LINEAMIENTOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMUNITARIA

Licenciatura en Educación Comunitaria

Septiembre de 2023

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Comunitaria

Coordinación LECO
Diana Gómez

Comité de Carrera
Diana Gómez
Johana Huepa Salcedo
Johan Torres-Cotrino
Sebastián Borbón
Gloria Chávez
Marcela Rodríguez
Francy Molina
Piedad Ortega

Coordinación de PPC
Johan Torres-Cotrino (Coordinador General)
Sebastian Borbón (Coo. Fase I)
Gloria Chavez (Coo. Fase II)
Marcela Rodriguez (Coo. Fase III)

Tabla de contenido

Introducción p. 4

1. Marco Normativo institucional de la Practica Pedagógica Comunitaria PPC p. 5

2. Concepción de la Practica Pedagógica Comunitaria (PPC) p. 8
   2.1. Principios de la Práctica Pedagógica Comunitaria (PPC) p. 12

3. La PPC en el plan curricular de la LECO p. 18
   3.1. Resultados de aprendizaje p. 20
   3.2. Impacto de las PPC p. 20

4. Estructura y propósitos de la PPC p. 23
   4.1. Actores, Instancias y roles que organizan la PPC p. 31

5. Protocolos de las PPC p. 35
   5.1. Fase I. Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales comunitarios p. 35
   5.2. Fase II. Escuela sin fronteras p. 36
   5.3. Fase III. Líneas de Investigación. Prácticas Pedagógicas Investigativas p. 37

6. Modalidades del Trabajo de Grado p. 40
6.1. Presentación, Sustentación y Evaluación del Trabajo de Grado. p. 42
6.2. Tutoría I y II p. 44
6.3. Trabajos de grado en procesos de profesionalización p. 44

7. Anexos p. 46
7.1. Anexo 1. Formato postulación espacios de práctica p. 46
7.2. Anexo 2. Formato Acuerdo de Trabajo Conjunto p. 50
7.3. Anexo 3. Documento Modalidades de Trabajo de Grado p. 55

Lineamientos de la Práctica Pedagógica Comunitaria - PPC
Licenciatura en Educación Comunitaria

Introducción

Este documento presenta los lineamientos de la Práctica Pedagógica Comunitaria - PPC de la Licenciatura en Educación Comunitaria, como parte integral de los propósitos de formación de los licenciados/as en el campo de la Educación Comunitaria y en respuesta a la necesidad de actualizar los procesos y procedimientos de la Práctica a la luz de los recientes cambios normativos que al respecto han tenido lugar en la Facultad de Educación y en la Universidad, así como en el proceso continuo de Autoevaluación que realiza el programa.

La estructura de los lineamientos es la siguiente: 1. **Marco normativo:** En la que se sitúan los referentes normativos del Departamento, la Facultad de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional, que enmarcan el ejercicio de las PPC en el programa. 2. **La PPC en el plan curricular:** Se precisan los espacios académicos de PPC en la malla curricular actual del programa. 3. **Concepción y fundamentación de la PPC:** Presenta de manera sucinta los sustentos teóricos y epistemológicos de la PPC. 4. **Estructura, propósitos formativos y roles en la PPC:** Se detalla la organización, los propósitos de formación y los roles de las personas e instancias articuladas a la PPC. 5. **Procesos y procedimientos de la PPC**: Se fijan los criterios de postulación, apertura, continuidad de escenarios de práctica, los procesos de acompañamiento y evaluación de estudiantes y los criterios que regulan las PPC realizadas fuera de Bogotá D.C. 6. **Modalidades, presentación, evaluación y sustentación del trabajo de grado:** Se establecen las modalidades, criterios, propósitos y orientaciones generales de las tutorías y los trabajos de grado. 7. **PPC y trabajos de grado en procesos de profesionalización:** Se estipulan los criterios generales dentro de los procesos de profesionalización de la LECO

1. Marco Normativo institucional de la practica pedagógica comunitaria PPC

El marco normativo a partir del cual se regulan las PPC en la LECO está conformado por:

Norma/Año/ Entidad emisora	Alcance
Decreto 1330 de 2019. Ministerio de Educación Nacional. Acuerdo 02 de 2020. CESU. Resolución 2265 de 2023. Ministerio Educación Nacional. 2023	Este conjunto de decretos y resoluciones enfatizan en el impacto de los programas en los entornos, la interacción con los contextos y poblaciones y la necesidad de expandir, de forma situada, rural y contextualizada, los desarrollos de los programas universitarios.
Plan de Desarrollo Institucional. 2020 2024. Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental.	Documento que presenta el horizonte político y pedagógico de la Universidad y especifica los ejes, programas y proyectos sobre los que se organiza el proceso institucional.
Estatuto Académico- Acuerdo 010 de 2018 - Consejo Superior Universitario	Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad. Art. 11. Establece: Definición, propósitos de la práctica; Art. 12. Ámbitos de desarrollo de la práctica educativa; Art. 13. Modalidades y contextos de práctica; Art. 14 Niveles de la práctica educativa; Art. 15. Procesos y actividades de la práctica educativa; Art. 16. Administración y gestión de la práctica educativa; Art. 17. Los coordinadores de práctica; Art. 18. Los profesores asesores de práctica educativa Art. 19. Los tutores de práctica educativa; Art. 20. Las entidades, instituciones o comunidades habilitadas para el desarrollo de la práctica educativa en cada programa; Art. 21 Desarrollo de las prácticas; Art. 22 Trabajo de grado.
Acuerdo 025 del 03 de 2007 - Consejo Superior	Por el cual se adopta el Reglamento Estudiantil de Pregrado Particularmente: Cap. III De la evaluación y la promoción Cap. IV Del grado Cap. VI De los derechos y deberes Cap. VIII De la convivencia universitaria
Acuerdo 129 Reglamento de la Práctica en el Departamento de Psicopedagogía, 2021 - Consejo Académico	Por el cual se expide el Reglamento de Práctica Educativa del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y se deroga el Acuerdo 017 de abril de 2013 del Consejo Académico. **Cap. I. De la naturaleza, principios y contextos de la práctica:** Enfoque; Principios; Contextos de la práctica; Especificidades de la práctica. **Cap. II. La Administración y gestión académica de la práctica:** Instancias responsables; Comité de práctica; Funciones del Comité de práctica; Coordinador de práctica; Funciones del Coordinador de práctica; Profesores y asesores de práctica; Funciones del profesor asesor; Contextos para la realización de la práctica; Instituciones, organizaciones, entidades y comunidades donde se realiza la práctica; Tutores de práctica; Compromisos del tutor de

	práctica. **Cap. III. Los espacios académicos de la práctica:** Preinscrición; Registro; Cancelación; Validaciones; Homologaciones. **Cap. IV. De los derechos y deberes de los estudiantes en la práctica:** Derechos; Compromisos; Deberes; Faltas; Proceso Disciplinario. **Cap. V. La evaluación, Calificación y Autoregulación académica de la práctica:** Evaluación de los aprendizajes; Productos; Calificación; Evaluación del acompañamiento realizado por el profesor asesor; Evaluación de las entidades, instituciones u organizaciones; Evaluación y autorregulación permanente de la práctica.
Reglamento Modalidades Trabajo de grado, 2022 - Consejo Facultad de Educación	Reglamento por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación. **TÍTULO I: GENERALIDADES:** Definición de trabajo de grado; Modalidades derivadas de la práctica educativa; Modalidades no derivadas de la práctica educativa; Definición de trabajo de grado o tesis en programas de posgrado de la FED; Modalidades trabajo de grado posgrado; Evaluación y calificación; Acompañamiento pregrado; Acompañamiento posgrado; El rol del jurado o evaluador del trabajo de grado. **TÍTULO II: MODALIDADES TRABAJO DE GRADO PREGRADO** **Capítulo I: Modalidades que requieren articulación directa con la práctica educativa:** Proyecto pedagógico; Propuesta secuencia didáctica; Pasantía; Aspectos relevantes de la pasantía; Creación de material pedagógico y/o didáctico; Sistematización de experiencia. **Capítulo II: Modalidades que no requieren articulación directa con la práctica educativa:** Aprobación de cursos y créditos de posgrado; Monografía; Trabajos articulados con grupos y semilleros de investigación; Artículo de reflexión o de revisión teórica. **TÍTULO III MODALIDADES DE TRABAJO DE GRADO POSGRADO CAPITULO III TRABAJOS DE GRADO O TESIS** **Capítulo III: Trabajos de grado o tesis:** Definición; Requisitos y procedimiento. **Capítulo IV: Artículo de reflexión o revisión teórica**: Definición; Aspectos relevantes. **Capítulo V: Formulación de proyecto pedagógico o educativo**: Definición; Aspectos relevantes. **Capítulo VI: Informe de sistematización de experiencias**: Definición; Aspectos relevantes. **Capítulo VII: Propuesta didáctica**: Definición; Aspectos relevantes. **TÍTULO IV DISPOSICIONES GENERALES:** Sustentación (o defensa) y evaluación de trabajo de grado; Acuse de tesis.
Protocolo prevención, atención y sanción Violencias Basadas en Género - 2021	Ámbito de aplicación; Principios; Enfoques; Caracterización de las violencias basadas en género; Parámetros o elementos de identificación para la Interpretación y determinación de conductas; Líneas estratégicas; Ruta de atención; Marco normativo; Diagrama ruta de atención VBG- UPN

Tabla 1. Marco Normativo Institucional

A continuación, se presenta la información básica de la Licenciatura en Educación Comunitaria - LECO:

DATOS BÁSICOS				
Facultad	Educación			
Departamento	Psicopedagogía			
Programa	Licenciatura en Educación Comunitaria			
Título que otorga	Licenciado en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos			
Sede	Bogotá			
Programa en extensión	Sí		No	X

Nivel del programa	Pregrado	X	Postgrado	
Metodología	Presencial	X	Otra	
Programa Acreditado por CNA	Sí	X	No	
Área de conocimiento principal	Educación			
Duración - Semestres	10 (Diez)			
Código SNIES	106244			
No. De créditos Académicos	160			
Jornada	Diurna	X	Otra	
Modalidad	Presencial			
Año Iniciación actividades. docentes	2007, segundo semestre			
APROBACIONES PARA SU CREACIÓN				
Norma interna creación Acuerdo Consejo Superior	No.	006	Fecha	4 de marzo de 2005
REGISTRO CALIFICADO VIGENTE				
Resolución MEN No.	011426			
Fecha de expedición: (en caso de que la Resolución diga "vigencia a partir de" por favor incluir la información)	Expedido: 02-07-2020			
Vigencia del registro (cantidad de años)	7 (Siete) años			
Fecha de vencimiento (día/mes/año)	02-07-2027			
ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD				
Resolución MEN No.	10725			
Fecha de expedición: (en caso de que la Resolución diga "vigencia a partir de" por favor incluir la información)	Expedido: 25-05-2017			
Vigencia de la acreditación (Años)	6 (Seis)			
Fecha de vencimiento (día/mes/año)	25-05-2023			

Tabla 2. Información básica del programa

2. Concepción de la Práctica Pedagógica Comunitaria

Teniendo en cuenta el reglamento de práctica, Acuerdo 129 del 29 de Septiembre de 2021, del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, que deroga el acuerdo 017 de 2013 y en consonancia con el artículo 11 del Acuerdo 010 de 2018, Estatuto Académico, "la práctica es un proceso esencial en la formación de todo profesional de la educación" que posibilita la reflexión-acción e investigación en torno a la integración, innovación, indagación y recontextualización del conjunto de saberes propios de su ejercicio profesional, constituida por las diferentes experiencias y espacios de formación, atendiendo la naturaleza de cada programa.

Adicionalmente, se tiene en cuenta que el enfoque que considera el Departamento para la práctica pedagógica es crítico, desde el que se orienta la reflexión, la investigación y problematización en torno al quehacer pedagógico y educativo, siendo la perspectiva crítica, la formación situada y la reflexión permanente, los principios que orientan este importante aspecto del proceso de formación pedagógica y educativa.

En consecuencia, los escenarios de práctica, en tanto espacios articulados a los procesos de formación de los estudiantes, se configuran como espacios, territorios y pretextos para la reflexión, interpelación, indagación y problematización. La actividad educativa, de este modo, resulta resignificada desde la reflexión pedagógica, razón por la cual, en cuanto espacio de formación, se propone como práctica pedagógica. De base está la idea de que la pedagogía, en tanto campo de saber y constitución, "se realiza como acción reflexiva frente a la educación, frente a los procesos educativos" (Espinel y Heredia, 2017, p. 18). A diferencia de la educación, siguiendo en ello a Durkheim 1975), la pedagogía no es una acción o actividad realizada de manera permanente e ininterrumpida asociada, exclusivamente, a la conservación de la especie, la transmisión de acumulados culturales o el ofrecimiento de herramientas para la modificación de lo existente (cultural, cognitivo, social, político, disciplinar, etc). La pedagogía, en cuanto modo de habitar la pregunta frente al hacer del maestro/a o educador/a, se transforma en acción creativa como resultado del ejercicio de pensamiento y la fuerza de la pregunta. Fuerza interpelante que busca trastocar, afectar y confrontar los sentidos y prácticas, en este caso, educativas. "Es precisamente ese acto reflexivo, en cuanto acto de extrañamiento frente a lo cotidiano, ese acto de suspensión reflexiva, lo que deviene en eticidad y en posibilidad de resignificación y dirección consciente del acto de educar" (Espinel y Heredia, 2017, p. 18-19).

En consonancia con este enfoque, la práctica en la Licenciatura de Educación Comunitaria se concibe como la acción que pone a prueba el pensamiento, pues es allí donde se valida y donde se vuelve concreto. Es el punto de anclaje entre nuestros pensamientos y lo que hacemos con ellos en la

realidad. Por eso, el trabajo intelectual no se limita únicamente a la discusión teórica, sino que debe buscar esos puntos de anclaje que permitan integrar orgánicamente la acción reflexiva y la acción práctica. Al mismo tiempo, es también acción transformadora, pues quienes la realizan buscan afectar de una forma particular el mundo que habitan. Esto implica que las acciones educativas que se realizan están cargadas de intenciones pedagógicas y políticas, es decir, centradas en la formación y orientadas hacia la lectura y transformación de contextos, relaciones y sujetos. Intenciones que han de ponerse en discusión de manera clara y honesta con las comunidades populares donde realizamos la práctica educativa. El trabajo directo con los territorios y territorialidades, con las comunidades y sus problemáticas singulares, además del ejercicio en espacios escolares, abre un amplio espectro de posibilidades y escenarios de formación, reflexión e investigación dentro de la Licenciatura. Este carácter comunitario, a juzgar tanto por su enfoque como por sus territorialidades y escenarios, dialoga íntimamente con el carácter pedagógico de las prácticas adelantadas dentro del proceso formativo de la LECO.

La práctica se asume entonces como la posibilidad de generar un encuentro pedagógico con comunidades, escuelas y espacios de educación formal e informal para la generación de acciones colectivas intencionadas pedagógica y políticamente. En este orden de ideas, la práctica supone lecturas de contexto estructuradas y organizadas que permitan identificar los problemas de las comunidades e iniciar acciones pedagógicas para tratar de enfrentarlos. Sin embargo, este énfasis en lo práctico se distancia del activismo inocuo que se queda únicamente en la acción, menospreciando la reflexión y tematización. Por el contrario, defiende una acción educativa en donde teoría y práctica se unen en una relación interdependiente que permite el encuentro entre lo que hacemos, lo que sentimos y lo que pensamos.

Asimismo, se entretejen vínculos entre la práctica y la discursividad dado que todo licenciado/a comunitario/a recontextualiza su quehacer pedagógico en el encuentro con los territorios y comunidades; es decir, construye nexos entre el ser y el sentir, siendo para ello fundamentales las experiencias con lo científico, social, político, ético y también estético; en este último, la formación transgrede los universos conceptuales para situarse en un conocimiento de lo sensible

Junto con Paulo Freire asumimos que una práctica pedagógica es diálogo, proceso colectivo de construcción de saberes que busca la liberación colectiva y la acción transformadora. En el diálogo entre educador/a(s) y educando/a(s), entre estudiantes y con los contextos particulares, se establece la Relación Pedagógica Formativa del Educador Comunitario. Diálogo que no es una transferencia de valores y conocimientos, sino que, por el contrario, es un encuentro intersubjetivo e intercultural que parte de la horizontalidad y el respeto entre los sujetos dialogantes. Es diálogo que busca ir a las raíces

de la realidad para encontrar en ellas posibilidades para la acción transformadora, por ello, cada maestro en formación cuenta una historia desde la cotidianidad de las comunidades y la propia, construye personajes y mediante ellos hace posible las narrativas discursivas que emergen en la ampliación de conciencia individual y colectiva.

La Educación Comunitaria busca potenciar los proyectos educativos autónomos de las colectividades para: posibilitar lecturas del orden social vigente y el papel integrador que ha jugado allí el sistema educativo; potenciar una intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras sociales vigentes; contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados u oprimidos como sujetos históricos, capaces de protagonizar el cambio social emancipatorio; afectar la subjetividad de los sujetos populares; y generar propuestas metodológicas, didácticas y técnicas coherentes con los presupuestos anteriores. Y en el sector educativo institucional permitir un acercamiento pedagógico-político que logre romper desde nuevas miradas educativas, el distanciamiento entre la comunidad y la escuela. Con el fin de responder a estos propósitos se han configurado distintos espacios académicos en la malla curricular con la intención de brindar elementos teóricos, metodológicos y aptitudinales que permitan a los estudiantes ir avanzando en esta dirección dentro de su proceso formativo como licenciado/a comunitario/a.

Desde sus primeros textos, Paulo Freire llama la atención sobre la importancia de la praxis en el ejercicio educativo. Insiste en la necesidad de una praxis dialógica para la acción del educador/a crítico/a. Al buscar los elementos constitutivos de la palabra verdadera, nos dice Freire:

> (…) sorprendemos en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidaria, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis (Freire, 2005 p. 68)

De igual forma, Orlando Fals Borda aporta elementos fundamentales para la comprensión de la praxis, al vincular el conocimiento y la acción en el ejercicio investigativo. Su experiencia investigativa con comunidades populares y su sociología sentipensante, contribuyen significativamente a la discusión sobre las implicaciones de realizar investigaciones fundamentadas desde la praxis. Al hablar de la experiencia de investigación-acción-participación realizada en los años setentas, afirma:

> La experiencia fue indicando que la validación de los efectos del trabajo sólo podía hacerse de manera definitiva mediante el criterio de la acción concreta, esto es, que la causa última tenía una dimensión teórico- práctica. Lo aleatorio de la acción social que se veía día a día, quedaba al fin sujeto al marco de la praxis (Fals, 1978, p. 6).

Es precisamente en la praxis en donde se encuentra la articulación entre la práctica y la investigación. Praxis entendida como movimiento dialéctico entre la acción práctica (lo que hacemos) y la reflexión contextualizada (lo que pensamos). Praxis que posibilita el diálogo entre las características que configuran la realidad y la estructura conceptual que se utiliza para analizarla, reconociendo que ambos escenarios (teoría y práctica) se determinan mutuamente. Praxis que reconoce que la teoría abstracta y alejada de la práctica puede, fácilmente, llevar a un ejercicio de teorización vano y academicista. Pero, de igual forma, reconoce que el privilegiar exclusivamente la práctica, privándose de la conceptualización, puede llevar a un activismo incipiente, miope y precipitado.

De otro lado, la investigación es entendida en el marco de la relación entre poder y conocimiento. Lo procesos investigativos se generan a partir del conflicto de intereses que se establecen entre los investigadores/as. Las teorías son definidas y elaboradas a partir de la contradicción con otras teorías, son generadas en la disputa que establecen los investigadores por imponer su interpretación de la realidad.

Es por ello, que el conocimiento no se construye como descubrimiento de la verdad, sino como escenario de lucha y tensión entre visiones de mundo y posicionamientos. La ciencia no se genera como fruto de acuerdos, ni de consensos, por el contrario, es el resultado de conflictos intensos por tratar de definir una verdad, lo que puede ser dicho o lo que es aceptado como verdadero.

> Una ciencia no es <<simplemente>> un dominio del conocimiento o técnicas de descubrimiento y formulación de justificaciones; es un grupo (o más bien unos grupos) de individuos, una comunidad de estudiosos, según los términos de Polanyi, que realizan proyectos. Como todas las comunidades, está gobernada por normas, valores y principios, que son al mismo tiempo visibles y encubiertos. Al estar constituida por individuos y grupos de estudiosos, tiene también una historia de luchas intelectuales e interpersonales. Con frecuencia el conflicto se ha generado por la introducción de un paradigma nuevo y usualmente revolucionario que desafía las estructuras significativas básicas previamente aceptadas por el cuerpo particular de científicos, paradigma nuevo que, por tanto, divide a la comunidad estudiosa. (Apple, 1986, p. 119)

El proceso investigativo puede entenderse además como producción colectiva de conocimiento a partir del diálogo de saberes con las comunidades. Diálogo que reconoce que el saber popular propone rupturas y aperturas epistemológicas pues su sentido se encuentra en la acción práctica, lo que posibilita caminos diferentes a la comprensión hegemónica de la realidad.

Si no son reconocidos los saberes prácticos y su conflictividad cultural y cognoscitiva, el diálogo con ellos será imposible. El diálogo de saberes implica no solo valorar el saber del otro/a, sino sobre todo poner en duda el saber propio. Implica desmontar la estructura epistemológica impuesta e ir levantando una nueva en donde quepan muchos saberes y muchas formas de saber. La acción educativa práxica (pedagógica), la relación conocimiento-poder y el diálogo de saberes definen el horizonte investigativo sobre el que se propone realizar los diferentes procesos de la práctica pedagógica en la LECO.

2.1. Principios de la práctica pedagógica comunitaria

Praxis dialógica

La condición dialógica, de igual forma que lo situado y reflexivo, está asociada a lo crítico; de hecho, se habla de un enfoque crítico y dialógico de la educación que fundamenta su planteamiento en la teoría de la acción dialógica de Freire (1979). No obstante, es necesario profundizar el concepto de lo dialógico más allá de la idea de que este refiere a una forma de lo comunicativo que produce proximidad y cercanía para la colaboración en los procesos pedagógicos: “Freire (1979), considera que el ser humano es por naturaleza dialógico y que la comunicación pedagógica es la tarea fundamental de un buen maestro” (Gallardo, 2014, p.86).

La concepción de una educación dialógica, retomando a Freire, no puede pensarse sin considerar la práctica educativa liberadora, como acto político de conocimiento que acude a la pedagogía de la pregunta como acto pedagógico, como estrategia para problematizar los contenidos y las formas de la educación escolarizada que él nombra como bancaria por su intención trasnmisionista.

Por otra parte, este proceso dialógico no es una simple conversación, no es un recurso técnico, didáctico o procedimental: es todo un proceso constitutivo de una relación teórico-práctica entre sujetos que es crítica, problematizadora e instigadora. Una relación que exige rigurosidad, a la vez que respeto, y que demanda posicionarse afirmativamente a la vez que tener disposición a escuchar y a confrontar. El proceso dialógico, por tanto, exige que tanto educadores/as como educandos/as jueguen un rol desafiador. (Jara, 2018, p.245)

Rol desafiador que Freire proponía a los educadores invitándoles a su vez a desafiar a sus educandos a pensarse “desde la práctica social y, con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica” (Citado por Jara, 2018, p.245). La educación dialógica no solo es crítica por poner en cuestión las concepciones, los contenidos y las formas de la pedagogía, entre otras, las relaciones entre teoría y práctica, es ante todo una crítica de la sociedad capitalista occidental, a la cual se encuentra atado el sujeto que se educa, la escuela y el sistema educativo que los sostiene; la tarea de la pedagogía y de la acción educativa, si esta se asume desde una concepción dialógica es procurar su emancipación, lo cual presupone problematizar los siguientes aspectos: a) la

concepción de sociedad y el modelo educativo; b) la intencionalidad y formas del acto educativo; c) las concepciones de sujeto y de sus relaciones con la naturaleza y la cultura.

En relación a la concepción de sociedad y el modelo educativo, una práctica educativa de carácter dialógico deberá formar y potenciar el pensamiento crítico para problematizar las condiciones estructurales de desigualdad que el capitalismo ha propiciado involucrándose además en la tarea de potenciar sujetos políticos -maestros y maestras- que asumen la educación y la práctica pedagógica desde su condición de ser ético y político que "se compromete con la potenciación de sujetos en y desde la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios" (Ortega, 2018, p.128)

Respecto a la intencionalidad y formas del acto educativo, solo hasta Freire se postula la radical importancia de la horizontalidad en las relaciones y formas de lo pedagógico, replanteando las concepciones verticales y autoritarias de la relación maestro y educando; lo dialógico es entonces confrontación y destitución de las relaciones autoritarias que desde el saber se han instituido en la academia potenciando el acto educativo mismo como zona de encuentro entre iguales en un aula y como proceso de construcción colectiva:

La práctica pedagógica tiene que ver con otros […] Es una acción junto con otros. Es dialógica. El encuentro con un rostro interpelante. La existencia no es una pregunta que se responda en el vacío. Se aborda en relación con otros, con la interpelación de otros, en la confrontación. No es una acción aislada, hermética y solipsista. Involucra a otro en tanto la existencia se realiza en interacción con otros. Por esta razón la pedagogía es práctica, por cuanto es acción performativa en la red de relaciones que es la cotidianidad. No es mera reflexión abstracta y teórica. Es, una acción con otros, constitutiva de sentidos y de sujetos. (Espinel y Heredia, 2017, p. 20)

Desde lo dialógico la educación y el acto educativo se replantean también como proceso puramente cognitivo, solipsista e individual, para concebirse como acción colectiva de carácter ético y político con una clara intención emancipadora en la que se hace necesaria la participación y la contribución de otros, sujetos, colectivos y otras subjetividades que dialogan, que incluso entran en tensión desde sus propias experiencias y saberes; de igual forma se hace necesario el diálogo entre saberes y experiencias de los movimientos sociales y organizaciones populares con los procesos de formación de maestros al interior de la universidad. Finalmente, lo dialógico también refiere a la condición y necesidad de la formación de maestros y maestras que asuman el compromiso de una práctica pedagógica que desde propuestas y metodologías de carácter participativo y activo aporten al ensanchamiento de la conciencia histórica y a la potenciación de nuevas configuraciones del conocimiento, de la academia y de la ciencia que desde un saber no antropocéntrico pueda conectar la vida social y cultural con los procesos naturales y la vida en general. Sujetos ético-políticos con conciencia crítica y planetaria capaces de incidir en la formación de sujetos y colectivos que puedan asumirse protagonistas de los cambios sociales y relacionales que el momento histórico y las condiciones sociales/ambientales exigen.

Perspectiva crítica

La condición crítica de la pedagogía y de la práctica pedagógica implica la comprensión del acto educativo como acción performativa; esto es, la acción educativa, en tanto produce transformaciones y configuraciones desde la propia enunciación y como implicación de la condición intencionada de una acción educativa o de una práctica pedagógica.

Así, la enunciación que se hace de una pedagogía y de una práctica, adjetivándolas como pedagogía y práctica pedagógica crítica, es más que un discurso, refiere propiamente a la capacidad de un acto educativo para generar el pensamiento crítico que se ha reconocido a formas del ejercicio pedagógico. La acción pedagógica en el caso de la educación popular y de las pedagogías críticas, por ejemplo, está directa e intencionalmente orientada a generar pensamiento crítico, esto es, a propiciar el hacer conciencia de las condiciones históricas, sociales, de los procesos de sujeción y subjetivación que condicionan o determinan la vida en comunidad (Ortega, 2009).

Si bien, su origen se atribuye a una tradición o corriente filosófica, el pensamiento crítico, tal como plantea Torres (2018), no es una sola o superior forma de pensar, ni refiere a un "conjunto de habilidades cognitivas 'superiores' que permiten que los individuos puedan comprender críticamente la realidad, juzgar y resolver problemas" (p.174).

Este reduccionismo de lo crítico a un asunto didáctico instrumental, propio de miradas funcionalistas de corte cognitivo, ha llevado a plantear la necesidad de retomar y potenciar otros sentidos de lo crítico, que se han venido configurando desde nuevas formas de pensamiento y tradiciones filosóficas y educativas que en Europa y en América Latina, proponen una concepción renovada la crítica "como una acción que permite la emergencia de una política y una ética de la vida y como una perspectiva para analizar las complejas relaciones entre la vida y el poder" (Walzer, citado por Torres, 2018, p. 175).

En la Práctica Pedagógica Comunitaria - PPC de la Licenciatura en Educación Comunitaria se retoman los aportes de la educación popular y la pedagógica crítica, como los de otras tradiciones del pensamiento social crítico latinoamericano, para conformar un referente desde el cual dar sentido al acto educativo, constituyéndose en potencia y posibilidad transformadora; así, el sentido performativo de la práctica pedagógica es entre otros, potenciar educadores que puedan concebirse y concebir a los sujetos de las prácticas pedagógicas comunitarias como sujetos políticos críticos con capacidad de cuestionar los lugares de enunciación otros, desde los cuales se cuestionan los poderes y verdades establecidos y se promueven otras relaciones y sentidos de vida.

Formación situada

El concepto de la formación situada, al igual que la concepción crítica de la pedagogía, se suele confundir con concepciones y planteamientos de la educación de los cuales se distancia la propuesta

de la Práctica Pedagógica Comunitaria - PPC de la Licenciatura en Educación Comunitaria; en este caso se hace referencia a conceptos como el de cognición situada, propuesto desde enfoques de la psicología y la educación, que si bien han validado la condición social de la pedagogía y del acto pedagógico o educativo, se ubican en las llamadas ciencias cognitivas y proponen esta concepción para referir a procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a cierta intencionalidad instrumental del acto educativo:

Por lo tanto, el aprendizaje situado exige en la escuela una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones "reales" y "auténticas" semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura (Sagástegui, 2004, p. 33).

Desde esta perspectiva, más cercana a la gestión y a la planeación educativa, la condición situada del proceso pedagógico o de un acto educativo se justifica y concibe en tanto instrumento que permite hacer comprensiones a partir de la simulación del contexto socio-cultural como una forma de preparación para la vida.

La concepción de una práctica educativa situada, congruente con la perspectiva crítica previamente argumentada, tiene que ver con el pensar el proceso pedagógico y el acto educativo como acontecimiento o como fenómeno social, cultural y políticamente determinado o ubicado en contexto; esto es, asumir la acción educativa desde su arista más situada en las condiciones geopolíticas, históricas y culturales como toda práctica social.

Lo situado es en este caso una perspectiva epistémica de lo pedagógico y de la educación que implica ubicarse y hacer explícitos los lugares e intencionalidades de enunciación y actuación; en palabras que Zemelman (2011) usa para referir al proceso investigativo, implica colocarse ante las circunstancias de la realidad, para abordar las prácticas y los saberes localizados, situados en relación a la historia y a las condiciones materiales y simbólicas en que estas se dan. "Colocarse ante las circunstancias es la disposición y capacidad para desplegarse conforme a un sentido, un para qué, que influye sobre la construcción de conceptos en torno a la realidad externa." (p. 34)

La condición situada de una práctica sea esta, pedagógica o investigativa, necesariamente es también crítica, puesto que implica hacer rupturas con lo dado y establecido como conocimiento, romper con "los contenidos ceñidos a los límites para dar cuenta de lo real como espacio de sujetos: pensar desde el momento que obliga a hablar también de sus aperturas" (Zemelman, 2011, p. 34).

Lo situado del conocimiento, de la práctica y del acto educativo refiere por una parte, a la necesidad de ubicar en contexto histórico, con todos los determinantes que esta referencia implica: lo geopolítico, cultural, social, pero no para fijar o inmovilizar en un marco o referente, los contenidos y las formas del acto educativo, si no para posibilitar y ampliar la comprensión. Lo situado implica referir a lo experiencial para pensar, es el pensamiento categorial al que refiere Zemelman y que se ha consolidado como una forma de trabajo crítico sobre el pensamiento y la cultura en América Latina:

Pensar categorial que nos permite centrar las categorías experienciales – no sólo teóricas – que permitan ese distanciamiento crítico para ampliar comprensión y conciencia histórica del presente,

porque la crítica, necesariamente, es activada en la lectura del presente y una lectura que busca construir conocimiento histórico (Quintar, 2018, p.18)

Pero, el centramiento histórico implica también movimiento que se comprende como devenir de formas de pensamiento, saberes y prácticas prefigurativas y constituyentes de las propias realidades; un movimiento del pensamiento que ya Zemelman (1994) había concebido como "una lógica de razonamiento que trasciende la racionalidad científica y se desplaza a una racionalidad dialéctica e histórica" (citado por (Quintar, 2018, p.18)

La educación popular, la educación comunitaria y la pedagogía crítica, en tanto formas del pensamiento crítico latinoamericano, se definen e identifican como prácticas de lo educativo, especialmente situadas, no solo por su intencionalidad y compromiso de configurar subjetividades éticas y políticas ligadas a experiencias y a proyectos de sujetos y colectivos que se conciben portadores de una historia, determinados, o por lo menos, marcados por condiciones sociales, económicas y culturales que configuran sus dinámicas y relaciones, también sus prácticas son situadas porque en los procesos educativos que estas suponen, intervienen los significados, las percepciones, las concepciones y las acciones de los sujetos del acto educativo, tanto de los educadores/as como de los sujetos y colectivos con los que realizan los procesos educativos.

Lo crítico y situado de la práctica pedagógica conlleva la intencionalidad y el carácter político transformador del acto educativo; es decir, la tarea y el sentido del acto educativo en la Práctica Pedagógica Comunitaria - PPC de la Licenciatura en Educación Comunitaria, trascienden la necesidad de propiciar la construcción de conciencia histórica. Desde la conciencia crítica de un sujeto históricamente situado, se espera posibilitar, mediante la práctica pedagógica, un movimiento a la lógica de la potenciación: "Esto exige partir de la capacidad de los sujetos para construir realidades. El desafío es avanzar de los hombres a sus ideas, de las ideas a la conciencia y desde la conciencia a la conducta individual y socialmente organizada" (Zemelman, 2011, p. 39).

Reflexión permanente

Retomando a Espinel y Heredia (2017), podemos decir que la reflexividad implica un acto de extrañamiento, de toma de distancia sobre un quehacer o una práctica cotidiana, que como en el caso de la acción educativa se puede constituir en pura acumulación y transmisión acrítica de un saber, información o conocimiento que se supone acumulativo. De tal forma que la condición reflexiva de una acción, en este caso, la práctica pedagógica, no solo está íntimamente asociada a la capacidad crítica, además la presupone.

Es la posibilidad de problematizar y de poner en cuestión y en tensión los saberes, experiencias y prácticas, lo que da un carácter crítico, ético y político al ejercicio educativo: "(…) ese acto reflexivo, en cuanto acto de extrañamiento frente a lo cotidiano, ese acto de suspensión reflexiva, lo que deviene en eticidad y en posibilidad de resignificación y dirección consciente del acto de educar" (Espinel y Heredia, 2017, p. 18). En tal sentido, asumir una práctica pedagógica de manera reflexiva y

crítica implica que el ejercicio o acción, en este caso educativa, requiere no solo de un ejercicio pedagógico desde un saber específico, también conlleva una constante problematización y replanteamiento del campo de saber, de las configuraciones teóricas, conceptuales y de la experiencia de educar en ese específico campo; es decir, se requiere problematizar y hacer reflexión sobre los métodos, las didactizaciones y las curricularizaciones del acto educativo.

Más allá de la reflexión sobre las especificidades del saber, los métodos y formas de educar en un saber o en un campo específico, la problematización crítica y reflexividad recae sobre los marcos de referencia en los que se fundamenta la práctica pedagógica, -epistémicos, pedagógicos, metodológicos-, una práctica pedagógica crítica implica entonces, dar cuenta de la formación de sujetos, educadores que problematicen su propia práctica, ¿qué realizar, sobre qué, para qué, con quiénes y cómo realizar procesos pedagógicos desde una práctica de educación comunitaria con énfasis en derechos humanos? Son preguntas problematizadoras que exigen planteamientos y argumentos explícitos y fundamentados epistemológicamente, pero que, además, para su realización requieren de nuevas e inéditas formas de relación y de lo pedagógico y sostenerse en concepciones no solo teóricas, sobre el saber y el quehacer de la educación popular y comunitaria, también y de manera especial requieren sustento ético político para producir o por lo menos propiciar posibles transformaciones y resignificaciones.

3. La PPC en el plan curricular de la LECO

La Práctica Pedagógica Comunitaria – PPC se concibe en el programa como la columna vertebral del proceso de formación, razón por la cual, en el proceso de Renovación del Registro Calificado del año 2014, se ajustó la malla curricular, para darle lugar a procesos de práctica, pasando de tener prácticas de VII a X semestre, a contar con espacios de práctica desde II hasta X semestre y un espacio previo en I semestre de preparación o alistamiento para esta. Desde I a VI semestre la práctica tiene un carácter de fundamentación, que le permite al/la estudiante aproximarse a los diferentes contextos comunitarios y preparase para el ciclo de profundización de la práctica, en la que esta adquiere un carácter, además de pedagógico, investigativo.

Es por ello que se concibe la práctica pedagógica comunitaria no solamente como un escenario de aprendizaje de maestras y maestros, sino que el intercambio de saberes que se gestan al interior de los escenarios pedagógicos, las prácticas pedagógicas consolidan las condiciones para la producción de conocimiento con una perspectiva dialógica, crítica y reflexiva. Lo anterior se manifiesta a partir de que al interior de todo ejercicio educativo la construcción de conocimiento atraviesa, no solamente las ideas y la racionalidad de los campos de saber a tratar, sino que, de manera ecosistémica, los factores individuales, colectivos y ambientales tejen condiciones para el análisis sobre la realidad social y comunitaria.

Así las cosas, las modificaciones curriculares, pedagógicas y didácticas que han emergido de las prácticas y las necesidades de los escenarios institucionalizados o populares se ven reflejados en el análisis de la Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), con un alto índice de impacto, no solamente en su comprensión, sino también en la búsqueda de políticas públicas y legislativas que logren colocar en el debate público la necesidad de los procesos de alfabetización como herramienta clave en la democratización de la educación como derecho fundamental, pero también como proceso de dignificación humana.

Del mismo modo, la reflexión sobre las relaciones que se entretejen entre la escuela y la comunidad, no solamente al entrever las dinámicas contextuales locales, sino también comprendiendo que la escuela es una comunidad dinámica y en movimiento, en la cual la reflexión desde la educación comunitaria no es sesgada ni alejada, sino que, por el contrario, es un espacio de encuentro, transformación y construcción de saber desde las polifonías que allí dialogan.

A continuación, se ubican los espacios de práctica en el plan curricular vigente:

	PLAN DE ESTUDIOS - LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA									
			Disciplinar		**Investigativo**		**Pedagógico-Didáctico**		**Deontológico, estético, recreativo y comunicativo**	
Ciclo Fundamentación		I	Sentidos comunitario y EDH - I	Teoría y práctica DDHH I	Tendencias epistemológicas en investigación		Historia educación y pedagogía	Práctica 0 Formación pedagógica y prácticas ECO	Mediaciones comunicativas I	Comprensión y producción textos I
			4H-3C	1H-1C	3H-3C		4H-3C	4H-3C	3H-2C	3H-2C
	Fase I: Educación de personas jóvenes y adultas y procesos culturales comunitarios	II	Sentidos comunitario y EDH - II	Teoría y práctica DDHH II	Investigación social		Corrientes pedagógicas	Práctica I Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales	Mediaciones comunicativas II	Comprensión y producción textos II
			4H-3C	1H-1C	3H-3C		4H-3C	4H-3C	3H-2C	3H-2C
		III	DDHH, Diversidad interculturalidad AL	Teoría y práctica DDHH III	Diálogo de saberes y negociación cultural		Pedagogías críticas	Práctica II Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales	Idioma extranjero I	Electiva
			4H-3C	1H-1C	3H-3C		4H-3C	4H-3C	3H-2C	2H-2C
		IV	Culturas políticas, Estado y ciudadanías críticas	Análisis coyuntura I	Enfoques y estrategias de investigación en ECO y EDH		Educación popular	Práctica III Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales	Idioma extranjero II	Electiva
			4H-3C	1H-1C	3H-3C		4H-3C	4H-3C	3H-2C	2H-2C
	Fase II: Escuela sin fronteras s	V	Bien Común y prácticas de justicia	Análisis coyuntura II	Investigación Acción y Sistematización de Experiencias		Educación comunitaria y DDHH	Práctica IV Escuela sin fronteras	Idioma extranjero III	Electiva
			4H-3C	1H-1C	3H-3C		4H-3C	4H-3C	3H-2C	2H-2C
		VI	Justicia social, género y DESCA	Análisis coyuntura III	Investigación Acción Participativa y reconstrucción colectiva historia		Pedagogía, currículo y DDHH	Práctica V Escuela sin fronteras		
			4H-3C	1H-1C	3H-3C		2H-3C	8H-5C		
Ciclo Profundización	Fase III Práctica pedagógica investigativa comunitaria	VII	Movimientos sociales	Análisis coyuntura IV	Seminario Profundización I		Didáctica y DDHH	Práctica VI: PPI		
			4H-3C	1H-1C	3H-3C		2H-3C	8H-5C		
		VIII	Políticas públicas y exigibilidad DD		Seminario Profundización II		Práctica VII: PPI			
			4H-3C		6H-5C		8H-5C			
		IX			Seminario Profundización III	Tutoría I	Práctica VIII: PPI			
					8H-5C	2H-3C	8H-5C			
		X			Seminario Profundización IV	Tutoría II	Práctica IX: PPI			
					8H-5C	2H-3C	8H-5C			

Tabla 3. La práctica en el plan curricular de la LECO

3.1. Resultados de Aprendizaje

En tanto la práctica se entiende como la posibilidad de generar encuentros pedagógicos de los que emergen acciones colectivas intencionadas tanto pedagógica como políticamente.
Un primer resultado de aprendizaje en cada uno de los niveles de práctica es la capacidad del estudiante de generar y acompañar diálogos instituyentes de acción colectiva.
Estos diálogos suponen la vinculación de lo conceptual y lo sensible, y el surgimiento y/o participación de las voces presentes en el territorio de manera tal que emerjan procesos colectivos incluyentes y transformadores y nuevas narrativas que amplíen la conciencia individual, intersubjetiva y colectiva de los participantes. Uno de los recursos en este desarrollo dialógico lo constituye una visión crítica de los derechos.

Un segundo resultado de aprendizaje tiene que ver con la capacidad del estudiante de observar y comprender, en dialogo con los participantes, las dinámicas socioeducativas del territorio y generar a partir de estas, propuestas de acción pedagógica que interpelen los sentidos circulantes y las demandas de los participantes.

Un tercer resultado de aprendizaje tiene que ver con la capacidad del estudiante de
generar y desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para su aplicación situada, que fortalezcan a los sectores dominados de manera tal que estos se entiendan como sujetos históricos de cambio y puedan realizar acciones coherentes con estos presupuestos.

En el contexto de la práctica en escuela se espera que los estudiantes permitan a partir de sus propuestas pedagógicas el acercamiento entre la comunidad (entendida como el entorno escolar) y la escuela y el autoreconocimiento y fortalecimiento de esta como comunidad.

En tanto las apuestas formativas de la Leco parten de la vinculación de la acción y la reflexión se espera que el estudiante como resultado de su formación esté en capacidad de generar y potenciar procesos de reflexión contextualizada en los participantes de los procesos pedagógicos de manera tal que estas reflexiones se vean reflejadas en formas cualificadas de acción tanto a nivel individual como colectivo.
Otro resultado de aprendizaje tiene que ver con la capacidad del estudiante de sistematizar su práctica pedagógica de manera tal que su mirada reflexiva permita a él y a los participantes ampliar la comprensión del proceso pedagógico y su potencial transformador

3.2. Impacto de las prácticas pedagógicas comunitarias

El informe de autoevaluación del 2019 reportó 171 espacios de práctica durante la existencia de la LECODH. De ellos, 55 corresponden a organizaciones comunitarias, 39 a ONG´s, 68 a instituciones educativas y 9 a instituciones gubernamentales. La cantidad y diversidad de lugares de práctica no solo es un logro numérico. Este contribuye al ensanchamiento de la comprensión colectiva de las diferentes dinámicas de los territorios colombianos. Más aún si se tiene en cuenta que una parte

importante de las prácticas en organizaciones comunitarias se realiza en el contexto rural. En el informe de autoevaluación del año 2016 se reporta la realización de 31 proyectos de grado en contexto rural en Montes de María, y 11 departamentos Choco, Bolívar, Santander, Cundinamarca, Cauca, Nariño, Putumayo, Meta, Boyacá, Arauca, Tolima.

Un estudio realizado sobre el impacto de la Lecodh según se evidencia en los trabajos de grado de los estudiantes (Rodríguez, 2016), pudo sacar a la luz, el impacto de las prácticas pedagógicas en la conformación de la subjetividad de los estudiantes, y en sus contextos en virtud de la construcción de conocimiento situado con poblaciones desarraigadas o en situación vulnerable y la circulación del mismo en los territorios. Como también por el acercamiento vivencial a la noción de dignidad. Vivencia anclada en la relación horizontal que se construye entre participantes de la interacción y que tiene su expresión en el diálogo de saberes. Además de este impacto general se pudieron constatar impactos específicos de las PPIC como:

1. El fortalecimiento del campo transdisciplinar por medio de la reflexión teórica; la descripción de dinámicas microsociales insuficientemente documentadas; la elaboración de lineamientos y/o herramientas pedagógicas para la enseñanza de los DD.HH., la educación de adultos, la educación rural, la convivencia en la escuela, el fortalecimiento de la identidad y la educación propia.
2. El fortalecimiento de los participantes como sujetos de derecho, bien sea por el afianzamiento de sus habilidades lecto-escriturales, por la reflexión desnaturalizante sobre entornos y prácticas victimizantes y violentas que han marcado la propia vida; por el resurgimiento de la auto-confianza a partir de ejercicios reflexivos frente a opresiones naturalizadas en temas considerados, muchas veces, tabú.
3. El fortalecimiento de la red social por medio de la creación y/o fortalecimiento de los vínculos informales y cotidianos en los que la confianza mutua, los lazos afectivos, la conciencia de lo común y compartido, el surgimiento de ideales y apuestas comunes, un horizonte de esperanza sobre la base de la acción colectiva y el apoyo mutuo y del compromiso con el otro profundizan su calidad.
4. La cualificación de las prácticas organizativas, al convertirse en objetos de reflexión y diálogo y en virtud de la profundización del conocimiento sobre entornos y dinámicas sociales facilitado por los procesos dialógicos.
5. Fortalecimiento de la construcción identitaria a partir de la puesta en cuestión de valores propios de la cosmogonía capitalista (individualidad, competencia, dominio, explotación ambiental, cosificación de la vida) y la resignificación y apropiación de valores ancestrales de cuidado y protección, solidaridad y afecto; También por ejercicios colectivos de reconstrucción de la memoria colectiva y la recuperación de discursos, prácticas e ideales contra-hegemónicos acallados por el conflicto armado; por la recuperación y/o apropiación de saberes y prácticas ancestrales (tejidos, mitología, rituales, prácticas curativas y medicinales, siembra, conservación de la semilla, cuidado del agua, trueque); por la recuperación psicosocial de los impactos de la violencia por parte de víctimas del conflicto y la construcción de nuevas narrativas esperanzadoras por medio de herramientas corporales para el autoconocimiento colectivo impulsando la apropiación de rutas hacia el buen vivir que desactivan experiencias traumáticas transgeneracionales ancladas en la experiencia colonial.
6. En la construcción de perspectivas de equidad de género, cuestionando la subordinación de la mujer, revalorizando sus aportes y capacidades para la construcción económica, social y comunitaria; fortaleciendo su autopercepción como sujetos de derecho; desnaturalizando y previniendo la violencia de género; poniendo en entredicho los valores patriarcales.

7. Promoviendo la formulación de políticas públicas desde abajo con la participación de sujetos excluidos (recicladores, vendedores ambulantes; humedales, etc.).
8. Reconocimiento del ambiente y mitigación de los daños causados por empresas y actitudes individuales inadecuadas (gestión de residuos) potenciando acciones colectivas de cuidado de la madre tierra (huertas caseras y comunitarias, manejo de residuos sólidos, conservación de semillas, jornadas ecológicas para el mantenimiento de los entornos ambientales).
9. Transformaciones sostenibles en los contextos. A partir de dimensionar el territorio con la presencia activa de tres elementos: la articulación conceptual de la categoría territorio en la interacción educativa; la confluencia de diversas organizaciones o tipos de población en la interacción y el abordaje intergeneracional. (formulación de planes de vida colectivos).

4. Estructura y propósitos de la PPC

La Práctica Pedagógica comunitaria- PPC de la Leco se estructura en tres fases de práctica: **Fase I: Educación de personas jóvenes y adultas y procesos culturales comunitarios**, se desarrolla entre II y IV semestre; **Fase II: Escuela sin fronteras** se realiza entre V y VI semestre; y **Fase III Práctica pedagógica investigativa**, se realiza entre VII y X semestre, en esta fase se construye el trabajo de grado, en articulación a la práctica y en el marco de una de las cinco líneas de investigación que ofrece el programa: Educación, conflicto y territorio; Memoria, corporalidad y cuidado; Escuela, comunidad y territorio; Género, identidad y acción colectiva; y Arte, comunicación y cultura. Previo al inicio de este proceso quienes ingresan en calidad de estudiantes a la LECO deben cursar el primer semestre un proceso de alistamiento a la práctica, que consiste más en un espacio de tipo teórico práctico que logre generar las condiciones básicas de comprensión y preparación para lo que será el proceso de práctica pedagógica, en el currículo dicho espacio está denominado Práctica 0: Formación pedagógica y prácticas ECO.

Con respecto a las diferentes Fases que conforman la Práctica Pedagógica Comunitaria y que conforman el currículo desde una apuesta que abarca todo el proceso formativo, estas son:

a. Fase I: Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales comunitarios

En esta primera fase de práctica los estudiantes del programa escogen un espacio en el que desarrollan su práctica durante tres semestres continuos, en los que se busca fortalecer procesos educativos que realicen alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, procesos formativos populares para la organización y participación comunitaria, proyectos en bibliotecas comunitarias y otros procesos culturales, ambientales y artísticos de comunicación comunitaria. Los espacios de práctica son organizaciones populares de base, instituciones u organizaciones que hacen trabajo local comunitario en la ciudad de Bogotá D.C y en municipios aledaños. Si bien las y los estudiantes en esta fase no tienen los conocimientos para liderar procesos de alfabetización de personas adultas, los espacios en los que tiene lugar la práctica sí deben ser espacios en donde este trabajo se realiza y el estudiante a la par que apoya la persona encargada, junto con su asesor o asesora tendrá que ir conociendo los diferentes modelos de alfabetización, apoyando el trabajo comunitario desde la revisión y valoración de los modelos adoptados por las organizaciones, entre otros aspectos de carácter pedagógico y logístico que se van presentando en este ejercicio.

Tabla 4. Propósitos de formación Fase I Práctica – Educación de personas jóvenes y adultas y procesos culturales

Fase	Objetivos de la Fase	Semestre	Práctica	Objetivos de la práctica
Fase I - Educación de adultos, jóvenesy procesos culturales	Acompañar procesos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, así como procesos formativos para la organización y participación comunitaria. Propiciar el desarrollo y fortalecimiento de habilidades investigativas, pedagógicas y sociales.	**II**	Práctica I: Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales	Realizar ejercicios de lectura del contexto socioeducativo de las comunidades que se acompañan, problematizando el proceso educativo. Comprender los sentidos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde las trayectorias pedagógicas de las organizaciones sociales.
		III	Práctica II: Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales	Acompañar y fortalecer los procesos educativos, organizativos y comunitarios que se realizan en el territorio, a partir del diseño pedagógico de las actividades que se acuerden. Diseñar y emprender acciones pedagógicas que permitan responder a las problemáticas evidenciadas en el contexto. Construir una propuesta pedagógica que desde la observación participante posibilite entretejer relaciones entre las apuestas político-pedagógicas de las organizaciones, su quehacer pedagógico como educador comunitario y los sentidos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
		IV	Práctica III: Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales	Acompañar, fortalecer y sistematizar la experiencia educativa desarrollada en la práctica de acuerdo con la propuesta pedagógica implementada en el contexto, teniendo en cuenta las apuestas alternativas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

b. Fase II: La escuela como territorio y sin fronteras con la comunidad

Los nombramientos que se han dado a la práctica que se realiza en los contextos escolares dan cuenta de las conceptualizaciones e intencionalidades que han tenido los procesos en la escuela.

El definir un enfoque y conceptualización de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos se ha constituido en una apuesta epistemológica, ética y política constituyente de su campo de formación; la escuela misma se ha constituido en categoría de análisis, de reflexión y de acción. Una concepción que ha primado en la caracterización, análisis y abordajes de la escuela es la priorización del transcurrir, de la experiencia vital, del sentir, del pensar, del desear que pone en juego la subjetividad y la singularidad en la cotidianidad de la escuela. De ahí el asumir la escuela, no solo o no tanto como institución, sino como un complejo entramado con los territorios locales y barriales, de condiciones sociales, económicas, culturales, políticas y de historias o vidas compartidas. Pero además de pensar la escuela como territorio, en tanto atravesada y signada por las mismas condiciones de vida que se expresan en cualquier otro territorio vital, se trata de pensar la escuela como parte del territorio concebido en un sentido amplio como contexto local o

barrial en el que se despliega la vida social; ese mundo de la vida que se articula, o se relaciona desde la fractura, (continuidad/discontinuidad) con el territorio escolar demarcando fronteras, puntos de tensión, zonas de confluencia y de exclusión.

Sin desconocer las consecuencias que las condiciones generalizadas de la cultura y del modelo económico tienen en la escuela como institución, se propone asumir la escuela como territorio. La escuela que interesa a la práctica pedagógica de esta licenciatura es la que resulta de la demarcación, de la apropiación y significación sociocultural del espacio físico, pero vivido, habitado y significado por unos sujetos histórica, cultural y geográficamente situados. Es decir, la escuela que interesa a este estudio es la que es vivida, habitada y apropiada desde la particularidad de los territorios en las que estas se inscriben y/o de los que forman parte; esto es, la escuela, o como anota Galeano (2018), "las escuelas, en el reconocimiento de una pluralidad territorializada" (p.34). Se puede decir que el territorio es uno de esos conceptos frontera, que permite abordar y comprender varios problemas de la realidad y del conocimiento; por una parte, la referencia al espacio físico como construcción geopolítica, pero también la referencia al territorio como construcción de identidad y pertenencia, como demarcación o frontera entre lo uno y lo otro; además el territorio como elemento de diferenciación, pero también de relación entre lo propio, lo apropiado y lo 'otro' vivido como extraño, ajeno o enajenado.

Una definición que nos acerca a una comprensión del territorio y de lo que implicaría pensar la escuela como territorio es la siguiente: "desde la perspectiva geográfica, la territorialidad se define como la acción de significar un lugar y con ello proteger, ratificar defender, marcar, generar y alterar el territorio mediante hábitos, ritos, costumbres, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo." (Flores, 2010, p.15). Desde este planteamiento, se puede decir que la escuela como espacio de experiencia se vuelve territorio cuando es apropiado, habitado y significado mediante hábitos, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo, lo cual implica pensarla del lado de la cultura más que del lado de lo institucional.

Pensar la práctica pedagógica, del lado de la cultura más que del lado de lo institucional de la escuela, nos permite abordarla y asumirla desde y en articulación con los contextos locales, barriales, comunitarios, tomando distancia de las miradas que la han fragmentado y fracturado en su interior y en su exterior, es decir, en su relación con la comunidad y el territorio.

Sin desconocer la necesidad de identificar diferencias geopolíticas y las incidencias de los modelos económicos en y para la escuela, es necesario precisar lo que implica para la práctica pedagógica que se realiza en las escuelas desde la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, nombramientos como los de, la escuela como territorio y sin fronteras con la comunidad; esta expresión nos acerca más a la concepción de territorio y de frontera que se define desde la oposición a lo determinado como territorio desde la lógica institucionalmente normativizada; estas formas de nombrar nuestra práctica en los contextos escolares nos acerca al territorio y a la frontera, en el sentido que propone Spíndola (2016), al referir a la frontera "como construcción material, dispositivo simbólico" (p.28) que de una u otra manera incide en las nociones identitarias de quienes

habitan y/o transitan un territorio: “las colectividades se apropian de los espacios que las contienen y les dan un sentido ritual en su especificidad, es decir, hacen del territorio una territorialidad” (Flores, 2010, p.34). En este sentido se puede decir que un espacio de experiencia se vuelve territorio cuando es territorializado, lo cual implica una acción de significación “mediante hábitos, prácticas y usos por un sujeto individual o colectivo” (Flores, 2010, p.30).

Así, el hablar de la escuela como territorio y de una práctica en una ‘escuela sin fronteras’ implica por una parte el develar el sentido de la experiencia escolar, pero también develar el tipo de vínculo que se establece entre la vida cotidiana en los contextos del barrio, de lo comunitario y lo local con la escuela, en particular la forma de relación que establece cada uno de los sujetos con la escuela desde sus experiencias personales, familiares, tramas sociales, tradiciones culturales, pero en particular con otros sujetos en la escuela. Esto es propiamente dar cuenta de los procesos de construcción de identidad y de subjetividad a partir de la circulación de elementos simbólicos que forman parte de la memoria colectiva, de la vida comunitaria y en general de la experiencia histórica individual y colectiva.

Se trata de narrar y pensar la vida en las escuelas para encontrar las relaciones posibles entre lo que allí transcurre y lo que desde una práctica pedagógica que se enuncia desde lo comunitario y/o lo popular, se considera posible decir sobre la vida y las dinámicas de relacionamiento, incluidas las relaciones de poder, la conflictividad y las complejas dinámicas entre las escuelas, las comunidades y los territorios. Esta relación entre el saber y la vida es lo que nos aporta la elaboración previa desde la práctica pedagógica que se ha arriesgado a pensar y a hacer de manera diferente a como se acostumbra en las escuelas, pero que también se arriesga a hacer acudir a la escuela otras formas del quehacer pedagógico consideradas hasta ahora de otro origen, para aportar a su comprensión, y aun con el temor del escepticismo, quizás aportar a posibles transformaciones, si no de la escuela misma, si de los sujetos que la habitan y en particular de los educadores comunitarios que asumen el riesgo de emprender una práctica desde estos otros referentes.

Es posible que la práctica comunitaria encuentre allí unas aperturas que brinden una comprensión con la cual recuperar la relación entre el saber y la vida, dado que lo comunitario presenta como brújula de orientación a las memorias y reivindica su valor como cambiante, y, por ello, no esencial (Galeano, 2017, p.289).

La escuela a la que se propone acceder desde las prácticas pedagógicas de educación comunitaria entendidas como apertura, tienen que ver más con esas historias, experiencias y acontecimientos que se viven, se narran y transcurren en la escuela y que se ocultan a la mirada desprevenida o se traslapan en las certidumbres de las rutinas escolares, de las dinámicas y de las lógicas institucionales. Lo que se espera entonces desde los procesos de práctica pedagógica es enriquecer las necesarias problematizaciones sobre las miradas homogeneizantes y totalizadoras que se han hecho a la escuela, para identificar los puntos de fractura entre escuela y comunidad, entre vida escolar y vida en el territorio e identificar las experiencias que ya han venido desarrollándose, pero encontrar también nuevas posibilidades para articular escuela, comunidad y territorio desde los procesos de la educación

comunitaria y popular en la escuela.

La búsqueda planteada en esta práctica va en doble vía, por un lado, entender la escuela como territorio de posibilidades y acontecimientos articulando estrategias pedagógicas orientadas a partir del pensamiento y las pedagogías críticas y alternativas; también, la mirada reflexiva del sentido ético-político de ser formado como maestro/a. En ese sentido se desarrollan unos ejes de trabajo que implican la participación del estudiante en proyectos encaminados a lograr transformaciones en sus imaginarios como estudiantes en formación docente, en la cultura escolar, la recreación de los Proyectos Educativos Institucionales, Manuales de Convivencia y proyectos transversales en DDHH, educación sexual y reproductiva, proyectos ambientales, Cátedra de paz, Cátedra de estudios afrodescendientes, formación y fortalecimiento del gobierno escolar y de la mediación escolar, entre otras. Todo en función de alternativas para la vivencia de los derechos en el desarrollo del currículo y en los ambientes de enseñanza-aprendizaje, ligados a la construcción y potenciación de la comprensión de la Escuela como Comunidad Educativa. Estos ejes de trabajo pedagógico se refieren a las prácticas de participación, comunicación y articulación entre la vida escolar y sus contextos socioculturales y políticos. Los espacios de práctica son instituciones educativas públicas de carácter nacional y distrital. Esta práctica se lleva a cabo en los semestres V y VI, corresponden a las prácticas IV y V.

Fase	Objetivos de la Fase	Semestre	Práctica	Objetivos de la práctica
Fase II - Escuela sin fronteras	Hacer una lectura de la realidad escolar, identificando posibilidades de actuación del educador/a comunitario/a, en perspectiva del fortalecimiento de los procesos en cada institución educativa.	V	Práctica IV: Escuela sin fronteras	Realizar ejercicios de lectura del contexto escolar, en relación con elterritorio.
		VI	Práctica V: Escuela sin fronteras	Construir propuestas que viabilicen las relaciones entre diversos saberes y experiencias; entre la escuela y el territorio. Presentar un informe final que permita ver el sentido de la práctica pedagógica-investigativa en la escuela, además del sentido de lo ético- político en la configuración del ser maestras y maestros comunitarios.

Tabla 5. Propósitos de formación Fase II Práctica – Escuela Sin Fronteras

c. Tercera Fase: Prácticas Pedagógicas Investigativas PPI.

Los ejes de trabajo en esta fase corresponden con el ingreso de las y los estudiantes a las Líneas de Investigación. Las mismas se concretan en el currículo en el marco del ciclo de profundización en el cual se articulan los ambientes investigativo, pedagógico y didáctico. En términos concretos, con las líneas de investigación confluyen los seminarios de profundización, las tutorías de trabajo de grado y las PPI. Espacios que dialogan, reflexionan y configuran comprensiones y apuestas frente a la educación en contextos situados.

Fase	Objetivos de la Fase	Semestre	Práctica	Objetivos de la práctica
Fase III - Prácticas Pedagógicas Investigativas Comunitarias	Construir una propuesta de PPI en un escenario de una de las siguientes líneas de investigación: 1. Género, Acción Colectiva y poder Local; 2. Escuela, Comunidad y Territorio; 3. Arte, Comunicación y Cultura, 4. Educación, Territorio y Conflicto; 5. Memoria, Corporalidad y Autocuidado.	**VII**	Práctica VI: PPI	Contextualizar y/o caracterizar el escenario de PPIC a partir de lecturas críticas del contexto, identificación de actores y relaciones, generación de cartografías y recorridos por el territorio. Identificar el posible problema y/o pregunta de investigación.
		VIII	Práctica VII: PPI	Construir el anteproyecto a partir de la contextualización, el problema de investigación, los objetivos, las experiencias relacionadas, las categorías de análisis, el diseño metodológico y los resultados esperados. Socializar al interior de la línea de investigación para su aprobación.Asignación del tutor o tutora.
		IX	Práctica VIII: PPI	Desarrollar la propuesta pedagógica y avanzar en el proyecto de investigación teniendo en cuenta aspectos epistemológicos y metodológicos.
		X	Práctica IX: PPI	Sistematizar de la experiencia pedagógica desarrollada. Consolidar el documento de trabajo de grado. Sustentar el trabajo de grado.

Tabla 6. Propósitos de formación Fase III Práctica Pedagógica Investigativa

Las Líneas de investigación son definidas como equipos de trabajo conformados por estudiantes y docentes que dinamizan el currículo y la investigación del programa. Se encuentran articuladas con el acompañamiento de las PPIC a través de los grupos de estudio en el marco de los cuales se contribuye en la construcción, diseño y desarrollo de los trabajos de grado de las y los estudiantes desde una perspectiva conceptual y metodológica de la investigación educativa y social, así como una pedagógica en el marco de la Educación Comunitaria. También contribuyen a la reflexión analítica de la experiencia asociada con la práctica pedagógica, así como a la retroalimentación y análisis de las

metodologías, planeación pedagógica y elaboración de los instrumentos de recolección de información. Finalmente, los grupos de estudio configuran escenarios de intercambio y reconocimiento de experiencias pedagógicas desarrolladas por organizaciones sociales y comunidades en el territorio nacional a través de salidas de campo y otras formas experimentales de intercambio.

Los grupos de estudio se configuran entonces como espacios de experimentación formativa, investigativa y práctica del ejercicio docente, en tanto las y los estudiantes reflexionan y construyen comprensiones desde el contexto que ofrece la PPI y en relación con su apuesta profesional.

Educación, Territorio y Conflicto	
Antecedentes y logros	La línea ha tenido gran incidencia en el desarrollo de los procesos investigativos en articulación con la práctica siendo notable la producción de trabajos de investigación de los estudiantes, y dos investigaciones de los profesores: Estado de arte "Territorio Conflicto y Violencia Socio política" (2014) y la construcción del documento investigativo "Experiencias pedagógicas en contextos de conflicto armado y violencia sociopolítica". Se trata de construcciones colectivas con la participación de profesores y estudiantes que hace parte de la línea fortaleciendo el proceso formativo en investigación.
Objetivo	Fortalecer el análisis crítico y la práctica educativa comprometida, que las y los estudiantes realizan en los territorios y con las comunidades en el marco de un contexto prolongado deconflicto armado y violencia sociopolítica. Con el fin de enriquecer y guían conceptual y metodológicamente el proceso de la PPIC; aportar en la construcción de análisis sociopolítico y cultural que contribuyan a la comprensión de la realidad social en y problematización de la relación conflicto y territorio, igualmente promover el fortalecimiento organizativo y comunitario, así como procesos de defensa del territorio.
Apuestas	Asumir la práctica pedagógica como acción educativa intencionada, significa generar procesosde reflexión y producción de conocimiento acerca de las prácticas que desarrollan los sujetos en contextos sociales frente a: lectura política de contexto, discursos y prácticas construidas, reconocimiento de sus escenarios de acción relacionados con ámbitos, tensiones y actores.
Espacios Prácticas	Montes de María, Caño Amarillo (población comunidad indígena), Ciudad Bolívar, Proceso No le saque la piedra a la montaña, Corporación Semillas Creativa, Colectivo Revelando la Montaña Aula Ambiental y Cultural Cuecha-ta, Trabajadores ambulantes en Madrid- Cundinamarca. Adicionalmente se proyectan espacios con La Corporación Claretiana Norman Pérez Bello, Escuela Taller Casa Claretiana, Sibaté Cundinamarca (proceso campesino en torno a extractivismo), Caño Mochuelo (Arauca)
Arte, Comunicación y Cultura	
Antecedentes y logros	El trabajo en torno a la práctica está articulado a las experiencias de los procesos organizativosde los mismos estudiantes. Una investigación importante fue "La literatura como universo simbólico de la violencia en la Escuela", un tipo de ejercicio de investigación derivado de la práctica y en el que se desarrolla con estudiantes y profesores del IPN un trabajo sobre literatura y memoria. De la misma manera, es de resaltar como producto una novela derivadade la práctica en el hospital San Juan de Dios, escrita por el estudiante Andrés Capera, así como reflexiones de producción artística que abarcan campos como la danza.
Objetivo	Potenciar los procesos educativos a partir de formas de expresión y creación artística, literaria, escénica, plástica y audiovisual en relación con experiencias comunitarias populares las cuales emergen

	del quehacer educativo.
Apuestas	El lenguaje artístico y la construcción de piezas comunicativas consideran para su desarrollo las prácticas adscritas a los proyectos locales, se subraya la noción de Experimentación. Lo experimental supone un campo abierto, cuyos resultados se van creando durante un proceso educativo, lo cual marca una diferencia con varias propuestas actuales. El pensar las gramáticas artísticas, estéticas y creativas es finalmente una construcción e identificación con el lenguaje y la capacidad comunicativa que mantenemos los seres humanos, ello enmarcado dentro de la realidad actual de la sobreexposición a los dispositivos tecnológicos y de conectividad. En tanto ello, los diálogos entre prácticas pedagógicas y lenguajes artísticos atraviesa la co-creación como un lugar de encuentro y una posibilidad de expresión colectiva y comunitaria capaz de incidir en las formas como leemos y asimilamos el mundo, ya que la creación de expresiones artísticas no se comprender como un todo y, adicional a ello, finalizado, sino que "Desde esta mirada, la Obra hoy es un proceso interactivo entre el escritor y el lector; en consecuencia, si el escritor deja abierta su Obra es porque el lector se da a la tarea de continuarla" como se expresa en el documento de líneas de investigación de la Licenciatura (2021, p.71) Desde otro punto de vista, la experiencia de la creación artística moviliza en el plano pedagógico, ya que involucra no solamente las capacidades motrices de creación, sino también conexiones con la mente, el cuerpo y el espíritu, la dinámica sensible, motriz y reflexiva, pero adicional, la construcción artística colectiva y pedagógica hace parte de una negociación colectiva, del reconocimiento de lo propio y lo ajeno, de la creación colaborativa y la fuerza expresiva de la voz comunitaria.
Espacios Práctica	Colegio Gabriel Betancourt Mejía, Planetario de Bogotá, Corporación Kairos Educativo (KairEd), Corporación Claretiana Norman Pérez Bello.
Escuela, Comunidad y Territorio	
Antecedentes y logros	La línea resignifica el espacio escolar como un espacio comunitario, en el que se articula y cobra significado las dinámicas escolares en articulación con los actores que constituyen la comunidad. Las investigaciones han girado alrededor de los derechos de los niños y niñas, derechos sexuales y reproductivos, comunicación alternativa, convivencia y derechos humanos, proyectos ambientales PRAE. Es preciso nombrar también las articulaciones con los grupos demaestros: el proyecto de Cine y Derechos Humanos del IED Juana Escobar, el proyecto de radio escolar del IED La Gaitana, entre otros.
Objetivo	Promover la reconstrucción de vínculos comunitarios desde prácticas escolares que vinculen la voz estudiantil y las experiencias vividas de los sujetos escolares con los procesos comunitarios locales y el territorio, de tal manera que las escuelas se constituyan en territorios de posibilidades, resistencia y lucha por los DD.HH.
Apuestas	Esta propuesta busca potenciar un ejercicio investigativo sistémico, holístico, multidimensional, más circular (menos lineal) y más integral (menos parcializado); que tenga en cuenta el contexto, las interconexiones, las estructuras y los procesos, la dinámica del Todo;focalizado en las interrelaciones (en vez de las separaciones), en las interdependencias (en vezde las concatenaciones causa-efecto) y en lo entramado (el juego dialéctico de las múltiples inter-retroacciones).
Espacios de Práctica	Instituto Pedagógico Nacional, I.E Gerardo Molina Ramírez, Colegio José Uribe, I.E.D Sabio Mutis, Diálogos construyendo paz desde la escuela, I.E.D. Japón, Idipron, Colegio el Porvenir, Fundación Rodeemos el Diálogo, Comunidad de prácticas pedagógicas por la verdad, la memoria y la No repetición, Fundación Procrear, Banco de la República
Género, Acción Colectiva y Poder Local	

Antecedentes y logros	El nombre de esta línea, antes grupo de estudio "Cultura Política, Educación y Democracia",se dio a partir del ejercicio de reconocer los intereses temáticos de maestros, maestras y estudiantes de la licenciatura, identificando elementos comunes de orden poblacional, territorial, teórico, metodológico y político. Desde el 2011 ha venido aportando a diferentes trabajos en diferentes localidades de contextos urbano-populares, con diversos tipos de población en alrededor de 19 espacios institucionales y organizativos, produciendo 23 productos investigativos desde 2011 hasta 2016.
Objetivo	Problematiza y reflexiona sobre los recorridos, prácticas y acciones que se proyectan en las experiencias locales de empoderamiento, gestión, sistematización con adultas y adultos, jóvenes y demás poblaciones a través de procesos de educación y apuestas crítico-pedagógicas,anclados a horizontes ético políticos definidos en relación con la Educación Comunitaria y las pedagogías feministas en relación con los derechos humanos.
Apuestas	Desde su inicio como grupo de estudio, los intereses de indagación de la línea se han orientadodesde la reflexión de la cultura política hacia temáticas relacionadas con la identidad, el género, la acción colectiva y el poder local desde escenarios urbanos o semiurbanos periféricoso marginales en los cuales se llevan a cabo diversos procesos pedagógicos o educativos con adultos, niños, jóvenes y mujeres.
Espacios de Práctica	La Sureña, IMDRS, Asociación Primavera, Creciendo Unidos, Centro Comunitario LGBTIQ Teusaquillo, Red Comunitaria Trans, Casa de Todas (SED Mujer), Fundación Lxs Locxs, Red de mujeres de la Sabana, Comunes.
Memoria, Corporalidad y Autocuidado	
Antecedentes ylogros	La línea condensa su propuesta investigativa y pedagógica para el programa en un proceso investigativo en el que participaron tanto docentes, estudiantes, como la organización en dondese ha centrado su ejercicio de práctica formativa, el proceso redunda en una investigación presentada al CIUP en mayo de 2015 denominada "Memoria colectiva, corporalidad y autocuidado: rutas para una pedagogía decolonial"
Objetivo	Propiciar la construcción de espacios de aprendizaje, investigación y creación que integren, como unidad analítica y como praxis ética y política, la relación entre memoria colectiva, corporalidad, autocuidado y cocuidado. Promover la investigación sobre la corporalidad, la naturaleza humanizada y los saberes y prácticas ancestrales como estrategias para la superación de modelos de opresión.
Apuestas	Hacer una apuesta por las pedagogías decoloniales en América Latina, resulta del todo desafiante por varios motivos: el primero, en tanto que se constituye en una propuesta donde se intersectan trayectorias diversas que hacen parte del llamado pensamiento crítico en América Latina. Nos referimos, entre otras, a las provenientes de las pedagogías críticas, por un lado, y por el otro, a horizontes teóricos como el moderno-colonial-decolonial, los estudios poscoloniales, subalternos, y el proyecto de interculturalidad crítica.
Espacios de Práctica	Fundación San Antonio, Idipron, Integración Social, Coorporación Buena Vista (Caquetá)

Tabla 7. Líneas de investigación de la LECO

4.1 Actores, instancia y roles que organizan la PPC

Las prácticas pedagógicas educativas propician tramas relacionales complejas y multidimensionales que involucran personas, colectividades y organizaciones. Por eso es necesario distinguir quienes son los actores de los procesos educativos comunitarios en/para los derechos humanos, y cuáles son las interacciones fundamentales que garantizan la realización de una práctica pedagógica formativa.

Los sujetos protagónicos de la práctica pedagógica son los estudiantes en proceso de formación profesional, el cuerpo docente articulado con la formación en y para la práctica pedagógica y desde luego, las colectividades que de forma directa participan del proceso formativo del programa o proyecto educativo comunitario en/para los derechos humanos que en cada espacio de práctica y en cada eje de trabajo pedagógico.

Esta relación pedagógica es la interacción fundamental que le otorga sentido y por lo tanto un principio de organización académico-administrativa a las prácticas pedagógica desarrolladas en el programa. A partir de la misma es posible identificar diferentes actores, instancias y roles que organizan la PPIC en la LECO:

a. Estudiante practicante

Para ser estudiante practicante es necesario ser estudiante activo de la Universidad, esto es haber realizado el registro de espacios académicos en los tiempos previsto para ello en cada semestre académico y haber generado el pago de matrícula.

Adicionalmente, es necesario que genere la preinscripción a la práctica y el correspondiente registro de espacios académicos incluya la práctica correspondiente a su proceso formativo.

Al ser estudiante activo/a de la Universidad se cuenta con las regulaciones establecidas en el marco del Reglamento Estudiantil (Acuerdo 025 de 2007 del Consejo Superior), así como las generadas en el Reglamento de práctica del Departamento de Psicopedagogía, Acuerdo 129 de 2021.

Por ningún motivo estudiantes practicantes asumirán en sus espacios de práctica las responsabilidades de los profesionales en ejercicio (Art. 2 Reglamento práctica Departamento Psicopedagogía, Acuerdo 129 de 2021).

b. Grupo de PPIC

Se trata de la colectividad de estudiantes practicantes constituyentes de un grupo de estudio y trabajo pedagógico conformado a partir de un escenario de práctica o en relación con un eje de trabajo

pedagógico (o línea de investigación) aunque este se realice en distintos espacios de práctica.

c. Profesores asesores de práctica

Un/a profesor/a asesor/a de práctica es un docente vinculado laboralmente a la Universidad Pedagógica Nacional, adscrito a la LECO y cuya labor consiste en coordinar, orientar, acompañar y evaluar el desempeño y desarrollo de un proceso de práctica adelantado por un determinado grupo de PPIC en undeterminado espacio de práctica.

Este trabajo de acompañamiento y asesoría se desarrolla conforme a la carga horaria estipulada en el plan de trabajo de cada docente y contempla tanto el trabajo de asesoría en la Universidad, como el acompañamiento *in situ* en los diferentes espacios o escenarios de práctica. Como parte de esta última condición, el trabajo de todo asesor/a de práctica se lleva a cabo de manera concertada y co-participativa con la persona tutora de práctica vinculada al espacio de práctica.

Al inicio de semestre el/la asesor/a de práctica diligenciará junto con el/la tutor/a y el/la estudiante un acta de inicio con el fin de aclarar, establecer y asumir los compromisos de cada una de las partes durante el semestre. (ver Anexo 2). Del mismo modo, al finalizar cada semestre se tendrá que realizar el cierre de las actividades y la evaluación de las mismas en consonancia con las planeaciones, compromisos y acuerdos establecidos al inicio del semestre.

Adicional a esto, el asesor de práctica deberá cumplir las funciones recogidas en el artículo 13 del Acuerdo 129 de 2021, el cual recoge el Reglamento de Práctica Educativa del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, capítulo II, y que contempla 13 funciones ligadas al rol de asesor de práctica.

d. Tutores de práctica

Se trata de los/las profesionales, líderes y/o pares académicos designados en cada espacio o escenario de práctica (organización, programa, espacio o institución) para orientar y acompañar elproceso de la práctica pedagógica de los/las estudiantes del programa. De la misma manera, son los encargados de coordinar, planear, hacer seguimiento y evaluar el desempeño de los practicantesen conjunto con el asesor de la práctica. Los y las docentes de cátedra que laboran con la Secretaríade Educación de Bogotá, deben acompañar la práctica en jornada contraria.

La evaluación debe estar acorde con lo planteado en el capítulo V del reglamento de prácticas del Departamento de Sicopedagogía que habla de la evaluación, la calificación y autorregulación académica de la Práctica Pedagógica.

e. Comités de práctica por fase

El comité de prácticas de cada fase es el órgano colegiado que delibera y decide sobre los asuntos administrativos y académicos relacionados con las prácticas pedagógicas investigativas correspondientes. Sesiona cuatro veces durante el semestre académico o en reuniones extraordinarias cuando sea necesario. Está constituido por todos los profesores y profesoras que acompañan las prácticas pedagógicas, dos representantes de los estudiantes y el coordinador de practica de la fase correspondiente quien lo preside y convoca a las reuniones. El coordinador de cada fase participa en el comité de carrera de la licenciatura

Se trata del cuerpo colegiado y el principal órgano o máxima instancia en relación con la construcción de lineamientos y proyección académica y organizativa de las PPIC en el programa. Las funciones del Comité de Práctica están recogidas en el capítulo II, artículo 9 del del Acuerdo 129 de 2021, el cual recoge el Reglamento de Práctica Educativa del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación.

f. Coordinación General de Práctica

La coordinación general de práctica de se encarga de manera específica de liderar, gestionar y operativizar las actividades y decisiones de los Comités de Práctica de cada fase. La coordinación general de prácticas articula y dinamiza el trabajo de las y los maestros que coordinan cada fase de práctica (Fase I, Fase II y Fase III). Dicha articulación se realiza tanto académica como administrativamente buscando la integración de la experiencia formativa de los estudiantes con los contextos de las comunidades y organización donde se realizan las practicas pedagógicas e investigativas. Participa en los comités de práctica de cada fase, así como en el comité de carrera de la licenciatura.

Dos veces por semestre se reúne con los tres coordinadores de fase para evaluar y proyectar el proceso de articulación de las prácticas

Las funciones del Coordinador General de Práctica se encuentran relacionadas en el capítulo II, artículo 11 del Acuerdo 129 de 2021, el cual recoge el Reglamento de Práctica Educativa del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación.

g. Afiliación a Aseguramiento de Riesgos Laborales (ARL)

El proceso de afiliación a ARL se realiza durante las dos primeras semanas de cada semestre, a partir de la base de datos de los estudiantes que tienen inscrita la practica, la cual es actualizada semestre a semestre por los profesores y estudiantes y consolidada por la coordinación de prácticas.

5. Protocolos de las prácticas pedagógicas comunitarias

5.1. FASE I (Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales comunitarios)

Para la inscripción de estudiantes:

1. Dos semanas antes de finalizar el semestre, la coordinación de práctica pedagógica habilitará un espacio para socializar los escenarios de práctica y líneas de investigación activas, para el conocimiento de los estudiantes que optan por dicho espacio en el semestre inmediatamente siguiente. La coordinación de prácticas Fase I hace una citación pública a dicho espacio por medios institucionales.

2. En el espacio de socialización los estudiantes realizan una preinscripción de las prácticas pedagógicas "Educación de adultos, jóvenes y procesos culturales comunitarios", con el compromiso de atender a los horarios y las responsabilidades indicadas, manteniendo el mismo espacio por la duración de su práctica pedagógica en dicha fase (3 semestres).

3. Para el caso de estudiantes que no realizan inscripción a las líneas porque no asisten a la reunión, porque ingresan por reintegro o nueva admisión, la asignación de la línea de investigación la realizará el comité de prácticas correspondiente de acuerdo a la disponibilidad de profesores para el acompañamiento y las condiciones de los escenarios de práctica para recibir nuevos estudiantes.

4. Cada estudiante de manera autónoma deberá realizar la inscripción del espacio académico en la plataforma institucional, siguiendo las indicaciones de la Subdirección de Admisiones y Registro.

5. En caso de que el estudiante desee generar un cambio en el escenario de práctica deberá realizar la solicitud por escrito al comité de prácticas respectivo quien estudiará y aprobará o no aprobará el cambio teniendo en cuenta la disponibilidad de profesores para realizar el acompañamiento, así como las condiciones de los escenarios de práctica para recibir más estudiantes. Los cambios de espacios de práctica Fase I solo podrán ser solicitadas al finalizar el semestre inicial de la práctica.

Para elección de escenarios de práctica:

1. Los docentes y estudiantes de la Licenciatura pueden presentar la solicitud de un nuevo escenario de práctica pedagógica.

2. La presentación del escenario de práctica se deberá realizar ante el comité de práctica respectivo,

quien estudiará la propuesta y de ser aprobada se gestionará la firma del convenio con la Facultad de Educación, según normatividad vigente. En caso de que el convenio interinstitucional no sea viable por el carácter de la organización donde se pretende desarrollar la práctica, se deberá contar con un acuerdo de trabajo conjunto entre la licenciatura, las organizaciones, los estudiantes y los asesores/as involucrados en el proceso formativo (ver anexo 2)

Sobre la evaluación de los estudiantes:

1. Cada docente a cargo del escenario de práctica deberá realizar la evaluación del estudiante en conformidad con la normatividad vigente de la Universidad Pedagógica Nacional y el plan de trabajo trazado para cada periodo académico y los propósitos de formación.

2. Al finalizar cada fase de práctica, en coordinación con el cuerpo docente de las prácticas pedagógicas, se debe realizar una exposición de los resultados de cada uno de los escenarios de práctica pedagógica.

5.2. FASE II (Escuela sin Fronteras)

Para la inscripción de estudiantes:

1. Dos semanas antes de finalizar el semestre, la coordinación de práctica pedagógica habilitará un espacio para socializar los escenarios de práctica de la fase “Escuela sin Fronteras” para el conocimiento de los estudiantes que optan por dicho espacio en el semestre inmediatamente siguiente. La coordinación de prácticas Fase II hace una citación pública a dicho espacio por medios institucionales.

2. En el espacio de socialización los estudiantes realizan una preinscripción de las prácticas pedagógicas en escenarios escolares con el compromiso de atender a los horarios y las responsabilidades indicadas, manteniendo el mismo espacio por la duración de su práctica pedagógica en dicha fase (2 semestres).

3. Para el caso de estudiantes que no realizan inscripción de escenarios de práctica porque no asisten a la reunión, porque ingresan por reintegro o nueva admisión, la asignación del espacio la realizará el comité de prácticas correspondiente de acuerdo a la disponibilidad de profesores para el acompañamiento y las condiciones de los escenarios de práctica para recibir nuevos estudiantes.

4. Cada estudiante de manera autónoma deberá realizar la inscripción del espacio académico en la plataforma institucional, siguiendo las indicaciones de la Subdirección de Admisiones y Registro.

5. En caso de que el estudiante desee generar un cambio en el escenario de práctica deberá realizar la solicitud por escrito al comité de prácticas respectivo quien estudiará y aprobará o no aprobará el cambio teniendo en cuenta la disponibilidad de profesores para realizar el acompañamiento, así como las condiciones de los escenarios de práctica para recibir más estudiantes. Los cambios de espacios de práctica Fase II solo podrán ser solicitadas al finalizar el semestre inicial de la práctica.

Para elección de escenarios de práctica:

1. Los docentes y estudiantes de la Licenciatura pueden presentar la solicitud de un nuevo escenario de práctica pedagógica.

2. La presentación del escenario de práctica se deberá realizar ante el comité de práctica respectivo, quien estudiará la propuesta y de ser aprobada se gestionará la firma del convenio con la Facultad de Educación, según normatividad vigente. En caso de que el convenio interinstitucional no sea viable por el carácter de la organización donde se pretende desarrollar la práctica, se deberá contar con un acuerdo de trabajo conjunto entre la licenciatura, las organizaciones, los estudiantes y los asesores/as involucrados en el proceso formativo (ver anexo 2)

Sobre la evaluación de los estudiantes:

1. Cada docente a cargo del escenario de práctica deberá realizar la evaluación del estudiante en conformidad con la normatividad vigente de la Universidad Pedagógica Nacional y el plan de trabajo trazado para cada periodo académico y los propósitos de formación.

2. Al finalizar cada fase de práctica, en coordinación con el cuerpo docente de las prácticas pedagógicas, se debe realizar una exposición de los resultados de cada uno de los escenarios de práctica pedagógica.

5.3. FASE III (Líneas de Investigación. Prácticas pedagógicas investigativas)

Para la inscripción de estudiantes:

1. Durante el mes y medio anterior a la finalización del semestre (5 sesiones), cada una de las líneas de investigación tendrán media hora para la presentación de su propuesta teórica, metodológica, de escenarios de práctica y de cupos habilitados para la inscripción, en el marco de una de las materias de sexto semestre.

2. Tres semanas antes de finalizar el semestre, la coordinación de práctica de tercera fase hará llegar a cada uno de los estudiantes que optan por un espacio en el semestre inmediatamente

siguiente (previa difusión pública por medios institucionales de la apertura de convocatoria), un formato para la inscripción en el cual estos podrán escoger dos líneas de su preferencia, justificando su escogencia y presentando un esbozo de su propuesta investigativa.

3. Una semana antes de finalizar el semestre, la coordinación de práctica fase III habilitará un espacio para la inscripción en las líneas de investigación. La asignación se realizará en concordancia con las posibilidades de acompañamiento y los espacios de practica de cada línea, así como con el estado y la consistencia del interés investigativo del estudiante con la propuesta de las líneas de investigación. La inscripción a las líneas supone el compromiso de atender a los horarios y las responsabilidades indicadas, manteniendo el mismo espacio por la duración de su práctica pedagógica en dicha fase (4 semestres).

4. Para el caso de estudiantes que no realizan inscripción a las líneas porque no asisten a la reunión, porque ingresan por reintegro o nueva admisión, la asignación de la línea de investigación la realizará el comité de prácticas correspondiente de acuerdo a la disponibilidad de profesores para el acompañamiento y las condiciones de los escenarios de práctica para recibir nuevos estudiantes.

5. Cada estudiante de manera autónoma deberá realizar el registro del espacio académico en la plataforma institucional, atendiendo a la preinscripción realizada y siguiendo las indicaciones de la Subdirección de Admisiones y Registro.

Para elección de escenarios de práctica:

1. Los docentes y estudiantes de la Licenciatura pueden presentar la solicitud de un nuevo escenario de práctica pedagógica.

2. La presentación del escenario de práctica se deberá realizar ante el comité de práctica respectivo, quien estudiará la propuesta y de ser aprobada se gestionará la firma del convenio con la Facultad de Educación, según normatividad vigente. En caso de que el convenio interinstitucional no sea viable por el carácter de la organización donde se pretende desarrollar la práctica, se deberá contar con un acuerdo de trabajo conjunto entre la licenciatura, las organizaciones, los estudiantes y los asesores/as involucrados en el proceso formativo (ver anexo 2)

Sobre la evaluación de los estudiantes:

1. Cada docente a cargo del escenario de práctica deberá realizar la evaluación del estudiante en conformidad con la normatividad vigente de la Universidad Pedagógica Nacional y el plan de trabajo trazado para cada periodo académico y los propósitos de formación.

2. Al finalizar cada fase de práctica, en coordinación con el cuerpo docente de las prácticas pedagógicas, se debe realizar una exposición de los resultados de cada uno de los escenarios de práctica pedagógica.

Sobre las prácticas realizadas fuera de Bogotá durante periodos prolongados:

En coherencia con el Reglamento de Práctica Educativa del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación que deroga el Acuerdo 017 de abril 2013, y en consonancia con el Estatuto Académico (Acuerdo 010 de 2018), "la práctica se puede desarrollar en distintos contextos, tanto rurales como urbanos; en escenarios escolarizados de diferentes niveles del sistema educativo nacional; en escenarios no escolarizados de carácter comunitario, cultural, artístico y deportivo o de gestión, según los requerimientos formativos de cada programa." (Artículo 5). Para llevar a cabo este ejercicio la LECO y los comités internos de práctica han definido una serie de determinaciones para unificar las posibilidades que tiene esta particular demanda de contextos a nivel nacional, particularmente contextos ubicados más allá del área metropolitana y que requieren desplazamientos prolongados.

Las prácticas desarrolladas en el marco de las Líneas de Investigación en los territorios nacionales, fuera de Bogotá y que requieran de un trabajo de campo intensivo, contarán con un máximo de ocho semanas para su realización durante el periodo académico vigente.

Los requisitos para realizar la practica intensiva fuera de Bogotá son:

1. Cursar mínimo el séptimo semestre y hacer parte de una de las líneas de investigación.

2. No tener inscrito ningún espacio académico a excepción de la Practica Pedagógica Comunitaria Investigativa correspondiente.

3. Entregar un plan de trabajo o planeación semestral de su práctica y una solicitud escrita dirigida a la Coordinación de Prácticas por parte del profesor/a asesor que realiza el acompañamiento.

4. Cada espacio de práctica debe contemplar en el marco de las medidas de seguridad, la concertación con la organización en la cual se desarrollará la misma, de medidas de protección y autoprotección que contribuyan a la disminución del riesgo en escenarios de conflicto. Adicionalmente es necesario que los estudiantes generen mecanismos de comunicación constante con el asesor de la práctica.

6. Modalidades del Trabajo de Grado

El trabajo de grado supone recuperar y problematizar la experiencia de Práctica Pedagógica, desarrollada por los y las estudiantes de la LECO, durante dos años (de VII semestre a X semestre). Es un proceso en el que se considera *"que los maestros en formación,con el acompañamiento de un asesor/tutor, logran responder a procesos pedagógicos, disciplinares e investigativos mediante la articulación de un modelo pedagógico, una teoría orientadora y un enfoque investigativo*" (Balance de la Investigación en la FED, Julio 2012). Así, se ha definido como **trabajo de grado** la elaboración de un Proyecto Pedagógico Investigativo (experiencia pedagógica, comunitaria e investigativa que se realiza durante dos años en diferentes escenarios de práctica).

Sobre este aspecto se tendrán en cuenta la última reglamentación emitida por la Facultad de Educación y que se recoge en el Reglamento que establece las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional que fue aprobado por el Consejo de Facultad en junio del año 2022. En este sentido, se contemplan las siguientes modalidades de trabajo de grado[1]:

1. Proyecto Pedagógico Investigativo

El Proyecto Pedagógico Investigativo refiere directamente a la experiencia pedagógica, comunitaria e investigativa que él o la estudiante haya realizado en su espacio de práctica durante dos años, desde el espacio de las líneas de investigación. Es importante que en esta modalidad de trabajo de grado el o la estudiante pueda dar cuenta de un problema asociado a la práctica pedagógica y su problematización en escenarios concretos a partir de una apropiación conceptual y pedagógica sólida, clara y elaborada. Por este motivo, el dominio y capacidad para poner en juego las perspectivas, debates y posturas pedagógicas y didácticas serán vitales para desde allí interpelar, reflexionar, comprender y orientar la práctica pedagógica. Sin duda, la revisión de antecedentes y referentes teóricos serán de gran valor para la formulación de un proyecto pedagógico que pone a la práctica en el centro de la indagación.

Así mismo, debe apoyarse en un diseño metodológico que permita orientar con rigurosidad el

[1] El Anexo 3 presenta la "Modalidades del trabajo de Grado. Criterios para la presentación y evaluación de los trabajos de grado" se detallan los criterios, momentos y pautas de evaluación del proceso de elaboración del trabajo de grado."

ejercicio investigativo. Este diseño se compone tanto de perspectivas metodológicas como de instrumentos de recolección y sistematización de la información.

2. Material Pedagógico y/o didáctico

Como una de las modalidades de presentación de trabajo de grado, la creación de materiales pedagógicos y didácticos intenta fortalecer, en términos de elaboraciones textuales, audiovisuales, y de materiales creativos y artísticos, la puesta en escena preparatoria para los diálogos futuros del educador/a, a través de propuestas que se han inspirado en procesos colectivos de construcción de saberes, especialmente de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las y los estudiantes. Se busca entonces que se acuda a un desarrollo creativo de materiales, en donde plasmen las vivencias anteriores y también entreguen propuestas novedosas para ayudar a fortalecer los proyectos educativos autónomos de las colectividades populares.

Según el artículo 13 del reglamento de la Facultad de Educación (2022), por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado, en la creación de material pedagógico y/o didáctico:

(…) *el estudiante puede presentar como trabajo de grado un material de carácter didáctico resultado de una experiencia de práctica educativa. Este material reconoce la producción de módulo, cartilla, pieza audiovisual o digital.*

Para tal fin:

(…) cada material debe contener un texto adicional que sustente su relevancia y fundamentación teórica, pedagógica y metodológica.

De igual manera:

(…) *en caso de que el material sea digital, se debe tener acceso desde cualquier dispositivo tecnológico acorde con las plataformas que usa la universidad, en especial a las directrices que para ello dicta el sistema de bibliotecas y de repositorio.*

3. Sistematización de Experiencias

Esta modalidad de trabajo de grado se ubica dentro de la perspectiva y el horizonte de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa. En este sentido se proyecta como un proceso que permite producir conocimiento colectivamente alrededor de una experiencia organizativa, con la intención de generar reflexión crítica de las personas que participan en dicha experiencia.

Esta apuesta fortalece la práctica pedagógica toda vez que favorece la reflexión sistemática, la recuperación de sus lógicas internas, la presencia de nuevas significaciones y la contextualización sociocultural. Con ello decimos que, esta modalidad investigativa en lugar de acudir a conceptos o categorías explicativas de las prácticas reconoce en ellas sus sentidos emergentes.

Es clave que los estudiantes comprendan, previa y durante el desarrollo del proceso: ¿Qué es reconstrucción de la historia? ¿Qué es sistematización de experiencias? ¿De qué manera se articulan? ¿Cómo la sistematización de experiencias aporta al fortalecimiento de la práctica pedagógica? ¿Cómo se recuperan los posicionamientos y sentires de quienes participan de la experiencia?, incluidos los que son particulares a quien realiza el proceso de trabajo de grado.

4. Monografía

La Monografía es una modalidad de trabajo de grado que según el reglamento de la Facultad de Educación se entiende de la siguiente manera: "(…) aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales en temáticas específicas de la educación y la pedagogía, que requieren para su estudio y comprensión un trabajo amplio de revisión documental sobre fuentes teóricas propias de dicho campo y temática" (2022).

Para el caso específico de la Licenciatura en Educación Comunitaria se comprende que las temáticas a abordar en las monografías deben tener un anclaje en las prácticas o procesos comunitarios que los/las estudiantes hayan experimentado en el transcurso de su carrera, y deben profundizar en las problematizaciones propias de algunos de estos campos: la Educación Popular, la Educación Comunitaria, las Pedagogías Críticas, las Pedagogías Interculturales, la Educación Propia, la Etnoeducación, la Educación Rural, la Educación del Campo, las Pedagogías de la Memoria, las Pedagogías Decoloniales, Investigación en Educación Comunitaria, Educación y Pedagogía en derechos humanos, Pedagogías desde la corporalidad, emocionalidad y afines como Pedagogías de la diferencia y alteridad , así como Pedagogías Feministas, Pedagogías Queer y del cuidado, entre otros desarrollos y problemáticas pedagógicas planteadas en las líneas de investigación aplicadas al contexto colombiano y/o latinoamericano, también contextos foráneos de otras geografías globales en las que se desarrolle temáticas afines.

6.1. Presentación, sustentación y evaluación del trabajo de grado

La definición de la modalidad del trabajo de grado debe estar indicada en el anteproyecto de investigación. Sea cual sea la modalidad elegida para la presentación del trabajo de grado, cada

Proyecto Pedagógico Investigativo debe ser estructurado en atención a los siguientes elementos, que serán decisorios en su posterior evaluación en el marco del proceso de sustentación y defensa pública:

1. Presentación y problematización del proceso investigativo realizado en las PPI.
2. Análisis y discusión pedagógica respecto de las acciones educativas realizadas en el proceso de PPI y en diálogo con la Educación Comunitaria como perspectiva pedagógica.
3. Metodología de la Investigación en coherencia con las apuestas epistemológicas del estudiante y en diálogo con las propias de la Línea de Investigación en la que se encuentra adscrito.

Para la presentación del trabajo de grado, en todas sus modalidades, incluyendo las de producción audiovisual y propuestas artísticas y/o didácticas, se deberá hacer entrega de un documento de apoyo adicional, que tenga como mínimo los siguientes elementos:

1. Contextualización y/o caracterización del sujeto u objeto de la investigación
2. Presentación del problema de investigación
3. Investigaciones relacionadas con el problema de investigación (estado del arte)
4. Referentes conceptuales y categorías de análisis
5. Metodología de Investigación (incluye Diseño y Herramientas de Investigación)
6. Resultados de la investigación
7. Conclusiones y recomendaciones
8. Bibliografía

En la LECO el proceso de diseño, formulación y desarrollo del Trabajo de Grado cubre un período ideal de cuatro semestres académicos. En los primeros dos semestres se acompaña la construcción de la caracterización del escenario de práctica y elaboración del anteproyecto en el marco de la **Línea de Investigación**. En los dos siguientes se acompaña el proceso de desarrollo y escritura del trabajo de grado a través de las asignaturas de **Tutoría I y II.**

Es necesario aclarar que adicional al proceso previamente descrito, las Líneas de Investigación acompañarán metodológicamente y de manera permanente durante los cuatro semestres académicos todo el proceso de diseño, formulación y desarrollo de los Trabajos de Grado en tanto que ello implica un acompañamiento en simultáneo de la práctica pedagógica investigativa, que se corresponde con los mismos cuatro semestres.

6.2 Tutorías I y II

Las Tutorías I y II son asignaturas de acompañamiento particular a los trabajos de grado. Debido al sentido formativo que tienen las Líneas de Investigación en el programa, lo ideal es privilegiar en la elección de tutor/a los/las docentes que integran la Línea en que se inscribe el Trabajo de Grado.

Las Tutorías I y II son asignaturas regulares en el marco del currículo. Se aprueban con una calificación igual o superior de 3.0. en una escala de 1.0 a 5.0 y como en el caso de las prácticas pedagógicas, pueden ser reprobadas por inasistencias injustificadas a las sesiones de acompañamiento concertadas con el docente a cargo. Igualmente, pueden ser reprobadas por el incumplimiento en la entrega de avances y desarrollo del trabajo concertado con el tutor/a. También es importante aclarar que al finalizar el año de acompañamiento en Tutoría I y II los estudiantes deben entregar los resultados de su trabajo en las fechas establecidas en el marco del calendario ordinario de sustentación (que será descrito más adelante).

Pérdida de Tutoría II

Los/las estudiantes que obtengan una calificación menor o igual a 2.9 por primera vez en Tutoría I o II podrán registrar por segunda vez, sin embargo, este constituye el límite de registros posibles para esta materia. En caso de haber registrado por segunda vez Tutoría II y ante la eventualidad de no lograr una entrega definitiva del Trabajo de Grado, el/la estudiante debe tramitar un requerimiento por escrito ante el Consejo de Facultad, solicitando la autorización para registrar por tercera vez Tutoría II. A dicha solicitud debe añadirse un informe del Tutor/a en el cual se indiquen los alcances del trabajo y se informen las razones que han impedido culminar el proceso, así como la proyección para su finalización en el marco del semestre para llevar a buen término el mismo. **Obviar este trámite por desconocimiento u olvido, acarrea la pérdida de la calidad de estudiante**.

6.3 Trabajos de grado en proceso de profesionalización

La profesionalización de la LECO se dirige a educadores comunitarios empíricos y a líderes y lideresas sociales a quienes, en el marco de Convenios o Contratos Interadministrativos, de la Universidad con otras instituciones o entidades, se les convalida su experiencia y trayectoria educativa y comunitaria en la Licenciatura, hasta la mitad de los créditos del programa. Los procesos de homologación y convalidación se realizan de acuerdo a las regulaciones establecidas en el marco del convenio o contrato particular.

De acuerdo con la experiencia relacionada con el programa de profesionalización para el semestre 2019-I y reactivada para el semestre 2023-I, los estudiantes de la profesionalización se vinculan a las diferentes líneas de investigación LECO y se acuerda:

En aras de garantizar un proceso acorde y pertinente con las circunstancias, perfiles y condiciones de los estudiantes de profesionalización se aprobaron varias modalidades parala presentación de los trabajos de grado, definiéndose las siguientes opciones:

a. Narrativas

b. Piezas Comunicativas (Más un texto corto analítico de entre 5 y 20 páginas sobre el proceso investigativo)

c. Obra o dispositivo artístico (Más un texto corto analítico de entre 5 y 20 páginas sobre el proceso investigativo)

d. Material Didáctico (Más un texto corto analítico de entre 5 y 20 páginas sobre el proceso investigativo)

e. Artículo de reflexión o analítico que cumpla con los parámetros que propone la Revista Digital de la LECO

El trabajo de grado podrá versar sobre el proceso de práctica pedagógica comunitaria que adelantan mediante los cursos cortos con la comunidad, así como de los procesos organizativos de los estudiantes o de acuerdo a las preferencias de estos.

Se establece el VIII semestre como el espacio de tránsito entre la práctica pedagógica comunitaria y las líneas de investigación lo que implica poder acompañar el proceso de inmersión, acercamiento y construcción de las propuestas de investigación que desean constituir los/las estudiantes.

Al inicio del VIII semestre se realizará un encuentro con los/las estudiantes de la profesionalización para conocer la manera en que quedaron conformadas las líneas, posibles articulaciones con la práctica pedagógica comunitaria, apoyos pedagógicos según casos particulares, entre otros aspectos que posibiliten la formación como Educadores (as)Comunitarias (as).

Anexo 1. Formato de postulación de espacios de práctica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA - LECO

POSTULACIÓN ESPACIO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMUNITARIA – PPC

El siguiente instrumento tiene como propósito postular propuestas de escenarios de Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria – PPIC ante el Comité de Carrera de la LECO, a cargo de la valoración y definición de los grupos de práctica que se ofertan el siguiente periodo académico.

Sobre la persona postulante:

Nombre del o la postulante:	
Institución u Organización a la que pertenece:	Tipo de vinculación al programa:
Correo electrónico:	
Teléfono:	

Sobre el espacio de práctica:

Nombre de la Institución o lugar de la práctica:	
Departamento/Ciudad/Población y/o Localidad	
Dirección:	Teléfono:
Existe un convenio de práctica vigente con la Universidad:	Si/No

¿Es un espacio nuevo de práctica?	Si/No
Si es un espacio de práctica con trayectoria en la LECO, indique el periodo y proceso adelantado:	
Nombre de la persona representante de la Institución u Organización:	
Correo electrónico:	Teléfono:
Nombre de la(s) persona(s) que acompañará(n) el proceso de los/las estudiantes en la Institución:	
Correo electrónico:	Teléfono:
Número de estudiantes requeridos: - 6 - 8	Periodo de Vigencia:
De existir alguna restricción o solicitud especial en cuanto horarios o días de práctica, favor hacer la especificación respectiva:	

En la LECO existen 3 Fases de PPIC, por favor marque con una X a cuál(es) de ellas se postula

Fase I. Educación de adultos, jóvenes, procesos culturales y ambientales (Semestres II, III y IV)	
Fase II. Escuela sin fronteras (Semestres V y VI):	
Fase III. Prácticas Pedagógicas Comunitarias Investigativas (Semestres VII, VIII, IX y X):	

Si se postula a la **Fase I**, por favor indique a qué sub-línea(s) de esta fase se presenta:

1. Educación de personas jóvenes y adultos-as.	
2. Procesos culturales.	
3. Procesos ambientales y territoriales.	

4.	Pedagogía de la memoria y educación en derechos humanos.	

Si se postula a la **Fase II**, por favor especifique la siguiente información:

Tipo de Institución	Privada		Pública		Otra		¿Cuál?
Si la PPIC que se postula se desarrollará en varias instituciones, por favor indique los nombre de las mismas en esta casilla.							
La PPIC que se postula se realiza o involucra Escuelas Normales			SI		NO		

Si se postula a la **Fase III**, por favor indique a qué línea(s) de investigación se adscribe:

1.	Género, Identidad y Acción Colectiva	
2.	Escuela, Comunidad y Territorio	
3.	Arte, Comunicación y Cultura	
4.	Educación, Conflicto y Territorio	
5.	Memoria, Corporalidad y Autocuidado	

PROPÓSITOS DE FORMACIÓN

Formule de manera clara las intencionalidades formativas de la propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa Comunitaria – PPIC

JUSTIFICACIÓN

Brevemente justifique la pertinencia y articulación del escenario de práctica con la propuesta formativa de la LECO y su aporte dentro del proceso formativo de las y los estudiantes del programa.

Señalar dentro de este aparte la trayectoria de la organización, institución o experiencia y su articulación con la propuesta formativa de la LECO. Si ha existido un vínculo previo con la LECO, trabajo conjunto o proyectos en marcha es importante presentarlo en el marco de esta justificación

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PPIC

De manera general exponga:

- *El tipo o carácter de las actividades a realizar dentro del escenario de la PPIC*
- *El tiempo de duración que se tiene proyectado para toda la PPIC en su campo de práctica.*

Tenga en cuenta que la PPIC se desarrolla durante 2 o 4 semestres de acuerdo a la Fase de Práctica e involucra actividades y agendas semestrales de acuerdo a los alcances establecidos en cada etapa de la PPIC

- *Especificar el tipo de población a la que va dirigida, las características del territorio y comunidades, y las condiciones particulares que se deben tener en cuenta para la asignación del grupo de estudiantes-practicantes*

PLANEACIÓN GENERAL DE ACTIVIDADES Y TEMÁTICAS

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores:

- *Presentar de manera general las temáticas y el tipo de actividades a desarrollar en cada uno de los semestres que se proyectan para la práctica en cuestión.*
- *Importante señalar tanto las actividades de intervención o inmersión con las comunidades, como las actividades de carácter documental, académico, investigativo y operativo.*

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

En el caso de acompañar la PPIC con actividades académicas, asesorías específicas o desarrollos conceptuales conviene presentar una bibliografía básica. De no ser necesario por favor indicar: <u>No aplica</u>

Firma:

———————————————

Nombre:

Fecha:

Anexo 2. Acuerdo de Trabajo Conjunto

Bogotá D.C, XXXXXXXX

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA
CON ÉNFASIS EN DERECHOS HUMANOS - LECO

ACUERDO DE TRABAJO CONJUNTO
PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMUNITARIA - PPC

El Comité de Práctica del programa de Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos - LECO de la Universidad Pedagógica Nacional, presenta al grupo que iniciará su proceso de formación en la _____(Institución, , organización, fundación y/o colectivos _____, el cual llevará a cabo su Práctica Pedagógica Comunitaria – PPC a partir del ___XXXX___ y hasta ___XXXXX___ en los horarios señalados a continuación según el lugar de la práctica.

Los/las educadoras en formación asignados a su institución son:

NOMBRES COMPLETOS	CORREOS INSTITUCIONALES	Horario

El desarrollo de esta práctica estará coordinado por los/las profesores/as XXXXXXXXXX, quienes tendrán una comunicación permanente con la Institución, organización, fundación y/o colectivos para así llevar un seguimiento sobre el proceso de cada uno/a de los/las estudiantes, con el fin de apoyar el trabajo de la práctica pedagógica.

En concordancia con lo anterior los/las estudiantes asistirán 4 horas semanales al campo o escenario de práctica, en el día y horario acordado y complementará su proceso de formación a través de los encuentros semanales con la línea de investigación a la que se adscriben.

A continuación, algunos compromisos generales de cada una de las partes:

COMPROMISOS DE LA UNIVERSIDAD

- Designar un(a) asesor(a) del proceso de práctica, quien asistirá regularmente a los distintos lugares donde se lleve a cabo la práctica.
- Remitir los listados de estudiantes matriculados en el espacio académico de PPIC a quien corresponda en la institución, organización, fundación y/o colectivo.
- Realizar una contextualización de la PPIc en la modalidad y propósitos específicos de la LECO
- Organizar los grupos de estudiantes de acuerdo a las condiciones requeridas por la institución u organización y en coherencia con el programa curricular.
- Atender las inquietudes o requerimientos que formule la institución u organización para el desarrollo adecuado de la práctica.
- Exigir a los estudiantes el cumplimiento del reglamento de práctica establecido por el Departamento y por la LECO
- Mantener contacto permanente con la institución, organización, fundación y/o colectivo con el fin de resolver eventualidades u otros asuntos de especial interés.
- Comunicar a la institución u organización cualquier cambio o modificación que incida en el desarrollo de las prácticas.
- Manejar con discrecionalidad, reserva o confidencialidad la información que lo requiera.
- Vincular, cuando así se concerte, grupos de estudiantes a la Aseguradora de Riesgos Laborales (ARL).
- Realizar acompañamiento, seguimiento y evaluación a la planeación, desarrollo, avances e impactos logrados por los estudiantes, además de generar las estrategias de comunicación y orientación requeridas en el proceso.
- Entregar y socializar con la institución, organización o colectivo los informes emanados de la práctica, según los tiempos establecidos por el programa y pactados en esta acta.

COMPROMISOS DE ESTUDIANTES – EDUCADORES/AS EN FORMACIÓN

- Asumir su labor profesional en la Práctica Pedagógica Comunitaria – PPC con idoneidad ética y pedagógica, y con actitudes de cooperación, participación, crítica constructiva, liderazgo y trabajo en equipo.
- Acompañar, dentro de las mejores interacciones personales, los procesos de formación integral de los sujetos que participan en el escenario de la práctica.
- Reconocer, respetar y acoger los acuerdos y normas establecidas entre las instituciones, organizaciones, fundaciones y/o colectivos. Una vez iniciada la PPC, el o la educador/a en formación

se compromete a cumplir las exigencias acordadas, tanto con el/la asesor/a de práctica como con la Institución u organización. Por lo tanto, deberá respetar los acuerdos de convivencia del escenario de práctica y el reglamento de la Universidad.

- Ser responsable y prudente con la información que, en su condición de educador/a en formación, llegue a conocer de los escenarios de práctica.
- Dar cumplimiento satisfactorio a los propósitos tanto en el espacio académico de la universidad como en la institución u organización, además de los expresados en esta acta de compromiso.
- Desarrollar las actividades acordadas según el cronograma previsto.
- Informar oportunamente al/la asesor/a de la práctica y al/la profesional de apoyo de la institución u organziación (Tutor), las dificultades o inconvenientes surgidos en el proceso mismo de la práctica.
- Cumplir estrictamente con los horarios precisados, y solicitar con anterioridad las debidas autorizaciones para ausentarse del sitio de práctica.
- Presentar los productos requeridos en el espacio académico de PPC.

COMPROMISOS DE LA INSTITUCIÓN, ORGANIZACIÓN, FUNDACIÓN Y/O COLECTIVO

- Dar a conocer al estudiante sus parámetros normativos, su proyecto o propuesta educativa, el funcionamiento general de la institución, organización, fundación, colectivo o proyecto en el que éstos participarán, sus instalaciones y servicios.
- Brindar al/la educador/a en formación la orientación y apoyo pedagógico durante la realización de la práctica.
- Brindar al asesor/a de práctica el apoyo necesario para la realización de sus funciones.
- Garantizar la estabilidad de los horarios, la continuidad y las condiciones necesarias para la realización de la práctica pedagógica.
- Garantizar la presencia de al menos un/a tutor/a, profesor/a titular de enlace o quien asuma sus responsabilidades de apoyo, acompañamiento y seguimiento de las acciones dentro de la institución, organización, fundación y/o colectivos, en común acuerdo con el docente de la universidad
- Asegurar la permanencia de los estudiantes –mínimo de tres (3) semestres– para el desarrollo del proyecto, con los respectivos momentos de evaluación del proceso.
- Mantener comunicación permanente e informar cualquier irregularidad al asesor/a nombrado/a por la Universidad.
- Garantizar que el trabajo y apoyo solicitado al grupo de educadores/as en formación sea pertinente con su perfil profesional y su campo de acción.

- Ofrecer instalaciones o espacios adecuados para el desarrollo de actividades pedagógicas, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada institución.
- Permitir la presentación de informes del desarrollo de la práctica y los proyectos a las instancias académicas y directivas respectivas.
- Retroalimentar los informes escritos y encuentros de socialización realizados por los y las profesionales en formación.
- Facilitar el acceso a fuentes de información necesaria y de competencia de la institución u organización para efectos del desarrollo de la práctica.
- Acordar con las y los estudiantes y el o la asesor/a de práctica, tiempos y espacios para el desarrollo de la práctica, además de mantenerse informado/a del cronograma de actividades, garantizando su cumplimiento y estableciendo los ajustes que fuesen necesarios.
- Posibilitar el tiempo necesario para el desarrollo efectivo del proyecto, el cual será distribuido según las necesidades tanto del proyecto como de las actividades relacionadas con el perfil profesional del Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.
- Brindar, gestionar o en su defecto colaborar en la consecución de los materiales requeridos para el desarrollo de las actividades del proyecto de práctica.

ACTIVIDADES QUE DESARROLLARÁN LOS/LAS EDUCADORES/AS EN FORMACIÓN

Con el acompañamiento de los/las asesores/as de la PPC, se concretarán las actividades específicas, tiempos, lugares, metodologías y procedimientos adecuados para garantizar el desarrollo de la práctica.

Las actividades varían de acuerdo al ciclo y nivel de formación del/la estudiante y serán oportunamente presentados por el/la asesor/a la institución u organización. Sin embargo, se prevé desarrollar a grandes rasgos las siguientes actividades:

- Desarrollar acciones encaminadas a la caracterización, formulación de anteproyecto, ejecución y evaluación del proyecto pedagógico, didáctico o de aula en el transcurso de los tres semestres de permanencia en la institución u organización.

- Apoyar los programas y proyectos institucionales, comunitarios u organizacionales que se adelantan en cada uno de los lugares de práctica que estén relacionados con el perfil profesional de los practicantes.

En constancia firman:

_____

Nombre Profesor(a) Asesor(a) de Práctica
Licenciatura en Educación Comunitaria
con Énfasis en Derechos Humanos
Universidad Pedagógica Nacional

_____

Nombres y Apellidos
Tutor/a o profesional cooperador de la Institución
Nombre de la Institución

_____

Nombres y Apellidos estudiante
Estudiante Práctica Pedagógica
Universidad Pedagógica Nacional

FECHA: _____

Anexo 3

MODALIDADES DEL TRABAJO DE GRADO. CRITERIOS PARA LA PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO[2]

Este documento guía para la presentación y evaluación de trabajos de grado en la LECO, se realiza teniendo en cuenta el Reglamento que establece las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional que fue aprobado por el Consejo de Facultad en junio del año 2022. El propósito de su elaboración y difusión interna responde a las necesidades y especificidades del programa, en las cuales se contempla que el trabajo de grado será resultado del ejercicio formativo del estudiantado en el marco de un proceso de reflexión articulado a la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI). Está diseñado para orientar sobre aspectos relevantes que puedan guiar tanto a estudiantes que estén en su proceso de definición y elaboración del trabajo de grado para optar por el título y para el profesorado que realiza el acompañamiento y evaluación de dicho ejercicio.

1. PAUTAS GENERALES A TENER EN CUENTA

En términos generales a tener en cuenta para la elaboración de trabajos de grado en la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional se debe considerar que el trabajo de grado es un requisito para la obtención del título de pregrado y que esto se contempla en el artículo 28 del Acuerdo del Consejo Superior, N°. 025 de 3 de agosto de 2007 (Reglamento Estudiantil).

La presentación y aprobación de trabajo de grado en el contexto de la LECO implica un proceso en el que el/la estudiante desarrolla durante los últimos semestres de su proceso formativo, particularmente los relacionados con la práctica de profundización (Seminarios de Línea de Investigación en la PPI y tutorías de trabajo de grado), una serie de procesos y productos ligados a esos núcleos y espacios académicos.

Adicionalmente se tendrán en cuenta las siguientes pautas:

i. Las modalidades de trabajos de grado están definidas en la presente guía, la definición sobre cuál de las modalidades es conveniente para cada estudiante será producto del acompañamiento y asesoría de las y los maestros de las Líneas de Investigación de la fase de profundización, quienes de acuerdo al proceso formativo y particular de cada estudiante, el contexto de la PPI y las necesidades enmarcadas en dicha fase, brindarán las herramientas y orientaciones necesarias para poder tomar decisiones al respecto.
ii. Igualmente, en el marco del acompañamiento realizado por las líneas de investigación articuladas a la PPI de la fase de profundización, se definirá la aprobación de los ejercicios previos y requisitos para la inscripción de la tutoría I, así como la asesoría necesaria para la definición sobre qué maestra/o acompañará al estudiante en la continuación y finalización de su trabajo de grado.

[2] Elaborado por el equipo de trabajo de Fase de Profundización de la Práctica de la Licenciatura en Educación Comunitaria. Última versión 4 de octubre de 2022

iii. En su aspecto formal el trabajo de grado debe seguir las pautas establecidas por la Biblioteca Central de UPN para fines tales como citación, referencias y adecuado uso de fuentes. La recomendación general es usar las normas APA.

2. MODALIDADES PARA LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

2.1 Lineamientos de la modalidad Proyecto Pedagógico

Según el documento *Reglamento por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación,* el Proyecto Pedagógico "se entiende como una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar un proyecto que permita reflexionar el problema de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo y lo que significa ser maestro/a. Se trata entonces de que el/la estudiante construya las bases teórico-prácticas que sustentan su quehacer como profesional de la Educación. La práctica educativa en sus diferentes modalidades es el nicho donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla" (2022).

Para el caso de la LECO el Proyecto Pedagógico Investigativo refiere directamente a la experiencia pedagógica, comunitaria e investigativa que él o la estudiante haya realizado en su espacio de práctica durante dos años, desde el espacio de las líneas de investigación. Es importante que en esta modalidad de trabajo de grado el o la estudiante pueda dar cuenta de un problema asociado a la práctica pedagógica y su problematización en escenarios concretos a partir de una apropiación conceptual y pedagógica sólida, clara y elaborada. Por este motivo, el dominio y capacidad para poner en juego las perspectivas, debates y posturas pedagógicas y didácticas serán vitales para desde allí interpelar, reflexionar, comprender y orientar la práctica pedagógica. Sin duda, la revisión de antecedentes y referentes teóricos serán de gran valor para la formulación de un proyecto pedagógico que pone a la práctica en el centro de la indagación.

Así mismo, debe apoyarse en un diseño metodológico que permita orientar con rigurosidad el ejercicio investigativo. Este diseño se compone tanto de perspectivas metodológicas como de instrumentos de recolección y sistematización de la información.

Por último, cabe mencionar que la modalidad de proyecto educativo o pedagógico puede desarrollarse tanto en escenarios convencionales o formales, como no convencionales o no formales. Es decir, puede desarrollarse tanto en espacios en los que se realizan prácticas educativas institucionalizadas y reglamentadas por el MEN (primera infancia, básica, media o educación superior), como en otros contextos no convencionales más cercanos a experiencias o proyectos comunitarios, barriales o empresariales no necesariamente reglamentados por el MEN.

Momentos del proyecto pedagógico

i. **Título**: Debe presentar de manera general el tema, concepto o problema a trabajar y, en lo posible, el contexto al que está dirigido o en el que se sitúa la propuesta didáctica, así como la estrategia didáctica proyectada.

ii. **Contextualización y caracterización** del espacio de práctica en relación al problema de investigación y a los sujetos que hacen parte del mismo.

iii. **Construcción del problema de investigación.** Planteamiento de una pregunta de investigación, el objetivo general y específicos. La formulación de un objetivo general acompañado de los objetivos específicos que, en conjunto, permitan identificar los alcances y límites del ejercicio proyectado. Mientras el objetivo general señala o delimita el problema a trabajar, los objetivos específicos muestran la manera como se alcanzará el objetivo general. En otras palabras, existe una relación lógica entre el objetivo general y los específicos dando coherencia, articulación y sentido a las distintas fases, momentos o escenarios del proyecto. Los objetivos no son actividades por cuanto su función es ubicar y delimitar el problema y alcances del proyecto.

iv. **Revisión documental:** que permita dar cuenta de una indagación sobre el objeto de estudio y los aportes metodológicos y teóricos que este arroja para el trabajo propuesto.

v. **Diseño Metodológico:** Construcción de una metodología que debe estar sustentada en un enfoque epistemológico acorde con la problemática propuesta por el o la estudiante y por la línea de investigación. En la metodología se debe dar cuenta de las formas tanto pedagógicas como didácticas desarrolladas por el o la estudiante en su proceso investigativo.

vi. **Marco conceptual:** Presentación de las categorías de análisis y los referentes conceptuales propuestos a partir del problema de investigación y los objetivos de la misma.

vii. **Resultados:** Presentación de resultados en los que él o la estudiante realice un análisis de lo encontrado en su proceso de investigación a la luz de las categorías y los referentes conceptuales.

viii. **Conclusiones:** que apunten a nuevos interrogantes sobre el proceso investigativo.

ix. **Referencias Citadas**

Pautas de evaluación

1.En cuanto a contenido:

i)Presenta una relación coherente entre la caracterización del espacio de práctica y la construcción del problema de investigación, así como en la totalidad de la propuesta pedagógica.
ii)Existe un buen manejo de fuentes, de acuerdo al nivel formativo en el que se encuentras las y los estudiantes, así como una argumentación consistente a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica
iii)Presenta de forma fundamentada, coherente y sólida la postura o reflexión pedagógica y la apuesta didáctica desarrollada.
iv)Presenta apuestas e interrogantes a partir de los hallazgos de su trabajo de investigación.
v)Evidencia la vinculación del trabajo de grado a las preguntas de la línea de investigación y a la educación comunitaria.

2. En cuanto a forma:

i.Claridad y coherencia de la escritura del documento.
ii.Organización y uso de normas APA tanto en el documento como en la bibliografía

2.2 Lineamientos Secuencia Didáctica

El artículo 10 del *Reglamento por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación* señala que una "secuencia didáctica es un conjunto de actividades estructuradas y articuladas en la perspectiva de unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje, y que marcan con claridad un momento de inicio y uno de cierre. Este conjunto de actividades crea una situación didáctica donde se establece una dinámica de trabajo en la que los estudiantes consolidan unas rutas de abordaje para aproximarse a un objeto de conocimiento, por medio de una organización secuenciada y articulada estratégicamente con la práctica educativa, pero no requiere de su total implementación" (2022).

En este orden de ideas, una secuencia didáctica requiere aclarar una serie de interrogantes que corresponden al piso o lugar desde el que se proyecta, es decir, a las elaboraciones y reflexiones pedagógicas, didácticas, epistemológicas, ético-políticas y antropológicas que fundamentan el ejercicio. Todo acto formativo implica no solo unas apuestas por el conocimiento sino concepciones de cara a la educación, para qué se educa y quiénes educan. Además de ello, considera los escenarios y condiciones específicas en las que se desarrolla el acto educativo bajo el entendido que los espacios,

territorios y escenarios dotan de intencionalidades y posibilidades específicas con las cuales es necesario dialogar. También entiende la presencia de actores que, en su interacción, constituyen y enriquecen la posibilidad del acto educativo, de suerte que la pregunta respecto a quiénes educan, cómo se concibe la educación y a quiénes va dirigida se convierten en importantes interrogantes que permiten situar, comprender y proyectar la acción educativa. A estos interrogantes también tendrían que sumarse las cuestiones relativas a las temporalidades, ritmos y secuencias, los recursos y materiales con los que se cuentan, así como la naturaleza o especificidades del objeto de enseñanza. Ahora bien, hay que señalar que una secuencia didáctica puede estar integrada por una o varias unidades, las cuales, a su vez, organizan sus ritmos y temporalidades en consonancia con sus intenciones formativas, condiciones específicas, características del grupo y dinámicas propias del ejercicio. De ahí que, una unidad puede distribuirse en cuantas sesiones o momentos se considere necesario en diálogo con la fundamentación, intención y reflexión que sustenta la propuesta de formación.

Es importante también insistir que esta modalidad de trabajo de grado se orienta al diseño e implementación parcial o total de una propuesta didáctica que recoge la reflexión pedagógica y didáctica en torno a la comprensión de un objeto de enseñanza o contenido disciplinar o interdisciplinar en escenarios formales o no formales, la cual nace específicamente de la práctica pedagógica realizada con las líneas de práctica pedagógica y enraizado en un escenario específico. La implementación permitirá recoger información, valorar la apuesta formativa y hacer un balance de la enseñanza del objeto o contenido trabajado como aporte al campo de la educación comunitaria y la educación popular.

Momentos o apartados de la secuencia didáctica

El trabajo de grado presentado bajo esta modalidad debe contener los siguientes elementos que se describirán a continuación y pueden añadirse anexos de considerarse pertinente:

i. **Título**: Debe presentar de manera general el tema, concepto o problema a trabajar y, en lo posible, el contexto al que está dirigido o en el que se sitúa la propuesta didáctica, así como la estrategia didáctica proyectada.

ii. **Presentación de la pregunta problema**: Debe presentar, de manera clara y concreta, la pregunta o problema que orienta la indagación. Además de ello es importante presentar el contexto problémico del que resulta el ejercicio y/o la situación referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la que intenta responder o que se aborda en la propuesta didáctica.

Para esta presentación del problema sea útil el desarrollo previo de un ejercicio de caracterización o reconocimiento que permita identificar tanto el problema relacionado con la enseñanza y aprendizaje de un tópico específico –en un grupo o población particular–, como las condiciones y recursos con los

que se cuenta.

iii. Contexto:

Este aspecto debe plantearse en tres dimensiones:

- El contexto local, sus recursos, problemáticas y características como comunidad.
- El escenario educativo concreto para el que se piensa la propuesta didáctica resaltando sus concepciones, sentidos, naturaleza y propósitos.
- Los participantes directos del escenario educativo al que va dirigida la propuesta didáctica reconociendo las especificidades de sus procesos formativos, características, intereses, destrezas y necesidades.

iv. **Justificación**: Como complemento al anterior aspecto, en esta sección se debe sustentar la pertinencia del trabajo, su coherencia con la propuesta formativa de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y su aporte dentro del ámbito de la educación comunitaria o popular. Se trata de argumentar por qué el problema o pregunta a trabajar es un problema relevante dentro del ámbito de la educación comunitaria, qué lo hace un problema, qué otras preguntas o problematizaciones pueden estar asociadas. Igualmente, es importante resaltar el sentido o pertinencia tanto con la línea de investigación en la que se adscribe el trabajo como como con los escenarios de práctica pedagógica.

v. **Objetivos**: Formulación de un objetivo general acompañado de los objetivos específicos que, en conjunto, permitan identificar los alcances y límites del ejercicio proyectado. Mientras el objetivo general señala o delimita el problema a trabajar, los objetivos específicos muestran la manera como se alcanzará el objetivo general. En otras palabras, existe una relación lógica entre el objetivo general y los específicos, dando coherencia, articulación y sentido a las distintas fases, momentos o escenarios del proyecto. Los objetivos no son actividades por cuanto su función es ubicar y delimitar el problema y alcances del proyecto.

vi. **Revisión de antecedentes**: La revisión de antecedentes permite situar el problema de investigación y delimitar los alcances del ejercicio desarrollado dentro del trabajo de grado. Dentro de la modalidad será importante ubicar las estrategias empleadas dentro del abordaje del tópico seleccionado, así como las conceptualizaciones, autores de referencia y marcos teóricos desde los que se trabaja el objeto de enseñanza elegido.

vii. **Marco teórico o de referencia**: Este aspecto permite mostrar desde dónde se aborda, comprende y trabaja el objeto de enseñanza o tópico seleccionado. La revisión de marcos teórico-conceptuales y autores de referencia permite dar un fundamento a las opciones formativas, pedagógicas y didácticas de la propuesta. Importante atender en este apartado tanto a la conceptualización y pregunta

epistemológica del objeto o tópico de enseñanza como a los enfoques didácticos desde los que se plantea la intervención formativa.

viii. **Diseño de la secuencia o unidad didáctica**: Una vez realizado todo el ejercicio de identificación del problema a trabajar, la revisión de antecedentes (tanto conceptuales, como didácticos y pedagógicos), la sustentación de la apuesta formativa desde fundamentos sólidos y la comprensión de lo que significa enseñar lo que se dice enseñar, se ha de proceder al diseño, formulación y secuenciación de las actividades y estrategias formativas.

La presentación de las unidad o secuencia didáctica debe considerar los siguientes componentes:

- Título
- Objetivos de aprendizaje o propósitos de formación: para qué enseñar lo que se enseña, qué se pretende que los participantes dominen, aborden, trabajen, problematicen o comprendan.
- Enfoque didáctico: es la pregunta por el cómo enseñar, desde qué estrategias y apuestas didácticas procurando resaltar las características, posibilidades y limitaciones del enfoque didáctico desde el que se proyecta la propuesta.
- Referentes legales, normativos y coyunturales alrededor del objeto de saber.
- Plan de enseñanza: conjunto estrategias coherentes, articuladas y secuenciales para alcanzar los propósitos de formación formulados. Las actividades propuestas deben contender (momentos, recursos, espacios, acciones comunitarias y personales, entregables, entre otros)
- Evaluación: Cómo se desarrolla la valoración, seguimiento y retroalimentación de las estrategias y alcance de propósitos.

ix. **Resultados de implementación:** Considerar los siguientes componentes dentro de la valoración que realiza:

- La técnicas y diseño de instrumentos de recolección de información: diarios de campo, observación participante, entrevistas, filmación de clases, grupo focal, archivo de los productos elaborados por las/los estudiantes
- El diseño de la propuesta didáctica en relación con los propósitos de formación y el plan de enseñanza
- Impacto y/o evaluación de la intervención didáctica

x. **Conclusiones:** Este apartado busca recoger los planteamientos centrales, las elaboraciones conceptuales de mayor trascendencia y los impactos más notables del ejercicio realizado. Importante dar un lugar especial tanto a los aportes del trabajo a la educación comunitaria, a la licenciatura y a la

línea de investigación en la que se inscribe, como a las interpelaciones al ser y hacer docente a partir de las labores de revisión, fundamentación, problematización y apropiación de los componentes didácticos, pedagógicos, epistemológicos, éticos, políticos y antropológicos. Igualmente, en la medida de lo posible, dado el nivel de implementación, resultaría de gran relevancia dentro de este apartado resaltar los efectos formativos de la propuesta, el lugar de la reflexión sobre la práctica y de la práctica investigativa dentro del ejercicio, así como las transformaciones en los sujetos, territorios, comunidades.

xi. **Referencias bibliográficas:** Se sugiere emplear las Normas APA en cualquiera de sus versiones de manera unificada y consistente.

2.3 Lineamientos para la creación de Material pedagógico y/o didáctico

Generalidades

Como una de las modalidades de presentación de trabajo de grado, la creación de materiales pedagógicos y didácticos intenta fortalecer, en términos de elaboraciones textuales, audiovisuales, y de materiales creativos y artísticos, la puesta en escena preparatoria para los diálogos futuros del educador/a, a través de propuestas que se han inspirado en procesos colectivos de construcción de saberes, especialmente de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las y los estudiantes. Se busca entonces que se acuda a un desarrollo creativo de materiales, en donde plasmen las vivencias anteriores y también entreguen propuestas novedosas para ayudar a fortalecer los proyectos educativos autónomos de las colectividades populares.

Según el artículo 13 del reglamento de la Facultad de Educación (2022), por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado, en la creación de material pedagógico y/o didáctico:

(…) el estudiante puede presentar como trabajo de grado un material de carácter didáctico resultado de una experiencia de práctica educativa. Este material reconoce la producción de módulo, cartilla, pieza audiovisual o digital.

Para tal fin:

(…) cada material debe contener un texto adicional que sustente su relevancia y fundamentación teórica, pedagógica y metodológica.

De igual manera:

(…) en caso de que el material sea digital, se debe tener acceso desde cualquier dispositivo tecnológico acorde con las plataformas que usa la universidad, en especial a las directrices que para ello dicta el

sistema de bibliotecas y de repositorio.

Momentos y apartados del documento

i. Estructura

Esta modalidad, en particular, parte de reconocer que dar cuenta de la acción pedagógica no solo consiste en la generación de un documento discursivo o argumentativo, sino también en la producción de herramientas que emergen o se encaminan a la enseñanza y aprendizaje de un tema, asunto o tópico adscrito a la práctica educativa. De igual manera, no se trata solamente de la producción de una herramienta como tal, ya sea de tipo pedagógico y/o metodológico, sino, quizá, de la implementación y evaluación de la misma. Es decir, de la puesta en práctica de la herramienta en el contexto de la práctica pedagógica investigativa.

Tal como se define en el reglamento, la entrega de trabajo de grado en esta modalidad consta de dos insumos: el material propiamente didáctico y un texto adicional.

- Material didáctico: En este primer insumo se reconoce la novedad, la creatividad y la forma misma del objeto que se presenta; en este caso, la estructura depende de la autoría y de su originalidad. Lo más importante es que el material por sí mismo muestre el sentido y el camino frente a la construcción de sentido, de saber y de conocimiento. Dado que se trata de una herramienta didáctica, el centro está en el "cómo" del aprendizaje, es decir, en la metodología. Es importante que el trabajo de cuenta del proceso de evaluación o implementación de la propuesta presentada en relación con la práctica adelantada.

Podría considerarse en el material didáctico diversos tipos de lenguaje, tales como el narrativo, el comunicativo y el artístico en sus diferentes géneros, siempre y cuando adquieran una composición material o un corpus que integre forma y contenido.

- En relación con lo que se denomina módulo y cartilla, se ha de subrayar, los momentos, la secuencia de acciones, los procesos de enseñanza o aprendizaje, yendo más allá de simples indicaciones mecánicas o técnicas; esto es, alcanzando el nivel de la profundidad y la complejidad de las interacciones pedagógicas que entran en juego en la construcción de saber. El para quién va el material, sus propósitos, sus posibles usos, entre otros, han de estar planteados con claridad e identificarse en el desarrollo del trabajo.

ii. Especificidad didáctica y artística

Con el fin de especificar aún más las pautas de esta modalidad se sugiere diferenciar la elaboración del trabajo de grado en dos sub-modalidades: por un lado, lo que es el material didáctico como tal, tipo cartilla o módulo; y la pieza comunicativa o artística. En la primera, parte de la argumentación o

justificación del producto está intrínseco al insumo presentado. En la segunda, el texto que le acompaña tendrá que dar cuenta más extensamente de su diseño. Cada autor (a) considerará dichos aspectos, acorde con su propuesta, teniendo en cuenta la estructura establecida.

El texto adicional que se propone tendrá una extensión aproximada de 40 páginas. Aunque el autor (a) puede organizarlo según su criterio, es necesario tener en cuenta: la práctica que lo origina, el contexto que rodeó dicha práctica, el objetivo formativo, la metodología con la cual se elaboró, las nociones o conceptos, sus efectos e impactos, la descripción de sus componentes y los grupos o personas que intervinieron en la acción educativa. En consecuencia, en el trabajo de grado es importante:

- dar cuenta del proceso de investigación-creación, en términos de reflexionar en el documento sobre el proceso técnico y material, así como del sentido pedagógico que desarrolla este.
- Situarse y comprender la pertinencia de la obra o proceso de creación para la población, comunidad o colectivo artístico con el que se esté trabajando.
- Desarrollar una obra con calidad y sentido de la propuesta, u obra, que tenga relación con las lógicas y prácticas de la comunidad con la que está trabajando.

Pautas de evaluación

Dado que en el ambiente académico esta modalidad de trabajo de grado, tanto en su elaboración como en su evaluación, no es la más convencional ni familiar, es fundamental que quienes evalúen el trabajo tengan en cuenta que se trata de materiales no convencionales, muchos de los cuales suponen un alto grado de experimentación.

Es pertinente resaltar que la pieza o herramienta didáctica, comunicativa o artística se constituye en el insumo principal y que el texto complementario atiende a la explicación o ilustración de la misma. Más allá de la experticia formal o técnica, la evaluación ha de contemplar la validez de la iniciativa de sus autores, el logro en tanto mediación del aprendizaje, los resultados en el caso de haber sido implementada, y la solidez del producto final. A la base de todo está el componente pedagógico.

Por lo anterior, los evaluadores de este tipo de trabajos revisarán primero el insumo didáctico entregado por los estudiantes y cotejarán con el texto su coherencia y consistencia. De ser necesario, se acudirá a un diálogo con sus autores y con el tutor encargado.

2.4 Lineamientos para la modalidad de Sistematización de Experiencias

Generalidades

El artículo 14 del Reglamento de Modalidades Grado de la Facultad de Educación, establece que la Sistematización de Experiencia "*es un tipo de trabajo de grado centrado en la producción social de conocimiento, de carácter colectivo y participativo que busca hacer un reconocimiento e interpretación crítica de los procesos y fundamentos que constituyen una experiencia."*(2022)

Esta modalidad de trabajo de grado se ubica dentro de la perspectiva y el horizonte de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa. En este sentido se proyecta como un proceso que permite producir conocimiento colectivamente alrededor de una experiencia organizativa, con la intención de generar reflexión crítica de las personas que participan en dicha experiencia.

Esta apuesta fortalece la práctica pedagógica toda vez que favorece la reflexión sistemática, la recuperación de sus lógicas internas, la presencia de nuevas significaciones y la contextualización sociocultural. Con ello decimos que, esta modalidad investigativa en lugar de acudir a conceptos o categorías explicativas de las prácticas reconoce en ellas sus sentidos emergentes.

Es clave que los estudiantes comprendan, previa y durante el desarrollo del proceso: ¿Qué es reconstrucción de la historia? ¿Qué es sistematización de experiencias? ¿De qué manera se articulan? ¿Cómo la sistematización de experiencias aporta al fortalecimiento de la práctica pedagógica? ¿Cómo se recuperan los posicionamientos y sentires de quienes participan de la experiencia?, incluidos los que son particulares a quien realiza el proceso de trabajo de grado.

Momentos estructurantes de la sistematización

i. Primer momento: Acuerdos previos

.

- El/La docente en formación y participantes, acuerdan quiénes conforman el equipo sistematizador; es deseable que así sea para facilitar la construcción colectiva de conocimiento. No obstante, son viables iniciativas investigativas impulsadas por dos estudiantes en coordinación con personas representativas del escenario de práctica.
- Establecer una guía operativa a desarrollar durante la sistematización de la práctica, ésta es de carácter flexible pues puede modificarse a partir de los hallazgos encontrados.
- Identificar la disponibilidad y acceso a diversas fuentes: testimoniales, escritas, fotográficas, artefactos, diarios de campo, relatorías, entre otros; todas ellas revelan lo que ha sido el "camino" de la práctica pedagógica. Y, de manera complementaria, identificar referentes conceptuales o históricos que contribuyan a potenciar la reflexión sobre la práctica a sistematizar, cuidando de no desplazar la centralidad de la práctica durante el proceso investigativo.

ii. Segundo Momento: definir objetivos, ejes y preguntas

- Establecer la perspectiva de sistematización que guía el proces**o.**
- Objetivos: refiere al para qué sistematizar la práctica, por ello, el estudiante al plantear los propósitos ha de cuidar que éstos recuperen las comprensiones (pedagógicas, culturales, sociales, institucionales, subjetivas o no) que la orientan.
- Ejes: alrededor de éstos se articulan los aspectos o rasgos que hacen distinguible la experiencia a investigar; cada eje está acompañado de preguntas que facilitan la recuperación colectiva de la práctica.

iii. Tercer Momento: reconstrucción descriptiva de la experiencia

Implica identificar las etapas o fases de la práctica pedagógica, es decir, periodizar su trayectoria para reconocer y narrar los acontecimientos que "dejaron huella" entre quienes participaron. El resultado es una descripción amplia, expresada en densos relatos o narraciones de la práctica recuperada. Para ello, se requiere la presencia de "testimoniantes claves" que den cuenta de los asuntos fijados en los ejes.

iv. Cuarto Momento: Interpretación de la práctica pedagógica

Tiene que ver con retomar las descripciones o narraciones del anterior momento para "descubrir", develar, darse cuenta de lecciones aprendidas, hallazgos, giros discursivos o metodológicos, transformaciones en la manera de comprender la práctica, sentidos de las interacciones subjetivas de los participantes, propiciadas por la práctica pedagógica, entre otros. Lo anterior se asume como criterios a tener presente durante la elaboración del documento interpretativo, aspecto relevante durante esta fase.

Pautas de evaluación:

El documento a presentar ha de dar cuenta de los siguientes elementos:

i. Fundamentación de la sistematización como modalidad investigativa, explicitando la perspectiva utilizada (comprensiva, critica, estructuralista, etc.)
ii. Precisar los objetivos y ejes de la sistematización

iii. Reconstrucción descriptiva de la experiencia, específicamente dar cuenta de los acontecimientos o hitos centrales de la misma.
iv. Reconstrucción de la lógica de la práctica pedagógica para resignificarla.
v. Balance interpretativo de la experiencia en dialogo con referentes conceptuales o históricos pertinentes.
vi. Lecciones aprendidas, conclusiones, recomendaciones a la Línea y LECO.
vii. Fuentes utilizadas.

2.5 Lineamientos para la elaboración de la modalidad de monografía

Generalidades

La Monografía es una modalidad de trabajo de grado que según el reglamento de la Facultad de Educación se entiende de la siguiente manera: "(…) aquellos trabajos de grado que problematizan campos conceptuales en temáticas específicas de la educación y la pedagogía, que requieren para su estudio y comprensión un trabajo amplio de revisión documental sobre fuentes teóricas propias de dicho campo y temática" (2022).

Para el caso específico de la Licenciatura en Educación Comunitaria se comprende que las temáticas a abordar en las monografías deben tener un anclaje en las prácticas o procesos comunitarios que los/las estudiantes hayan experimentado en el transcurso de su carrera, y deben profundizar en las problematizaciones propias de algunos de estos campos: la Educación Popular, la Educación Comunitaria, las Pedagogías Críticas, las Pedagogías Interculturales, la Educación Propia, la Etnoeducación, la Educación Rural, la Educación del Campo, las Pedagogías de la Memoria, las Pedagogías Decoloniales, Investigación en Educación Comunitaria, Educación y Pedagogía en derechos humanos, Pedagogías desde la corporalidad, emocionalidad y afines como Pedagogías de la diferencia y alteridad , así como Pedagogías Feministas, Pedagogías Queer y del cuidado, entre otros desarrollos y problemáticas pedagógicas planteadas en las líneas de investigación aplicadas al contexto colombiano y/o latinoamericano, también contextos foráneos de otras geografías globales en las que se desarrolle temáticas afines.

MOMENTOS Y ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

i. Propuesta de Investigación: el diseño de la propuesta investigativa deberá contener los siguientes componentes:

- Encabezado o título
- Planteamiento del problema: problema o pregunta por la cual se indagará y desarrollará el escrito monográfico
- Justificación: pertinencia del proyecto monográfico para quien lo elabora en tanto docente en formación, relación y aporte al proceso de la línea de investigación y al programa de la licenciatura, aporte a los espacios de práctica pedagógica y a la reflexión como tal al campo o ámbito de conocimiento de la Educación Comunitaria.
- Objetivos: formulación de un objetivo general que recoja el problema planteado, acompañado de los objetivos específicos que, en conjunto, permitan identificar los alcances y límites del ejercicio proyectado. Mientras el objetivo general señala o delimita el problema a trabajar, los objetivos específicos muestran la manera como se alcanzará el objetivo general.
- Diseño metodológico: descripción del proceso de escritura del trabajo con sus fases, alcances y momentos, así como la inclusión de un calendario de actividades y avances
- Hipótesis: proyección de una reflexión previa que estime hacia dónde se orientará la reflexión que aborde el problema o pregunta general.
- Revisión de antecedentes y documental: elaboración de un marco de referentes previos que aborden problemas similares al del trabajo y que identifique tendencias conceptuales y reflexivas abordadas.
- Referencias citadas

.

ii. Abordaje de alguno(s) de los campos concernientes a la educación y pedagogía en relación con el campo de acción y reflexión de la Educación Comunitaria, Educación Popular y campos afines, evidenciando su relevancia en el contexto y los aportes y reflexiones aportados desde las líneas de investigación.

iii. Indagación y levantamiento de un estado del arte del campo educativo y pedagógico focalizado

iv. Problematización del campo focalizado en relación a los desarrollos conceptuales alcanzados: para desarrollar estas elaboraciones deberá tenerse en cuenta elementos como planteamiento de tesis, hipótesis o problemas y preguntas problémicas, desarrollo de argumentos, diálogos con los textos abordados, elementos comparativos, utilización de fuentes y referencias que amplíen y complejicen lo desarrollado de manera coherente y suficiente.

v. Aportes conceptuales, identificación de vacíos, problemáticas o líneas de acción novedosas derivadas de la problematización propuesta aplicadas al contexto colombiano y/o latinoamericano.

Para el proceso de elaboración se deberá contar con la presentación gradual de los siguientes avances

de la estructura y producto final:

- Contextualización y problematización respecto al campo o campos a indagar.
- Indagación preliminar respecto al campo o campos a indagar.
- Revisión documental
- Presentación y aprobación del proyecto de investigación
- Presentación de ficha documental y RAE por fuente indagada.
- Presentación de documento analítico según problematizaciones presentadas en el campo, derivadas de la exploración documental.
- Aportes conceptuales al campo específico o líneas de acción
- Documento monográfico final

Pautas de evaluación

Para el documento final:

i. Propuesta clara y coherente con el campo elegido
ii. Revisión documental amplia, actual y contextualizada
iii. Problematización pertinente para el campo educativo y pedagógico.
iv. Escritura clara, coherente y con posibilidades de ser publicada posteriormente.

3. PROCESO DE ENTREGA Y SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO:

Es responsabilidad del Comité de Prácticas la definición de las fechas establecidas para el desarrollo a lo largo del semestre de todo el proceso que conlleva a entrega y sustentación de los Trabajos de Grado. La Coordinación de Prácticas estará en la obligación de publicar las fechas establecidas por el Comité de Prácticas en la cartelera del programa. Estas fechas deben ser afines con el calendario académico establecido por la Universidad.

El proceso para la socialización, evaluación y aprobación del trabajo de grado contempla los siguientes momentos consecutivos:

1. Las líneas de investigación a las cuales se encuentran adscrito/as se configuran como el primer escenario de socialización de los resultados del trabajo de grado o Proyecto Pedagógico Investigativo por parte de las y los estudiantes. Una vez realizada esta presentación inicial, en diálogo

conjunto, estudiante, coordinadores/as de línea de investigación y tutor/a, definen la viabilidad de someter el trabajo de grado a la evaluación de lector/as o jurados y por tanto de postularse para sustentación y defensa pública.

2. El tutor/a en conjunto con el/la (los/las) estudiante(s), debe presentar ante la Coordinación de Prácticas Pedagógicas de la Licenciatura, la solicitud formal de asignación de evaluadores/as del trabajo de grado, haciendo una sugerencia adicional sobre posibles opcionado/as (mínimo 3) para esta tarea, teniendo en cuenta las experticias investigativas,formativas y pedagógicas del equipo de docentes de la LECO y/o del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, como primera instancia. Vale la pena aclarar sobre este último punto que también es posible proponer como evaluadores a investigadores/as, educadores/as populares o representantes de organizaciones sociales, sin embargo, al menos uno de los evaluadores debe pertenecer a la LECO.

3. La Coordinación de Prácticas Pedagógicas realizará la asignación respectiva de evaluadores/as para cada trabajo de grado presentado para evaluación teniendo en cuenta los siguientes criterios:

a. Pertinencia entre la temática central y/o abordajes metodológicos, conceptuales y pedagógicos del trabajo de grado y la cercanía de estos elementos con las experticias, experiencia profesional o perspectivas de trabajo desarrollados por las y los docentes de la LECO o del Departamento y/o por los evaluadores externos;

b. Horas para lectura y número mínimo de trabajos de grado asignables a cada docente de la LECO y/o del Departamento elegidos para la evaluación de los mismos. En el caso de los/las evaluadoras/es externas se tendrán en cuenta tanto su disponibilidad de tiempo, como aquellas posibilidades de remuneración o contraprestación contempladas por los estatutos y normativa de la Universidad.

Vale la pena aclarar, que cada trabajo de grado contará como mínimo con dos evaluadores/as, los cuales enfatizarán en los aspectos investigativos, pedagógicos y disciplinares del mismo.

4. Una vez asignados, los/as evaluadores/as emitirán concepto frente al trabajo de grado, indicando adicionalmente, ajustes sugeridos. Estos contarán con quince días calendario para emitir un concepto escrito, según el formato establecido (Anexo 4). El concepto firmado debe ser remitido en digital o en físico a la Coordinación de Prácticas, así como al Tutor/a del trabajo para que este/a lo comparta y socialice a su vez con su respectivo tutoriado/a. Si de acuerdo con el criterio de los/las evaluadores/as el trabajo no cuenta con los mínimos requeridos (los cuales se encuentran expresados en el numeral 6.2 del presente documento y en la *Guía para la presentación y evaluación de trabajos de*

grado en la LECO) para pasar a sustentación pública, el mismo puede ser rechazado o bien propuesto para presentación en el periodo extraordinario.

5. Los/las estudiantes deberán realizar los ajustes sugeridos y reenviar el trabajo a los/las evaluadores/as para una segunda lectura de rigor, como requisito previo obligatorio para pasar finalmente a la sustentación pública de su Trabajo de Grado. Al final de la sustentación los/las evaluadores/as definirán si el trabajo será aprobado o no.

6. El Trabajo de Grado se aprueba con una calificación igual o superior a 3.0. en una escala de 1.0 a 5.0. La calificación del trabajo de grado será producto de las notas correspondientes a la Tutoría promediada con la evaluación llevada a cabo por los jurados, teniendo en cuenta el siguiente procedimiento: La primera calificación la emite el Tutor/a de manera anticipada antes de la sustentación. La segunda y tercera nota corresponde a la calificación que cada jurado asigna al trabajo del /a estudiante después de la sustentación. La calificación final del trabajo de grado será la ponderación de las tres notas emitidas (tutor/a y jurados).

7. Luego de la sustentación, el tutor/a debe asignar su nota de tutoría (que no es la misma nota que se otorga al trabajo en el proceso de sustentación) al estudiante a través de su SIGAN y en su respectivo grupo de Tutoría II. Es importante aclarar que un estudiante que pierde Tutoría II, siendo la única materia inscrita o faltante de su plan de estudios, pierde calidadde estudiante y debe por lo tanto someterse al proceso de nueva.

8. Una vez llevado a cabo el proceso de sustentación, el/la estudiante deberá radicar ante la Biblioteca la entrega de dos copias (en CD) de su documento de tesis de grado, junto conel Resumen Analítico en Educación (RAE). La guía para la elaboración del mismo seencuentra en el siguiente link: http://mpp.pedagogica.edu.co/download.php?file=elaboracion_de_resumenes_analiticos_en_educacion_rae_.pdf

a. Orientaciones y criterios de evaluación de los Trabajos de Grado:

Los Trabajos de Grado, independientemente de la modalidad elegida para su presentación (ver numeral 4), son evaluados en correspondencia con los siguientes criterios generales:

a. Consistencia teórica y conceptual:

El trabajo plantea claramente y reflexiona sobre los antecedentes, identifica situaciones desde el contexto y desde la experiencia de práctica pedagógica investigativa, problematiza y expone de forma argumentada y justificada las necesidades de conocimiento y/o reflexión/acción pedagógica aportando datos y análisis desde el estadodel arte.

Se evidencia la producción creativa a partir de la elaboración teórica propuesta como marco

referencial.

Existe conexión entre la fundamentación teórica y los planteamientos desarrollados comoparte de la comprensión del problema planteado.

Demuestra solidez y rigor en la producción creativa y propone relaciones entreconocimientos previos y realidades del contexto o de contextos cercanos.

Se plantean cuestionamientos al proceso, se interpreta sobre lo acontecido durante el desarrollo, puntualiza elementos no tratados y posibles proyecciones del trabajo realizado.

b. Coherencia metodológica:

Hay claridad en la propuesta metodológica, se expone de forma sintética y lógica deacuerdo con la problematización, las preguntas investigativas y los objetivos propuestos.

Los resultados presentados se explican de forma clara y se fundamentan los principalesaportes, según los objetivos propuestos, de forma consecuente con la apuesta metodológica.

c. Relevancia para el campo educativo y pedagógico:

Se justifica adecuadamente la importancia o relevancia del tema elegido para el campo dela educación comunitaria y aporta a la comprensión, configuración, fortalecimiento de proyectos educativos comunitarios en/para los derechos humanos, contribuyendo a la reflexión, transformación y/o solución de las situaciones, problemáticas, necesidades y posibilidades investigativas identificadas en desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.

El trabajo aporta a la comprensión, la discusión, actualización de debates en el área del programa, o hace aportes específicos a la educación comunitaria, la pedagogía o la didáctica de los derechos humanos.

d. Presentación formal del trabajo:

El soporte (escritural, audiovisual o estético) del Trabajo, presenta un estilo adecuado para la comunicabilidad y expresión clara del proceso desarrollado. Identifica, precisa yrelaciona, según un criterio claro, todas las ideas y características relevantes para la fundamentación del tema.

La estructura formal del trabajo es clara, responde a una lógica y facilita la comprensión del proceso desarrollado, así como de sus resultados.

Hay definición, criterio y unidad en el tipo de criterios normativos empleados de acuerdocon el soporte elegido (normas APA o Chicago en el caso de documentos monográficos).

Se proporcionan las referencias bibliográficas completas, en el estilo asumido, de todas las fuentes

empleadas.

b. Entrega de Trabajos de Grado para sustentación extraordinaria:

La opción de sustentación extraordinaria, una excepcionalidad por principio funciona solo para aquellos Trabajos de Grado ***que cumplieron con todo el proceso de entrega y sustentación regular dentro de las fechas del calendario ordinario*** (descrito previamente en el numeral 6.2). La decisión corresponde ***de manera exclusiva a los/las evaluadores asignados para la lectura del Trabajo***. En este caso, los criterios mínimos a tener en cuenta para proponer la presentación de un Trabajo de Grado a sustentación extemporánea son los siguientes:

a. Estado de avance: el trabajo debe contar con su estructura mínima completa. Es decir, debe contener:

- Contextualización y/o caracterización del sujeto u objeto de la investigación
- Presentación del problema de investigación
- Investigaciones relacionadas con el problema de investigación (estado del arte)
- Referentes conceptuales y categorías de análisis
- Metodología de Investigación (incluye Diseño y Herramientas de Investigación)
- Resultados de la investigación
- Conclusiones y recomendaciones
- Bibliografía

La decisión corresponde, en este caso, a la necesidad de mejorar un aspecto del trabajo que requierade un tiempo mayor al disponible en el proceso regular (ocho días) para introducir correcciones menores. Es decir que, si a pesar de tener su estructura completa, el trabajo requiere ahondar, profundizar o cambiar alguna de las partes de su estructura y la modificación requiere de un tiempomayor a una semana, entonces podrá ser considerado para ir a sustentación extemporánea.

a. Situaciones de riesgo que deriven en pérdida de calidad de estudiante:

Si el trabajo cuenta con un estado de avance tal que se cumplan mínimo 7 de los 8 criterios mínimos anteriormente citados y el estudiante se encuentre en una situación demostrable de riesgo que pueda derivar en una posibilidad de pérdida de su calidad como estudiante (número máximo de matrículas;

imposibilidad económica de asumir otro semestre académico, entre otras), entonces sutrabajo podrá ser considerado para ir a sustentación extemporánea.

En caso de ser remitido para sustentación extraordinaria, la calificación de la Tutoría II debe ser reportada por el Tutor/a como **N.P** (Nota pendiente), que refiere a un aplazamiento de corrección inmediata en el siguiente semestre.

Si el/la estudiante no tiene más asignaturas pendientes para cursar, no debe pagar nuevamente la matrícula.

El/la estudiante deberá realizar la entregar de las correcciones sugeridas por los/las evaluadores el primer día de inicio del siguiente semestre académico, remitiéndolas directamente a los evaluadores en formato digital. Los/las evaluadores contarán con 8 días posteriores a esta entrega para realizar una segunda lectura o revisión del Trabajo, la cual ***no derivará en la emisión de un segundo concepto escrito***. La sustentación será entonces programada por la Coordinación de Prácticas para la segunda semana del periodo académico.

Una vez superado el proceso de sustentación del Trabajo de Grado, ***el Tutor/a está en la obligaciónde reportar como novedad, la nota que reemplazará el N.P. en el formato correspondiente***. La nota asignada será la otorgada estrictamente en el marco del proceso de Tutoria II, ***no la nota atribuida en el proceso de evaluación del Trabajo de Grado en el marco de la sustentación***, la cual como se describió previamente (numeral 6.2, inciso 6), consiste en un promedio entre la notade Tutoria II, y las notas asignadas por cada evaluador/a.

c. Postulación para Tesis Meritoria

En aquellos casos en que los jurados, luego del proceso de sustentación, deciden postular un trabajode grado para la obtención de una distinción meritoria, es necesario que el Tutor/a, una vez informado de esta intención por parte de los primeros, radique ante la Coordinación del programadicha solicitud formalmente para que en el marco del Consejo de Departamento le sea asignado untercer jurado y así validar la solicitud misma. De acuerdo a los requerimientos de la universidad para la aprobación de un trabajo de grado como meritorio, esta distinción se otorga a trabajos que planteen un aporte novedoso al área investigada, esto en consonancia con el Acuerdo 038 de 2004 que contempla los incentivos para las y los estudiantes en la Universidad Pedagógica Nacional.

Bibliografía

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15, (2), pp. 53-69. https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129005.pdf

Espinel, O. & Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes,* (47), 9-21. http://hdl.handle.net/20.500.12209/7552.

Flores, I. A. (2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, *7*(8), 13-35. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/3063

Galeano, J. (2018). La expedición: un viaje de maestras (os) a pie por los territorios, sus escuelas y las memorias de sus habitantes. En A.M. Suarez (Ed.), Expedición Pedagógica Nacional: Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela (pp. 41-55). Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación.

Gallardo, H. (2014). El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas 19* (2), 81-92. https://revistas.ufps.edu.co/index.php/respuestas/article/view/498/515

Jara, O. (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En L. Sablich. (Ed.), Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (pp. 221-255). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* (31), 26-33. https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf

Ortega, P. (2018). La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica. En L. Sablich. (Ed.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 117-140). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En L. Sablich. (Ed.), Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (pp. 13-26). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Sagastegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica* (24), 30-39. https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf

Spíndola Zago, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 61*(228), 27-56. https://www.redalyc.org/pdf/421/42149082003.pdf

Torres, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular? En L. Sablich. (Ed.), Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (pp. 173-189). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Zemelman, H., (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Desacatos. *Revista de Ciencias Sociales,* (37), 33-4