

**LA FORMACIÓN DEL MAESTRO, APORTES DESDE LAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS A TRAVÉS DE LAS VOCES DE
LOS ACTORES EDUCATIVOS**

Grupo de Investigación Expedición por las Prácticas Pedagógicas.

INGRID LIZETH ARÉVALO CARPINTERO

2009158008

YURY ALEXANDRA CONTRERAS JURADO

2009158021

MAYRA ALEJANDRA PATIÑO MARTÍNEZ

2009158052

**TRABAJO DE GRADO PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

TUTORA:

ADRIANA MARÍA MARTÍNEZ LARA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D. C. 2013

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
título del documento	La formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos.
Autor(es)	Arévalo Carpintero, Ingrid Lizeth; Contreras Jurado, Yury Alexandra; Patiño Martínez, Mayra Alejandra.
Director	Martínez Lara, Adriana María.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 153 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	Práctica, Formación, Actores educativos, Aportes a la formación, Deconstrucción, Autonomía, Procesos colectivos.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que propone expone un ejercicio investigativo que hace parte del proyecto <i>Expedición por las prácticas en la formación de maestros</i>, en la que se visitaron doce escenarios de práctica, de los que se retomaron tres: el Centro Aeió-tú Orquídeas de Suba, el I.E.D República de Colombia y la Fundación Creciendo Unidos, con el fin de evidenciar sus aportes a la formación de los licenciados en Educación Infantil, a partir de las narrativas de los actores educativos que confluyen en estos.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • CALVO Gloria. Perspectiva histórica de la formación de docentes en Colombia estudio diagnóstico; mayo de 2004. • HERRERA Martha Cecilia. La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional; cuaderno: serie latinoamericana de educación N° 2- año 2000. • NOGUERA Carlos, El gobierno. Del arte de Educar a las tradiciones pedagógicas. La Invención de la

Educación pág. 147 – 202. Bogotá Colombia 2012 Ed. Siglo del hombre.

- PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL. Informe De acreditación de alta calidad. UPN, 2010. [MIMEO].Documento. Bogotá D.C.
- SARRIA Martha Lucia, Significados y sentidos del concepto de Formación y su relación con la Educación superior. Revista Colombiana de educación Superior p.p. 18 – 35. Disponible en: virtual..edu.co/rces/index.php?...66.

4. Contenidos

En el primer capítulo de este documento se encuentra la introducción, en la que se da cuenta del proceso realizado y el orden en que se desarrolló el mismo. En el segundo capítulo se plantea el objeto de investigación, el cual gira en torno a los aportes a la formación de los educadores infantiles, a través de las voces y miradas de los diferentes actores educativos que hacen parte de los escenarios de práctica.

En el tercer capítulo se establece la justificación, en la que se expresa la pertinencia e importancia de este ejercicio investigativo. En el cuarto capítulo se desarrolla un ejercicio de contextualización, el cual da cuenta del trabajo llevado a cabo en la Expedición por las prácticas en la formación de maestros, y como se fue constituyendo este ejercicio investigativo; además se describen los tres escenarios de prácticas donde se realizó este trabajo, a partir de la elaboración de relatos que evidencian las particularidades de los mismos.

En el quinto capítulo se encuentra una rigurosa revisión bibliográfica y conceptual alrededor de la formación, ésta es denominada viaje conceptual, el cual parte con el origen del concepto, pasa por el contexto latinoamericano hasta llegar a la formación inicial de los maestros en Colombia, luego de ello se abordan las diferentes investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional alrededor de las prácticas y finalmente llega al Proyecto Curricular de Educación Infantil.

En el sexto capítulo se plantea la metodología, se expone la ruta transitada en el proyecto investigativo Expedición por las prácticas en la formación de maestros, además se explica la manera en que se procedió para llegar al planteamiento de este ejercicio investigativo y así mismo, se describe metodológicamente el cómo se abordó la pregunta eje del mismo.

En el séptimo capítulo se encuentran los hallazgos, donde se presenta un escrito reflexivo transversal, en el que se muestran algunos aportes a la formación del maestro de cada uno de los tres escenarios de práctica: Centro Aeió-tú Orquídeas de Suba, I.E.D. República de Colombia

y la Fundación Creciendo Unidos. De este ejercicio escritural emergen tres categorías: Formación como autonomía, la formación de maestros como proceso de deconstrucción y la formación de maestros como asunto colectivo que se avordan de forma individual

En el octavo capítulo se encuentran algunas sugerencias y recomendaciones para el proyecto curricular de educación infantil, las cuales surgen del proceso investigativo realizado.

Por ultimo se plantea la bibliografía utilizada en este trabajo.

5. Metodología

La metodología utilizada para el abordaje del ejercicio investigativo partió del trabajo realizado en el marco del proyecto Expedición por las prácticas en la formación de maestros, donde se planteó un itinerario que contemplo cuatro fases: La primera de ellas denominada, preparando el equipaje, la segunda recorriendo territorios, la tercera sistematización de la información y la cuarta y última análisis.

6. Conclusiones

Desde la puesta en marcha de este ejercicio investigativo, es posible plantear algunos aportes al Programa de Educacaion Infatil, los cuales se condieran como relevantes para su cualificacion, estos giran en torno a:

- La formacion de liceciando de Educacaion Infantil en politicas publicas y educativas.
- Los procesos escriturales en la práctica educativa.
- La relacion práctica e investigacion.
- Las demandas de las estudiantes en cuanto a la articulación de los seminarios académicos con la práctica educativa.

Y por último se realizan unas sugerencias o recomendaciones desde la experiencia que vivieron las autoras de este trabajo, en este ejercicio investigativo.

Elaborado por:	Arévalo Carpintero, Ingrid Lizeth; Contreras Jurado, Yury Alexandra; Patiño Martínez, Mayra Alejandra.
Revisado por:	Martínez Lara, Adriana María.

Fecha de elaboración del Resumen:	04	12	2013
--	----	----	------

DEDICAMOS

Este ejercicio investigativo a nuestro *Santos Ángeles Custodios* quienes siempre han estado ahí, guiándonos y acompañándonos en este viaje.

A mi hija *María Gabriela*, quien fue en repetidas ocasiones motivo de alegría durante nuestras largas jornadas de trabajo y quien es uno de los motivos más grandes para seguir en la lucha de la vida.

A mi *Padre Espiritual Paul María Sigl*, por su amor incondicional.

A mi *Abuela Eulalia* quien me acompaña y camina conmigo desde el cielo.
A *Sara Valentina* quien es un gran regalo de Dios, parte importante de mi vida y de cada paso que doy.

AGRADECEMOS

A *Dios* y a la *Virgen María*, por la oportunidad de vivir este proceso de formación juntas.

A nuestros *Papás y Mamás* quienes nos han acompañado en este viaje con amor y ternura.

A nuestros hermanos: *Felipe, Nury, Natalia, Andrea, Johanna y Mónica* quienes con su palabras nos alentaron en este camino que en ocasiones se hacía estrecho.

Al esposo de Yury, *Jorge Adrián Rodríguez León* quien siempre confió en este proceso, animándonos en los momentos de incertidumbre.

A *Freddy Gutiérrez*, por el apoyo constante que hizo posible el no desfallecer en aquellos momentos donde el transitar de este viaje se tornó oscuro.

A la *María del Pilar Unda*, por la invitación a hacer parte de esta aventura que nos permitió transformar la mirada de lo que implica ser maestro.

A la maestra *Adriana María Martínez Lara*, por su compromiso, dedicación y entrega frente a este proceso que vivió junto a nosotras, construyendo un equipo de trabajo de pares.

CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	1
2	OBJETO DE INVESTIGACIÓN	4
3	JUSTIFICACIÓN	5
4	CONTEXTO	7
4.1	CENTRO AEIOTÚ.....	13
4.2	I.E.D. REPÚBLICA DE COLOMBIA.	17
4.3	FUNDACION CRECIENDO UNIDOS.	21
5	VIAJE CONCEPTUAL	25
5.1	ORIGEN DEL CONCEPTO FORMACIÓN.....	27
5.2	LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN COLOMBIA: UN VIAJE POR LA HISTORIA.....	31
5.3	ANTECESORES DE NUESTRO VIAJE.....	43
6	RUTA METODOLOGÍA	55
6.1	PREPARANDO EL EQUIPAJE:	59
6.2	RECORRIENDO TERRITORIOS:	64
6.3	SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	67
6.4	ANÁLISIS: IDENTIFICANDO CATEGORÍAS	79
7	HALLAZGOS.....	80
	CENTRO AEIO-TÚ: UN ESPACIO COMPROMETIDO CON LA PRIMERA INFANCIA	80
	I.E.D REPÚBLICA DE COLOMBIA: DESNATURALIZANDO LA IDEA DE LO TRADICIONAL.	100
	FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS, PARA PENSAR ESAS OTRAS REALIDADES DE LA INFANCIA.	114
	UNA DIALÉCTICA ENTRE LA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LAS EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.	122
7.1	LA FORMACIÓN COMO AUTONOMÍA.....	124
7.2	LA FORMACIÓN DE MAESTROS COMO PROCESOS DE DECONSTRUCCIÓN	128
7.3	LA FORMACIÓN DE MAESTROS COMO ASUNTO COLECTIVO	131
8	CONCLUSIONES	135

9	SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES PARA EL PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	137
	BIBLIOGRAFÍA	142

ABREVIATURAS

- MFCA: maestra en formación Centro Aeio-tú.
- MT: maestras titulares Centro Aeio-tú.
- CP: coordinadora pedagógica del centro Aeio-tú.
- MFR: maestras en formación I.E.D Republica de Colombia.
- MTR: maestras titulares I.E.D Republica de Colombia.
- MF#¹FCU: maestras en formación de la Fundación Creciendo Unidos.
- MC: maestras coordinadoras de práctica de los tres escenarios.
- CA: Centro Aeio-tú.
- FCU: Fundación Creciendo Unidos.

¹ Indica el número de la Maestra en Formación. Ejemplo: MF1 FCU

1 INTRODUCCIÓN

En la licenciatura en Educación Infantil la práctica educativa ocupa un lugar trascendental, por ende la pregunta por su importancia en el contexto de la formación de maestros y maestras, ha sido y sigue siendo un asunto de discusión, debate, estudio e investigación en el transcurso de los últimos años en el programa.

Es fundamental decir que el presente documento está directamente vinculado a la investigación Expedición por las prácticas en la formación de maestros, que se lleva a cabo desde el primer semestre del 2011, el grupo investigativo está conformado por tres maestras de la licenciatura en Educación Infantil, una asesora de investigación y diez estudiantes del programa vinculadas bajo la modalidad de trabajo de grado: Participación en Proyectos de investigación. Fue durante el primer semestre del 2012 que se dio inicio a este viaje que estaba lleno de retos, incertidumbres y desafíos.

En esta medida el siguiente informe investigativo titulado “La formación del maestro, aportes desde las prácticas formativas a través de las voces de los actores educativos”, busca indagar sobre los aportes de los distintos escenarios de práctica a la formación de los maestros, resaltando las voces de los diferentes actores educativos (maestras en formación, los maestros titulares y las coordinadoras de las prácticas) que habitan las prácticas en tres escenarios específicos: Centro Aeio-tú, I.E.D. República de Colombia y la Fundación Creciendo Unidos.

Este documento se desarrolla en ocho capítulos. La introducción presenta el documento, el objeto de estudio, muestra lo que pretendemos con esta investigación, la justificación, sustenta la pertinencia de este trabajo. El cuarto capítulo la contextualización, describe la Investigación Expedición por las prácticas en la formación de maestros hasta la división en tres sub grupos de trabajo: El saber del maestro, la configuración del maestro y la formación del maestro. Posteriormente presenta los tres escenarios elegidos para este ejercicio investigativo: Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba, I.E.D. República de Colombia y la Fundación Creciendo Unidos.

El siguiente capítulo viaje conceptual, presenta un recorrido por el origen del concepto formación desde la Paidea griega y la Bildung, después aterriza la formación de maestros al contexto latinoamericano haciendo un barrido histórico por Colombia, terminando de ubicar este concepto en el contexto específico de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Proyecto Curricular de Educación Infantil.

Posteriormente en el capítulo seis se presenta la ruta metodológica emprendida en la expedición, la cual propone varias fases: Planteamiento de la propuesta expedicionaria, vinculación de estudiantes a la propuesta expedicionaria, orientación para los expedicionarios, aproximación a las experiencias de práctica del equipo expedicionario, surgimiento de los asuntos de investigación, definición de los escenarios a transitar, división de los expedicionarios en tres subgrupos.

Luego se presenta el itinerario que se estableció para el abordaje de la pregunta objeto de este ejercicio investigativo, el cual se emprende desde varios momentos, como son: Preparando el equipaje, recorriendo territorios, primera Organización de los hallazgos, segunda organización de los hallazgos, haciendo evidente una matriz donde se muestra los aportes de las prácticas de los tres escenarios de práctica a la formación del maestro, a la luz de los tres asuntos escogidos: Lugar de las estudiantes en su propia formación, entre la teoría y la práctica: encuentros y desencuentros y aportes específicos de las prácticas a la formación de los maestros, para cerrar con la reflexión sobre los hallazgos: recuperando las voces de actores educativos.

Lo anterior permite abarcar el último apartado de la ruta metodológica, el cual lleva por nombre identificando categorías, donde se describe el proceso por medio del cual se plantearon tres categorías: la formación del maestro como autonomía, la formación del maestro como proceso de deconstrucción y la formación del maestros como asunto colectivo; desde estas categorías se hace una lectura transversal que da cuenta de la pregunta de investigación.

En el antepenúltimo capítulo denominado hallazgos, se encuentra el escrito reflexión que dio origen a las tres categorías: la formación del maestro como autonomía, la formación del maestro como proceso de deconstrucción y la formación del maestro como asunto colectivo.

El octavo capítulo, sugerencias y recomendaciones para el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, se establecen algunas contribuciones que se consideran importantes, que invitan a hacer un alto en el camino, que convoque a mirar lo acontecido y animen a seguir este trasegar académico por la Formación de maestros desde las prácticas formativas, en este caso en particular.

Al finalizar este documento se presenta la bibliografía consultada para adentrarnos al contexto de la formación y desde la cual nos lanzamos a emprender aportes y búsquedas propias.

2 OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La práctica educativa es, por excelencia, el lugar en el cual las maestras y los maestros en formación pueden poner en juego lo que son, lo que construyen en otros espacios académicos, y las expectativas frente al campo de trabajo del maestro, es también, un espacio que permite el acercamiento a múltiples saberes inherentes al ser maestro, allí se reflexiona, reevalúa, debate y resignifica el quehacer del maestro, propiciando un acercamiento a la población infantil que facilita el reconocimiento de las particularidades de la infancia colombiana.

Se puede establecer que la práctica educativa es un escenario complejo, en donde se construyen e instauran vivencias particulares y diversas, pero sobre todo, es un espacio de formación permanente. Por tal motivo, se plantea como objeto de este ejercicio investigativo indagar sobre los aportes de los distintos escenarios de práctica a LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS, resaltando las voces y miradas de las maestras en formación, los maestros titulares y las coordinadoras de las prácticas educativas, que hacen parte de los mismos.

Para hallar los aportes de este complejo espacio académico a la formación de maestros, se pretende identificar las percepciones de formación que poseen los actores presentes en 3 escenarios de práctica: Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba, I.E.D República de Colombia y la Fundación Creciendo Unidos; reconocer las particularidades de cada uno de los escenarios de práctica y cómo estos aportan de manera específica en el proceso de formar maestros y por ende contribuyen al Proyecto Curricular de Educación infantil. Es gracias a la mirada de los diferentes actores presentes en estos escenarios, quienes a través de sus voces, nos permiten poner en evidencia las experiencias que posibilitan ampliar la perspectiva alrededor de la formación.

Por todo lo anterior, vale la pena hacer una aproximación a esos aportes particulares de la práctica a la formación, las diferencias en este proceso de acuerdo a las peculiaridades de estos escenarios ampliando el campo investigativo que se ha emprendido alrededor de la práctica, como el escenario escogido para rescatar las voces de los múltiples actores, experiencias y reconocer sus aportes a la formación. Esperamos entonces que este ejercicio investigativo se constituya en un valioso aporte para el Proyecto Curricular de Educación Infantil.

3 JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia de investigación nos ha llevado a comprender que la formación de maestros es un concepto inacabado, que está en constante construcción y transformación, no pretende buscar verdades absolutas, está permeada por el momento histórico, social y político que viven los sujetos y por las particularidades que ellos mismos le imprimen.

Por esto, se hace necesario mostrar que el concepto formación de maestros ha tenido un proceso dinámico de evolución. Cada época ha generado características específicas que van mostrando cómo desde la constitución del ejercicio de enseñar, se ha pensado en la formación del maestro, sea desde un pensamiento puramente memorístico hasta uno crítico. Lo anterior cuestiona lo qué está sucediendo con la formación de maestros en la actualidad y nos permite ver que cada énfasis formativo característico de un momento histórico, sigue presente en las prácticas pedagógicas de los maestros en la actualidad.

Para abordar este aspecto, este trabajo se centró en las prácticas educativas que realiza la Universidad Pedagógica Nacional en el Programa de Educación Infantil que las define como “un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas” (Martínez, Quinche, Sierra), lo que hace que se convierta en un lugar privilegiado donde se vive el proceso de formación de los licenciados en educación infantil, todo lo cual nos permite reconocer la práctica educativa como un espacio esencial en la formación de maestros, que se nutre de la experiencia de los actores educativos involucrados (maestras en formación, maestras titulares y maestras coordinadoras), de las particularidades de los contextos, como elementos significativos para la formación.

Este trabajo aporta también algunas sugerencias y recomendaciones para el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, tendientes a generar una reflexión sobre la importancia que reviste la práctica educativa para la formación de maestros, pues esta supone una integración y articulación de conceptos, es una puesta en escena que le permite ver al

maestro en formación de manera más cercana, el contexto laboral con sus tensiones, posibilidades, dificultades y aportes.

4 CONTEXTO

La práctica educativa en el Proyecto Curricular de Educación Infantil ocupa un lugar importante en los procesos de formación de los y las estudiantes de la licenciatura, por ello en el transcurso de los últimos años el programa se ha centrado entre otros aspectos en la pregunta por la práctica, abriendo espacios de discusión, debate, estudio e investigación, con la intención de ampliar la mirada crítica y reflexiva frente a este espacio.

Dentro de la reflexión permanente que se ha llevado a cabo en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a la práctica educativa como espacio trascendental de formación, surge en el curso del primer semestre del año 2011, por la iniciativa de un grupo de maestras de la licenciatura², el proyecto de investigación denominado *Expedición por las prácticas en la formación de maestros*; orientado a hacer visibles los diferentes modos de pensar y hacer práctica en el programa, este fue inspirado en la Expedición Pedagógica Nacional³, por el carácter colectivo en la producción de saber, porque se aparta de los procesos investigativos que están cerrados a la diversidad de miradas, apuestas y pensamientos, por el contrario esta se dispuso hacia el reconocimiento de lo particular, de lo múltiple, de lo plural, se abrió hacia nuevos modos de pensar la escuela, el maestro, la educación y la pedagogía.

Por ello la expedición por las prácticas se consolidó como un trabajo colectivo, el cual durante ese primer semestre avanzó en un acercamiento a las prácticas educativas utilizando

² Equipo de trabajo del Proyecto Curricular de Educación Infantil, conformado por Esperanza Bonilla, Zaida Castro, María Ángeles Lerma, Adriana Martínez, Adriana Mendoza, Mónica Molano, Clara Quinche, Consuelo Rojas, Patricia Torres, Yolanda Vega, con la asesoría y acompañamiento de María del Pilar Unda.

³ La Expedición Pedagógica es un proyecto de investigación realizado a partir de una gran movilización colectiva por la escuela, las educadoras y los educadores colombianos, desde lo local, lo zonal, lo departamental, lo regional. Con el fin de dinamizar el movimiento pedagógico, reconstruir y visibilizar las experiencias de los maestros que hacen escuela en el país, y así redimensionar la mirada sobre el maestro y la pedagogía.

Morales Morales, el I.E.D. República de Colombia, el Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas, el IED Jaime Garzón, el Instituto Pedagógico Nacional, el Hogar Infantil García Herreros Minuto de Dios, la Fundación Creciendo Unidos, Fundamil y la Escuela Rural El Hato.

Para la puesta en marcha de este proyecto investigativo se propuso trabajar desde un enfoque hermenéutico interpretativo por la posibilidad que brinda, de reconocer y comprender las diferentes realidades desde sus dinámicas particulares. Es así que este proyecto toma distancia de la metodología de investigación positivista que deja por fuera a los sujetos que son actores del mismo proceso y propende más bien por la interpretación y comprensión de las diferentes experiencias que se viven en las prácticas educativas, centrándose en el establecimiento de relaciones explícitas e implícitas de los expedicionarios con el contexto y con los actores que allí están inmersos.

El abordaje de este enfoque se propone a partir del acercamiento a los diferentes escenarios de práctica, recuperando las voces, los saberes, las riquezas y aportes de los actores educativos que allí se encuentran: maestros en formación, maestros titulares y maestras coordinadoras de práctica, a través de instrumentos metodológicos como relatos, intercambios de experiencias y grupos de discusión.

Es por ello que se plantea la metodología de viaje como aspecto importante para la aproximación a los escenarios y actores educativos, puesto que, como lo plantean Rodríguez y Forero. (2001)

“solo viajando se conocen y se reconocen los territorios, los sujetos, los saberes, las realidades. Se habla del viaje como un desplazamiento que es físico y de pensamiento. Se viaja físicamente para tener una percepción cercana con todos nuestros sentidos de los acontecimientos pedagógicos y viajamos con y por el pensamiento para flexibilizarlo y dar lugar a comprender (...) diferencias, riquezas, dolor y esfuerzo.” (p.2)

De esta manera para este proyecto investigativo se plantean dos tipos de viaje que se dan de manera simultánea, un viaje físico, donde se recorren los lugares de práctica y se tiene un encuentro con los actores educativos para recuperar sus voces y saberes, y otro del orden del pensamiento donde se problematiza, reflexiona, analiza, interpreta y discute, sobre las experiencias que son narradas por otros.

Es importante mencionar que en aras de enriquecer este proyecto, se dio la posibilidad de vincular a doce estudiantes de la licenciatura, como protagonistas activas del proceso, con la intención de tomar sus aportes desde sus vivencias en la práctica y también como oportunidad de crear espacios de formación en investigación, donde se construye una articulación entre el trabajo de grado y el proyecto investigativo; así se consolidó un equipo de trabajo expedicionario, conformado por doce estudiantes de noveno y décimo semestre, tres maestras del programa (Adriana Martínez, Mónica Molano y Clara Quinche,) y la asesora María del Pilar Unda.

En este sentido las expedicionarias dedicaron gran parte de sus encuentros a dialogar sobre sus propias prácticas educativas, lo que posibilitó la generación de preguntas en torno a este espacio académico como lugar de formación de maestros; algunas de estas preguntas fueron: ¿Cómo las maestras en formación impactan los lugares de prácticas?, ¿Cuál es el aporte de la UPN a las diferentes instituciones de práctica?, ¿Cuál es el sentido de los ejercicios escriturales en la práctica?, ¿Qué impacto tienen las prácticas en la formación de maestros?, ¿Qué incidencia tiene el coordinador de práctica sobre las estudiantes?, entre otras.

A partir de estos cuestionamientos al interior del grupo de investigación, se dio lugar a un ejercicio colectivo, de construcción de criterios que permitieran identificar aspectos comunes alrededor de las prácticas educativas, los cuales se iban agrupando en temáticas que de manera paulatina se consolidaron en cinco asuntos de investigación:

1. Lugar de las estudiantes en su propia formación.

2. En qué consisten las prácticas.
3. Entre la teoría y la práctica: encuentros y desencuentros.
4. Aportes de las prácticas a los escenarios educativos.
5. Aportes específicos de las prácticas a la formación de los maestros.

Estos asuntos se plantearon con la intención de orientar las miradas de los expedicionarios durante los viajes. Si bien estos asuntos se convirtieron en una de las entradas al proceso expedicionario, no fueron entradas absolutas, por el contrario en el transcurso del mismo las expedicionarias dieron lugar a encontrarse con nuevas preguntas, nuevas posturas y nuevas miradas.

Luego de realizar la construcción colectiva de asuntos se emprendieron los viajes por los escenarios de práctica propuestos para este ejercicio investigativo, con el propósito de involucrar a los actores educativos en la expedición, reconociendo el valor de sus experiencias, vivencias y construcciones al interior de la práctica. Justamente por lo que implica este trabajo; el grupo de expedicionarias se dividió en tres subgrupos, y cada uno de estos viajó a ciertos escenarios.

Durante este viaje se realizaron grupos de discusión los cuales giraron en torno a la pregunta ¿Cuál es el aporte de las prácticas a la formación de los maestros? se recuperaron los relatos de los actores educativos de los escenarios de práctica, simultáneamente las expedicionarias realizaban encuentros que propiciaron el debate, la reflexión y la interpretación de aquellas experiencias que a través de las narrativas era posible conocer. Lo cual fue enfocando la expedición hacia tres grandes temáticas denominadas viajes conceptuales:

- El saber del maestro.
- La configuración del maestro.
- La formación del maestro.

De esta manera cada subgrupo asumió un viaje conceptual que le permitió ampliar la mirada en relación a lo hallado en cada escenario de práctica, con el fin de que este fuera un aspecto

trasversal del viaje físico para así comprender la práctica como campo complejo de formación donde emergen múltiples relaciones e interacciones, reconociendo sus riquezas, tensiones, quiebres y fisuras.

Por consiguiente a continuación se presenta el ejercicio investigativo denominado *viaje hacia los aportes de los escenarios de práctica a la formación del maestro través de las voces de los actores educativos*, el cual hace parte del trabajo realizado en uno de los subgrupos, donde se asume el viaje conceptual en relación a la formación del maestro y se adoptan tres de los doce escenarios propuestos para la expedición: Centro Aeio - tú Orquídeas de Suba, I.E.D. República de Colombia y la Fundación Creciendo Unidos, ya que se consideraron interesantes para el grupo, por sus diferentes apuestas pedagógicas, que contemplan aportes particulares para la formación de los maestros, también porque a partir de los viajes físicos y del orden del pensamiento por cada uno de ellos, se desnaturalizaron ideas sobre la infancia, las prácticas de los maestros titulares, el sentido de la educación distrital y otras miradas acerca de los procesos educativo que se dan por fuera de la escuela.

4.1 CENTRO AEIOTÚ.



Al emprender la ruta hacia el escenario de innovación Centro Aeio - tú Orquídeas de Suba, se generan muchas expectativas por las diferentes voces de maestra en formación que ya han estado en este lugar y por los diferentes actores que lo constituyen.

Es por esta razón, que esta primera parada del viaje por este escenario, la hacemos con ojos de asombro y curiosidad de niños. El Centro Aeio - tú Orquídeas de Suba, está ubicado al norte de la ciudad de Bogotá en la localidad 11 de suba, en el barrio orquídeas, allí entre viviendas, tiendas, restaurantes, supermercados y panaderías se encuentra este escenario de práctica. Sus rejas verdes y su fachada dejan ver el centro en su interior, sus colores que dan vida, reflejan un lugar lleno de tesoros, de personas que trabajan por ofrecer a la primera infancia grandes riquezas, un lugar que puede ser sinónimo de unidad, de trabajo colectivo, una opción significativa en el camino de la educación infantil en nuestro país.

Al ingresar al centro podemos encontrarnos con una sala muy cálida donde se simboliza y percibe una grata bienvenida, esta sala es impactante para quien por primera vez llega al centro, porque es desde allí que vemos el protagonismo de los niños, niñas y sus familias en la institución. Las imágenes, las fotografías, la decoración, los materiales con que son elaborados los objetos de la sala son muy interesantes, desencadenando admiración por todo lo encontrado en su alrededor; “me parece importante el ambiente como un tercer maestro, que es algo que uno muchas veces ve en teoría, pero en otras instituciones no se veía, en cambio en CA⁴ es algo muy constante, nos aporta para saber aprovechar los espacios” (Grupo de discusión Maestras en Formación CA).

En el diálogo con algunas maestras en formación, que llevan a cabo su práctica educativa en el CA, encontramos que su propuesta pedagógica está inspirada en la filosofía de Reggio Emilia⁵, se respetan los derechos de los niños y las niñas, se reconocen sus capacidades y les ayuda a desarrollar su pleno potencial “la pedagogía de Reggio Emilia la conocimos hasta que llegamos al Centro Aeio - tú... si no hubiéramos pasado por el Centro Aeio – tú desconoceríamos muchas cosas de Reggio Emilia y de Loris Malaguzzi que son aportes valiosos para nosotras como maestras de educación infantil...”. (Grupo de discusión Maestras en Formación Centro Aeio - tú orquídeas de suba. 2013)

Al caminar por las aulas nos encontramos con los niños y niñas que asisten al CA, ellos están organizados desde exploradores (edades entre 2 – 3 años), aventureros (edades entre 3 – 4) e

⁴ CA: abreviatura que indica el Centro Aeio - tú

⁵Las escuelas de Reggio Emilia surgen después de la segunda guerra mundial con ayuda y liderazgo inspirador del educador y filósofo Loris Malaguzzi, quien inicio este proyecto transformando el legado pedagógico y educativo, a través del trabajo con la primera infancia de cara al futuro; propiciando una nueva mirada alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de los niños y las niñas.

Las escuelas Reggianas son un lugar donde los niños, las niñas y los adultos conviven e intercambian saberes, experiencias y sentimientos, en un espacio en el que se piensa, discute y se trabaja en pro de establecer un diálogo entre lo que se sabe y lo que no se sabe. Reconociendo a los niños y las niñas como seres integrales, políticos y que tienen un lugar, donde su voz y sus acciones son primordiales y todo lo que se propone gira en torno a ello, haciendo de Reggio Emilia una alternativa de educación para la infancia.

investigadores (edades entre 4 – 5), cada uno de ellos está conformado por seis grupos de aproximadamente 22 a 25 niños y niñas. Cada grupo está acompañado por dos maestras en el aula y una en el área⁶, se trabaja a partir de un proyecto de aula, en el cual priman los intereses y gustos de los niños y las niñas. Casi todos los grupos están acompañados por las una maestras en formación quienes narran que:

“El Centro Aeio - tú ha respondido a muchas de las pregunta e inquietudes que uno espera como Maestra en Formación resolver, ya que nos valoran como seres humanos, donde nos dan el lugar como maestras; así mismo los padres lo ven a uno también como maestro, dependiendo el lugar que nos dé la Maestra Titular...”. (Grupo de discusión Maestras en Formación Centro Aeio - tú Orquídeas de Suba. 2013).

Pero no solo las voces de las maestras en formación se hacen evidentes, también las de las maestras titulares, quienes hablan del proceso de formación en la práctica, donde comparten su experiencia:

⁶ En el Centro Aeio - tú se genera un sistema en donde los niños y las niñas de un mismo nivel rotan toda la semana por las diferentes áreas y el aula, con el fin de vivenciar diversas experiencias a partir de los ejes propuestos por el centro Aeio - tú, los cuales son: eje cognitivo: pensamiento lógico e investigativo, eje personal-social: autonomía y comunicación, eje corporal: expresión, movimiento y desplazamiento y el eje comunicativo y creativo: literatura y comunicación. De esta manera se implementa el Aula: como el espacio que comparten los niños de dos grupos del mismo nivel (ejemplo: investigadores 3 e investigadores 4), en donde las dos maestras titulares realizan sus experiencias pedagógicas en torno a los intereses de los niños para proponer e implementar un proyecto de aula, se trabaja por rincones donde se explora una experiencia a partir de múltiples lenguajes como: rincón de construcción, rincón de arte, rincón escritura creativa, rincón de roles. Por otra parte las áreas son espacios con diversas temáticas (movimiento creativo, ciencia y lógica, literario, sabores y saberes, luz y sombra, construcción y modelado), en las cuales trabaja una sola maestra titular en torno a dicha temática definida, allí se establece el trabajo por estaciones a partir de la experiencia planteada en las bitácoras de predicción; por ejemplo en el área de literario se configuran las siguientes estaciones: estación de camerino, estación de escenario, estación de escritura, estación del autor y estación de lectura. Es importante mencionar que la asamblea es un espacio y un momento el cual está establecido tanto en área como en aula, donde sus propósitos y características son similar en las dos.

“yo considero que la práctica lo que más les aporta es el trabajo directamente con los niños, porque en ningún libro, en ningún lado te va a decir así son todos los niños y tú tienes que trabajar así, tú te das cuenta que cada niño es diferente, te enfrentas a distintos retos cada día, todos los días los niños no llegan con el mismo ánimo, con la misma actitud dependiendo de lo que haya pasado en casa, dependiendo de sus contextos, ese es el mayor aprendizaje que se construye en la práctica, el aprender de los niños, a construir con ellos, aprender a ser maestro, porque uno no aprende a ser maestro sino hasta que se enfrenta realmente al trabajo con los niños”. (Grupo de discusión Maestras Titulares Centro Aeio - tú Orquídeas de Suba. 2013).

Al escuchar las risas y las voces de los niños y las niñas, nos adentramos cada vez más en este lugar, para dejarnos sorprender por las percepciones de los infantes frente a las maestras en formación “Ella es linda, hace cosas chéveres, nos lleva al baño, hace la asamblea...” (Conversatorio con niños y niñas Centro Aeio – tú Orquídeas de Suba. 2013).

Al finalizar nuestro recorrido encontrando en todo ello un ambiente de entrega por parte de las personas que hacen posible que este lugar funcione: maestros, personal de cocina, recepción, administración, personal de aseo, padres de familia y maestras en formación.

La ruta recorrida por este escenario nos trajo múltiples sensaciones, y nos deja sentir el vértigo de la emoción del hallar en cada espacio eso que lo hace único, particular y diverso, reconociendo las relaciones que se entablan con los distintos agentes y que son de suma importancia en el centro y como todo ello le aporta a la formación de los licenciados en educación infantil:

“esta práctica ha sido la respuesta a todos los vacíos que habíamos tenido, ya que en las otras prácticas éramos las asistentes, las niñas que llenaban guías, algo más en prácticas formales, tradicionales, sacando fotocopias y ese tipo de cosas, aquí es el papel de maestras, es cómo te enfrentarás en unos meses como una Maestra Titular, te hacen pensar

como ellas así no tengas el título, te valoran tus conocimientos...”. (Grupo de discusión Maestras en Formación Centro Aeio – tú Orquídeas de Suba. 2013)

4.2 I.E.D. REPÚBLICA DE COLOMBIA.



Este viaje comienza con un cosquilleo en el corazón, pues es una institución educativa distrital que no conocemos y de la que no hemos oído hablar antes. Llenas de suspenso por lo que hallaríamos, buscamos la dirección para llegar, después de dar vueltas por el mismo sitio un poco confundidas viene a nuestro rescate la coordinadora de práctica de este lugar que nos acoge con familiaridad y sencillez.

Ella nos cuenta que esta institución es muy bonita y que a diferencia de muchas en el distrito se siente que los maestros trabajan mancomunadamente, además la hace particular el tener un maestro titular hombre cosa que es poco común en el ciclo uno, las maestras en formación son

bien acogidas, ya que el grupo que comenzó en este lugar dejó una maravillosa imagen de la propuesta de la universidad.

“En la práctica es que hay muchas egresadas de la universidad, la coordinadora y cuatro maestras son de la pedagógica, entonces ellas sienten cariño por las niñas, sienten respeto por la universidad y les exigen por lo mismo, porque cuando ha nacido uno ahí, espera que sigan siendo excelente como han sido ellas.” (Grupo de discusión Maestras Coordinadoras de práctica del Proyecto Curricular de Educación Infantil. 2013).

Al llegar al sitio como tal, se encuentra una fachada rústica y fría pero al entrar el espacio se transforma, es un mundo muy diferente, cálido, acogedor, marcado por el correr de los niños y las niñas, por sus sonrisas y juegos, reuniéndose todo ello en un amplio patio.

“Estamos en un institución pequeña, bueno grande pero la sede es pequeña, donde solo esta jardín, transición, primero y segundo, primer ciclo, esta designado de tal forma que hay ludoteca, biblioteca, sala de sistemas, unos espacios amplios, hay enfermería, hay una huerta, o sea la planta física es buena. El espacio físico a pesar de estar en un lugar tan fuerte es bueno estructuralmente” (Grupo de discusión Maestras Coordinadoras de práctica del Proyecto Curricular de Educación Infantil. 2013).

Aun un poco tímidas y tratando de entender el espacio y sus dinámicas, nos dirigimos a la oficina de la coordinadora, donde se formalizó la invitación para participar en este viaje, ella nos brindó todo el apoyo.

De allí salimos al encuentro con los actores educativos que nos permitieron compartir un momento y nos dieron su “SÍ” a este viaje, ellos también tomaron su equipaje que está cargado de experiencias y saberes:

“Yo le comentaba a la chica que me colabora porque me hizo unas preguntitas yo le comentaba que cuando yo estaba en once nosotros el primer mes que empezaban los niños

en febrero, todo el primer mes solo lo trabajábamos los practicantes, la maestra consejera estaba ahí nos miraba, nos regañaba, nos observaba, pero todo el tiempo desde formar, rezar, entrar todo, todo el primer mes. En la normal. Y empezábamos a practicar desde octavo, octavo, noveno, decimo y once y en once todo el primer mes y luego una vez cada semana que era también una jornada completa. La experiencia hace al maestro.” (Grupo de discusión Maestras Titulares I.E.D República de Colombia. 2013).

“Otra cosa que se me olvidaba respecto a las prácticas nosotras teníamos que seguir nuestra motivación, adquisición, objetivos... la estructura, teníamos que seguirla porque si no la clase no estaba bien, entonces no sé si eso todavía se pueda o lo usen ustedes. A nosotras nos tocaba pasar a la maestra consejera ocho días antes la preparación y la maestra consejera le corregía a una: no le sirve la motivación y lo que sea y vuelva a repetir. No se... ya soy una generación un modelo (con la mano la maestra hace referencia a un modelo pasado, antiguo).” (Grupo de discusión Maestras Titulares I.E.D República de Colombia. 2013).

Por otra parte las maestras en formación se asombraron cuando las invitamos a este viaje, ya que no es usual que se les convoque en este tipo de experiencias de investigación, donde se reconocen sus saberes, sentires, posturas, miedos, expectativas, entre otras. Un poco indecisas a la hora de viajar, unas a otras se motivaron y decidieron empacar las maletas y emprendieron la aventura:

“La importancia de la práctica es fundamental en nuestra formación profesional porque es allí donde reflexionamos entorno a nuestro rol docente, el saber pedagógico y didáctico donde ponemos a flote la relación con nuestros conocimientos y las responsabilidad que tomamos ante ello, tenemos la capacidad de saber si realmente se tiene la vocación, y además es la instancia donde se puede poner en práctica toda la teoría que se ha compilado a largo de una experiencia en las aulas universitarias” (Relato de una maestra en formación. 2013)

“Para mí es una carga, no es por los niños, es por la situación de qué puedo o no hacer, uno no se siente en libertad. Es una tensión de que yo no puedo salir con cualquier cosa. Los jueves a mí me da miedo de cómo me recibirán los niños y la maestra titular. Uno siente frustración cuando le salen mal las cosas, y esto me da pie a saber qué puedo hacer con los niños y que no.” (Grupo de discusión Maestras en Formación I.E.D República de Colombia. 2013).

Unos viajeros que siempre mostraron su disposición desde el primer momento en que nos vieron y aun sin saber de qué se trataba nuestra visita fueron los niños, quienes sin titubear compraron sus tiquetes para participar en este viaje. Ellos con ansiedad y sencillez nos acompañaron en el recorrido, nos trajeron frutos de la granja, nos enseñaron a comprar en la cooperativa viajera y nos contaron lo que veían y sentían cuando la maestra en formación viene a su encuentro: “Es linda ella hace todas las tareas bien bonitas. Se come todo el refrigerio como nosotros. Ella es mucho profesora, ella es muy juiciosa, tiene inteligencia.” (Conversatorio con niños y niñas I.E.D. República de Colombia 2013).

“Ella nos estuvo explicando dónde pegar la nariz de Winnie Pooh, a jugar al robot: Cuando nos oprimían nos quedábamos quietos. Ella es la profe. Tenemos 2 profes, ella nos enseña internet.” (Conversatorio con niños y niñas I.E.D. República de Colombia 2013).

“Es inteligente, porque nos hace cosas como dibujar y colorear” (Conversatorio con niños y niñas I.E.D. República de Colombia 2013).

“Ella comparte tiempo con nosotros, vemos películas. Los que más nos ha gustado hacer con “Ye” son cuentos, la película, colorear, los juegos con pelotas.” (Conversatorio con niños y niñas I.E.D. República de Colombia 2013).

Este viaje nos dejó gratamente sorprendidas, rompiendo el imaginario que se tenía alrededor de una práctica en un escenario distrital, nos invitó a mirar más allá de lo que se percibe a simple vista y dejó como enseñanza el valor y respeto por las ideas, posturas y miradas de los demás,

reconociendo que cada experiencia es única y personal y que al ponerla en evidencia en el colectivo ayuda a construir y a transformar el entorno.

4.3 FUNDACION CRECIENDO UNIDOS.

Fccu

Fundación Creciendo Unidos



La decisión de incorporar este escenario en el ejercicio investigativo no fue cuestión fácil, ya que este lugar de práctica no está vigente, sin embargo sentimos la necesidad de conocerlo por sus particulares, su mirada sobre esa otra infancia que a veces nos cuesta comprender que también hace parte de nuestra sociedad.

Al no poder acceder a la fundación de forma física, se realizó un viaje a través de los diferentes documentos, que permitieron reconstruir ese proceso de práctica que las maestras en formación

en el año 2010 vivieron. Al leer cada una de sus construcciones, nos sumergimos en un mundo inesperado, inhóspito y atractivo, nos dejamos cautivar por sus palabras, las cuales nos permitieron de una u otra manera estar presentes, movilizándolo el pensamiento y la emoción, para dejarnos llevar por la imaginación y así reconstruir paso a paso el camino ya recorrido, compartiendo sentimientos por “Encontrarse en un nuevo espacio de práctica, es introducirse en mundo de sensaciones y experiencias diferentes y únicas que lleven a transformar formas de pensar, de ser y de sentir” (Maestra en Formación 4. FCU).

Durante este recorrido por este escenario compartimos los sentimientos de las maestras en formación, ya que ninguna de nosotras ha tenido la oportunidad de participar durante la práctica educativa en un escenario alternativo y al ir acercándonos a éste, percibíamos una emoción extraña pero a la vez cargada de curiosidad que en palabras de nuestra compañera se expresa así:

“Comenzaré diciendo que el hecho de ingresar a un espacio como éste, ha sido todo un reto para mí, pues ha implicado salirme un poco del encasillamiento de la escuela ya que siempre ha sido mostrada como el mayor ejemplo de la educación.” (Maestra en Formación 6. FCU).

Es interesante ver como un escenario alternativo genera emociones conjuntas en las maestras en formación ya que lugares como estos rompen con los imaginarios estructurados sobre los lugares formales que comúnmente se han destinado para los procesos de enseñanza – aprendizaje.

De otro lado emprendimos una visita simbólica⁷ a una de las casas que hacen parte de la Fundación, esta es la Casa Taller San Martín, donde se trabajan las apuestas enfocadas en el arte para los niños y niñas trabajadores de calle y para algunas mujeres cabezas de familia. Esta es descrita con las siguientes palabras:

⁷ El acercamiento a este escenario de práctica se llevó a cabo por las expedicionarias a través de fuentes documentales que permitieron un viaje de pensamiento en lugar de un viaje físico, lo que hizo que el acercamiento a este contexto fuera diferente.

“está ubicada en el barrio san Martín de Loba, una casa de tres pisos pequeña que contaba con unas aulas medianamente cómoda para realizar el trabajo, los otros espacios eran apenas cajitas de fósforos donde se realizaban actividades más concretas que no implicaran trabajo con un grupo numeroso de asistentes y es en este lugar donde empieza la participación de un grupo de docentes en formación.” (Maestra en Formación 4. FCU)

Este nos permitió hacernos una idea del escenario en cuanto a su planta física sin desconocer que las maestras en formación también visitaron a los niños y las niñas en sus diferentes lugares de trabajo y desde allí construyeron sus propuestas. Es importante decir que la Fundación maneja varios espacios de encuentro con la población, algunos de ellos son: Casa Taller Villa Javier, Casa Escuela entre otros.

Transitando el escenario a través de las hojas escritas encontramos como las pautas de la Fundación caracterizan la práctica educativa dándole un matiz comunitario y de corte político donde la maestra en formación y todos los actores educativos, se involucran en las dinámicas de la comunidad un ejemplo de ello lo encontramos en un relato:

“(…) uno de los espacios más significativos durante el primer semestre fue la participación en la jornada del primero de mayo, un día que significaba para la fundación y sus integrantes la posibilidad de manifestarse frente a la dinámica del trabajo, (...) buscaba abrir un espacio de reflexión y de análisis al respecto de la comunidad, que no hace parte de los procesos de la FCU, era significativo en la medida en que permitía ampliar la voz y hacer eco en los habitantes del barrio villa Javier, esa dinámica de ese día, de comparsa y de tamal, generó un interés aun mayor por el trabajo de la fundación y permitió que se generara un vínculo a los procesos, haciéndose partícipes en la construcción de los espacios artísticos y permitiendo gestar un reconocimiento de la presencia del grupo de la pedagógica.” (Maestra en Formación 4. FCU)

Finalizando esta parte del viaje se recogen las huellas de un escenario que le aporta a la maestra en formación y a nosotras como expedicionarias, ya que un lugar como este:

“logra la participación de manera activa en instituciones y espacios no convencionales, enriquecidos de diversas culturas y altamente políticos y participativos, nos permite formarnos como sujetos críticos y reflexivos ante las diversas dinámicas sociales a las cuales nos vemos expuestos en el día a día, más que un simple proceso de impartir clase, la práctica docente que se desarrolla y forma en la UPN es el medio por el cual se forman docentes íntegros y altamente investigativos capaces de desarrollar acciones eficaces, útiles y verdaderamente aprovechadas por la comunidad.” (Maestra en Formación 5. FCU).

5 VIAJE CONCEPTUAL

Es importante para este ejercicio investigativo, emprender un viaje conceptual alrededor de la formación inicial⁸ de maestros, donde las expedicionarias se detienen en tres territorios para profundizar en un campo complejo: la formación, no con la intención de que este se convierta en un conjunto de conjeturas de trabajo para ser verificadas con la realidad de las prácticas educativas, sino con el propósito de construir un campo de visión que oriente sus miradas en los recorridos transitados. En este orden reconocemos que las miradas no deben ser atravesadas por un marco conceptual que las predisponga, sino que las oriente y las motive al descubrimiento de lo desconocido, al asombro de lo no previsto.

Con las paradas por los territorios conceptuales se pretende indagar por el concepto de formación y su origen, para luego dar paso a rastrear el concepto de FORMACIÓN DE MAESTROS con sus matices y transformaciones marcada por la historia, hasta llegar a buscar qué pasa hoy con la formación de maestros en un contexto específico como el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los territorios conceptuales por los cuales se transita en este viaje son:

ORIGEN DEL CONCEPTO FORMACIÓN: La revisión de este territorio se presenta a la luz de la autora Marta Lucia Sarria⁹, quien desde la perspectiva Griega de la Paideia y el concepto moderno de la Bildung (figura de la ilustración europea), rastrea los orígenes del concepto en

⁸ Entendiéndose por FORMACIÓN INICIAL “la que es de tipo institucional, se imparte en los programas curriculares de las escuelas normales y las facultades de educación” BOADA, M. BORBÓN, L. MORENO, F. y VILLAR, F. Bogotá D.C. 2000. Artículo electrónico consultado en http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/pages/pdf/eje_2/pdf_2_colombia/C020.pdf el 12 de Julio de 2013.

⁹ Maestría/Magister en Psicología de Universidad del Valle. Autora de textos como "Aportes de la psicología a la formación de docentes" En: Colombia. 2001. "Sujeto y comunicación en la formación de docentes" En: Colombia. 2003, "La formación como estructura conceptual" En: Colombia. 2007 Entre otros relacionados con la educación y la formación.

occidente, nos permite ampliar la mirada y establecer una posible relación con el campo de la formación en América Latina y particularmente en Colombia.

LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN COLOMBIA: UN VIAJE POR LA HISTORIA: Este se plantea como un recorrido histórico en torno a la formación inicial del maestro en Colombia (de la colonia hasta nuestro días) con el fin de analizar las diferentes etapas, recorridos y tendencias en lo referido a la formación de maestros, lo cual nos permite consolidar ciertos aspectos que siguen siendo vigentes en pleno siglo XXI, se toman para ello como referentes a: Gloria Calvo¹⁰, Jesús Alberto Echeverri Sánchez¹¹ y Martha Cecilia Herrera¹².

ANTECESORES DE NUESTRO VIAJE: Es importante revisar algunas de las investigaciones realizadas sobre la práctica educativa ya que se considera ésta como un espacio importante para la formación de maestros, se retoman: La sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional y La construcción de saber pedagógico en las prácticas de los programas de formación de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Del mismo modo se presenta una lectura reflexiva sobre la concepción de formación inicial de maestros que tiene el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, contemplada en la investigación realizada en el programa denominada: Caracterización de la práctica educativa del Proyecto Curricular de Educación Infantil y finalmente se retoma el documento de acreditación de Abril de 2010.

¹⁰ Docente e investigadora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional con desempeño en el área de Metodología de la investigación, específicamente en la elaboración de estados del arte e investigación hermenéutica, así como en las áreas de Pedagogía y Política educativa.

¹¹ Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Director e investigador principal del proyecto de reestructuración de normales en el departamento de Antioquia.

¹² Doctora de la Universidad Estadual De Campinas en Filosofía e Historia de La Educación y Magister de la Universidad Nacional en Historia. Autora de textos como: "Formación ciudadana e identidades sociales en Colombia: una mirada desde el campo de la Educación-Comunicación". En: Colombia, entre otros.

A continuación, se expone lo encontrado en cada territorio conceptual visitado en este viaje.

5.1 ORIGEN DEL CONCEPTO FORMACIÓN

Cuando se comienza a hablar de formación se ve la necesidad de indagar por los orígenes del término, éste se establece en dos grandes orígenes, la Paideia Griega y la Bildung.

La Paideia Griega se sitúa en la Grecia Clásica donde la política, la filosofía, la literatura y las artes se constituyen como referentes en la formación de un ciudadano que responda a las demandas de la polis.

Para los griegos el concepto de formación está asociado a la transformación del sujeto y la adquisición de la cultura por parte del mismo desde allí se puede apreciar su directa relación con el concepto de educación. Estos hacen parte del concepto de Paideia concibiéndola como la “formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento” (Abagnano, citado por Sarria. 2008 p.14). Ésta se compone de tres aspectos que van relacionados entre sí: La educación como transmisión “de leyes, normas morales y conocimientos artísticos y técnicos que persigue una finalidad de utilidad” (Sarria. 2008. p.14), la educación como formación que tiene un “sentido de naturaleza, ética y estética, en tanto que su finalidad es la belleza”(Ibíd. p.14) y la cultura como formación que es “la capacidad de formar al hombre verdadero, al hombre en su genuina y perfecta forma” (Ibíd. p.14).

De esta manera la Paideia Griega se asume como un proceso de civilización del ser, a partir de la consigna gnoti seuton “conócete a ti mismo”, la cual se pregunta por el quiénes somos y el saber de sí, más allá de las disciplinas, es la búsqueda del sujeto; que se diferencia del saber profesional.

La Bildung es el concepto moderno de formación propio de la cultura alemana. Hacia comienzos del siglo XIX su uso se extiende a campos como la pedagogía, las ciencias de la educación y la formación en general, entre otros. Mendelson (citado por Sarria. 2008. P.18), retoma el concepto

de formación a la luz de la Cultura y la ilustración, considerando la primera como “la formación del hombre en su mundo, esto es, como la formación le permite al hombre vivir del modo mejor y más perfecto del mundo, que es suyo” (Ibíd. p. 18) y la segunda se postula como un proceso de orden cultural, social y político, que integra el pensamiento, el conocimiento y la filosofía, retomando autores como Kant cuando expresa que “ser culto, es entonces hacer uso de la propia razón” (Kant citado por Sarria. 2008. p. 18), ya que el fin mismo de la naturaleza es la cultura del hombre.

Para hacer “uso de la propia razón” (Ibíd. p. 18) Kant hace alusión a salir de la minoría de edad, ya que si no se sale de ésta, el sujeto “está atado a la autoridad de otro” (Sarria. 2008.p. 18) y por ende se encuentra subordinado a las decisiones de terceros, contradiciendo el punto de partida de la Bildung que es el “Sapere Aude – atrévete a pensar por ti mismo” (Ibíd. p. 18) pues para esto se requiere de un esfuerzo propio.

La consigna “Sapere Aude – atrévete a pensar por ti mismo” (Ibíd. p. 18) se caracteriza por dos aspectos; el primero de ellos es, que el sujeto sea capaz de sentar una posición con la voz o la palabra escrita tomando un lugar en el mundo y el segundo es el objeto, idea o pensamiento frente al que toma distancia para asumir una postura y un papel activo dentro de un contexto determinado.

En este sentido la Bildung posee tres características: La primera de ellas es la autodeterminación racional, que es la autonomía del pensamiento; la segunda es el desenvolviendo del sujeto en el mundo, donde la formación del hombre se asume como inacabada y la tercera alude a la relación entre la individualidad y la colectividad, que es la correspondencia dada cuando el sujeto se reconoce a sí mismo y logra aportar de su ser a los otros y viceversa. Por último la Bildung tiene tres dimensiones: la moral, la intelectual y la estética que se retoman del legado griego.

En conclusión, la Paideia Griega y la Bildung, para el contexto europeo y para la cultura occidental, confluyen en la medida que éstas responden a las necesidades y demandas de la cultura en la cual se encuentran inmersos los sujetos; desde allí, se piensa en éstos como

responsables de su propio pensamiento, del saber de sí. La formación es un cambio del ser, en la medida en que éste se deja afectar por lo que lo rodea, construyendo otras maneras de pensar, de saber y de conocer con la intención de transformar a los otros y a sí mismo.

Luego de ver estos dos momentos históricos de occidente acerca del concepto de formación es importante preguntarse: ¿cuál es la respuesta del contexto latinoamericano frente a la cultura letrada que se gestó en Europa y reconocer de qué manera influyó en el nuevo continente?

Dando respuesta a la anterior pregunta es necesario remontarse a la historia y retomar las dinámicas de colonización por las cuales pasó América Latina a finales del siglo XVI hasta el siglo XVIII. Este proceso de desarraigo, estuvo marcado por la violencia y el abuso de los españoles y portugueses a los pueblos indígenas, en tanto que la religión fue una de las muchas imposiciones en las que la misión evangelizadora cumplió un papel fundamental, ya que el cristianizar el mundo de manera “heroica” para la salvación de las almas del pueblo y a su vez la de los que emprendían esta labor, era un objetivo preponderante. Una de las herramientas con las que se llevó a cabo este adoctrinamiento fue con la obligación de aprender el idioma de los conquistadores en este caso el español y el portugués.

Este proceso de colonización trajo consigo prácticas de alfabetización centradas en la imposición de aspectos como el idioma y la religión, ya que se dio una marcada influencia de diversas comunidades religiosas. Algunos ejemplos se dieron en México, Argentina, Chile y Brasil donde los que “ejercían la enseñanza eran eclesiásticos, (...) el saber que los habilitaba para la enseñanza consistía en el dominio de la lectura y la escritura, de los rudimentos matemáticos y algunas nociones culturales elementales” (Núñez. 2007. P. 151). Se puede decir que en este contexto no es posible hablar de un campo formal de formación de maestros ni tampoco de una figuración de esta labor; dicha figura la suplía fundamentalmente la iglesia en cabeza del sacerdote y por ende no se pensaba específicamente en su formación.

Lo anterior muestra cómo la imposición de la cultura letrada de Europa tenía como objetivo la expansión de sus dominios a cualquier precio, subvalorando las costumbres y los conocimientos

que poseían las comunidades indígenas, éstas a su vez se subyugaron a las fascinaciones ilusorias de los conquistadores y aquellas que no se sometieron fueron constreñidas a adquirir usanzas ajenas a la propia voluntad.

Durante el S. XVIII surge la ilustración en Europa, este movimiento privilegiaba a las clases favorecidas como la burguesía y consistía en el surgimiento de la ciencia, la razón y el respeto a la humanidad como pilares de la sociedad de la época, el conocimiento ya no era un privilegio de pocos sino que era accesible a muchos.

Las ideas de la ilustración no se hacen ajenas al contexto latinoamericano, incorporándose de manera paulatina lo que trajo consigo la estratificación social. Al igual que en Europa el ser razonable, letrado y culto fue solo un privilegio de los más pudientes, mientras que los menos acaudalados debían vivir en la oscuridad.

Es aquí donde la historia de Latinoamérica se divide, pues mientras en la mayoría de países (Argentina, Colombia y Chile) se recibieron estas influencias de occidente sin decir nada, en total sumisión, aceptando la entrada de educadores y tendencias importadas de occidente, que repercutieron en el campo educativo, en la formación de los maestros y en la conformación de la sociedad, hubo algunos países (Brasil y México) ¹³ que delante de estas ideas que llevaban cada vez más a la división de clases y por ende a la estratificación del hombre como culto (iluminado) o como ignorante (en la oscuridad) alzaron su voz, y a pesar de las luchas construyeron una identidad de pensamiento en el campo educativo y en la formación de maestros lo cual sentó las bases para la consolidación de lo que se conoce como, el movimiento de la teología de la liberación (1962-1990), que se basó en la idea del oprimido versus el opresor dando lugar a las primeras manifestaciones de lo que hoy se conoce como educación popular.

¹³ Cabe resaltar que las luchas políticas por la igualdad, la reforma agraria, el reconocimiento del trabajador, acaecidas tanto en México como en Brasil a comienzos del siglo XX, son de las más antiguas en América Latina. En el caso de México la lucha revolucionaria comenzó en el año 1910 y en el caso del Brasil en 1930, Este legado trajo como resultado posteriores movimientos sociales y políticos que hoy se constituyen en parte fundamental de su identidad. Particularmente lo sucedido en Brasil se retomará en este documento por sus aportes al tema de la formación.

Los aportes de Paulo Freire a la educación son aún hoy día, referentes valiosos para tomar distancia de una educación bancaria que caracterizó los procesos formativos desde antes de los años 80. Su legado es justamente la posibilidad de pensar al sujeto bajo unas condiciones sociales políticas y económicas propias. Se trata de la emergencia de un pensamiento latinoamericano que hoy es fuete obligada para pensar el sujeto maestro, al sujeto niño, el currículo desde una perspectiva crítica.

Hasta aquí podemos ver que el concepto de formación desde Europa o desde América Latina, es inacabado, ya que va ligado directamente con el sujeto y con las necesidades que le exige el contexto en el que se desenvuelve, por esta razón la formación de cada ser humano está permeada por el contexto social, las ideologías, las decisiones, los distanciamientos, las apuestas y por la adaptación a unas condiciones económicas. En el caso de Colombia no se puede hablar de una revolución sino de unas condiciones políticas, signadas por las luchas bipartidistas, la violencia política y el silencio.

Teniendo en cuenta lo anterior cabe preguntarnos por ¿cuáles son las particularidades históricas en la formación del maestro colombiano? Esperamos hacer una aproximación que permita vislumbrar aportes para esta pregunta.

5.2 LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN COLOMBIA: UN VIAJE POR LA HISTORIA

Las coordenadas geográficas están diseñadas para que un viajero pueda ubicar un lugar determinado en la tierra, teniendo en cuenta el cruce de la latitud y la longitud. En el caso específico de este ejercicio investigativo las coordenadas históricas, buscan ayudar a las expedicionarias a situarse en los puntos de la historia donde la formación de maestros evidencia una particularidad, expresión o tendencia.

Siglo XVI – XVIII: Conquista y colonia

Es importante mencionar que durante este periodo histórico, se instauraron unas prácticas de adoctrinamiento y evangelización, que estaban determinadas por la institución iglesia, las cuales fueron dirigidas a los aborígenes por parte de religiosos. El trabajo del profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez (2000) muestra más claramente este postulado.

“Santa Fé de Bogotá. No importa el nombre. Podemos imaginar los vericuetos del mercado, mesas de fritanga, una taberna, un crucifijo, un evangelio y en el centro un hombre de hábitos se dirige en voz alta a unos indios. El hábito contundente, los ojos ágiles, la piel cetrina y la voz áspera que articula prodigios. (...) Narra la historia de la creación del primer hombre, Adán, y la primera mujer, Eva. El monje habla y gesticula”
(P. 77)

De esta manera se evidencia que durante esta época (1500) existía el oficio de enseñar bajo un personaje denominado apóstol quien cumplía con unos requisitos determinaos, pero no existía una formación específica para éste, ya que sus prácticas estaban centradas en el impartir las normas morales y los principios de la religión cristiana propias de Europa.

Luego en la época colonial (segunda mitad del siglo XVIII) emergen unos personajes particulares, quienes vendían su saber por un estipendio para su sustento, un “maestro a domicilio” que ofrecía sus enseñanzas a cambio de alojamiento y alimentación. Estos personajes marcaron las prácticas de enseñanza en la colonia, no obstante las comunidades religiosas específicamente la compañía de Jesús (los jesuitas) seguían teniendo a su cargo la educación en este periodo.

Posteriormente en 1767, la compañía de Jesús (los jesuitas) fue expulsada dejando desprotegida la educación por parte de la Iglesia, es así que el estado poco a poco toma el control y la vigilancia de la enseñanza, “El vacío dejado por los Jesuitas fue copado por aquellos que aspiraban llegar a ser maestros públicos”, (Echeverri. 2000. p. 78.). El 16 de septiembre del

mismo año se nombró a Don Miguel Bonel¹⁴ como maestro de primeras letras. En este personaje están representados muchos de los “maestros” de la época quienes podían ejercer este oficio por cumplir características como: “leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno” (Martínez. 1989 p.32.). Dichas características se avalaban por medio de un título que las certificaba poniendo por encima los buenos modales a un saber específico de enseñanza.

El viaje por la historia del “maestro” en los procesos de conquista y colonia, evidencian que su oficio estuvo amparado bajo la sombra de dos instituciones, las cuales eran el eje regulador de la sociedad de la época: la iglesia y seguidamente el estado, antes de llegar a residir en una escuela Normal o en una Facultad de Educación, lo cual ratifica que no existió un proceso de formación de maestros en curso de este periodo.

Finales del Siglo XVIII y Siglo XIX: La república

Para finales del Siglo XVIII e inicios del Siglo XIX se hace necesario establecer una institución de enseñanza que cubriera las necesidades de la sociedad del momento y a la vez como lo menciona Calvo citando a Echeverri: “los maestros buscaban un reconocimiento estatal, para no quedar flotando entre la Iglesia y la Familia” (2004. p.7). Es en esta situación en la que aparece el método lancasteriano el cual género “el descentramiento del maestro del saber y su reducción al método, asimila la enseñanza mutua con las pedagogías mecanicistas” (Echeverri. 2000. P.80) haciendo del rol del maestro algo mínimo y sin importancia.

¹⁴ Primer maestro secular de escuela pública de primeras letras (Escuela San Carlos, anexa al Colegio Mayor de San Bartolomé), empezó su ejercicio el 16 de septiembre de 1767 después de ser notificada la expulsión de los jesuitas, con un grupo conformado por 60 niños. Bonel antes de ser maestro se ocupaba en el ejercicio de la pluma (escribano) para mantenerse de vestido y demás alimentos para el cuerpo. (Martínez Alberto, Castro J y Noguera C. Crónicas del Desarraigo. 1995. Bogotá)

Con en el congreso de Cúcuta mediante la ley del 6 de agosto de 1821 se autorizó la fundación de las Normales¹⁵. Fue el general Santander en 1822, quien creó la primera Normal del país establecida en Bogotá, bajo la dirección del franciscano payanes Fray Sebastián de Mora, que implementó el método lancasteriano de enseñanza mutua¹⁶, este se caracterizaba por adiestrar al maestro a la par de los estudiantes, sin embargo el maestro “carecía de una formación específica que le proporcionara una reflexión sobre su oficio y un nivel de preparación de cierta calidad en cuanto al contenido de los saberes que debía transmitir”(Herrera y Low. p. 42. 1990).

Dice Echeverri: “El oficio es legitimado por el Estado hacia 1.844. Este se erige como referente formativo” (2000. P.80) de esta manera se separan las escuelas primarias en las que se formaban maestros y niños simultáneamente, dando paso a la creación de las Escuelas Normales que se dedicaban específicamente a la formación de maestros.

Esta separación de maestros y alumnos permitió que la formación de los maestros tuviera como consecuencia el surgimiento del saber académico, que consistía en la enseñanza de los conocimientos (lectura, escritura y matemáticas) y la moralización de los niños, intentando tomar distancia de la repetición y la memorización para abrirle paso a otras formas de aprendizaje y por ende de formación de maestros desde un ángulo político y religioso.

De otro lado fueron los pedagogos alemanes quienes se encargaron de la organización de las Escuelas Normales, en las que se adoptaron pedagogías importadas de Europa como: la tradicional, la católica y la pestalozziana¹⁷, en aras de aportarle a la formación de los maestros

¹⁵ Marta Cecilia Herrera y Carlos Low las definen como: “una institución que forma maestros de primaria. Tiene su origen en la norma, es decir en la intención de normalizar a los maestros que después irán a formar a los niños. De este manera se creía garantizar una formación igual para todos” Revista Educación y cultura, N° 20. P. 41-48.1990.

¹⁶ El cual Consistía en la designación de monitores, escogidos entre los alumnos más adelantados, que se ocupaban de conducir el aprendizaje de sus pares. En este caso los maestros de provincia y parroquias eran formados para luego llevar los aprendizajes a sus colegas de otros pueblos y ciudades.

¹⁷ Pedagogía Tradicionales: aquella en que los saberes se dan a través de la trasmisión y repetición, se dirige solo al resultado y no al proceso de la enseñanza – aprendizaje. Pedagogía católica: Es totalmente teocéntrica, la memorización y la repetición de los saberes priman y se respeta mucho las jerarquías de poder.

herramientas para la difusión de habilidades en los sujetos que les permitiría ejercer un trabajo inmediato.

En 1870 con la reforma instruccionalista, en la que se declaró la escuela como obligatoria y gratuita, Echeverri (2004) plantea que la nacionalidad se instaura como referente formativo. A la vez llegó a Colombia la primera misión pedagógica alemana cuya tarea fue la de estructurar y organizar las Escuelas Normales, introduciendo nuevamente la corriente pestalozziana, trayendo como consecuencia que los maestros formados en esta época hicieran sus prácticas mezclando las ideas nuevas traídas por los alemanes y los mecanismos lancasterianos.

Bajo la regeneración que inspiró la constitución de 1886, la Iglesia y la familia nuevamente se constituyeron en el eje regulador de la función del maestro y por ende de su formación. De la misma manera el plan de estudios de las Escuelas Normales se dividió en dos partes: “(...) escolástico: que incluía todos los saberes que el maestro debía enseñar y profesional: que contenía los conocimientos de la ciencia de la cultura humana y la adaptación de los contenidos de la enseñanza, además de conocimientos sobre dirección escolar” (CALVO. 2004. p. 9) estableciendo la educación de las Escuelas Normales como educación superior ya que se crean dos tipos de escuelas: las elementales y las superiores.

Otro aspecto importante de este tiempo en el progreso de las Escuelas Normales fue “la adopción de las escuelas anexas¹⁸ como campo de verificación de los conocimientos” (Calvo. 2004. p.9) y con el Plan Zerda se estableció “una duración de cinco años de estudio, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro”(Herrera y Low. 2003. p.43).

Pero: ¿qué caracterizaba la formación de los maestros en las Escuelas normales?, cuando se instauran las escuelas anexas se ponen en marcha las prácticas pedagógicas como área relevante

Pedagogía Pestalozziana: Consiste en hacer que el proceso de desarrollo (sensitivo, intelectual y moral) de los niños y niñas siga el curso evolutivo de la naturaleza. La educación es vista como una ayuda y la actividad educativa y docente es vista como un arte.

¹⁸ Es una escuela elemental en la que los maestros en formación corroboran sus conocimientos a partir de las prácticas pedagógicas.

en el proceso de la formación de los futuros maestros, las cuales en palabras de Araceli de Tezanos citada por Herrera y Low (1990) consistían en:

“procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por lo tanto el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, que le dirá qué hacer y cómo hacerlo”.

A la vez esta práctica generó que los directores de las escuelas anexas y los maestros titulares dictaran una clase guía semanal para los maestros en formación, en la cual se evaluaban aspectos tales como presentación personal, modales, lenguaje, dominio de grupo, procedimientos para la enseñanza, puntualidad, manejo de registros y cooperación.

Siglo XX

Para visualizar la formación de maestros a comienzos de este siglo, se realizó el primer Congreso Pedagógico en 1917, en el que se “(...) vio la necesidad de elevar la calidad de la formación docente” (CALVO. 2004. p. 11) cambiando las exigencias que se solicitaban para ser maestro, a su vez este encuentro buscó reformar las Escuelas Normales y para esto sugirió la contratación de profesores extranjeros que fueran especializados en pedagogía, cambiando el plan de estudios y dando un diagnóstico de la perspectiva educativa en Colombia.

En 1927 y con el antecedente del Congreso Pedagógico y la Escuela Normal de Instructores¹⁹ la cual “(...) se fundamentaba en hondos valores religiosos y en el manual de enseñanza de los hermanos Cristianos” (CALVO. 2004. p.12), que fue de gran importancia para la enseñanza normalista, se inicia la creación del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) bajo la guía de la pedagoga Alemana Francisca Radke. Esta institución lideró la formación de maestros por su

¹⁹ Creada en 1904.

carácter nacional y sus prácticas educativas que se basaban en la pedagogía activa²⁰ unida en ese tiempo a la pedagogía experimental²¹ a la que se le daba gran valor y se le podía identificar por ser jerarquizante, por imprimirle fuerza al concepto de trabajo y a la influencia biológica como referente formativo del maestro.

Entre 1932 y 1934 surgen las Facultades de educación cuyo origen se da con los fuertes matices políticos cambiantes de la época que dejaban de ser de corte conservador, basados en un discurso moralista; para ser de corte liberal fundados en un discurso laicista, en el que surgían nuevas ideas acerca del maestro, del niño, de la pedagogía y de sus prácticas. Con los cambios políticos y la así llamada Revolución en Marcha, se propone reunir todas las Facultades de Educación en una sola – en la Universidad Nacional- esta facultad recibió el nombre de Escuela Normal Superior siendo dependiente del Gobierno Nacional, cuyos referentes académicos era los “(...) Cursos de especialización pedagógica, que se impartían después de la formación normalista, y que tenían duración de 2 a 4 años” (CALVO, 2004, p.12).

La Escuela Normal Superior fue orientada por Fritz Karssen²² pedagogo alemán, que fue reconocido en Colombia como un hito en la formación docente ya que hizo una apuesta no solo a un proyecto de carácter formativo liberal y moderno, sino que propició el desarrollo de algunas disciplinas sociales tales como: la filosofía, la sociología, la psicología y la antropología entre otras, ya que en ese momento los modelos biológicos posicionaban sus bases en dichas disciplinas, en las cuales la pedagogía no tenía cabida ya que no era considerada una ciencia y los procesos educativos se encaminaban al perfeccionamiento, cuidado e higienización de la raza.

²⁰ Su finalidad era formar a las personas con un sentido democrático, desarrollando un espíritu crítico y de cooperación en el que hay un respeto por la personalidad del niño y el rol del maestro es proporcionar a este, un medio y un ambiente físico que incentive sus intereses por el aprendizaje.

²¹ Planteaba el objetivo de encontrar nuevos métodos de enseñanza mediante el experimento y renunciaba a otros métodos de investigación científico pedagógico. En el que se considera a la educación no como un fenómeno social sino biológico.

²² Asesor del Ministerio de Educación 1936 - 1938

De otra parte Herrera y Low citados por Calvo identifican el ideal y los anhelos de la Escuela Normal Superior de esa época en Colombia diciendo:

“El modelo pedagógico que la inspiraba fue el de la Escuela Normal Superior de Paris y el de la tradición alemana en las Facultades de Educación, pretendiéndose formar profesores que tuvieran tanto un dominio de las disciplinas que enseñaban como una preparación pedagógica y didáctica, al mismo tiempo que supiesen contextualizar la enseñanza según las características socioculturales”. (CALVO. 2004. p.14).

Posteriormente en la década de los cuarenta se hizo evidente la profesionalización de los maestros a través de la otorgación de títulos profesionales que correspondían al nivel de preparación obtenido.

En la década de los cincuenta después de 15 años de duración de las Escuela Normales Superiores y como consecuencia del bogotazo²³, se produce el cierre de las mismas, suceso en el que se inculcó a estudiantes de la Universidad Nacional y de las Normales Superiores como agentes participativos en las revueltas. En esta coyuntura y regresando los conservadores al poder se establecieron las dos únicas universidades pedagógicas del país: la Universidad Pedagógica Nacional²⁴ y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,²⁵ sin embargo se disminuyó para estas el presupuesto y el número de estudiantes.

²³ El BOGOTAZO: fue una lucha política e ideológica que desencadenó la muerte del caudillo Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, en el centro de la ciudad de Bogotá.

²⁴ El origen de la Universidad Pedagógica Nacional se remonta a 1917 cuando, en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional, el gobierno ordena la construcción del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, dicho centro entraría a funcionar con el proceso de desmonte del proyecto liberal de la Escuela Normal Superior, el Instituto acoge el grupo femenino de la Escuela Normal. Luego, como resultado de un esfuerzo gradual por dar educación superior a las estudiantes egresadas del Instituto Pedagógico, el 1 de febrero de 1955, la institución toma el nombre de Universidad Pedagógica Nacional Femenina, compuesta por el Instituto Pedagógico Nacional, las Facultades Universitarias, el Instituto de Bachillerato y las Escuelas Anexas. Posteriormente con el decreto No. 3153 de 1968 la reorganizó y la definió como un establecimiento público de carácter, mixto de docentes, adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

Con el retorno a Colombia en el año 1953 de Francisca Radke, se abrió campo a la alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional femenina lo que se consideró como un logro político por la incursión de la mujer en el campo académico. Radke quiso retomar la pedagogía activa, pero tuvo que enfrentarse a las consecuencias que dejó el pensamiento liberal que hacía contraposición a sus convicciones disciplinarias, de valores cristianos y tradicionales, lo que ocasionó que en 1957 tuviera su salida definitiva. Es por ello que la Universidad Pedagógica Nacional se pensó como un “híbrido institucional”²⁶ (Jiménez y Figueroa citados por Calvo 2004. p. 18), que adquirió la “ortodoxia cristiana, el autoritarismo prusiano y la moral de las faldas tobilleras (...) heredando de la Normal Superior no sólo programas, sino profesores, y en cierto sentido, tradición humanista” (Ibíd. p.18).

En los años 70 declina el instaurado frente nacional y el país pasa por una situación de crisis en la parte económica, política y social, que afecta también a la educación superior. Se propone una tendencia en la formación de maestros la cual se enmarca en el surgimiento de la tecnología educativa con miras a buscar una eficiencia en el campo educativo. Lo que significó la transpolación de las dinámicas de la empresa a la escuela buscando un desarrollo de habilidades técnicas para desenvolverse en un mundo globalizado, respondiendo a las necesidades de dicho contexto.

²⁵ La UPTC en 1928 a 1935 atravesó por una etapa denominada Sieberiana, marcada por métodos de la enseñanza activa, traídos por el pedagogo Alemán Dr. Julios Sieber. Posteriormente en 1936 a 1952 cuando la Escuela Normal Superior se encaminaba hacia la investigación científica y la docencia para la formación de maestros, se da la organización de la facultad de ciencias de la educación de la UPTC. En 1953 a 1960 la Escuela Normal Superior pasa a ser Universidad Pedagógica de Colombia conformada por facultades como: Facultad de Educación y Filosofía, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, entre otras, a partir de 1961 esta pasa a ser Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con el surgimiento de nuevas carreras universitarias, y en la década de los 80's se institucionaliza la UPTC, se abren los estudios a nivel de posgrados, se da un boom en la investigación y se abren programas de extensión universitaria en Boyacá. (Dr. Ocampo Javier. Profesor de la UPTC. Sinopsis Histórica de la UPTC. 1988).

²⁶ Entendiendo por híbrido institucional la mezcla de formas de pensamiento de corte liberal y conservador que penetran desde la administración hasta la más ligera muestra de organización a cualquier nivel.

En este sentido se transformó la formación de maestros la cual para este momento histórico debía circunscribirse a: “cursos de capacitación centrados en aprender a elaborar objetivos de aprendizaje y a especializar a un grupo de personas en el diseño de currículos por objetivos para diferentes áreas del saber” (Aristizabal, Castro, Calvache, Fernández y otros. 2004. p. 5), generando un empobrecimiento del enfoque pedagógico de las Escuelas Normales y haciendo que la formación fuese entendida como “instrucción” en la medida en que se seguían unos pasos centrados en objetivos y contenidos, anulando la relación intersubjetiva entre maestro y alumno, en términos de Echeverri (2000) el maestro pasa a ser un mero eslabón de una cadena informativa y pasa a ser abatido por la “peste del olvido”.

Tras este panorama desolador, ¿qué acciones emprenderá el maestro para su posicionamiento en la sociedad y salir del olvido? Para recuperar la identidad intelectual que el maestro había perdido, fue preciso que este tomara distancia de la tecnología educativa y se resistiera a la monopolización de ésta en su campo, ante ello surge el Movimiento Pedagógico en el año de 1982 “que nace en un momento de grandes cambios económicos, sociales y políticos que incidieron en la educación en el país. Éstos se manifestaron en las políticas estatales, en el quehacer de las escuelas y los maestros, y en la dinámica de su organización gremial” (Cárdenas y Boada. 1999. p. 259).

Una característica importante del Movimiento Pedagógico fue la lucha del magisterio y del gremio de maestros por su dignidad salarial y por su posicionamiento como un trabajador de la cultura, se empiezan a gestar discusiones acerca de la educación y se inicia la ejecución de la investigación, proponiendo que el maestro es productor de un saber y no administrador de un currículo, irrumpiendo la imagen tradicional de los mismos y de las prácticas clásicas en las cuales se concebía a éste como hacedor.

Este movimiento generó grandes cambios en los maestros, sin embargo no se denota un pregunta específica por la formación inicial de los mismos, ya que sus luchas se enfocaban en otras direcciones, lo que sí dejó fue la generación de nuevas perspectivas para pensar el campo de la

formación, como una acción permanente y continua de la profesión; contribuyendo a que se gestaran desde allí nuevas miradas y búsquedas alrededor de la misma.

Simultáneo al movimiento pedagógico subyacen dos factores importantes que abren la posibilidad a la implementación fructífera de experiencias y saberes en la formación de maestros. Uno de ellos fue el proyecto especial de formación de maestros “cuyo objeto era la reforma de las escuelas normales. Este proceso partió de foros regionales y autodiagnósticos institucionales que se concretaron en el decreto 1348 de 1990, decreto que no fue aplicado”.²⁷ Los resultados de la investigación fueron presentados por el ICFES en el año de 1991, el cual contenía una propuesta de reestructuración de la formación de educadores en todos los niveles, cuyos ejes fueron: la investigación y la pedagogía como saber propio de estas instituciones.

Otro de ellos fue la expedición de la ley 115 de 1994, en la que se planteó en el ámbito de la formación de maestros posturas tales como: autonomía intelectual y moral en la formación y en relación a su saber pedagógico se instauró una apertura a diversas experiencias didácticas y pedagógicas en el marco de una actitud crítica, creativa e investigativa. Por otra parte se establece que las escuelas normales y las facultades de educación se deben regir bajo la ley 30 de 1992 y la ley 115 de 1994, las cuales les plantean una reconsideración frente a la formación integral del educador, el afianzamiento en investigación y la construcción de redes de saber en este campo.

Siglo XXI: nuestros días

A raíz de los cambios en la forma de pensar al maestro en Colombia, emergen algunas ideas que se consolidaron en lo que se conoció como Expedición Pedagógica Nacional, ésta hizo énfasis en

²⁷ Tomado de El primer encuentro nacional de instituciones formadoras de educadores (1991) convocado por la UPN y los centros de estudio e investigación docente de la FECODE y CEID)” (Anónimo, 1996). Se convocaron encuentros de Bogotá y Cundinamarca, Boyacá, Santanderes, Huila, Tolima, Nariño, Antioquia, Sucre, Atlántico y una reunión regional de la Costa Atlántica. También se reunieron facultades de educación de las diferentes regiones del país; con el propósito de debatir el estado de la formación pedagógica, la reforma propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y la presentación de los proyectos de formación alternativos adelantados por varias escuelas normales y facultades de educación.

la formación permanente del maestro, entendida como la que se adquiere en el ejercicio docente, donde se incluyen los programas, proyectos y actividades que el maestro realiza para cualificar su práctica, es así que la Expedición visibilizó y reconoció, el encuentro con pares y las redes como espacios de formación.

La participación de los maestros en redes les ha posibilitado la reflexión y actualización de su práctica pedagógica, ya que han enriquecido su hacer, a través del intercambio de experiencias con el otro, ese otro que también es maestro y que tiene una propia vivencia que es susceptible de ser leída e interpelada. Es así que los maestros se asumen como protagonistas de su formación permanente, rompiendo radicalmente con los modelos de formación enmarcados en la capacitación.

Lo mencionado anteriormente, permite constatar que la Expedición Pedagógica Nacional tuvo una apuesta por la transformación en la manera como han sido pensados los maestros a lo largo del tiempo y crear lazos de conexión entre ellos, lo que les ha permitido pensar sus prácticas como espacios de reflexión y cómo un lugar privilegiado para la cualificación de su oficio, además interrogar el papel de las universidades formadoras de maestros, específicamente la Universidad Pedagógica Nacional la cual ha pensado en la práctica como espacio pertinente para la reflexión constante de la formación.

Con este panorama se dirige la mirada hacia el momento actual de la Universidad Pedagógica Nacional, haciéndose necesario realizar una exploración de lo que allí ha acontecido alrededor de la práctica y la formación, en el programa de Educación Infantil, a través del acercamiento a las investigaciones realizadas en torno a la práctica, para reconocer las maneras en que esta ha sido pensada y explorada, además se indaga el documento de acreditación del año 2010, para desentrañar la apuesta de formación que tiene el programa.

5.3 ANTECESORES DE NUESTRO VIAJE

En esta tercera parada del viaje conceptual citaremos brevemente, algunas investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, ya que estas han dejado pistas para comprender y reafirmar la importancia de la práctica en la formación de maestros puesto que ocupa un lugar trascendental y ha sido un asunto de discusión, debate, estudio e investigación en el transcurso de estos últimos años.

Además se retomará el documento de acreditación del año 2010²⁸ para explorar la concepción de formación inicial que tiene el Proyecto Curricular de Educación Infantil y las diferentes maneras en que se expresa para poder realizar una mejor lectura a los escenarios elegidos para este ejercicio investigativo.

La primera de ellas denominada: construcción de saber pedagógico en las prácticas de los programas de formación de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desarrolló entre los años 2002 y 2003 por el grupo “saberes y prácticas educativas”, el cual está constituido por Nohora Moreno, Amanda Rodríguez, Juan Carlos Torres, Nydia Mendoza y Libia Vélez Latorre. El propósito fundamental de la investigación, giró en torno al análisis de los procesos que intervienen en la construcción del saber pedagógico en la práctica, planteando como pregunta eje: ¿Qué saberes pedagógicos circulan y se construyen en seis experiencias de práctica en los programas de formación de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional?

Para realizar la investigación se caracterizaron los sitios de práctica y se seleccionaron solo seis de los trece programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales fueron: Español e Inglés, Preescolar, Ciencias Sociales, Pedagogía Musical, Matemáticas, y Educación Especial.

²⁸ Documento de acreditación/Nov/ 09 programa curricular de educación infantil – UPN. informe de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de calidad. Bogotá, 2010.

De acuerdo con esta investigación, la práctica se establece como orientadora de la formación de licenciados en contextos particulares, donde los practicantes pueden tener un acercamiento a la realidad escolar, identificando las particularidades de las prácticas e interacciones predominantes; las mediaciones, estrategias y recursos que se utilizan para crear una relación alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje; poniendo en juego los saberes construidos en los diferentes espacios académicos, pero así mismo hacer su propia experiencia en el acto de enseñar en un contexto y una situación real. Todo ello con el fin de contribuir a una reflexión permanente alrededor de la práctica pedagógica, el papel de los estudiantes de las diferentes licenciaturas y la formación de maestros.

La segunda investigación que se retoma, se denomina: -sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2003. La cual emerge con el proceso de reforma académica por la que atravesaba la institución (UPN) y por las iniciativas de la decana de educación en el contexto del P.E.I de la universidad y del plan de desarrollo institucional.

Fue desarrollada en la Facultad de Humanidades específicamente en los departamentos de lenguas, ciencia sociales y en la Facultad de Educación en el programa de preescolar. En la Facultad de Educación, se retomaron los siguientes escenarios de práctica del programa de Educación Preescolar:

1. Las prácticas en escuelas públicas del Distrito Capital: donde se llevó a cabo la reconstrucción crítica de la práctica.
2. Las prácticas comunitarias en los jardines de FUNDAC: donde se encontró que esta rompe con la práctica tradicional de la UPN, la cual era estrictamente instrumental y su principal preocupación era la elección de los medios adecuados para el logro de los objetivos.

En la facultad de humanidades se sistematizaron las experiencias de las prácticas de los departamentos de lenguas y ciencias sociales.

Departamento de lenguas:

1. Las prácticas comunitarias: donde se hace una reconstrucción de la historia de estas prácticas y se capacitan docentes.

Departamento de ciencias sociales:

1. La práctica comunitaria en ciencias sociales: donde se reconstruyen algunos elementos históricos de la práctica comunitaria desde julio de 1998 hasta el 2000.

Dicha investigación para su realización estableció los siguientes objetivos:

1. Reconstruir y contextualizar la emergencia y el proceso histórico de cada práctica.
2. Analizar el acumulado conceptual, pedagógico y metodológico producido.
3. Analizar las estrategias operativas y de gestión de cada una de las experiencias.
4. Caracterizar los actores y relaciones entre actores involucrados en cada práctica.
5. Hacer un balance de los logros, dificultades y potencialidades de las prácticas sistematizadas.
6. Aportar recomendaciones para la cualificación de las prácticas docentes de la universidad.

A partir de esta investigación se pudo observar que la práctica al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en las facultades de Educación y de Humanidades ha sido objeto de estudio permanente ya que se evidencia una preocupación por reconstruir históricamente las prácticas para encontrar los cambios y transformaciones que ha sufrido, sus logros, dificultades y potencialidades, en aras de aportar en la cualificación de la labor docente y su formación.

La tercera investigación denominada -Caracterización de la práctica educativa del proyecto curricular de educación infantil, con el fin de develar su sentido y los saberes que se encuentran implícitos en ella, se realizó en el Proyecto Curricular de Educación Infantil, su propósito fue evidenciar la importancia de la práctica en la formación de los maestros y de rastrear los elementos que constituyen la formación en el programa.

Se desarrolló en el año 2008, por el equipo de investigación denominado: Práctica Diversidad e Infancias, conformado por: Yolanda Vega, Diana Marroquín y Adriana Martínez. Ésta se fundamentó en la modalidad de sistematización de experiencias, cuyo énfasis estuvo puesto en la reconstrucción histórica de la práctica educativa de la licenciatura de educación infantil, desde el año 2000 al año 2007.

Esta investigación logró hacer visible no solo las tensiones que emergen en las prácticas educativas de la licenciatura de educación infantil, sino también las producciones de sentido y saberes presentes en las mismas. Esto contribuyó a la configuración de unas apuestas políticas, sociales y educativas, implícitas en las dinámicas y las acciones en la práctica.

Por otra parte esta investigación visibilizó la construcción de documentos que muestran la diversidad y complejidad de las prácticas, los cuales aportaron al proceso de renovación curricular que se gestaba en el 2007, haciendo evidentes los diferentes aporte de los maestros alrededor de la creación de criterios, lineamientos y modalidades que se dirigieron al fortalecimiento del proceso formativo de los y las estudiantes de la licenciatura.

Además la investigación participó en la conformación de un equipo de trabajo al interior del programa, encargado especialmente de la práctica educativa como uno de los ejes estructurales en la formación de docentes y dio lugar a discusiones en torno al carácter político presente en las prácticas formativas y su necesaria relación con otros saberes como el investigativo, el pedagógico y didáctico, el social y político y el del sujeto aspectos que hoy se denominan campos de formación y siguen siendo objeto de estudio.

En esta medida se puede decir que la investigación realizada alrededor de la práctica educativa en el Programa de Educación Infantil permitió:

Ver no sólo las tensiones, sino la producción de sentidos y saberes presente en la práctica educativa del P.C.E.I. lo cual contribuyó significativamente en la configuración de unas miradas, unas apuestas políticas, sociales y educativas que soportaran las dinámicas y las acciones

generadas desde este espacio; la posibilidad de configurar discursos colectivos que se constituyeron en un acumulado valioso y en un marco de referencia desde el cual se hizo necesario continuar la consolidación de un texto en plural que beneficio a los actores que integran la práctica, que reconozca su diversidad, complejidad y carácter cambiante y, desde luego, que posibilite unos criterios, lineamientos y modalidades que fortalezcan el proceso formativo de los y las estudiantes; la conformación y el acompañamiento de equipos de trabajo encargados especialmente de la práctica educativa como uno de los ejes estructurantes en la formación de docentes y la necesaria discusión en torno al carácter político que implican las prácticas formativas y su ineludible relación con otros saberes como el investigativo, el pedagógico y el del sujeto.

Las anteriores investigaciones, demuestran que la práctica ha sido objeto de estudio tanto del Proyecto Curricular de Educación Infantil como de las diferentes facultades del alma mater, siendo un escenario de suma importancia para quienes se están formando como maestros, en el cual confluyen multiplicidad de relaciones, donde se crean diversidad de experiencias y se encuentran distintos actores que contribuyen a dicho proceso, mostrando un panorama de lo que hasta hoy se ha venido encontrando alrededor de la práctica, con el fin de reconocerla como un espacio rico y significativo, que brinda importantes aportes a la formación. Es por ello que resulta relevante hacer una revisión actualizada que permita continuar con esas búsquedas, aportes, y singularidades de la práctica en el marco de la formación de maestros.

Por otra parte es importante para este ejercicio investigativo denotar que dichas investigaciones si bien se han preguntado por la práctica no lo han hecho concretamente por la formación, es así que se reconocen los principales hallazgos y aportes de estas investigaciones, para sentar un precedente que da paso a indagar por la formación de licenciados en el Programa de Educación Infantil, tomado como referente central a la práctica educativa reconociendo las voces de los actores que las hacen posibles y que son a su vez partícipes de la formación.

El retomar las investigaciones permitió construir un marco de referencia orientador para darle curso al abordaje de la pregunta objeto de este ejercicio investigativo y para comprender la

importancia de la práctica en la formación de maestros, la formación en sí misma y por ende la necesidad de continuar explorando dicho espacio para mostrar una nueva mirada que contribuya al programa de Educación Infantil.

De otro modo se reconoce que no somos las únicas expedicionarias que han viajado por estos senderos, donde cada grupo de viajeros vive el viaje de diferente manera y enfoca sus lentes en sentidos distintos. En este caso se busca recoger las huellas que han dejado otros, y contar como han enfocado sus miradas, sus hallazgos y cómo han vivido el viaje.

Por último en este viaje conceptual, se realiza una parada específicamente en el Proyecto Curricular de Educación Infantil con la intención de explorar la mirada de formación en relación con las prácticas, a partir del documento de acreditación del año 2010²⁹, en el cual no se explicita un concepto de formación, pero si permite identificar una apuesta formativa para los maestros de la infancia.

Desde el documento de acreditación del año 2010 la concepción de formación inicial que tiene el Proyecto Curricular de Educación Infantil se enuncia en los siguientes apartados:

Principales planteamientos que permiten construir una mirada sobre la formación:

El documento de acreditación presenta algunos planteamientos que ayudan a comprender mejor la mirada acerca de la formación de maestros dentro del Programa de Educación Infantil, se encuentra dentro del documento de acreditación intencionalidades como las siguientes:

“**formar** educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como

²⁹ A la fecha este documento es objeto de trabajo en el marco de la nueva fase de renovación curricular. Por ello se establece como un documento desactualizado.

agentes transformadores de la realidad educativa del país” (Documento de Acreditación del año 2010.p. 13)

Estableciéndose aspectos que dan cuenta de un carácter integral referido a la formación del educador infantil, se alude a la Pedagogía en tanto generación de propuestas, se plantea una relación con acciones políticas y transformadoras.

De esta manera se destaca el lugar relevante que desde el programa se le otorga a la formación, donde el saber sobre la educación es propio de la práctica, en la cual se reflexiona y problematiza la misma, reconociendo la incidencia de la Pedagogía como un saber sobre la educación, que tiene sistematicidad y un carácter epistemológico.

Una de las intencionalidades del programa en cuanto a la formación, explícita en el documento de acreditación es:

“aportar a la formación de sus docentes, una mirada que problematice e interrogue el lugar del maestro en relación con la diversidad de infancias y la complejidad social, política y cultural de nuestra nación, de manera que, esté en capacidad de hacer lecturas contextualizadas, y en concordancia con esto, desarrollar propuestas educativas pertinentes en los diversos escenarios en los que la niñez está presente” (Ibíd. p. 15).

Lo anterior devela lo que se espera de la formación de maestros en relación con las infancias como campo complejo de estudio; pretendiendo ir más allá de la escuela, del carácter desarrollista-positivista en el cual se enmarca a los niños. También se observa la complejidad de dicho campo en tanto son múltiples las tensiones, tendencias, perspectivas en las cuales debe hacer presencia el programa.

La práctica educativa como lugar de formación:

El programa ofrece diversos espacios de formación en su estructura curricular, entre los cuales está la práctica educativa con una intensidad horaria superior a los demás espacios; la práctica se

asume como lugar de formación que posibilita el “desencadenamiento de procesos de pensamiento crítico, tendientes a problematizar, desde lecturas complejas de mundo, sujeto e infancia, los lugares comunes asignados a la formación de maestros” (Ibíd. p. 133) Ésta contempla multiplicidad de escenarios y de modalidades: distrital, privado, alternativo y rural³⁰.

Prácticas en escenarios distritales: esta se acentúa “en el conocimiento e interpretación de la realidad” (Ibíd. p. 107) con la intención de que las maestras en formación comprendan las particularidades de los discursos y de las dinámicas que circulan en estos escenarios y desde allí intervengan.

Prácticas en escenarios privados: esta proporciona “los elementos necesarios para comprender las complejidades de los escenarios y en ese sentido realizar intervenciones justamente a partir de esas problematizaciones” (Ibíd. p. 108) por ello se plantea la formación como algo que va más allá de la comprensión de teorías.

Prácticas en escenarios alternativos: son una opción frente a las prácticas en escenarios formales, realizándose en “Organizaciones populares, escenarios comunitarios y/o de acción social, y escenarios de animación sociocultural” (Ibíd. p. 109). Con el sentido de reconocer otros contextos en los cuales habita la infancia y desde allí proponer acciones de transformación social.

Prácticas en escenarios rurales: se asumen como espacios de “construcción social en permanente cambio que promueve un saber, un saber hacer y un saber ser de los maestros en formación” (Ibíd. p. 110), demandando unas dinámicas propias y distintas, que generan en los maestros en formación unas maneras particulares de afrontarlas.

³⁰ Pese a las diferentes tensiones que genera esta clasificación, es conveniente nombrarla en el documento por cuanto aun sigue vigente. Sin embargo esta denominación puede ser objeto de debate en el marco el programa y se espera que desde la expedición se hagan aportes al respecto.

En esta medida, la práctica asumida como un lugar de formación en el programa, evidencia la concepción de esta a través de los propósitos formativos³¹ que se basan en dos elementos importantes que son:

- **La lectura del contexto y los retos del docente en formación:** el maestro en formación hace unas lecturas “relacionadas con los aspectos políticos, sociales y culturales que determinan el contexto en el que se desarrolla la práctica” (Ibíd. p. 139).
- **La participación que asume el docente en formación en estos contextos:** el maestro en formación debe asumir un compromiso con su formación, fomentando diálogos de saberes que permitan el reconocimiento de la infancia y con ello brindar a los niños y las niñas, propuestas, lugares y ambientes donde puedan desarrollar su potencial.

La estructura curricular del proyecto de educación infantil como elemento que evidencia una apuesta por la formación de maestros:

La concepción de formación de maestros que tiene la licenciatura, se puede evidenciar desde la estructura curricular del programa, en tanto se parte de un plan de estudios³² que ineludiblemente curriculariza, segmenta y prescribe la formación. Éste contempla unos ambientes de formación

³¹ Los propósitos formativos de la práctica educativa del Proyecto Curricular de Educación Infantil, están planteados desde cuatro campos de acción que se entrelazan y se reconocen como transversales a la formación docente. Estos son: la formación en investigación, la formación pedagógica, la formación como sujeto y la formación política. De estos campos de acción emergen dos elementos, los cuales son: La lectura del contexto, los retos del docente en formación y La participación que asume el docente en formación en estos contextos. (documento de acreditación 2010. Pg. 139).

³² El plan de estudios del proyecto curricular de educación infantil, está estructurado en dos ciclos:

1. El ciclo de Fundamentación (6 semestres): comprende los semestres de I a VI. Este ciclo está conformado por los ambientes de formación Pedagógica y Didáctica, Formación Lingüística y Formación disciplinar e investigativa.
2. El ciclo de Profundización (4 semestres): comprende los semestres de VII a X. En este ciclo se ofertan 6 optativas; en VII semestre los estudiantes eligen uno de los ejes de profundización: Educación Inicial y Primeros Grados de Básica. Así mismo, optan por un eje complementario: inglés, escenarios educativos alternativos, nuevas tecnologías o arte. Documento de acreditación/Nov./ 09 programa curricular de educación infantil. Pg. 17. abril de 2010)

que son: Ambiente de formación pedagógica y didáctica, ambiente lingüístico y comunicativo, Ambiente disciplinar específico e investigativo (el cual está compuesto por espacios enriquecidos y práctica e investigación).

Otro aspecto importante que se evidencia en la malla curricular, hace alusión a los Ciclo de profundización, sobre lo cual el documento de acreditación expresa que “el ciclo de profundización se constituye en una propuesta flexible que facilita que los estudiantes definan una ruta de formación afín a sus inquietudes académicas” (Ibíd. p. 21) en este sentido el programa brinda la posibilidad a los/las estudiantes que sean agentes activos de su formación.

Perfil del educador infantil a partir del proyecto curricular³³

En el documento de acreditación se señalan los campos de acción del educador Infantil y es pertinente retomarlos, ya que desde estos se privilegian ciertas condiciones de formación a las que el proyecto curricular de educación infantil le apunta, estas son:

- “Docencia en instituciones educativas formales y no formales que atiendan niños y niñas menores de 8 años. (Ibíd. p.22) hace referencia al trabajo en el aula, desde el carácter novedoso, trasformativo, reflexivo e integral.
- “Investigación orientada a la producción de conocimiento relacionado con la pedagogía y la infancia” (Ibíd. p. 22) se visualiza al educador infantil en ámbitos investigativos, incluida la escuela y los escenarios de carácter alternativo. donde el maestro está en constante producción de saber que le aporta a los debates, redes y comunidades, en relación a la problematización de la infancia y la educación.
- “Diseño y gestión de proyectos y alternativas educativas para la infancia en diferentes modalidades y contextos”. (Ibíd. p.22) Hace referencia al trabajo no solo dentro del aula,

³³ Cabe señalar que el documento de acreditación de 2010 es objeto de revisión y actualización desde el año anterior.

sino al trabajo que trasciende las barreras de la escuela para interpretar las profundas transformaciones del país y así responder con propuestas de transformación educativa.

- “Asesoría, consultoría a proyectos educativos para la infancia en contextos diversos” (Ibíd. p. 22) desde donde convergen la investigación, la política pública, el sentido político etc.

Al caminar tras los vestigios del programa, en relación a la formación del maestro, se encuentra que la formación no es un concepto estático en el Proyecto Curricular de Educación Infantil, puesto que éste, es susceptible de enriquecimiento y de re-construcción. El programa le apuesta a la formación de un maestro profesional de la educación e intelectual de la cultura, el cual se forma a través de la diversidad de elementos que le brinda la universidad en las diferentes asignaturas y desde el trabajo autónomo que estas le demandan.

También se apunta a la formación de un maestro capaz de leer los diferentes escenarios y contextos donde la niñez habita, para que reconozca la multiplicidad de infancias y de lugares para proponer acciones pedagógicas de transformación de realidades, que se dirijan a la consolidación de una mejor nación, más equitativa y más justa.

Por otra parte en el rastreo que se hace por el documento de acreditación surge la pedagogía como un asunto esencial de la formación del maestro, puesto que la Pedagogía se entiende como: “campo intelectual de la educación” (Ibíd. p. 14) reconociendo desde allí “el lugar que ocupa en la licenciatura, la educación en general, y la Pedagogía como su campo intelectual” (Ibíd. p. 14). Es por ello que se considera la pedagogía como un campo de conocimiento fundamental en el programa.³⁴

A modo de cierre podemos dar cuenta de cómo los planteamientos anteriormente mencionados y los autores citados, aportaron a esclarecer el panorama respecto a la pregunta eje de este ejercicio

³⁴ El lugar de la pedagogía o más bien su referente conceptual, es objeto de debate, en la actualidad existe una creciente inquietud por la didáctica como campo en construcción esencial para el educador infantil, así como la infancia como un campo complejo también en construcción.

investigativo, ampliando las miradas y conocimientos respecto al campo de la formación, el cual se ha abordado desde una perspectiva histórica, partiendo desde el origen del concepto de formación, el viaje por su historia hasta nuestros días; lo que nos permitió ver los elementos que la constituyen en cada momento histórico y cómo es permeada por la situación política, los modelos socioeconómicos, las condiciones culturales y las necesidades específicas del momento.

Podemos decir que la formación no es una realidad social objetiva, ni universal, sino que es una realidad en constante construcción, evolución y cambio que se adapta a las exigencias de los sujetos y del contexto en el que estos se desenvuelven, es decir la sociedad en su globalidad.

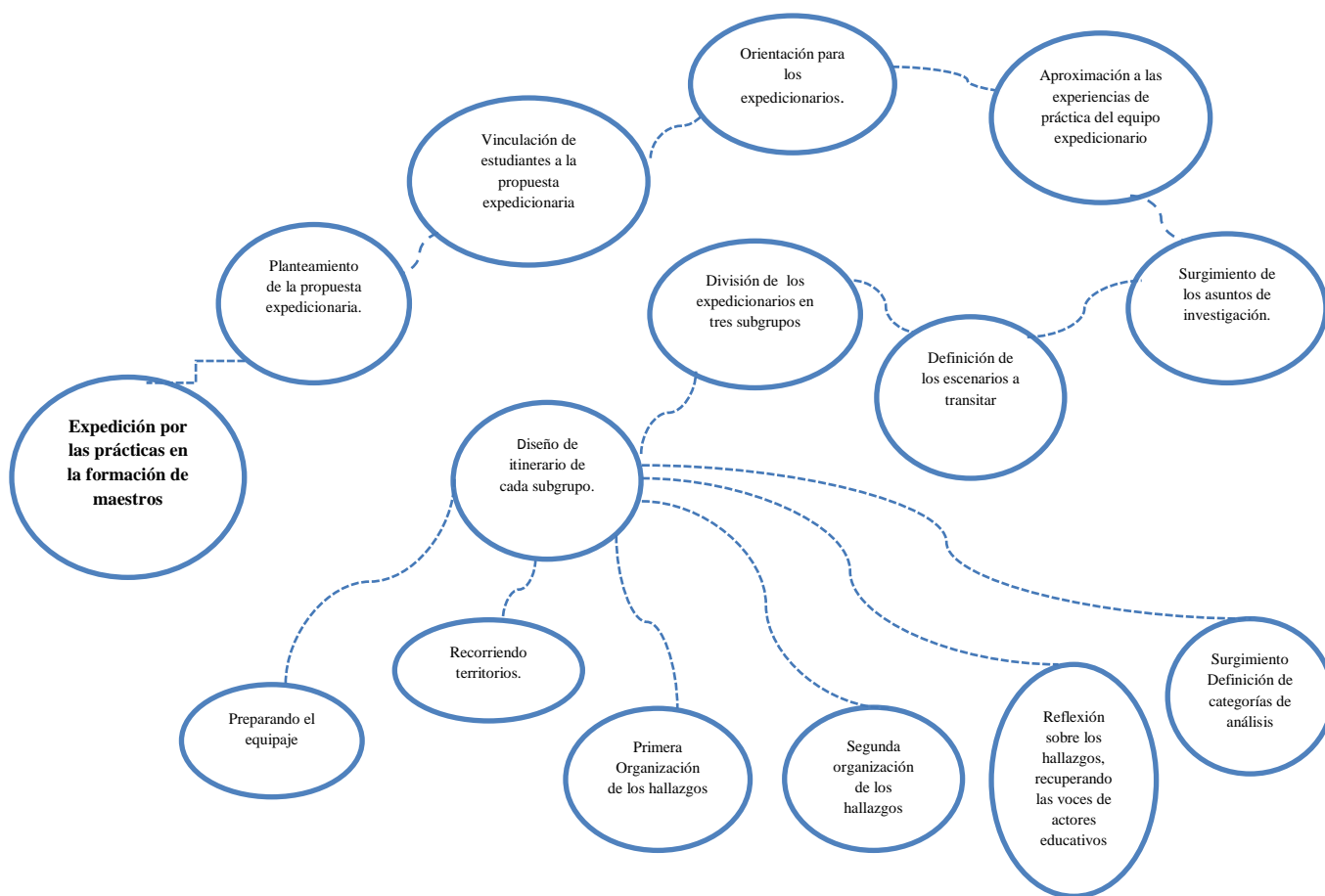
Además y en concordancia con lo planteado por la Universidad Pedagógica Nacional y específicamente por el Proyecto Curricular de Educación Infantil (desde el documento de acreditación) alrededor de la formación de maestros, se hace evidente que siendo este campo vital en la profesión del maestro, ha perdido su incidencia, se ha desdibujado; es por ello que se hace necesario el preguntarse concretamente por lo que se está entendiendo por formación y como los diferentes espacios apuntan a dicho campo, pero específicamente esta claridad se debe hacer desde la práctica. Todavía la revisión realizada nos suscita preguntas en cuanto a la relación de la formación y la estructura curricular del programa, que en este ejercicio investigativo no alcanzamos a abordar pero que queda pendiente.

Cada parada de este viaje conceptual nos ha permitido abordar con mayor claridad la formación del maestro, posibilitándonos una aproximación a los diversos actores educativos que tienen mucho que decir desde sus experiencias en este campo permitiéndonos ampliar la visión sobre la formación de maestro; así este ejercicio investigativo asume el riesgo de reconocer y valorar el saber cotidiano que circula en las prácticas educativas del Programa de Educación Infantil.

6 RUTA METODOLOGÍA

La expedición por las prácticas en la formación de maestros, ha sido un proyecto investigativo en contante construcción, que se ha enriquecido por el trabajo colectivo del equipo expedicionario y por la participación de los diferentes actores educativos que están presentes en las prácticas formativas del programa de Educación Infantil de la UPN.

El proyecto ha ido consolidándose a través de diversas propuestas, las cuales han sido consideradas y nutridas en una contante interacción, las decisiones que se han tomado en relación al cómo proceder para abordar esta investigación, se han acordado en las reuniones periódicas del equipo expedicionario, es así, que se ha puesto en marcha una ruta metodológica que es presentada a continuación, la cual permite evidenciar la manera en que surge este ejercicio investigativo y como se procedió en el mismo.



Planteamiento de la propuesta expedicionaria: a partir del primer semestre del año 2011, surge en el programa de Educación Infantil, la propuesta de investigación Expedición por las prácticas en la formación de maestros, la cual se preguntó por la diversidad de práctica educativa y por el lugar donde estas se realizan, por el papel de las maestros(as) coordinadores de práctica, por los criterios de selección de los sitios de práctica, entre otras. Desde estos cuestionamientos se consolida el equipo investigativo³⁵ el cual se acercó a la experiencia de la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional, para construir caminos que configuraron la propuesta investigativa.

Posteriormente el grupo investigativo se replantea y se desintegra, consolidándose un equipo conformado por las maestras: Adriana Martínez, Mónica Molano y Clara Quinche, asesoradas por María del Pilar Unda, el cual continuó dando curso a esta propuesta.

Vinculación de estudiantes a la propuesta expedicionaria: El equipo investigativo propuso involucrar de manera activa entre 12 a 16 estudiantes del programa, al proyecto expedicionario, quienes de manera voluntarias y remitiéndose a sus intereses se vincularon a esta propuesta, la cual planteo la posibilidad de construir sus proyectos de grado a partir del trabajo realizado en la expedición. Es así como se consolido un equipo expedicionario³⁶ por maestras y estudiantes del programa.

Orientación para los expedicionarios: La Expedición por las prácticas en la formación de maestros, es una propuesta investigativa que involucró a estudiantes del programa, reconociéndolos como investigadores en formación, por ello se estableció una fase concreta

³⁵ Equipo investigativo, conformado por Esperanza Bonilla, Zaida castro, maría ángeles Lerma, Adriana Martínez, Adriana Mendoza, Mónica Molano, Clara Quinche, Consuelo Rojas, Patricia Torres, Yolanda Vega, con la asesoría y acompañamiento de María del Pilar Unda.

³⁶ El equipo expedicionario está conformado por las maestras: Adriana Martínez, Mónica Molano y Clara Quinche, y por las estudiantes del programa: Yudi Alfonso, Lizeth Arévalo, Angie Ballén, Yury Contreras, Liz Duque, Evelyn González, Cindy Pachón, Alejandra Patiño, Jennifer Santana y Yanneth Velásquez. Asesoradas por María del Pilar Unda.

dedicada a la orientación para los expedicionarios, para la realización de los viajes. Durante la misma se realizaron varios encuentros, donde se dialogó sobre el proyecto expedicionario, sus intenciones, su metodología de viaje, y su objeto investigativo, además se definieron las herramientas metodológicas para el registro de la información, como lo son: relatos, diarios de campo, fotografía, entrevista abierta, ficha de presentación de cada escenario, grupos de discusión y documentación.

Aproximación a las experiencias de práctica del equipo expedicionario: simultáneamente a los encuentros realizados en la fase de orientación para los expedicionarios, se realizó un acercamiento a las experiencias de práctica, a partir de relatos propios de las estudiantes que conforman el equipo expedicionario, los cuales fueron socializados y permitieron enriquecer el proceso investigativo.

Surgimiento de los asuntos de investigación: A partir de la socialización de los relatos y las reflexiones colectivas en torno a los mismos, emerge una lluvia de preguntas formuladas por el equipo expedicionario, desde una mirada reflexiva sobre las prácticas, donde se visibilizan diversos modos de vivir y de pensar las prácticas:

- ¿Cómo las maestras en formación impactan los lugares de prácticas?
- ¿Cuál es el aporte de la UPN a las diferentes instituciones de práctica?
- ¿Cómo se relaciona el saber con la experiencia?
- ¿Cuáles son las diferentes modalidades de intervención que se abren en los lugares de práctica?
- ¿Cómo son leídos los maestros en formación en los diferentes lugares de práctica?
- ¿Cuál es el sentido de los ejercicios escriturales en la práctica?
- ¿Cuáles son los criterios de selección de los sitios de práctica?
- ¿Que caracteriza las prácticas de la UPN específicamente del programa de educación infantil?
- ¿Qué impacto tienen las prácticas en la formación de maestros?
- ¿Qué hacemos desde la práctica para que nos vea la sociedad?

- ¿Qué funciones tiene el coordinador de práctica?
- ¿Qué incidencia tiene el coordinador de práctica sobre las estudiantes?
- ¿Cuáles son los criterios de selección del coordinador de práctica?
- ¿Qué relación se da entre la investigación y la práctica?
- ¿Qué está pasando hoy en los diversos escenarios de práctica en relación a la infancia?
- ¿Qué le aporta la práctica a la infancia en su contexto?
- ¿Qué diferencias se presentan entre las prácticas en instituciones públicas e instituciones privadas y entre los diferentes escenarios?

A partir de la lluvia de preguntas cada expedicionaria realizó un escrito, el cual compartió con el grupo en uno de los encuentros, puesto que la expedición enfatiza en la producción colectiva, estos escritos permitieron el surgimiento de temáticas las cuales se iba agrupando a partir de sus similitudes y diferencias y teniendo en cuenta las diversas relaciones que se establecen entre los actores educativos que convergen en las prácticas de las expedicionarias. De esta manera se plantearon cinco asuntos de investigación los cuales son:

1. Lugar que ocupan las estudiantes en su propia formación durante la práctica.
2. En qué consisten las prácticas: características, concepciones y sentires.
3. Entre la teoría y la práctica: encuentros y desencuentros.
4. Aportes a los escenarios desde la práctica.
5. Aportes de la práctica a la formación de maestro.

Se les denomina asuntos por ser una construcción colectiva donde se identifican aspectos, que los expedicionarios consideran relevantes para emprender el viaje hacia los escenarios de práctica, sin embargo estos nos son limitantes de las miradas, sino orientadores del transitar, ya que la expedición propone estar dispuestos a lo nuevo, a lo desconocido y por ello a tener una amplia visión de todo aquello que pasa en el práctica educativa.

Definición de los escenarios a transitar: En los encuentros realizados al interior del equipo expedicionario, se llevó a cabo una revisión del mapeo realizado por el grupo investigativo el

primer semestre del año 2011, donde se evidencio la necesidad de modificar la organización del viaje, estableciéndose 12 escenarios: Centro Aeio - tú Orquídeas de Suba, Escuela Maternal, Taller Espantapájaros, I.E.D. Gustavo Morales Morales, I.E.D. República de Colombia, Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas, Colegio Jaime Garzón, Instituto Pedagógico Nacional, Hogar Infantil García Herreros Minuto de Dios, Fundación Creciendo Unidos, Fundamil y Escuela Rural El Hato. Los cuales acobijan diversas modalidades de práctica, los dos ciclos (fundamentación y profundización), varias localidades y un sin número de experiencias.

División de los expedicionarios en tres subgrupos: Debido a la cantidad de escenarios de práctica, el grupo expedicionario se dividió en tres subgrupos, donde cada uno de estos viajó a distintos lugares y focalizó su mirada en una temática específica que surgió en los encuentros a partir de discusiones, reflexiones y debates, en torno a los asuntos: El saber del maestro, La configuración del maestro y La formación del maestro, a partir de estas cada subgrupo planteo una pregunta que origino tres ejercicios investigativos como parte del proyecto, Expedición por las prácticas en la formación de maestros.

Diseño de itinerario de cada subgrupo: cada subgrupo trazó su propio itinerario expedicionario, para abordar la pregunta y determino su trayecto, que aunque el camino muchas veces fue compartido con el de los otros subgrupos, no se hizo el mismo recorrido. Partiendo de esta premisa se presenta a continuación el itinerario del subgrupo que plantea este ejercicio investigativo.

6.1 PREPARANDO EL EQUIPAJE:

las expedicionarias definieron los tres territorios físicos a visitar, empoderándose y asumiendo una actitud de búsqueda, reflexión, asombro, de dejarse tocar por todo lo que iban a encontrar. Fue así que alistaron el equipaje necesario para recuperar las voces de los actores educativos, retomaron algunos instrumentos metodológicos propuestos en la expedición, para llevar un registro sistemático del proceso investigativo a la luz de las experiencias de sus protagonistas.

Instrumentos metodológicos	Descripción
Ficha de visita	<p>La ficha es una “guía la cual nos permite abrir los sentidos al máximo y hacer registro ordenados y sistemáticos. Asimismo, brinda la posibilidad de que los elementos nuevos, notables y significativos puedan ser detallados” (Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje. 2001. p. 42.) Es por ello que este instrumento fue utilizado con la intención de registrar detallada y sistemáticamente la primera aproximación a los lugares de práctica, un primer encuentro con los actores educativos y con las dinámicas que se dan en las diferentes instituciones, su sentido fue realizar una caracterización y contextualización del escenario de práctica; por consiguiente esta ficha se elaboró bajo los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localidad.(ubicación del escenario de practica) • Nombre de la institución. • Carácter (público-privado- alternativo) • Nombre de la coordinadora de práctica del escenario. • Numero de maestras en formación. • Semestre (s) • Nombre de las investigadoras en formación. • Breve pero concreta descripción física del escenario de práctica.
Relato	<p>El relato es un instrumento que está presente en este ejercicio investigativo, puesto que permitió recuperar las voces de los actores inmersos en los tres escenarios donde se desarrolla la investigación, desde la narrativa propia e</p>

	<p>individual de su experiencia en la práctica educativa.</p> <p>El motivo fundamental del uso de los relatos en este ejercicio investigativo es porque se asume que los actores educativos son “<i>sujetos contadores de historias, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relatadas, de ahí que la narrativa sea el estudio de la forma en que los seres humanos representan el mundo</i>” (Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje. 2001. p. 81.) Por consiguiente el relato está cargado de sentido, evoca un pasado situado en un presente, con la intención de comunicar a los demás experiencias significativas a partir de historias acompañadas de afectividad, posturas, apuestas, saberes, etc.</p> <p>Estas historias se expresan mediante un tejido de palabras ya sea hablado o escrito, el cual posibilita leer e interpretar una realidad, viajar mentalmente en el tiempo y reconstruir la situación, el lugar físico y simbólico desde el cual se está narrando y los personajes que hacen parte de la trama que se soporta en la experiencia vivida.</p> <p>Es fundamental mencionar que este instrumento es utilizado por las maestras en formación y las expedicionarias que hacen parte de la investigación, quienes narran sus experiencias en la práctica, donde se evidencian los aportes de este espacio a la formación de maestros, las diversas relaciones que se establecen con los demás actores educativos.</p>
<p>Grupo de discusión</p>	<p>Teniendo en cuenta que este ejercicio investigativo se desarrolla en tres escenarios de práctica donde participan activamente sujetos sociales, los cuales construyen discurso y narrativas a partir de sus experiencias y saberes,</p>

se hace oportuno y necesario tomar como instrumento imprescindible para esta investigación los grupos de discusión, ya que éstos permiten desencadenar diálogos a través de la reconstrucción de experiencias vividas y saberes de cada uno de los actores educativos en torno a la formación de maestros en la práctica educativa.

En este sentido y de acuerdo a la experiencia vivida, los grupos de discusión se convirtieron en elementos de recuperación de narrativas individuales en función de un grupo, es decir la locución de un actor educativo abre camino a la locución de sus pares, con la intención de construir textos orales de manera colectiva, los cuales son registrados de modo textual para que se pueda desarrollar el análisis sobre este material sin ningún tipo de injerencia.

Por consiguiente en esta investigación se consolidan grupos de discusión donde participan maestras en formación, maestras titulares y maestras coordinadoras de práctica con la intención de conversar, escuchar e interconectar diversos puntos de vista a partir de una pregunta orientadora: ¿Cuáles son los aportes de las prácticas a la formación del maestro? Sin que esta sea camisa de fuerza, puesto que en el diálogo se generan nuevas preguntas a partir de lo escuchado, las cuales emergen con la intencionalidad de generar intercambio de experiencias y de no distanciar el dialogo del objeto de investigación.

Los grupos de discusión reúnen no más de 15 actores

	<p>educativos y su duración no trasciende más de dos horas, se convocan los grupos, se realiza una presentación de los propósitos de la investigación y se explicita la importancia de la participación activa de los mismos en el conversatorio. Se lleva un registro constante de manera literal de las intervenciones de cada participante y de lo que surge en cada intervención, como: nuevas preguntas, anécdotas, propuestas, etc.</p>
<p>Documentación</p>	<p>El viaje que las expedicionarias realizaron al escenario Fundación Creciendo Unidos, no se dio de manera física sino por medio del acercamiento a diferentes documentos escritos por las maestras en formación, que desarrollaron su práctica educativa cuando éste estaba en vigencia, como espacio académico del programa de Educación Infantil.</p> <p>Por ello la documentación proporcionada es: actas de reuniones, escritos individuales, escritos de reflexión final de semestre, informes mensuales, cronogramas, relatorías, documentos de caracterización de la práctica y propuestas de trabajo; documentos que evidencian las maneras de pensar, ser y actuar de los actores educativos, las experiencias vividas, las relaciones establecidas y las dinámicas del mismo escenario.</p> <p>Esta cuantía de documentos son instrumentos importantes para este ejercicio investigativo, ya que si se tiene dispuesto el ojo para mirar la manera en que circulan los discursos sobre formación de maestros, si se hallan coherencias, dispersiones, diversidad y pluralidad, enriquece en gran medida esta investigación, puesto que <i>“los documentos no deben leerse buscando una unidad, consistencias o continuidad entre unos y otros. Leerlos en</i></p>

	<p><i>su dispersión puede ayudar a encontrar las tendencias discursivas que los atraviesan, las fuerzas que los poseen”</i> (Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje. 2001. p. 51)</p> <p>Por lo tanto la documentación adquiere relevancia en este ejercicio investigativo, puesto que es material que no ha sufrido ningún tipo de intervención ni procesamiento por parte de las expedicionarias, es por ello que estos documentos se convierten en elementos indispensables para reconocer diversidades, contextos, opiniones, saberes y experiencias, y así desarrollar un análisis sistemático en función del objeto de investigación.</p>
--	--

6.2 RECORRIENDO TERRITORIOS:

Previamente al viaje físico por los tres escenarios de práctica, construimos un propósito en el cual nos permitió focalizar las miradas a la hora de emprender el viaje, éste fue: reconocer los lugares, los agentes y las dinámicas que se dan en las diferentes instituciones educativas y finalmente a partir del diálogo con algunos de los actores evidenciar la contribución de las prácticas a la formación de las futuras maestras.

Posteriormente visitamos los tres lugares práctica, donde conocimos a los actores educativos y los invitamos a hacer parte de este recorrido, así, realizamos registros que compilamos en una ficha de visita.

EXPEDICIÓN POR LA PRÁCTICA

LOCALIDAD: Suba.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Centro Educativo Aeio- tú, Orquídeas de Suba.

PUBLICA:

PRIVADA :

ALTERNATIVA:

NOMBRE DE LA COORDINADORA DE PRÁCTICA: Erika Cruz.

NUMERO DE MAESTRAS EN FORMACIÓN: 7.

SEMESTRE: VIII-IX- X.

NOMBRE DE LA INVESTIGADORA EN FORMACIÓN: Lizeth Arévalo, Alejandra Patiño y Yury Contreras.

DESCRIPCIÓN: Aeio-tú es una empresa social que brinda atención integral (educación, nutrición y cuidado) , que junto a la Fundación Carulla se convierten en la ONG con mayores inversiones dirigidas exclusivamente a promover el desarrollo de la primera infancia en Colombia. En el centro Aeio-tú tiene como base pedagógica la filosofía de Reggio Emilia ya que respeta los derechos de los niños y las niñas, reconoce sus inmensas capacidades y les ayuda a desarrollar su pleno potencial y este enfoque ha sido reconocido mundialmente. Es el caso de Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, que se refiere a los centros de **Reggio Emilia** como “colegios donde las mentes, cuerpos y espíritus de los niños más pequeños son tratados con sobresaliente seriedad y respeto; y donde, al mismo tiempo, experimentan amplia diversidad de contextos placer, diversión, belleza y aprendizaje duradero”. Por otra parte esta institución muestra su disposición frente a procesos investigativos de la universidad pedagógica nacional, y siempre está en constante aptitud de bienvenida y colaboración para dichos procesos; abriendo sin problema el espacio a las maestras en formación de la Universidad Pedagógica

Nacional.

REGISTRO DE VISITA:

el centro Aeio-tú, sus rejas verdes y su fachada que deja ver el centro en su interior, sus colores que dan vida refleja un lugar lleno de tesoros, al entrar al centro y se encuentra con una sala muy cálida donde se simboliza y percibe una grata bienvenida, esta sala es impactante para quien por primera vez llega al centro porque es desde allí que uno percibe el protagonismo de los niños y sus familias en la institución; las imágenes, las fotos, la decoración, los materiales con que son elaborados los objetos de la sala son muy interesantes que desencadenen admiración a tan majestuosa creatividad se siente tranquilo a pesar de que los niños están allí, un ambiente de entrega por parte de las personas que hacen posible que este lugar funcione como funciona, maestros, personal de cocina, recepción, administración, personal de aseo, maestras en formación, etc.

Llegada al centro fue bien acogida por la coordinadora académica con quien nos reunimos un corto tiempo y quien nos presentó el lugar, su filosofía y sus diversos espacios, los cuales están llenos de vida y de acción, espacios para niños y niñas, espacios llenos de color, espacios llenos de creatividad de las maestras, espacios de afecto hacia la infancia y de enriquecimiento en todos los sentidos. La propuesta que se retomó en el Centro Aeio-tú proporciona un alternativa educativa y contempla otras miradas alrededor de la infancia y el trabajo con esta, los espacios hablan por sí solos y posibilitan múltiples interacciones, enriqueciendo el día a día de los niños.

(Ficha de visita del Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba. Para ver las fichas de los otros dos escenarios de práctica diríjase al anexo 2)

La segunda visita a los escenarios de práctica fue para escuchar, a través del grupo de discusión, las voces de los maestros en formación, maestros titulares y coordinadores de práctica, entrando en estos territorios a partir las narrativas de los mismos. En esta visita pudimos experimentar un

viaje colectivo cargado de sentires, saberes y experiencias donde cada actor educativo se hizo partícipe de la expedición. (Ver anexo 3).

Es importante mencionar que las maestras en formación de casa escenario visitado realizaron unos relatos (Ver anexo 4) en relación a sus vivencias en las prácticas educativas y estos fueron detonantes para el grupo de discusión. Junto a las visitas a los escenarios de práctica, hicimos simultáneamente un viaje conceptual que enriqueció nuestra mirada y nos permitió ampliar la visión alrededor de la formación de los maestros.

6.3 SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Primera organización: selección de fragmentos de relatos y grupos de discusión: Nos reunimos con la intención de definir una forma de organizar la información recogida a partir de los instrumentos metodológicos, en el transcurso de los viajes físicos por los tres escenarios de práctica, para ello acordamos realizar la organización a la luz de los asuntos propuestos en el marco de la Expedición por las prácticas. Realizando un ejercicio sistemático de interpretación, extrayendo fragmentos de las voces de los actores educativos:

PRIMER ASUNTO: Lugar de las estudiantes en su propia formación

ESCENARIO: Fundación Creciendo Unidos (FCU)

ESCRITO INDIVIDUAL: Maestras en formación

RELACIONES MT- MF:

“la participación en la jornada del primeo de mayo permitió que se fortalecieron las relaciones con equipo de la casa en especial con la maestra acompañante, donde se empezaron a gestar relaciones de colaboración y de trabajo conjunto así como con los niños del grupo de san Martín, desde donde empezaban existir un mayor reconocimiento de nuestro papel de la casa.” (Relato MF4 FCU)

La MF evidencia que a través de la participación en la jornada del primero de mayo se establecieron relaciones de colaboración con la MT y con los niños.

“Recuerdo el primer día de la fundación pues era en una jornada pedagógica, un lugar de encuentro para que los docentes reflexionaran y se cuestionaran sobre su accionar, en esa ocasión se discutía sobre los modelos pedagógicos, era bonito pensar que allí había una preocupación real no solo por la infancia sino también por las cualificación de sus docentes, lo que se veía reflejado en estos espacios; más tarde al son de una gallina en un restaurante cercano se dieron las primeras charlas con los docentes que desde ese momento se convertirían en compañeros.” (Relato MF4 FCU)

La MF evoca la primera jornada pedagógica donde destaca que la FCU también muestra interés por la infancia pero también por la cualificación de los docentes.

La MF cuenta que a través de un compartir de gallina en un restaurante se tejen charlas con los MT que se convierten en compañeros.

RELACIÓN MC CON MF:

Formación de la autonomía de la MF.

“Además es importante analizar los procesos desarrollados en el aula o lugar en donde se construyan vivencias pedagógicas, con el fin de contemplar la pertinencia de lo que se está trabajando y desde allí reflexionar que la educación no es la trasmisión de contenidos que parten del interés exterior del educando, ya que esto se observa en repetidas ocasiones en el quehacer docente.” (Escrito Individual MF 1 FCU)

La MF a través de su práctica saca sus propias conclusiones de los que es educación y lo relaciona a sus vivencias.

RELACION MT-MC:

Relaciones de poder que atraviesan las prácticas.

“Ahora doy cuenta que muchas de las dinámicas de la FCU no responde en su totalidad a esta educación, pues aún se encuentran enmarcadas en la escuela y aún sigue siendo el adulto el que ejerce cierto poder con relación a los niños – as y jóvenes, esto se evidencia en las acciones pedagógicas desempeñadas por los docentes, pues se halla un direccionamiento total en los procesos de los menores, esto expresado tanto en los talleres artísticos como en el acompañamiento a tareas, donde una vez más es mostrado el adulto como el único poseedor de saberes, también en expresiones como “ es necesario establecer jerarquías de poder” es allí donde un grito es la acción que define y establece quien tiene el poder. Son todas estas situaciones las que hacen cuestionar si en realidad se está pensando en una educación con y para los niños y niñas trabajadores.” (Relato MF6 FCU)

La MF dice que en la FCU se evidencian las jerarquías de poder a través de las acciones pedagógicas desempeñadas por los docentes de la FCU donde se cree que es el maestro el único que posee el poder y por esta razón direccionan totalmente el proceso de los menores hacia los propios intereses.

Para conocer la organización completa de la información, de los tres escenarios de práctica y de todos los actores educativos a luz de los asuntos, remítase al anexo 5.

Segunda organización de la información: matriz: después de realizar la organización de la información por medio de la extracción de los fragmentos de lo hallado en cada escenario de práctica, emprendimos una segunda organización a través de matrices de datos con la intención de identificar las temáticas, posturas, apuestas, planteamientos y elementos relevantes para el abordaje de la pregunta objeto de este ejercicio investigativo, centrando la mirada solo en tres de los cinco asuntos propuestos, por la estrecha relación que estos tiene con el sentido de este trabajo:

- Lugar de las estudiantes en su propia formación: hace alusión al lugar que ocupa y al rol que desempeña la maestra en formación en la práctica, a las múltiples relaciones que establece con el escenario, con la maestra titular, con la coordinadora de práctica y con los niños y las niñas.

- Entre la teoría y la práctica: encuentros y desencuentros: hace referencia a la posibilidad que tiene la maestra en formación de construir conocimiento en la práctica, al papel de la escritura en su proceso de formación, al lugar de la planeación y a la relación o tensión entre este espacio y los seminarios académicos que brinda la Universidad Pedagógica Nacional para los Licenciados en Educación Infantil.
- Aportes de las prácticas a la formación de los maestros: contempla los aportes de las prácticas a la formación de las estudiantes.

Estas matrices están organizadas en tres grupos: Matriz de datos de las Maestras en Formación (MF), Matriz de datos de las Maestras Titulares (MT) y Matriz de datos de las Maestras Coordinadoras (MC) que participan en cada escenario, a continuación presentamos una de ellas e invitamos al lector a ver las otras en el Anexo 6.

MATRIZ DE DATOS
MAESTRAS EN FORMACIÓN (MF)

ASUNTOS	CENTRO AEIO-TÚ ORQUIDEAS DE SUBA	I.E.D. REPÚBLICA DE COLOMBIA	FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS (FCU)
<p style="text-align: center;">ASUNTO 1</p> <p style="text-align: center;">LUGAR DE LAS ESTUDIANTES EN SU PROPIA FORMACIÓN</p>	<p>-Las MF recatan la relación entre los niños y las MT. “(...) los niños son los que manejan su saber y la profesora es como una mediadora”(MF2)</p> <p>- Las MF manifiestan que en el escenario Aeio-tú, se les reconoce como personas y que sienten que la licenciatura es reconocida como una profesión muy importante y que han perdido el miedo a planear y a proponer nuevas cosas.</p> <p>-Las MF dicen que las MT las</p>	<p>-La MF comprende que su procesos de formación tiene sentido al percibir el entorno mediado por diferentes actores educativos.</p> <p>-La MF media entre su propuesta y la de la MT ya que reconoce que no puede irrumpir procesos “yo trato de mediar situaciones, en tanto no puedo llegar a irrumpir con algo que ya está establecido hace mucho tiempo”(MFR7)</p>	<p>-La MF dice que se fortalecen “las relaciones con el equipo de la casa en especial con la maestra acompañante, donde se empezaron a gestar relaciones de colaboración y de trabajo conjunto así como con los niños del grupo de san Martin, desde donde empezaban existir un mayor reconocimiento de nuestro papel de la casa” (MF4 FCU)</p> <p>-La MF muestra el choque y distanciamiento con la maestra acompañante, donde se ha</p>

	<p>tienen en cuenta y les toca meterse en el papel de maestras.</p> <p>-Las MT le dan a las MF el puesto de maestras.</p> <p>-Las MF realizan las planeaciones en conjunto con las MT</p> <p>-Las MT están dispuestas a recibir lo que las MF proponen o llevan.</p> <p>-Las MF expresan inconformidad con el cambio recurrente de coordinadora de practica puesto que “El centro ya tiene unas dinámicas y es muy comprometido y mira ya hemos tenido tres coordinadoras en un año de practica eso es terrible y nosotras necesitamos ese</p>	<p>-La MF dice que la MT “está muy segura que su método es el adecuado”(MFR8)</p> <p>- El MT es un referente y modelo a seguir, es la posibilidad que tiene la MF de aprender de las acciones que emprende en el aula con los niños “él me aporta mucho porque es muy activo, él tiene muchos métodos, Él se enfoca mucho en lo que le gusta a los niños” (MFR4)</p> <p>-La MF se distancia de las propuestas y metodologías de trabajo de la MT.</p> <p>-La MT le da un lugar a la MF en el aula.</p> <p>-La MT acompaña y colabora los procesos de MF.</p> <p>-La MF manifiesta poco apoyo</p>	<p>deteriorado las buenas relaciones, ya que la MF dejó de tener un rol pasivo, asumiendo responsabilidades y posturas frente a lo que sucedía en la práctica.</p> <p>- La MF evidencia y establece en la charla con las maestras acompañantes “una preocupación real no solo por la infancia sino también por la cualificación de sus docentes, (...) más tarde al son de una gallina en un restaurante cercano se dieron las primeras charlas con los docentes que desde ese momento se convertirían en compañeros.”(MF4 FCU)</p> <p>-El papel de la MF se encuentra en crisis, impotencia e incapacidad pues las estrategias que utilizan no funcionan, no se veían</p>
--	--	--	--

	<p>acompañamiento, alguien que nos guie y eso impide todo, hasta con las maestra por qué no la conocen”(MF5)</p> <p>-Las MF manifiestan que la nueva MC si llena sus expectativas frente a la práctica.</p> <p>- Las MF dicen que a pesar de estar en semestres avanzados sienten que necesitan de la MC.</p>	<p>por parte de la MC “no vemos un apoyo teórico como tal, ella está pendiente de que uno haga las cosas, pero como un apoyo como tal no”. (MFR4)</p> <p>-la MF dice que la MC la retroalimenta, pero que para ello es necesario que la MF le pregunte.</p> <p>-hay un procesos de evaluación por parte de la MT hacia la MF.</p> <p>-La MF siente que los niño cambian su comportamiento cuando ella va a la práctica.</p> <p>-La relación entre MF y los niños es afectiva.</p> <p>-La experiencia que vive la MF le permite conocer a la MT y conocer otras estrategias.</p>	<p>resultados, preguntándose el por qué no se estaban logrando los procesos esperados con los niños.</p> <p>-la intervención de la MF se basa en la pertinencia de lo que se va a trabajar, la reflexión alrededor de la educación y los interés exteriores del educando.</p> <p>-La experiencia de la MF se basa en “el poder interactuar con un grupo de niños y niñas de distintas edades, culturas y contextos (...) teniendo en cuenta las generalidades que tiene el contexto y las particularidades de los niños y las niñas, además de brindarme herramientas de manejo de grupo diferentes a las que ya había adquirido”(MF4 FCU)</p>
--	---	---	--

		<p>-El contraste y las diferentes miradas que se instauran o pueden confluir en los procesos, entre MF y MT.</p>	<p>-La MF observa cómo se establecen jerarquías de poder en la práctica ya que “aún sigue siendo el adulto el que ejerce cierto poder con relación a los niños, (...) donde una vez más es mostrado el adulto como el único poseedor de saberes, también en expresiones como “es necesario establecer jerarquías de poder” es allí donde un grito es la acción que define y establece quien tiene el poder”(MF4 FCU)</p>
<p>ASUNTO 3</p> <p>ENTRE LA TEORIA Y LA PRÁCTICA: ENCUENTOS Y DESENCUENTROS</p>	<p>-En el CA se ve el ambiente como un tercer maestro, aspecto que es visto en teorías y que en otros escenarios de práctica no se evidencia.</p> <p>-Los conocimientos de la MF se articulan con los de la MT.</p> <p>-Las MF dicen que la práctica</p>	<p>- La práctica permite poner en acción la teoría permanentemente.</p> <p>-La planeación está sujeta a cambios de acuerdo a la puesta en marcha de la misma. “la planeación a veces no sale como lo pensamos, allí usamos otras estrategias. Estamos</p>	<p>-La MF dice que “no es necesario el transmitir una determinada temática, donde se rompe totalmente con las dinámicas de la escuela, donde son los propios niños y niñas los responsables y protagonistas de su proceso, (...) donde se rompe con el esquema de la aula de clase” (Relato MF 6 FCU).</p>

	<p>les permite “(...) contrastar la teoría con la práctica, si esa teoría que vemos durante la carrera se puede llevar a la práctica, si en realidad sirve o si cuando ejerces como maestra es algo diferente” (MF4).</p> <p>-Las MF en la práctica evidencian la filosofía de Reggio Emilia y el proyecto de maestras viajeras, aspectos que solo habían conocido teóricamente.</p> <p>-El papel de la escritura en la práctica para las MF es “desde lo reflexivo, y que no se puede llegar con cualquier cosa, la reflexión del quehacer de la MF que está haciendo, eso que no le sale bien, eso que uno cree tiene bien pero resulta que no o descubriendo capacidades que uno no conocía de uno mismo, para reflexionar sobre</p>	<p>aprendiendo.”(MFR4)</p> <p>- La MF construye una relación estrecha entre la teoría y la práctica, en las actividades que realiza. “aquí me confronto, relaciono teoría y práctica, me conozco” (MFR7)</p> <p>- Se retoman por parte de la MF los aprendizajes que se construyen en los diferentes espacios académicos de la universidad para integrarlos a la práctica.</p> <p>- La planeación se basa en los requerimientos del MT.</p> <p>- La MF planea a partir de las necesidades y dificultades de los niños.</p> <p>-La MF pierde el interés de enviar las planeaciones a la MC porque no siente un acompañamiento.</p> <p>-La planeación como requisito</p>	<p>-La MF y los niños establece un aprendizaje mutuo, que eran ellos los que sabían y quienes dominaban los conocimientos del lugar.</p> <p>-La MF construye conocimiento en la medida en que se enfrenta a un contexto desconocido y conoce a los niños en sus particularidades.</p> <p>La escritura para la MF le permite “registrar de manera más precisa y detallada lo que sucedía cada semana y cada mes con nuestro proceso de formación, considero que esto fue muy significativo y gratificante además de aportarnos mucho de forma positiva en nuestro quehacer docente y en nuestro proceso de formación como futuras maestras” (MF 3 FCU)</p>
--	---	--	---

	<p>uno mismo y su actuar en el aula” (MF3)</p> <p>-Las MF asumen la planeación como una guía para intervenir con los niños.</p> <p>-La planeación les permite a las MF darle un sentido al quehacer y al hacer.</p> <p>-La planeación para la MF comprende unos criterios para la intervención se hacen “por algo y para un algo para obtener un resultado, debe tener el apoyo de la maestra coordinadora” (MF3)</p> <p>-Las bitácoras para la MF le permite dar un sentido a lo que hace y a lo que le propone a los niños.</p>	<p>de intervención. “Toca hacer planeación para intervenir, tenemos un formato que no lo da la coordinadora.” (MFR1)</p> <p>- La escritura esta mediada por lo que pasa realmente con los niños.</p> <p>-Las planeaciones como un insumo necesario para realizar una retroalimentación y posibilidad de seguir generando conocimiento y proponer alternativos que enriquezcan el mismo.</p> <p>-“(diario de campo) de reflexión y para ponerme en del papel del maestro.”(MFR1)</p> <p>- La práctica les permite a las MF conocer otras estrategias, aprender nuevas cosas y establecer nuevas relaciones.</p>	<p>-Muchas veces la teoría no concuerda con la práctica, así que la MF crea estrategias que le permiten beneficiar a los niños y las niñas, cumpliendo los objetivos propuestos y aportar a los resultados que se esperan obtener.</p> <p>-La MF dice que para intervenir es necesario “abordar un contenido tan fundamental para la formación de sujetos políticos, sociales y culturales como lo son sus Derechos, (...) la elaboración teórica y conceptual emergida para su interpretación, (...) para lograr un óptimo desarrollo de la propuesta para la próxima experiencia vivida con los educandos de la Casa Escuela” (MF 1 FCU)</p> <p>-La planeación se realiza desde el principio de la</p>
--	---	---	--

	<p>-En cuanto a la intervención la MF dice que le da miedo y no sabe cómo el niño va a reaccionar.</p> <p>-La MF manifiesta que es importante la retroalimentación en la planeación por parte de la MC para no cometer errores en el aula.</p> <p>-La MF dicen que el formato de planeación es bueno “en el cual tú puedas proponer, ya que no es llenar por llenar” (MF5)</p>	<p>- La planeación va sujeta a la práctica y para ello necesita cumplir con ciertos requerimientos y pasos para constituir y determinar la acción que se va a desarrollar.</p> <p>-Las MF dice que las electivas han contribuido para su proceso en la práctica.</p> <p>-La práctica permite confrontar lo que la MF se ha pensado en su planeación.</p> <p>-La MF dice que la práctica “me orienta, porque a través del contacto directo que tengo con experiencias reales, aprendo de lo que me rodea eso quiere decir de las sugerencias que se hacen con respecto a mi trabajo en las instituciones educativas, del proceso y los resultados que se visualizan cada intervención que</p>	<p>consolidación de la propuesta, llevando una secuencia lógica y unos objetivos a cumplir, favoreciendo el trabajo en conjunto.</p> <p>-El formato de planeación para las MF “cambio el rumbo que se había trazado al inicio de este año en práctica, favoreció a crear una propuesta mucho más estructurada, donde se crearan objetivos reales a realizar y resultados tangibles que dieran cuenta de un proceso benéfico para todos los agentes participes de la práctica educativa.” (MF 2 FCU)</p>
--	--	--	---

		<p>llevo a cabo”(MFR1)</p> <p>-La intervención permite a la MF mejorar, hacer algo más elaborado, mas organizado y con menos dificultad.</p> <p>-Las MF dicen que las prácticas les permite “explorar, experimentar, indagar e investigar sobre los distintos procesos educativos (metodologías, métodos de enseñanza, dinámicas, didácticas, estrategias, etc.)” (MFR2)</p>	
<p>ASUNTO 5</p> <p>APORTES ESPECIFICOS DE LAS PRÁCTICAS A LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS</p>	<p>-La práctica le aporta a la MF en su formación en el perder el miedo a muchas cosas, a planea, a proponer nuevas cosas y a ser ella misma con los niños.</p> <p>-La práctica permite a la MF</p>	<p>-La práctica permite consolidar en las MF un grado de autonomía y así mismo forja un carácter crítico “La práctica ha sido significativa, me ha permitido ser más autónoma y critica” (MFR1).</p>	<p>-La MF resalta las vivencias en la fundación como parte fundamental de la formación del maestro “permitiendo observar a la niñez en escenario alternos a los institucionalizados; ya que en muchas de las ocasiones son obstáculo para llegar a</p>

	<p>aprende alrededor de diseño de entonarnos.</p> <p>-La práctica le ha aportado a la formación de la MF en cuanto “a darle importancia al reciclaje y que los niños se den cuenta de la importancia y utilidad de lo que tienen a su alrededor para su propio aprendizaje” (MF3)</p> <p>-La práctica les ha permitido a la MF, pensar como MT así no tenga el título.</p> <p>-La Práctica le ha permitido a la MF “encontrar respuestas a todo esas cosas que yo decía ¿que pasara? ¿Será que los niños si piensan así? ¿Será que esto si se puede dar con niños de esa edad? ¿Sera que alguna vez podre planear para bebés? ¿Qué me irá bien? En CA en encontrado esas respuestas”</p>	<p>-La práctica le aporta a la formación de la MF en cuanto le permite comprender a los niños, identificar como aprenden, como interactúan e ir comprendiendo el desarrollo de los mimos.</p> <p>-La MF dice que la práctica le aporta en el “reconocimiento a sí mismo, de debilidades y fortalezas, es más un reconocimiento de los que yo soy” (MFR6).</p> <p>-La práctica le permite a la MF para su formación reflexionar constantemente sobre la acción, lo que planea con los niños.</p> <p>-La MF dice que la práctica le permite a su formación “explorar más allá de lo que a simple vista ven mis ojos, me transporta a un lugar real en el cual hay seres</p>	<p>explorar aspectos familiares, culturales y sociales de la infancia, que son importantes a la hora de entender las formas de lectura que llevan a cabo ante la realidad.” (MF 1 FCU)</p> <p>-la fundación le permite a la MF una formación humana y personal, crítica, reflexivo, consciente de las problemáticas, de tener un rol social y conocer otros contextos.</p> <p>-La práctica en la fundación le permitido a la MF en su proceso de formación consolidar “herramientas, contenidos y diferentes posturas frente al cómo abordar niños en condición de vulnerabilidad constante los cuales sus demandas son totalmente distintas debido al</p>
--	--	---	--

	<p>(MF4)</p> <p>-La MF logra a través de la práctica hacer una reflexión sobre su quehacer y descubrir capacidades de sí misma.</p> <p>-La práctica ha confrontado a la MF sobre su decisión por la carrera puesto que ella “en primer lugar dice si esto es para uno o no, la construcción de un discurso, (...) si uno quiere ser tradicional, es fácil, es difícil a la hora de crear” (MF1)</p>	<p>humanos”(MFR1)</p> <p>- La acción en un contexto real y los aportes que los otros le dan a la MF con respecto al proceso que se visualiza en la intervención le permite orientarse.</p> <p>-La MF dice que la práctica le aporta a su formación en los diferentes aprendizajes, las relaciones interpersonales y ver diferentes problemáticas en diferentes contextos “la práctica pedagógica en lo personal ha sido de gran relevancia para mí (...) puesto que ha sido significativa en cuanto a los diferentes aprendizajes y las relaciones interpersonales (...) he logrado observar, analizar y reflexionar sobre las diferentes problemáticas que se presentan en los distintos contextos” (MFR2)</p>	<p>contexto en el que están inmersos.” (MF 3 FCU)</p> <p>-La formación de la MF se enmarca en el trabajo de derechos humanos y lo que desde allí se puede trabajar con los niños en pro de la formación de sujetos críticos, participativos, activos y constructores de su realidad.</p> <p>-La MF dice que su formación en “la UPN es el medio por el cual se forman docentes íntegros y altamente investigativos capaces de desarrollar acciones eficaces, útiles y verdaderamente aprovechadas por la comunidad.” (MF 5 FCU)</p>
--	---	---	---

		<p>-Las MF dicen que las prácticas contribuye a su proceso de formación en cuanto puede “explorar, experimentar, indagar e investigar sobre los distintos procesos educativos (metodologías, métodos de enseñanza, dinámicas, didácticas, estrategias, etc.)” (MFR2)</p>	
--	--	--	--

Reflexión sobre los hallazgos, recuperando las voces de actores educativos: después de tener la información sistematizada, realizamos un ejercicio escritural, donde reflexionamos y analizamos sobre los aportes de las diferentes prácticas a la formación de los maestros, donde se recuperamos las voces de los actores educativos y evidenciamos unas particularidades de cada escenario. Con el fin de que a partir de esta reflexión emergieran las categorías de análisis que nos permitan abordar la pregunta eje de este ejercicio investigativo. (El escrito reflexivo se encontrará en el próximo capítulo Hallazgos)

6.4 ANÁLISIS: IDENTIFICANDO CATEGORÍAS

partiendo del ejercicio reflexivo escritural, identificamos tres categorías, teniendo en cuenta los elementos más significativos de los hallazgos, para el sentido de este ejercicio investigativo. Estas categorías son: la formación como autonomía, la formación de maestros como procesos de deconstrucción y la formación de maestros como asunto colectivo; estas nos permitieron focalizar la mirada para realizar el análisis que se encontrará en el siguiente capítulo.

7 HALLAZGOS

A partir del viaje conceptual y de los insumos recogidos en el viaje por los escenarios Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba, I.E.D República de Colombia y la Fundación Creciendo Unidos, la organización de los mismos en matrices y el ejercicio escritural reflexivo que dio origen a las tres categorías que orientaron los hallazgos de este ejercicio investigativo: la formación como autonomía, la formación de maestros como asunto colectivo y la formación de maestros como procesos de deconstrucción. Se pretende visibilizar el objeto de estudio, que es indagar sobre los aportes de los distintos escenarios de práctica a LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS, resaltando las voces y miradas de las maestras en formación, los maestros titulares y las coordinadoras de las prácticas educativas, que hacen parte de los mismos.

A continuación se presenta el ejercicio escritural reflexivo:

CENTRO AEIO-TÚ: UN ESPACIO COMPROMETIDO CON LA PRIMERA INFANCIA

En el transitar de este viaje nos encontramos con un escenario que nos permitió maravillarnos por sus colores, espacios, dinámicas, por las personas que habitan en él, y por su apuesta pedagógica, ya que esta reconoce y valora la primera infancia (niños y niñas de 0 a 5 años) como componente esencial de la sociedad. Es por ello que al encontrarnos con los actores educativos que están inmersos en esta institución, nos permite ver una diversidad de experiencias que tienen una fuerte marca constituida por el mismo espacio y desde allí evidenciar una particular manera de asumir a las maestras en formación. Para ampliar este panorama démosles paso a sus narrativas.

“LAS PROFESORAS ME DIERON ESE PUESTO DE MAESTRA” (Grupo de discusión, maestras en formación, centro Aeio-tú. EA2)

Este escenario tiene la característica de tener por aula dos maestras titulares, las cuales reciben a la maestra en formación como un par, quien está en la capacidad de trabajar con ellas de manera conjunta y las valoran como seres humanos, al respecto las estudiantes sienten que “me valoran

por lo que soy como persona y por la carrera que estoy haciendo, (...) nunca somos invisibilizadas”. (Grupo de discusión, maestras en formación, centro Aeio-tú. MF1), y “nos dan un lugar y una importancia a pesar de que no tenemos un título” (Grupo de discusión, maestras en formación, centro Aeio-tú. MF3), esta situación se da porque las maestras titulares tienen la disposición de empoderar a las estudiantes en su rol, asignándoles un posicionamiento como maestras, ante los padres de familia, los niños y las niñas, es por ello que las estudiantes mencionan que:

“lo respeta a uno como persona, como maestra, uno lo nota desde el momento que lo presentan en el aula, no como la muchacha que viene hacer la práctica, sino como la tercera maestra del aula, mostrando el respeto que tienen las maestras titulares hacia nosotras” (ibíd.)

En este sentido, las maestras titulares involucran a las maestras en formación en todas las dinámicas que se viven día a día en el escenario con los niños y las niñas, abriéndoles el lugar para su participación e interacción en cada uno de los espacios del centro, lo cual nos permite evidenciar que las estudiantes desde que llegan a realizar su práctica disponen de una aceptación como maestras, es así, que ellas no tienen que llegar a buscar un reconocimiento y un momento de interacción porque ya está disponible.

Ante este posicionamiento que les brinda el centro a las estudiantes, ellas deben asumir la práctica con la responsabilidad y compromiso que conlleva el ser maestro y no como auxiliares o asistente, por ello tienen que actuar, pensar y trabajar como titulares. Al respecto una maestra en formación dice:

“aquí es el papel de maestra, es como te enfrentarás en unos meses como una maestra titular, te hacen pensar como ellas así no tengas el título, te valoran tus conocimientos, importantes a la hora de realizar una planeación conjunta, con lo que yo pienso y lo que piensa la maestra titular” (grupo de discusión maestras en formación: MF4)

Lo anterior las lleva a enfrentarse a una serie de vivencias que las van haciendo pensar y reflexionar sobre lo que conlleva ocupar un lugar en el aula, el establecer relaciones con los niños y las niñas e incluso con las familias, permitiéndoles estar inmersas en las lógicas de lo que implica ser maestro titular.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente vemos, que aunque el escenario le asigna un protagonismo a la formación de las estudiantes, las posiciona como maestras y las asume como una actor activo e importante para el desarrollo de las dinámicas del centro, ellas necesitan de un otro que las oriente y las lleve a desarrollar procesos de intervención pedagógica que no irrumpen con la filosofía de Reggio Emilia, bajo la cual está inspirada esta institución educativa, esto se expresa en palabras de las estudiantes, “nosotras necesitamos ese acompañamiento, alguien que nos guíe” (grupo de discusión maestras en formación: MF5) es allí donde entra a jugar un papel protagónico la maestra coordinadora de práctica, ya que las estudiantes reconocen “por más que estemos en semestre altos, uno necesita el apoyo de la maestra coordinadora, que este apoyándolo a uno, alguien con quien contar” (grupo de discusión maestras en formación: MF3).

Es así, que la coordinadora es un actor que permite que las estudiantes se movilicen ante los retos que les genera este escenario, ya que ella constantemente les está guiando los procesos, las está situando en el rol de maestras y las está llevando a desarrollar acciones que correspondan al trabajo riguroso e innovador que propone el centro. Sin embargo nos cuestionamos hasta qué punto las maestras en formación construyen un grado de autonomía alrededor de sus acciones en la práctica y como la coordinadora propicia esta construcción en las mismas, puesto que se hace evidente que durante un periodo donde la práctica no tuvo la presencia e intervención de la misma, las estudiantes asumieron un rol de observadoras y de acompañantes, en relación a esto una maestra titular expresa que “veía que ellas esperaban a que se les dijera qué hacer, que íbamos a hacer lo que nosotras ya teníamos preparado, después se les decía, no, mira trae algo para la asamblea³⁷” (Grupo de discusión maestras titulares: MT4).

³⁷ “momento en donde se comparten experiencias o sentimientos; se conversa sobre los diferentes proyectos de investigación o de exploración que se están llevado a cabo y a la vez se fortalecen conocimientos útiles para la vida

En consecuencia se puede ver el lugar detonante que tiene la maestra coordinadora en los procesos de formación de las estudiantes, ya que sin su presencia las maestras en formación asumían un rol pasivo, dependiente de las demandas de la maestra titular y enmarcado totalmente su acción en el aula como auxiliares o acompañantes, desdibujándose por consiguiente, sus procesos de autonomía.

Igualmente se evidencia la necesidad de las maestras en formación del apoyo por parte de la coordinadora en los ejercicios escriturales, ya que estos son de suma importancia para el centro y el cual los demanda para sustentar cada uno de los procesos que allí se emprenden con los niños y las niñas, es así que una maestra en formación expone que:

“la planeación es un proceso importante, te da una guía de cómo uno tiene que intervenir con los niños, debe tener unos criterios para intervenir con ellos, hacerlas por algo y para un algo (...), debe tener el apoyo de la maestra coordinadora” (Grupo de discusión maestras titulares: MT3)

De tal manera estos ejercicios son concebidos en el escenario como asunto indispensable para todos los maestros y maestras, ya que les permiten reconstruir sus vivencias, narrarlas a los otros y llevar a cabo procesos de reflexión y de cualificación del educador. Es por ello que la escritura cobra sentido a la hora de trabajar con la infancia y es de suma importancia tanto para las titulares como para las estudiantes.

“las bitácoras³⁸ (...) me permiten darle sentido a lo que hago y a lo que le propongo a los niños. Ya no es hacer por hacer, sino todo debe ser con un significado con un sentido ¿Por qué eso y no otra cosa?” (Grupo de discusión, maestras en formación Centro Aeio-tú, MF1).

y para los requerimientos del sistema educativo formal” (Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba. PROYECTO PEDAGÓGICO “Investigación y creatividad, componentes para encontrar el sentido de la vida”. p 35).

³⁸ Instrumento en el cual las maestras en formación escriben sus predicciones alrededor de lo que posiblemente se realizará con los niños y las niñas y le permite a las estudiante mediante un proceso escritural reflexionar sobre sus intervenciones.

Las maestras en formación asumen la escritura como un proceso que le da sentido a su hacer, el cual orientan sus propuestas y acciones en el aula, además de ello les permite llevar a cabo reflexiones y confrontaciones entre lo que ellas predicen³⁹ y lo que realmente pasa a la hora de poner en marcha lo planteado con los niños y niñas.

Por otra parte las maestras en formación mencionan que a partir de las experiencias en la práctica ellas han logrado confrontarse con su elección profesional, les ha permitido enriquecer su discurso pedagógico y las ha llevado a construir un perfil de maestra. En este orden son múltiples los aportes que este escenario les ha proporcionado, uno de ellos, así como lo manifiesta una maestra en formación es:

“encontré respuestas a todas esas cosas que yo decía: ¿qué pasará?, ¿será que los niños sí piensan así?, ¿será que esto sí se puede dar con niños de esa edad?, ¿será que alguna vez podré planear para bebés?, ¿me irá bien?; en el Centro Aeio-tú he encontrado esas respuestas” (grupo de discusión, maestras en formación Centro Aeio-tú, MF4)

Se puede ver cómo la maestra en formación plantea nuevas preguntas que la llevan a interrogar, no solo a los actores educativos del escenario, sino a sus propias capacidades, ya que las confronta con sus fortalezas y debilidades a la hora de trabajar con los niños y las niñas en sus primeros años de vida, ante esto una maestra en formación narra su sentir, “he perdido el miedo a muchas cosas, a planear, a proponer nuevas cosas y a ser como uno es, con los niños, porque uno no se siente criticado” (grupo de discusión, maestras en formación Centro Aeio-tú, MF1) lo mencionado anteriormente permite observar la práctica como generadora de preguntas, que lleva a las estuantes a cuestionarse sobre varios aspectos de su contexto, acción que solo es posible desde la experiencia misma en este espacio formativo.

³⁹ La predicción es un término propuesto por el centro Aeio-tú, que hace referencia a la planeación de las actividades que se pretenden realizar en el aula con los niños y las niñas, adquiere esta denominación por su carácter móvil, ya que se asume que no todo lo que se planea se cumple a cabalidad, puesto que las mismas situaciones que se dan en el cotidiano y los intereses de los niños y las niñas pueden modificarlas o direccionarlas hacia otros sentidos.

Además la práctica les permite a las maestras en formación reconocer un contexto innovador en el que la infancia tiene una voz, un protagonismo y una real participación, lo cual proporciona cambios y nuevos retos así como lo dice una de ellas “al principio fue un cambio muy drástico para la mayoría que hemos estado tanto en nuestra educación desde chiquitas, como en la prácticas en instituciones tradicionales; llegar a Aeio-tú fue un impacto muy fuerte” (grupo de discusión, maestras en formación Centro Aeio-tú, MF3) es así, que ellas han tenido que desprenderse y tomar distancia de aquellas lógicas que han permeado toda su formación, para darle paso a otras apuestas educativas. Por consiguiente este escenario les brinda la posibilidad de replantear sus concepciones en relación a la educación y al desarrollo de los niños y las niñas, como lo relata otra estudiante:

“Fue un nuevo reto para mí ya que uno está acostumbrado a lo tradicional, entonces yo pensaba llegar al centro Aeio-tú y me imaginaba con los niños coloreando, pintando, pero cuando llegué me di cuenta que el niño se ve de una manera diferente” (grupo de discusión, maestras en formación Centro Aeio-tú, MF5)

Por lo tanto las maestras en formación en esta práctica, se han confrontado con sus concepciones de niño, niña, de maestro, de enseñanza y aprendizaje, igualmente han tenido la oportunidad de valorar la infancia como un momento de la vida trascendental y decisivo para el ser humano y para la sociedad en general.

Adicionalmente el escenario de práctica les ha posibilitado a las estudiantes interrogar la teorías que han visto en los espacios académicos de la universidad, con lo que pasa en la práctica, ante ello una maestra en formación menciona que el escenario permite ver “si esa teoría que conocemos durante la carrera se puede llevar a la práctica, si en realidad sirve o si cuando ejerces como maestra es algo diferente”(grupo de discusión, maestras en formación Centro Aeio-tú, MF4) así mismo, profundizar en la filosofía de Reggio Emilia, ya que se han acercado a esta de manera teórica, pero no la habían vivenciado de forma tangible, por ello reconocen que:

“si no hubiéramos pasado por el Centro Aeio-tú, desconoceríamos muchas cosas de Reggio Emilia y de Loris Malaguzzi⁴⁰, que son aportes valiosos para nosotras como maestras de educación infantil, y que en la universidad no se tocan, o muy por encima” (grupo de discusión, maestras en formación Centro Aeio-tú, MF3)

Por lo tanto el espacio ha posibilitado en las maestras en formación, conocer, aprender y explorar un lugar diferente, rico, motivador, diverso, pero a su vez retador, desconocido y si se quiere, distante a todo aquello con lo que ellas se han podido encontrar a lo largo del transitar por distintos espacios de práctica, que les ha permitido conocer otras propuestas pedagógicas y ampliar sus horizontes con relación a otras formas de ver la infancia.

Por otra parte las maestras en formación resaltan el valor y papel que tiene el ambiente, ya que este es un elemento central de la propuesta de Loris Malaguzzi, el cual se retoma en el centro Aeio-tú con gran fuerza, convirtiéndose en un apoyo significativo para la maestra titular en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo plantea una estudiante “me parece importante el ambiente como un tercer maestro, que es algo que uno muchas veces en teorías ve, pero en otras instituciones no se veía, en cambio en el Centro es algo muy constante” (ibíd.), siendo una contribución importante para comprender la importancia de disponer, aprovechar y valerse del espacio en el accionar de cada una de las maestras en formación en el aula.

Por último, se tiene en cuenta que el Centro Aeio-tú está inspirado en la filosofía Reggiana, la cual ha sido pensada y traída de Italia, considerándose así una pedagogía importada, un modelo

⁴⁰ Loris Malaguzzi es el iniciador e inspirador de la aventura educativa Reggiana, un maestro y pedagogo que dedicó toda su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa que, a partir de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos, exigentes y acordes con dichas capacidades. Su trabajo se desarrolló, después de la Segunda Guerra Mundial, en las escuelas infantiles para niños y niñas de 0 a 6 años, para la construcción de un servicio público municipal que ofreciese a niños, niñas, familias, trabajadores y trabajadoras la posibilidad de aprender democráticamente en una comunidad educativa. Tomado de (Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba. PROYECTO PEDAGÓGICO “Investigación y creatividad, componentes para encontrar el sentido de la vida”. p 8).

foráneo que se ha adaptado a un contexto latinoamericano altamente conflictivo y desigual, como es el caso particular de Colombia, de esta manera podemos decir que el surgimiento del centro no nace de una idea a partir de las necesidades del contexto, pero sí ha logrado contribuir en la consolidación de una apuesta por la reivindicación de la primera infancia, alejándose de las propuestas asistencialistas.

En el caso de las maestras en formación, han sido permeadas fuertemente por esta filosofía, bajo la cual han venido enmarcando sus predicciones (planeaciones), sin la posibilidad de plantear acciones que se salgan de estas lógicas, esto no es malo, pero si consideramos que limita la posibilidad de que ellas propongan otras alternativas, que vayan más allá de lo establecido, que se atrevan a pensar en otras posibilidades y discrepen en últimas de aquellas propuestas que se han instaurado en el quehacer de las maestras en formación y educadoras infantiles en general, sin ninguna crítica.

“ESTAMOS PARA ABRIRLE ESE ESPACIO EN EL AULA Y EMPODERARLAS DEL ROL” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT6)

En cada parada que realizamos, no solo hallamos lugares totalmente diferentes, también nos encontrábamos con lo más importante para este ejercicio investigativo los sujetos, el otro. Un otro que tiene miradas, posturas y percepciones diferentes de lo que acontece en la práctica, en ese lugar tan inesperado que permite encontrarnos con una gama amplia de posibilidades, de sensaciones y desde allí construir mil y un experiencias.

El centro Aeio-tú se caracteriza por esas múltiples relaciones que se entretajan desde la coordinadora pedagógica hasta las señoras de manos amigas⁴¹, conformando una gran comunidad, logrando un trabajo mancomunado y en pro de los demás; todo ello no es ajeno a las relaciones entre la maestra titular y la maestra en formación, siendo importante el trabajar con el otro, en el que se consolida un equipo en beneficio de la primera infancia. Pero: ¿qué lugar les dan las maestras titulares en el aula a las maestras en formación?

⁴¹ Grupo de personas que realizan los servicios generales en el centro.

“Cuando ella llega al aula, ya no estamos las dos maestras acá en el aula, sino las tres. Yo la cuento como una maestra más, donde nos apoya, donde también aporta” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT6), esta particularidad del escenario parece abrumadora, el pensar que son tres adultos en el aula trabajando con los niños, sería algo imposible o innecesario. Es aquí que se hace relevante aclarar qué papel tiene la maestra en formación en el aula y qué lugar le da en esa medida la maestra titular.

Si nos remitimos a las palabras anteriormente citadas, evidenciamos que la estudiante tiene un papel ya constituido, como “maestra”, un par que contribuye, propone y se complementa con las maestras titulares, quien aporta y se involucra en las dinámicas del día. Pero este posicionamiento no ha sido algo inmediato, las maestras titulares reconocen que las estudiantes han tenido un proceso, una transformación y un cambio que las ha llevado poco a poco a asumir el rol de maestras.

“Al principio se veía que ellas esperaban a que se les dijera que hacer, (...), lo que nosotras ya teníamos preparado, después se les decía, no mira trae algo para la asamblea, pero ya se transformó totalmente eso, (...), ella asumió un rol distinto a ser esa persona pasiva que solo observa y acompaña ciertos momentos, a ser una maestra, a proponerle a los niños, a decirles miren yo también traigo ideas, también quiero darles algo”. (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT4)

Es la posibilidad que tiene la maestra en formación de ir cambiando la mirada de sí misma y de los otros, donde paulatinamente se va empoderando de su rol, pasando de ser una practicante que solo observa lo que pasa a su alrededor pasivamente, a ser una maestra con todo lo que ello implica, porque encontrarse con un escenario en el que se trabaja de una forma diferente, tiene un enfoque pedagógico distinto, pero que a su vez está dispuesto a recibir las propuestas que las estudiantes traen, puede para algunas de ellas ser un choque. Por ello es un proceso que toma tiempo y que requiere de la maestra titular para que las estudiantes entren de lleno a ser parte de la propuesta del centro.

Es así que este espacio de práctica sienta una postura con relación a las maestras en formación, “Aeio-tú (...) le da mucho valor (...) a la maestra en formación, que sí, es una maestra que efectivamente está en un proceso de aprendizaje pero que también puede aportar cosas significativas en cada uno de los espacios y que puede empoderarse” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú CP). De esta manera podemos ver la responsabilidad que asume el escenario a la hora de acoger a las estudiantes, el compromiso que adquiere con su formación y el lugar que se les asignan desde el primer momento en el que entran a ser parte del mismo, buscando siempre que las maestras en formación se empoderen, se apropien y adueñen de ese papel tan importante como agentes sociales, al respecto una maestra titular menciona:

“Ella misma se tenía que dar su papel dentro del aula, porque yo como maestra titular le podía decir a los niños ella es la maestra, se la presento, van a escucharla. Pero si ella misma, primero que todo no se creía ese papel que estaba desarrollando, pues obviamente los niños tampoco lo iban a hacer. (...) vimos como ella (...) se convence primero de que sí es una maestra igual que nosotros, yo le decía por más de que tú todavía estés estudiando, tu aquí eres una maestra” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT6)

Vemos cómo las maestras titulares, si bien contribuyen en gran medida al reconocimiento y posicionamiento de las maestras en formación, estas son las que deben “creerse” su rol, hacerse conscientes de su quehacer y lo más importante de la responsabilidad que conlleva el ser maestro; es por ello que la maestra titular hasta cierto punto interviene y deja que las estudiantes por sí mismas den los siguientes pasos y en el andar se encuentren con lo que quieren ser “si ellas no se lanzan al ruedo nunca lo van a lograr, es fundamental que ellas se apropien de eso y que ellas se crean que son maestras antes de que entren a involucrarse con los niños” (Ibíd.).

Por otra parte la maestra titular, considera necesario que las maestras en formación, traigan consigo herramientas, entendidas como estrategias propias de intervención en el aula, que les permitan enfrentar las diversas situaciones inesperadas a la hora de interactuar con los niños y niñas, donde estas le posibiliten solucionar dificultades de manera autónoma y responsable, como lo postula una maestra titular “sería bueno que desde el principio ellas traigan sus

herramientas, (...) que ellas sean las protagonistas de su formación, que no se tengan que acoger a los que se les diga: - Ven, has esto, has lo otro- porque de pronto podemos caer en la repetición” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT4).

De esta manera se evidencia por parte de las maestras titulares la necesidad de que las estudiantes tengan la capacidad de configurarse a sí mismas, de ser conscientes de su propia formación y de esta manera ser autónomas, que no dependan de lo que las maestras titulares les demanden y que les deleguen funciones o acciones que determinen su quehacer con los niños, es por ello que las titulares desean que las estudiantes busquen su identidad e independencia, se posicionen a partir del rol que el escenario les asigna.

Así mismo, es interesante ver como las estudiantes deben arriesgarse, como se enfrentan al escenario, como ponen en juego lo que son como maestras y en la misma medida plasman en su acción los conocimientos, el bagaje e insumo que han podido a lo largo de la carrera interiorizar para su formación, sin querer decir que sea la única ruta posible, puesto que en el centro Aeio-tú muchos de esos conocimientos se desmontan y reconfiguran, es por ello que una de las maestras titulares dice:

“la fundamentación teórica que adquieren de diferentes autores los llevan a la práctica, en la práctica se hace que ese aprendizaje sea significativo para ellas y que les genere nuevas expectativas, nuevos retos, que les suscite también dudas que las lleven a indagar de acuerdo al contexto cultural en el que se encuentran, como viven y como complementan esos aprendizajes” (grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT1)

En este sentido se denota la práctica como un lugar que permite trascender los aprendizajes teóricos de las estudiantes, ya que les permite vivenciarlos y cuestionarlos en relación a un contexto social y cultural determinado, es así que la práctica se convierte en un espacio que va más allá de la aplicación de teorías.

Por otra parte se evidencia que las maestras titulares empoderan a las estudiantes en su rol de maestras y reconocen que no es suficiente con solo asignarles un lugar en el aula, sino que es fundamental que ellas se convenzan de ese rol y que asuman con responsabilidad y compromiso las demandas que este implica, ante ello una titular dice:

“Qué tan dispuestas están ellas de meterse, de preguntar, de observar, de escuchar, ¡sí!, de mirar a ver cómo es la filosofía, cómo se trabaja acá, cómo trae ella sus estrategias para llamar la atención de los niños o para hacer una propuesta en la asamblea” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT6)

Lo mencionado anteriormente hace notorio el papel que debe asumir la estudiante cuando es reconocida como maestra, ya que debe estar dispuesta a involucrarse en las dinámicas del escenario, a explorar y dejarse permear por su apuesta pedagógica y desde allí, plantear sus propias acciones de trabajo en el aula.

En este orden las maestras titulares rompen con las relaciones de poder y jerarquía, ya que asumen a las maestras en formación como un par, que se encuentra a su mismo “nivel” y están en la capacidad de asumir las mismas responsabilidades y acciones que ellas realizan, esto se evidencia en el siguiente fragmento

“hay estereotipos de maestros, la imagen de ese maestro ha dado eso, -como que ella no es la maestra titular entonces allá, y yo la maestra en formación acá-, no, al contrario aquí se rompe eso hay más confianza (...) Entonces en la relación maestra en formación maestra titular, influye mucho la comunicación desde un principio hasta el final, inclusive ellas mismas evitan que uno caiga en la rutina, rompen con eso” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT3).

Reconociendo que las relaciones que se establece entre titular y estudiante giran en torno a la co-responsabilidad⁴², y el co-aprendizaje⁴³, donde cada una aprende de la otra, estableciendo lazos

⁴² El término Co-responsabilidad, hace alusión a un trabajo realizado en conjunto, donde los actores educativos comparten responsabilidades.

de reciprocidad en la labor de cada día y lo más importante un trabajo coherente y mancomunado para los niños y las niñas del centro.

Como lo venimos planteando se puede ver que la maestra titular juega un papel importante en el posicionamiento de las estudiantes, lo cual marca de una manera significativa su formación, pues si bien las maestras en formación entran a un espacio totalmente diferente, es la titular quien las ayuda a empoderarse de su rol y las impulsa a actuar alrededor del mismo, involucrándolas de manera inmediata al trabajo con los niños, las niñas y el entorno; lo cual no quiere decir que las estudiantes no tenga la libertad y posibilidad de proponer, por el contrario se pone en juego la responsabilidad de ellas con el escenario, lo que implica que se apropien de los diversos espacios del centro y que lleven a cabo intervenciones acordes con el trabajo que está desarrollando la titular.

Por otra parte, no podemos dejar de un lado las experiencias de las maestras titulares en su propia formación y cómo esto repercute en las maestras en formación, la siguiente experiencia nos ilustra en gran medida el panorama:

“mi práctica, (...) en mi caso fue en mí mismo trabajo, cuando yo empecé a estudiar empecé a trabajar como maestra con los niños, pero entonces habían muchas cosas que yo no sabía y que yo en ese momento quería saberlo (...) todo ya, pero yo fui a la universidad aprendí muchas cosas, pero realmente es en el hacer que uno se hace como maestra, es en el hacer que uno se enfrenta a ese grupo y mire a ver cómo hace, cómo se inventa usted las estrategias, cómo se gana a los niños o cómo soluciona o maneja a aquellos niños difíciles o situaciones difíciles, yo pienso que es ahí donde uno crece como maestra” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT6)

En esta medida las maestras titulares nos comparten su experiencia formativa, desde la cual consideran que es necesario que las estudiantes pasen por situaciones de incertidumbre,

⁴³ El termino Co-aprendizaje, hace referencia a un proceso de retroalimentación permanente por parte de los actores educativos, que permite el aprendizaje multidireccional.

indeterminación y de no saber qué hacer ante circunstancias que se presentan en el cotidiano para asumir un mayor empoderamiento de su rol, para que sean maestras distintas. Lo anterior denota la importancia de la práctica como espacio fundamental, donde el hacer permite construirse como maestra y enfrentarse a una realidad, tales vivencias aún perviven en las titulares, quienes consideran que en el proceso formativo, la práctica es un espacio fundamental en tanto:

“(…) la práctica, lo que más les aporta, es el trabajo directamente con los niños, porque en ningún libro, en ningún lado te va a decir así son todos los niños y tú tienes que trabajar así; tú te das cuenta que cada niño es diferente, te enfrentas a distintos retos cada día, (…), ese es el mayor aprendizaje que se construye en la práctica, el aprender de los niños, a construir con ellos, aprender a ser maestro, porque uno no aprende a ser maestro sino hasta que se enfrenta realmente al trabajo con los niños” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT4)

En relación a la anterior cita reconocemos otro aporte a la formación del maestro desde el Centro Aeio-tú, el cual se da a partir de la relación que establece la estudiante con la comunidad educativa, específicamente con los niños y las niñas, ya que aprende a conocerlos, a reconocer sus contextos y lo más valioso aprende de ellos, pues en este espacio adquiere protagonismo la infancia, y más aún una infancia que ha sido olvidada y subvalorada como la de 0 a 5 años; en este lugar se valora, se mira de otras maneras, se reconoce y potencia; es por ello que el educador infantil encuentra en este escenario de práctica, muchas respuestas a las preguntas que convergen en relación a los niños y las niñas de estas edades.

Por otro lado “la práctica permite reconocer diferentes lugares y también diferentes contextos y realidades que viven los niños en cada uno de los espacios (...). Permite confrontar realidades también” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú CP), rompiendo con el imaginario que se tiene del niño, que muchas ocasiones solo es mostrado en los espacios académicos, pero al estar en la práctica se confronta y conoce más profundamente a la infancia y el contexto donde esta se encuentra inmersa.

Otra de los aportes que considera en este caso la coordinadora pedagógica con relación a la práctica y la contribución a la formación de las estudiantes, se describe en sus palabras:

“casi que uno no sabe desde la teoría lo que significa ser maestra, siento que el aporte más significativo se da desde la práctica, porque ahí uno dice bueno esto sí es lo mío o tal vez no, (...), también la práctica permite reflexionar sobre las diferentes maneras de enseñar, de acuerdo a la maestra titular que uno encuentre en cada uno de los espacios, (...) uno como que decide cual es la manera que quiere aplicar, esos son aportes importantes desde la práctica” (Ibíd.)

En este caso, el centro se convierte en el escenario ideal para formarse como maestra, para encontrarse consigo mismo, para decidir si esta profesión es lo que se quiere y desea hacer, siendo una opción personal, sin embargo son las interacciones que se dan con los actores educativos que allí confluyen, las que inciden en la toma de esta decisión. Por otra parte el centro permite a las estudiantes construir un discurso y una particular manera de ser maestras, la cual está constituida por aquellas experiencias que la van configurando, como lo postula una maestra titular:

“También ellas van construyendo un estilo, un discurso pedagógico, una manera única, un estilo personal que tiene cada una desde su esencia misma y propia, en el tono de la voz, en la manera de comunicarse con los niños, las formas de expresarse ante los niños. El empoderamiento en el grupo, pienso que esas son armas fundamentales que les da la práctica” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT3)

Es así que cada escenario de práctica brinda elementos de identidad a la construcción del ser maestra, dejando aportes en la formación de las estudiantes, que les permiten consolidar unas maneras propias de actuar en el aula, de relacionarse con los niños y las niñas, de proponer y argumentar su hacer. Por ello una maestra titular define la práctica como:

“una construcción de saberes, porque no es solo venir a interactuar con los niños, sino también es, cómo ellas aprenden del contexto y nosotras aprendemos de ellas, muchas veces ellas traen

cosas que nosotros decimos ¡ay! no sabíamos cómo era eso, nos asombramos” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT5).

Ante estas palabras podemos ver que en la práctica, se establecen entre la maestra titular y la maestra en formación, relaciones de colaboración, de aprendizaje mutuo, contribuyendo a los procesos que desarrolla cada una, donde hay un colegaje y se aporta a todo aquello que se realiza en el aula, siendo un proceso enriquecido aún más para las estudiantes pues la filosofía que se maneja en el centro Aeio-tú es poco abordada tanto en los espacios académicos que ofrece la Universidad como en otros lugares de práctica, es por esto que lleva tiempo comprenderla.

Por último encontramos un aporte muy valioso, algo que va más allá de lo académico, que trasciende y llega a tocarnos como personas, reconociendo que somos sujetos inacabados, en constante aprendizaje, en permanente transformación y aún más si somos maestros, pues nos constituimos y formamos de todo aquello que nos rodea, nos toca, retomando las palabras de la maestra titular:

“para mí la práctica es poner en marcha tu proyecto de vida, el proyecto que cada uno tenemos, es como confrontación de tu personalidad, tu como persona, (...) es más ni siquiera nosotras como maestra titulares lo hemos hecho, porque nosotras también estamos en formación, (...) seguimos en la tarea de formarnos y eso es lo más valioso estar (...) conscientes de que esto nunca se acaba” (Grupo de discusión maestras titulares Aeio-tú MT1)

Se reconoce que la práctica es un lugar de interacciones multidimensionales, donde se pone en juego siempre la formación del maestro titular y del estudiante, entretejiéndose diversas relaciones, experiencias y aprendizajes, donde las maestras en formación se confrontan con un contexto cultural y social; se pone en juego lo que es y se quiere como maestro.

“LA PRÁCTICA ES UN ORGANISMO VIVO” (Grupo de discusión Maestras Coordinadoras MC 1)

Al leer la expresión con la que se da apertura a esta parte de los hallazgos, inmediatamente surge una imagen clara de la concepción de práctica que tiene la maestra coordinadora de este escenario, pues un organismo vivo está compuesto por infinidad de células, cada una de ellas es importante, cuando se agrupan forman órganos que cumplen funciones específicas y juntos, constituyen un organismo, que es bello, complejo, sorprendente. De igual manera la práctica, está conformada por actores educativos singulares y únicos, que trabajan de forma conjunta para construir propuestas que benefician a la infancia.

Esta práctica al igual que un organismo vivo, se nutre para poder crecer y fortalecerse, y este alimento es la filosofía de Reggio Emilia, de la que la Maestra Coordinadora dice:

“he sido como afortunada de estar en ese centro, (...) creo que en lo personal nos ha contribuido en conocer, ahondar y especificar lo que significa trabajar sobre la filosofía de Reggio Emilia, yo me he dedicado a conocer la filosofía, las formas de concebir a la infancia y esas formas de concebir al maestro, creo que estoy en un proceso, aprendiendo y para mí fue una gran oportunidad estar acá” (Grupo de discusión Maestras Coordinadoras MC 1)

Esto deja ver cómo la Maestra Coordinadora continúa su proceso de formación, involucrándose en el aprendizaje base del centro, como lo es la filosofía de Reggio Emilia y siente cómo esta le aporta desde las formas de entender a la infancia y de pensar al maestro. Ella asume su rol de coordinadora de forma coherente y responsable, pues ante una nueva filosofía, que no conoce, decide involucrarse en el proceso para desde allí caminar junto con sus estudiantes, que como ella, deben comenzar a entrar en el escenario a través de este sustento, ella lo vive así: “yo estoy en el momento de enamoramiento, me ha tocado aprender el enfoque, la filosofía y verla en vivo y en directo” (Ibíd.)

De otra parte, ella hace referencia a cómo en el Centro Aeio-tú se vivencia de forma tangible el enfoque de la filosofía, tanto así que se hace real en el contexto que viven las maestras en formación, se plantea que existe una: “perspectiva educativa frente al proceso de reivindicar al

niño como sujeto de derechos”, (Ibíd.) lo que ha permitido que las estudiantes se empoderen y posicionen este discurso en la primera infancia como vital en la sociedad y en su formación.

Lo anterior se manifiesta en las relaciones que las maestras en formación entretejen con los niños, desde allí la maestra coordinadora habla:

“tienen unos parámetros muy establecidos con respecto a qué se negocia y qué no, esta manera de ver al niño de respetarlo como sujeto, de respetar su juego, de respetar sus espacios de interacción lúdica con sus espacios de las demás acciones cotidianas como la alimentación, el sueño, todos los aspectos de cuidado” (Ibíd.).

Se hace evidente que en este lugar de práctica dedicado a la primera infancia, se ve al niño como un sujeto capaz de hablar para mediar las situaciones, al que se le da un lugar digno desde el espacio, el juego y las rutinas cotidianas como comer y dormir, que se sustentan en las necesidades de los mismos, pero vistas a partir del bienestar y el desarrollo holístico del niño; lo que hace que esta institución educativa se distancie del asistencialismo que es muy común en los escenarios que se dedican a los más pequeños.

Es desde este tomar distancia del asistencialismo, en el que la Maestra Coordinadora encuentra cómo sus estudiantes han podido crecer con la práctica que realizan, asumiéndola con responsabilidad y confrontándose con los procesos que habían hecho en otras instituciones “yo tengo estudiantes que me decían: -no profe, es que yo nunca hubiese pensado que trabajar con niños en primera infancia, me hubiera permitido construir todo lo que he construido-, porque estaba viciada de otras instituciones, del sistema totalmente asistencialista”. (Ibíd.). De lo que la maestra coordinadora infiere también que la estudiante estaba “incluso viciada en sus propias capacidades, en pensar en que ella no era capaz, una cosa es el sistema con sus componentes pero otra cosa es ella como maestra” (Ibíd.).

La cita de la maestra titular continúa relatando como la estudiante “creía que no era capaz, de establecer contacto visual” Contándole: “cuando yo veía a esos niños debajo de mi rodilla yo

decía: ¿dónde estoy?, ¿qué voy a hacer con ellos?”. (Ibíd.). Luego de esto la maestra coordinadora narra cómo fue para ella ver como su estudiante, no lograba pensarse en una interacción pedagógica y cómo el asumir la práctica en el centro de forma responsable y reflexiva, le ayudó a modificar las diferentes acciones que le obstaculizaban sus procesos de interacción con la primera infancia. Lo anteriormente descrito demuestra claramente como la maestra coordinadora está interesada en contribuir a la formación de sus estudiantes, escuchándolas y jalonándolas en sus procesos individuales, para que lleven a cabo procesos de reconocimiento propios que las ayuden a fortalecerse como personas y maestras, dicho con sus propias palabras:

“Nosotros trabajamos con seres humanos, es diferente trabajar con materia prima inerte, pero trabajar con seres humanos, implica una complejidad en las relaciones, tiene un nivel de reconocimiento frente a sí mismo, y frente al otro como sujeto, ese saber ser se construye es la práctica no hay otra manera de aprenderlo.” (Ibíd.).

Otra de las características a las que hace alusión la maestra coordinadora en este escenario es la capacidad de asombro, se sabe que en la actualidad es difícil asombrar a los jóvenes y adultos y que estos a su vez logren suscitar el asombro en los niños y niñas es aún más atípico, pero ella cree que el centro con su cotidianidad que logra ser extraordinaria, alcanza a asombrar a las maestras en formación que en repetidas ocasiones se sorprenden gratamente del potencial que tiene los niños y las niñas, estas últimas le contaban a su coordinadora, quien narra:

“profe hoy estuvieron dispuestos, hoy estuvieron atentos, hoy salieron con estas hipótesis, con estos planteamientos, les gusta esto. No es lo mismo trabajar con niños de primaria, es la naturalidad en el niño, la espontaneidad en el niño ahí viva, de donde yo puedo sacar provecho de ello” (ibíd.).

Esto pone en juego a los niños, sus intereses y su espontaneidad que en este caso, contribuye de forma grata a la formación de las maestras y hace que los proceso acontezcan bajo un “currículo emergente donde los intereses de los niños son posibilitadores de construir procesos de

aprendizaje” (Ibíd.). Ante esto la maestra coordinadora hace fuerte énfasis, pues es desde las acciones concretas que suceden en el cotidiano que las estudiantes pueden formarse, siendo atentas para que ninguna circunstancia se les escape y puedan hacer propuestas acordes al contexto, a los sujetos que habitan este escenario y a la filosofía de base que lo orienta.

Podemos concluir cómo la maestra coordinadora en este escenario es un sujeto educativo fundamental, que se asume en formación, pero que a su vez es referente de formación para sus estudiantes, acompañándolas en los procesos que llevan a cabo y sorprendiéndose de los cambios que estas viven cuando asumen la práctica con responsabilidad, pues esto les permite ver en que pueden cambiar y como el Centro las ayuda a hacer esa transformación interior. Por esta razón la maestra coordinadora se siente parte activa de este “organismo vivo” (Ibíd.) que es la práctica, en donde ella participa, jalona, orienta y motiva a las maestras en formación.

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA IMPORTADA A UN CONTEXTO COLOMBIANO

Hasta el momento hemos visto toda la riqueza que tiene este escenario de práctica y cómo contribuye a los diversos actores educativos desde su propuesta basada en la filosofía de Reggio Emilia, que se origina en Italia. Sin embargo seguimos viendo cómo hoy se continúa repitiendo lo que sucedía a inicios del S. XX, cuando llegaron diferentes pedagogías de Europa para contribuir a la formación de los maestros de la época y cómo estas fueron puestas en marcha.

Es interesante, en este punto evidenciar que aunque la propuesta del Centro Aeio-tú tiene un carácter innovador, continúa siendo una propuesta Europea, adaptada al contexto Colombiano, involucrando a niños y niñas de todos los estratos socioeconómicos de algunas zonas de Bogotá y del país, lo cual genera inquietudes como: ¿Será posible crear una propuesta para la primera infancia que sea propia de nuestro país?, ¿por qué en pleno siglo XXI, seguimos recibiendo las propuestas importadas y las adaptamos según el contexto?, ¿qué consecuencias tiene adoptar estas propuestas en nuestros contextos educativos? Preguntas que por ahora no podemos resolver y que están abiertas para el debate.

I.E.D REPÚBLICA DE COLOMBIA: DESNATURALIZANDO LA IDEA DE LO TRADICIONAL.

Nuestro viaje nos llevó a visitar una institución educativa de carácter distrital, en la que pudimos encontrar para nuestro agrado, un ambiente educativo seductor, que nos marcó significativamente en este ejercicio investigativo, pues allí se hacen presentes algunas singularidades en torno a la formación de los maestros y maestras.

En este escenario en el que se establecen distintas relaciones entre los actores educativos, vemos como las maestras en formación y las maestras titulares, a pesar de sus diferentes apuestas, logran un entendimiento recíproco que las enriquece en su proceso de formación, dejémonos sorprender con los relatos de quienes habitan este lugar.

“MIREN LES PRESENTO A LA NUEVA PROFESORA DE ESPAÑOL, DESDE ESE MOMENTO PARA LOS NIÑOS SOY LA PROFESORA DE ESPAÑOL” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR1).

En este escenario educativo vimos cómo las maestras titulares dotan de acciones y demandas específicas a las maestras en formación, determinando de una u otra manera el papel que deben adoptar, proporcionándoles acciones precisas y concretas, donde se les dice qué y cómo hacerlo y aún más demandándoles lo que deben llevar para una posterior intervención “mira, has de la página tal a la tal, aquí como que sale la n, entonces ponlos a hacer algo con la n. (...) bueno, para la próxima clase tráeles una guía sobre números para que colorean” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR2). Pero, ¿qué postura toma la maestra en formación frente a la situación anteriormente descrita?

Las maestras en formación, son conscientes de lo que sucede y ante esto expresan aspectos como los siguientes “no puedo irrumpir con una cosa así de la noche a la mañana, también apporto y trato de mediar las situaciones, para que no sea solo lo que yo pienso” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR7), esto deja ver cómo ellas consideran necesario crear un puente para conectar lo que la maestra titular demanda y lo que la maestra en formación propone, abriéndose paso en el aula por sí mismas: “Yo dije bueno, voy a tener en cuenta el tema que ella me está dando, pero hago otra cosa, cosas en razón a lo que soy como maestra” (Grupo de

discusión maestras en formación. MFR2). A través de esta toma de decisión, la estudiante se posiciona y lleva a cabo sus acciones desde lo que ella cree y siente pertinente, saliéndose del hacer por el hacer y abandonando una zona de confort, para entrar a proponer otras acciones en el aula con los niños y las niñas.

De esta forma, las estudiantes se asumen como sujetos que tienen mucho que decir y aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de igual forma reconocen la posibilidad de aprender de las maestras titulares, “uno retoma de ellos y ellos de nosotras” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR3) consolidando relaciones mutuas de aprendizaje y de formación recíproca.

Por otra parte, es interesante ver el lugar que les dan las maestras titulares a las estudiantes en el escenario de práctica, algunas de ellas sí las reconocen como maestras, a pesar de que las etiquetan bajo una disciplina específica “miren les presento a la nueva profesora de español” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR1). Con ello, no se quiere decir que el lugar de la maestra en formación se limite a realizar sus intervenciones en una asignatura determinada, sino que este lugar varía, se construye y se adquiere a través del trabajo conjunto entre estos dos actores educativos.

Sin embargo, esta peculiaridad aunque recurrente no se evidencia en todas las maestras titulares, ya que algunas desdibujan a la maestra en formación, confinándola a ser quien solo va un día a la semana a apoyar el proceso que esta viene desarrollando “Los niños míos nunca la han visto como otra profe, (...) yo les conté que ella era una niña que estudia en la pedagógica, en la universidad donde yo estudié, y que algún día ella también iba a ser maestra como yo” (Grupo de discusión I.E.D. República de Colombia. MTR4.). Esta cita permite ver por un lado el lugar que la maestra le asigna a la estudiante, pero por otro, la mirada de infantilización que tiene la maestra titular de la estudiante al asumirla como una “niña”, posicionándola desde la dependencia que posee cada niño del adulto, en este caso la relación es de subordinación de la maestra en formación con su titular, lo que hace que la estudiante esté sujeta a lo que ella le ofrezca; se observa el “poder” que posee la maestra titular para determinar ante el otro, el papel, la mirada y el quehacer que se le asigna a la maestra en formación.

De otro lado el maestro y las maestras titulares, de esta institución educativa fueron formados en las escuelas normales, donde consolidaron una idea de la práctica como el espacio de verificación y aplicación de los conocimientos, esta premisa que está implícita en la formación de los maestros titulares, ha repercutido en la formación de las estudiantes, que de forma inconsciente la han adoptado, asumiendo la práctica como un “espacio idóneo para vivenciar los conocimientos, aprendizajes y experiencias que los seminarios y espacios académicos de la universidad me ofrecen” (Relato maestras en formación. MFR1). “Así pues, la práctica pedagógica es útil en el sentido tal que esta nos permite explorar y experimentar” (Relato maestras en formación. MFR2). Es así que la práctica se convierte en el lugar donde se ponen en marcha diversos conocimientos y acciones de lo que se aprende, finalmente esta se vuelve ese sitio para corroborar “si todo lo que planeo, sí sirve” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR6).

Complementando lo anterior, se reconoce la práctica como el espacio en el cual se pone en juego el sentir de las maestras en formación, ya que es inevitable que se deje a un lado el mar de sensaciones que allí se entretajan, lo podemos evidenciar en algunas expresiones como: “a mí me apasiona la práctica, anhelo que lleguen los jueves, los niños transmiten energía, es muy gratificante” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR5), siendo satisfactorio el encontrarse con los niños y con el espacio, creando un mayor vínculo y un agrado hacia lo que se hace; pero otras, por el contrario se apartan de esta visión, considerándola “un reto, (...) para mí todo sale bien, pero para la maestra titular no” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR9), reto que nos permite ver el proceso de la estudiante, lo que genera la maestra titular en ella y el proceso formativo que lleva, permitiéndole pensarse de una manera diferente, de poner en juego lo que se es como maestra y de comprender las distintas miradas que se tienen de lo que se viene desarrollando en el aula.

Por último encontramos que la práctica se piensa como “una tensión, (...) yo no puedo salir con cualquier cosa. Los jueves a mí, me da miedo de cómo me recibirán los niños y la maestra titular” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR1). Dejándonos ver ese temor por no

llegar a cumplir con las expectativas de la maestra titular y los niños, por el peso que conlleva el saber que se debe mantener un nivel y en esa medida no sentir libertad de explorar cosas nuevas y diferentes. Todas estas percepciones, impresiones, emociones permean la formación de las estudiantes, las enfrenta a un contexto complejo y las confronta día a día.

Hasta el momento hemos visto el papel que tiene la maestra titular en los procesos que emprende la maestra en formación en el escenario, su influencia y las huellas que esta deja en la formación de la estudiante. La estudiante se posiciona como maestra en tanto el proceso le demanda tomar decisiones, se pone en juego, en un lugar que reconoce como importante para su formación “la práctica” en donde se entretajan relaciones de cooperación y aprendizaje que la llevan a reflexionar sobre sí misma.

Ahora centremos nuestra mirada en otra de las relaciones importantes que se origina en este escenario, entre la maestra coordinadora y la maestra en formación.

MAESTRA EN FORMACIÓN – MAESTRA COORDINADORA: ¿MIRADAS EN CONTRAVÍA?

Todos los escenarios de práctica cuentan con una maestra coordinadora, quien es el puente entre los actores educativos de la institución y las maestras en formación. Se busca que esta enriquezca los procesos de formación de las estudiantes a través de un acompañamiento constante que las ayude a crecer en su camino como maestras.

Al mirar detenidamente a la maestra coordinadora como ese actor educativo importante en la formación de las estudiantes y quien a su vez se convierte en su referente, hemos encontrado una tensión en esta relación. Cada una de ellas plantea una postura diferente en concordancia a las relaciones que se entablan y al papel que cada una desempeña en este transitar por la práctica; en primera medida se dará paso a las voces y lecturas que hacen las maestras en formación sobre el papel de la coordinadora y posteriormente se plasmará la postura de esta última.

Las dinámicas que se dan en un proceso de práctica no se podrían realizar sin el papel de las maestras coordinadoras y su acompañamiento permanente a las maestras en formación, sin embargo estas últimas sienten que “acompañamiento como tal no ha habido (...) no vemos un apoyo teórico como tal” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR4 y 7), repercutiendo en aspectos como la comunicación y las relaciones que entablan estos dos actores “Yo este semestre perdí el interés de mandarle las planeaciones a ella (...) “y hemos perdido comunicación” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR5 y 6).

Es a partir de todo lo anterior que las maestras en formación sienten un vacío, una brecha, manifestando la carencia y reclamando así la figura de quien para ellas debe ser la persona que propone rutas de trabajo, resuelve dudas, inquietudes y que hace posible una relación entre el escenario de práctica y la universidad.

Ello no se encuentra en todos los casos, una de las maestras en formación reconocen que si hay aportes valiosos “por ejemplo, un objetivo, ella me dice: ¿no puede ser así, puede ser por este lado!. Pues es también cuestión de hablar con ella, ella también nos ha preguntado por el proceso y nosotras nos quedamos calladas” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR5); visibilizando otro de los factores por los cuales, esta relación entre maestra en formación y maestra coordinadora se ha deteriorado, siendo en este caso las estudiantes quienes no han procurado transformar dichas situaciones, ni se han dado a la tarea de manifestar las diferencias e inconformidades que se tiene frente a lo que se asume que ha dejado de realizar la coordinadora; lo que nos permite que ver que no es tarea solo de una parte de esta relación, si no por el contrario es una labor conjunta de estos dos actores educativos.

Siguiendo con este panorama, se retoma la postura de la maestra coordinadora de práctica en relación al trabajo que se viene desarrollando con las maestras en formación, el discurso de la coordinadora nos permite evidenciar la intencionalidad y el carácter que quiere darle al proceso de formación de las estudiantes y cómo esto vislumbra las relaciones entre estas dos.

La maestra coordinadora constantemente pretende llevar procesos de trabajo que rompen los esquemas que se han instaurados hace un largo tiempo, diciéndoles “van a llevarle a los niños la misma hojita, entonces qué es la universidad, qué les ha dado de elementos para que ustedes lleguen a ser maestras diferentes (...) el sistema es del siglo XIX, maestros del siglo XX para chiquitos del siglo XXI, entonces empezamos a repensar la práctica” (Grupo de discusión maestras coordinadoras de práctica. MC); a través de estas palabras vemos como la maestra coordinadora busca que las estudiantes construyan una mirada crítica, que las proyecte a un cambio de perspectiva en su quehacer, reevaluando el proceso formativo que llevan a cabo en la universidad el cual se pone en juego en el espacio de práctica.

De esta forma la coordinadora realmente es un puente, que busca acercar y contribuir a que las maestras en formación den ese paso tan difícil, entre lo que se quiere dejar de ser y encontrarse con eso que la hace distinta, le da un toque particular y le apuesta a una visión del proceso educativo diferente, es por ello que “la práctica tiene que ser reflexiva, pensada en el sujeto, no centrada en el maestro, sino en el sujeto que aprende” (Ibíd.), trastocando las estructuras que comúnmente se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pasando a establecer la práctica como un espacio de formación que permite entender otras maneras de reconocer a los sujetos como punto de partida para emprender el quehacer del maestro.

Por otro lado, la maestra coordinadora postula que son los maestros en formación las encargadas de dar un primer paso para dejarles algo a los niños y niñas distinto a lo que les da el sistema, puesto que ellas no pueden ir totalmente en contra del mismo, para ello se debe empezar por reconocer que son “maestras nuevas, son maestras de una generación totalmente diferente a la mía, ustedes son maestra que tienen más significado” (Ibíd.), por ello deben asumirse como maestras que poseen otra visión, que pueden llegar a la institución, si bien no a cambiar todo porque no se puede, sí a proponer otras alternativas y formas de emprender el trabajo con los niños y las niñas.

Junto a lo anterior, la coordinadora de práctica reconoce el papel que tienen las maestras titulares en la formación de las estudiantes, las cuales “les enseñan a las niñas con mucha frecuencia, por

ejemplo el manejo de las actividades” (Ibíd.), aspecto que es muy importante a la hora de llevar a cabo la práctica; esta resalta las relaciones que se entretienen entre la maestra titular y la maestra en formación, donde estas últimas manifiestan desacuerdo frente algunas actitudes que tienen sus titulares, pero al mismo tiempo las adoptan en ciertas situaciones con los niños y las niñas. “las veo (...) tomando las mismas cosas de los maestros que juzgan y que critican” (Ibíd.). Esto último genera una dualidad dentro de lo que se dice y concibe de la maestra titular, ya que esta se convierte en un referente indispensable para el proceso de formación de las estudiantes y actor principal a partir del cual gira la acción de las mismas.

Hasta el momento hemos visto dos posturas que prevalecen en las relaciones entre la maestra coordinadora y la maestra en formación, estas muestran, cómo cada una de ellas espera de la otra ese primer paso, para entablar un diálogo que les permita conocer sus demandas, necesidades y requerimientos.

La anterior tensión repercute en la manera en que las maestras en formación asumen a las maestras titulares, quienes se convierten en el eje de apoyo para sus procesos de intervención y estas a su vez está dispuestas a retroalimentarlas, “mi maestra titular retroalimenta lo que hago” (Grupo de discusión maestras en formación MFR8) “La titular me corrige, es evaluación y autoevaluación” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR5).poniendo su experiencia y recorrido para guiar y orientar el caminar de quienes emprenden este complejo proceso, pero así mismo asumiendo un nuevo rol, el de ser quien avala, aconseja y permite la acción de la maestra en formación en el aula.

De esta manera, el maestro titular pasa a tener un papel protagónico en la formación de algunas estudiantes, “estamos aprendiendo del maestro titular” (Grupo de discusión maestras en formación MFR4), convirtiéndose en un referente formativo, como se puede evidenciar en el siguiente relato:

“él me dice bueno listo, vamos a hacer tal cosa para dentro de ocho días, (...) él por ejemplo cuando yo hablo muy bajito me dice: – mira sube la voz o si no se te alteran-, él

me aporta mucho porque es muy activo, él tiene muchos métodos. Entonces, yo llegar a decirle algo ¡pues no!, yo estoy aprendiendo de él, (...) él me da la confianza para preguntar, ¿hago esto así?, ¿qué tal si lo hago de esta manera?” (Ibíd.).

En este sentido podemos ver cómo la maestra en formación describe la relación que tiene con el maestro titular, del cual aprende a diario y siente que contribuye de gran manera a su formación como maestra, valorando su amplio conocimiento del grupo, de las situaciones por las que atraviesa cada niño y niña, del clima que se da en el aula, donde a su vez es escuchado y reconocido por el grupo de niños. Pasando a ser la persona ideal para retroalimentar lo que la estudiante viene desarrollando, desde una relación de respeto y reconocimiento; pero así mismo, asumiendo un reto que la lleve a pensar que no puede hacer cualquier cosa “es un reto para mí, los niños a veces dicen: ay no que pereza, el profè Hugo nos hace algo más chévere” (Ibíd.) Se reconoce aquí la necesidad de la práctica para comprender las lógicas del aula, de los grupos y por otra parte la figura del maestro que le permite aprender y retomar herramientas para desenvolverse de una mejor manera con los niños y las niñas.

Con el panorama más amplio de lo que acontece en la práctica, el rol que asumen las estudiantes en la institución y cómo los diferentes actores aportan a su formación, se hace evidente cómo unos (MT) más que otros (MC), marcan dicho proceso y dejan huellas en este transitar, permeando por consiguiente las miradas, las relaciones con el entorno educativo y las posturas que la maestras en formación establece de su quehacer en el escenario.

Ahora abordaremos la contribución y las marcas que ha dejado República de Colombia en las maestras en formación, a partir de aportes como, “acercarnos a diversos contextos, (...) me ha permitido ser más autónoma y crítica” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR1). “la práctica me confronta, me hace reflexionar, me impacta, me ilusiona, me hace explorar más allá de lo que a simple vista ven mis ojos” (relato. Ibíd.). En todos estos aportes se denota como cada dinámica, cada acción, cada relación que se entabla con el otro, hace que la estudiante se posicione de una manera distinta, se emocione y afiance una postura frente a lo que realiza,

partiendo del confrontarse con lo que la rodea, viendo las cosas con otros ojos y desde otras perspectivas.

De otra parte el espacio permite “indagar e investigar sobre los distintos procesos educativos (metodologías, métodos de enseñanza, dinámicas, didácticas, estrategias, etc). Pensar en el otro y actuar para el otro” (relato maestras en formación. MFR2), viabilizando el carácter social que debe tener el maestro, ya que no solo es el poner en marcha ciertas herramientas para un fin u obtener un resultado como tal, por el contrario la práctica permite ir más allá, posibilitando ver la realidad de los otros y desde la acción del maestro poder contribuir o sopesar en cierta medida dichas situaciones.

Por otra parte también permite “reconocimiento de sí mismo, de debilidades y fortalezas, es más un reconocimiento de lo que yo soy” (Grupo de discusión maestras en formación. MFR6), creando identidad, consolidando una imagen de sí mismas, estableciendo el espacio de la práctica como lugar que permite reconocerse como sujeto y como maestro, por medio de la cual se aprende de los errores, las falencias y las fortalezas que surgen con cada paso que se da en el camino de tan ardua labor, “repensarme en el papel que debo cumplir como maestra de educación infantil” (relato maestras en formación. MFR2), reconociendo la responsabilidad que se tiene con la sociedad y en específico con la infancia.

Cerrando este apartado referido a la Maestra en Formación – Maestra Coordinadora, se ratifica la importancia de las interacciones entre agentes educativos que también hacen parte vital de la formación de las estudiantes y cuan importantes son los canales de comunicación en la misma. A continuación se presentarán las voces de los Maestros titulares que cuentan sobre su formación y cómo está atraviesa también a las estudiantes.

“PARA MÍ ES TEXTUAL, LA EXPERIENCIA HACE AL MAESTROS, SENCILLO, ENTRE MÁS ELLA ESTEN EN UN AULA (...) MÁS VAN A APRENDER” (Grupo de discusión I.E.D. República de Colombia. MTR2.)

Los maestros titulares de este lugar de práctica fueron estupendos viajeros, pues en el recorrido por su hacerse maestros, compartieron con sencillez ese enamoramiento de su formación inicial, que en su mayoría recibieron en las escuelas normales y que los marcó como maestros; escuchémoslos y dejémonos transportar en el tiempo.

“Yo le comentaba a la chica que me colabora (...) que cuando yo estaba en once, nosotros el primer mes que empezaban los niños en febrero, (...) lo trabajábamos (...), la maestra consejera estaba ahí, nos miraba, nos regañaba, nos observaba, todo el tiempo, desde formar, rezar, entrar, todo (...). En la normal, empezábamos a practicar desde octavo, noveno, décimo y once, y en once todo el primer mes (...). ¡La experiencia hace al maestro!. Si usted no se mete y dice: ¡bueno, aquí que hago con este niño cansón, qué hago, qué me invento! pues no va aprender, es así de sencillo. (...) Otra cosa que se me olvidaba respecto a las prácticas, nosotras teníamos que seguir nuestra motivación, adquisición, objetivos... la estructura, teníamos que seguirla porque si no la clase no estaba bien” (Grupo de discusión I.E.D. República de Colombia. MTR2.)

“(…) en la normal, desde grado octavo nos asignaban un grupo en una escuela pública de 40 – 45 niños y nosotras con 15 – 16 años hágale, si hágale, ¡porque ahogarnos no!, porque la maestra consejera nos acaba de un grito y repita práctica, en mi normal durábamos una semana completa cada bimestre y eso si éramos solas, la maestra consejera anote y regañe y en ese tono uno tenía que inventarse lo que hubiese para motivar las niñas, fuera la anexa o una escuela y hacer muchísimas cosas.”(Grupo de discusión I.E.D. República de Colombia. MTR6)

Estas dos posturas, nos permiten remontarnos a las vivencias de los maestros titulares y sus procesos de formación, cada uno de manera particular nos abre un panorama de lo que era en ese momento la formación de los maestros, la cual tenía como base primordial la práctica, pero esta entendida como espacio de experimentación, que estaba dirigida por una maestra consejera quien era el referente para la formación; esta tenía un rol decisivo, en tanto era la encargada de los procesos de control, supervisión y evaluación, aspectos mediados por la observación permanente

del cómo las maestras en formación se desempeñaban en el aula. Veamos qué tanto ha cambiado o permanecido esta mirada alrededor de la formación. En primera medida se abordará la concepción que poseen los maestros titulares sobre la práctica como espacio de formación del futuro maestro, siendo el lugar fundamental que permite tener, como lo dice una de las maestra titulares “una formación (...) con muchísima más calma y seguramente más fuerte” (Grupo de discusión I.E.D. República de Colombia. MTR6.), aludiendo a su visión de este espacio, como lugar por excelencia para “hacerse” maestro, es así que en la medida en que la maestra en formación pueda durar un mayor tiempo en la práctica, conocerá realmente lo que pasa en el contexto escolar y al enfrentarse a su acontecer diario, aprenderá realmente a ser maestra.

Al remontarse el maestro titular a sus experiencias en las escuelas anexas, podemos ver cómo se identifica con la práctica de la maestra en formación, ya que las dos vivieron el proceso de confrontarse en un contexto real en el que está presente la infancia, dicha experiencia se evoca cuando están trabajando con las estudiantes en el aula, queriendo que ellas aprendan lo mismo que ellos aprendieron en su tiempo y que consideran importante para la formación como: “dominio de la voz” (Grupo de discusión I.E.D. República de Colombia. MTR6) “manejar diferentes técnicas, que aprendan (...) diferentes tipos de motivación, por ejemplo videos, cuentos, (...) talleres” (Grupo de discusión I.E.D. República de Colombia. MTR5.), donde el aprender y manejar bien dichas herramientas le permitirá a la estudiante ser una “buena” maestra, todo ello se transmite con el fin de dotar de mejor manera el hacer de quien trabaja con los niños y las niñas y prepararlas para el abordaje de lo que será su profesión.

También vemos cómo los maestros titulares se complementan con las propuestas de las estudiantes, destacando cómo la práctica es un espacio de aprendizaje bidireccional “Si, porque a uno (...) a veces no se le ocurre nada, entonces ustedes vienen con aire fresco y uno dice: caramba esto lo puedo hacer, entonces es mutuo, la ayuda es mutua”. (Grupo de discusión I.E.D República de Colombia. MTR2). Es importante reconocer a la estudiante como interlocutora, la cual tiene elementos nuevos para decir, aportar y brindar al escenario, siendo bien recibidas por las maestras titulares, que las acogen como un respiro, permitiéndoles salir de la rutina.

Lo anterior nos deja ver cómo la formación esta permeada por las relaciones que se entretienen en los lugares de práctica y en este caso como los maestros titulares contribuyen en este proceso desde sus consejos “la niña que ahora está conmigo se deja ayudar mucho (...) se deja guiar (...), ella ha sido muy juiciosa y siempre me ha mandado las actividades que tiene planeadas, yo le hago sugerencias respecto al trabajo con los niños.” (Grupo de discusión I.E.D República de Colombia. MTR4).

En segunda medida encontramos cómo la práctica es para los maestros titulares ese lugar de verificación de los conocimientos “el colegio es el laboratorio” (MTR2), y es “(...) un espacio donde hacer sus primeras pruebas, (...) y al mismo tiempo ir desarrollando eso que está en los libros y que la teoría que le han dado traerla a la práctica a ver qué tan cierta es (...) y hasta donde es verdad” (Grupo de discusión I.E.D República de Colombia. MTR7). Las palabras de los maestros titulares, nos dejan ver la marcada influencia de su formación inicial, la cual hasta el día de hoy ha permanecido vigente, por ello consideran importante que las futuras maestras las adopten en su proceso formativo, haciendo de la práctica un espacio en el cual puedan verificar, explorar y traer todo lo que los espacios académicos les dan a ver qué tan oportunos son para el trabajo en este contexto.

En tercera y última medida los maestros titulares dicen que las maestras en formación le aportan al escenario educativo, como lo mencionan algunos de ellos, “le pone toda la juventud, (...) le pone muchas ganas (...), traer cosas nuevas y los muchachos (...) lo decían, (...) es como un respiro de ese profesor que está ahí todos los días con la disciplina y diciéndoles, entonces eso es bueno (...) y a uno eso le ayuda también, como que refresca un poco el ambiente y las cosas”. (Grupo de discusión I.E.D República de Colombia. MTR7). El jueves es entonces un día en que se rompe con la cotidianidad de la semana, ya que la estudiante llega con acciones distintas que le permiten a los maestros titulares y a los niños tener un día diferente, encontrándose con algo nuevo. En este sentido surge la pregunta: ¿la estudiante es reconocida como una maestra?, y si es así, ¿qué tipo de maestra es?, o tal vez, ¿es una ayuda para los niños y la maestra titular?

Aunque no podemos dar respuesta a estos interrogantes, es evidente la contribución de las maestras en formación al escenario, la cual se evidencia a través de las palabras de algunas maestras titulares “cambian el espacio, empezando por ahí, porque ella a veces los saca al patio, dividen el grupo, entonces son diferentes técnicas que ella trae para trabajar, entonces es rico porque cambia también, me gusta”, (Grupo de discusión I.E.D República de Colombia. MTR4). Todo ello, permite a la maestra en formación, poner en escena diferentes técnicas utilizando espacios distintos, lo cual resulta un aporte al decir de los maestros titulares que consideran un aspecto enriquecedor para ellos y para los niños, dando su aprobación a la acción que emprende la estudiante, evocando sus procesos de formación “yo si rescato en las que he tenido y en la mayoría, como esa actitud, como ese recordarle a uno por donde uno empezó” (Grupo de discusión I.E.D República de Colombia. MTR3).

Todo lo anteriormente mencionado, muestra de forma clara las situaciones concretas del espacio que son diversas, tensas, atractivas, desafiantes; intentando conocer un sistema educativo, las condiciones en las que se mueve el escenario distrital, aspectos que la maestra en formación no puede cambiar, pero sí intentar comprender, leer en contexto y plantear algunas acciones distintas. Cada uno de estos factores contribuye a la formación, a una formación particular, permeada por lo que circunda en la práctica, por todo aquello que el propio sujeto construye desde su experiencia y su relación con los otros actores educativos, que en este caso son los que más han marcado dicho proceso.

LA FORMACION: ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE.

Este escenario de práctica está atravesado por una serie de características, que hacen que las maestras en formación sean permeadas por diferentes tendencias , la primera de ellas es la influencia de la formación de los maestros titulares desde la Escuela Normal, la segunda se enmarca en la tecnología educativa y la tercera se refiere a una manera diferente de ver a los niños, de plantearles elementos interesantes que incluso deben ser tenidos en cuenta por la maestra en formación.

A lo largo de este recorrido pudimos ver la primera tendencia, la cual está relacionada con las Escuelas Normales Superiores, ya que la mayoría de los maestros titulares fueron formados en estas, llevando a cabo su práctica en las escuelas anexas, donde vivieron procesos y dinámicas atravesadas por las decisiones de la maestra consejera, quien era un modelo a seguir que les exigía planeaciones con parámetros preestablecidos, determinando lo que debían realizar los mismos. Todo ello incide en las relaciones con las estudiantes puesto que constantemente evocan sus experiencias para que la práctica tenga ese mismo matiz, considerando dicho espacio como lo afirma Calvo (2004) un lugar de verificación del conocimiento, esta idea se ha perpetuado en los maestros titulares hasta el día de hoy.

La segunda tendencia se enmarca en la formación de los maestros titulares durante su ejercicio profesional, estos han sido permeados por la tecnología educativa, siendo el estado quien incluye el pensamiento tecnocrático en los procesos educativos, es por ello que los maestros en ejercicio se dejan llevar por estas lógicas; realizando su labor sin reflexión alguna, visualizando una apuesta por el diseño del currículo por objetivos y sobre contenidos específicos, donde se muestra un carácter eficientista, delimitando a los mismos solo en el hacer. „Se reconoce que los maestros en el sector distrital son parte de ese gran sistema, son sujetos públicos, controlados. Esa es en esencia una característica fundamental de la escuela.

Estas tendencias han logrado repercutir en la formación de las maestras, haciéndose evidente en la manera en que las estudiantes que están realizando su proceso de práctica en la institución República de Colombia, asumen la planeación y este espacio formativo, como el lugar para ejecutar un conocimiento y así mismo corroborarlo, tomando al maestro titular como modelo de formación, esto se ha evidenciado a través de cada visita, encuentro, diálogo con los diferentes actores y desde sus narrativas, recogidas a lo largo de esta expedición.

FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS, PARA PENSAR ESAS OTRAS REALIDADES DE LA INFANCIA.

Después de recorrer este escenario por medio de los documentos escritos de las maestras en formación y del diálogo con la maestra coordinadora, pudimos explorar un espacio alternativo que nos permitió ver la práctica por fuera del sistema educativo formal y así reconocer los retos tanto para las estudiantes que toman esta opción, como para la maestra coordinadora que las acompaña, ya que se enfrentan a una serie de particularidades y tensiones al involucrarse en las dinámicas de este escenario, por eso a continuación le damos lugar a las voces de los actores educativos que allí habitan.

“SER PARTE DE ESTE PROCESO ME MARCA COMO MAESTRA.” (Escrito Individual Maestra en Formación 1)

Esta frase, plasmada en un escrito realizado por una maestra en formación nos permite entrar en un lugar de práctica que tiene un sello particular para las estudiantes, pues es un espacio diferente, que rompe con el imaginario y las concepciones que se tienen alrededor de los escenarios alternativos y su población, que en este caso son los niños y niñas trabajadores de calle, lo que ha permitido a las maestras en formación: “comprender los contextos en los que (...) interactúan⁴⁴, su cotidianidad y las dinámicas construidas para interactuar en este medio” (Escrito Individual MF 1 FCU).

Esto las llevó a conocer las características de la Fundación Creciendo Unidos y su eje central, que es el trabajo en derechos humanos, enfocado hacia la infancia trabajadora de calle. Lo que se convirtió en parte importante de la formación de las estudiantes, ya que el escenario de práctica está atravesado por políticas de orden social que giran alrededor del tópico mencionado. Sin embargo, las estudiantes carecían de una formación en el campo de las políticas públicas (de convención de derechos), que resultan ser indispensables a la hora de intervenir en un escenario de animación popular, como la fundación, así como lo expresa una estudiante:

⁴⁴ La población que confluye al escenario de práctica: Los niños, las niñas, los jóvenes y sus familias

“Se puede indicar que al abordar un contenido tan fundamental para la formación de sujetos políticos, sociales y culturales como lo son sus Derechos, hay que tener en cuenta el gran cúmulo de contenidos que requiere su análisis y comprensión, debido a que no se puede hablar de ellos, a partir de unos supuestos saberes, sino consultar e indagar (...) ello se expresa por el hecho de toparse con esta temática, que al principio se contempló a partir de las conjeturas y el objetivo planteado no se lograba, (...) debimos consultar y leer sobre la Convención y Declaración de los Derechos de los niños y niñas, para lograr un óptimo desarrollo en la propuesta de la fundación ” (Escrito Individual MF 1 FCU).

Al respecto observamos como la práctica educativa en un escenario alternativo les demanda a las estudiantes unas responsabilidades en su formación, puesto que al involucrasen en este escenario, se hace necesario que ellas indaguen y conozcan los derechos y políticas de atención que se dirigen a la infancia en situación de vulnerabilidad social y educativa, como lo es la niñez que converge en la Fundación, para plantear intervenciones acordes a la propuesta de la misma.

Por otra parte encontramos que la maestra en formación llega a la fundación, donde su primer acercamiento a esta, la lleva a hacer una lectura del contexto, a reconocer las diferentes dinámicas que allí se dan, al respecto ella señala:

“cuando llegué a la fundación me toco llegar a comprender los contextos en los que los niños y niñas interactúan en su cotidianidad y las dinámicas construidas para interactuar en este medio, permitiendo observar a la niñez en escenarios alternos a los institucionalizados (...) a explorar aspectos familiares, culturales y sociales de la infancia.” (Escrito Individual MF 1 FCU)

Al respecto podemos decir que las estudiantes al llegar a un escenario alternativo se encuentran con la complejidad de un contexto donde la infancia está presente, el cual tienen que reconocer para poder interactuar con propuestas contextualizadas y de esta manera redimensionar su papel por medio de su incidencia en este espacio que es distinto al escolar, ya que la educación trasciende las fronteras escolares e interroga otros lugares, en los cuales la niños y niñas actúan.

Es así, que la maestra en formación poco a poco va posicionándose en el escenario, dejando de ser simple observadora para asumir un rol activo a través del cumplimiento de responsabilidades asignadas por los diferentes actores que trabajan allí, entre ellos la maestra acompañante, lo que generó tensiones, como lo describe una de las estudiantes al narrar aquello que le designaba la maestra acompañante al afirmar:

“que estábamos trabajando de forma desarticulada, que ya no se iba a trabajar en equipo, sino que nuestros intereses nos habían alejado de las dinámicas que ella manejaba, cuando en realidad, no se había visto hasta ahora ninguna metodología de trabajo clara” (Relato MF4 FCU).

Frente a esta situación, la maestra en formación aborda lo sucedido exponiendo argumentos y posicionándose dentro de la Fundación, esto les da valor para “cuestionar y (...) asumir posturas frente a muchas de las cosas que sucedían en la práctica” (Ibíd.), tomando distancia de una práctica sin reflexión y creyendo que como estudiantes tienen mucho que decirle al escenario, lo que demuestra que ellas son capaces de aportar desde su formación, si asumen la práctica como un lugar importante.

Otro de los aspectos que las maestras en formación entraron a problematizaron fue el papel del “docente”⁴⁵ que está presente en la Fundación Creciendo Unidos, pues ellas consideran que son los niños, quienes deben ser protagonistas de las acciones pedagógicas que se proponen y no los docentes, ya que en repetidas ocasiones se dejan a un lado y se impone la voz del adulto quien “ejerce cierto poder con relación a los niños” (ibíd.); con ello se deja ver como se jerarquiza el poder, a tal punto que escuchan expresiones como: “es necesario establecer jerarquías de poder” (ibíd.), prácticas como el grito como estrategia de control.

⁴⁵ Las maestras en formación de este escenario, se refieren siempre a docentes cuando hablan de maestros, pero en la expedición y en este ejercicio investigativo se utiliza la expresión maestro, ya que al hablar de docente se alude a un sujeto que administra el currículo y al hablar de maestro se alude a un sujeto intelectual de la cultura y constructor de un saber.

Lo que permite inferir, que aunque la Fundación Creciendo Unidos trabaja por la igualdad, en ocasiones es difícil llevar a cabo en su totalidad estas propuestas, ya que se intenta concebir la infancia de otras formas, pero se recae fácilmente en la figura tradicional de la escuela, en la que el maestro tiene el poder y es aquel que direcciona todos los procesos. Ante esto las estudiantes intentan construir relaciones diferentes, en la que se erradiquen las relaciones de poder, como ellas mismas lo exponen: “relaciones distintas, no basadas en las jerarquías que usualmente se manejan entre el adulto y el niño”. En este orden expresan las estudiantes:

“fue un aprender con los niños, entender que en ese espacio, eran ellos quienes sabían, quienes dominaban los conocimientos del lugar, y por lo mismo (...) entrar en la dinámica de aprender de ellos, y erradicar el pensamiento del docente como el poseedor del saber, generando así dinámicas de igualdad, (...) respeto y amor, pues la docente en formación, era una más en disposición de construir de manera colectiva un saber.” (Ibíd.).

Son estas acciones las que hacen que las maestras en formación piensen su papel y se aparten de lo que no quiere ser, haciendo un proceso de autoformación como ellas lo dicen: “me apropio de mí quehacer docente, de una forma más reflexiva y argumentativa” (escrito individual MF3. FCU).

Por otra parte en el viaje por este escenario, fue posible reconocer, cómo algunas de las maestras en formación consideran que este espacio “rompe totalmente con las dinámicas de la escuela” (Relato MF6 FCU), ya que ellas eligen este escenario con muchas exceptivas frente a un lugar alternativo, lo que hace que a primera vista se fascinen, cayendo en la crítica hacia la escuela y sus procesos de escolarización.

Sin embargo al vincularse más profundamente con este escenario, ellas comienzan a darse cuenta que “las dinámicas de la Fundación Creciendo Unidos (...) aún se encuentran enmarcadas en la escuela” (Ibíd.), a pesar de que poseen una población fluctuante, con una metodología que se basa en talleres que están sujetos a la asistencia y a lugares específicos, esperando obtener resultados según lo planeado. Lo que las llevó a preguntarse por “si en realidad se está pensando

en una educación con y para los niños y niñas trabajadores.” (Ibíd.). Es interesante desde este escenario mirar lo complejo que resulta tomar distancia de un carácter escolarizado.

A pesar de todo lo que se entretiene en la fundación las maestras en formación, se dejan tocar en la parte personal por la situación de vulnerabilidad y falta de oportunidades que atraviesan los niños y las niñas trabajadores de calle, lo que afecta su formación como maestras y su participación dentro del escenario, ya que al compartir con esta población se dan cuenta que les aporta en la parte “humana y personal” (Escrito individual MF2. FCU).y les ayuda “a entender las realidades que se viven en los distintos contextos” (Ibíd.) en donde actúa la infancia, brindándoles una visión amplia de la misma, y dejando huellas imborrables para proponer posibles soluciones ante las problemáticas que esta vive, asumiéndose como sujetos críticos capaces de contribuir desde su rol como maestras en la sociedad.

Hasta este momento hemos visto que la fundación, si bien plantea aportes para la formación, también vive al interior conflictos, tensiones, como la tendencia a escolarizar, pero a su vez trabaja por los derechos de los niños con unas condiciones particulares; Siendo un lugar importante para la formación de las estudiantes, al respecto una de ellas dice “ser parte de este proceso me marca como maestra.” (Escrito Individual MF 1) pues como lo dice Oscar Jara: “los procesos educativos buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas” (2010. p.4.). Característica primordial de dicha propuesta educativa, que moviliza el pensamiento de las estudiantes que habitan este escenario, llevándolas a recorrer un camino de formación y autoformación que las enriquece como sujetos políticos, críticos y reflexivos, listos para trabajar tanto en escenarios de corte clásico como en escenarios alternativos, interactuando con la infancia y proponiendo alternativas en pro de sus derechos.

“UN PROCESO DE FORMACIÓN Y AUTO FORMACIÓN” (Grupo de discusión Maestras Coordinadoras MC 5)

En el transitar de este viaje nos encontramos con la Maestra Coordinadora de práctica, quien sienta una postura muy clara de lo que implica el desarrollo de procesos en un escenario

alternativo, ya que las estudiantes que desarrollan sus prácticas allí, traen unos imaginarios, como ella misma lo cuenta: “hay unos imaginarios que aquí la cosa es mucho más sencilla, mucho más fácil y que es absolutamente efectivo, entonces en ese sentido llegan relajados.” (Grupo de discusión MC5). Pero esto cambia cuando se acercan al escenario como tal, pues se confrontan con aspectos que han reflexionado en los anteriores escenarios de práctica pero que se hacen tangibles, es en ese momento donde “los chicos empiezan a demandar ciertas cosas, chocan con la misma argumentación, entonces ahí entran en una serie de cosas como: ¿Será que me voy? ¿Será que me quedo?” (Ibíd.).

Esta descripción tan precisa de lo que sucede al iniciar el proceso de formación en un escenario alternativo, demuestra que desde el comienzo “se confrontan procesos” (Ibíd.), ya que son las estudiantes las que deciden si quieren ser partícipes de este escenario, aceptando desde ese instante la población, las dinámicas de la institución, los retos y las tensiones que se puedan generar en la práctica educativa. Esto hace que las maestras en formación realicen procesos de autonomía y compromiso, que las llevan a indagar por lo que no saben, a buscar su lugar como maestras en la Fundación, a resolver problemas y a trabajar de forma interdisciplinar con los demás actores educativos del espacio.

En cuanto a lo anterior la maestra coordinadora menciona que este proceso esta mediado por tensiones y demandas propias del contexto, donde “se requiere de una formación política, de una formación en términos de la gestión y del accionar en comunidad” (Ibíd.), para ello es necesario tener claridades, apropiarse de las dinámicas de la fundación y es aquí donde ella cumple con su rol llevándolas a que “se vinculen, a que desarrollen procesos, (...) a meterlas en esa lógica” para que las estudiantes puedan “asumir un rol y desarrollarlo” (Ibíd.).

Esto nos permite ver como en este escenario, las estudiantes viven sus procesos de formación acompañadas por la maestra coordinadora, quien es ese canal de comunicación necesario para mediar en las situaciones y para orientarlas, impulsándolas a que se arriesguen a hablar desde su papel de educadoras infantiles, ya que en la Fundación los actores educativos no son solo maestros sino psicólogos, abogados entre otros y esto les da la posibilidad para crecer en la

autonomía, generando procesos de autoformación y de interlocución con otros campos disciplinares.

Tal empoderamiento por parte de las maestras en formación puede generar que los otros actores educativos transfieran sus responsabilidades a las mismas, dejándolas solas en los procesos educativos, lo que no es ideal; la maestra coordinadora hace alusión a esto con las siguientes palabras:

“como las chicas trabajan, como dedican el tiempo, como se enamoran de los que están haciendo, entonces el otro se desentiende y no vuelve a aparecer, se les olvida lo que están haciendo y cómo va el proceso” (Ibíd.), (...) pero ellas no pueden estar solas” (Ibíd.).

Pues es de vital importancia, que ese otro contribuya al proceso de formación de las estudiantes, para poner en discusión las distintas posturas que enriquezcan, cuestionen y problematicen las propuestas y acciones de las maestras en formación, y que estas a su vez se llenen de argumentos para justificar sus acciones y decisiones; haciéndose necesaria dicha relación, ya que sin un otro no se pueden dar procesos de interlocución.

En conclusión, podemos decir que la educación es un proceso social que trasciende las fronteras de la escuela, es un proceso que se da en diversos lugares o espacios formativos, es por ello que los maestros deben ampliar su campo de acción y empezar a descentrarse, para darle lugar a otras lógicas de intervención pedagógica, como lo plantea la Fundación Creciendo Unidos con sus aportes a la formación del licenciado en educación infantil, ya que invita a pensar la infancia desde otra perspectiva, ligada a las realidades de los niños y las niñas, las estudiantes desde sus intervenciones les posibilitan a los niños y niñas un reconocimiento de sus derechos y así contribuyen en la defensa de los mismos. Es por ello que la coordinadora está en constante disposición de retarlas y confrontarlas, para que sean capaces de llevar a cabo este trabajo, pues “la práctica es una oportunidad, yo lo veo como una oportunidad excelente para trabajar con el otro” (Ibíd.).

CRECIENDO UNIDOS UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN POPULAR.

La Fundación Creciendo Unidos en la formación de maestros del Proyecto Curricular de Educación Infantil, nos da la posibilidad de evidenciar sus aportes, al aproximarnos a una experiencia de educación popular, pues si bien en Colombia esta no ha tenido un impacto muy fuerte, como en otros países de América del Sur, organizaciones de este tipo le permiten a las estudiantes conocer y vivir un ambiente donde, el posicionamiento político es fundamental.

Esto hace que las estudiantes logren movilizar su pensamiento, alejándose de una “educación alienadora y autoritaria” (Freire 1970) que no contribuye a la construcción de seres autónomos; lo que nos dejó ver como las maestras en formación que pasan por este lugar de práctica, se llenan de una mirada de la educación popular que les “permite apropiarse de una capacidad de pensar (...) de aprender y desaprender permanentemente.” (Jara. O. p.9. 2010), distanciándose de la imposición de un pensamiento homogéneo, que les ayuda a comprender diversas condiciones económicas, sociales, políticas, culturales y educativas que tienen los niños y niñas que llegan a la fundación, además de reconocer las diferentes propuestas que intentan reducir estas condiciones buscando una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

Hasta aquí, el recorrido por los diversos senderos de este viaje, nos llevó a evidenciar diferentes y valiosos aportes de los escenarios de práctica a la formación inicial del maestro a través de las voces de los actores educativos que allí habitan, pues son ellos quienes día a día se enfrentan a diversidad de vivencias, que al narrarlas, permiten reconocer la práctica como eje estructural de la formación y como campo complejo de relaciones y aprendizajes.

Es así, que este transitar ha sido muy enriquecedor para nosotras como expedicionarias, puesto que nos ha llevado a decentar la mirada para darle lugar a la de los otros, quienes nos dejan un legado significativo, que nos permiten entablar un diálogo entre la apuesta formativa que tiene el Proyecto Curricular de Educación Infantil y las diferentes experiencias que se hacen presentes en las prácticas formativas.

UNA DIALÉCTICA ENTRE LA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LAS EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

A partir del rastreo realizado por el documento de acreditación de Abril de 2010, logramos evidenciar que para el Programa de Educación Infantil, la práctica educativa es un lugar donde emergen diversas relaciones, sentires, tensiones, encuentros y desencuentros, que le asignan un carácter complejo y cambiante, además esta juega un importante y decisivo papel en la formación de los maestros, tiene como intención posibilitar procesos de pensamiento crítico en las estudiantes, a partir de la problematización de las realidades y los discursos que en cada escenario circulan, por ello el Programa de Educación Infantil ofrece una multiplicidad de lugares y de modalidades de práctica las cuales tienen unos propósitos específicos para la formación del educador infantil. Es así, que pretendemos analizar estos propósitos a la luz de los hallazgos en el transitar de este viaje.

Para la licenciatura de educación infantil la práctica en una institución educativa de carácter distrital, tiene como propósito fundamental que las estudiantes asuman una “interacción consciente” con el escenario en el que se encuentran, además se espera que comprendan los discursos que allí circulan como posibilidad para intervenir a partir de ellos. Partiendo de estas premisas, se evidencia en las narrativas de los actores educativos de la institución República de Colombia, que las maestras en formación realizan una lectura del contexto la cual les posibilita identificar las diferentes dinámicas, apuestas y discursos, lo que les permite reconocer sus apuestas, cuestionarlas y problematizarlas, para reflexionar alrededor de escenarios con estas características, posicionando una postura crítica con relación a los proceso de enseñanza-aprendizaje que se enmarcan muchas veces en lo tradicional.

El centro Aeio-tú Orquídeas de Suba es un escenario de práctica innovativo de carácter semiprivado, donde las estudiantes hacen una lectura a partir de la observación e interacción en el mismo, también hacen un acercamiento teórico a la filosofía educativa bajo la cual es inspirado este centro; esto les permite empoderarse de las dinámicas que allí acontecen y de su apuesta pedagógica, la cual adoptan sin ningún cuestionamiento para sus procesos de

intervención en el aula. En este sentido la práctica en escenarios privados es concebida por el programa de educación infantil como un lugar para la generación de propuestas pedagógicas y para la teorización de la práctica, lo cual se manifiesta cuando las maestras en formación desarrollan sus proyectos de grado e investigación en este lugar.

Por otra parte el Programa de Educación Infantil propone para la práctica, escenarios educativos con un énfasis comunitario o cultural , los cuales son una posibilidad para que las maestras en formación intervengan en espacios no escolarizados, donde puedan reconocer otros contextos en los que la infancia está presente y desde allí proponer acciones que disminuyan las desigualdades e injusticias sociales, esto se hace manifiesto en la práctica en la Fundación Creciendo Unidos ya que las estudiantes reconocen y son conscientes de las diversas situaciones por las que atraviesa la infancia que confluye en este lugar y se empoderan de su rol como maestras a partir de un posicionamiento crítico y político, es así que proponen acciones para que los niños y las niñas mejoren sus condiciones de vida y así contribuir en la configuración de lugares más justos y equitativos.

En este orden de ideas, podemos reconocer por medio de las visitas realizadas en este viaje a los tres escenarios educativos donde se llevó a cabo este ejercicio investigativo, cómo la apuesta que tiene el programa de educación infantil en cuanto a la formación en las diferentes modalidades de práctica, es vivenciada de manera tangible y expresada por medio de las diferentes experiencias que son narradas por los actores educativos que habitan los distintos escenarios de práctica; estableciendo la riqueza que propone el proyecto curricular para los diferentes escenarios donde hace presencia la infancia, permitiéndole a las maestras en formación tener una mirada más amplia y crítica de tales contextos.

De esta manera los diferentes escenarios de práctica, contribuyen a la formación de las estudiantes, en cuanto les permiten reconocer otros contextos y desenvolverse en diversos ámbitos educativos, teniendo una amplia y rica mirada de la infancia; la diversidad de escenarios permite a su vez ser actores sociales transformativos y propositivos, comprender y cuestionar paradigmas educativos, bien sea desde su carácter tradicional o innovador. Ello resulta significativo en tanto aporte para la formación del educador infantil.

A raíz del anterior escrito y del debate en grupo emergen las siguientes categorías

7.1 LA FORMACIÓN COMO AUTONOMÍA

Para hablar de esta categoría, es necesario en primer lugar establecer qué se entiende por autonomía, que si bien es un concepto bastante amplio se ha tomado desde lo postulado por Gimeno Sacristán como “la capacidad de iniciativa, la independencia de pensamiento, la potestad de tomar decisiones por sí mismo. Un ser autónomo es el que goza de autonomía, el que no depende de nadie, el que puede y sabe desenvolverse por sí mismo, el que está capacitado para autogobernarse”(p. 11) o a lo que Paulo Freire (1997) vincula como el “ser más” que hace que el ser humano sea consciente de estar en el mundo, buscando permanentemente su libertad, una libertad que salga de la opresión y la individualidad, para vivir en comunidad, dándose la autonomía como un proceso permanente de construcción “colocándose como una nueva conquista necesaria para la superación de aquello que le impide ser libre conscientemente” (p.92), que le posibilita tomar conciencia de su estar en el mundo, pero a su vez reconociendo que es un aspecto inacabado e inconcluso.

De esta manera el sujeto llega a ser capaz de pensar de forma crítica, haciéndose consciente de sus actos y de la repercusión que conlleva cada uno de ellos. Por otra parte ser autónomo implica la independencia intelectual, la cual se establece como la manera de comprender, situar e intentar la transformación de los valores que se instauran en la sociedad, permitiendo comprender las realidades que coexisten en un solo lugar, en nuestro caso, la práctica.

De esta manera hablar de formación como autonomía, es entender cómo el estudiante se empodera de su papel y sus acciones como maestro en formación en el aula, haciéndose consciente de su rol social propositivo y transformativo, de la independencia que va adoptando a través de su propia toma de decisiones, lo cual le demanda desligarse, no por completo pero si en gran medida de la presencia permanente de un otro, esto se ha hecho más visible en los escenarios a partir de ciertas particularidades en donde las maestras en formación requieren de ese otro (MC-MT) como un interlocutor que participa de su proceso formativo y que en dicha

interacción genera un proceso autónomo o los consideran un puente y un apoyo permanente en su proceso de formación, que contribuye mas no coacciona totalmente este proceso en la estudiante, haciendo de la autonomía también una acción colectiva, que desarrolla en varios niveles, en pro del sujeto pero a su vez de un colectivo.

Entender o reconocer la formación como autonomía en el contexto de la práctica, permite de forma más clara asimilar las experiencias y situaciones que acontecen en cada uno de sus espacios (el aula, los lugares de descanso, las salidas etc.), llevando de manera responsable y consiente una capacidad de discernimiento, que permite asumir la profesión y el peso que conlleva su actuar en la vida de los niños, las niñas, de todo un contexto educativo y una sociedad.

El recorrido emprendido por los tres escenarios de práctica, ha permitido evidenciar cómo estos consolidan aportes para pensar la autonomía como criterio importante para la formación. Por una parte son las condiciones del escenario (sin desconocer el aporte de los demás espacios académicos, pues desde allí las maestras en formación también se dotan de argumentos) las que propician que las estudiantes, puedan establecer una postura crítica y reflexiva de lo que acontece en el aula, apartándose de aquellas imposiciones y subordinaciones que en ocasiones pueden ser objeto para proponer y asumir un nuevo posicionamiento, evidenciando la toma de distancia de manera argumentada de aquellas cosas que no consideran coherentes o pertinentes para su ser como maestras y de las nuevas posturas que se establecen en la práctica, teniendo en cuenta que ello no siempre se da en todas las maestras en formación.

A su vez, esta comprensión de la formación como autonomía, algunas estudiantes han podido construirla como un proceso político, que les permite involucrarse de lleno en el contexto donde hace presencia la infancia, para a través de su rol como maestras buscar un cambio, trascender y no quedarse con lo ya establecido; en este orden su iniciativa, su compromiso, su convicción, son puntos de partida para buscar otras opciones en relación a lo que viven y plantean cotidianamente en los escenarios, se trata de hacer aportes que si bien no generan grandes transformaciones, si permiten una mirada distinta.

No en todas las maestras en formación se consolida dicho proceso, porque su accionar está determinado por demandas y requerimientos preestablecidos, los cuales son solo acatados, les dan un cumplimiento, pero no van más allá, no son cuestionados, asumen los llamados a movilizarse como un proceso pasivo, donde solo cambian sus actitudes y falencias producto de su proceso de intervención en la práctica, lo que genera que no trascienda su ser, su proceso de formación autónomo y empoderamiento como maestras.

Ello se explica también por el poco tiempo que se tiene para desarrollar un proceso significativo en el espacio de práctica, o porque sencillamente, el contexto con el que las estudiantes se enfrentan, les genera más temores que preguntas y deseos de cambio. Con esto se quiere decir que se trata de un proceso complejo, gradual, que se va cimentando en el sujeto en interacción con los otros y en ocasiones se logra pero en otras no.

Se puede decir que la práctica es un espacio en el que confluye la multiplicidad de experiencias, de vivencias, de situaciones que le permiten a las estudiantes formarse, contribuyendo significativamente en la autonomía, en tanto esta se consolida en diversos niveles y de manera distintas en cada sujeto, es la experiencia y la acción de cada persona, la que determina unos niveles de autonomía que no pueden ser estandarizados. Se puede decir que la autonomía es un estado muy exigente y demandante para en el contexto de la formación, no todas las maestras en formación pueden construir ese estado.

Por otra parte se observa cómo la acción de algunas maestras titulares, maestras coordinadoras y otros actores, repercute en la formación de las estudiantes, les posibilitan empoderarse de su papel como maestras, estableciéndose como sujetos autónomos que pueden emprender las acciones a realizar con los niños y las niñas y que en cierto momentos, les permiten prescindir de su presencia, o por lo menos ésta adquiere otro sentido, de orientación, trabajo colectivo, apoyo, etc., que sigue siendo vital. Los estudiantes asumen la responsabilidad que conlleva el ser maestra su carácter social y transformativo; con ello reconocemos entonces que los estudiantes son los protagonistas de su propio proceso de formación, se trata en últimas de reconocer y potenciar ese protagonismo.

De esta manera se puede establecer a través de las voces de las MT y MC, como algunas maestras en formación autónomamente se posicionan en el espacio educativo, proponen, aportan y algunas veces, posibilitan otras dinámicas de trabajo con los niños y las niñas desde sus iniciativas, gracias a los procesos de indagación y búsqueda de teorías que en ocasiones no están presentes en el programa.

Se valora el papel que tanto maestras titulares como coordinadoras cumplen en tanto contribuyen en la consolidación de dicho proceso, posibilitando la apertura del espacio, del poder ayudar a su empoderamiento y dejarlas enfrentar por sí solas al trabajo con la infancia, a los retos que ello conlleva y la toma de decisiones en momentos cruciales, tales como en la asamblea en el Centro Aeio-tú, en los talleres con los niños y niñas trabajadores de calle en Fundación Creciendo Unidos o el trabajo por proyectos construido por las estudiantes en el República de Colombia; aspectos que se constituyen en el momento idóneo para que las maestras en formación pongan en juego lo que son.

Así mismo encontramos las particularidades alrededor de la autonomía en escenarios como la Fundación Creciendo Unidos, en la cual se puede encontrar una gama amplia de profesionales (psicólogas, abogados, entre otros) que no precisamente son maestros, pero es desde allí, desde esa peculiaridad que las estudiantes deben buscar su lugar, posicionarse realmente como maestras, incursionar y hacer valer su labor por sí mismas, tomando iniciativas, siendo propositivas, independientes y altamente participativas, con una mirada crítica y reflexiva de lo que acontece en el escenario, conllevando a que realmente sean ellas las protagonistas de un proceso autónomo de formación.

En esta medida se puede relacionar lo anteriormente nombrado con los postulados en el Programa de Educación Infantil donde se busca que el estudiante “asuma un compromiso con su formación”, siendo ellas quienes por sí mismas gobiernan dicho proceso, con bases críticas, reflexivas, conscientes de su papel en la sociedad y sobre todo en los escenarios de práctica, los cuales son el espacio inmediato en el que se tiene contacto con la infancia y en los cuales se

enfrentan como maestras, a buscar esas condiciones que les permiten ser consecuentes frente a lo que conlleva tan importante profesión.

En este sentido ser autónomo es, por lo tanto, estar comprometido con la práctica educativa como factor fundamental de la educación de niños y niñas y por su puesto ser conscientes del aporte que ésta da a la formación de los futuros maestros. Se hace necesario establecer un compromiso tanto individual como colectivo, en pro del desarrollo coherente de la práctica en los diferentes escenarios, para establecer de forma cotidiana el verdadero sentido de la autonomía y de la acción responsable de las estudiantes, quienes deben ser las dueñas y principales protagonistas de la consolidación de su rol como maestras.

7.2 LA FORMACIÓN DE MAESTROS COMO PROCESOS DE DECONSTRUCCIÓN

En el acercamiento a las diferentes modalidades y escenarios de práctica, a partir de las voces de los actores educativos que allí están presentes, se reconoce que éste es un espacio importante para la formación de maestros, ya que es allí donde las estudiantes se ponen en juego en todo su ser, su subjetividad da cuenta de sus miradas, de sus imágenes, de sus concepciones, que son interpeladas en la interacción con los agentes sociales en un contexto tangible, lo que va posibilitando procesos de deconstrucción⁴⁶, entendidos como la transformación de concepciones, a partir de la experiencia vivida y la reflexión que cada sujeto realiza de la misma.

Los procesos de deconstrucción se dan gracias a la problematización y reflexión de la experiencia, ésta entendida como un aspecto inherente a cada práctica, se da gracias a las interacciones que hacen los estudiantes con los otros actores educativos en lugares concretos; la experiencia se consolida como una relación constante en la que según Larrosa (2003) “algo pasa de

⁴⁶El término deconstrucción, se enuncia desde los postulados del filósofo francés Jacques Derrida, en la mitad del siglo XX, para quien la deconstrucción es un proceso por medio del cual el sujeto cuestiona los supuestos que parecen naturales de una realidad, para darles nuevos significados, en este sentido la deconstrucción no se entiende como sinónimo de destrucción, sino como un procesos propio del sujeto donde interpela sus concepciones sobre un fenómeno concreto para salir de su logocéntrismo (entendido como el pensamiento que se presenta como verdadero, unívoco y universal, ante la conciencia misma del sujeto).

mi a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados” (P. 7) sin embargo la experiencia por sí sola no lleva a procesos de deconstrucción en las estudiantes, se requiere de volver la mirada sobre sí mismo, sobre las propias concepciones y sobre las acciones, para interrogarlas y replantearlas.

Es así que las prácticas educativas producen experiencias en los estudiantes, pero no todas generan proceso de deconstrucción, ya que estos se dan solo cuando la práctica es capaz de confrontar, cuestionar e interrogar a las estudiante sobre sus propias concepciones, cuando hay mediadores capaces de fomentar en ellas, una actitud crítica, reflexiva que las lleve a la constante problematización de lo que hasta el momento han asumido como real, universal y unívoco.

Por ello, para que se den procesos de deconstrucción es necesario que la práctica educativa se entienda como un lugar vital para la pregunta, reflexión y movilización del pensamiento, que permita la transformación de sí mismo, y de las concepciones que cada uno tiene sobre: maestro, educación, pedagogía, infancia, etc, en una constante interacción y diálogo entre actores educativos, ya que un maestro no se construye, ni mucho menos deconstruye en soledad. La deconstrucción supone un acto liberador, porque permite a las estudiantes soltarse de las ataduras de lo incuestionable, las pone en frente de sí mismas y las hace pensar en lo nunca antes pensado.

En este sentido en los viajes por escenarios de práctica se evidencian procesos de deconstrucción, en la medida en que las estudiantes se confrontan con su elección profesional, se cuestionan sobre lo que acontece en la cotidianidad de las aulas y en las relaciones e interacciones que establecen con los niños y las niñas, las maestras titulares y los padres de familia, además reflexionan sobre ello, por medio de la escritura en diarios de campo, planeaciones o bitácoras, solo cuando ésta va más allá del simple requisito y se asumen con un sentido crítico, de lectura de la realidad y de sí mismas.

Por otra parte la práctica les permite a las estudiantes entrar en escenarios con diversidad de apuestas pedagógicas, las cuales generan retos, que les posibilitan deconstruir aspectos ligados a la educación, la pedagogía y la infancia, esto las va llevando a la toma de distancia de dichas

apuestas o a asumirlas como asunto relevante para formar una identidad como maestras y consolidar un discurso.

Además las prácticas permiten a algunas estudiantes confrontarse con sus propias capacidades a la hora de proponer e intervenir con los niños y las niñas; las experiencias que se genera en ellas, a partir de las vivencias cotidianas en los escenarios de práctica, las lleva a mirarse a sí mismas, a reflexionar sobre sus propias capacidades y así deconstruyen la mirada sobre su ser y hacer como maestras.

En este sentido la práctica educativa es el lugar donde las estudiantes deconstruyen y crean nuevos significados, les permite la confrontación, la reflexión y la exploración de lo que está más allá de su marco de visión; de esta manera las estudiantes están abiertas a su propia deconstrucción, o a la deconstrucción de sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones, etc.

Sin embargo es importante mencionar que cada estudiante vive, comprende interactúa de forma distinta en la práctica, por ello se evidencia que en un mismo escenario hay estudiantes que llevan a cabo procesos de deconstrucción, interpelan su realidad, sus capacidades, reflexionan sobre sus acciones y crean nuevos significados de lo que pensaban como verdad, mientras que otras simplemente toman a los maestros titulares como modelos de formación, y eso no es malo, pero supone en muchas ocasiones que se rijan bajo lo que les demanda el titular, imposibilitando procesos reflexivos, críticos, interrogativos y propositivos en su proceso formativo.

Por otra parte se evidencia en este viaje por los tres escenarios de práctica, que las estudiantes así como algunos maestros titulares asumen este espacio como un lugar para experimentar y poner en acción la teoría estudiada en los seminarios académicos, creándose una dicotomía entre estos dos espacios; lo que genera que en muchas ocasiones no hayan procesos de deconstrucción en cuanto a las teorías interiorizadas, ya que las estudiantes no las interpelan en función de un contexto concreto y las sumen como verdades sin ninguna crítica, las cuales son útiles solo para argumentar el hacer, no para ser reflexionadas, problematizadas y resinificadas.

Por último se reconoce que la experiencia de la práctica incide de manera particular en la formación de cada estudiante, así como lo plantea Larrosa (2003) “la experiencia es, para cada cual, la propia, cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo, singular, particular y propio” (p.10.), esto hace que en un mismo lugar de práctica ocurran distintas maneras de formación, lo que permite reconocer que aunque el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN, tiene una apuesta de formación para los licenciados, no existe una única manera de formarse, sino que cada estudiante a partir de sus experiencias en la práctica y en los seminarios académicos va constituyendo una particular idea del ser maestro y de entender la infancia.

7.3 LA FORMACIÓN DE MAESTROS COMO ASUNTO COLECTIVO

Como se ha dicho hasta el momento la formación de maestros es un proceso dinámico que se constituye en el entramado de unas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que determinan unos hitos en el tiempo, pero no por ello, es estática ni lineal. La formación no puede entenderse como un ejercicio individual, pues el maestro está en constante interacción con otros que lo cuestionan, enriquecen y confrontan, lo cual hace de esta condición inherente al sujeto, un asunto colectivo es por esta razón que junto a Freire podemos decir que “... nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”(1967). Además cuando hablamos de lo colectivo también retomamos a Makarenko quien afirma que el colectivo es “un organismo social vivo” (Citado por Bernardini y Soto. 1984. P. 22), en el que existen órganos que cumplen con funciones específicas y que tiene responsabilidades precisas, pero a su vez necesitan las unas de las otras para alcanzar fines comunes.

Desde estos aportes es que podemos afirmar que la formación de maestros es un asunto colectivo, pues esos órganos que son los “otros” (prácticas pedagógicas, los actores educativos, las propuestas de los escenarios de práctica, los conocimientos que circulan en la práctica y en los espacios académicos que brinda la malla curricular, la escritura con sentido crítico, reflexivo y político que se realiza alrededor de la práctica) son fundamentales como interlocutores para

establecer un diálogo recíproco que le permiten al sujeto un reconocimiento y un posicionamiento, ayudándolo a entretener relaciones que desestabilizan lo ya equilibrado o por el contrario que fortalecen aquello que ya hace parte del sujeto, llevándolo a ser partícipe de su proceso formativo.

Ahora bien, al hablar de la práctica educativa como ese “otro” nos referimos a un colectivo en el que se generan permanentes procesos de interacción, coloquios, propuestas y relaciones entre los diferentes actores educativos que las acompañan, pues son las relaciones que se dan entre maestras titulares - maestras en formación y maestras coordinadoras – maestras en formación, de las que emergen experiencias, pautas, sugerencias, palabras y actitudes que marcan la formación en ambas direcciones, lo que no quiere decir, que no existan tensiones o situaciones de las que se quiera tomar distancia, pero que igual constituyen momentos valiosos en la formación como maestros.

Estas prácticas educativas suceden en escenarios con contextos específicos, estos también son un “otro”, pues de acuerdo a la propuesta pedagógica que manejen y a las dinámicas que establezcan, brindan herramientas a las maestras en formación para que enriquezcan y confronten su forma de ver la escuela, la infancia, las propuestas de trabajo con los niños y las niñas. Además este “otro” les permite entender y asumir por un momento el rol de maestras titulares, con toda la responsabilidad que esto implica, asumiendo un posicionamiento frente a las realidades encontradas sobre la base de argumentos sólidos, para así interpelar y contribuir al espacio de práctica y a los actores que allí conviven.

De otra parte nos encontramos con los conocimientos y saberes que circulan en la práctica y en los espacios académicos que brinda la malla curricular de la Licenciatura en Educación Infantil como ese “otro”, aquí nos atrevemos a decir que esos conocimientos, tienen que interpelar, modificar, desnaturalizar, complementar, alterar, las formas de pensar, de ver, de leer, de reflexionar y poner en diálogo aquellas certezas y lugares comunes en las que se instalan los maestros en formación. Todos los saberes y conocimientos presentes en la malla curricular (a la cual también pertenece la práctica formativa, son reconocidos como un otro que invita a

apropiarlos, enriquecerlos, cuestionarlos, hacer nuevas búsquedas, que producto del compromiso del sujeto en formación, implican acceder a otros aportes que emergen como parte del proceso vivido en los escenarios de práctica (es el caso del conocimiento y mirada crítica de las políticas educativas, la concepción de innovación, la desnaturalización de paradigmas etc).. Este “otro” es importante, porque requiere que el sujeto haga una lectura transversal y reflexiva sobre una amplia gama de conocimientos, presentes en los escenarios de práctica y en los espacios académicos y desde allí argumentar sus propuestas, sus formas de pensar y sentir.

Además tenemos el ejercicio escritural que se realiza alrededor de la práctica como un “otro” en la formación de maestros, como asunto colectivo. La escritura se asume en la práctica como otra posibilidad; esa posibilidad de escribir y ser leídos por otros implica procesos muy valiosos de interlocución; ella es importante porque es una invitación para que el maestro en formación escriba desde su lugar como maestro, cómo vive su acción cotidiana, sus vacíos, sus inquietudes, todo aquello que implica la práctica formativa y desde allí leerse y formarse. Se puede decir que la escritura es ese otro que permite interlocución, demanda rigurosidad, pero demanda también una mirada muy respetuosa de los actores educativos, La escritura se expresa entonces en una serie de textos que van desde: los diarios de campo, las planeaciones, las bitácoras, los relatos, las reseñas, el material que se piensa para el trabajo con los grupos, los registros que dan cuenta de las sesiones en las jornadas pedagógicas etc.

Estos ejercicios escriturales que se realizan y leen en doble vía, le permiten a la maestra en formación pensar sus planeaciones, expresar sus experiencias, sentimientos, reflexiones, preguntas a través de los diarios de campo y bitácoras, la maestra titular se da la posibilidad de conocer lo que la maestra en formación propone y desde dónde lo argumenta; de igual forma le permite hacer sugerencias, preguntas y enriquecerse con lo que la estudiante quiere hacer. Por su parte a la maestra coordinadora la ayuda a ver el proceso de su estudiante, brindarle herramientas para la elaboración de las planeaciones, para resolver preguntas y jalonarla en su formación. Como hemos visto, es importante el ejercicio escritural como ese “otro”, en tanto es otra forma de diálogo que enriquece y retroalimenta la formación.

Las maestras en formación destacan el valor de la escritura, en el transcurrir de su experiencia en la práctica, es interesante ver como esa mirada aburrida, controladora, repetitiva sobre la escritura, pasa luego a tener un sentido valioso que le permite, descubrirse como una maestra reflexiva, sistemática, rigurosa etc... es una transición con unas condiciones indeterminadas, que se inserta como aporte fundamental en mayor y menor medida, al proceso formativo. La escritura es otra forma de diálogo que enriquece y retroalimenta la formación. Sin embargo a pesar de la importancia y del lugar que debería tener el ejercicio escritural como ese “otro” en la formación de maestros, hemos visto como este en algunas estudiantes se asume como una obligación o requisito y no como un ejercicio reflexivo, esto nos lleva a decir que el ejercicio escritural se encuentra en momentos, perdido, desdibujado, sin sentido.

En este orden podemos concluir diciendo que la formación de maestras como asunto colectivo se da desde un trabajo conjunto, en el que existen unos “otros” que dinamizan las relaciones que se dan en la práctica educativa, estos interpelan al sujeto en formación dándole la posibilidad de formarse con un posicionamiento crítico y reflexivo, capaz de desenvolverse en diferentes contextos y con una variedad de actores educativos de los que puede aprender pero a los que también puede brindar sus propuestas y experiencias; ese carácter colectivo de la formación forja un sentido crítico, que le permite al estudiante reconocer e integrar los conocimientos que circulan en los diferentes lugares en los que se desenvuelve y desde la escritura, enriquecer su formación y la de otros, entonces la riqueza de la formación de maestros como asunto colectivo está en la valoración de ese “otro”, que la vitaliza haciéndola un proceso de intercambio.

8 CONCLUSIONES

- A partir del viaje conceptual se logra construir un concepto de formación de maestros que depende del momento social, económico y político permeado por entes reguladores como el estado. Además es un proceso inacabado, heterogéneo, colectivo y en el que el sujeto esta en contante movilización de pensamiento.
- Se encontraron tres tendencias de formación en los actores educativos presentes:

Formación desde modelos importados: Desde inicios del tiempo de la República se importan modelos pedagógicos foráneos para que contribuyan a la formación de maestros, en esa época se hizo a través de los pedagogos alemanes quienes trajeron la pedagogía tradicional, la católica y la pestalozziana. En este ejercicio investigativo encontramos en el Centro AeióTú Orquídeas de Suba una apuesta pedagógica basada en la filosofía de Reggio Emilia, esta como en el tiempo de la república se adapta al contexto Colombiano y es bien acogida por los actores educativos de este escenario de práctica.

Formación desde la normal: Esta se encontró posiciona fuertemente en los Maestros Titulares del I.E.D. República de Colombia, pues durante el grupo de discusión realizado con ellos evocaron con gran fuerza su formación inicial desde la norma y sus prácticas realizadas en las escuelas anexas. Como lo menciona Gloria Calvo las escuelas anexas, estas entendidas como las escuelas primarias donde los estudiantes realizaban sus prácticas con la intención de verificar los conocimientos aprendidos.

Formación desde la tecnología educativa: Esta tendencia permea a algunos Maestros Titulares de los lugares de práctica, pues gracias a las demandas del estado por tener una educación eficiente el maestro se volvió solo un administrador del currículo, que debía cumplir con objetivos precisos y ser eficaz en su labor. Es importante mencionar que esta tendencia se manifiesta de forma leve y es combatida por los maestros en su ejercicio diario.

- No existen una formación dentro del Proyecto Curricular de Educación Infantil en políticas educativas.
- No es posible que la propuesta curricular responda a las múltiples demandas solicitadas (Maestros, Estudiantes, Egresados).
- El ejercicio escritural en la práctica educativa se limita a responder obligaciones académicas.
- Se encuentra un currículo fragmentado que no permite la relación entre los diferentes saberes.

9 SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES PARA EL PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

A continuación se presentan algunos aportes, que han surgido de este ejercicio investigativo en relación a la práctica educativa del Proyecto Curricular de Educación Infantil, como espacio de formación de maestros.

1. El Programa de Educación Infantil plantea en su estructura curricular unos ambientes de formación, los cuales se constituyen en ámbitos de encuentro interdisciplinario que permiten caracterizar la identidad, el conocimiento, los saberes, la pertenencia y la imagen social del futuro maestro desde allí se espera que las estudiantes a partir de esos encuentros construyan una mirada problematizadora de su rol, en relación con la diversidad de infancias y la complejidad social, política y cultural del país. Si bien el programa ofrece unos ambientes de formación donde las estudiantes tienen la posibilidad de acercarse a los discursos y teorías en relación a la infancia, como campo complejo de estudio, evidenciamos en los viajes por los escenarios de práctica, específicamente en el escenario alternativo, que lo referido a la formación y comprensión de las políticas educativas, tiene que ser objeto de análisis, en tanto es un componente que está presente en el contexto laboral del maestro y por ende se requiere que el estudiante pueda desarrollar lecturas contextualizadas que le permitan por un lado pensar su sentido, asumirla como un espacio de construcción de propuestas educativas acordes para la niñez que está presente en diversos contextos.

Si bien el programa no puede responder a muchas de las demandas que se le hacen en relación a la formación, reconocemos que deben generar condiciones en términos de tiempos, dentro de los ambientes de formación, en los cuales se realice una aproximación las políticas educativas actuales del país, que posibiliten a las estudiantes ampliar su campo de acción, en relación a la infancia, la educación y la pedagogía. Pensar en el lugar de las políticas, en el contexto educativo implica desde luego pensar también en el

posicionamiento político del sujeto maestro, porque estos dos conceptos suponen cosas distintas. Así las políticas son lugares de enunciación que determinan unas condiciones de posibilidad, que desde un posicionamiento político tienen que analizarse y comprenderse. Esa mirada crítica, desnaturalizante y problematizadora, tiene que hacerse presente en la apuesta formativa del programa, por cuanto cada escenario de práctica, es una expresión de las políticas o una forma de resistencia a las mismas.

2. Se ha venido observando la necesidad de revisar y resignificar el proceso escritural que vienen desarrollando las maestras en formación del Programa de Educación Infantil en cada espacio académico, pero especialmente en las prácticas educativas; pues si bien en la apuesta formativa la escritura tiene un carácter político, crítico, reflexivo y permanente por medio del cual las estudiantes pueden hacer una mirada retrospectiva de su proceso y se preguntan constantemente por el sentido de sus acciones (por la reflexión frente a su hacer, la lectura del contexto, de la infancia y sobre todo ver desde otro ángulo su proceso formativo), dichos aspectos en su mayoría no se evidencian en las maestras en formación, no se identifica la importancia de escribir, de reflexionar sobre lo que acontece en el aula, con los niños, las niñas y en su formación.

En esta medida y a partir de las voces de las estudiantes es que nos atrevemos a decir que la escritura, como acción vital del maestro ha perdido en gran medida su fuerza y su sentido, ya que una parte de las maestras en formación la toman como un requisito con el cual hay que cumplir, una demanda que hay que sobrellevar como parte de la práctica y un proceso que se hace para otro y no para sí mismas. No se puede desconocer desde luego que para otras estudiantes, la escritura es un proceso que ha permitido darle sentido a su hacer y a su accionar en el aula; ello nos acerca y permite mostrar el panorama que se tiene en relación a los procesos escriturales y el cual se torna en ocasiones desalentador. De esta manera consideramos que es necesario que el proceso escritural se aborde desde un enfoque distinto, sea interpelado y puesto en interlocución con otros, en la medida en que pueda ser comprendido como un verdadero sentido para el proceso formativo en tanto se asume como un elemento fundamental y detonante en la cualificación y

reflexión alrededor del ejercicio docente, partiendo de allí para transformar y reinventar el papel y el lugar del maestro.

3. Durante el viaje por los escenarios de práctica evidenciamos que las maestras en formación cuestionan el carácter segmentado, poco flexible e integrador de la estructura curricular del Programa de Educación Infantil, ya que ellas sienten que no hay una relación entre los seminarios académicos y la práctica educativa, lo que ha generado en ellas retos y tensiones que dificultan los proceso en las instituciones donde hacen práctica, por esa mirada asignaturita del conocimiento que tiene la licenciatura.

En este sentido reconocemos que aunque el Programa de Educación Infantil ha propuesto y trabajado en la articulación de los seminarios académicos incluyendo la práctica, falta mayor relación, ya que las estudiantes no logran poner en diálogo los elementos que les brinda cada espacio académico, generándose una brecha amplia entre los seminarios propuestos en la malla curricular y la práctica educativa.

Por otra parte encontramos que algunas maestras titulares demandan que las estudiantes sean más “cálidas” en cuanto a las relaciones con los actores educativos, que se les note la pasión por lo que hacen en el aula, que no solo se le de gran valor a lo teórico sino también a la formación en la parte humana y social, en el reconocimiento de los otros como sujetos y de sí mismas como seres emocionales.

4. La práctica y la investigación son dos tópicos que deben ir de la mano de forma inquebrantable; desde el presente ejercicio investigativo se quiere resaltar su valor, destacar su importancia y la necesidad de que esta dupla se vea como una relación de dependencia, en tal sentido se hace necesario que las maestras en formación comprendan la necesidad de su articulación, reconociéndose como investigadoras permanentes, ya que esto les permite aprender, indagar y resignificar su hacer, su acción en el aula, conocer lo que no se conoce, entro otros aspectos.

El Proyecto Curricular de Educación Infantil ha destinado grandes esfuerzos por lograr establecer una relación permanente entre práctica-investigación, pues se hace necesario que la práctica como un elemento vivo, que le posibilita a las estudiantes diversos aprendizajes, interacciones y aporta a su proceso de formación, sea también interpelado, indagado y abordado desde otras miradas, es por ello que la investigación entra a jugar un papel fundamental; lastimosamente ha sido compleja dicha relación y se establece más bien una dicotomía. Es muy difícil para las estudiantes en muchas ocasiones comprender el nexo, la relación de dependencia y por ende, su articulación, con ello no se quiere decir que no se hayan logrado procesos interesantes. Sin embargo esta pregunta se tiene que seguir reflexionado en el programa.

En este orden, los seminarios de investigación si bien han intentado renovar y cambiar su intencionalidad en el proceso formativo, requieren de mayor articulación y claridad en lo tocante a las preguntas, los tópicos, los enfoques etc. y por ende el análisis y reflexión en torno a esa compleja relación entre la práctica y la investigación. En este orden las maestras en formación podrían reconocer la importancia de aquello que conlleva hacer investigación en la práctica, no solo como parte de un proceso que culminará en un proyecto de grado, sino como la oportunidad que se tiene para aportar y enriquecer el escenario educativo, la posibilidad de repensar lo que hay a su alrededor y como se ha podido evidenciar en este ejercicio investigativo, rescatar y resaltar las voces de los diferentes actores educativos, puesto que son ellos los que tienen mucho que decir y que aportar; de esta manera podemos establecer desde nuestro punto de vista que para el futuro maestro es necesario hacer parte de procesos investigativos que se relacionen indiscutiblemente con la práctica y le permitan ver e interactuar de forma diferente con sus diferentes actores educativos: maestros, líderes comunitarios, culturales y desde luego los niños y las niñas.

5. La experiencia de hacer parte del proyecto de investigación, Expedición por las prácticas en la formación de maestros, nos ha llevado a pensarnos como investigadoras en formación, a ver la infancia y la pedagogía desde diversas perspectivas, lo que ha

posibilitado derrumbar imaginarios sobre lo que es investigar en el campo educativo, esto es muy valioso para la formación de un maestro, por ello consideramos que el Programa de Educación Infantil debe permitir más espacios de investigación donde las estudiantes participen de manera activa en los mismos.

6. A partir del viaje por los escenarios de práctica reconocemos que los actores educativos tiene muchas cosas que decir en relación a la práctica y a la formación de los maestros, por ejemplo los actores pueden darle cabida a aquellos saberes emergentes en las prácticas, la infancia, la educación, la pedagogía, las disciplinas, las políticas, etc, por ello se hace importante propiciar espacios de encuentro, de construcción de redes donde participen todas las personas que viven la cotidianidad y complejidad de las prácticas educativas, puesto que ellos pueden aportar elementos importantes para la cualificación de éste espacio académico y formativo, en donde si bien no se puede abarcar todo, si se puede contribuir en gran manera a repensar aspectos de la apuesta curricular del Programa de Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

ANADÓN M. La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes. Revista Pedagogía y saberes N. 27. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2007, Bogotá D.C. pp.13-26.

Aristizabal Magnolia, Castro Gloria y otros. la pedagogía y el currículo relaciones por esclarecer; revista IERED: revista electrónica de red de investigación educativa. Vol. 1.Nº 1.2004.

ASCOFADE. Docentes e Investigadoras Capítulo Centro, Formación de Formadores y Política pública de primera infancia. 2011 Bogotá Colombia.

CALVO Gloria. Perspectiva histórica de la formación de docentes en Colombia estudio diagnóstico; mayo de 2004.

CÁRDENAS Giraldo Martha. Boada Eslava María Mercedes. Historia de la educación en Bogotá; tomo II, IDEP 1999.

OCAMO Javier. Sinopsis Histórica de la UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 16 de Diciembre de 1988, Boyacá. PP. 17-26.

ECHEVERRI Sánchez Jesús Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. Revista Educación y pedagogía Nº 16 2000.

FREIRE, Paulo (1967). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Paz e Tierra.

FREIRE, Paulo. (1970) Pedagogía del Oprimido, Tierra Nueva, Montevideo.

HERRERA Martha Cecilia, Low Carlos. Historia de las escuelas normales en Colombia; revista educación y cultura vol. 20.pg. 41-48 1990.

HERRERA Martha Cecilia. La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional; cuaderno: serie latinoamericana de educación N° 2- año 2000.

LA TORRE, Antonio y colaboradores. Bases metodológicas de la investigación educativa. Edit. Gr92. 1996. Parte3 y parte4.

MINISTERIO de Educación Nacional. Ley General de educación (115) 1994.

MOLANO, M. Quinche, C. Martínez, A. (2012) Formato para la presentación de proyectos de investigación para ser apoyados con recursos de funcionamiento. Título. Expedición por las prácticas en la formación de maestros. [MIMEO]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.

MORENO N, Rodríguez A, Torres J, Mendoza N. Vélez N. Tras las Huellas del Saber Pedagógico. UPN. 2006.

NOGUERA Carlos, El gobierno Pedagógico. Del arte de Educar a las tradiciones pedagógicas. La Invención de la Educación pág. 147 – 202. Bogotá Colombia 2012 Ed. Siglo del hombre.
Núñez, Prieto Iván. La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41 N° 2. 2007.

PEI Proyecto político Educativo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INFANTIL. Informe De acreditación de alta calidad. UPN, 2010. [MIMEO].Documento. Bogotá D.C.

Proyecto financiado por el CIUP, desarrollado en los años 2002-2003, del cual se publicaron dos trabajos iniciales: los lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la universidad pedagógica nacional y caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos del pregrado vigente en la UPN.

PROYECTO PEDAGÓGICO Centro Aeió-tú Orquídeas de Suba. “Investigación y creatividad, componentes para encontrar el sentido de la vida”.

SACRISTÁN Gimeno, el sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes, Revista educación y pedagogía vol. X N°. 28,1999.

TORRES, Alfonso Barragán Disney, Rincón Claudia, Mendoza Constanza, Sierra Luz Marian, Zarate María. Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades; artículo publicado en el oficio de investigar. Educación y pedagogía frente a nuevos retos. Colección: desarrollos en investigación en educación No. 3. UPN. Bogotá 2003.

UNDA, B. M. Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el equipaje Vol. 2. Bogotá D.C. Diciembre de 2001.

VEGA Yolanda, Diana Isabel Marroquín y Adriana María Martínez, memorias del IV encuentro javeriano y III encuentro interinstitucional de prácticas de la formación de docentes para la infancia. “el sentido político de las prácticas formativas”. la práctica educativa del proyecto curricular de educación infantil, aproximaciones desde la sistematización de experiencias. 5 y 6 de octubre de 2009, Bogotá D.C. pp. 107- 127.

CIBERGRAFIA

JARA H. Oscar, Educación popular y cambio social en América Latina. 2010 Disponible en http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf.

LARROSA, Jorge, “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 2003. Disponible en la Web: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei20031128/ponencia_larrosa.pdf.

SARRIA Martha Lucia, Significados y sentidos del concepto de Formación y su relación con la Educación superior. Revista Colombiana de educación Superior p.p. 18 – 35. Disponible en: virtual.edu.co/rces/index.php?...66.