resulta en que el estudiante sea capaz de ejercer influencia personal sobre su ambiente y desempeñar un papel activo en su propia transformación. En otras palabras, comprender la estructura característica de la acción autónoma integral.

Queda claro, bajo estas consideraciones, que un agenciamiento de la práctica debe trascender lo conductual y apalancarse en acciones intencionales con un fuerte sentido transformacional que convierta a los agentes en autogestores.

En el libro *-Pensar la agencia en la crisis* (Tejerina & Gatti, 2016) se plantea una reflexión sobre la agencia que se constituye a partir de la crisis – prestando atención a las formas que se desinstitucionalizan, se reinstitucionalizan y, sobre todo, a los procesos instituyentes – y también pensar la crisis de las formas de entender la agencia, con la intención de hacer válida la reflexión sobre la agencia de los grupos sociales en condición de vulnerabilidad y la capacidad de agencia de individuos y grupos que tratan de reconstruir la subjetividad erosionada.

Pensar la agencia en la crisis: es una mirada múltiple sobre la fuerza del agenciamiento y la posibilidad que este tiene de ser abordado desde diversas disciplinas que convergen finalmente a la utilidad que este tiene para movilizar, en tiempos de crisis o agotamiento institucional como efecto de la normalización de los procesos pedagógicos y administrativos, estrategias de resistencia y resignificación. De igual manera combatir situaciones problemáticas en contextos específicos en los ámbitos social, político, educativo, entre otros.

Abordar las realidades en la sociedad postmoderna plena de fragilidades, líquida, de incertezas, complejidad y multiplicación de saberes es un desafío permanente para la investigación universitaria. Así lo considera (Elsy González de Hernández, 2019) en su obra *La desterritorialización y el agenciamiento de los conocimientos*. Una invocación urgente a la investigación universitaria en la postmodernidad, de la que se ha sustraído aportes valiosos para la presente investigación. En ella se empieza a co-construir un conocimiento de respetabilidad científica y sensible a esta transitoriedad; mediante la utilización de una gran diversidad de

métodos, estrategias y procedimientos para estudiar lo que Deleuze y Guattari (2008) llaman multiplicidades y acontecimientos. Invoca un pensamiento investigativo, rizomático, en devenir, para captar la multiplicidad, nunca total, de la realidad social, que es también la institucional y la educativa. Ante esta situación fenoménica propone visionar los procesos investigativos desde la óptica migratoria, la cual subsume en su esencia las profundas nociones filosóficas de las deslocalizaciones de los saberes, tan propios de la educación; realidades plenas de agenciamientos y desterritorialización-reterritorialización que las instituciones educativas han de considerar en la gestión administrativa, pedagógica y curricular.

Así como la hermenéutica fue la aliada epistémica de la investigadora lo fue para nosotros porque nos permitió dialogar con los relatos de los entrevistados con el propósito de reconocer un territorio franco a la transdisciplinariedad, la complementariedad de métodos-metodologías, para abordar la complejidad de lo tangible: lo que sucede en el aula y en la escuela; creación de un espacio óntico, de aperturas epistemológicas, de agenciamiento de conocimientos devenidos de la desterritorialización de los distintos campos paradigmáticos, migraciones de saberes, líneas de fuga para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo investigativo que conduzcan a movimientos pendulares de desterritorialización-reterritorialización de conocimientos, devenires, que conectan prácticas humanas en esa línea imaginaria del encuentro epistemológico, reconfigurando nuevas maneras de hacer pedagogía.

En la línea de antecedentes es preciso enunciarla obra -El agenciamiento de la creatividad social en los planes sectoriales de educación. Una mirada comunitaria y situadal (Manrique Correa, 2010) en la que la autora desarrolla entre otros el concepto de agenciamiento de la creatividad social como uno de los horizontes de sentido en los planes sectoriales de educación.

Intenta de otra parte responder a las preguntas ¿qué es el agenciamiento de la creatividad social? Cómo es este agenciamiento en los planes sectoriales de educación. Y para qué se propone este agenciamiento en la política social?

La lectura atenta del documento permite develar el poder que tiene la construcción situada de conocimientos, que caracteriza los procesos dialógicos para la definición de problemas públicos que pueden elevarse a derechos sociales y en los que la educación es un eje transversal a toda política social.

Es posible considerar entonces, que el agenciamiento de la creatividad social conversa metodológica y estratégicamente con el agenciamiento de la práctica pedagógica por cuanto ambos constituyen un tejido de imbricadas relaciones entre diferentes complejidades que deben ser reconocidos, valorados y comprendidos dentro del sistema social en los que operan. En ellos circulan discursos y relaciones que posibilitan que los miembros de una comunidad se conviertan en agentes culturales y educativos comprometidos en la tarea de convertir ese agenciamiento en campo abonado para la innovación y la transformación de sus comunidades en clave de innovación y de cambio permanente.

En el artículo de reflexión derivado de la investigación sobre prácticas conjuntas durante el aprendizaje de la biología -Aprendizaje como reconfiguración de agencia (Larreamendy Joerns, 2011) se ofrece una perspectiva sobre el aprendizaje como cambio en la identidad, tomando como punto de referencia la teoría de la participación periférica legítima (PPL) de Lave y Wenger (1991) y desarrollando la idea del aprendizaje como reconfiguración de agencia. El artículo parte de un contraste entre la PPL y las concepciones conductistas y cognitivas del aprendizaje.

Examina, además, algunas acepciones del concepto de identidad en la literatura reciente en

psicología y educación. Finalmente, introduce la noción de agencia como clave para articular los conceptos de identidad, aprendizaje y práctica y hace énfasis en que el aprendizaje es coextensivo de la participación: la persona es al tiempo agente y paciente de su aprendizaje; vale decir, de su práctica social.

El aprendizaje, a su juicio, constituye una reconfiguración de agencia, entendida ésta como una transformación del repertorio de acciones intencionales que se espera que alguien pueda desplegar en el contexto de la práctica social o de sistemas de actividad específicos.

(Hernández Molina, 2016) en su trabajo de investigación denominado -Agencia y Aprendizaje: Un análisis de la agencia infantil en dos espacios de educación no formal en Bogotá- realizado para optar al título de Antropóloga presenta una investigación cualitativa-inductiva, sobre sus expresiones de agencia infantil en procesos de aprendizaje en el Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka y el Centro de Idiomas Berlitz .S.A, los cuales se clasifican en espacios de educación no formal en Bogotá.

A partir de un enfoque interpretativo y participativo hace uso de herramientas como la observación participante, sesiones de grupo y expresiones gráficas, para analizar a la luz de los planteamientos del interaccionismo simbólico, la forma en que los participantes construyen sus opiniones, desarrollan un pensamiento crítico y ejercen su autonomía. Concluye que retomar el concepto de agencia infantil en estudios sobre el aprendizaje permite entender este último como un proceso social que se basa en la interacción y el carácter activo del niño como un aprendiz empoderado de sus propios procesos educativos. Sucede igual en el entorno de una institución educativa con actores, jóvenes, adultos y profesionales, cuando interactúan y se comprometen

movidos por intereses comunes que apuntan al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades educativas.

3.2. Referentes teóricos

Los sistemas de la gestión de la calidad y las herramientas que propone el Ministerio de Educación Nacional como el índice sintético de calidad educativa (ISCE) han sido, entre otras una apuesta por el mejoramiento de los procesos educativos y la construcción de organizaciones ciertamente complejas. Es posible hacer referencia a los procedimientos, procesos y recursos que se establecen para alcanzarla más que a la dificultad que entraña comprometer a todos y cada uno de los actores de una comunidad educativa. Estos sistemas y estrategias, que han podido ser considerados -onerosos y -encasillantes, terminaron por convertirse en un ejercicio instrumental, mecánico y estadístico, que no aporta significativamente en los procesos de humanización de común ocurrencia al interior de las llamadas -empresas educativas. Evaluar su pertinencia y eficiencia merece también considerar los resultados alcanzados y la oportunidad de propiciar capacidad instalada en las instituciones, pero también una cultura que avive y mantenga en la comunidad el espíritu y el deseo de convertir la calidad en filosofía institucional. ¿Qué tan participativos, incluyentes y convocantes han sido esos sistemas de gestión de la calidad en los entornos educativos oficiales de nuestro país?, ¿Qué tan extensivos han sido a otros contextos, pensando en la enorme limitación que supone para las instituciones sin recursos educativos suficientes poder instrumentarlos y desarrollarlos?

Convertidos en privilegio, más que un derecho, los sistemas de gestión de la calidad propiciaron una estratificación poco conveniente, nada realista, que supuso la emergencia de unas nuevas posturas sobre la imagen y los imaginarios sociales que se sintieron interpelados

bajo la consideración de que ostentar una acreditación elevaba la categoría institucional y la arropaba de privilegios. Hay aquí una expresión de poder que le resta a la educación la posibilidad de ser accesible a todos en condiciones de igualdad.

En oposición o como complemento a los sistemas de gestión de la calidad debe considerarse la oportunidad de proponer otras estrategias, técnicas y metodologías, que en tanto permiten reducir los costos económicos y superar las limitaciones de compromiso y participación, garantizan también el surgimiento de propuestas que motivan el empoderamiento colectivo, aseguren mejores resultados, mayor continuidad en el tiempo y extensión y aplicación en otros escenarios educativos.

Otra perspectiva del aseguramiento de la calidad y en clave de participación es la puesta en marcha del agenciamiento como práctica de construcción colectiva en la educación.

3.2.1 Del sujeto y la comunidad como agentes a la agencia, a partir de la acción.

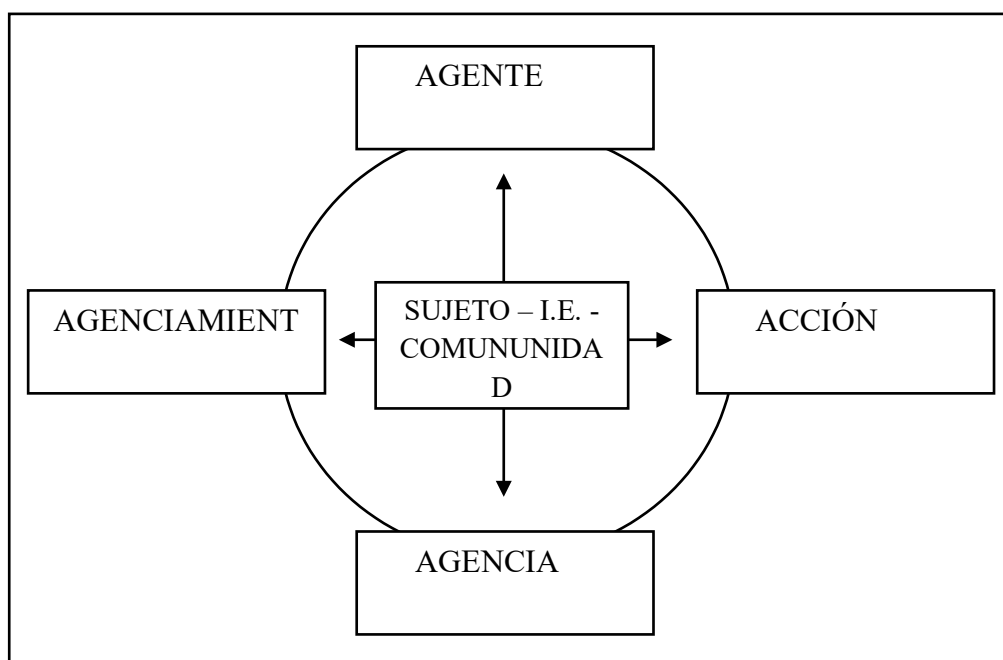


Figura 1. Del sujeto al agenciamiento. Elaboración propia.

Giddens (1986) quien fue uno de los primeros en desarrollar la categoría de agencia, explica en sus análisis de la constitución de la sociedad que -la agencia se refiere no a las intenciones que la gente tiene de hacer cosas, sino a su capacidad de hacer esas cosas en primer lugar, por eso la agencia implica poder. En esta definición de la agencia como capacidad para realizar las cosas con referencia a la posibilidad de propiciar que sean las mismas comunidades las que además de observar, criticar y deconstruir su realidad, puedan acometer la tarea de diseñar estrategias y acciones poderosas para entenderlas, resignificarlas y reconstruirlas.

Deconstruir, pensar y mirar mas allá de lo aparente y de lo superficial, en el sentido derridiano, pero en el ámbito educativo y a partir de la estrategia del agenciamiento, significa:

aprender a cuestionar, desde las bases, pero en sus propios términos, la realidad misma, apartándose por fin de la tendencia a darla por hecha, para entrar a concebir unos sujetos que puedan aportar a su constitución, porque son capaces de encontrar otro tipo de relaciones no solo entre interacciones, sino también en la forma misma de concebir lo real. (González I. , 2014)

Como bien lo expresan Cuadrado & Saraza (2013)

la agencia sucede cuando el agente interviene, influye y transforma desde las relaciones existentes, otorgándole al individuo el carácter de agente transformador en medio de las interacciones sociales, lo que lo convierte en creador, recreador, productor y reproductor de la estructura a la que pertenece. (p. 157)

Aquí es posible asumir el término de agencia como ser capaz de actuar dentro de una comunidad social o educativa particular pensando y actuando con el otro, con los otros, con ánimo constructivo y colaborativo, influyendo positivamente para intervenir desde adentro valorando los acontecimientos cotidianos sobre los que vale la pena reflexionar y transformar en otras prácticas, objeto de esa interacción entre individuos, concepciones del mundo y estado de cosas.

La agencia se puede definir también como la capacidad de actuar no individual sino colectivamente. La comunidad y la agencia se relacionan entre sí en la medida en que ambas potencian la relación entre sujetos para el desarrollo de un plan proyecto o actividad, académica, intelectual o social. De esta manera los sujetos se constituyen en tales, en tanto, operan activamente en su ejecución, se implican y comprometen en el desarrollo de sus prácticas y en la construcción y comprensión de los discursos que se van tejiendo en la permanente interrelación entre ellos.

Comprender la categoría de *agencia* es validar la visibilización del agente mediante el discurso y la acción. Gracias a la acción, los individuos muestran su identidad, revelan quiénes son, en un espacio que es dedicado exclusivamente para tal fin —lo público. El mundo de la educación tiene como característica esencial el ser un espacio de participación plural en el cual las acciones tienen como nodos el mundo común compartido por los individuos y no sus intereses particulares. Arendt (citado en González & Acosta, 2018) lo explicita de manera más precisa al afirmar: -la acción es la única que se realiza entre individuos puesto que en esta se toman iniciativas, se comienza algo o se ponen en movimiento los discursos o hechos de los seres humanos‖ (p. 10).

Es preciso hacer énfasis en que la agencia es, en tanto asuma e interiorice la presencia de un agente. Sobre este particular (Giddens A. , La constitución de la sociedad, 1995) insiste:

el agente asume posiciones de actuación e interacción que transforman las relaciones sociales, interviene el mundo donde está situado. (...) Ser agente y agenciar es: ser capaz de -obrar de otro modo, significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. (p. 51)

Gracias a la acción los -individuos- devienen en agentes que a partir de sus acciones propician y empoderan el agenciamiento el cual, en palabras de (Rodriguez, 2018) se da dentro de la comunidad cuando ocurren situaciones problemáticas, es decir, situaciones que fomenten el quiebre en el mundo cotidiano. Esas situaciones no tienen que ser de conflicto, ni generar tensión. Por el contrario, pueden ser asuntos frecuentes, prácticas normalizadas, actividades del día a día que en ciertas circunstancias y bajo condiciones favorables pueden ser abordadas y consideradas sujeto de observación, crítica, reflexión transformación.

Desde esa perspectiva el agenciamiento se asume entonces con base en la necesidad de considerar, desde adentro, cuáles serían los acontecimientos sobre los que realmente valdría la pena reflexionar y transformar en otras lógicas, en otras prácticas, que resulten de esas mezclas entre cuerpos, almas y estados de cosas. (Deleuze & Parnet, 2013).

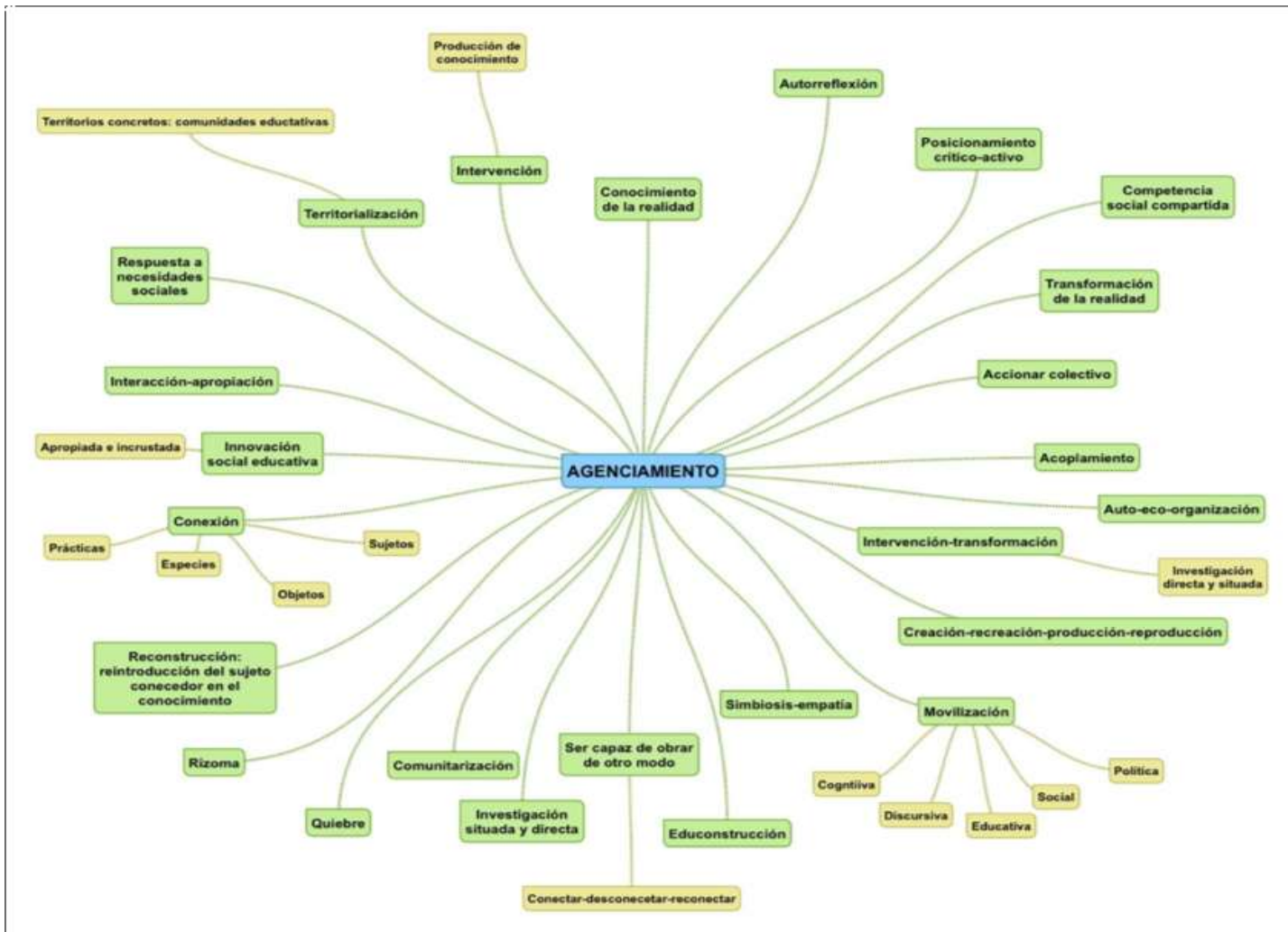


Ilustración 3. Elaboración propia. Escenarios posibles del agenciamiento.

3.2.2 El agenciamiento en educación

-Los discursos que se validan en el contexto educativo están sostenidos sobre creencias y presupuestos que dificultan la transformación real de la educación (Rubiano, 2018, p. 30) y que sin ser infundados e inconvenientes crean una serie de concepciones y prácticas rígidas y cuadrículadas que toman forma y se insertan imperceptiblemente en la cotidianidad de las instituciones.

En el campo educativo algunas tareas, experiencias y estados de cosas, son normalizados, familiarizados y aprobados como válidos e incuestionables, cuando en realidad no son más que el resultado de unos agenciamientos que están, por lo general, conectados con lógicas que convienen a ciertos intereses, ideologías y concepciones imperantes en la sociedad y en los grupos humanos. Son construcciones que vienen del tiempo y que han sucedido de manera continua sin que los sujetos y las comunidades las revisen y confronten.

Piénsese en los currículos, incluso en los proyectos educativos institucionales y los pactos de convivencia tejidos desde la mirada oficial y administrativa, en consonancia con lo normativo y lo prescriptivo. Aunque hay flexibilidad para intervenirlos y ajustarlos a las demandas y realidades del entorno hay cierta renuencia en los directivos docente y educadores a tomar esa iniciativa y a permitirse implementar prácticas educativas y pedagógicas que generen intervenciones y cambios positivos en los contextos educativos.

Pensar la categoría de comunidad, desde la mirada de Torres, (como se citó en (González & Acosta, 2018) nos invita a considerar, que -esta debe partir de la plural y compleja realidad que se da en el contexto actual, marcado por la interrelación entre el modelo capitalista y las formas

de organización de algunos grupos culturales o étnicos (p.13), no hace nada distinto a proponer que la educación debe pensarse, intervenir y transformarse desde su interior y como producto de un concienzudo análisis de los fenómenos que la permean y atraviesan.

Desde la reflexión es posible pensar en cómo se construyen ciertos agenciamientos, para así abrir la discusión sobre la importancia de comprender la realidad educativa como un escenario abierto a las transformaciones de fondo, y desde sus mismos intereses, sin que sea menester la presencia de agentes externos. Se requiere que quienes hacen parte de ella cuenten con la actitud y el potencial para direccionar las expectativas que se tienen desde sus experiencias particulares. Se trata entonces de poner en sintonía los esfuerzos individuales y colectivos para que cada comunidad plantee las acciones y los procesos que las deben agenciar y comprender, además, que la disminución de muchas problemáticas sociales se hace posible a través de la promoción de prácticas cotidianas intencionadas que conversen con la representación creativa de comportamientos significantes para la sociedad, lo que consecuentemente ha de llevar al reconocimiento, apropiación y compromiso con dichas prácticas comunitarias (Torres, 2013).

En otras palabras, el agenciamiento no es viable si no se produce primero una transformación de quienes promueven esa agencia, y seguidamente de quienes son los actores de las comunidades o instituciones, como en el caso de las instituciones educativas.

Esta versión de comunidad educativa, hace referencia al proyecto en común que se desarrolla a partir de la afinidad y de los intereses propios de los agentes con su capacidad de comprender y darle sentido a aquello que le sale a su encuentro, esto es, a los útiles o caja de herramientas que están a su disposición para la solución de determinados problemas.

Sin embargo, no se pretende realizar un análisis de cada uno de los agenciamientos que se dan en la escuela, sino proveer un marco de reflexión más general que permita pensar en cómo se construyen ciertos agenciamientos, para así abrir la discusión sobre la importancia de comprender la realidad educativa como un campo fértil a las transformaciones de fondo.

En perspectiva, es posible decir desde la perspectiva deleuziana que los agenciamientos tendrán más que ver con las relaciones que se establecen entre los principios. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que en el campo del agenciamiento no se podría partir de unos principios inamovibles sobre los cuales fundamentar, por ejemplo, las prácticas y la organización educativa en las instituciones.

Para (González & Acosta, 2018)–el agenciamiento sería precisamente ese aumento de la multiplicidad en la realidad, de las diversas conexiones que se presentan entre sujetos, objetos, espacios y prácticas (p. 11) y por consiguiente la generación de otras dinámicas, que den vida a las ya existentes o permitan su contrastación o modificación.

Desde lo anterior, se entiende entonces el agenciamiento educativo como la oportunidad de propiciar, desde adentro del sistema de agenciamientos reguladores de la vida y de lo que se debe socializar en el contexto escolar, que los mismos individuos tengan la opción de transformar su realidad circundante con una fuerza que es individual en primera instancia, pero que devendrá en accionar colectivo. Es factible por esta vía generar cambios estructurales que nos lleven a proponer otras prácticas, otros sentidos, otros para qué de esos actos educativos que se ponen en marcha para transformar nuestras realidades locales e institucionales.

Desde esa perspectiva, el agenciamiento se convierte en una prioridad para la puesta en marcha de transformaciones para dar respuesta eficiente y oportuna a los requerimientos planteados por el mundo contemporáneo, pero desde un posicionamiento crítico y activo por parte de los sujetos.

Tales agenciamientos se espera que operen en movimientos colectivos y que desde esa instancia apunten a generar cambios positivos sobre las estructuras que se encuentran normalizadas y superpuestas en los discursos culturales locales y regionales, los cuales habitualmente señalan no solo qué caminos debe trazar la educación, sino también el cómo y el para qué se educa.

Dentro de este contexto institucional, adquiere gran relevancia el agenciamiento cuando se asocia al ámbito de lo educativo ya que este se constituye a partir del intercambio y puesta en práctica de los saberes y conocimientos del mundo cultural, académico y pedagógico. Es preciso recordar que –las principales agencias de socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de compañeros (grupo de pares) la escuela y el trabajo (Bernstein, 1985, p. 5). En este caso se considera la escuela como el punto de encuentro de unos agentes (docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general) que despliegan una serie de acciones con el objetivo de realizar un proyecto común: lo educativo, motivados por un deseo constante de transformar y mejorar sus competencias y habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

3.3 El agenciamiento de la práctica pedagógica

La educación es la principal herramienta para alcanzar las metas de transformación y desarrollo y en esa línea la innovación educativa nos obliga a disponer la mente para ahondar en otros campos del conocimiento en la búsqueda de categorías, métodos y técnicas. Comprender que la energía necesaria para acometer la solución de los problemas que atañen a la educación están en las comunidades educativas y al interior del colectivo docente en las comunidades académicas que son acaso las únicas con la fuerza y la claridad suficiente para identificar sus problemáticas y disponer y ejecutar exitosamente los proyectos e intervención y transformación que ellas plantean.

Gran parte de los procesos de estructuración de la realidad se realizan a través de la educación, que es además una de las actividades humanas de mayor reconocimiento y proyección en la sociedad. Muchos organismos de carácter mundial y con ellos los gobiernos nacionales, regionales y locales vienen realizando esfuerzos, no siempre mancomunados, para mejorar su calidad y sus impactos. Hoy se tiene consenso en torno a la necesidad de intervenir social y participativamente en la construcción y fortalecimiento de una conciencia social e individual que priorice el mejoramiento de la calidad educativa de manera que nuestros niños y jóvenes, al dejar la escuela, se inserten favorablemente en estos nuevos escenarios del mundo.

La educación no ha producido los resultados esperados, muy a pesar de la gran expectativa que sobre ella se ha tenido y desbordado los diagnósticos sobre lo que debe y puede hacerse para lograr una educación de calidad. El imperativo ahora es propiciar procesos de transformación de las comunidades educativas para que estas abran la puerta a nuevas formas de ser y hacer educación. Ello podrá lograrse revisando y replanteando las concepciones político

administrativas, científicas y pedagógicas a partir de las cuales se asumen los asuntos de la educación y, por supuesto, las prácticas que se dan al interior de la escuela.

Entre más sujetos participen en los procesos de construcción social de acciones generativas y transformadoras que posibiliten instancias de resignificación y reconfiguración de la realidad educativa mayor legitimidad y reconocimiento y mejores alcances tendrán estos en las instituciones educativas. Se trata de enfocar la realidad educativa para entenderla e intervenirla en clave de transformación, para convertir las comunidades académicas en espacios en los cuales los mismos docentes, movidos por la observación y la reflexión de sus propios desempeños pedagógicos, le apunten también a agenciar su propio futuro.

El conocimiento que se produce en el campo de la educación es fuente importante para la construcción de las realidades educativas que se generan en colectivo. A partir de ella es posible negociar y acordar otras formas en que debe gestionarse la transmisión del conocimiento, las normas o modelos de socialización que han de seguirse, los instrumentos para la transformación de la sociedad que deben legitimarse y los discursos con los cuales es posible entender, comprender y explicar esas esas realidades. Es decir, la construcción de realidad se produce a través de acciones generativas en medio de los procesos de interacción entre las personas (Gergen, 2007).

3.4 Un mirada local del agenciamiento.

En las instituciones educativas las prácticas pedagógicas se constituyen en uno de los elementos fundamentales en la dinamización del currículo. A partir de ellas deben aflorar actuaciones de agenciamiento y transformación no solo de la escuela en su conjunto sino también de las aulas y del obrar del maestro en particular. Esas actuaciones interpretan las subjetividades tanto individuales como colectivas a partir de las interacciones que producen el ambiente del aula y el clima institucional que los determina y como consecuencia de ello emergen, se mueven y se manifiestan modificando o reconfigurando los espacios y tiempos, pero de manera especial el accionar de los actores más cercanos. Con el término práctica pedagógica –generalmente se hace referencia a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión y de las oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela (Díaz, 2001). Con estas apreciaciones legitima y refuerza los alcances del agenciamiento desde el poder que tiene la comunidad educativa para reconocerse y transformarse por la vía de las actuaciones de cada uno de sus agentes.

El agenciamiento como capacidad potencial en las instituciones educativas es, podría decirse que, la *conditio sine qua non*, es imposible que una comunidad se dé. Análogamente, una comunidad educativa constituida es, en sí misma, el lugar que promueve que cada uno de sus miembros gire en torno a un mismo interés, se sienta comprometido, y de esta manera actúe, agencie(Cifuentes Ch., 2018).

Las Instituciones educativas y sus comunidades estarán en condiciones de agenciarse si son capaces de autorreflexionar o tomar conciencia de la responsabilidad que tienen en la solución de sus problemáticas, si además alcanzan a diseñar y aplicar modelos o estrategias que sirvan o

respondan a sus necesidades y expectativas particulares fortaleciendo el encuentro dialógico y la discusión y análisis sobre asuntos de incumbencia colectiva.

En este sentido(Cifuentes Ch., 2018) es enfático en explicitar que

una comunidad educativa agenciada no es otra cosa que la agremiación de personas que se sienten pertenecientes a un lugar, en el que son llamadas a participar en la toma de decisiones y a actualizar su capacidad de acción para la transformación de su entorno. (p. 47)

Esos individuos tienen en común no solo su disposición para actuar; también para afectar y ser afectados por otros a partir de una postura intelectual y académica que puede inicialmente ser individual y por las dinámicas que propician las interacciones y regulaciones tornarse en colectivas. Supone –encontrarsell en un sitio común (la escuela) sin que ello los obligue a renunciar a las diferencias o acogerse obligatoriamente a las mayorías.

Pertenecer, más que estar ahí, es develarse como sujeto pensante que en relación con sus pares se compromete en la resignificación de sus prácticas educativas en una constante búsqueda del sentido de su saberes específico y pedagógico. Decidir significa comprometerse, concordar con un horizonte teleológico que hace de la escuela un entorno con sentido misional, con visión de mediano y largo plazo, con una filosofía y unos principios concebidos y fortalecidos por las subjetividades individuales y colectivas, en diálogo permanente con la comunidad en la que están inmersos y en permanente conexión con la realidad educativa de la que forman parte.

Está claro que la agencia se produce cuando el docente, en su devenir agente, asume posiciones de actuación e interacción que transforman consecencialmente las relaciones institucionales, y las concepciones y valoraciones de lo que cotidianamente realiza como

pedagogo interviniendo el mundo donde está situado, esto es, el contexto social y cultural del aula y de la escuela, Precisamente allí, donde él hace y da vida a su práctica pedagógica, reconociendo la normalización, en clave de autoaprendizaje siempre, de autogestión y autonomía, reafirmando en su ser y en su hacer que más allá de una propuesta, un modelo y un enfoque pedagógico, que obedecen a unas políticas educativas oficiales y estatales, está la reconfiguración permanente de su práctica y no solo desde la enseñanza formal sino a partir de la relación profesional, humana, fraterna, comprometida y cercana con el otro y con los otros en los escenarios complejos del aprendizaje. (Giddens A. , 2003)

ser agente y agenciar es ser capaz de obrar de otro modo, significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. (p. 51)

Bourdieu (1999) explica que –el agente implicado en la práctica conoce el mundo, pero con un conocimiento que, [...] lo comprende, en cierto sentido, demasiado bien, sin distancia objetivadora, como evidente, precisamente porque se encuentra inmerso en él (p. 175). El agenciamiento institucional es posible en la medida en que se conoce la realidad objeto de transformación. Conocer las problemáticas y realidades desde las intenciones permite a los agentes encontrar y proponer estrategias de intervención con sentido educativo.

Arendt (citado en González & Acosta 2018) manifiesta que –alguien actúa cuando es capaz de empezar algo nuevo en el mundo (p. 10) podría asumirse que ese alguien y ese algo son el maestro como agente y sus desempeños como acciones.

Para González & Acosta (2018)

la acción es fruto tanto de un contexto normativo o espacio de posibilidad en el cual se despliegan numerosos elementos (discursos, territorios, prácticas, sujetos, entre otros) como de la incorporación de la novedad que pretende cuestionar o trastocar ese orden normativo. (p. 11)

Si la escuela tiene que ser capaz de responder a sus problemáticas particulares el maestro debe entonces convertirse en el agente que se visibiliza mediante el discurso y la acción dejando ver su identidad, sus convicciones pero también sus expectativas y su modificabilidad en ese espacio tan propio de su práctica. Esa que le permite el re-pensarse para re-crearse y que lleva, entonces, a que desde la conjunción de propósitos e intereses de los agentes (docentes) pueda hablarse de organizaciones educativas inteligentes (Posada, 2005); capaces de lograr la autonomía, lo que implica que pueden aprender de sí mismas, crear y estimular una cultura de la autoevaluación, de flexibilizar y adaptar sus procesos y sistemas, de ser proactivas, con capacidad de gestión e innovación en todas sus instancias, partiendo de la observación, reflexión y revisión del conjunto de creencias, opiniones, actitudes, prácticas sociales, individuales e institucionales actuales lideradas y fortalecidas por un maestro en permanente formación, que aprende, que piensa y se autoevalúa en función de sí y de otros, que se asume como parte de una organización que aprende continuamente.

3.5 Sobre la práctica educativa

La práctica educativa se constituye en el mundo de la vida de las instituciones educativas y da cuenta de lo que Cecilia Fierro denomina –una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso. Ella es por consiguiente un ejercicio complejo, dinámico e intencionado que compromete y articula las actuaciones de unos sujetos-docentes que se movilizan desde su ser para entrar en relación con otros (colegas, estudiantes, padres de familia) en un contexto institucional determinado. Esa relación está mediada por una serie de dimensiones que van desde lo personal e interpersonal hasta lo institucional y social y se apoyan a sí mismas en unas didácticas y unos principios que le dan sentido y trascendencia a lo que cada uno realiza.

En palabras de Carr (1998) esa práctica educativa no puede ser considerada una actividad mecánica o inconsciente, sino más bien una actividad intencional, desarrollada de forma deliberada. Al hacer parte de los esquemas teóricos de los educadores reflejan posturas y actuaciones aprendidas (heredadas) de las que no puede sustraerse en razón a que ellas constituyen la etapa de iniciación y la mejor oportunidad, para que lo que piensen, digan y hagan a partir de ella pueda estructurarse de manera racional y coherente.

Al referirse concretamente a la práctica Kemmis (2005) va más allá y argumenta que ella es una forma de poder; una forma que actúa a favor de la continuidad o del cambio social.

–Mediante el poder de la práctica educativa los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. La práctica es un hacer algo en un contexto histórico, político y social que enmarca, direcciona y da sentido a lo que los actores educativos hacen y van construyendo en sus interacciones con los distintos agentes de la comunidad.

3.6 La práctica pedagógica un escenario cambiante

Según Zuluaga (citada en RíosAriz, (s.f.)), -la práctica pedagógica debe entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizarl.

En este orden de ideas, instalar el agenciamiento en una Escuela Normal es facilitar un ejercicio dinámico de construcción y desarrollo en el que se recrea no solo el conocimiento sino todo el potencial humano y profesional a partir de la observación y reflexión permanente de los agentes que en ella intervienen. Apropiar saberes no tanto específicos como pedagógicos en los que se vea reflejada la escuela y claro está, el equipo docente con sus nuevas formas de intervención las cuales irán emergiendo en tanto los agentes educativos hagan consciente su accionar y le encuentre sentido e intención a sus prácticas.

Desplazar el hacer rutinario de la mano de la investigación con el propósito de visibilizar los problemas para convertirlos en objeto de estudio y análisis y desde luego empoderar a los actores para que asuman el reto de experimentar y reconceptualizar a partir de sus vivencias cotidianas. A propósito de esto Rodríguez H, M. (2018) expresa: —El agente es un ser capaz de actuar desde situaciones problémicas, esto es, a partir de acontecimientos que le exijan repensar y reflexionar sobre la práctica mismal (p. 24).

Cuando el maestro en formación y los maestros formadores se permiten asumir la práctica pedagógica en calidad de agentes en un ejercicio de complementariedad es posible desmontar la figura protagónica del maestro que normativiza y direcciona el saber pedagógico del estudiante que observa y aprende para luego actuar en su campo aplicado.

Cobra singular importancia la teoría que se produce a partir de la interacción dialógica entre el tutor y el discípulo que se reconocen como seres autorreflexivos en una búsqueda constante de actuaciones exitosas, aciertos y desequilibrios y en un intercambio y puesta en práctica de los saberes y experiencias del mundo del aula y de la escuela.

Como bien lo expresan (Deleuze & Foucault, 1999)

la práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y lo teórico, un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede llegar a desarrollarse sin llegar a una especie de muro, y la práctica es necesaria para perforar ese muro. «Una teoría es exactamente como una caja de herramientas [...] es preciso que sirva, que funcione, y que funcione para otros, no para uno mismo. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por el propio teórico, que deja entonces de ser teórico, es que la teoría no vale nada, o que aún no llegó su momento. (p. 107)

Cuando (Martinez, 1990) declara la práctica pedagógica como —una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico (p. 6) sintoniza con esa necesaria conexión que reclama el agenciamiento y que sucede por la movilización de los

saberes y conocimientos del docente, su inserción dinámica y proactiva en el contexto en el que se desempeña y el saber específico que legitima su condición de agente con capacidad de transformar y transformarse.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

4.1 Innovación Social Educativa (ISE)

En concordancia con el objetivo general: Agenciar la práctica pedagógica del PFC de la Escuela Normal Superior de Jericó, se ha adelantado el presente trabajo bajo la metodología Investigación social educativa (ISE) habida cuenta que la categoría agenciamiento y esta modalidad de investigación permiten mejorar y transformar las realidades institucionales.

De esta forma es posible conectar los fundamentos teóricos con el horizonte metodológico de esta investigación puesto que el agenciamiento se entiende como una multiplicidad de muchos términos heterogéneos, los cuales posibilitan las uniones que se van desarrollando a través de un co-funcionamiento, una simbiosis o una simpatía dentro de una comunidad (Deleuze & Parnet, Diálogos, 2013).

Dado que la Innovación social se enmarca en el modo 3 de producción de conocimiento, pues son los mismos actores quienes eligen el problema a investigar, lo caracterizan, proponen ideas y alternativas de solución para finalmente validar los resultados de la innovación, se asume la metodología ISE como la ruta orientadora para dar los primeros pasos en el agenciamiento de la práctica pedagógica del PFC de la Escuela Normal Superior de Jericó.

En este marco, (Acosta Valdeleón W. , 2016) en el papel de la Innovación Social educativa como metodología, reitera que la función de la ISE no es otra que:

aportar elementos para el incremento de la capacidad de agencia de las comunidades educativas. Incremento que se traducirá en formas de entender la educación de una manera distinta a las hegemónicas; otras prácticas educativas que resignifican las heredadas e

instituyen una nueva producción de tipos de subjetividad distintos a los que se han performado desde los discursos dominantes. (p.9)

4.2 Procesos, pasos y técnicas para la Innovación Social Educativa

Es necesario considerar la metodología de La Innovación Social Educativa como una herramienta instrumental para alcanzar transformaciones e innovaciones en educación. Es su propósito aportar vehementemente a la transformación de las realidades educativas a partir de la generación de una serie de procesos que incrementan la capacidad de agenciamiento de las comunidades educativas, en nuestro caso en la ENS de Jericó. Para (Acosta Valdeleón W. , 2016):

estas acciones hacen relación a una serie de procesos como las de: concientización, deconstrucción, resignificación y reconstrucción que se producen frente a las realidades educativas y a partir de los cuales es posible que las comunidades incrementen su capacidad de agenciamiento educativo y puedan, de manera autónoma, encargarse de sus procesos de mejoramiento. (p.32)

En este punto fue posible abordar una metodología con la que las comunidades educativas podrán tomar conciencia de las relaciones de poder en las que se encuentran inscritas, develar y deconstruir las realidades que les han sido heredadas. De igual manera resignificarlas concibiendo nuevas ideas a partir de las cuales reconstruir otras realidades y relaciones que les permitan, así mismo, generar el tipo de educación que desean.

De acuerdo con esto, la Innovación Social Educativa en cada uno de los pasos que la estructuran como metodología, contribuye al fortalecimiento de los procesos de agenciamiento. De esta manera, el proceso de concientización deriva en la priorización de necesidades. La deconstrucción, en la caracterización de las problemáticas; la resignificación conduce a la producción y generación de ideas, finalmente la reconstrucción allana el camino para propiciar un pilotaje de la innovación educativa.

A cada uno de los pasos del método de la Innovación Social Educativa, corresponden también unas técnicas muy específicas que devienen de distintas disciplinas pero que sirven como herramientas para hacer posible el desarrollo de cada uno de los pasos de la ISE. Estas técnicas deberán ser utilizadas teniendo en cuenta que el propósito central de todo este andamiaje no es la puesta en escena de una innovación educativa, sino que por medio de esta se facilite y estimule el incremento de la capacidad de agencia educativa y los procesos de transformación comunitaria. Incluso ir más allá: tomar partido por la opción por hacer de la educación un proceso de construcción social con sentido.



Ilustración 4. Elaborado por Wilson Acosta Valdeleón. Procesos, pasos y técnicas de la ISE.

La ruta que enmarca la ISE primeramente la conformación la Comunidad de Práctica Innovadora (COPIE), que son un –equipo de expertos‖ y fungen como el motor del proceso para la transformación de Práctica pedagógica del PFC de la ENS de Jericó.

Para (Acosta Valdeleón W. , 2016) una comunidad de práctica innovadora COPIE

–es un grupo de personas que al interior de una organización trabajan alrededor del propósito de utilizar el conocimiento acumulado de los miembros de la organización a fin de producir las innovaciones que esta necesita para el mejoramiento de sus procesos y / o la superación de las problemáticas que la amenazan. Traducido al campo de la educación, refieren a un grupo de actores educativos que en una comunidad hacen de la innovación

educativa una práctica a partir de la cual aportan a la solución de las problemáticas educativas y por allí al desarrollo de la comunidad. Se estaría entonces en presencia de un dispositivo especializado para la gestión de la práctica innovadora en Educación; surgen así las COPIES: Comunidades de Práctica Innovadora en Educaciónl. (p.47)

Con el ánimo de dar cabal cumplimiento a cada uno de los procesos, pasos y técnicas anteriormente descritas, se propone un Plan de acción, en el cual se determinan los participantes, las fechas, los lugares y materiales necesarios para el desarrollo de cada una de las fases que establece esta técnica.

4.3 Plan de Acción

Tabla 1. Fase 1 de la ISE: Comunitirización y concientización. Elaboración propia.

FASE 1	
Proceso(s)	Comunitirización y Concientización
Paso	Institución de la COPIE y Priorización de problemáticas educativas
Fecha	14 de mayo de 2019
Lugar	Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó
Técnica	Taller
Instrumento	Estrategia de las 5 E, Sábana de problemas, Red semántica.
Participantes	Actores expertos que conforman la COPIE: <ul style="list-style-type: none"> • Elizabeth Agudelo Zuluaga (Coordinadora Académica y de Convivencia) • Luz Ángela Grajales F. (Coordinadora del PFC)

	<ul style="list-style-type: none"> • Ester Lilia Vélez Velásquez (Docente formadora básica primaria) • Luz Mila Obando (Docente formadora básica primaria) • Dora Emilsen Peláez Suárez (Docente formadora básica primaria) • Adriana Suárez (Docente del SII) • Diego Alejandro Cruz Echeverry (Docente del SII) • Lina Paola Reina Ramírez (Docente de Apoyo) • Ovidio Suárez (Docente CER La travesía) • Mariana Espinosa (egresada de la formación) • Yuliana Bermúdez (egresada de la formación) • Carlos Andrés Hernández Morales • José Bernardo Vélez Villa
Desarrollo del taller	<ol style="list-style-type: none"> 1) Explicar la intencionalidad del taller. Pretexto para realizarlo. 2) Estrategia de las 5 E (enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar). <ol style="list-style-type: none"> a. Enganchar - ¿Qué ideas o conceptos nos genera la palabra agencia? De esta apropiación conceptual derivará el reconocimiento de los rótulos con diferentes términos con los que los expertos deberán asociar el anterior cuestionamiento. b. Explicar - Reflexión del mapa conceptual. Entregarlo y analizarlo. c. Explorar – Sábana de oportunidades (Instrumento de trabajo individual. Anexo 1). d. Elaborar – Cada experto consignará por escrito y entregará su respuesta a ¿Qué es eso de —agenciar la práctica pedagógica del PFCI? e. Evaluación – Valoración de la estrategia y los productos obtenidos.
Observaciones	Las Oportunidades para el agenciamiento propuestas en la estrategia La

sábana de oportunidades fueron las siguientes:

- Pertinencia del plan de estudios o estructura curricular de la formación complementaria.
- Articulación con la educación superior en clave de continuar el ciclo de formación y titulación. (énfasis y convenios).
- Práctica pedagógica: Eje de la formación. Tiempos y estrategias.
Observación de la práctica un camino hacia la práctica reflexiva.
- Poco interés de los egresados de la Normal por ingresar a la formación complementaria.

Tabla 2. . Fase 2 de la ISE: Deconstrucción. Elaboración propia.

FASE 2	
Proceso(s)	Deconstrucción
Paso	Caracterización de las problemáticas educativas
Lugar	Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó
Técnica(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada. • Revisión documental.
Instrumento	Cuestionario
Participantes	Estudiantes del programa de la Formación Complementaria
Desarrollo del taller	<p>I. Aplicación de entrevista semiestructurada a estudiantes del PFC de la ENS de Jericó.</p> <p>Preguntas de base:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica?, ¿qué entiendes por ella? 2. Detalle cómo realiza su práctica pedagógica 3. ¿Cómo la registra, mediante qué instrumentos y con qué parámetros? 4. ¿Cómo se te evalúa la práctica pedagógica? Describe. 5. ¿Qué participación tiene usted como maestro en formación en la evaluación de su práctica? 6. ¿De qué manera percibes que se realiza la retroalimentación de los procesos evaluativos concernientes a tu práctica? 7. ¿Cómo te has sentido en la formación complementaria?, ¿Qué

	valoración le das?
	<p>II. Revisión documental:</p> <p>Se realiza con el ánimo de realizar un rastreo bibliográfico en la ENS de Jericó y poder determinar cómo se encuentra declarada la práctica pedagógica en documentos legalmente constituidos y que se enmarcan su horizonte institucional. Esta técnica permitira realizar la deconstrucción (caracterización de la problemática/realidad educativa). Los documentos revisados fueron el Proyecto educativo institucional (PEI), Plan de práctica pedagógica de la ENS y del PFC y el Documento maestro que se generó para la verificación de condiciones de calidad del PFC de la ENS de Jericó.</p>
Observaciones	

Tabla 3. . Fase 3 de la ISE: Resignificación. Elaboración propia.

FASE 3	
Proceso(s)	Resignificación.
Paso	Generación de ideaciones.
Fecha	Tiempo probable: Julio 17 de julio de 2019
Lugar	Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó.
Técnica(s)	Taller.
Instrumento	Cuestionario y Estrategia Lluvia de ideas (Brainstorming)
Participantes	Integrantes de la COPIE
Desarrollo del taller	<p>Proceso para idear nuevas realidades. Atreverse a poner en juego las propuestas que queremos agenciar. Diseño arquitectónico de los mundos posibles.</p> <p>¿Cómo debiera ser la práctica? (Desde la forma y el fondo), ¿En qué estrategias y autores deberá soportarse, practica reflexiva, aprendizaje reflexivo) -Shon, Perrenoud, kemmis y Carr-, ¿Cómo podría sistematizarse y legitimarse?, ¿Cómo declararla?</p>
Observaciones	

Tabla 4. Fase 4 de la ISE: Reconstrucción. Elaboración propia.

FASE 4	
Proceso(s)	Reconstrucción
Paso	Pilotaje de la innovación
Fecha	Tiempo probable: agosto 23 de 2019
Lugar	Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó
Técnica(s)	Taller
Participantes	Integrantes de la COPIE
Desarrollo del taller	<p>Pasar a la acción. Refundación de la realidad. Documento de P. Perrenoud sobre las competencias del maestro formador, Pauta de observación de una clase, uso la bitácora o diario pedagógico (un instrumento de registro).</p> <p>Declaración de la práctica pedagógica en la I. E.: Construcción de nueva teoría (propuesta de la práctica).</p> <p>De la observación a la reflexión de la práctica pedagógica.</p> <p>Sistematización a partir de instrumentos como el diario de campo, reflexiones pedagógicas, rúbricas de observación y reflexión.</p>
Observaciones	

Tabla 5. Fase 5 de la ISE: Reconstrucción. Elaboración propia.

FASE 5	
Proceso(s)	Reconstrucción
Paso	Transferencia
Lugar	Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó
Técnica(s)	Ponencia en Jornada pedagógica
Instrumento	Ponencia
Participantes	Integrantes de la COPIE, docentes de la ENS, consejo directivo, estudiantes de la formación complementaria, autoridades educativas, rectores de Normales.
Desarrollo del taller	<p>Encontrar el punto donde conversan el agenciamiento y la propuesta pedagógica institucional.</p> <p>Socialización del horizonte de sentido pedagógico en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Jericó.</p>
Observaciones	

4.4. Enfoque cualitativo

Esta obra de conocimiento se realiza bajo un enfoque cualitativo, con la pretensión de comprender las características institucionales y las acciones de cada uno de los actores que se encuentran ligados a las prácticas pedagógicas y de esta manera encontrar la oportunidad de establecer un proceso de agenciamiento de las mismas en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Jericó.

Según (Hernández, 2006) en su libro Metodología de la investigación, el enfoque de la investigación cualitativa –posibilita comprender y profundizar en los fenómenos estudiados, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto; este enfoque se acomoda al ámbito educativo y en especial a la práctica docente la cual se interviene en contexto y el lugar natural de su cotidianidad como es el aula de clase. La razón por la cual se desarrolla la presente investigación es la búsqueda de la comprensión de la realidad educativa en el Programa de Formación Complementaria como razón de ser de la Escuela Normal Superior de Jericó en su labor como formadora de maestros.

4.5. Paradigma critico-social

Aceptado el agenciamiento como una posibilidad para transformar realidades y prácticas sociales y educativas y en coherencia con los alcances planteados para la presente investigación es trascendental partir del paradigma de investigación socio-crítico, pues según (Alvarado & García, 2008) este

se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social. (p. 190).

De esta manera la participación de los actores de la institución educativa adquiere un papel significativo al convertirlos en protagonistas de su propio agenciamiento.

4.6. Técnicas e instrumentos

Para el proceso de agenciamiento de la practica pedagógica, en lo concerniente a la recolección de la información, se han utilizado instrumentos como la entrevista semiestructurada y el análisis documental, que de acuerdo al enfoque cualitativo y en concordancia con la metodología ISE, permitieron, en el desarrollo de cada una de sus etapas, la recolección de la información necesaria del objeto de estudio que es la formación y prácticas pedagógicas de los estudiantes del PFC, para develarla, declararla, realizar descripciones e identificar los elementos que dan cuenta de la relación entre la teoría y la práctica, es decir, cómo han sido la formación pedagógica de los estudiantes y así definir cómo todo esto caracteriza y se evidencia en su práctica pedagógica.

4.6.1. Entrevista:

En el proceso de la Deconstrucción, específicamente en el paso de la Caracterización de las problemáticas educativas, fue necesario aplicar una serie de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes del PFC de la ENS de Jericó. La finalidad de este ejercicio caracterizar la practica pedagógica a través del reconocimiento de la dinámica que en ella viven los maestros en formación.

(Canales Cerón, 2006) define la entrevista como —la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto (p. 163), es por esto por lo que ha sido elegida como una de las principales herramientas para conocer con mayor apropiación la realidad de la practica pedagógica del de los maestros en formación del PFC.

Existen diferentes tipos de entrevistas, pero dado a que en el segundo momento del plan de acción (Deconstrucción) en la presente investigación, lo que se buscaba era caracterizar la práctica pedagógica de los maestros en formación y conocer información muy puntual acerca de la mencionada práctica, se optó por aplicar la entrevista estructurada o fija.

Según (Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández, & Varela Ruiz, 2013) las entrevistas semiestructuradas

presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p.163)

4.6.2. Talleres:

La agencia sucede cuando se ponen en acción las diferentes capacidades de los individuos de una comunidad. Por lo tanto, es de vital importancia buscar espacios y estrategias que permitan desplegar la creación y la creatividad, donde fluyan, se conozcan y conversen las ideas que posteriormente han de convertirse en innovación. En consonancia con ello se desarrollaron 3 talleres para responder a las etapas denominadas Concientización, Ideación y Reconstrucción (Institución de la COPIE, Priorización de problemas educativos y generación de ideaciones, respectivamente) pertenecientes al Plan de acción de la ISE.

Según (Ghiso, 1999) taller

es una palabra que se relaciona con la experiencia y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un termino que nos lleva a considerar que hay algo que esta dispuesto para la acción entre varias personas. (...) un conjunto multilineal compuesto por elementos - líneas- de diferente naturaleza, como son: sujetos, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudios técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos. (p.143)

4.6.2.1. Estrategia de taller las 5 E:

Para el desarrollo de la fase 1: Institución de la COPIE y Priorización de problemáticas educativas, se determina la utilización de una estrategia llamada *Las 5 E*. Esta es usada para la planeación y ejecución de actividades pedagógicas grupales.

(Bybee, y otros, 2006) la definen como:

una secuencia de enseñanza basada en el constructivismo. Este modelo fue una propuesta de la BiologicalSciencesCurriculumStudy (BSCS) durante la década de 1980, y surge como una combinación de diferentes modelos instruccionales como el de Herbart, Dewey, llegando hasta el ciclo de aprendizaje de Atkin-Karplus. En algunas instituciones se ha utilizado para el diseño de cursos y planes de clase en el área de ciencias

ETAPAS 5 E

<i>Enganche</i>	Generar interés en el tema. El docente plantea problemas, hace preguntas y el alumno responde. Se recuperan los saberes previos.
<i>Explorar</i>	El alumno explora materiales, investiga, hace modelos, propone hipótesis. El docente revisa y retroalimenta.
<i>Explicar</i>	Hay una reflexión por parte del alumno; trata de explicar con sus palabras y utiliza diferentes medios para hacerlo. El docente clarifica ideas, propone nuevas ideas o modelos y retroalimenta.
<i>Elaborar</i>	Los alumnos ponen en práctica lo aprendido; deben hacer uso de un lenguaje científico.
<i>Evaluar</i>	La evaluación va desde la primera etapa hasta la última, promoviendo también la autoevaluación.

La metodología está centrada en el estudiante y se conforma por cinco etapas :

Tabla 6. Elaboración propia de la autora (Bastida-Bastida, 2019)

4.6.2.2. Lluvia de ideas (Brainstorming):

Para (Delgado Fernández & Solano González, 2009) el objetivo una lluvia de idea es

poner en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno de los miembros del grupo posea acerca de un tema determinado, y que con la moderación del docente (o persona designada para esa función) se pueda llegar colectivamente a una síntesis, conclusión o acuerdo. Toda idea es importante, por lo tanto, debe ser tomada en cuenta y escrita en forma textual con el fin de no sesgar los aportes. Cuando todos los miembros hayan expresado sus

ideas, se procede a la clasificación y, por último, a la generación y votación de resultados. (p. 12)

Es importante tener en cuenta que la mayoría de los problemas existentes dentro de una comunidad no se resuelven automáticamente con la primera idea ocurrida. Para llegar a la mejor solución, es importante considerar muchas soluciones posibles. Una de las mejores formas de hacer esto es una *Brainstorming*. La lluvia de ideas es una forma útil de comenzar o generar nuevas ideas de manera grupal, proporcionando la posibilidad de idear y actuar colaborativamente como lo propone el agenciamiento.

4.6.3. Revisión documental:

Esta es una técnica recurrentemente utilizada en estudios de corte etnográfico, sin embargo, fue utilizada con el ánimo de realizar un rastreo bibliográfico en la ENS de Jericó y poder determinar cómo se encuentra declarada la práctica pedagógica en documentos legalmente constituidos y que se enmarcan su horizonte institucional. Esta técnica permite realizar la deconstrucción (caracterización de la problemática/realidad educativa). Los documentos revisados fueron el Proyecto educativo institucional (PEI), Plan de práctica pedagógica de la ENS y del PFC y el Documento maestro que se generó para la verificación de condiciones de calidad del PFC de la ENS de Jericó.

(San Fabián Maroto, 1992) permite comprender la posibilidad de realizar un amplio rastreo documental, cuando indica la posibilidad de analizar: -cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas,

registros, directorios, agendas (pág. 35), pues todos estos documentos son ricas fuentes que pueden brindar información con la cual se sustenta el ejercicio investigativo. Para la depuración de la información que posiblemente pudiera dar cuenta de la declaración de la práctica pedagógica realizada por los estudiantes de la formación complementaria de la ENS de Jericó, se contó con la especial ayuda de la coordinadora del PFC.

4.7. Población

La unidad de análisis y estudios seleccionada para el presente estudio fue el programa de formación complementaria considerado como grupo objetivo, los maestros formadores y el Consejo de Práctica pedagógica que para el efecto se asume como el COPIE de la Escuela Normal Superior.

4.8. Tratamiento ético de la información

Dentro del marco del desarrollo de la presente investigación se recolectó información de diferentes actores de la comunidad educativa de la ENS de Jericó, lo que nos obliga a hacer un uso responsable de ella, utilizándola con fines exclusivamente académicos para el agenciamiento de la práctica pedagógica como lo indica el objetivo general. Todos autorizan la recolección de la información y el posterior uso de estos datos. Los investigadores se comprometieron a compartir los resultados del trabajo investigativo al cerrar el proceso de trabajo de grado, tal y como está dispuesto en la última etapa de la metodología ISE: La transferencia.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para el agenciamiento de la práctica pedagógica en la escuela normal superior de Jericó se optó por la metodología de la innovación socio educativa, propuesta planteada por el grupo de investigadores de la Universidad de la Salle, por cuánto esta define la hoja de ruta del agenciamiento y propone los procesos y pasos a seguir a lo largo de la investigación.

La estrategia metodológica propone, inicialmente, una comunitarización que apunta a la conformación del equipo de trabajo con el que se ha de abordar la intervención. Este grupo se define como la COPIE (comunidad pedagógica de innovación educativa) y es la encargada de priorizar los problemas institucionales más relevantes a través de la concientización-motivación comunitaria. En nuestro caso se intervino, como escenario principal, el programa de formación complementaria, que es dentro de la institución educativa el programa rector, por cuanto apunta a la formación de los maestros, razón de ser de las normales superiores.

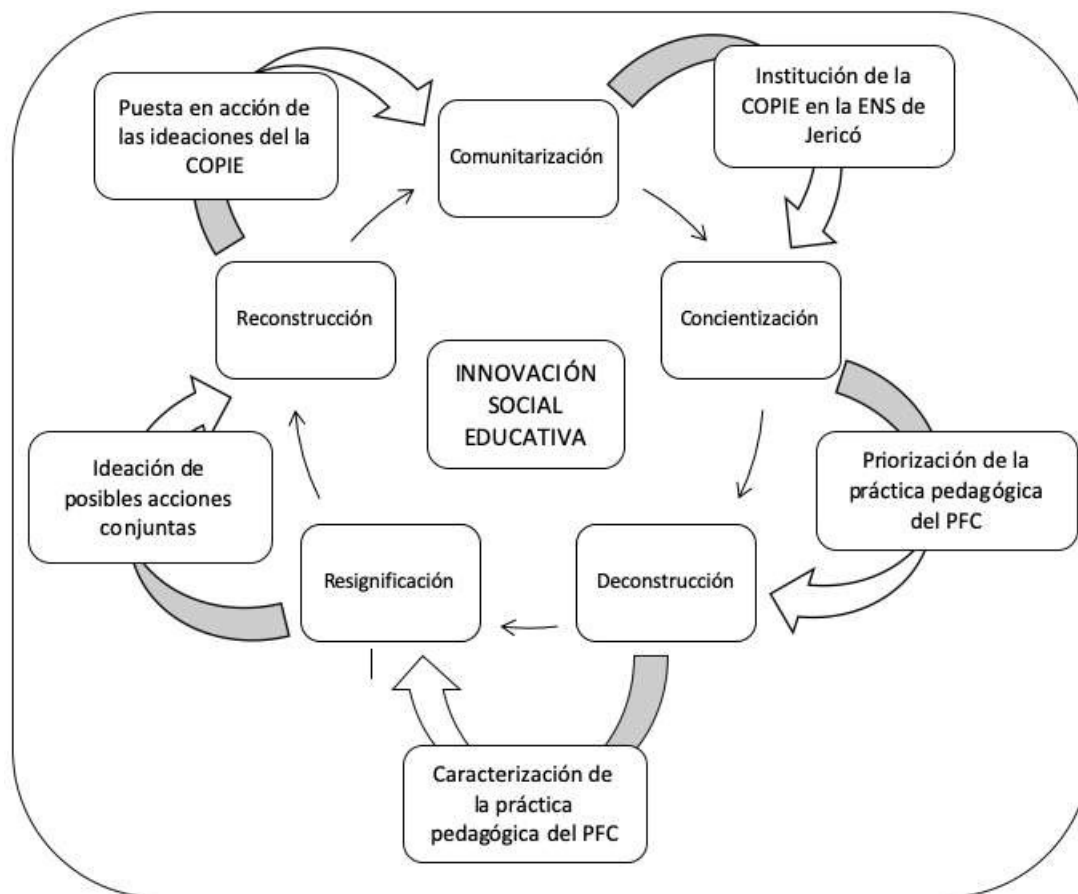


Ilustración 5. Elaboración propia. ISE en el agenciamiento de la práctica pedagógica del PFC en la ENS de Jericó.

5.1 Comunitarización

En palabras del profesor (Acosta Valdeleón W. , 2016), en su documento La innovación social educativa, la comunitarización se define como un conjunto de movimientos que realizan los colectivos humanos para cohesionarse en torno a una serie de elementos que los dotan de identidad y sentido, los cuales generan vínculos que permiten vivir de forma armónica, productiva y creativa (p. 39).

Se realiza un taller aplicando la estrategia metodológica de las 5E (enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar), que se usa para la planeación y ejecución de actividades de carácter cultural y pedagógico de tipo grupal. Se desarrolló con docentes formadores de la básica primaria, la docente coordinadora de la formación complementaria, docentes formadores de la escuela normal, la coordinadora académica, dos docentes representantes del equipo institucional de investigación, dos egresados del programa de formación complementaria y la docente de apoyo pedagógico de la institución educativa con el ánimo de presentar nuestra propuesta de investigación en cumplimiento del primer paso de la innovación social educativa, esto es la institución de la comunidad de práctica innovadora en educación COPIE.

Se detecta en la comunidad una postura muy favorable al proceso que se inicia una apropiación conceptual que deviene de la experiencia de los actores en el medio educativo, hecho que, junto con la participación nutrida y activa de cada uno de los miembros de la COPIE, posibilita alcanzar procesos de construcción colectiva con mayores niveles de legitimidad y compromiso. La labor conjunta, que poco a poco se convertirá en cocreación, comienza a considerarse de manera inconsciente como el motor de la transformación de la realidad educativa en nuestra institución y en particular de la práctica pedagógica. Es aquí donde la COPIE se

constituye en generadora de producción de conocimiento, trascendiendo los modos 1, 2 y alcanzando el grado 3, al permitir que la comunidad se involucre y asuma la responsabilidad de plantear las soluciones a sus propias problemáticas.

En consecuencia, la priorización de los problemas educativos detectados en el programa de formación complementaria apoyados en una estrategia denominada Sábana de oportunidades y que permitió seleccionar la práctica pedagógica como la principal oportunidad para el agenciamiento por encima de problemas como la pertinencia del plan de estudios, la articulación con la educación superior y el escaso interés de los egresados de la institución para acceder al programa de formación complementaria (Ver *anexo A*).

Con el ánimo de que los integrantes de la COPIE se familiarizaran con el concepto de agenciamiento se socializaron algunos vocablos y términos que pudieran sugerir y trascender su significado a partir de un ejercicio de rotulado de palabras seleccionadas por cada uno de los participantes. Ello posibilitó la identificación y el reconocimiento de los alcances que el término agenciamiento tiene desde la estrategia de innovación socio educativa y en la movilización de las comunidades educativas como herramienta para intervenir y superar problemáticas en contextos reales.

En la valoración de la actividad realizada los integrantes de la COPIE reconocen el poder transformador del agenciamiento en la práctica pedagógica y coinciden en su apreciación de lo significativo del trabajo mancomunado de directivos, docentes y comunidad educativa de cara a la puesta en marcha de la propuesta del agenciamiento de la práctica en el programa de formación complementaria de la escuela Normal Superior de Jericó. Este hallazgo se conecta con el objetivo de construir el horizonte de sentido pedagógico del programa de formación

complementaria de la escuela Normal Superior de Jericó en tanto se orienta a direccionar, con sentido, un ejercicio académico que, como el de la práctica pedagógica, reclama un fortalecimiento de sus alcances y logros en la cualificación del recurso humano institucional.

5.2 Concientización (Priorización de problemáticas)

Con respecto a la concientización (Acosta Valdeleón W. , 2016) es enfático al señalar que:

Los procesos de concientización le permiten a las comunidades educativas establecer cuáles son sus problemáticas, porqué las consideran como tales, cuáles son las más graves y por qué, cuáles son las que afectan en mayor o menor medida a las personas que la conforman. Estos procesos permiten que se pase de los escenarios de malestar a otros de conciencia en la que de a poco cada uno de los miembros asume procesos de corresponsabilidad y se siente parte del problema pero también un actor protagónico (p. 56).

Visibilizadas las principales problemáticas se seleccionó la práctica pedagógica (con seis votos) a partir de los conceptos orientadores de: importante, urgente y mensurable que resultaron de un taller (y un ejercicio individual denominado sábana de oportunidades) con el equipo interviniente COPIE y en el que se consideraron también como oportunidades de mejora la actualización del plan de estudios (con dos votos), la articulación del programa de formación complementaria con la educación superior (dos votos) y el poco interés por la formación para la docencia (un voto), evidenciado en la baja inscripción y matrícula en el programa durante los últimos 5 años, todos estos con menor prioridad.

Cabe resaltar que estas problemáticas se visibilizaron muy a pesar de su naturalización pues han parte del día a día institucional que se ha recibido como legado o que ha estado allí por mucho tiempo. Se asume que esa naturalización es un fenómeno que sucede cuando las comunidades no someten a observación, reflexión y crítica sus propias realidades.

Como logro fundamental de esta fase es posible destacar la seriedad y determinación con que el equipo asumió la identificación de las problemáticas y la urgencia por intervenirlas desde un esfuerzo mancomunado y en sintonía con el objetivo específico que alude a la resignificación de la práctica desde el diseño de estrategias e instrumentos que permitan alcanzar el horizonte de sentido pedagógico en el programa de formación complementaria.

5.3 Deconstrucción (Caracterización)

En el documento Innovación social educativa y con respecto al proceso de la deconstrucción (Acosta Valdeleón W. , 2016)declaracorresponde a-realizar un proceso detenido y profundo de análisis de la problemática problemática priorizada para la intervención, [...] esta debe partir de unos procesos de diálogo conjunto en el que los miembros de la comunidad educativa participen|| (p. 62).

Como parte del proceso de deconstrucción se hace una caracterización de esas problemática mediante el rastreo archivístico, la revisión documental de registros (actas del consejo académico, planes de estudio del programa de formación complementaria y su plan correspondiente, el Proyecto educativo institucional y el documento maestro que se generó para la verificación de condiciones de calidad, entre otros) y la aplicación de una entrevista semi estructurada aplicada a 7 estudiantes del programa de formación complementaria elegidos bajo

critérios de selección, exclusión y participación definidos en la investigación, desde la aplicación y autorización de los respectivos consentimientos informados, integrantes de los semestres segundo y cuarto, con la intención de conocer la forma en la que los estudiantes conciben, apropian y desarrollan su práctica pedagógica. Para el análisis de la información obtenida en la entrevista semiestructurada se hizo uso del software Atlas TI el cual arrojó unas redes semánticas que sirvieron para apoyar su lectura y comprensión.

Algunas respuestas emitidas a la pregunta por la definición de práctica pedagógica denotan bajo reconocimiento del concepto y sus alcances:

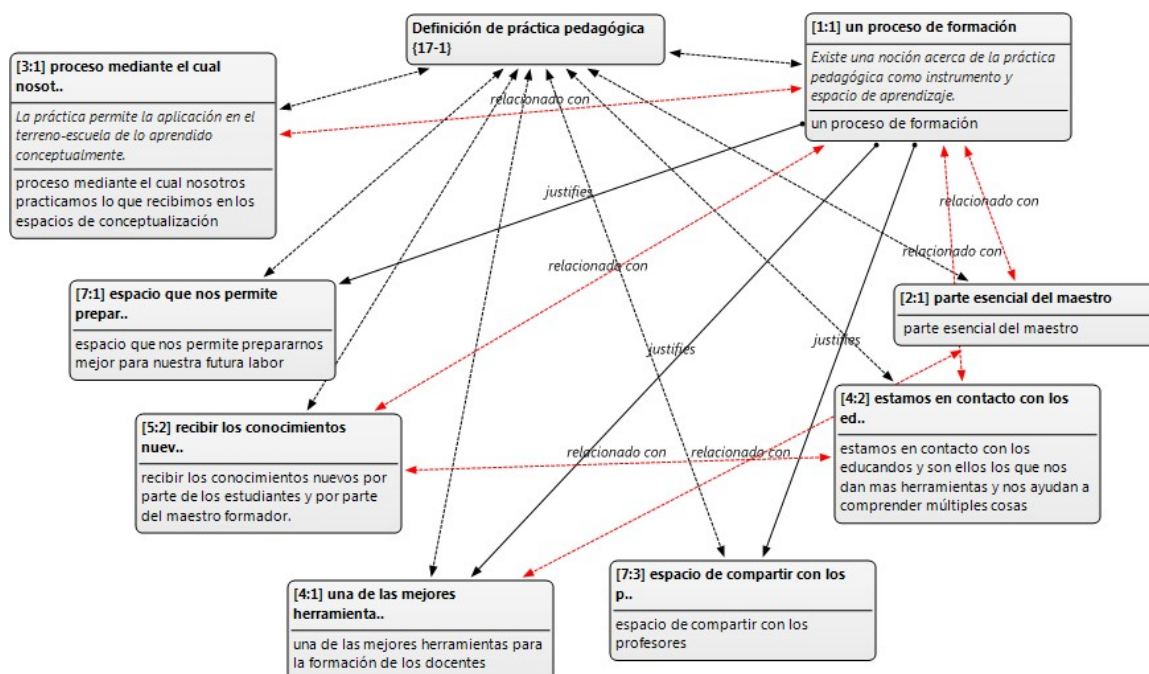


Ilustración 6. Elaboración propia. Definición de la práctica pedagógica-estudiantes del PFC de la ENS de Jericó.

Preguntando por el desarrollo de la práctica pedagógica los estudiantes emiten conceptos que dan cuenta de la variedad de apreciaciones que se tiene sobre el cómo la llevan a cabo en los espacios educativos en donde se desempeñan. Hay heterogeneidad en las respuestas lo que puede

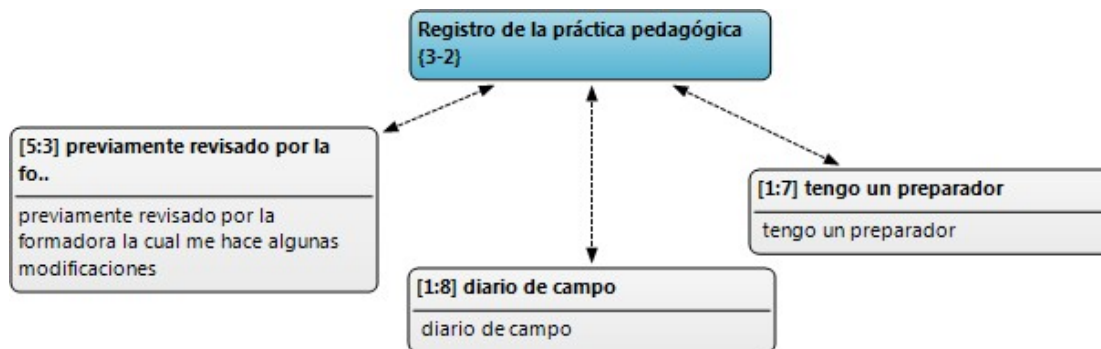
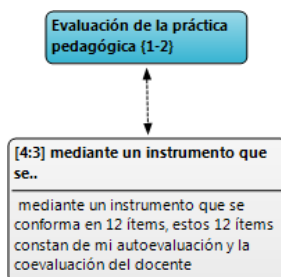


Ilustración 8. . Elaboración propia. Registro de la práctica pedagógica de los estudiantes del PFC de la ENS de Jericó.

para la sistematización del proceso por parte del maestro en formación. No hay unidad de criterio en este caso.

La evaluación de la práctica pedagógica y la forma en la que los maestros en formación la apropian se devela en la red semántica a partir de consideraciones muy homogéneas pues solo apuntan al diligenciamiento de una rúbrica con 12 ítems que deben ser considerados por el maestro formador para valorar los logros y desempeños del maestro en formación. No quedan claros los conceptos de co, auto y heteroevaluación. Esto deja entrever que no hay suficiente comprensión del instrumento ni una socialización del mismo, de manera que facilite una mayor comunicación entre evaluador y evaluado en clave de observación, reflexión y transformación de esas prácticas.



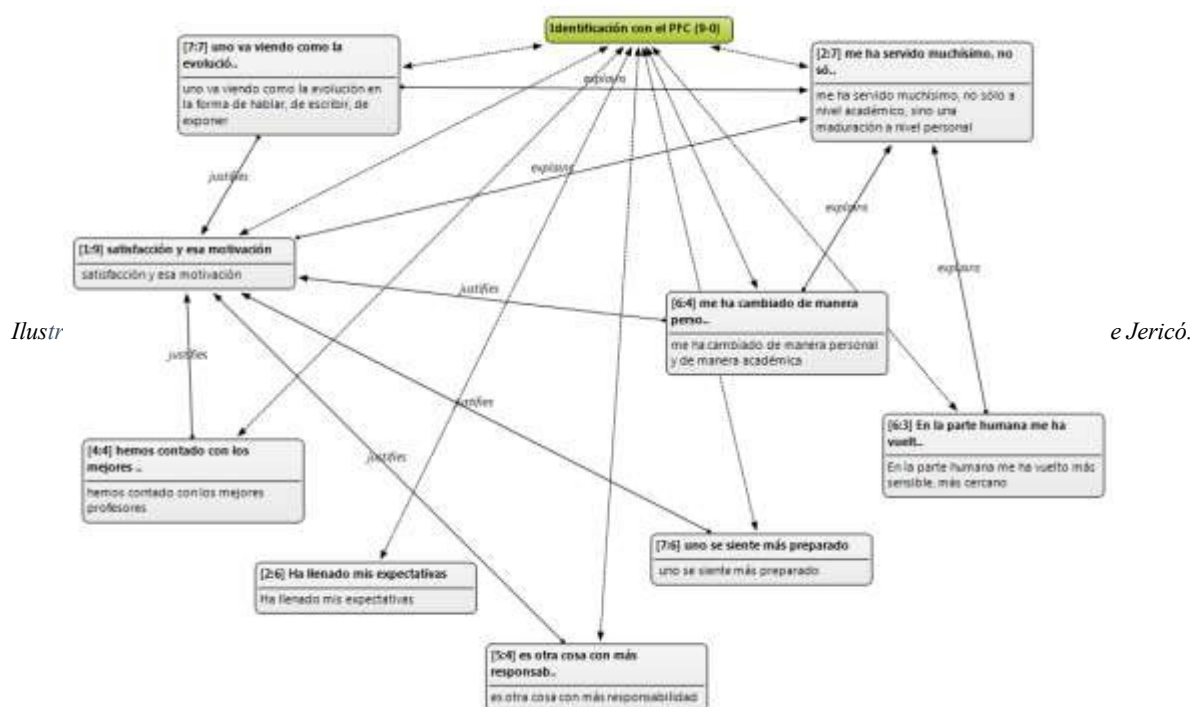


Ilustración 10. Elaboración propia. Identificación de los maestros en formación con el PFC de la ENS de Jericó.

Identificarse con la práctica pedagógica es para la mayoría de los estudiantes entrevistados motivador y retador. Las respuestas dadas a la pregunta sobre cómo te has sentido en el programa de formación complementaria son positivas y alentadores. Se nota vocación y agrado por la elección que han realizado y por la manera en que los ha transformados personal y profesionalmente. Coinciden en que la práctica pedagógica les ha permitido adquirir competencias para el ejercicio de la docencia y ganar confianza en sus desempeños pedagógicos.

5.4 Revisión documental:

Un abordaje teórico nos permite concluir que no se registran autores que soporten y validen la práctica pedagógica en la ENS de Jericó. Tampoco los principios y fundamentos que la iluminen teórica y metodológicamente. Sin embargo, se encuentran declaraciones de la misma de manera directa e indirecta.

Algunas de los principales hallazgos en este rastreo son:

- En el documento Práctica Pedagógica en la Escuela Normal superior de Jericó, verificación de las condiciones de calidad para el proceso de acreditación de la ENS para el año 2018 se lee:

La Escuela Normal Superior de Jericó concibe la práctica pedagógica como elemento fundamental en la aplicación de los saberes adquiridos en la trayectoria de los diferentes espacios de conceptualización, a la vez que se convierte en la experiencia viva del quehacer docente en el que convergen elementos tendientes a fortalecer las diferentes dimensiones del ser humano partiendo de la fortaleza en sí mismos como maestros en formación y de la proyección a la infancia, a la diversidad y a la ruralidad.

Se piensa en la Escuela Normal Superior que la estrategia pedagógica clave para la formación de los estudiantes del programa es la práctica en el campo aplicado, porque allí se verifican las construcciones en orden al saber acerca de la infancia. Esta práctica contiene campo investigativo donde el estudiante puede observar en los niños los conocimientos apropiados respecto al desarrollo humano y la manera como el sujeto interactúa en sus relaciones interpersonales y con los motivos del aprendizaje. También desde el cómo se jalonan los

procesos de aula, y cómo el maestro en formación actúa, se empodera de sus roles y afronta la alteridad tanto de los alumnos como de los padres de familia y maestros formadores para que referencie y comprenda la complejidad de los escenarios educativos en los que interactúa.

En el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Jericó la práctica pedagógica y la investigación no se comportan como espacios de conceptualización porque son espacios praxiológicos, que escenifican el paso de la pedagogía como reflexión a la pedagogía activa, en los cuales se conjugan la enseñanza y el aprendizaje como eventos del acto educativo transformador de agentes, actores y contextos.

La práctica pedagógica inicia en el grado 10°. Los contenidos de la práctica a desarrollar en la media vocacional se trabajan a partir de tres ejes curriculares: Maestro, escuela y niño que contemplan: teoría acerca de infancia, diversidad e inclusión; lecturas preliminares acerca del maestro e historia de los maestros en su tradición crítica, pasantías por las escuelas para observación e investigación de su estado de arte en cotejo con el deber ser actual de la escuela.

El servicio social obligatorio de los estudiantes del grado 11°, es una línea de la práctica en este nivel, el cual articula con intervención en comunidades rurales, urbanas y en la región, en diversos campos, a saber: Smart parents con padres de familia, apoyo artístico, recreativo y cultural en la Casa de la Cultura en el municipio de Pueblorrico, guardianes del turismo y el patrimonio nacional, y con la Policía de infancia y adolescencia, museo y museografía, en MAJA, para ello tener siempre un énfasis de necesidades educativas asociadas a lo comunitario; en este mismo espacio se hace extensivo con los estudiantes del programa en atención a la edad dorada.

- La práctica pedagógica investigativa de la formación complementaria, se realiza a la par con:

Los espacios de conceptualización programados para el PFC, en sintonía con los ejes de formación y los principios del 4790, con el fin de ampliar contenidos de cultura relacionados en procesos de investigación, a través de la consulta encontrar nuevos elementos de apropiación personal para la elaboración de ensayos o breves monografías que contribuyen a la contextualización de los centros de práctica.

La utilización de estos espacios, para la implementación de estrategias e instrumentos de análisis con los que puedan interpretar las realidades del contexto en el que desarrollan la práctica.

La implementación de la metodología investigación acción participación, con la utilización de las herramientas propias de esta, como recurso para obtener información diagnóstica relacionada con ambientes de aprendizaje.

La intervención de contextos y los procesos de aula, a través de innovaciones didácticas para conferir dinámica y sinergia tanto como mediación en el aprendizaje de los niños, como aporte a los maestros en ejercicio, y proyección de la propuesta y modelo pedagógicos de la Normal.

El uso de los medios pedagógicos, como mediadores del aprendizaje.

La vinculación del joven maestro con los padres de familia, en proyecto de extensión comunitaria.

El ejercicio escritural de los maestros en formación, fortalecido este, en sus reflexiones de diario de campo y protocolos.

La asesoría permanente de los maestros acompañantes en los procesos de formación y práctica pedagógica investigativa. Resultados completos de la revisión documental en el *Anexo K*.

5.5 Resignificación (ideación)

-La resignificación de las realidades educativas es un proceso creativo en el que la comunidad inventa nuevos mundos de significado a partir de los cuales coordina su acción (p. 6), con esta apreciación el profesor (Acosta Valdeleón W. , 2016) define putuamente el proceso de la resignificación.

Conocidas las dinámicas y características de la práctica pedagógica se propone su resignificación haciendo uso de la generación de ideaciones, es decir, la producción de mecanismos y estrategias que den vida y sentido a esa práctica en la institución. Para esta fase se tienen en cuenta los hallazgos detectados en la revisión documental y la entrevista semi estructurada aplicada a los maestros en formación.

En cuanto a la práctica pedagógica y la falta de claridad conceptual sobre la misma se plantea hacer un rastreo de las nuevas concepciones que sobre tiene la academia, particularmente en las universidades y centros de pedagogía, con autores y pedagogos más representativos de los ámbitos nacional e internacional. Con fundamento en la información recabada sobre los conceptos teóricos se pretende reconfigurar la declaración de la práctica y la forma en que ella ha de llevarse a la acción en el aula y en la escuela. Del mismo modo se propone la actualización de

los registros correspondientes a la planeación de la clase su evaluación y retroalimentación y se insinúa una revisión al diario pedagógico.

Un logro destacable en la ideación fue el empeño e interés que suscitó la revisión bibliográfica y el diseño de las distintas alternativas para la gestión de la práctica pedagógica con diversos registros y documentos.

5.6 Reconstrucción (Puesta en acción)

El proceso de reconstrucción, según (Acosta Valdeleón W. , 2016) es el momento en el que:

-la comunidad educativa despliega su creatividad e ingenio para pensar opciones de mundo diferentes, los de reconstrucción la desafían a hacerlos realidad y llevarlos a la práctica.

[...]momento en el que las ideas deben objetivarse, un momento en el que la crítica termina encarnando no solo lo decible sino también lo visible (p. 77).

La fase de reconstrucción se llevó a cabo a partir de un taller en el que participaron los integrantes del Consejo de práctica institucional en pleno.

Preliminarmente se expuso una recapitulación de las fases abordadas en el proceso del agenciamiento de la práctica (comunitarización, deconstrucción y resignificación) para dar paso a la socialización de las definiciones las que se asumen como declaración formal y horizonte de sentido pedagógico del programa de formación complementaria, inspiradas esta en las concepciones que al respecto tienen los docentes y pedagogos Mario Diaz y Olga Lucía Zuluaga.

Los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela, instaurándola, no solo en el quehacer docente como comúnmente se piensa, sino también en el marco comunicativo que rodea los sujetos cognoscentes que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz, 2001).

Se asume además como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar (Olga Lucía Zuluaga citada en RíosAriz, (s.f.)). También como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual. También como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico (Martínez, 1990, Pág. 6).

Acto seguido se presenta al consejo de práctica un instrumento diseñado para la preparación de clases con la pretensión de que el maestro en formación encuentre en él un punto de apoyo para la gestión de su planeación. Contiene 3 fases generales que se desarrollan después de la motivación: (iniciación, desarrollo, y conclusiones y evaluación). Ver Anexo.

Para el proceso de observación-evaluación de la clase y como producto de la lectura y análisis de las entrevistas a los maestros en formación se da a conocer una pauta modelo que permite la unificación de criterios en torno a las miradas que sobre el ejercicio tienen el maestro formador y el maestro en formación. Esto es la planeación del trabajo en el aula y la observación de la clase. Finalmente la valoración de la observación o coevaluación de la misma. Se atiende a la

necesidad de que el proceso de evaluación sea permanente y no producto de unos desempeños ocasionales en la práctica. Ver anexo.

En cuanto a la sistematización de las clases y frente al instrumento que debe dar cuenta de la anécdota o la experiencia asimilada en la práctica se sugiere que el diario de campo se convierta en un registro pedagógico que sustituya el recuento pormenorizado de lo que sucede en la clase y de lugar a un relato o producción escrita que de cuenta de las debilidades, fortalezas y oportunidades detectadas en el desarrollo de la clase en clave de autoreflexión y aprendizaje.

El taller concluye con la presentación de una iniciativa referida a los tiempos y espacios de la práctica pedagógica, priorizando la formalización de un espacio de conceptualización que la asuma en sus procedimientos, estrategias y prácticas desde lo teórico (fundamentos de práctica pedagógica) para que el maestro en formación aclare y fortalezca los alcances de la pedagogía y las conexiones que ésta establece con otras disciplinas que le son afines. Conversa esta propuesta con la intensificación de las horas a cursar en los grados de la media, propiciando un mayor acercamiento del estudiantes con el campo aplicado, desde la observación de los procesos de clase y la ayudantía o elaboración de materiales y su intencionalidad.

Los resultados obtenidos en el proceso de agenciamiento conversan con los objetivos general y específicos de la investigación en tanto se logró una movilización de la comunidad educativa en torno a la práctica pedagógica lo que suscitó no solo reflexiones muy profundas sino también su caracterización y la construcción del horizonte de sentido pedagógico de la institución, mediada por la reconfiguración del concepto de práctica pedagógica y la manera en que se ésta se sistematiza y evalúa en cada una de las etapas que la configuran. La revisión de los instrumentos utilizados para la planeación y la evaluación derivó en un rediseño de fondo que

facilitara una conversación fluida entre los maestros formadores y los maestros en formación inspirados en la propuesta pedagógica institucional que da sentido a lo conceptual y a lo dialógico.

6. Conclusiones

Los instrumentos utilizados en este proceso facilitaron la cohesión del grupo y emergencia de nuevas realidades en torno a la concepción que en la institución y en el imaginario de los estudiantes se tenía sobre la práctica pedagógica, que no había tenido revisión y ajustes durante los últimos años. La deconstrucción favoreció la apropiación del concepto de normalización y permitió una mayor comprensión sobre la necesidad de intervenir la práctica pedagógica –de otro modo, en el sentido de renovarla y hacerla más contemporánea.

La constitución de la COPIE, los talleres, las entrevistas y la reconfiguración del concejo de práctica pedagógica de la institución educativa han animado la emergencia de un mayor compromiso no solo con la calidad sino también con la eficiencia y eficacia de la práctica como un hacer pedagógico con sentido

El agenciamiento como metodología y estrategia significó un ejercicio de corresponsabilidad que trascendió el programa institucional y vinculó a otros actores de la comunidad educativa, que por efectos de la naturalización de la práctica misma habían estado ajenos a los procesos académicos y pedagógicos. Se que en una Escuela Normal todos los docentes se convierten en maestros formadores y los estudiantes, desde los grados iniciales, en maestros en formación.

Cuando una comunidad permite que en sus espacios y prácticas se prioricen y caractericen sus problemáticas es seguro que van a surgir nuevas ideaciones que desde las concepciones y expectativas del grupo, marcarán la hoja de ruta para su resolución.

Como limitante o barrera del agenciamiento es necesario considerar la resistencia que se generan en buena parte del equipo docente de ser confrontado en su cotidianidad. Hay cierto confort y no mucha capacidad de autocrítica porque dentro de las creencias propias del ejercicio docente está la considerar que se tiene la formación y experiencia suficiente para seguir actuando de la misma manera. Un agenciamiento continuo permite la superación de estas barreras por cuanto genera pensamiento colectivo y por consiguiente un desvanecimiento de la individualidad y un relacionamiento entre los agentes educativos.

El escepticismo que tienen algunos profesores frente a la pedagogía y la práctica por su falta de claridad conceptual se va superando con la apropiación de nuevas experiencias y con el reconocimiento del horizonte de sentido que resulta del desarrollo de la metodología ISE, en la que lo significativo es que todos los actores se implican.

Queda claro además que los agenciamientos no tienen una fase o punto de llegada. Estos son ejercicios más o menos periódicos que empoderan a las comunidades para mantener una conversación permanente en torno a los temas comunes y a las dificultades y oportunidades de mejora que van surgiendo al interior de las instituciones.

Bibliografía

- Acosta Valdeleón, W. (2016). *La innovación Social Educativa: un camino a la transformación de las comunidades educativas*. Cali: REDIPE.
- Acosta Valdeleón, W. (2018). *Innovación Social Educativa. Un camino a la transformación de la realidad educativa*. Bogotá.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características mas relevantes del paradigma socio-critico: su aplicacion en investigaciones de educacion ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educacion del Instituto Pedagogico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigacion Sapiens*, 187-202.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Avila, A. G., & Valdeleon, W. A. (2018). Hacia una teoría de los agenciamientos educativos comunitarios. *La innovación como agenciamiento educativo comunitario*, 23.
- Bastida-Bastida, D. (2019). Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para la educación: propuesta para el docente de ciencias. *Revista Científica*, 73-80.
- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus humanidades.
- Bourdieu, P. (1999). El conocimiento por cuerpos. *Meditaciones pascalianas*, 169-214.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. Recuperado de [http://www.bscs.org/pdf/5EFull Report.pdf](http://www.bscs.org/pdf/5EFull%20Report.pdf).

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LoM Ediciones.

Cifuentes Ch., J. (2018). El entorno homeotético: una categoría que nos permite resignificar las comunidades educativas. *La innovación como agenciamiento comunitario*, 47.

Cuadrado Vertel, B. J., Saraza Hernández, D. C., & Forero Ayala, J. E. (2013). *El papel de los agentes educativos en comunidades en emergencia social: caso barrio altos de la florida (tesis de maestría)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cuadrado, B., & Saraza, D. e. (2013). El agenciamiento social en contextos de emergencia: comunidades educadoras de Altos de la Florida, municipio de Soacha. 152-169.

Deleuze, G. (1970). *La lógica del sentido*. Medellín: El bote de vela Ed.

Deleuze, G., & Foucault, M. (1999). *Los intelectuales y el poder*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas (capitalismo y esquizofrenia)*. Valencia: Pretextos.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.

Deleuze, G., & Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Valencia: pre-textos.

Delgado Fernández, M., & Solano González, A. (2009). ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CREATIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9 (2), 1-21.

- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Engel, P. (1997). *La organización social de la innovación. Enfocando en/sobre la interacción de los agentes involucrados*. Santiago de Chile: Royal Tropical Institute.
- Galeano, M. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas.*, V (9), 141-153. .
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu editores, p. 51.

González, A., & Acosta, W. (2018). Hacia una teoría de los agenciamientos educativos comunitarios. *La innovación como agenciamiento educativo comunitario*, 10.

González, I. (2014). Obtenido de <http://www.redgtd.org/20161126170044.php>

González, I. (Mayo de 2015). Obtenido de <http://www.redgtd.org/20161126170044.php>

Hernández, B. F. (2006). *Metodología de la Investigación. 4ª Edición*. McGRAW-HILL: INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

KEMMIS, S. &. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: introducing focus group. *BMJ*, 299-302.

Lewin, y. o. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos.*, 13-25.

LOMAX, P. (1995). *Action research for professional practice*. British Journal of In Service Education.

Lopez, E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 1-24.

Martinez, A. (1990). *Teoría Pedagógica: Una Mirada arqueológica a la pedagogía*. . Bogotá: Pedagogía y saberes.

Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Patiño, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*, 27-31.

Posada, R. (2005). *Calidad de la Educación y Organizaciones Escolares Inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla: Santillana.

Rodríguez, H. (2018). Hacia la conciencia crítica a partir de la agencia. *La innovación como agenciamiento educativo comunitario*, 23-24.

Rodríguez, H. M. (2018). Hacia la conciencia crítica a partir de la agencia. *La innovación como agenciamiento educativo comunitario*, 23.

San Fabián Maroto, J. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En Blasco Sánchez, B., Cabo Martínez, M.R., San Fabián Maroto, J.L. & Santiago Martínez, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*, 13-53.

Sommer, D. (2006). Juego de cintura. La agencia cultural en América Latina.

Torres Carrillo, A. (2013). El retorno a la comunidad. Problemas y desafíos de vivir juntos.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Cinde - El buho.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza*. Santa fé de Bogotá: Siglo del hombre.

ANEXOS

Anexo A. Sábana de oportunidades y valoración del taller.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JERICÓ

TALLER DE AGENCIAMIENTO

FASE 1	
Proceso(s)	Comunitarización y Concientización
Paso	Institución de la COPIE y Priorización de problemáticas educativas

SÁBANA DE OPORTUNIDADES:

Descripción: A continuación se presentan los 4 problemas (oportunidades) que se vislumbran dentro de la práctica pedagógica del Programa de Formación complementaria de las Escuelas Normales. Asigne a cada uno un valor teniendo en cuenta los 3 criterios que se presentan, siendo el número 1 el de menor valor.

PROBLEMA S OPORTUNIDAD	IMPORTANTE					URGENTE					MENSURABLE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actualización del plan de estudios.															
Articulación con la educación superior															
La práctica pedagógica del PFC.															
Poco interés por la formación para la docencia.															

Valoración del taller:

En un párrafo cuéntenos que aprendizajes le deja la actividad realizada.

Anexo B. Registro de asistencia al primer taller de expertos.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JERICÓ

TALLER DE AGENCIAMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

MAYO 14 DE 2019

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JERICÓ

TALLER DE AGENCIAMIENTO

FASE 1	
Proceso(s)	Comunitirización y Concientización
Paso	Institución de la COPIE y Priorización de problemáticas educativas

ASISTENTES

Nombres y apellidos	Estamento	Firma
Elizabeth Agudelo Zuluaga		
Luz Angela Grajales Fernández		
Lina Paola Reina Ramírez		
Ester Lilia Vélez Velásquez		
Luz Mila Obando		
Dora Emilsen Peláez Suárez		
Adriana Suárez		
Diego Alejandro Cruz Echeverry		
Ovidio Suárez		
Mariana Espinosa Agudelo		
Yuliana Bermúdez		

Anexo C. Pauta de observación de clase.

PAUTA DE OBSERVACIÓN EN CLASE

Institución o Centro Educativo Rural:	
Nombre del docente formador:	
Nombre del docente en formación:	
Curso:	Fecha de diligenciamiento:

La pauta de observación en clase comprende dos momentos: la planeación del trabajo en el aula y la observación de clase. En cada uno, el docente debe describir y definir las condiciones que se indican. Posteriormente, evaluador y evaluado se reúnen para realizar una valoración global del trabajo en clase.

1. PLANEACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA
Competencias y habilidades a desarrollar:
Metas (objetivos) de aprendizaje programadas para la clase
Estrategias (medios y mediaciones) pedagógicas que ha seleccionado para la clase
Contenidos (temas y subtemas) que se van a desarrollar en clase
Procedimientos para evaluar el aprendizaje en clase (cómo va a ser evaluado el alumno):
Otros aspectos necesarios para comprender las actividades que desarrollará en clase
2. OBSERVACIÓN DE CLASE
Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda
Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc.
Estrategias pedagógicas utilizadas de acuerdo a las características del grupo escolar
Materiales y recursos durante el desarrollo de las temáticas
Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante
Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil
Aplicación de las normas del Manual de Convivencia
Otras observaciones

3. VALORACIÓN DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE (coevaluación)	
Fortalezas observadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje	
Oportunidades de mejoramiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje	
Nombre y Firmas	
Maestro formador:	Maestro en formación:

<i>Anexo D. Entrevista maestro en formación 1.</i>	
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PFC DE LA ENS DE JERICÓ	
NOMBRE	M C R
SEMESTRE	4
<p>1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica, qué entiendes por ella?</p> <p>Es el proceso donde vamos, como la palabra lo dice, a practicar, a dar nuestros conocimientos a los niños y aparte de dar los conocimientos, también a recibir los conocimientos nuevos por parte de los estudiantes y por parte del maestro formador.</p>	
<p>2. ¿Detalle cómo realiza su práctica pedagógica?</p> <p>La realizamos en ciertos lugares, por ejemplo, en Escuela Nueva, o sea en la parte rural. Nos dan seis meses o un año, dependiendo de cómo sea el proceso que se va a llevar ese año.</p> <p>Converso con la profesora y ya ella me da unos temas, me explicas más o menos como está el tema de Escuela Nueva, si no lo tengo muy claro o qué dudas tengo y ya mediante eso voy planeando mis clases y llevando acabo ese tiempo que me corresponde en la práctica. También he hecho práctica en la escuela urbana, también es el mismo proceso, nos dan seis meses donde estamos compartiendo con la maestra formadora y con los estudiantes, donde pude apreciar ese ambiente escolar que se vive, porque es muy diferente lo que a uno le dan o le dicen de cómo va a ser una clase a cómo es en realidad, a uno ir a practicarla. Entonces uno adquiere más competencias, más facilidad y ya sabe cómo es el ambiente que se maneja en estos espacios.</p>	
<p>3. ¿Cómo la registra, mediante qué instrumentos y con qué parámetros?</p> <p>En las dos prácticas que hice lleve a cabo un planeador donde registraba el tema que iba a</p>	

dar, que está dividido en tres partes, que son la parte inicial, la parte central y le valuación o retroalimentación. Éste previamente revisado por la formadora la cual me hace algunas modificaciones y tienen que hacerla y las cuales yo llevo acabo si tengo que mejorar.

4. ¿Quién diseñó ese registro que ustedes llevan?

A mí me lo dio la profesora de del Centro Educativo Rural, nosotros antes de ir a la clase realizamos el planeador y lo mandamos y ya ellas nos lo devuelven con las correcciones.

5. ¿Cómo se te evalúa la práctica pedagógica, (describe)?

Mediante un formato que ese si nos lo da la profesora, la directora de del programa de formación complementaria, ella nos lo da, pero es dado previamente al maestro formador y es conocido también por nosotros los parámetros que tiene este para evaluarnos, además de este también tenemos un diario pedagógico que hacemos cuando vamos a la práctica que al igual también se evalúa por los maestros.

6. ¿Qué participación tiene usted como maestro en formación en la evaluación de su práctica?

Es un proceso conjunto, ya que tiene una hetero, una co y una autoevaluación, entonces es donde la profesora y yo nos sentamos a conversar Todos estos puntos sobre los que se va a basar la evaluación y poner la nota.

7. Cuando te vas a evaluar, ¿que consideras para hacer esa autoevaluación?

Tomo en cuenta todos los aportes o las sugerencias que me hizo la profesora, al igual que por ejemplo como veo los estudiantes en la clase, si me faltó esto o si estuvo bien la clase, entonces evaluó toda esa parte.

8. ¿De qué manera percibes que se realiza la retroalimentación de los procesos evaluativos concernientes a tu práctica?

<p>Al final tuve un conversatorio con la Profe de la parte urbana, donde ella me expone todo lo que observó durante mi práctica, cómo me vió a mí, cómo se sintió ella y si tengo que mejorar algo ella me lo plantea, y tenemos una conversación muy agradable donde yo puedo darme cuenta de las debilidades o las cosas que me hacen falta mejorar y para poder llegar a ser una buena maestra.</p>		
<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PFC DE LA ENS DE JERICÓ</p>		
<p>NOMBRE</p>	<p>A G</p>	
<p>9. ¿Cómo te has sentido en la formación complementaria?, ¿como valoras esa experiencia?</p>		
<p>SEMESTRE</p>	<p>4</p>	
<p>Es muy agradable porque es muy diferente el ambiente escolar que uno tenía en secundaria, porque ya es otra cosa con más responsabilidad, esto hace que nosotros seamos más responsables en nuestra vida cotidiana y que miremos las cosas desde otro punto de vista, porque a veces yo me pongo a mirar y digo — yo primero no veía esto así, lo veía de otra forma—, entonces son esas cosas que lo hacen ver a uno que está bien, como —véngase por este lado y que le permiten a uno tener nuevos aprendizajes.</p>		

1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica, qué entiendes por ella?

La practica pedagógica para mí es una parte esencial del maestro, ya que no sólo se fundamenta en saberes, sino que afianza nuevos conocimientos con los alumnos. También la práctica pedagógica la denomino ese recorrido que hace la persona, y más un maestro, que se enfrenta a nuevas realidades.

2. ¿Detalle cómo realiza su práctica pedagógica?

La ejecuto por medio de actividades, apoyas obviamente teóricos, que me pueden ayudar a fortalecer mucho más en el aula, también la desarrollo por medio de algunos planeadores que me dan parámetros para realizar mi clase muy estructurada.

3. ¿Cómo la registra, mediante qué instrumentos y con qué parámetros?

Los formatos que hay son al final que se entregan del semestre terminada la práctica, que es una evaluación que se hace entre el maestro formador y el maestro que se está formando. Yo también diría que no solamente sería como un parámetro, sino que también, el instrumento que yo utilizo mucho es el diario pedagógico o el diario de campo, para mí es muy reconfortante saber que existe este tipo de cosas por qué no sólo me sirve para darme cuenta en qué falle en alguna ocasión y también porque me da una retroalimentación de lo que puedo mejorar o de lo que puedo seguir construyendo con los niños. También otro instrumento, pero éste ya sería un poquito más de la parte afectiva, sería registrar los comentarios que hacen en la clase

4. ¿Cómo se te evalúa la práctica pedagógica, (describe)?

Primero que todo, me hubiera gustado que la práctica pedagógica se hubiera evaluado más que todo por los saberes y no solamente por un número, pero yo sé que es algo utópico, algo que el sistema educativo no va a erradicar por una simple propuesta, eso tendría que ir más allá. Mi práctica pedagógica la evalúa mi maestra formadora o sea la directora del Programa de la

Formación Complementaria y también la maestra donde me está informando, que es en la vereda, también me acompaña mucho en ese procedimiento.

5. ¿Qué participación tiene usted como maestro en formación en la evaluación de su práctica? ¿Conoces el formato de evaluación?, ¿lo tienes a la mano? o ¿solamente lo conoces en el momento de la evaluación?

La verdad, no conocía el formato, pero lo presentaron un poquito antes de terminar el semestre, entonces ya uno mira los parámetros o directrices que ahí están ubicadas y ya a lo último se genera el conversatorio. Este formato es igual para todas las clases.

En ese proceso de evaluación participo en conjunto con la maestra, quizás en algunos puntos uno no esté de acuerdo, pero uno obviamente respeta la opinión del maestro, al igual uno tiene que aprender que no todo lo puede hacer bien y que algunas cosas las tiene que mejorar, pero siempre es uno como coayudante. Mi auto evaluación si es tenido en cuenta.

6. ¿En qué te basas para autoevaluarte?

Yo antes de evaluarme miro algunos registros de mi diario de campo y me hago una retroalimentación, en lo que fallé y en algunos comentarios que también me coloca la profesora en el planeador. Entonces, de acuerdo con todo eso, yo hago un análisis de mi trabajo y doy mi calificación.

7. ¿Cómo te has sentido en la formación complementaria?

La verdad me ha servido muchísimo, no sólo a nivel académico, sino una maduración a nivel personal. Uno cuando sale del colegio, quizá sale con muchos vacíos, pero cuando se entra a una formación complementaria y no solamente se habla del estudiante, si no como persona, como ser pensante, entonces, se maneja una serie de diagramas que van saliendo sobre el aprendizaje, el conocimiento, la maduración como persona, entonces se crean lazos de

amistad. Entonces creo que la formación es excepcional. Ha llenado mis expectativas, fue más

de las expectativas esperadas.

Anexo F. Entrevista maestro en formación 3.

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: CARACTERIZACIÓN DE LA
PRÁCTICA PEDAGOGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PFC DE LA ENS DE**

JERICÓ	
NOMBRE	B M
SEMESTRE	4
<p>1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica, qué entiendes por ella?</p> <p>Es el proceso mediante el cual nosotros practicamos lo que recibimos en los espacios de conceptualización, donde tenemos el acercamiento con los niños y podemos darle acción a lo que aprendemos en esos espacios.</p>	
<p>2. ¿Detalle cómo realiza su práctica pedagógica?</p> <p>He tenido dos prácticas, en la rural Y en la urbana, se supone que una debe ser la escuela nueva y la otra como escuela graduada pero he tenido las dos como si fuera escuela graduada porque en la sede rural no se lleva como tal el modelo escuela nueva, entonces yo voy un día a la semana, preparo mis clases y durante To Do el día y yo soy el que doy las clases, la profesora me asigna unas materias, unos temas para ese día y sobre que doy las clases todo ese día, la profesora es la que está ahí en el salón, se encarga de la disciplina y soy yo el que estoy ahí todo el día enseñando.</p>	
<p>3. ¿Qué mas haces, además de dictar las clases?</p> <p>Hago actividades, trato de que no todo sea muy académico, también porque en algunas veces se han visto problemáticas, entonces uno hace actividades que trate de resolverlas, también hemos hecho charlas, hemos tenido también encuentros donde los niños también pueden jugar, como el día del niño y demás celebraciones.</p>	
<p>4. ¿Cómo la registra, mediante qué instrumentos y con qué parámetros?</p> <p>Nos dijeron que cada docente nos iba dar un derrotero para nosotros vaciarlo que nosotros vamos a enseñar ese día, pero yo no recibí nada de ninguna de las docentes, pero igual yo tengo</p>	

mi agenda de todo lo que voy a dar ese día, mis actividades principales, todo lo que voy a hacer lo tengo en un cuaderno y también en el diario de campo. Ahí vacío lo que voy a hacer ese día y después cuento todo lo que sucedió el día de la práctica.

5. ¿Qué parámetros o condiciones tienes en cuenta para hacer ese registro?

Yo lo hago en un cuaderno, pero también tenemos en cuenta algunos parámetros que hemos visto para preparar las clases, como iniciar con alguna actividad previa, si voy a enseñar un tema no voy directamente a decir —hoy vamos a ver tal tema, sino que empezamos con una actividad. Formulo la actividad, digo el tema que vamos a ver, manejo mucho también lo de las TIC y busco también actividades que evalúen el tema pero que no sea de forma como se hace siempre, en una hojita y evaluación, sino con otras actividades que permitan a ellos también divertirse.

6. ¿Cómo se te evalúa la práctica pedagógica? (describe)

La coordinadora del programa información nos entrega a nosotros una hoja en la cual nos evalúan varias cosas, entre esas está el manejo del grupo, la preparación de las clases, el manejo de las TIC, el diario de campo, presentación, entre otras, entonces ella nos entrega ese documento, ya nosotros se lo entregamos a los docentes formadores. En esa hoja hay tres casillas, la cual evalúa el docente formador, nosotros también nos evaluamos y otra casilla que es para nosotros ponernos de acuerdo, que es la heteroevaluación.

7. ¿Qué participación tiene usted como maestro en formación en la evaluación de su práctica?

Nosotros tenemos un espacio para dar una nota, pero yo diría que vale más la nota del docente formador que es quien tiene más experiencia y nos puede dar a nosotros, porque ellos lo han hecho, consejos para que a nosotros nos vaya mejor, osea uno no va allá sólo a enseñar,

sino que las docentes también le dicen a uno que puede mejorar, entonces eso también sería

Anexo G. Entrevista maestro en formación 4.
como un proceso evaluación, pero también es importante la voz de nosotros, el punto de vista

de nosotros.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PFC DE LA ENS DE JERICÓ	
NOMBRE	L M M
SEMESTRE	4
<p>1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica, qué entiendes por ella?</p> <p>Yo considero que a practica pedagógica en una de las mejores herramientas para la formación de los docentes, ya que estamos en contacto con los educandos y son ellos los que nos dan mas herramientas y nos ayudan a comprender múltiples cosas que nos pasan en nuestros entornos, entonces yo creo que es una de las mejores de los docentes actualmente.</p>	
<p>2. ¿Detalle cómo realiza su práctica pedagógica?</p> <p>En este momento no hemos iniciado la práctica (en la sede anexa ni rural), pero acabo de terminar mi practica pedagógica en el CDI, Rondín. Allí generalmente se trabaja con rondas infantiles, se inculcan demasiadas rondas infantiles a los niños, los niños llegan a una edad de 16 meses y salen a los 4 o 5 años para el preescolar.</p> <p>Primero se empieza siempre con el proceso de observación y ya luego comenzamos nosotros a actuar. Allí siempre me tocaba estar atento con lo que pudiera ocurrir con los niños, trabajar rondas infantiles, muchas rondas infantiles. Nos toca estar muy atentos con la salubridad de los niños, que los niños se laven las manos siempre que vayan a comer porque van al comedor 5 veces al día, entonces hay que estar atentos con todo esto.</p>	
<p>3. ¿Cómo la registra, mediante qué instrumentos y con qué parámetros?</p> <p>Mediante diarios de campo. Los diarios de campo constan, primero de una descripción muy especifica de lo que sucede en el día durante la practica, otra parte es la reflexión, en ella</p>	

hablamos acerca de los compromisos que tendremos de la próxima clase, también de las dificultades y/o fortalezas que se vieron durante esta clase.

4. ¿Cómo se te evalúa la práctica pedagógica, (describe)?

La práctica me la evalúan mediante un instrumento que se conforma en 12 ítems, estos 12 ítems constan de mi autoevaluación y la coevaluación del docente. Son los mismos ítems para estos dos tipos de evaluación.

En mi autoevaluación la docente no puede opinar respecto a ella, pero en la coevaluación si tenemos una confrontación.

5. ¿Qué participación tiene usted como maestro en formación en la evaluación de su práctica?

Mi participación más activa es durante mi autoevaluación, en ella yo me asigno una nota teniendo en cuenta mi puntualidad, mi responsabilidad y mis conceptos en clase y luego en la coevaluación, yo tengo la oportunidad de confrontar a la profesora cuando ella me dice que me va a asignar una nota respecto a la puntualidad, por ejemplo.

6. ¿Cómo te has sentido en la formación complementaria y cómo valoras el programa de formación complementaria?

La verdad me he sentido demasiado bien, lo valoro más que To Do es por la gran calidad de profesores que este programa nos ha brindado, creo que hemos contado con los mejores profesores y cada uno ha dejado una huella en mí. Creo que todo esto me servirá en mi formación que espero continúe.

7. ¿Qué orientación tienes ahora?, ¿para dónde vas?

My aspiration is to leave the complementary training and do a licentiate in foreign languages, since that is my greatest skill, the foreign language in particular English.

Anexo H. Entrevista maestro en formación 3.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PFC DE LA ENS DE JERICÓ	
NOMBRE	M A O
SEMESTRE	4
<p>1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica, qué entiendes por ella?</p> <p>Para mí en este proceso de aprendizaje que he estado en la formación complementaria, es precisamente ese afianzamiento que hay de nuestros saberes teóricos llevados a un campo donde uno se encuentra con un panorama totalmente diferente, En el sentido que uno verdaderamente de la esencia de la educación, que a veces son cosas que son alejadas de pronto de los contextos que nos hablan los docentes en la clase y cuando uno va a la práctica pedagógica uno se encuentra un panorama completamente diferente que enriquece el proceso de la práctica pedagógica.</p>	
<p>2. ¿Detalle cómo realiza su práctica pedagógica?</p> <p>Uno de mis principios es siempre llevar alegría al aula de clase, a los niños, porque ya la sociedad ha sido demasiado injusta para que los docentes sean agrios o sean de pronto toscos con los niños, entonces siempre partiendo de la alegría, desarrollo todo el repertorio que llevo con relación a la programación De clase, pero siempre inyectándole a los niños como ese gusto de estar en la clase, que ellos se interesen por estar con ese profesor.</p>	
<p>3. Además de eso, ¿qué es para ti la práctica como tal?, ¿qué otras cosas haces además de dictar la clase?</p> <p>Yo digo que el docente es una persona interdisciplinar, entonces el acompañamiento a los chicos no sólo en el aula, sino cuando están tomando su media mañana, cuando están</p>	

almorzando, cuando están llegando, cuando se están despidiendo. Es algo que ellos, yo opino, reclaman del docente, porque no es sólo es una figura de autoridad, sino que también hay quienes se ven refugiados en su maestro, en su docente, entonces es brindarles esa cercanía a los niños. Ese es el concepto que Miguel tiene del docente: ser cercano, ser un guía.

4. ¿Cómo la registra, mediante qué instrumentos y con qué parámetros?

Nosotros tenemos un preparador de clase, que juiciosamente los que tenemos esta convicción lo llevamos. Siempre nuestro preparador de clase y un diario de campo pedagógico, donde se registran las actividades, además de que nosotros le insertamos fotografías, le ponemos otro tipo de actividades, incluso las que no han en el preparador de clase, porqué a veces a uno se le sale del esquema de lo que lleva, entonces en ese tipo de formatos.

5. ¿Cómo se te evalúa la práctica pedagógica, (describe)?

La práctica se evalúa con una matriz donde hay unos conceptos y una nota que da el docente acompañante de la práctica, una autoevaluación que hago yo de esos mismos ítems y luego el promedio de ambas.

**6. Cuando hablas de auto evaluación, ¿qué aspectos consideras para hacerla?,
¿en qué fundamentas esa autoevaluación?**

Además de los ítems que reclama la matriz, es decir, cómo me califico yo en mi preparación de clase, también tomo en cuenta esos aspectos que precisamente que no demarca la matriz, como por ejemplo el entusiasmo que pongo para la práctica, lo innovador, las propuestas que hago. Hay una cosa que no dice la matriz y no se le dice a nadie y es el compartir entre compañeros: —mirá, hacete esta actividad que de pronto te sirve. A mí me sirvió, entonces yo digo que ahí es donde realmente vale la práctica pedagógica y esa autoevaluación, en el

compartir con el otro esas experiencias.

Anexo 1. Entrevista maestro en formación 6.

7. ¿De qué manera percibes que se realiza la retroalimentación de los procesos evaluativos concernientes a tu práctica?

Bueno, es muy positivo, yo he tenido la oportunidad de tener dos profesoras acompañantes muy buenas, que siempre aceptan las propuestas que les hago como docente en formación y que me enriquecen, además de que siempre están ahí pendientes. Pero, ¿cómo tomo yo eso? Yo digo que el docente en formación es eso: un docente que se está moldeando, por lo tanto debe dejarse guiar por los que tienen experiencia, entonces yo lo asumo de manera muy respetuosa y siempre enriqueciendo los procesos, ese es el fin mío siempre.

8. ¿Cómo valoras esta experiencia en la formación complementaria?

De mil maravillas, yo creo que esto me ha cambiado de manera personal y de manera académica, por supuesto. De manera académica porque he aprendido un montón de cosas, que las personas nos imaginan que uno puede encontrar en una Normal Superior de un pueblo, porque además la gente subestima. En la parte humana me ha vuelto más sensible, más cercano. Nadie cree, pero estos procesos y la cercanía con los niños y estar siempre en sintonía a ellos mueve muchas fibras en el ser de la persona.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PFC DE LA ENS DE JERICÓ	
NOMBRE	V A H
SEMESTRE	4
<p>1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica, qué entiendes por ella?</p> <p>La práctica pedagógica sería como aquel espacio que nos permite prepararnos mejor para nuestra futura labor, sería por decir, como un tipo de entrenamiento que se hace para cuando estemos en nuestra vida laboral. Ya sería como un espacio de compartir con los profesores, que ellos nos formen, que nos informen mejor de que se hace en nuestra labor, que se debe tener en cuenta, por ejemplo, en la zona rural, qué es escuela nueva, que se debe hacer, qué características hay que tener en cuenta con la zona urbana, con la zona rural. Es como ese espacio que nos brinda la Normal y sus profesores de aprender un poquito más y llevar a la práctica lo que ya antes nos dieron, la teoría.</p>	
<p>2. ¿Detalle cómo realiza su práctica pedagógica?</p> <p>Cambia un poquito en la rural y en la urbana. E en la urbana la profesora me da un formato para que yo haga la clase. Entonces eso ya iba con motivación, con un video de motivación, con preguntas iniciales y ya luego se hacía el desarrollo de la clase, la consignación en el cuaderno, una evaluación, una actividad que diera cuenta de lo que se hizo y que los estudiantes si hayan aprendido. Ya en el caso de la rural, el profesor no me dio un formato como tal, pero yo como base tengo la presentación del objetivo, la teoría,</p>	

luego una práctica que dé cuenta de lo que les enseñé y ya generalmente las evaluaciones le saco más de tipo lúdica, para ver ellos que aprendieron porque eso escrito no me gusta.

3. ¿Qué participación tiene usted como maestro en formación en la evaluación de su práctica?

Yo me pongo una nota de acuerdo con lo que consideré, si cumplí o no con lo asignado. Me evaluó con base a los instrumentos que utilizaba, los materiales, de acuerdo con el ítem. Hay cosas en las que uno obviamente falla, pero uno tiene que tener en cuenta eso. Pero siempre me evaluó con base al instrumento de seguimiento.

4. ¿De qué manera percibes que se realiza la retroalimentación de los procesos evaluativos concernientes a tu práctica?

Generalmente al final de la clase el profesor tiene como un tipo de cuaderno o también su diario, entonces ellos me decían en qué fallé, qué hice bien, qué puedo seguir haciendo, qué puedo mejorar y ya entonces me van indicando lo que hice bien en la práctica o no. Partiendo de eso uno intenta mejorar, por ejemplo, en los planeadores cuando me los corregían, yo intentaba entonces pensar en otras ideas, hacer de pronto otra cosa que le pudiera gustar más al profesor.

5. ¿Cómo te has sentido en la formación complementaria?, ¿Qué valoración le das?

<p>Muy bien, me siento muy formada y eso es lo que yo le he dicho a mis compañeros, <i>Anexo J. Entrevista maestro formación 7.</i> porque ya uno conforme a lo que voy aprendiendo cosas se siente mejor, ya uno va viendo</p>
<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: CARACTERIZACIÓN DE LA como la evolución en la forma de hablar, de escribir, de exponer, ya uno va sintiendo como PRÁCTICA PEDAGOGICA DE LOS ESTUDIANTES DE PFC DE LA ENS DE esos conocimientos que ha tenido, ya uno se siente más preparado.</p>

JERICÓ	
NOMBRE	A M P
SEMESTRE	4
<p>1. ¿Cómo definirías la práctica pedagógica, qué entiendes por ella?</p> <p>Yo la entiendo como un proceso de formación que se lleva a cabo durante el programa de formación complementaria para entrar a un campo en el que nosotros nos vamos a desempeñar como docentes, como dice la palabra, una práctica, un momento donde nosotros nos estamos preparando, donde estamos con los niños interactuando, donde también estamos con los docentes que son los que nos están formando, que nos dan pautas y ahí es donde más tenemos la experiencia para adquirirla en el campo laboral.</p>	
<p>2. ¿Detalle cómo realiza su práctica pedagógica?</p> <p>En la práctica pedagógica, la docente que nos orienta en mi caso, que ayudó a mis clases de matemáticas, la docente me da unos temas en sus temas y esos temas ya yo los tenía que llevar a cabo, presentarle las actividades que iba a realizar, cómo iba a dar la clase y ya en el transcurso de la jornada me dirigía a los diferentes grados de segundo al quinto, dictando la clase que la docente pedía.</p>	
<p>3. Además de dictar clases, ¿que haces en la jornada pedagógica en tu encuentro con los con los chicos?</p>	

En mi encuentro con los chicos, muchas veces antes de iniciar la clase, los niños se me acercan, me dicen -hola profe, ¿cómo está?!, me gusta dialogar con ellos acerca de cómo se sienten, de cómo están con su familia, de que realizan en las horas de la tarde, porque los estudiantes se sienten muy cómodos cuando uno les pregunta eso. Entonces a mí me gusta dialogar con ellos, en las horas de descanso también lo hago, cuando es la hora de tomar la media mañana yo comparto con ellos esos espacios para estar en compañía y para dialogar también, temas ya sean de interés de la escuela o temas que ya van por fuera en lo personal.

4. ¿Cómo la registra, mediante qué instrumentos y con qué parámetros?

Para la preparación de las clases tengo un preparador, que es un cuaderno, allí se llevan unos parámetros, tengo que escribir el nombre de la institución, de la docente, el nombre mío, aparte tengo que escribir hacia que estudiante va dirigida, hacia que grados. Luego un objetivo general que debo cumplir durante la clase. Ya ahí, como lo había dicho, son los pasos de la motivación, la conceptualización y la aplicación que llevo en las clases. También uno diario de campo que hay redactar de lo que hice durante mi jornada, independiente de que haya sido en primero, segundo o tercero, todo va a ser en general y unos planteamientos de si encontré una problemática o alguna hipótesis que yo desee solucionar en esta.

5. ¿Cómo se te evalúa la práctica pedagógica, (describe)?

La práctica se evalúa al final del semestre, la docente coordinadora del programa nos entrega una hoja donde hay algunos parámetros que se deben de cumplir, y en esta están los

diarios de campo, la vestimenta que llevamos para dictar la clase, también la implementación de las TIC, los materiales que llevamos para el aula, entonces nosotros colocamos la autoevaluación, la docente coloca la heteroevaluación y esas dos notas se computan para sacar la coevaluación.

6. ¿Qué participación tiene usted como maestro en formación en la evaluación de su práctica?

Como maestra informo como realizas la autoevaluación, que tienes en cuenta para realizar la propiamente

Para hacerla propiamente yo recorro hacia atrás recordando como estuve en mi práctica, como fueron los parámetros como ya lo había dicho y ya me autoevalúo, como ya también lo había dicho, entonces ahí tengo cuenta cual fue mi comportamiento en el aula de clase, si realmente brinde algo positivo hacia los estudiantes y hacia la docente que me estaba formando en ese momento.

7. ¿De qué manera percibes que se realiza la retroalimentación de los procesos evaluativos concernientes a tu práctica?

No registra respuesta de esta pregunta.

8. ¿Cómo te has sentido en la formación complementaria?, ¿Qué valoración le das?

bueno la verdad ha afectado de forma muy positiva, muy bonita porque vivir la experiencia

que tenemos pues con los niños es algo demasiado significativo, porque es también muy significativo pasar por la calle y que cualquiera de los niños lo llamé a uno —profel, así de lejos desde la otra acera lo llaman a uno, entonces uno siente como esa satisfacción y esa motivación a la vez para uno seguir en este proceso, porque son mundos diferentes que cada uno encuentra en el aula y hay una forma diferente tratar a cada estudiante, entonces realmente hacer algo muy motivado para continuar en este proceso.

También los estudiantes con barreras educativas, que algunas personas dicen —que no, que ellos no tienen las mismas capacidades que los otros y como en cierto modo como que los discriminan y los estudiantes como que le hacen cierto Bullying, como que no se integran con ellos, realmente esa ha sido una de las experiencias más bonitas que yo tuve en la escuela de acá de la primaria, porque no es los descansos yo me hice con dos de los niños, ellos siempre me buscaban; incluso yo me iba para un salón y eran conmigo y las demás personas decían —no es que ellos son muy fastidioso, muy cansones, muy hiperactivos los tachaban pues como un vocabulario como no muy apto, pero al dialogar yo con ellos uno se da cuenta son personas como muy bonitas, que ni si quiera están pensando en hacer nada malo, ni tratar de dañar a la otra persona, sino que al ver que las otras personas no lo entienden, entonces como que están como en una barrera —nadie se me acerque, pero conmigo se expresaban de una forma muy bonita.

Anexo K. Revisión documental: concepto de Práctic pedagógica en la ENS de Jericó.

FASE 2	
Proceso(s)	Deconstrucción
Paso	Caracterización de las problemáticas educativas
Lugar	Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó
Técnica(s)	Revision documental.
Participantes	Investigadores.

Rastreo documental del concepto de práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Jericó en documentos institucionales:

Declaración (qué es, cómo se realiza), creencias (si están registradas), referentes (decreto 4790, naturaleza y reto), principios (fundamentos), historia.

- Desde la malla curricular:

El plan de estudios, actualizado por acuerdo 01 de marzo 20 de 2018, considerando 4 establece que: en el caso de la Normal para el énfasis de Pedagogía se dan en los grados, décimo y undécimo.

- Desde la formación específica, malla curricular:

Dentro de los espacios de conceptualización de la formación complementaria se contempla el componente Práctica - Investigación - Pedagogía

- En el documento Práctica Pedagógica en la Escuela Normal superior de Jericó, verificación de las condiciones de calidad para el proceso de acreditación de la ENS para el año 2018 se lee:

La ENS de Jericó concibe la práctica pedagógica como elemento fundamental en la aplicación de los saberes adquiridos en la trayectoria de los diferentes espacios de conceptualización, a la vez

que se convierte en la experiencia viva del quehacer docente en el que convergen elementos tendientes a fortalecer las diferentes dimensiones del ser humano partiendo de la fortaleza en sí mismos como maestros en formación y de la proyección a la infancia, a la diversidad y a la ruralidad.

Se piensa en la ENS que la estrategia pedagógica clave para la formación de los estudiantes de la formación complementaria es la práctica en el campo aplicado, porque allí se verifican las construcciones en orden al saber acerca de la infancia. Esta práctica contiene campo investigativo donde el estudiante puede observar en los niños los conocimientos apropiados respecto al desarrollo humano y la manera como el sujeto interactúa en sus relaciones interpersonales y con los motivos del aprendizaje, también el cómo se jalonan los procesos de aula, y cómo el maestro en formación actúa, se empodera de sus roles y afronta la alteridad tanto de los alumnos como de los padres de familia y maestros formadores para que referencie y comprenda la complejidad de los escenarios educativos en los que interactúa.

En el PFC de la ENS de Jericó, la práctica pedagógica y la investigación no se comportan como espacios de conceptualización porque son espacios praxiológicos, que escenifican el paso de la pedagogía como reflexión a la pedagogía activa, donde se conjugan la enseñanza y el aprendizaje como eventos del acto educativo transformador de actores y contextos.

La práctica pedagógica inicia en el grado 10º. Los contenidos de la práctica a desarrollar en la media vocacional se trabajan a partir de tres ejes curriculares: Maestro, escuela y niño que contemplan: teoría acerca de infancia, diversidad e inclusión; lecturas preliminares acerca del maestro e historia de los maestros en su tradición crítica, pasantías por las escuelas para observación e investigación de su estado de arte en cotejo con el deber ser actual de la escuela.

El servicio social obligatorio de los estudiantes del grado 11°, es una línea de la práctica en este nivel, el cual articula con intervención en comunidades rurales, urbanas y en la región, en diversas campos, a saber: Smart parents con padres de familia, apoyo artístico, recreativo y cultural en la Casa de la Cultura en el municipio de Pueblorrico, guardianes del turismo y el patrimonio nacional, y con la Policía de infancia y adolescencia, museo y museografía, en MAJA, para ello tener siempre un énfasis de necesidades educativas asociadas a lo comunitario; en este mismo espacio se hace extensivo con los estudiantes del programa en atención a la edad dorada.

- La práctica pedagógica investigativa de la formación complementaria, se realiza a la par con:

Los espacios de conceptualización programados para el PFC, en sintonía con los ejes de formación y los principios del 4790, con el fin de ampliar contenidos de cultura relacionados en procesos de investigación, a través de la consulta encontrar nuevos elementos de apropiación personal para la elaboración de ensayos o breves monografías que contribuyen a la contextualización de los centros de práctica.

La utilización de estos espacios, para la implementación de estrategias e instrumentos de análisis con los que puedan interpretar las realidades del contexto en el que desarrollan la práctica.

La implementación de la metodología investigación acción participación, con la utilización de las herramientas propias de esta, como recurso para obtener información diagnóstica relacionada con ambientes de aprendizaje.

La intervención de contextos y los procesos de aula, a través de innovaciones didácticas para conferir dinámica y sinergia tanto como mediación en el aprendizaje de los niños, como aporte a los maestros en ejercicio, y proyección de la propuesta y modelo pedagógicos de la Normal.

El uso de los medios pedagógicos, como mediadores del aprendizaje.

La vinculación del joven maestro con los padres de familia, en proyecto de extensión comunitaria.

El ejercicio escritural de los maestros en formación, fortalecido este, en sus reflexiones de diario de campo y protocolos.

La asesoría permanente de los maestros acompañantes en los procesos de formación y práctica pedagógica investigativa.

Las etapas de la práctica pedagógica investigativa:

Tabla 7. Las etapas de la práctica pedagógica investigativa en la ENS de Jericó.

ETAPA	ESCENARIOS	AMBITOS CONCEPTUALES	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	MEDIOS	INFORMES
Practica 10 – 11 Inicial o preliminar	Aulas De clase sedes primarias urbanas teatro Santamaria	Escuela, Familia, Niño	Clase magistral. Consultas Talleres grupales e individuales. Exposiciones. Intervención en campo aplicado Festival de rondas Elaboración de videos.	Documentos. Medios y mediaciones pedagógicas. .	Cronograma. Historias de maestros Planeación de intervencione s Protocolos Presentación de producciones audiovisuales

Semestre I OBSERVACION: Lectura de contextos Semestre II prácticas pedagógicas investigativas Semestre III propuesta de investigación	Aula de Clase. Campo aplicado: nivel preescolar y básica primaria urbana y rural ENS	Introducción a la Investigación. Referentes conceptuales. Metodología de la investigación. Sistematización.	Seminario Alemán Prácticas en el campo aplicado. Consultas. Asesoría docente investigador y maestro acompañante. Exposiciones. Cine foros. Cátedras abiertas. Política de atención a	Cronograma Referentes bibliográficos. Formato de Evaluación. Planeación de clases Diario de campo	Planteamiento del problema Marco teórico. Marco metodológico. Análisis e interpretación de resultados y conclusiones. Desarrollo de clases y

Semestre IV sistematización			primera infancia.	Proceso de formación.	demás eventos de la vida escolar. Protocolos.
------------------------------------	--	--	-------------------	--------------------------	--

- Desde el Sistema Institucional de Investigación:

En el sistema institucional de investigación con relación a la práctica pedagógica se afirma que:

La investigación como uno de los ejes potencializadores de la educación en la Escuela Normal se orienta a la observación y posterior reflexión sobre las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje que realizan tanto los maestros formadores como los maestros en formación de la institución educativa.

También se insinúa desde la intencionalidad de la investigación cuando sostiene que: la

-investigación formativa es un espacio de encuentro entre teoría y experiencia pedagógica del maestro y del estudiante; y se dice esto, porque este tipo de investigación proporciona al maestro

y al maestro en formación la oportunidad de examinar sistemáticamente su propia práctica, explorar problemas para incorporar métodos y conceptos y participar en espacios de encuentro de distintas prácticas pedagógicas y trabajar en equipo para vincular sus propias experiencias y conclusiones. Sistema institucional de investigación.

En el sistema institucional de evaluación no se explicita la manera en que se abordará la evaluación o valoración de la práctica pedagógica. Solo se hace referencia a ella en los criterios de evaluación de la formación complementaria –la práctica pedagógica como espacio de conceptualización no es habilitable. (Sistema Institucional de evaluación).

- Desde el decreto nacional 4790 de 2008:

En el acápite (título) Propósitos se hace referencia a la práctica pedagógica como objeto de auto observación para efectos de la evaluación formativa.

En el artículo 3 del decreto 4790 de 2008, los numerales 10 y 11 establece como condiciones básicas de calidad:

- Prácticas docentes en el proceso de formación complementaria:

Contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria.

- Desde la Guía para la verificación de condiciones:

En la guía para la verificación de condiciones, entre los aspectos a verificar, en cuanto a la práctica, se establecen:

La ENS caracteriza los establecimientos educativos donde realiza las prácticas de los docentes en formación.

El estudiante en formación complementaria contextualiza el establecimiento educativo donde realiza la práctica.

La práctica docente está orientada a la caracterización de los contextos como fundamento de la investigación e innovación pedagógica.

La práctica docente se enmarca en los principios pedagógicos y la naturaleza de los PFC de las ENS.

La práctica docente está acompañada por el docente titular del grupo y bajo asesoría y orientación de un docente de la formación complementaria.

La práctica docente contempla visitas y trabajo con y en establecimientos educativos, innovaciones en modalidades educativas de atención a poblaciones, a instituciones con experiencias significativas en niveles de preescolar, básica primaria.

Los estudiantes participan y/o organizan como parte de la práctica docente: foros, seminarios, simposios, conferencias.

La práctica docente prioriza su preparación para desempeñarse como docentes de preescolar y de básica primaria.

La práctica docente se registra en guías, manuales, videos, portafolios, diarios de campo y otros.

Relación de docentes asignados a la supervisión de las prácticas pedagógicas, tiempos destinados a esta actividad y número de practicantes por docente.

- Desde la normatividad legal:

El soporte legal para el reconocimiento como Escuela Normal Superior, formadora de maestros se encuentra en la Resolución Nal. 6976 del 6 de Agosto de 2010, que autoriza el programa de funcionamiento de formación complementaria.

El 7 de febrero de 2019 la escuela Normal recibe la renovación de autorización de funcionamiento del Programa de Formación Complementaria.

Un abordaje teórico nos permite concluir que no se registran autores que soporten y validen la práctica pedagógica en la ENS de Jericó. Tampoco los principios y fundamentos que la iluminen teórica y metodológicamente.