

Los lugares del Asesor de Práctica: reflexiones desde la Región Oriente

*Gloria María Zapata Marín*¹

*Xiomara Jahel Meneses Zúñiga*²

Resumen

El presente texto es un ejercicio de discusión sobre la experiencia de dos maestras de práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Intenta reflexiones, más que respuestas, sobre el interés de comprender el cúmulo de implicaciones y tensiones que devienen de hacerse lugar como asesoras de práctica. Inicialmente, construimos algunas imágenes sobre el contexto de la región en que nos movemos y situamos claves de la política pública reciente que atraviesa nuestra labor. Luego, presentamos los lugares que transitamos y las dinámicas que emergen y marcan el espacio, los sujetos y las relaciones en las prácticas de formación, como posibilidad para repensar lo que en este espacio nos ocurre. Finalmente, dejamos unas líneas en borrador para seguir problematizando los sentidos y significados de esos lugares que continúan haciéndonos asesoras en el ámbito de la lengua y la literatura.

Palabras clave: lugares del asesor, maestro asesor, política pública, práctica pedagógica.

Abstract

This text is a discussion exercise based on the experience of two mentors of pedagogical practice in the bachelor's degree in Basic Education with an emphasis on Humanities, Spanish Language, at Southwest Section of the University of Antioquia. More than answers, this paper presents reflections about the interest of understanding a host of implications and tensions derived from taking place as mentor teachers. At the beginning, we make up some images about the regional context where we work, and we identify some keys of the recent public policy that our work is going through. Then, we relate the places we pass through and the dynamics that emerge and define the space, the subjects and the relationships in the training practices, as a possibility to rethink what happens to us in this space. Finally, we leave a draft to continue questioning the meanings of those places where we continue being mentor teachers in the field of language and literature.

Keywords: places of the mentor, mentor teacher, public policy, pedagogical practice.

1 Magister en Lingüística, Universidad del Valle. Maestra asesora Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Correo: gloria.zapatam@udea.edu.co

2 Estudiante de Maestría en Literatura, Universidad de Antioquia. Maestra asesora en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia. Correo: jahel.meneses@udea.edu.co



Decir lugar es mucho más que decir ocupar un espacio en el “envase” de la escuela, que cada uno quede ubicado, que le den una localización. En realidad, la idea de lugar está ligada a la dimensión simbólica de las relaciones, a los puntos de identificación que sostienen a los distintos protagonistas de esa relación, a la posibilidad de entender a cada uno como heredero de una historia y portador de otras, como sujeto de transmisión, como quien habita en tanto comparte estrategias de subjetivación con los otros. Lugar vivido, habitado, contenedor de puntos de identificación, de reconocimiento para unos y otros. Lugar en el cual se negocian significados, se dan encuentros y también desencuentros. Será tarea del asesor no sólo hacer lugar a otros en ese espacio escolar sino a su vez ir haciéndose lugar en el entramado cultural de cada organización, para desde allí intertextualmente promover otras miradas, otras preguntas, otras maneras de hacer.

Nicastro, 2008

Apertura

Sabernos formadoras de maestros nos pone de cara a una tarea donde se confronta, se orienta, se hace frente y, sobre todo, se hace parte. Implicadas en ese “hacer parte”, consideramos que, así como demandamos que los maestros en formación pasen por la escritura su experiencia, esto también demanda de nosotras una escritura que nos permita volcarnos sobre nuestra propia experiencia como maestras asesoras, sobre nuestro trasegar por aquellos lugares construidos con ellos y, que nos permiten rehacer nuestro paso por los escenarios educativos, por la vida... Decimos esto, uniendo nuestras voces a Areiza y Betancur (2011):

El saber es eso otro desconocido, enigmático y agazapado en los pliegues de los días, de las palabras y la experiencia, que nos llega por un amigo, un encuentro fortuito, una espera infructuosa, un sufrimiento corrosivo, una pregunta acuciante, un tímido deseo (p.194)

De todos estos espacios que hemos habitado, de ahí llegamos a este texto.

Maestras asesoras en el Oriente antioqueño: Nuestro lugar

Este Oriente cercano en el que nos situamos está conformado por un conjunto de municipios instalados en lo que se ha llamado la Subregión Altiplano donde confluyen, por su vecindad, los municipios de Guarne, El Carmen de Viboral, El Retiro, El Santuario, Marinilla, La Ceja, La Unión, San Vicente y Rionegro. La Seccional Oriente de la Universidad está situada en El Carmen de Viboral y alberga a estudiantes de todos los municipios mencionados.

Por su ubicación estratégica, esta región está sufriendo cambios rápidos y vertiginosos y, de ser una región de vocación agrícola, drásticamente, se está convirtiendo en foco de desarrollo urbanístico. Esto trae consigo transformaciones abruptas en lo que tiene que ver con el uso del suelo y los fenómenos poblacionales en la región. Observamos cómo amplias zonas que antes eran fincas de habitantes antiguos de la región, se están convirtiendo en parcelaciones privadas donde los residentes son foráneos (personas venidas de Medellín, de otras partes del país y del extranjero). En el campo educativo también se hacen evidentes tales cambios; de hecho, estos últimos años, instituciones privadas de la ciudad de Medellín se están estableciendo aquí como respuesta a la demanda de educación privada que ha crecido en la región con el auge y llegada de personas de altos recursos económicos que se están asentando en la zona.

El lugar del maestro asesor en la política pública

Para acercarnos a los fundamentos que permiten entender cómo se concibe esta tarea tan delicada, hemos decidido revisar algunos documentos que, en los últimos años, esbozan el ser y el quehacer de los maestros asesores en nuestro país. No obstante, entendemos que los procesos de formación de formadores en las universidades colombianas se han llevado a cabo

durante décadas³. En el año 2015, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide el decreto 2450 del 17 de diciembre⁴ del que nos interesa abordar el numeral siete, subtítulo Personal Docente:

En programas de licenciatura y los enfocados a la educación, los docentes deben mostrar las más altas calidades; [...], y en la búsqueda del desarrollo óptimo de las actividades de docencia, investigación, creación artística y cultural, extensión o proyección social; y capacidad para atender de manera pertinente y oportuna a los estudiantes. (pág.8)

Como puede observarse, el texto construye una aproximación general -vaga, nos atrevemos a decir- sobre el maestro asesor en los programas de licenciatura.

De igual forma, en el año 2016, el Ministerio de Educación publica un documento más, la Resolución 02041 del 3 de febrero, “mediante la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado” (pág. 1). En este documento se expone:

Los docentes de los programas de Licenciatura serán profesionales universitarios y mínimo el 25% de ellos debe tener estudios posgraduales de maestría o doctorado. Así mismo, todo el personal docente deberá contar con experiencia en investigación y producción académica, y con manejo de

una segunda lengua; y, deberá contar con profesores involucrados en la relación del programa con el sector externo. (pág. 8)

Es notable que no hay ninguna alusión a las calidades o cualidades académicas y personales que el maestro formador pueda o deba poseer. Por último, en el año 2019, el Ministerio de Educación emite el decreto 1330 de 25 de julio, “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”. En este documento podemos leer: La institución deberá especificar para el programa un grupo de profesores que, en número, desarrollo pedagógico, nivel de formación, experiencia laboral, vinculación y dedicación, permitan adecuadamente el proceso formativo [...] (pág. 14). Es interesante ver cómo las enunciaciones hechas en los documentos anteriores entran en una espiral de generalizaciones, donde no se especifican calidades de profesor o maestro formador de maestro; no obstante, se sigue haciendo alusión, de manera indirecta, a la *calidad del profesor*, presentada aquí, de manera difusa como desarrollo pedagógico o nivel de formación.

Por otra parte, llegamos a un documento emitido desde la Facultad de Educación de nuestra Universidad; se trata del Acuerdo 284 de 2012: Reglamento de Prácticas Académicas. En el capítulo V de este documento existe una definición del asesor de prácticas pedagógicas que inicia delimitando quién es:

Artículo 36. Será un profesor de planta, ocasional o de cátedra, con título de pregrado en educación y con título de posgrado en educación, con experiencia profesional en educación, en investigación y en el saber específico propio de la práctica del Programa. Hará parte de un grupo académico de la Facultad: Núcleo Académico, Colegio Académico, o Grupo de Investigación. (pág. 14)

3 El ejercicio de rastrear la historia del maestro asesor en los programas de formación de maestros en Colombia es un asunto de gran envergadura. Para el propósito de este texto, debemos afirmar que no hemos realizado tal abordaje y que reconocemos que sería un proceso investigativo que respaldaría el desarrollo de los programas de formación de maestros en clave para entender cómo se hace uno maestro y cómo, luego, uno se hace maestro de maestros.

4 En este documento “se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación” (pág. 1).

Aquí, también aparece el hecho de nombrar al asesor desde los títulos y experiencia profesional acumulados, pero se reconoce su experiencia profesional y su experiencia en el campo de la educación. Y aparece un dato interesante, vincularse a un grupo académico de la Facultad. Este último punto nos parece relevante ya que estaría proponiendo una vinculación directa entre la experticia del asesor y espacios de diálogo y construcción de comunidad académica donde se hace debate académico permanente.

En nuestra búsqueda para entender quién es el maestro asesor y qué implicaciones tiene asumir esta responsabilidad, cabe decir que nos parece delicado e inclusive arriesgado pensar que ser un maestro asesor responde a un acumulado de títulos académicos. No estamos diciendo que el maestro asesor no deba tener formación académica, por el contrario, debe ser un profesional de la educación con una gran y sólida preparación, sin embargo, consideramos que solo este hecho no da por sentado la condición de buen asesor. Para ser asesor de práctica, creemos, se necesita una sensibilidad sutil y especial frente a la escuela y sus procesos, frente a la realidad educativa del país, frente a los maestros que están en los escenarios educativos, frente a un maestro en formación cargado de dudas, preocupaciones, aciertos y errores. Así, luego de este breve recorrido, queremos plantear algunas reflexiones que hemos elaborado en nuestro camino de formación como maestras asesoras en este programa de formación en la Seccional Oriente de la Universidad.

Dinámicas de la práctica: lugar de tensiones

Advertimos que ser asesoras no se trata solo de situarse frente a esos maestros en formación para ofertar lecturas referenciales y asignar compromisos establecidos para un seminario, pues tras la experiencia no logramos omitir de facto que, más allá del campo profesional, transcurrimos otros espacios que involucran nuestro afecto, nuestras resistencias, inquietudes e imprevisiones. La emergencia de este vínculo que atraviesa nuestra emoción y que, en ocasiones suele desbordarnos, es para Mejía (2008) “una

estructura que va más allá de la palabra. Porque no se trata, entonces, de una conversación entre un emisor y un receptor. Va más allá. Tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje” (pág. 191).

De este modo, en el asesoramiento de práctica, esas relaciones establecidas por el lenguaje crean condiciones en diversas direcciones, sugiriendo simultáneamente, un lugar único y múltiple para el asesor; un trabajo localizado en el escenario universitario y, a su vez, una praxis transversal que se expande, extiende y desarrolla en otros escenarios y con otros agentes desde otras posiciones y roles, imprimiéndole matices y compromisos particulares, ya que, se le impone como marco determinadas condiciones y posibilidades, definiendo alcances y límites en su acción (Nicastro, 2008). Lo anterior indica que ser maestro asesor es, también, un campo de contradicciones:

Su rol asume la característica paradójica, como sujeto comprometido con un proyecto y mero ejecutor, propulsor del cambio y guardián del statu quo. [...] se pretende de él “que sea un mago, que pueda con todo”, a la vez, que se le pide que se restrinja a su “rol técnico”; “por un lado se le pide que convalide un modelo y por el otro que promueva cambios. (Lucarelli, 2008, pág. 12)

Contemplar el lugar del asesor, o como hemos venido sugiriendo, el asesor como lugar en sí mismo, nos conduce a señalar desde nuestra experiencia las aristas y tensiones más relevantes:

Los contenidos

Pensar en los contenidos para un seminario de práctica nos remite a la cuestión clave de qué enseñar y cómo hacerlo, haciendo hincapié en que los ejes o líneas temáticas que se propongan logren integrarse al conocimiento de los estudiantes como un saber, tanto teórico como práctico, que les sitúe en una postura reflexiva y propositiva en su hacer desde la pertinencia y actualidad de la realidad

educativa. La escogencia de los ejes, textos y referentes teóricos aboga por articular un tipo de conocimiento tanto didáctico como pedagógico y con alcances en lo disciplinar (aunque se estima que este último se aborda desde otros seminarios); es claro que en la práctica convergen estas tres vertientes que cruzan el quehacer del maestro en formación y que sugieren un asesor que ha de “saber de todo”. En esta demanda se enlazan los puntos más sutiles e implícitos de esos saberes que buscan una integralidad que termina siendo escogencia y selección arbitraria. Es notorio, además, que los tiempos destinados para un seminario como este, si bien son exigentes, los estimamos insuficientes para abarcar sus complejidades desde lo que sería un seminario de práctica ideal.

Por otra parte, el seminario propende por la formación de maestros que en su praxis cotidiana puedan, ante todo, leer su contexto. Siguiendo a Nicastro (2008), este ejercicio requiere encuadrar, en un marco microsocioal, lo que tiene que ver con reconocer a la organización como un contexto de acción, con un espacio y un tiempo particulares. Desde allí, se avanza en un tipo de interrogación donde el maestro en formación se pregunte por sus significados, por lo que piensa sobre ellos, por el lugar que ocupan, y por situarse en las condiciones específicas que allí se presentan para que, a la par de la comparación teórica, pueda establecer un ejercicio de intervención y reflexión continua de su ser y hacer.

Pero sucede que, las dinámicas del contexto escolar, la jerarquización del contenido, la fragmentación de los tiempos, los cuerpos alineados, entre otros, son el lugar común de crítica y angustia del maestro en formación, pues encontramos una postura que expresa la queja constante frente a la gran desvinculación entre lo abordado en el seminario de formación y la realidad escolar que enfrentan. Así, la relación dialéctica que ha de crearse entre los insu-

mos formativos que le brinda la academia y la realidad del proceso escolar manifiestan un punto de quiebre⁵.

Ello recae en nuestro ser de asesor, quien intenta mediar condiciones para el pensamiento y la reflexión. Este lugar evoca al asesor como una gran oreja que oye sus encuentros y desencuentros con la realidad escolar, contrastada con la utopía creada por el discurso transformador que la academia promueve. Tal contraste parece exigir de su parte respuestas contundentes y salvadoras para liberar al maestro en formación de su angustia. Por ello, finalmente, consideramos el asesoramiento como situación de producción pedagógica; un espacio de construcción conjunta, antes que un lugar de diagnósticos y prescripciones.

Situaciones académicas y personales de los estudiantes

En un escenario formativo como la práctica, el intercambio intersubjetivo⁶ que se gesta entre asesor y estu-

5 Queremos hacer un encuadre frente al momento en que se gesta entre esta reflexión y el momento presente. Nuestras reflexiones sobre la práctica pedagógica y, en ellas, nuestro lugar como asesoras, tiene como marco los centros de prácticas que nuestros estudiantes visitaban una vez a la semana. Es por ello que, en este artículo, se presentan esas miradas y puntos de vista que habíamos creado desde nuestro lugar de acompañantes de esos espacios escolares y educativos. Pero el año 2020 nos ha traído una nueva y desconcertante realidad: somos maestras asesoras pero la escuela –como espacio físico y arquitectónico– ha desaparecido de pronto. A raíz de la pandemia generada por el Covid-19 hemos entrado en una emergencia global donde se requiere el “aislamiento” y “confinamiento” de todos los seres humanos porque el virus se transmite de manera rápida donde hay aglomeraciones. Los primeros espacios sociales que deben “vaciar” son los espacios escolares, debido precisamente a la aglomeración de niños, niñas, jóvenes, maestros que, diariamente, habitamos en esos lugares. En este marco entonces, debemos reconocer que las preguntas, las inquietudes, las dudas y las relaciones entre maestros, maestros en formación, centros de práctica y nosotras como asesoras, en el presente, son totalmente diferentes, diversas y difusas. Esto porque ahora tenemos estudiantes preocupados, precisamente, por la ausencia de la escuela y con ella, la ausencia de la experiencia vital y fundamental de *ser maestro en la escuela; de habitar la escuela; de poder asistir cada día a un aula de clase abarrotada de cuerpos, sentidos, emociones y expresiones que nos hablan de sujetos transitando la vida. Reconocemos que, aunque las preguntas han cambiado, las inquietudes que nos llevaron a escribir este texto siguen siendo vigentes; por eso, nos arriesgamos a abrirlo a la discusión y el debate con esos posibles lectores que, tal vez, tendrá.*

6 Se distingue el alcance del concepto intersubjetividad desde el rasgo psicoanalítico que pone en juego las relaciones del sujeto individual y sus vínculos.

dante es más profundo que el que pudiera darse en cualquier otro curso. Esto es porque el proceso se traduce en un acompañamiento cercano al ser y al quehacer de los maestros en formación por territorios en los que, más allá de su papel de estudiantes y practicantes, les desvelamos como sujetos, es decir, como personas que organizan su propia vida y llevan a cabo sus procesos académicos hilvanados a su historia personal. Sus angustias, inquietudes, frustraciones, situaciones de salud, estados psíquicos y emocionales, cansancio acumulado por sus compromisos académicos y laborales son aquellos otros lugares que ofrecen un tipo de materialidad en cada contexto de práctica y repercuten de forma inminente en las actitudes y disposiciones frente al seminario. Más allá de las entregas o cumplimientos con lo establecido o con aquellas expectativas y configuraciones de su deseo de ser maestros, estas tienen que ver con las afectaciones que involucran su humanidad, su existencia.

No solo el maestro en formación no logra desligar lo académico de su parte afectiva, como asesoras, surge en nosotras una responsabilidad y preocupación por ese otro cercano y también sentimos las incidencias de sus problemáticas en nuestra subjetividad.

Maestros cooperadores y centros de práctica

Pensar el lugar del asesor como un punto de encuentro o un puente que conecta los escenarios educativos y escolares con la Universidad, remite también a la necesidad de establecer un vínculo constante con aquellos agentes que, desde la escuela, dan apertura en sus escenarios para que las propuestas didácticas y reflexiones de los maestros en formación tengan cabida. Sin embargo, aquel proceso de diálogo continuo y permanente, de acompañamiento, de revisión y análisis que debiera establecerse con los maestros cooperadores no resulta plenamente efectivo por los condicionamientos que se establecen desde el mismo programa; el número de estudiantes a cargo, la cantidad de

centros de práctica y las distancias, en nuestro contexto, dificultan los desplazamientos para las visitas, de modo que el acompañamiento es intermitente.

A lo anterior se suman las ocupaciones personales y los tiempos que cada agente de la triada (maestro asesor - maestro en formación- maestro cooperador) dispone para el proceso de formación, pues, aunque cada uno asume ciertos compromisos, resulta imposible coincidir o prestar la atención ideal al proceso. Además, como indica Nicastro (2008): "Nos encontramos en momentos de descolectivización y desligadura, en los que no se cuentan con condiciones apropiadas para promover el trabajo con otros, el pensar juntos, el ensayo y el error como pasos previsibles en el trabajo institucional" (pág. 4).

En la tarea de consolidar un trabajo cooperativo parece que, infortunadamente, cada uno sigue su construcción de manera aislada, inconexa, perjudicando no solo la producción del saber pedagógico y didáctico desde las relaciones bien constituidas, sino deteniendo las posibilidades transformativas de lo que entendemos por educación.

Líneas en borrador: a propósito de seguir haciéndonos lugar

Lerner (2002) nos enseñó en *Lo real, lo posible y lo necesario*, el largo tramo que existe entre estos tres lugares en la escuela. Descubrimos que las implicaciones de ser maestras asesoras nos superan y desbordan. No obstante, en ese incesante moverse entre tensiones, nos hacemos asesoras. Es un ejercicio de equilibrio, de funambulismo, de acrobacia permanente.

También es reconocernos en un desdoblamiento –o tal vez lo deberíamos llamar *polidesdoblamiento*– porque en nuestro solo sujeto, somos al unísono, muchas representaciones. Somos maestras, acompañantes, cómplices, confesoras... Somos quienes poseen conocimiento, exper-

ticia, saber sobre la disciplina, quienes encaminamos la formación. Somos vínculo entre lugares diversos y múltiples: escuela, universidad, programa de formación. Pero somos humanas también: mujeres de carne y hueso con nuestros propios dolores, sufrimientos, sueños, alegrías, tristezas, angustias, decepciones. Asimismo, ser maestras asesoras implica entender la formación académica universitaria con sus vericuetos, sin salidas y oportunidades y, en este lugar múltiple y complejo, entendernos como maestras en permanente formación.

Ser maestra asesora implica, entonces, asumir este constante malabarismo; aceptar este ir y venir; este movimiento serpenteante, ascendente, cíclico la más de las veces. Es un deambular entre lugares donde nos abruma las preguntas y nos arriesgamos a dar respuestas, donde forjamos expectativas y decepciones, donde, definitivamente, nos hacemos un lugar y nos hacemos lugar: el lugar de la maestra asesora.

Referencias

Areiza, E., & Betancur, D. (2011). Maestros narrados en el cine: una mirada entreabierto sobre la escuela, el saber y la formación. *Revista Magis*, 4(7). Julio-Diciembre

Consejo de Facultad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. (18 de septiembre de 2012). *Acuerdo de Facultad 284*. Medellín, Colombia. https://issuu.com/practicasliscenciaturapedagogiainfan/docs/reglamento_de_pr__cticas_pedag__gic_fc9345ed506c9f

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo imaginario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (12)1, 1-13. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>

Mejía, M. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197.

Ministerio de Educación Nacional. (17 de diciembre de 2015) *Decreto 2450*. Bogotá, D.C., Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf

[Ministerio de Educación Nacional. \(25 de julio de 2019\). Decreto 1330. Bogotá, D.C., Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (3 de febrero de 2016). *Resolución 2041*. Bogotá, D.C., Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>