

TESIS DE GRADO DE MAESTRÍA DE INVESTIGACIÓN
SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS, UN APORTE PARA LA REFLEXIÓN
SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INFANTIL DE UNIPAMERICANA

Elaborado por

Mónica Molano Arciniegas

Asesora

Jenny Maritza Pulido Gonzalez

Docente investigadora

Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Centro Internacional de

Educación y Desarrollo Humano CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social


Bogotá, 2014

AGRADECIMIENTOS

A la vida, a los dioses, al Universo, a mi Mami, a Juan y a Cris, seres
fundamentales en mi vida

A Brenda y Samuel, compañeros de vida, amigos del alma


A Jenny, asesora, amiga y apoyo incondicional

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipamericana.
Autor(es)	Molano Arciniegas, Mónica.
Director	Pulido Gonzalez, Jenny Maritza.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 155 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
Palabras Claves	Práctica pedagógica, investigación, escritura, formación de maestros.

2. Descripción
<p>La tesis de grado “SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS, UN APOORTE PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE UNIPAMERICANA” refleja las elaboraciones en torno a las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria Unipamericana de Bogotá. Su estructura se centra en el enfoque deconstructivo, el cual orienta el desarrollo de cuatro momentos en los que se reflejan diversas formas de comprender y estructurar la práctica dentro de un programa de formación de Licenciados (as) estableciendo relaciones con dos procesos: la investigación y la escritura. De esta manera, el ejercicio investigativo aporta a los procesos educativos en Educación Superior y a la vez explicita la fortaleza de la Sistematización de Experiencias para la visibilización, enriquecimiento, consolidación y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la formación de futuros y futuras docentes.</p>

3. Fuentes
<p>Bernstein. B & Díaz M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: http://www.isp7.edu.ar/jor_escuela_nueva_junio_2014/discurso_pedagogico_berstein.pdf</p> <p>Cendales, L. (2003) Aprender a investigar, investigando. Fundación Internacional Fé y Alegría. Caracas, Venezuela.</p> <p>Da Silva, T. (s.f.) Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En: Cultura, política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). PabloGentili comp.. Editorial Lozada: Buenos Aires.</p> <p>Díaz, M. (1984). La formación Académica y la Práctica Pedagógica. Icfes. Bogotá. El Tiempo, (2014). En la Universidad, pero no saben leer y escribir. En: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1040794</p> <p>Evia, g. (1993). La ecología de la vida cotidiana. CEEAL. Santiago de Chile.</p> <p>Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. Editorial Paidós Ibérica.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 6

González, Y. (2006). Vivir la lectura y la escritura, Introducción práctica a la comprensión y producción de textos. Universidad Autónoma de Colombia, Departamento de Humanidades. Bogotá

Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural, aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. En: aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/728/Ghiso.rt

Goyes, J. (2008) Leer es escribir la experiencia de la imaginación. Revista educación y cultura. No 15.

Imbernon, F. Ruiz, P. Revenga, A. Cases, I. Alonso, M. Cordero, G. Arandia, M. Fernández, I. . (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Editorial Grao. Barcelona

Jara, O. (2012).Entrevista a Oscar Jara. Recuperado de http://www.ciudadaniaglobal.org/sites/default/files/OSCARJARA_plat.pdf

Mejía, M & Manjarrez, M. (s.f.) Las pedagogías fundadas en la investigación, búsquedas en la reconfiguración de la educación. Programa Ondas Colciencias. En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PedagogiasInvestigacion.pdf>

Munevar, R & Quintero, J. Investigación pedagógica y formación del profesorado Universidad de Caldas. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>

Najmanovich, D. (s.f.) Desamurallar la educación: hacia nuevos paisajes educativos. En: <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Cursos/CURSO%20ESTRATEGIAS%20CUALITATIVA%20DENISE%20NAJMANOVICH/Desamurallar%20la%20Educacion.pdf>

Montes, G. (1999). Cuerpo a cuerpo. La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Proyecto de Ley No 112. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf


Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación Superior. En: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles340962_recurso_1.pdf

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Revista Pedagogía y Saberes No. 31.

Peña, B. (2008). “La competencia oral y escrita en la educación superior” En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Quintero, J , Torres, F y otros (2011). El maestro escribe su saber y su hacer .Instituto técnico Francisco José de Caldas. En: revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA...308.

Ramirez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia pedagógica. Revista Educación y Ciudad No11. RCN. (2013). Los universitarios no saben escribir. En: https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chromeinstant&rlz=1C1SAVU_enCO611CO611&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=noticia%20los%20universitarios%20no%20saben%20escribir

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 6	

Tezanos, A. (s.f.) La formación de educadores y la calidad de la educación. Revista Educación y Pedagogía No 14 y 15, En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5579/5001>

Tezanos, A (2007) Oficio de enseñar, saber pedagógico: relación fundante. Revista educación y ciudad, No 12.

Tezanos, A. (2007) Formación de profesores, una reflexión y una propuesta. Revista Pensamiento Educativo Vol 41 No 2

Tezanos, A. (2010). La formación de educadores y la calidad de la educación. Revista Educación y Pedagogía No 14 y 15. En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5579/5001>

Torres, A. (2004). Sistematización de Experiencias de Organización Popular en Bogotá. En: <http://www.alboan.org/archivos/537.pdf>

Unipanamerica. (2011). Documento de programa licenciatura de Pedagogía Infantil. Bogotá.

Unipanamerica. (2013). Manual de practica Licenciatura de Pedagogía Infantil. Bogotá.


Zuluaga, O. Echeverry, A. Martinez, A. Quinceno, H. Saenz, J. Alvarez, A. (2003). Pedagogía y Epistemología. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá

Zambrano, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Editorial Magisterio, Bogotá.

4. Contenidos

El ejercicio investigativo parte de la pregunta ¿Cuáles han sido las discusiones, reflexiones y acciones desarrolladas en el proceso de práctica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana entre los años 2011 y 2014? y su eje consiste en visibilizar y reflexionar en torno a las discusiones y construcciones realizadas sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana, tomando como referente los conceptos elaborados alrededor de ella y las relaciones establecidas con procesos como la investigación y la escritura partiendo de las demandas y búsquedas institucionales y de las experiencias y sentidos otorgados por miembros de la comunidad educativa aportando a la formación de los y las futuras Licenciadas y al fortalecimiento curricular a partir de la Sistematización de la experiencia desde el 2011 hasta el 2014. Para ello, se establecen 6 propósitos fundamentales:

- a) Identificar las imágenes que en relación con la práctica pedagógica, circulan en los documentos institucionales y en las comprensiones de los integrantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana, en la perspectiva de reconocer las lógicas que intervienen en el desarrollo de la misma y su lugar en la formación de los y las maestras.
- b) Reconocer las discusiones y construcciones conceptuales y metodológicas en torno a las prácticas pedagógicas presentes en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana
- c) Reconstruir la experiencia de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana, desde el año 2011 hasta el 2014, teniendo como eje de análisis la relación práctica pedagógica e investigación, a fin de ubicar puntos de análisis que permitan consolidarla en el proceso de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6	

formación de los y las estudiantes.

d) Reflexionar en torno a la práctica pedagógica y su relación con la escritura teniendo en cuenta su presencia en las discusiones y apuestas de los procesos de formación de los y las Licenciados(as).

e) Aportar al debate curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana, a partir de la mirada reflexiva de la experiencia en la práctica pedagógica.

f) Ubicar la sistematización de experiencias como oportunidad para comunicar y transformar las prácticas pedagógicas al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana.

El desarrollo de la pregunta, el eje y los propósitos expuestos inicia con el apartado: “La sistematización de experiencias: un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil” da a conocer desde qué perspectiva se asume la Sistematización de Experiencias y su pertinencia para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura. Para ello, se desarrollan preguntas relacionadas con: ¿Qué significa sistematizar? ¿Por qué sistematizar? ¿Qué se va a sistematizar?, ¿Cuáles son los sentidos y ejes de la Sistematización? y ¿Cómo se realiza la sistematización?

A partir del contexto descrito, se desarrollan cuatro momentos que responden al componente investigativo, la construcción conceptual, el acercamiento y la interpretación de la misma. Dichos momentos son:


Momento 1. “Licenciatura en Pedagogía Infantil en Unipanamericana. Un proceso en permanente construcción”. Aquí, se realiza una contextualización institucional y una reconstrucción histórica de la Licenciatura estableciendo nexos con el objeto de la sistematización: la práctica pedagógica.

El momento 2, “Acercamientos conceptuales sobre la práctica pedagógica”, explicita las categorías previas a la sistematización relacionadas con: La Práctica Pedagógica, conceptos y características desde su carácter polisémico y la Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades. De otro lado, conceptualiza la categoría emergente: la relación entre la escritura y la práctica pedagógica.

En tercer lugar, “La práctica pedagógica. Un proceso complejo y relevante en la formación de maestros en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana” inicia con la definición y caracterización de las fuentes de información relacionadas con: textos institucionales, construcciones escritas durante el desarrollo de la práctica y fuentes vivas. Posterior a dicha descripción, se da a conocer la Interpretación de la experiencia con base las categorías previas (La Práctica Pedagógica, conceptos y características desde su carácter polisémico y la Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades) y la categoría emergente (la relación entre la escritura y la práctica pedagógica); para esta descripción, se incluyen una a una las subcategorías y finaliza con una matriz de síntesis que refleja los tránsitos de cada categoría.

Los momentos de la sistematización cierran con: “Reflexiones finales y aportes a la experiencia: visiones y proyecciones para las discusiones sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana desde la Sistematización de Experiencias”; en donde se contribuye a la experiencia desde las reflexiones surgidas desde las subcategorías de análisis y se dan a conocer los alcances, dificultades y pertinencia del presente ejercicio investigativo.

El documento finaliza con los anexos y las respectivas referencias bibliográficas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 6

5. Metodología

La Sistematización se constituye con base en tres componentes metodológicos: El componente uno, “Consolidación de los momentos de la Sistematización” refleja la construcción de los cuatro momentos para la reflexión sobre la experiencia; el componente dos “Definición de fuentes e instrumentos para la recolección de la información” implica el reconocimiento de las siguientes fuentes de información:

- a) Textos institucionales. Se ubican aquellas construcciones elaboradas y asumidas de carácter oficial en la Licenciatura. Aquí se encuentran: El libro de programa, entendido como el documento base de la Licenciatura entregado a CNA para Registro calificado, este es el derrotero base del programa académico y el reglamento de práctica, documento elaborado en el 2013 por un grupo de docentes de práctica con el fin de establecer parámetros para su desarrollo.
- b) Construcciones escritas durante el desarrollo de la práctica. Aquí, se interpretan en esencia dos constructos escriturales: Escritos elaborados por las y los docentes en formación de diversos semestres y formatos (de evaluación y de planeación) escritos e informes de docentes asesores y actas de reuniones.
- c) Fuentes vivas. Se acude en este apartado a grupos de discusión llevados a cabo con docentes en formación de diferentes semestres, un grupo de discusión realizado con Coordinadoras de Jardines en donde se lleva a cabo la práctica pedagógica y entrevistas realizadas a diferentes miembros de la Licenciatura (jefe de programa, Coordinador de práctica de la Universidad, docente en formación de segundo semestre, docente en formación de sexto semestre

Por último, el componente tres: “Reflexión de la experiencia con base en categorías y subcategorías de análisis” explicita las reflexiones e interpretaciones que develan las construcciones y percepciones alrededor de la práctica pedagógica en la formación de maestros en Pedagogía Infantil de Unipanamericana.


El análisis de las fuentes, se desarrolla mediante una matriz en la cual se reconocen los aportes de los agentes desde las categorías previas, y se diferencian por colores: La práctica pedagógica: conceptos y características desde su carácter polisémico (Azul), Investigación y Práctica Pedagógica, acercamientos y complejidades (Amarillo), elementos emergentes (Verde). Para ello, en la columna izquierda, se realiza la transcripción de las entrevistas y los grupos de discusión y a la derecha se establecen relaciones con las subcategorías o se enuncian elementos emergentes.

6. Conclusiones

A nivel macro, desde los constructos normativos y legales, es fundamental la discusión sobre qué se entiende por práctica pedagógica, sus alcances y en realidad cuál es su lugar en la formación de maestros, teniendo en cuenta que la práctica pedagógica en la formación de maestros debe centrarse en la reflexión constante sobre el que hacer docente, asumiéndolo como un sujeto crítico, atento a lo que dicen y expresan la personas que lo rodean, que observa, y analiza sus experiencias.

Para las instituciones de Educación Superior interesadas en la formación de maestros es relevante generar procesos evaluativos de las prácticas pedagógicas, con el fin de visibilizar sus tránsitos, construir nuevas posibilidades, potencializar sus fortalezas y elaborar oportunidades de mejora; para ello, el proceso escritura mediante la sistematización de experiencias puede ser una opción.

Por último, en cuanto a la pertinencia de la Sistematización como metodología para la visibilización, reconstrucción y reflexión sobre la experiencia de la práctica pedagógica en la Licenciatura, se establece

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 6		

que de acuerdo con el enfoque deconstructivo que guía este proceso investigativo, se constituye en un “trabajo vivo” en tanto acudió a fuentes vivas y documentales que permitieron reflejar la experiencia desde diferentes ópticas. A la vez, permitió develar aspectos puntuales de su organización y aportó a la visibilización de sus tránsitos, ratificando así la idea de que la práctica pedagógica es polisémica, dinámica, histórica, social, política y cultural.

Producto de los anteriores procesos emergen los aportes, en pro de contribuir a la consolidación de la práctica no solo desde el componente operativo y administrativo, sino desde su esencia conceptual y metodológica, siendo así la Sistematización una oportunidad para reorganizar, intervenir y reorientar aquellos elementos que se consideren pertinentes en la experiencia.

Elaborado por:	Molano Arciniegas, Mónica.
Revisado por:	Pulido Gonzalez, Jenny Maritza.

Fecha de elaboración del Resumen:	22	01	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. UN APORTE PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL.	16
<i>¿Qué significa sistematizar?</i>	<i>16</i>
<i>¿Por qué sistematizar la experiencia?</i>	<i>20</i>
<i>¿Qué se va a sistematizar?</i>	<i>24</i>
<i>¿Cómo se va a sistematizar la experiencia?</i>	<i>27</i>
 MOMENTO 1	 35
Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Unipanamericana. Un proceso en permanente construcción.....	35
<i>Contextualización de la Unipanamericana</i>	<i>35</i>
<i>Reconstrucción histórica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y su relación con las</i>	<i>36</i>
<i>prácticas pedagógicas.</i>	<i>36</i>
 MOMENTO 2	 43
Acercamientos conceptuales sobre la práctica pedagógica. Categorías previas y emergentes	43
<i>La Práctica Pedagógica, definiciones y características</i>	<i>43</i>
<i>desde su carácter polisémico.....</i>	<i>43</i>
<i>Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades</i>	<i>49</i>
<i>La relación de la escritura y la práctica pedagógica.</i>	<i>57</i>
 MOMENTO 3	 60

La práctica pedagógica. Un concepto complejo y relevante en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana	60
<i>Reconstrucción e interpretación de la experiencia con base en</i>	<i>61</i>
<i> categorías previas.....</i>	<i>61</i>
<i> La Práctica Pedagógica, definiciones y características desde su carácter polisémico.</i>	<i>61</i>
<i> Práctica pedagógica – investigación. Acercamientos y distancias.....</i>	<i>96</i>
<i> La relación de la escritura y la práctica pedagógica.</i>	<i>116</i>
MOMENTO 4	131
Reflexiones finales, y aportes a la experiencia: visiones y proyecciones para la articulación práctica – investigación en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana desde la Sistematización de Experiencias	131
<i> Reflexiones generales desde las categorías de análisis.</i>	<i>131</i>
<i> Aportes para el enriquecimiento de la experiencia.....</i>	<i>140</i>
<i> La Práctica Pedagógica en la formación de maestros de la Licenciatura.</i>	<i>140</i>
<i> Diseño metodológico: Aportes a la organización curricular, y evaluativa de la práctica pedagógica</i>	<i>144</i>
<i> Factores que inciden en su desarrollo.....</i>	<i>146</i>
<i> Pertinencia de la sistematización como apuesta metodológica para el enriquecimiento de la experiencia</i>	<i>152</i>
REFERENCIAS.....	156

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica se ha instaurado en los procesos de formación de los y las licenciadas y ante ella se hacen múltiples reflexiones. Por una parte, a nivel nacional, es evidente que día a día los docentes en formación sin importar la institución de educación superior a la que pertenecen están en constante búsqueda de innovación y experimentación a través de la práctica. En el plano local, es de suma importancia resaltar los avances de la discusión respecto a la práctica pedagógica como fuente fundamental para la construcción de conocimiento; ello se refleja en el establecimiento de redes interinstitucionales, el desarrollo de eventos que giran sobre el tema y la permanente elaboración de saberes alrededor de lo que implica, sus retos y tensiones.

El plano esbozado anteriormente, trasciende a Unipanamericana y se manifiesta en forma directa en la Licenciatura en Pedagogía Infantil; por ello, documentos institucionales como el libro de programa (documento con el cual se obtuvo Registro Calificado en el 2011) y el discurso de diversos agentes educativos alude con frecuencia a su relevancia en la formación; no obstante, aunque el programa funciona hace 3 años en el marco de la Renovación curricular, no se han realizado procesos de evaluación, seguimiento y reconstrucción de la experiencia.

Por ello, el presente proceso de investigación pretende reconstruir y reflexionar sobre la experiencia de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con el fin de aportar a su revisión, ajuste y consolidación. Con este fin, se asume la Sistematización de Experiencias como propuesta investigativa sobre la cual se estructura de forma macro el documento siguiendo en síntesis los apartados que se enuncian a continuación.

El primer apartado “La sistematización de experiencias: un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil” da a conocer desde qué perspectiva se asume la Sistematización de Experiencias y su pertinencia para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura. Para ello, se desarrollan preguntas relacionadas con: ¿Qué significa sistematizar? ¿Por qué sistematizar? ¿Qué se va a sistematizar?, ¿Cuáles son los sentidos y ejes de la Sistematización? y ¿Cómo se realiza la sistematización? En este último se detallan los momentos de la sistematización, las fuentes de recolección de información, el origen de las categorías de análisis y las subcategorías y se da a conocer el proceso para la reconstrucción y reflexión de la experiencia.

A partir del contexto descrito, se desarrollan cuatro momentos que responden al componente investigativo, la construcción conceptual, el acercamiento y la interpretación de la misma. Dichos momentos son:

Momento 1. “Licenciatura en Pedagogía Infantil en Unipanamericana. Un proceso en permanente construcción”. Aquí, se realiza una contextualización institucional y una reconstrucción histórica de la Licenciatura estableciendo nexos con el objeto de la sistematización: la práctica pedagógica.

El momento 2, “ Acercamientos conceptuales sobre la práctica pedagógica”, explicita las categorías previas a la sistematización relacionadas con: La Práctica Pedagógica, conceptos y características desde su carácter polisémico y la Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades. De otro lado, conceptualiza la categoría emergente: la relación entre la escritura y la práctica pedagógica.

En tercer lugar, “La práctica pedagógica. Un proceso complejo y relevante en la formación de maestros en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana” inicia con la definición y caracterización de las fuentes de información relacionadas con: textos institucionales, construcciones escritas durante el desarrollo de la práctica y fuentes vivas. Posterior a dicha descripción, se da a conocer la Interpretación de la experiencia con base las categorías previas (La Práctica Pedagógica, conceptos y características desde su carácter polisémico y la Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades) y la categoría emergente (la relación entre la escritura y la práctica pedagógica); para esta descripción, se incluyen una a una las

subcategorías y finaliza con una matriz de síntesis que refleja los tránsitos de cada categoría.

Los momentos de la sistematización cierran con: “Reflexiones finales y aportes a la experiencia: visiones y proyecciones para las discusiones sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana desde la Sistematización de Experiencias ”; en donde se contribuye a la experiencia desde las reflexiones surgidas desde las subcategorías de análisis y se dan a conocer los alcances, dificultades y pertinencia del presente ejercicio investigativo.

El documento finaliza con los anexos y las respectivas referencias bibliográficas.

Para comprensión de la macro estructura de la sistematización, se incluye a continuación un gráfico explicativo:

SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA

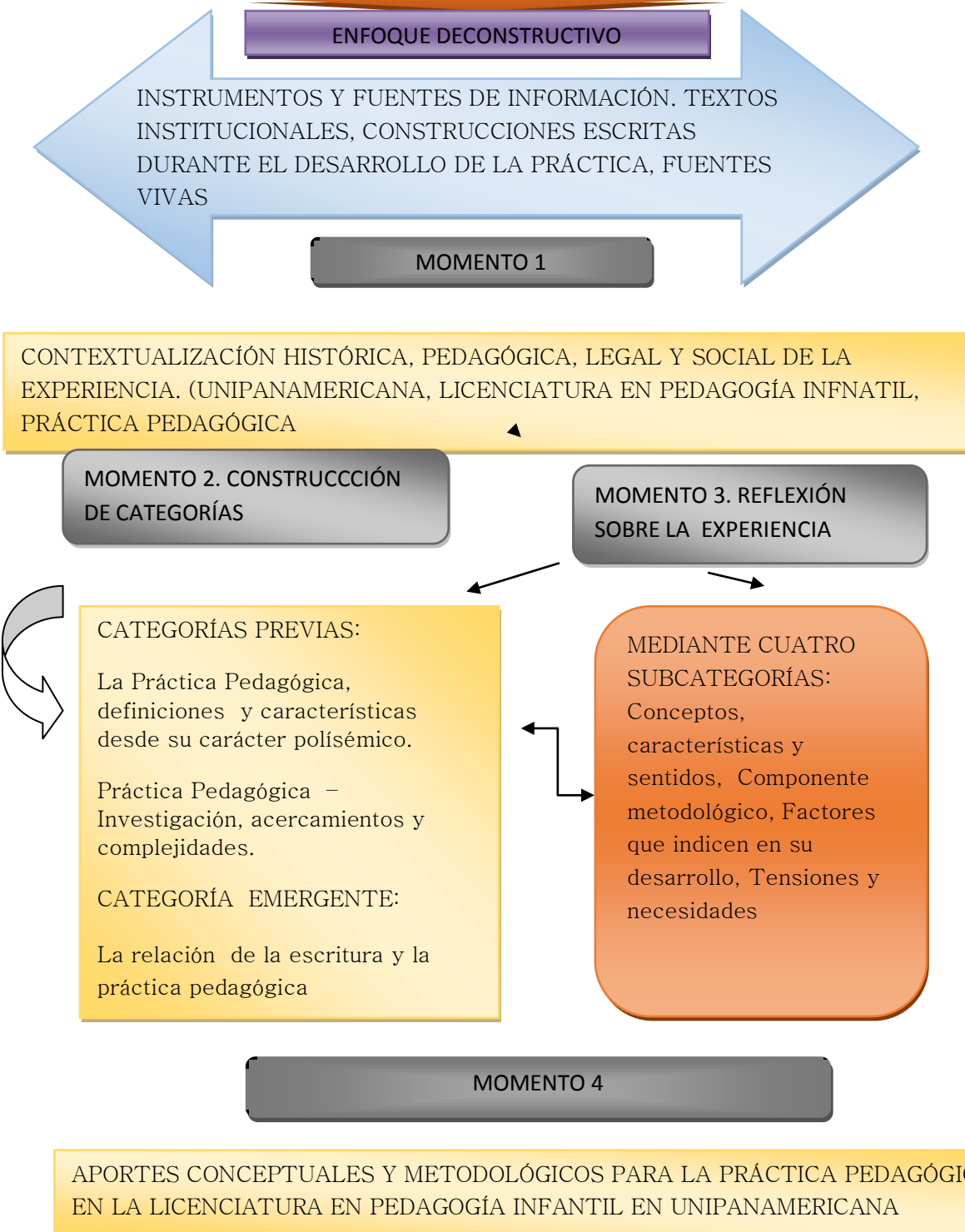


Gráfico 1. Macro estructura de la Sistematización

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. UN APOORTE PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL.

¿Qué significa sistematizar?

La sistematización de experiencias se instaura en los procesos de Educación Popular, al evidenciarse tres elementos necesarios en las prácticas sociales: uno, la proyección de las acciones realizadas en los contextos; dos, generar reflexiones sobre acciones sociales y desde allí construir conocimiento y tres, desarrollar procesos de fortalecimiento y empoderamiento comunitario mediante la visibilización de las diferentes acciones. De este modo, en un primer momento, la Sistematización de Experiencias pretendía recuperar experiencias sociales, reconstruir referentes de identidad para las prácticas y empoderamiento popular y generar vínculos entre el saber y la experiencia en un marco ético y político

Desde sus inicios hasta la actualidad, la Sistematización de Experiencias se ha instituido como una propuesta político -pedagógica para intervenir, reflexionar, teorizar, reorientar, organizar y/o transformar las prácticas educativas, en aras de potencializar tanto a los sujetos que intervienen en ellas, como los proyectos y la incidencia que logran en la sociedad. (Jara, 2012). Así, la Sistematización de Experiencias, como mirada crítica de la acción educativa y con claras intencionalidades transformadoras,

invita a la elaboración de constructos sobre el hacer, así como a aprender de la experiencia en aras de proyectar nuevos caminos educativos y pedagógicos. A la vez, invita a los sujetos que participan en ella a visibilizarse como actores protagónicos que además de construir sus realidades en la cotidianidad, tienen la capacidad de transformarla partiendo de sus necesidades e ideales. Acorde a lo citado por Torres (2004) la Sistematización de Experiencias se asume como

Una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben.
(Torres, 2004, pág. 4)

En este marco, sistematizar invita a la interpretación de una experiencia, el análisis de la misma y a construir de manera intencionada saberes con base en lo vivido en ese contexto; traspasa el límite de la recolección y organización de datos. Para Jara (2012), un proceso de Sistematización alude a realizar un trabajo vivo y complejo relacionado con conocer de manera directa las experiencias, comprender sus dinámicas, recopilar en ellas elementos significativos, clasificar dichos elementos, interpretarlos y desde allí construir un saber; todo esto con el fin de generar reflexiones, develar tensiones, exaltar fortalezas para aportar al enriquecimiento, socialización y retroalimentación de un proceso social.

En concordancia con los alcances, sentidos y búsquedas hasta ahora desarrollados, investigar desde la lógica de sistematizar, se relaciona con un proceso planeado y organizado de forma intencionada y consistente, en el cual resulta preponderante tener en cuenta tres componentes: las raíces del fenómeno, las consecuencias y los efectos secundarios. El acercamiento e interpretación de dichos datos implica ciertas condiciones entre las cuales están: el interés y disposición de aprender de la experiencia, tener una sensibilidad para que la experiencia hable por sí misma y la capacidad y habilidad para hacer análisis y síntesis.

Particularmente en los procesos educativos –como procesos sociales- la sistematización aporta a la recuperación, análisis y fortalecimiento de dinámicas metodológicas y pedagógicas en tanto devela concepciones, relaciones, dinámicas y caminos trazados alrededor del acto educativo. Para ello, el intercambio de saberes, la confrontación entre lo que se dice y se hace, la reconstrucción de experiencias, se convierten en ejes para la reflexión; ello conlleva a que sistematizar se instaure en tres dimensiones Ramírez (2006):

Desde el *empoderamiento* en tanto enfatiza en el protagonismo de las experiencias y sus sujetos, desde lo *histórico* al tener en cuenta la viabilidad histórica y social; y en lo *epistemológico*, por cuanto toma como base y a la vez construye conocimientos a partir del diálogo, la disertación y la indagación.

La sistematización empieza a ser reconocida en entidades académicas y gubernamentales, como el procedimiento heurístico que, apelando a la reflexión de la experiencia como fuente de conocimientos sobre prácticas contextualizadas, descubre los pedazos de los discursos y de las acciones que habían sido acallados, permitiendo abrir las compuertas que reprimían y concentraban la información sobre las decisiones y operaciones, dejando brotar lo que es posible comprender, comunicar, hacer y sentir. (Ghiso, 1998, pág4)

A pesar de que la Sistematización de Experiencias se ha instaurado como una metodología para la construcción del saber a partir de las vivencias de las comunidades, sus sentidos y por lo tanto forma de desarrollarse han variado, surgiendo acorde a Ghiso (1998) cinco perspectivas o enfoques.

El primero, histórico – dialéctico, refiere a la reflexión sobre la experiencia presente en prácticas sociales comunes, develando sus contradicciones y acercamientos. En segundo lugar, el enfoque dialógico e interactivo asume las experiencias como espacios de interacción y diálogo permeados por dispositivos, agentes y referentes externos e internos que inciden en su configuración. Como tercer enfoque se encuentra el hermenéutico en el cual se reflexiona y se legitima la experiencia a partir de la voz directa de los actores en ella presentes; el cuarto enfoque: reflexividad y construcción de la experiencia humana pretende observar, reflexionar y develar el saber tácito de la experiencia.

Por último, el enfoque deconstructivo apunta a la interpretación desde lo institucional; la experiencia instaurada en las instituciones está permeada por imaginarios y campos de poder explícitos o implícitos, los cuales influyen en la experiencia “es un oír las márgenes de la maquinaria institucional, sospechando de todo aquello que se afirma que está funcionando bien”. (Ghiso, 1998., pág. 7). Teniendo en cuenta los sentidos y origen del presente ejercicio investigativo, la reflexión se instaura en este último enfoque, en tanto no solo se acude a los actores como agentes fundamentales en el desarrollo de la experiencia, sino también a la Institución – en este caso Unipanamericana – como contexto que imprime unos deseos, unas particularidades y unos sentidos a la práctica pedagógica.

¿Por qué sistematizar la experiencia?

La práctica está en el centro de gran parte de las discusiones del plano educativo en el contexto nacional; ya sea pedagógica, educativa, formativa o docente – como cotidianamente se le domina – se ha instalado como factor relevante en el proceso educativo del país desde la primera infancia hasta la formación de docentes; ejemplo de ello, los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) en los cuales se hacen altos requerimientos a las prácticas en la formación de profesionales; la intensidad

horaria, las relaciones con la investigación y la necesidad del acercamiento a una segunda lengua hacen parte de las construcciones normativas actualmente promulgadas. No obstante, son pocas las reflexiones que desde esta entidad se hacen respecto a lo que implica el concepto de práctica, su alcance e impacto en la formación de los docentes y las realidades a las cuales se enfrentan las Instituciones Educativas al procurar su inserción en los procesos educativos de los y las Licenciadas.

En el caso particular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana, se ha pretendido instaurar la práctica –en este caso pedagógica– como un proceso fundante y central en los procesos educativos; de allí, su intensa presencia en el plan de estudios (de segundo a octavo semestre) y las constantes discusiones en torno a su sentido, desarrollo y proyecciones relacionadas especialmente con los procesos investigativos, las producciones escriturales y su relación con la formación de los y las docentes en donde emergen con frecuencia tensiones, distancias, conflictos que al ser develados aportan al mejoramiento y fortalecimiento de los procesos educativos de los y las Licenciadas.

Es una evaluación que se hace semestre a semestre por parte de la gente del programa, preguntándoles, y su asesor, cómo les fue, estuvo su asesor de práctica frente al proceso, hubo seguimiento, desde ahí se hace ese análisis y generalmente nosotros tenemos una reunión al semestre con los asesores de práctica para tomar decisiones (...) entonces la evaluación se hace desde el

hacer, pero que nosotros tengamos una caracterización de todos los centros, donde evaluemos, digamos que ese proceso si no lo tenemos establecido aún. (Entrevista No 1. Coordinador General de Práctica)

Si bien es cierto, la pregunta por la práctica y la preocupación por su constante enriquecimiento ha estado presente desde el 2011 (año en que la renovación de la Licenciatura obtuvo el registro calificado) hasta el momento no se han construido documentos que evidencien los caminos recorridos en su construcción, en aras de reflexionar sobre sus sentidos, sus trayectorias y desde luego, en relación con sus potencialidades, sus elementos a fortalecer y posibles estrategias para su mejoramiento

Es empezar a dar los primeros resultados y mirar si la práctica se está llevando de la mejor forma y va a tener un éxito (...). Lo ideal es sistematizar cada práctica de cada semestre, cada año y mirar si se evoluciona o simplemente seguimos igual, hay que fortalecerlo y muchísimo. (Entrevista No 2. Jefe de programa)

En este sentido, Sistematizar la práctica en la Licenciatura obedece a necesidades, demandas e intereses de diverso orden: a) Institucionales, en tanto el programa puede fortalecerse y socializar su proceso al asumir el acto educativo aquí desarrollado como un proceso social que aporta a la construcción de saber y a la experiencia de los y las estudiantes. Fortalecer la práctica entonces aporta no solo a la formación de licenciados y licenciadas, sino a la vez redonda en los procesos educativos de la infancia en el contexto colombiano. b) Legales al constituirse como un

posible insumo para la futura acreditación de alta calidad proyectada para el 2015, requerimiento instalado cada vez con mayor fuerza en los programas de educación superior y desde el cual se establecen estándares, indicadores e índices que evalúan los procesos educativos de las entidades educativas y por ende pueden garantizar o por el contrario reducir el impacto institucional en la educación superior.

En última instancia, c) el plano personal, en tanto como docente, investigadora, la pregunta por la práctica se ha convertido en una constante al acercarme a las realidades de las estudiantes, las tensiones explícitas entre lo que es y debe ser y las demandas que se hace a un proceso que podría ser placentero para las docentes en formación, pero que en ocasiones se convierte en un espacio denso y con escasos escenarios para el debate; al asumir la práctica de una manera etérea, poco clara, se diluyen sus alcances, lo que allí se realiza, su importancia en los procesos formativos, por lo que de ella se puede esperar mucho o al contrario, limitar su campo al entenderse como el hacer sin reflexión.

Hemos sido como una prueba piloto, entonces en el momento que ya entremos a práctica, tengan la institución establecida, que se sepa si vamos a quedarnos ahí o no y que adicional, aclaren con las comunidades porque las personas del otro lado o sea las instituciones, creen que nosotros no estamos como docentes sino somos simplemente ayudantes y no como unas personas que estamos en formación (Entrevista No 3. Estudiante del ciclo de profundización: VI semestre)

Partiendo del contexto descrito, es clara la pertinencia de realizar un estudio investigativo centrado en la Sistematización que recopile, interprete y analice la construcción de la práctica en el programa de Pedagogía Infantil entre el 2011 y el 2014 con el fin de hacer aportes a la Facultad en torno a las particularidades de la práctica pedagógica.

¿Qué se va a sistematizar?

Teniendo en cuenta que la Licenciatura en Pedagogía Infantil lleva una trayectoria en su construcción de cuatro años, durante los cuales se han presentado avances, discusiones, problematizaciones en torno a su desarrollo y sus sentidos, se refleja la pertinencia de sistematizar uno de los procesos transversales en su plan de estudio: la práctica pedagógica, tomando como eje la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles han sido las discusiones, reflexiones y acciones desarrolladas en el proceso de práctica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana entre los años 2011 y 2014?

¿Cuál es el eje de la Sistematización?

Visibilizar y reflexionar en torno a las discusiones y construcciones realizadas sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana, tomando como referente los conceptos elaborados alrededor de ella y las relaciones establecidas con procesos como la investigación y la escritura partiendo de las demandas y búsquedas institucionales y de las experiencias y sentidos otorgados por miembros de la comunidad educativa aportando a la formación de los y las futuras Licenciadas y al fortalecimiento curricular a partir de la Sistematización de la experiencia desde el 2011 hasta el 2014.

¿Cuáles son los sentidos de la sistematización?

La sistematización de la práctica pedagógica de la licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana, instaurada en el enfoque deconstructivo Ghiso, (1998) plantea los siguientes propósitos:

- g) Identificar las imágenes que en relación con la práctica pedagógica, circulan en los documentos institucionales y en las comprensiones de los integrantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana, en la perspectiva de reconocer las lógicas que intervienen en el desarrollo de la misma y su lugar en la formación de los y las maestras.



- h) Reconocer las discusiones y construcciones conceptuales y metodológicas en torno a las prácticas pedagógicas presentes en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana
- i) Reconstruir la experiencia de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana, desde el año 2011 hasta el 2014, teniendo como eje de análisis la relación práctica pedagógica e investigación, a fin de ubicar puntos de análisis que permitan consolidarla en el proceso de formación de los y las estudiantes.
- j) Reflexionar en torno a la práctica pedagógica y su relación con la escritura teniendo en cuenta su presencia en las discusiones y apuestas de los procesos de formación de los y las Licenciados(as).
- k) Aportar al debate curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana, a partir de la mirada reflexiva de la experiencia en la práctica pedagógica.
- l) Ubicar la sistematización de experiencias como oportunidad para comunicar y transformar las prácticas pedagógicas al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Unipanamericana.

¿Cómo se va a sistematizar la experiencia?

Partiendo del enfoque deconstructivo en el cual se instala esta investigación, se hace necesario que la Sistematización refleje los tránsitos o los momentos por lo que ha pasado la experiencia, tomando como referencia tanto posturas y determinaciones de carácter institucional, pues “desde este enfoque podría entenderse la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios y en aquellos campos donde existen formas institucionalizadas de ejercicio del poder” (Ghiso, 1998, pág. 7), como concepciones y construcciones por parte de agentes educativos que han hecho parte de la experiencia. De esta manera, la presente Sistematización, tiene tres componentes metodológicos: por una parte, la consolidación de momentos para el acercamiento a la experiencia, en segundo lugar la definición de fuentes e instrumentos para la recolección de la información; y por último, la reflexión de la experiencia con base en categorías previas y emergentes y las subcategorías de análisis.

Componente 1. Consolidación de los momentos de la Sistematización. Para la reflexión sobre la experiencia, se instauran cuatro momentos, a decir:

- a) El primero, hace hincapié en el carácter histórico y contextualizado de las prácticas pedagógicas; por ello se contempla la contextualización



institucional y de la Licenciatura, la reconstrucción histórica de Unipanamericana y el contexto legal, normativo y social de la Licenciatura. Aquí, se develan las intenciones institucionales sobre el deber ser de la práctica, sus primeras construcciones desde las demandas institucionales; se instaura entonces en este momento la génesis de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, sus ideales desde lo conceptual y lo metodológico, sus proyecciones y sentidos iniciales. Constituye este momento un primer tránsito de la experiencia.

- b) En el segundo, partiendo de los primeros acercamientos a la experiencia, se determinan ejes, sobre los cuales se considera relevante profundizar la reflexión; se conceptualizan así, las categorías previas de la Sistematización, enunciadas como: La Práctica Pedagógica, conceptos y características desde su carácter polisémico; y, la Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades, y una categoría emergente relacionada con el lugar de la escritura en la práctica pedagógica. Las tres construcciones conceptuales se convierten en un punto de referencia para la Sistematización de la Experiencia, sin dejar de lado aquellos otros conceptos y referentes que nacen durante la reflexión.
- c) El tercer momento, Práctica pedagógica, un proceso complejo y relevante en la formación de maestros en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana se lleva a cabo mediante la definición de instrumentos y

- d) fuentes para la recolección de información y la reflexión sobre la experiencia a partir de las categorías previas, la emergente y cuatro subcategorías.
- e) El último momento, Reflexiones finales, y aportes a la experiencia: visiones y proyecciones para la articulación práctica – investigación en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana desde la Sistematización de Experiencias recopila los análisis e interpretaciones de los capítulos anteriores en pro de realizar algunos aportes a la experiencia; paralelo a ello, da cuenta de los alcances de la investigación como apuesta investigativa en la Licenciatura

Componente 2. Definición de fuentes e instrumentos para la recolección de la información. Implica el reconocimiento de diversas fuentes de información y el acercamiento a múltiples actores educativos como se explicita a continuación:

- a) *Textos institucionales.* Se ubican aquellas construcciones elaboradas y asumidas de carácter oficial en la Licenciatura. Aquí se encuentran: *El libro de programa*, entendido como el documento base de la Licenciatura entregado a CNA para Registro calificado, este es el derrotero base del programa académico y el reglamento de práctica, documento elaborado en el 2013 por un grupo de docentes de práctica con el fin de establecer parámetros para su desarrollo.

- b) *Construcciones escritas durante el desarrollo de la práctica.* Aquí, se interpretan en esencia dos constructos escriturales: Escritos elaborados por las y los docentes en formación de diversos semestres y formatos (de evaluación y de planeación) escritos e informes de docentes asesores y actas de reuniones.
- c) *Fuentes vivas.* Se acude en este apartado a grupos de discusión llevados a cabo con docentes en formación de diferentes semestres, un grupo de discusión realizado con Coordinadoras de Jardines en donde se lleva a cabo la práctica pedagógica y entrevistas realizadas a diferentes miembros de la Licenciatura (jefe de programa, Coordinador de práctica de la Universidad, docente en formación de segundo semestre, docente en formación de sexto semestre). Se relacionan a continuación dichas fuentes y su pertinencia para el ejercicio investigativo:

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	AGENTES Y FUENTES DE INFORMACIÓN
Grupos de discusión, asumidos como una técnica para reconocer, dialogar y socializar puntos en común de diferentes agentes que han hecho parte de la experiencia. En el caso de la investigación, se parte de un aspecto general: ¿cómo ha sido el proceso de práctica desde su experiencia? Y desde allí, se	Se desarrollan tres grupos: Dos grupos de discusión con estudiantes. Entendiendo su relevancia en el proceso como primeros agentes educativos inmersos en la experiencia, se seleccionan grupos en diversos semestres, cada uno en jornadas diferentes (mañana y noche), con el fin de tener acercamiento a múltiples contextos. Un grupo de discusión con coordinadores de



<p>genera el diálogo.</p>	<p>los jardines y asesores de práctica de Unipanamericana. Dada la relevancia de los y las coordinadores como agentes externos que inciden de manera directa en la práctica y que recogen percepciones y apreciaciones de las docentes titulares. En este caso, acuden coordinadoras (es) de los Jardines de la Secretaría de Integración Social (9 coordinadoras), asesores de práctica (5) y personal administrativo de la Unipanamericana (2)</p>
<p>Entrevistas a profundidad, entendidas como una técnica para el acercamiento cara a cara a las perspectivas de sujetos particulares en la experiencia, mediante preguntas abiertas, relacionadas en principio con las concepciones sobre la práctica pedagógica, la relación con el proceso de práctica, los componentes de la misma, sus características, fortalezas y aspectos por mejorar.</p>	<p>Con base en las reflexiones y percepciones manifestadas en los grupos de discusión, se establece la pertinencia de profundizar en cuatro agentes educativos:</p> <p>Estudiante del ciclo de fundamentación (II semestre), en tanto tiene hasta el momento un primer acercamiento a la práctica e inicia el proceso de formación en la Licenciatura</p> <p>Estudiante del ciclo de profundización (VI semestre) puesto que ha transitado durante los diversos espacios y contextos de práctica propuestos por el programa y hace parte de la primera cohorte que saldrá en el primer semestre del 2015.</p> <p>Jefe de programa, asumida como un agente fundamental al hacer parte de la construcción del libro de programa y llevar el liderazgo de la Licenciatura desde el componente pedagógico y administrativo.</p> <p>Coordinador general de práctica, puesto que su rol le permite acercarse a la práctica tanto desde las demandas institucionales macro, como desde las particularidades del programa.</p>

Tabla 1. Organización y delimitación de las fuentes de información

Componente 3. Reflexión de la experiencia con base en categorías y subcategorías de análisis. Teniendo en cuenta el marco contextual y conceptual abordado, se generan las reflexiones e interpretaciones que develan las construcciones y percepciones alrededor de la práctica pedagógica en la formación de maestros en Pedagogía Infantil de Unipanamericana. Para ello, se acude a los enunciados de Mario Díaz y Piedad Ortega en torno a lo que implica reflexionar sobre la experiencia relacionada con la práctica pedagógica.

Por una parte, Mario Díaz (s.f.) afirma que la práctica pedagógica debe reflexionarse desde dos componentes: el contexto histórico y cultural en el cuál emerge y se constituye; y el segundo, la reglas básicas que la regulan las cuales definen los límites, énfasis y estructuración de las prácticas, constituyéndose en su lógica interna, la cual determina su significado y los elementos que la constituyen.

En este contexto, y tomando como principal referente los documentos institucionales se determinan para el presente ejercicio dos categorías previas: La Práctica Pedagógica, definiciones y características desde su carácter polisémico y la Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades. Una vez construidas y al tener contacto con las diversas fuentes de información se devela un tercer componente relevante en la experiencia: la escritura; así, emerge una tercera categoría: la relación de la escritura y la práctica pedagógica.

Paralelo a profundizar en las categorías, Piedad Ortega (2009) invita a tener en cuenta el conocimiento sobre lo que se hace en las prácticas y lo que se quiere; de aquí, emergen cuatro subcategorías de análisis relacionadas con:

- a) Conceptos, características y sentidos de las prácticas pedagógicas: Se relaciona con las definiciones que se otorgan a las prácticas, a la investigación y a la escritura, sus búsquedas, propósitos y aspectos particulares en la Licenciatura
- b) Componente metodológico: Hace referencia a la estructura administrativa y pedagógica en que se desarrollan las categorías.
- c) Factores que influyen en su desarrollo. Se contemplan en este ítem los agentes, instituciones y procesos que no están relacionados de manera directa en las categorías previas y emergentes, y tienen incidencia en ellas.
- d) Necesidades y tensiones. Explicita puntos de conflicto, resistencias, oportunidades de mejora que se evidencian en las tres categorías.

El análisis de las fuentes, se desarrolla mediante una matriz (ver anexo 1) en la cual se reconocen los aportes de los agentes desde las categorías previas, y se diferencian por colores: La práctica pedagógica: conceptos y características desde su carácter polisémico (Azul), Investigación y Práctica Pedagógica, acercamientos y complejidades (Amarillo), Elementos emergentes (Verde). Para ello, en la columna izquierda, se realiza la transcripción de las entrevistas y los grupos de discusión y a la

derecha se establecen relaciones con las subcategorías o se enuncian elementos emergentes.

Constituye entonces este momento un segundo tránsito de la Experiencia en dónde la puesta en marcha de la propuesta, el desarrollo de los constructos conceptuales explícitos en el momento uno, la implementación del deber ser, inicia un proceso de reconstrucción a partir de las tensiones que emergen en la cotidianidad, sus aciertos, reformulaciones, ajustes, y afirmaciones. Es este momento una reflexión que refleja tanto el deber ser como la realidad de la experiencia.

MOMENTO 1

Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Unipanamericana. Un proceso en permanente construcción

Contextualización de la Unipanamericana

La Fundación Universitaria Unipanamericana nació el 26 de octubre de 1978 al recibir por de la División de Carreras Intermedias del M.E.N. el permiso de fundación, bajo el nombre de Instituto de Enseñanza Profesional – INESPRO, con su carácter académico Técnico Profesional; en 1992 cambió a institución Tecnológica, bajo el nombre de Tecnológico INESPRO – Investigaciones Estudios y Proyectos. En esta etapa, se diseñaron diversas facultades y programas académicos y se obtuvo un código especial del ICFES para ofrecer la Licenciatura en Preescolar, en convenio con la Universidad de San Buenaventura y en 1998 se estructuró como Licenciatura en Educación Preescolar.

En septiembre del 2002, se modificó la razón social a Fundación Universitaria Panamericana o Unipanamericana; llegando la profesionalización de la mayoría de los Programas Tecnológicos, junto con la apertura de algunos nuevos; igualmente, se generó la participación en proyectos como el de profesionalización de Madres Comunitarias, Aulas Digitales y Jóvenes en Acción. En diciembre de 2007,

Unipanamericana formó parte de la Caja de Compensación Familiar Compensar, lo que potenció el crecimiento institucional; en 2009, se vinculó a Unipanamericana el Grupo Mondragón de España.

La propuesta pedagógica se sustenta en las concepciones constructivista y socio-constructivista del aprendizaje, así como en las condiciones requeridas para el aprendizaje significativo, bajo un enfoque por Competencias el cual da al modelo pedagógico una perspectiva desde la vinculación Universidad - Empresa

Reconstrucción histórica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y su relación con las prácticas pedagógicas.

Luego de constituirse la Licenciatura en Preescolar; se realiza un proceso de rediseño curricular, presentado a Registro Calificado en el 2011, y pasa a ser la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la cual comienza a ser desarrollada, con especial interés por establecer relaciones de articulación entre dos procesos fundamentales en la formación de maestros y maestras: la práctica y la investigación, como se afirma en el libro de programa de la Licenciatura:

Las prácticas que presenta la malla curricular van estrechamente ligadas a los procesos de investigación que se proponen para la carrera, la estudiante tiene la

posibilidad de concretizar la acción de investigación correspondiente para cada semestre desde el ámbito de su práctica, es clara la articulación que existe entre estos dos procesos y para cada una de las prácticas se liga una asignatura de investigación para que desde la práctica se dé cuenta de la concreción de las temáticas vistas. (Unipanamericana, 2011, pág. 53)

Dicha organización se compone de dos espacios académicos: uno, los Seminarios presenciales, cuyo objetivo es acercar a los y las estudiantes a saberes disciplinares concretos (estos son Actividades Básicas Cotidianas de 0 a 3 años, Actividades para Preescolar de 3 a 5 años, Espacios de Articulación de 5 a 8 años, Espacios en contexto rural) los cuales se desarrollan de II a V semestre; en tanto en VI, VII y VIII se pretende que las estudiantes se ubiquen en un solo escenario de práctica y allí desarrollen su trabajo de grado, acompañadas los tres semestres por el mismo asesor. (Ver anexo 2). El otro espacio, son las instituciones de práctica a donde las estudiantes asisten una vez por semana en los cuatro primeros semestres y dos veces en los semestres finales (VI, VII y VIII).

Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante debe emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, (...) Para los créditos correspondientes al componente práctico, se ha considerado que por 1 crédito, 32 horas son con acompañamiento del docente

en el escenario de práctica y 16 horas de trabajo en la universidad.
(Unipanamericana 2011, pág. 53)

Por este motivo, se incluye de manera progresiva en el plan de estudios un alto porcentaje de créditos desde II semestre hasta VIII; su desarrollo y ajuste ha estado a cargo de diferentes instancias educativas: Coordinación general de práctica, decanatura, jefe de programa, docentes asesores, docentes de los seminarios.

En cuanto a los Seminarios de Investigación, se incluyen de tercer a octavo semestre; cada uno con un nombre y unas especificidades. Así, en III semestre se encuentra Metodología de la Investigación; en IV, Diseño de Investigación y en V Investigación trabajo de campo. En línea con lo expuesto párrafos atrás sobre la permanencia de las estudiantes en el mismo escenario de práctica y acorde al énfasis dado a que la práctica y la investigación se articulen, durante los tres últimos semestres para el desarrollo e implementación del trabajo de grado, los seminarios de VI, VII y VIII reciben el nombre de Anteproyecto de grado, Proyecto de grado y Socialización proyecto de grado.

En pro de alcanzar dichos planteamientos curriculares, entre el 2011 y el 2014, se han constituido diversos escenarios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Por una parte, escenarios como el CURNN (Centro Único de Recepción de Niños y Niñas) y la María, se han instaurado como posibilidades para que las estudiantes se acerquen a realidades relacionadas con la vulneración de los derechos de los niños y

niñas. Los centros de Recepción: el CURNN (Centro de Recepción de Niños y Niñas) y la María son instituciones encaminadas a reestablecer los derechos vulnerados de los niños y las niñas en situaciones relacionadas con pobreza, desnutrición, maltrato infantil, violencia intrafamiliar, violación, abandono; su funcionamiento involucra múltiples entidades gubernamentales como: Los Centros Zonales I.C.B.F, Comisarias de Familia, Fiscalía, Defensoría del pueblo, Procuraduría General de la Nación, Personería Distrital, Secretaría de Educación y Secretaría de Integración Social –entre otros-.

Teniendo en cuenta el sentido y las funciones de los Centros de Recepción, se encuentra personal multidisciplinario las 24 horas del día en tanto los niños y niñas que llegan allí permanecen entre 3 a 6 meses; no obstante, algunos de ellos llevan periodos más prolongados dependiendo de los procesos de restablecimiento de derechos que se realizan con los padres, quienes dependiendo del caso los visitan los sábados durante una hora y media con el fin de dar prioridad a los vínculos familiares. La población residente en los Centros varía entre las diferentes clases sociales y en edades de 0 años a 12 años, en la mayoría de estos casos los encargados de llevar a los niños y niñas es la policía de infancia y adolescencia. El Centro Único de Recepción CURNN está ubicado en la localidad de Los Mártires (Barrio El Vergel) y la María se encuentra en la Localidad de San Cristóbal (Barrio Villa Javier)

Por otra parte, las y los estudiantes de la Licenciatura se acercan también a los Jardines de Integración Social asumidos como instituciones que funcionan en convenio entre la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Caja de Compensación Compensar; nacen con un énfasis comunitario, en tanto su sentido se relaciona fundamentalmente con la educación y atención de niños y niñas desde los 3 meses hasta los 5 años 11 meses en condición de vulnerabilidad, pertenecientes a estratos 1 y 2. La propuesta pedagógica de estos espacios se fundamenta en los Lineamientos Curriculares para la Educación Infantil en el Distrito de la SDIS, por lo que priorizan el desarrollo de las dimensiones a través de los pilares de la educación acudiendo a la metodología por proyectos.

Los jardines se ubican en diversas localidades de la ciudad y teniendo en cuenta sus particularidades, allí desarrollan la práctica estudiantes de II y III semestre con niños y niñas entre los 0 y 3 años, y los 3 y 5 años respectivamente; así como estudiantes de VI semestre quienes llevan a cabo su práctica en el ciclo de profundización. Los jardines que se encuentran en este convenio son:

JARDINES DE INTEGRACIÓN SOCIAL	LOCALIDAD
SANTIAGO DE LAS ATALAYAS	BOSA
PORVENIR	BOSA
ALAMEDA	SANTA FÉ
SERVITA	USAQUÉN
EL NOGAL	USAQUÉN

PALERMO SUR	RAFAEL URIBE URIBE
SAN JERÓNIMO DEL YUSTE	SAN CRISTOBAL
ROBLES	CIUDAD BOLÍVAR
CIPRÉS	USME

Tabla 2. Distribución de prácticas en Jardines Sociales

Otros espacios para el ejercicio de la práctica son:

IED Antonio Nariño (localidad de Engativá), Normal María Montessori (localidad Antonio Nariño), INEM Santiago Pérez (localidad de Tunjuelito) cada una con particularidades pedagógicas y misionales, caracterizadas por ser instituciones de carácter público dirigidas a poblaciones de estratos menos favorecidos bajo principios como la equidad y la gratuidad total del derecho a la educación desde preescolar hasta grado 11. En ellas, el trabajo pedagógico desde las prácticas se relaciona fundamentalmente con apoyo en jornadas complementarias y planes de “refuerzo”

Jardín de la Universidad Nacional de Colombia, creado como una unidad académica de educación inicial encaminado a la atención y educación de niños y niñas menores de cinco años hijos de empleados, administrativos, docentes, estudiantes y pensionados de la Universidad. (Ubicado en la Localidad de Teusaquillo)

Instituciones educativas municipales en las cuales los y las estudiantes han realizado prácticas rurales en el marco del convenio de Articulación entre Unipanamericana y el municipio de Funza.

Como proyecciones y en concordancia con los procesos de evaluación del programa, se contemplan nuevos espacios para las prácticas pedagógicas, entre los cuales están, dos colegios en la localidad de Usme, el Centro de Atención a la Infancia San Martín, la Fundación Semilla y Fruto en la localidad de Ciudad Bolívar, los IED Pablo de Tarzo y Devora Arango y Aldeas SOS.

Si bien es cierto que mediante diversas discusiones y encuentros de docentes del programa se han generado acuerdos y estrategias para el desarrollo de la práctica, encaminados fundamentalmente con la elaboración de formatos de evaluación, responsabilidades y alcances de los profesores de los Seminarios y asesores de práctica y entregas esperadas en cada semestre, hasta el momento no se han establecido mecanismos de reflexión que permitan identificar las fortalezas del proceso, sus debilidades y posibilidades de mejora y enriquecimiento; búsqueda central de la presente propuesta investigativa.

MOMENTO 2

Acercamientos conceptuales sobre la práctica pedagógica. Categorías previas y emergentes

La construcción de los referentes conceptuales se relaciona con dos categorías previas: La práctica pedagógica: definiciones y características desde su carácter polisémico, Investigación y Práctica Pedagógica, acercamientos y complejidades y una categoría emergente: la relación de la escritura y la práctica pedagógica.

La Práctica Pedagógica, definiciones y características desde su carácter polisémico

Hablar de práctica implica instaurarnos en un concepto polisémico en tanto varía de acuerdo al contexto histórico, cultural, epistémico en el cual se construye y se adopta; dentro de estas múltiples concepciones se habla de práctica pedagógica, concepto que se desarrolla a continuación teniendo en cuenta que es eje del proceso de la Licenciatura y por tanto del presente ejercicio de Sistematización.

Para comenzar, las prácticas pedagógicas se instituyen en el campo de la educación, caracterizado por Díaz (s.f.) desde tres componentes básicos: la

historicidad, las leyes sociales y las leyes discursivas; en este sentido, las prácticas pedagógicas responden al momento en que se desarrollan, a los códigos y sentidos que les otorgan quienes en ellas participan y a las demandas y necesidades que son proyectadas en ellas desde las comunidades. En esta misma perspectiva, Ortega (2009) concibe la práctica pedagógica como un proceso instaurado en el saber, el tiempo y el espacio, provisto de saberes, percepciones y acciones ligadas tanto a lo subjetivo como a las construcciones colectivas del contexto educativo; los agentes educativos interactúan bajo unas lógicas y unas búsquedas propias, que al ser compartidas de manera explícita o implícita, pueden convertirse en sentidos comunes sobre lo que se entiende y se pretende en el acto educativo.

La práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión (...) trabaja sobre la comunicación en el sentido en el que establece límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por entornos de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación. Los límites institucionales establecidos a la comunicación se relacionan, con las condiciones sociales de producción de enunciados legítimos que regulan los enunciados cotidianos de los hablantes. (Díaz, s.f.)

Es así como, la práctica pedagógica responde a diversas regulaciones: por una parte, las concepciones propias, cómo el sujeto se asume en el acto educativo y cómo se visualiza en el tejido pedagógico, la interpretación de las interacciones, sus inquietudes, conflictos y saberes convergen de manera directa con el ejercicio de su práctica. De otro lado, las múltiples relaciones entre los agentes, las dinámicas diarias, los rituales, determinan momentos, tiempos y espacios para el desarrollo de la práctica y en último lugar –pero no menos importante- las instituciones reflejan en ellas demandas normativas y legales, utopías sobre el deber ser y preguntas sobre lo que se hace en los contextos. Estos tres espacios de poder, determinan la selección y organización del conocimiento que debe desarrollarse en las prácticas pedagógicas y desde ellos, emergen diferentes conflictos, oposiciones, tendencias, variaciones de lo que se hace y se pretende en el campo educativo.

Para llevar a cabo un proceso de regulación entre los múltiples componentes citados, se emplean diversos dispositivos metodológicos y pedagógicos en el ámbito escolar; dos de ellos: el currículo y la evaluación. Por una parte, el currículo implica una forma de asumir el conocimiento y por ende determina las relaciones de enseñanza – aprendizaje propias del contexto educativo; “el currículo y el conocimiento deben ser vistos como construcciones y productos de relaciones sociales muy particulares e

históricas. Esto nos debería impedir considerarlos como productos naturales o desinteresados y verlos, contrariamente, como dispositivos históricos y sociales” (Da Silva, s.f. pág. 3); como dispositivo, el currículo comprende poder y control a partir de unos conjuntos de reglas: Las primeras - jerárquicas- regulan las interacciones según un “estatus” y un rol dentro del sistema; las segundas son asumidas como reglas de secuencia y determinan los tiempos y ritmos en que debe darse el aprendizaje. Las terceras –reglas de criterio- ubican la práctica dentro de una ideología, demarcan los linderos del conocimiento.

Aunque las reglas enunciadas siempre están presentes en los contextos educativos, no siempre son explícitas; en su mayoría están implícitas, son invisibles y “se ocupan de disponer el contexto para realzar las competencias compartidas con el fin de desarrollar realizaciones adecuadas al adquiriente” (Bernstein, 1984, pág. 72). De aquí surge el segundo componente del dispositivo curricular, su acción directa o indirecta en pro de la modelación y el alcance de los horizontes institucionales “*las pedagogías invisibles hacen hincapié en la adquisición de competencias y las invisibles, en la transmisión*” (Bernstein, 1984, pág. 79).

Ahora bien, la transmisión adecuada y oportuna de los saberes requiere de un segundo dispositivo: la evaluación. En la evaluación se revisa si tanto los discursos como las prácticas empleadas responden a las demandas institucionales y sociales y si se acoplan a las tres reglas expuestas en los anteriores párrafos;

“evaluamos si los criterios puestos a su disposición se alcanzan, ya se trate de criterios reguladores sobre el orden social, el carácter y los modales: cómo se resuelve este o ese problema o se realiza una muestra aceptable de escritura y de habla” (Bernstein, 1984, pág. 75); entonces, la evaluación asumida como dispositivo pedagógico ejerce un control simbólico que limita los códigos de interacción entre los sujetos y plasma en ellos reglas que seleccionan y clasifican el acercamiento al conocimiento y la construcción de la cultura.

La existencia y permanencia de los dos dispositivos expuestos en el campo educativo es innegable; es tarea de la práctica pedagógica interpretar aquellos elementos visibles y develar los ocultos para así generar un saber pedagógico; en esta línea, es fundamental la existencia de maestros conscientes de las relaciones de poder que subyacen a la producción, acumulación y distribución del saber. A la vez, el campo educativo y pedagógico debe preguntarse por la preservación de los bienes, la tolerancia por la diversidad, el reconocimiento de la diferencia y por aquellos intercambios y diálogos presentes en las estructuras sociales, los cuales implican asumir lo heterogéneo desde el respeto, la tolerancia y la retroalimentación.

Acorde a lo expuesto, el maestro toma un lugar fundamental en la práctica pedagógica en tanto se asume como sujeto dinámico (al consolidarse desde las intencionalidades propias y grupales), cognitivo (en tanto en él convergen construcciones epistémicas, pedagógicas, metodológicas y didácticas) y práctico (puesto que se constituye a través de la relación entre la experiencia y el saber hacer)

(Ortega, 2009). Para ello, el maestro está llamado a generar un significado a su práctica pedagógica desde la interpretación de las reglas que determinan su acción, la reflexión sobre sus propias concepciones y saberes, el análisis de las manifestaciones de sus semejantes y desde allí la elaboración de un saber propio sobre el sentido y el alcance de su rol en el campo educativo.

En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados enunciados lo que ya ha dicho se relaciona a sí mismo con el conocimiento resume, evalúa otorga permisos, recompensas, castigos etc. Aparentemente el maestro aparece como un sujeto autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. (Boucha citado por Díaz, s.f. pág 3)

Es así como, la práctica pedagógica se convierte en un concepto complejo, amplio, plural y diverso, abriéndose la posibilidad de hablar de prácticas pedagógicas, las cuales no se limitan a la acción, sino que dan a conocer los saberes particulares de los maestros y a la vez, develan su relación con los saberes institucionales derrotados de gran parte de la dinámica educativa; las prácticas pedagógicas se refieren a la reflexión, exposición, visibilización y transformación de las experiencias y los saberes presentes en un contexto de interacción subjetivo, colectivo e instituido en el cual el maestro es entendido como humanista e investigador, cuya función contempla el

análisis de la sociedad, de las instituciones educativas, de la educación y la enseñanza, en aras de incidir en las dinámicas de formación del pensamiento, de la constitución y el lugar del acto educativo en la comunidad y de la proyección del maestro como productor de saber pedagógico y constructor de sociedad.

Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y complejidades

La relación entre la investigación y los procesos educativos ha cobrado fuerza en las últimas décadas; de allí emergen conceptos como investigación en educación e investigación sobre educación. Partiendo de que no es objeto de esta sistematización hacer una construcción teórica al respecto, se hace necesario diferenciarlas con el fin de interpretar la experiencia en el capítulo siguiente.

Investigar se relaciona con la curiosidad, con el deseo por indagar y por encontrar diversas perspectivas de las realidades con las cuales el sujeto interactúa y desde las cuales emergen múltiples preguntas; al respecto, Lola Cendales (2003) afirma

Es el arte de dejarse sorprender, de conservar la capacidad de asombro y tolerar la frustración que causan la duda y la incertidumbre y, a la vez, de asumirnos como herederos de los constructores del saber de la humanidad. Es un acto de reencuentro con las primeras indagaciones de la vida singular y colectiva, de

conocimiento y reflexión sobre las veredas recorridas por el logos y la razón. Es un acto de compromiso con la historia, asumiendo un lugar en ella. (Cendales, 2003, pág. 13)

En tanto la investigación se instaura en la cotidianidad, la cual se construye en torno a los procesos sociales –entre los cuales se encuentra la educación–, la investigación ha tomado un papel relevante en los procesos educativos, evidenciándose en sus horizontes y formas de construir conocimiento dos tendencias marcadas: La primera, la investigación sobre educación, realizada por sujetos externos a los contextos educativos, quienes construyen conocimientos, propuestas y perspectivas que pueden o no ser asumidas desde las realidades institucionales según sus particularidades.

La segunda, investigación en educación, referida a los procesos de observación, exploración, experimentación, reflexión, y conclusión –entre otros – que desarrollan los agentes educativos desde su práctica, con el fin de aportar al enriquecimiento y transformación de las realidades escolares.

Por ser el centro de esta sistematización la práctica pedagógica, la perspectiva que se adopta es la investigación en educación en la que se propone que todo ejercicio reflexivo, interpretativo y práctico tenga en cuenta la relevancia de los espacios reales, como lugares de encuentro y reencuentro, de manifestación y de expresión, entre los cuales se encuentran los contextos educativos. La dialéctica investigación - práctica se

centra entonces en asumir el mundo como un texto inscrito en las diferentes dinámicas institucionales, los dispositivos allí instaurados y las prácticas desarrolladas.

Desde esta perspectiva, la investigación en educación se asume como una serie de acciones epistémicas, metodológicas y pedagógicas encaminadas a indagar y resolver problemas propios del campo educativo, así como en aportar a la construcción de saber pedagógico mediante el abordaje de problemas prácticos, que no se rigen por reglas y normas, sino que surgen de la experiencia misma de los diferentes agentes educativos.

En consecuencia, se entiende como Investigación en educación el proceso de búsqueda sistematizada y conjunto de acciones, que hace el investigador por medio de la mirada rigurosa que pretenden construir, explicar y comprender los fenómenos educativos.

Tomando como base estos referentes, puede afirmarse que la investigación en educación no puede definirse simplemente por referencia a la clase de fines adecuados, a las actividades de investigación interesadas en resolver o a los problemas teóricos sino que en vez de ello debe operar dentro de las estructuras de fines prácticos en términos de los cuales están orientadas las prácticas pedagógicas.

Desde este marco, la investigación en educación tiene una intencionalidad que no se limita a la metodología; se relaciona con compromisos epistemológicos, éticos y políticos, así como revisar la valoración sobre la relación investigación – educación

teniendo en cuenta unos valores, prejuicios, apuestas y búsquedas propios del investigador.

Para Imbernon, (2002), cada uno de los compromisos de quien investiga tiene diversas implicaciones. Por una parte, el compromiso ontológico se refiere a la concepción de la realidad; el discurso plasma una forma particular de comprender la realidad en donde entran en juego juicios adquiridos con anterioridad los cuales en muchas ocasiones no son conscientes ni explícitos constituyéndose en elementos que interfieren y sesgan la investigación; es por esto que se debe develar desde dónde se conciben los conceptos, de donde surgen las preguntas y cómo se entiende la realidad.

Ahora bien, la comprensión de la realidad ontológica está enmarcada en una historia lo que conlleva a que las construcciones no sean para siempre, en este sentido es tarea del investigador indagar y comprender la realidad desde una historicidad y reflexionar acerca del origen de sus propias construcciones. La ausencia de esta reflexión puede llevar a la adopción de posturas instrumentalistas, mercantilistas y consumistas.

La reflexión sobre cómo se concibe la realidad lleva a un segundo compromiso del investigador: el gnoseológico, el cual se refiere a como se aborda la realidad; comprende el método, el proceder; en síntesis responde a la pregunta ¿cómo concibo la posibilidad de conocimiento de la realidad?; este ejercicio conlleva elementos de validez y de valoración.

La valoración de una investigación se relaciona con dar cuenta de que el proceso ha sido significativo para la realidad en que emerge; esto no solo lo deciden las comunidades académicas puesto que se cae en el riesgo de concebir la realidad educativa como objeto dado, por lo que la validez se evidencia a través de procesos de socialización y retroalimentación con el contexto educativo en el que se desarrolla; para ello, el investigador debe prever instrumentos y herramientas que le permitan validar los procesos y resultados investigativos; teniendo como base del problema la relación objeto – sujeto – contexto.

En última instancia, la perspectiva epistemológica se relaciona con quien genera el conocimiento. Generalmente, la investigación se centra en el paradigma del “sujeto cognoscente”, en el cual el investigador es quien produce el conocimiento, es el portador y creador del saber, se halla en un plano diferente a la realidad en que está inmerso. En contraposición, se busca un conocimiento basado y centrado en el “objeto conocido”, en donde son las comunidades las que posibilitan la investigación; de ellas y con ellas surge el proceso investigativo. Las dos posturas implican un discurso en que por un lado se sobrevalora el estatus del investigador, o por el contrario se enfatiza en la necesidad de equilibrar la relación comunidad – investigador.

La construcción de conocimiento, la reflexión y la adopción juiciosa y sistemática de los tres compromisos descritos, conlleva al planteamiento de investigaciones pertinentes en que no se asume a las comunidades desde un panorama de desolación y pasividad, sino que contribuyen a la elaboración de posibilidades grupales en que se

apropie la investigación con un sentido político, crítico y consciente por parte de los sujetos que hacen parte del acto educativo; particularmente de los maestros

Si tuviéramos que definir la investigación en y con el profesorado, diríamos que es un proceso indagativo encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemática, a formularlas, interpretarlas, comprenderlas para transformar la práctica y la teoría y su repercusión en el ámbito social (Imbernon, 2009, pág. 21)

Si bien, la investigación en educación en ocasiones se refiere a la indagación por parte de agentes externos al contexto, durante las últimas décadas se ha hecho especial énfasis a que sean los maestros quienes a partir de sus prácticas transformen sus realidades y construyan conocimiento; en esta medida, el lugar de los maestros como constructores e investigadores desde su práctica pedagógica ha tomado fuerza a través del tiempo; planteamientos como el de Giroux (1990) hacen un llamado a asumir a los maestros como “intelectuales transformativos”, alude esto a que el maestro reproductor de saberes, transmisor de conocimiento se reconstruya para asumirse como productor de conocimiento en pro de transformar sus prácticas, aportando así al enriquecimiento de las dinámicas institucionales y a la generación de nuevos saberes en los contextos políticos, sociales y culturales.

Más que tratar de evadirse de sus propias ideologías y valores, los educadores deberían revisarse críticamente con el fin de comprender de qué manera los ha

conformado la sociedad como individuos, cuáles son sus creencias y cómo estructurar positivamente los efectos que su acción ejerce sobre los estudiantes y otras personas. (Giroux, 1990, pág. 48)

En esta misma línea, en Colombia, emerge el Movimiento Pedagógico desde el cual se enfatiza en que el maestro tome un lugar relevante dentro del entramado social mediante tres procesos fundamentales: la reflexión sobre su práctica educativa, la construcción de saber pedagógico y la relación con la investigación desde su cotidianidad.

Concebir las prácticas pedagógicas relacionadas con la investigación, implica procesos interpretativos permanentes, para lo cual se requieren maestros autónomos, inquietos por reflexionar sobre su quehacer y sobre las relaciones sociales e individuales que a diario se tejen en los contextos educativos; de esta manera, cada maestro interpreta sus realidades y sus prácticas de acuerdo a sus experiencias. Así, existen múltiples formas de ser maestro, hacer práctica y construir a partir de ella, sabiendo que es el maestro quien piensa las prácticas y todo lo que está allí inmerso, analizando este campo tan amplio y tejiendo estrategias frente a su quehacer y la participación en la construcción de la misma, apropiándose de su discurso, y evidenciando que ya no es reproductor de un saber sino que se ha convertido en productor del mismo.

En este sentido, el saber se construye y se reconstruye a partir de la práctica, siendo esta la mediadora para que se den los diversos ejercicios y relaciones que

fortalecen procesos sociales, culturales y políticos; cobra especial relevancia la reflexión sobre las realidades, la crítica hacia las mismas y la generación de propuestas ante ellas.

No obstante, esta nueva postura del ser maestro no se asume per se; se requiere de maestros inquietos, que formulen preguntas, que indaguen por sí mismos y por el mundo, que problematicen sus realidades y que deslegitimicen paradigmas; maestros que asuman la investigación como proceso que permea su quehacer en tanto es mediante ella que se desnaturaliza el mundo educativo y se generan nuevas perspectivas para su transformación.

Es así como, la práctica y la investigación nutren la formación del maestro de manera permanente; el hacer, el saber y el pensar no pueden asumirse como proceso aislados, sino que su conexión permite al maestro configurarse como un intelectual transformativo y no un reproductor de conocimiento, para lo cual es necesario la apertura de múltiples espacios que generen diálogos frente a lo cotidiano, se pregunten sobre sus relaciones, se conflictuen por sus situaciones y escriban de manera rigurosa y sistemática sus emociones, percepciones, concepciones y experiencias ligadas con su espacio local y personal.

La relación de la escritura y la práctica pedagógica.

Los procesos de escritura se han insertado en la formación de maestros, no obstante sus alcances y características son determinadas por el docente que desea formarse. En tanto la postura del programa de formación apueste por docentes críticos, y reflexivos, es necesario que la escritura se convierta en posibilidad para la autonomía y la resignificación del sentido de sí y de los procesos educativos en los que está inmerso, comprendiendo las reglas, dispositivos y rutinas que le permean y asumiendo una postura frente a estas “ los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza “ (Giroux, 1990, pág. 177)

En este contexto, la escritura debe asumirse como un proceso que permita a los maestros y maestras dar a conocer sus percepciones sobre el espacio en el que se encuentren, en donde den significado a los contextos y relaciones de su cotidianidad y en los que se reflejen como actores relevantes dentro del acto educativo. De esta manera, acorde con lo planteado por Giroux (1990) la escritura tiene un carácter dialéctico al abrir posibilidades para que el estudiante establezca relaciones con los sujetos, objetos y situaciones y a la vez, se proyecte a quien lo lee; no se trata

solamente del desarrollo de una habilidad, sino en la expresión de todo aquello relevante en su quehacer pedagógico con un carácter crítico, propositivo y argumentado, que surja de necesidades e intereses y no solo de presiones y demandas externas: se hace entonces necesario procesos escritos que nazcan del maestro y no solo de la obligación y la imposición académica.

La escritura de la práctica interpela los modos como esta puede llevarse a cabo, quizás este interrogante subyace la carencia de una tradición escritural de los maestros que algunas veces se intenta reemplazar por formatos prescritos por expertos los cuales sin duda limitan las posibilidades de la reflexión (De Tezanos, 2007. pág. 17)

Instaurar la escritura en procesos reflexivos, alude a que para los docentes se constituya en posibilidad de construcción a partir de la experiencia; revivir un momento, recrear dinámicas, plasmar preguntas sobre las metodologías, hace parte de un ejercicio en que el maestro se ve en el aula, y a partir de ello se autoevalúa, se proyecta y consolida nuevas maneras de asumirse en el acto educativo.

Es el mismo profesor la única persona de dar sentido a su experiencia; es él quien a través de la escritura, da cuenta de lo que sabe, lo que hace y lo que piensa. La escritura lleva al maestro a darse cuenta de los procesos que suceden a su alrededor y a buscar los mejores procedimientos para intervenir críticamente en ellos (Quintero & Torres, 2011, pág. 282).

En este sentido, la escritura aporta a la formación del maestro en tanto lo llama a problematizarse y confrontarse frente a su quehacer, a la cotidianidad y a los preceptos conceptuales y teóricos a los cuales se ha acercado.

Así, la escritura se circunscribe en el ser maestro como un proceso que enriquece y aporta tanto la mirada subjetiva de las relaciones educativas como la óptica colectiva; entonces la escritura deja su lugar individual, privado y reservado para convertirse en espacio de interlocución, de debate y diálogo entre pares y con la comunidad educativa en general. Leerse, releerse y leer a otros y con otros consolida la educación y particularmente el oficio del maestro como acto de pensamiento y construcción de conocimiento “mediante la escritura, el maestro traduce su actividad docente en actividad individual” (Quintero y otros, 2011, pág. 281)

Paralelo a este importante lugar intelectual que ocupa la escritura en la labor docente, se halla – no sin ser menos importante- su posibilidad para la catarsis, una escritura desde sí, desde la experiencia, aporta no solo a construir un conocimiento sino a reflejar todos los sentimientos y emociones que despierta la cotidianidad en el maestro.

De esta manera, si bien es cierto son válidos otros lenguajes audiovisuales, para este caso la escritura se convierte como un proceso relevante en la consolidación del maestro como profesional intelectual, constructor de saber.

MOMENTO 3

La práctica pedagógica. Un concepto complejo y relevante en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana

El presente capítulo pretende reconstruir y reflejar una interpretación sobre intenciones, acciones, alcances, opiniones, resultados de la experiencia a la luz de acercamientos a Maestros asesores de práctica, Jefe de programa, Coordinador de práctica, Coordinadores de Instituciones educativas en dónde se realiza la práctica y Docentes en formación. El proceso se desarrolla acorde a lo descrito en el apartado ¿cómo se sistematiza la experiencia? reflejado en el siguiente esquema:



Gráfico 2. Organización de la reflexión de la experiencia

Reconstrucción e interpretación de la experiencia con base en categorías previas.

Se establece a continuación la reconstrucción e interpretación de la experiencia, para ello en cada una de las categorías previas y la categoría emergente se inicia con un escrito que incluye las subcategorías analizadas con base en los instrumentos y fuentes de recolección de información presentados en el gráfico anterior y cierra con una matriz que sintetiza los principales elementos en cada subcategoría.

La Práctica Pedagógica, definiciones y características desde su carácter polisémico.

Conceptos, características y sentidos. Comprender las diversas definiciones, horizontes y particularidades de la práctica pedagógica en el programa de Pedagogía Infantil, implica instaurarse de manera directa en su carácter polisémico; tantas definiciones existen, como documentos, discusiones y agentes la componen; ello se refleja por una parte en los documentos institucionales en donde se manifiestan posturas sobre su sentido que podrían parecer contradictorias, al relacionar la práctica con tres conceptos distintos: lo laboral o empresarial, lo académico y lo pedagógico.

El libro de programa, documento base de la Licenciatura presentado en el 2011 ante el Ministerio de Educación Nacional para Registro Calificado ubica la práctica como empresarial (Unipanamericana, 2011, pág. 40):

El programa se fortalecerá con la implementación de Prácticas desde el primer semestre, en las cuales, el estudiante desarrollará todas las competencias definidas en el contexto laboral. La finalidad de estas Prácticas en Empresa será que el estudiante tenga la oportunidad real de:

- a) Aplicar lo aprendido en el entorno formativo bajo situaciones reales de trabajo
- b) Evidenciar, completar y fortalecer las competencias adquiridas en el entorno educativo, en procesos productivos y situaciones laborales reales
- c) Adquirir conocimientos de la organización productiva y del sistema de relaciones existente en el entorno de trabajo
- d) Obtener información sobre la calidad de la formación impartida en el entorno educativo y de su complemento en la empresa

La conceptualización de la práctica desde lo empresarial, evidencia cómo se ubica en un lugar de uso y aplicación, en donde se pretende que fortalezca competencias en aras de la productividad y la eficiencia en un futuro campo laboral; de igual manera, el mismo texto, capítulos adelante, retoma la práctica ahora como “académica” entendida como “un espacio para que el estudiante adquiera componentes de comportamiento que exige el mundo laboral, y profundice los conocimientos adquiridos, a tiempo de

probar sus competencias y aportar sobre aspectos laborales de la vida real” (Unipanamericana, 2011, pág. 48). Esta afirmación, sitúa la práctica en el campo de Proyección Social y Empresarial en la Fundación Universitaria Panamericana mediante el proceso “Gestionar Proyección Social y Empresarial” desde una lógica de vinculación Universidad – Empresa – Responsabilidad Social. (Unipanamericana, 2011, pág. 76).

El vínculo entre práctica – respuesta a, es un elemento que persiste en el discurso presente en este documento y en algunas percepciones de los agentes educativos

Gracias a esta puesta en marcha que tenemos en nuestra propuesta académica ya podemos organizar y decirle a los jardines qué es lo que necesitamos, antes era al revés, antes los jardines decían yo necesito tal cosa ahora yo digo mire, nosotros podemos suplirle la siguiente necesidad en tal edad y eso es ahí donde nosotros hemos visto el cambio y en donde nosotros tenemos algunas dificultades en la consecución de estos lugares específicos para hacer la práctica (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

El sentido de la práctica y las condiciones para su desarrollo se relacionan entonces con las necesidades de las instituciones educativas así como con aspectos laborales de la vida real:

Ellas están ahí tomando experiencia laboral, es diferente estar en un aula, a estar en un jardín, en un salón con un posible jefe, ahí adquieren todas sus capacidades laborales, temas de comunicación, cómo deben desarrollar sus diferentes funciones todo ese tema de adquirir competencias laborales, compromisos laborales lo vemos desde esta parte, entonces digamos que aquí es todo el conocimiento frente a su profesión y lo segundo es toda la aplicación de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿la práctica se limita al hacer en función de responder a un contexto? ¿Busca entonces la práctica en Unipañamericana un licenciado que replique, aplique, produzca y se adapte a un sistema?

Si bien es cierto, las miradas, proyecciones y sentidos de los espacios educativos son válidos en tanto respondan a sus principios, génesis y realidades, inquieta la limitación del amplio campo que anida a la práctica; al respecto autores como Giroux (1990) evidencian como “los enfoques curriculares de este tipo constituyen pedagogías de gestión” (Giroux, 1990, pág. 175) en las que los maestros son ejecutores de pensamiento, instaurados en procesos repetitivos y mecánicos en los que produce y transmite conocimientos, métodos y estrategias dadas, anquilosadas en otros contextos y tal vez pertinentes en otras realidades. No obstante, ante ello, surge la relevancia de asumir la educación como acto social, instaurado en la pregunta, la

reflexión y la emancipación y desde este marco, la práctica pedagógica se constituye como proceso de pensamiento, el maestro desde su saber pedagógico y su experiencia se configura como sujeto social, político, cultural, religioso que además de responder a los dispositivos instaurados por la escuela para su regulación, tiene la responsabilidad de “contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 1990, pág. 177).

Continuando con la reflexión en torno a los documentos institucionales, en el Manual de Práctica Unipanamericana (2013), aparece la tercera concepción de práctica (antes asumida como laboral y como académica) y ahora pedagógica “las asignaturas de práctica pedagógica forman parte del plan de estudios de las carreras de la Facultad de Educación (..) El propósito es la formación integral del Licenciado permitiendo vivenciar situaciones similares a las que se enfrentará en su desempeño laboral. (Unipanamericana, 2013, pág. 4). Se devela aquí un dispositivo que sesga la mirada sobre los alcances de la práctica: el currículo, en tanto la práctica se liga a un espacio académico determinado, al cual se le otorgan horas, intensidades y créditos con el fin de validarla en la estructura de la Licenciatura.

Desde el mismo documento, se otorga a las asignaturas de práctica objetivos generales y específicos relacionados de manera concreta con el conocimiento del campo de acción y el acercamiento a diversos espacios laborales, la atención integral

a la infancia y la respuesta a las demandas del contexto mediante la generación y puesta en marcha de proyectos, estrategias y acciones pedagógicas, el aporte a la construcción de saber pedagógico y la producción escritural, el acercamiento a la tecnología y la informática, la formación de maestros que vinculen la práctica y la investigación y la contrastación entre lo aprendido a nivel teórico y lo vivido en la práctica. Dichos objetivos se reflejan en el siguiente apartado:

Es una puesta en escena de la fundamentación teórica que se adquiere a través de cada semestre (...) es una puesta en escena de todos los contenidos teóricos que se van adquiriendo pero que los debemos llevar a un contexto determinado y de acuerdo al contexto, o sea no es que yo aprendí esta metodología y la voy a llevar igualita al contexto donde voy a hacer mi práctica sino que tengo que adaptarla de acuerdo a las necesidades y a los intereses de esas comunidades (Entrevista No 2. Jefe de programa)

Como se expresa en la referencia anterior, la concepción de práctica y sus sentidos retoma la relevancia con el campo laboral; sin embargo, se incluyen elementos relacionados con la investigación, el reconocimiento de la infancia y el acercamiento al conocimiento adquirido en los espacios académicos teóricos presentes en la estructura curricular del programa como derrotero para actuar. Esta misma concepción se refleja en el aporte de las estudiantes: “En la carrera ya se ven varios autores, pero entonces,

a veces cambian muchas cosas en el momento en que está uno delante de los niños”
(Entrevista 3. Estudiante ciclo de profundización, sexto semestre)

En la misma línea, se encuentra la siguiente reflexión:

El trabajo que llevamos de salón, la teoría que llevamos no solamente de la clase de práctica sino de todas las otras materias que tenemos, creo que la característica es llevar eso, digamos yo antes no tenía obviamente el vocabulario de decir que era dimensión, o tampoco sabía qué era un pilar, tampoco sabía sobre los pedagogos, como todas esas cosas que han hecho, todos esos cambios, si el salón está vestido de tal forma, es un salón que tiene que ver con la pedagógica Waldorf por decir algo (Entrevista No 4. Estudiante segundo semestre)

Desde los apartados referenciados, se evidencia una concepción de práctica que alude a nuevos elementos, como la teoría y el conocimiento, pasando la frontera del hacer como exclusividad de la práctica; ahora bien, se hace relevante analizar cómo se establece el vínculo entre conocimiento – práctica en tanto con frecuencia presenta tensiones como las que se evidencian a continuación:

No hay esa reciprocidad entre la práctica y la parte de teoría que ellas reciben acá, ellas pueden recibir mucha teoría, es más, uno les pregunta y le recitan a Piaget, a Skinner, pero que ellas vayan y lo pongan en práctica tal cual con los

chicos, no, en momentos específicos con los muchachos, entonces dicen si un chico tiene tal situación cómo actúa ella, entonces yo les decía es que esta es la práctica, usted va a aprender aquí con el niño porque aquí no hay paso uno, paso dos no, entonces es transformar esas competencias (Grupo de discusión No 1. Asesores – coordinadores)

De acuerdo a lo expuesto hasta el momento, la relación teoría – práctica es aparentemente ineludible; no obstante la tensión que se refleja en los textos citados obedece a una dificultad que emerge al asumir la práctica como campo de aplicación y la teoría como camino único para la lectura de la experiencia; no se trata entonces de quebrar este vínculo sino de recordar que la práctica pedagógica tiene un campo de conocimiento propio, relacionado – como su nombre lo indica – con el campo de la pedagogía desde el cual se producen interpretaciones, reflexiones, conjeturas, hipótesis, que al ser asumidas con una rigurosidad interpretativa denotan y acercan a la construcción del saber pedagógico.

Las teorías pre existentes con las cuales el docente se nutre no son el único pilar para generar saberes propios de la práctica, leer de manera crítica las rutinas y dinámicas cotidianas, develar los prejuicios individuales y su relación con las interacciones con los diversos sujetos inmersos en el acto educativo, actuar con un sentido, escribir como acto subjetivo de reflexión, interpretación y transformación son

elementos que hacen parte del saber pedagógico el cual caracteriza la práctica pedagógica.

El concepto de saber permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía. En el primer sentido, podemos analizar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno socio – cultural que la rodea, pasando por las relaciones con la política (Zuluaga, 2003, pág. 73)

De esta manera, la práctica pedagógica no se limita a la aplicación ni replicación sino a la construcción del maestro como sujeto activo e intelectual que construye saber a partir de la experiencia, para lo cual requiere la pregunta permanente y el deseo por transformar – se en la cotidianidad educativa.

Con base en los elementos hasta aquí citados, se debe tener en cuenta la relevancia por conceptualizar, dar a conocer qué se entiende por práctica pedagógica en tanto la contraposición de definiciones –asunto diferente a que existan posturas disimiles- desemboca en que a la práctica en el programa se le hagan múltiples demandas y exigencias en la formación de los y las estudiantes que no puede atender, en tanto no es claro que es lo que se busca con ella, cuál es su sentido y cuál es su espacio en la educación de los y las docentes en formación, ello lejano a pretender invisibilizar tensiones sino a ubicar puntos en común que permitan a la comunidad

educativa que hace parte de la Licenciatura debatir, construir y proponer en aras del fortalecimiento de la práctica pedagógica en los procesos de los y las docentes en formación.

A lo largo de unos años que he estado al frente es claro para mí que la práctica pedagógica les permite a los estudiantes dar una visión frente a su proyección profesional dentro de unas características específicas que queremos brindarles y generar unas competencias, entonces desde ahí veo las prácticas, que las estudiantes realmente no van a hacer una ayudantía sino van dispuestas a conocer todos los procesos y digamos a aportar los conocimientos que se han desarrollado (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

Se hace imperante entonces, comprender que la práctica pedagógica en la Licenciatura de Pedagogía Infantil no se constituye como un concepto estático y terminado; al contrario, su dinámica y continua construcción obliga a los espacios educativos a que constantemente estén reflexionando sobre su lugar en la formación de maestros. Se desprende de aquí, un segundo ítem relacionado con el componente metodológico.

Componente metodológico. La reflexión de esta subcategoría acude al campo administrativo y pedagógico, en Unipanamericana la práctica puede interpretarse desde dos dispositivos enunciados en el previo capítulo de conceptualización: el currículo y la evaluación.

Por una parte, el currículo se asume como dispositivo en tanto de acuerdo con Bernstein (1984) determina qué se hace y en cuánto tiempo, de allí la organización curricular por horarios y semestres; de otro lado, establece en dónde se da el acto educativo, da pautas que marcan la estructura de las Instituciones, la disposición de las aulas, la inclusión de espacios comunes (patio, biblioteca, sala de docentes) y por último delimita los contenidos, en función de qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. En la estructura curricular de la Licenciatura, expuesta en el Libro de programa (Unipanamericana, 2011), la práctica pedagógica se incluye como un espacio académico transversal correspondiente al eje disciplinar – pedagógico:

Las asignaturas ubicadas en los cuatro primeros semestres pertenecientes a la Fundamentación Básica tienen como objetivo crear condiciones académicas para que las estudiantes elaboren un saber y un discurso pedagógico propio de su campo del saber; que les permita conocer, preguntar, comprender, analizar, problematizar e intervenir posteriormente en contextos de educación formal en los diferentes niveles de la educación de la Primera Infancia. (Unipanamericana, 2011, pág. 53)

Igualmente, entre quinto y octavo semestre se encuentran espacios de práctica, en los cuales se enfatiza por un componente de profundización en donde las y los estudiantes escogen un problema educativo que genera su interés y desde el cual proyectan su trabajo de grado y su intervención en los contextos educativos; para ello,

se determinan espacios de trabajo autónomo y trabajo presencial “ Para los créditos correspondientes al componente práctico, se ha considerado que por 1 crédito, 32 horas son con acompañamiento del docente en el escenario de práctica y 16 horas de trabajo en la universidad”. (Unipanamericana, 2011, pág. 55)

Aunque en el libro de programa no se establece de manera clara el funcionamiento y organización de dichos espacios, durante los tres años de implementación de la Licenciatura, se ha estipulado que esta funciona en línea con unas modalidades acorde a las respuestas de algunos agentes educativos:

Las modalidades inician con Fundamentos para la práctica pedagógica, donde están los lineamientos, las leyes, las normas las diferentes modalidades de la práctica y las diferentes características de los niños en cada edad, entonces iniciamos con ABC para niños de 0 a 3 años (...) de manera que le podamos desarrollar a los niños competencias en esas dimensiones. En Actividades para niños en edad Preescolar de 3 a 5 años es todo el trabajo que se hace con los niños en los preescolares, empezar a desarrollar las diferentes dimensiones y tenemos otra práctica que es de articulación que es niños de 5 a 8 años, que solamente se trabaja en colegios distritales (...) y es ese paso que existe ente el preescolar y los niños de primero, segundo y tercero y ahí ya no es que estemos practicando y enseñándoles a los niños muchos contenidos serios pero si ya sé que sabe la matemática de una manera, la lengua escrita de otra manera las

ciencias sociales, las ciencias naturales, y la otra práctica es la rural, aquí las estudiantes deben entender que es una práctica diferente a la del sector urbano entonces ahí ya terminan su práctica pedagógica sin embargo va a seguir un proceso donde las estudiantes llevan pensado en qué va a hacer su proyecto de investigación y empiezan con anteproyecto que es basado en prácticas anteriores. (Entrevista No 2. Jefe de programa)

Se evidencian en el apartado tres elementos relevantes: por una parte, la segmentación de la práctica desde una perspectiva cronológica la cual determina las características y el funcionamiento de la misma; bien es conocido cómo la comprensión del desarrollo humano – y particularmente el desarrollo infantil - ha tenido cambios surgidos en gran parte de los cuestionamientos realizados a la perspectiva evolutiva Piagetiana, que si bien ha aportado a los procesos educativos estudios posteriores desde el componente social, cultural y ambiental han ampliado la mirada. Por lo tanto, esta óptica genera inquietudes sobre los alcances de las prácticas en cada semestre que configura la Licenciatura.

Por otra parte, la investigación se vuelve importante en tanto se construye el proyecto de grado, antes no se evidencia relación de este proceso con la práctica y ello deriva en un segundo elemento, el concepto de práctica centrado en la elaboración de actividades, problematizado en párrafos anteriores, continúa permeando la mirada, en tanto las modalidades responden a esencia a contenidos y a edades; sobresale lo que

las estudiantes deben planear, a qué van a aportar en el desarrollo de los niños y niñas – que sin dejar de ser importante- olvida la relevancia de preguntar por el docente en formación como sujeto constructor de conocimiento en relación con la lectura de los contextos educativos y las infancias en dichas realidades

Lo esencial del quehacer pedagógico es su vínculo con espacios diversos de indagación. Las respuestas al cómo enseñar una determinada temática para resolver los problemas que implica tanto su exposición como su apropiación no se remiten ni a los "manuales del docente", ni a los textos de "didáctica de la especialidad". Estas respuestas reclaman del profesor una capacidad de desplazamiento que trasciende los horizontes de los saberes que supuestamente le son propios. (De Tezanos, s.f. pág. 20)

En este sentido, aunque la estructura curricular determine que la práctica se instaure en un lugar dado y conforme a periodos cronológicos, es perentorio preguntarse por su sentido en sí, por la experiencia y por la reflexión en, sobre y de la experiencia en complemento con los referentes teóricos. Esta reflexión se liga a la vez, con que en la Licenciatura, las modalidades descritas se concretizan a través de Seminarios presenciales, desde los cuales se pretende que las y los estudiantes tengan un bagaje conceptual que les permita desempeñarse en los diversos contextos educativos.

Estamos llevando nuestras prácticas frente a una edad específica, apoyándolas con una materia que se va desarrollando; entonces la característica o la ventaja o el valor agregado que mostramos en la práctica es que las niñas están viendo y desarrollando su materia y tienen un acompañamiento (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

Es claro el empeño de la Licenciatura por generar procesos articulados que permitan a las estudiantes acercarse a un componente conceptual y práctico (teniendo en cuenta que ya la división genera algunas tensiones); sin embargo, se reflejan diversas dificultades:

Por una parte, aparecen resistencias entre los asesores que acompañan in situ a las y los estudiantes y los docentes que dirigen los Seminarios de práctica, quienes desde sus exigencias académicas hacen solicitudes a la práctica desde la implementación de acciones pedagógicas, de propuestas, de formatos y procesos de observación que con frecuencia no son viables en los contextos dadas sus dinámicas; esto no constituiría una dificultad en tanto aportara a su visión macro de que es la práctica pedagógica, qué la constituye y cuál es su importancia en su proceso de formación; contrario a ello, inciden en la relación de saberes, la reflexión sobre las experiencias y por ende en la formación de los y las futuros licenciados, en tanto se perciben como opuestas y contradictorias, como es expresado por una estudiante del programa:

Que no haya ese engranaje se pierde el proceso porque la profe que da la teoría tiene una perspectiva diferente, ella no nos ve en el contexto, no vive eso; no hay una conexión porque hay una perspectiva diferente (Grupo de discusión No 2. Estudiantes ciclo de fundamentación).

Aunque no se trata de homogenizar todos los conocimientos, procesos, métodos a los cuales se acercan las y los estudiantes, se evidencia de manera constante que las brechas entre los discursos, los sentidos y las concepciones del lugar que ocupa la práctica en la formación de las estudiantes, inciden en su consolidación dentro del proceso de formación:

Se había dicho que ellas podían hacer intervención pedagógica, en un momento fueron muy renuentes a eso y dijeron que la docente que hace la intervención directa acá en la U les dijo que no, si esa es la directriz yo la respeto totalmente pero difiero porque en últimas quienes pierden son ellas (Grupo de discusión No 1. Asesores - coordinadores)

Esta última intervención evoca la discusión a un segundo nivel que es la planeación; como es conocido, los procesos educativos han estado permeados por lógicas instrumentalistas derivadas del Taylorismo, las cuales han repercutido directamente en el hacer del maestro; con frecuencia diligenciar formatos, llenar planillas se convierte en un mecanismo para evidenciar y evaluar lo realizado en el

proceso educativo. Desde algunas perspectivas, dichos instrumentos aportan a la organización de los contenidos, la determinación de objetivos, la planificación de actividades; la tensión surge en tanto planear pierde su carácter flexible y dinámico y deja de constituirse en insumo para que el docente reflexione sobre su acción pedagógica convirtiéndose en requisito para justificar su presencia en el aula:

Yo sé que hay que seguir unas normas, pero que no sean tan estrictos, porque a veces por seguir el paso a paso uno no puede hacer otras cosas...por ejemplo nos dividieron en tres actividades y toca correr y dejar las cosas sin terminar, entonces uno planea y no permiten que uno cambie, uno se preocupa por cumplir y no en cumplir el objetivo de la actividad: que el niño aprenda (Grupo de discusión No 2. Estudiantes ciclo de fundamentación)

El sentido de la planeación en la práctica pedagógica se determina de manera explícita desde su concepción; en tanto se entienda como práctica la aplicación de la planeación se convertirá en requisito para; y desde es punto de vista, la práctica pedagógica pierde la posibilidad de construcción y transformación en el contexto educativo

En el Seminario hay muchas que por ejemplo les da miedo coger a los niños, cómo se alza el bebé, cómo le da tetero, cómo lo cambia. Entonces primero es un proceso de decirles qué es lo que pasa en los jardines, cuáles son las características, cuáles son las características de los niños desde las

dimensiones (...) No es hacer planeaciones, porque sí, ellas pueden participar dentro del aula, ayudar en todos los espacios, proponer incluso con algunas maestras (...) y luego ellas ya comienzan a hacer esas planeaciones como tal.
(Grupo de discusión No 1. Asesores - coordinadores)

Desde la mirada planteada se hace necesario revisar el sentido de la planeación dentro de la práctica pedagógica, así como los formatos empleados para su registro (ver anexo 3), en los cuales se enfatiza en la descripción de los recursos, las acciones, los tiempos más que en los procesos reflexivos, la visibilización de las y los estudiantes como sujetos con preguntas y conflictos frente a su ser docente.

La resignificación de la acción dentro de la práctica pedagógica alude al segundo dispositivo nombrado: la evaluación, proceso que se ha instaurado con fuerza en el campo educativo durante las últimas décadas, influyendo en procesos particulares del aula como el aprendizaje de los y las estudiantes, hasta procesos globales como la calidad de la educación de los países, tal como se plasma entre otros documentos en el Decreto de Ley 112 por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula su prestación como Servicio Público, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2011) “ en ejercicio de la autonomía, las Instituciones de Educación Superior tienen las siguientes facultades: adoptar sistemas de evaluación y autoevaluación que permitan fortalecer y mejorar la calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, pág. 2) lo que con frecuencia ha llevado a restringir su magnitud a la medición no solo del

desempeño de las instituciones, sino el ejercicio de quienes laboran allí y de los estudiantes presentes, tomando como base el uso de pruebas externas sin tener un acercamiento real a los contextos institucionales.

Ante las connotaciones que ha tomado la evaluación en los procesos educativos, es importante que adquiera un nuevo semblante, asumiéndola como mecanismo de cualificación de los procesos y resultados de la acción educativa, presente tanto en los procesos dentro del aula como en el mejoramiento de lo esperado en la acción educativa en el plano institucional.

Teniendo en cuenta que la evaluación permea todas las dimensiones institucionales, se irradia también a las prácticas pedagógicas; desde ella se construyen indicadores, procesos, instrumentos, que miden, regulan y en el mejor de los casos proponen estrategias para mejorar las relaciones educativas. Desde esta última perspectiva, la evaluación debiera entenderse como proceso holístico e integral que al relacionarse con la práctica pedagógica se acerque no solo al hacer sino también al saber; acorde a los aportes dados desde las diversas fuentes, puede reflexionarse sobre la evaluación desde dos espacios: la evaluación como proceso relevante en la consolidación de la práctica pedagógica en el programa y los procesos evaluativos presentes en las prácticas pedagógicas de los y las docentes en formación. Respecto a la evaluación en la consolidación de la práctica pedagógica se hace necesario revisar la concepción de evaluación que rige el programa de formación:

Afirmar que los cambios curriculares y metodológicos carecen de profundidad y tienen poca relevancia si no se producen cambios significativos en el sistema de evaluación. Es por ello que desde la Fundación Universitaria Panamericana se ha apostado no solo por el cambio curricular y metodológico sino también por un cambio en el sistema evaluativo que asegure la implementación de un Modelo Pedagógico Basado en Competencias (Unipanamericana, 2011, pág. 51)

La apuesta por la evaluación como proceso dinámico, cambiante y enriquecedor, se refleja también en la perspectiva de algunos integrantes de la comunidad educativa quienes la ubican como elemento relevante y constante, para la retroalimentación y la reflexión de la formación de los y las estudiantes:

Queremos replantear, no tanto ajustar nuestros procesos de práctica entonces desde las mismas competencias que vamos a evaluar para cada uno de los diferentes grados de práctica. (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

Conforme con las indagaciones y reflexiones hasta aquí citadas, podría decirse que la práctica pedagógica dentro de la Licenciatura debe contar con procesos de evaluación institucionales, que evidencien su construcción, sus alcances, fortalezas, aspectos, diferencias y particularidades para desde allí construir propuestas, estrategias y acciones de mejora en aras de fortalecerla; no obstante, ese camino no se ha llevado a cabo, por lo que la evaluación se ha reducido a realizar algunos balances relacionados con el componente administrativo de la misma:

Digamos la evaluación se hace desde ahí, desde el hacer, pero que nosotros tengamos una caracterización de todos los centros, donde evaluemos, ese proceso si, no lo tenemos establecido aún. (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

De esta manera, dicha idea de la evaluación, de manera concreta en las prácticas pedagógicas, ha restado importancia a los debates sobre qué busca la práctica en el programa, cómo se está desarrollando, qué lugar ocupa en la formación de las y los docentes en formación – entre otras- para dar relevancia a los aspectos organizativos y administrativos que aunque son importantes, no pueden convertirse en únicos indicadores sobre el funcionamiento y características de la práctica.

Respecto a la evaluación de las estudiantes en la práctica pedagógica, de acuerdo al libro de programa dista de la evaluación sumativa, afirmando que se constituye desde una perspectiva formativa al pretender retroalimentar de forma constante los procesos de enseñanza – aprendizaje, tomando diversos instrumentos, procedimientos y metodologías:

La evaluación es más que el proceso de asignar o calcular una nota. Existen muchas diferencias entre calificar y evaluar. Cuando se asigna una nota tan solo se están viendo los resultados y no el proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que evaluar supone tener en cuenta el punto de partida y el punto de

llegada de dicho proceso, con el fin de verificar si los estudiantes han alcanzado los resultados de aprendizaje y cómo los han logrado (Unipanamericana, 2011, pág 50)

En la misma vía, la sección G del Manual de Práctica insta la evaluación como “proceso integral, formativo y permanente que contribuye a la construcción del perfil docente (...) para favorecer la sistematización de estos procesos, se emplearán los formatos anexos” (Unipanamericana, 2013, pág.11).

Conforme a los referentes relacionados, la evaluación se ubica como posibilidad de cambio, lo cual hace que se revise su perspectiva dentro del proceso enseñanza y se ubique también en la mirada de evaluar para aprender de sí y con los otros; en este sentido, “la evaluación permite transformar y resignificar las acciones que los docentes realizan en el día a día en sus aulas, por ello la evaluación constante de los procesos permite generar cambios en metodologías, recursos e impactar el currículo, siendo la evaluación una forma de mirar la innovación como un elemento clave de transformación” (Díaz, 1984, pág. 175)

No obstante, se encuentran contradicciones con algunos discursos y estrategias empleadas para la evaluación de los y las estudiantes, en tanto el límite del momento evaluativo (tres en el semestre acorde a lo estipulado a nivel institucional) se insta como momento coyuntural y puntual y la evaluación se encasilla en la medición desde la valoración cuantitativa, como se refleja en el siguiente apartado:

Siempre he hecho durante los dos semestres anteriores que he trabajado- que los docentes de aula me regalen la nota de las estudiantes, yo soy y de los que piensa que así uno realice una actividad con ellas y esté coordinando lo que ellas hacen, que las docentes de aula conocen más el trabajo por estar con ellas toda la jornada y respeto un 95% la nota que las docentes de aula ponen (Grupo de discusión No 1. Asesores - coordinadores)

El énfasis en la nota es también reflexionado por las estudiantes:

En las clases nos dicen que la técnica es que uno vea más al niño, al ser humano, pero a veces en la práctica con nosotras mismas no es así, entonces uno queda con la contradicción, entonces voy es por la nota, yo veo todas estas niñas nuevas tratando de sacar una nota, entonces, oiga, sea coherente con lo que estamos aprendiendo, lo que estamos aprendiendo realmente es para que el niño lo obtenga, ese niño no necesita fijarse tanto en cuál va a ser el resultado de eso (Entrevista No 4. Estudiante de segundo semestre)

Paralelo a esta reflexión, las coordinadoras de algunas instituciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica, hacen hincapié en que además de la valoración cuantitativa, la evaluación debe realizarse desde un espacio de diálogo, conversación, concertación y enriquecimiento tanto para las estudiantes como para los docentes y las instituciones.

En el jardín hubo retroceso y es que era en los momentos en que nos reuníamos como asesor, rector, docente, y practicante, que nos podamos sentir los cuatro como agentes del proceso y hacer una retroalimentación conjunta, de cada una de las practicantes entonces también se pierde ese proceso de retroalimentación. (Grupo de discusión No 1. Asesores - coordinadores)

Aunque otras coordinadoras manifestaron que se generaron algunos espacios de encuentro, expresan la falta de coherencia entre la concreción de la evaluación en la práctica pedagógica y el discurso que la sustenta, con frecuencia derivada al énfasis dado a los formatos de evaluación los cuales aparentemente se convierten en derroteros del proceso:

25 ítems que se deben evaluar en una Licenciada , ellos son los que están ahí, buscados e investigados, lo que no se entiende es que se le diga a la profe titular de los jardines, qué se le debe evaluar a cada chica (...) pedirle a las profesoras de los jardines que no sean tan condescendientes, si hay que darle duro, dele duro a la niña porque a uno como maestro, lo va a agradecer después, ok? (Grupo de discusión No 3, coordinadores y asesores)

Si bien es cierto, la evaluación se ha convertido en un campo complejo y controvertido al emplearse para medir, cuantificar, acreditar y emitir juicios de valor; es importante redimensionarla dentro de la práctica pedagógica como oportunidad para retroalimentar, reflexionar y aportar a las relaciones enseñanza – aprendizaje, en tanto

de acuerdo a lo expuesto en el componente metodológico de la práctica pedagógica en Unipanamericana, la estructura curricular como la evaluación han dado más énfasis a lo organizativo y administrativo que a la esencia de la práctica como generadora de experiencia, constructora de saber pedagógico y posibilitadora para que las y los futuras docentes se formen con posturas argumentadas, con miradas críticas de la realidad e inquietas por construir nuevas posibilidades en la educación de la infancia.

No se trata entonces de invalidar los formatos y los procedimientos, pero sí de revisar cuál es su lugar y su relación con un proceso holístico y complejo como es la práctica pedagógica. (Ver anexo 4 y 5)

En tanto (como se explicitó al inicio de este capítulo) el componente metodológico alude a lo pedagógico y administrativo, es pertinente el acercamiento a los roles de algunos agentes educativos que se relacionan con la práctica, entre los que halla el asesor pedagógico, quien en el Manual de prácticas se define como “profesional encargado de apoyar, orientar y facilitar el desarrollo de los procesos de las asignaturas prácticas en las diferentes instituciones (...) será escogido de acuerdo al perfil de docente asesor de práctica” (Unipanamericana, 2011, pág. 13). Si bien, el perfil alude a una formación pedagógica amplia, a la experiencia en el acompañamiento de procesos en Educación Superior y el conocimiento de la infancia, su alcance se limita en las funciones planteadas párrafos posteriores en el mismo documento en tanto se vinculan principalmente con la comunicación con las instituciones, la solución y

comunicación de problemas que se suscitan en la dinámica de las instituciones y la entrega de informes.

El énfasis en el hacer se refleja también en las responsabilidades de los asesores; su espacio como dinamizadores, creadores de conflicto socio cognitivo, guías para posibilitar nuevas propuestas y perspectivas del que hacer educativo en las y los docentes en formación es limitado en este documento. Es claro como el manual es un documento puntual que orienta el rol de los asesores en la práctica pedagógica desde el aspecto administrativo, como también debe contemplar el campo del saber pedagógico, la lectura de los contextos y la interpretación de la experiencia como componentes de la formación.

Para la viabilización de nuevas ópticas de la práctica, se hace necesario que desde la Coordinación de Práctica entendida como “ el ente administrativo encargado de organizar, desarrollar, regular y evaluar el funcionamiento de las asignaturas de prácticas en la Facultad de Educación en el ámbito organizacional y pedagógico” (Unipanamericana, 2013, pág. 12), se redimensione el alcance de las prácticas desde no solo lógicas administrativas sino también perspectivas pedagógicas, instaurando a los asesores como dinamizadores en la formación de los y las estudiantes desde los procesos escriturales, intelectuales, reflexivos y didácticos

Factores que inciden en su desarrollo. El proceso de interpretación hasta ahora plasmado, no puede aislarse de algunos factores que inciden en la práctica

pedagógica, relacionados fundamentalmente con la organización y selección de las instituciones, los agentes educativos de las mismas y los procesos que desde el exterior influyen en su desarrollo.

Para comenzar, la práctica pedagógica se lleva a cabo en aproximadamente 14 instituciones seleccionadas desde la Coordinación de práctica como se establece a continuación:

Tenemos 14 centros de prácticas (...) 9 Jardines de la Secretaría de Integración Social en convenio con Compensar. Estos jardines están para atender la práctica de 0 a 3 años y podemos hacer trabajo de estimulación temprana que tiene que ver a las líneas que necesitan reforzar las estudiantes frente a su práctica; en Actividades Básicas estamos trabajando con dos centros de atención para niños y niñas que es el Centro Único de Recepción de Niños y Niñas que es CURNA y la María, que son centros de paso para atender la población de las estudiantes de la noche. Para práctica de escenarios de articulación tenemos dos colegios específicos, en la jornada de la mañana, el Inem Santiago Pérez y para la práctica de la noche estamos trabajando en el Antonio Nariño en la localidad de Engativá y para la práctica rural estamos trabajando con la Secretaría de Educación de Funza (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica).

Como se refleja en el anterior apartado, la Coordinación de Práctica ha establecido los convenios con diversas instituciones ubicadas en múltiples lugares de la ciudad, aportando esto a que haya un acercamiento a diversos contextos sociales, económicos y culturales de la ciudad y su relación con las infancias:

Las situaciones problema planteadas, redundan en el desarrollo de la infancia de la localidad, en tanto es claramente observable que los niños y niñas están a dispensas de sus padres contando que una considerable parte de la población sufre de problemas de adicción, estos deben ser sometidos al trato que sus padres les quieran brindar; gran cantidad de población infantil vive sin el apoyo de uno o ambos padres, sufriendo en muchas ocasiones abusos, negligencia y/o explotación. La infancia en esta población es altamente vulnerable pues debe estar en contacto todo el tiempo con personas de alta peligrosidad (Diario de campo, estudiante de VI semestre)

Dichos lugares están inscritos a diferentes entidades gubernamentales y departamentales como la Secretaría de Integración Social, la Secretaría de Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –entre otros- aportando a las estudiantes conocimiento sobre sus políticas, funcionamiento y responsabilidades en la educación de la infancia

En la María, fue un proceso muy bonito, de tener la etapa de la experiencia, de reconocer el sitio, de reconocer los tiempos que manejan los niños, de reconocer las personas aunque siempre están rotando, de reconocer la personas que están ahí, su forma de sentir, de pensar, de hablar cómo hacían los alimentos, cómo era el parque, qué quieren los niños, las cunas, hasta los olores. (Entrevista No 4. Estudiante segundo semestre)

De acuerdo a lo expresado por las estudiantes, “el hacer en la práctica, más que el desarrollo de acciones pedagógicas en el aula, concierne a un ejercicio interpretativo, a una lectura del mundo desde las propias percepciones y desde sus dinámicas a partir de las cuales realizan inferencias sobre los sentidos de la educación, indagan sobre sus propuestas metodológicas, interpretan sus rituales y rutinas pueden impactar en el contexto y el contexto en ellas” (De Tezanos, s.f. pág. 54)

El saber – aprender entonces se relaciona con que las docentes en formación delimiten los contextos, se ubiquen en ellos y allí se proyecten; no obstante, esto implica que haya una relación particular con las realidades de las instituciones y con la cotidianidad que allí se desarrolla, definida por Evia (1993) como “aquella realidad construida por los sujetos dinámicamente en y a través de las interacciones con los sistemas ambientales percibidos e inferidos” (Evia, 1993, pág. 38) La lectura de la vida cotidiana en los contextos entonces se constituye como fuente de saber y

posibilidad de aprendizaje dentro del proceso de formación de las y los estudiantes como se relaciona a continuación:

En cuanto a la experiencia es buena porque desde segundo semestre (...) hemos tenido diferentes lados donde hacemos prácticas: en colegios, en Centros de Integración Social, hicimos fuera de la ciudad por decirlo así que es el rural, y uno se da cuenta que cambia dependiendo del sitio, si es colegio, si es un jardín, cambian los niños y las circunstancias, entonces, uno va aprendiendo, ya sale uno con algo de práctica en esa labor (Entrevista No 3. Estudiante séptimo semestre)

Paralelo al aporte de los múltiples sitios de práctica al saber – aprender de las y los estudiantes, se evidencia también el aporte de las mismas a procesos educativos en distintos lugares de la ciudad. Sin embargo, aunque la consecución de los lugares y el establecimiento de los convenios es un aspecto a destacar en la práctica de la Licenciatura, se presentan algunas tensiones:

En primera instancia, se alude a que la práctica pedagógica debe leer los contextos e interactuar con ellos; no obstante, con frecuencia las particularidades de las instituciones, sus necesidades y demandas varían, lo que dificulta a las estudiantes acercarse a los momentos y edades sobre las cuales está organizada; aunque ello podría establecerse como un reto para las estudiantes y como una oportunidad para

acercarse a lo cotidiano, es asumido como una dificultad en tanto desde la estructura del programa se ha realizado la segmentación de la práctica por edades.

Uno debe tener un reconocimiento de los contextos; en la práctica que estamos ahora hay niños de 9 a 12 años y es muy difícil porque es generalizar, porque es un nivel muy bajito en lo pedagógico; el proceso es bastante difícil porque se supone que los colegios deben trabajar una articulación pero no se está viendo, se supone que en la teoría se debe ver, pero ahorita la política por lo que no pueden perder niños se afecta la calidad educativa. (Grupo de discusión No 2 Ciclo de fundamentación)

Por otra parte, es relevante revisar el concepto de institución educativa definido en el Manual de Práctica como “instituciones de práctica todo Jardín, Hogar o Institución educativa que celebre el convenio respectivo con Unipanamericana” ((Unipanamericana, 2013, pág. 10), así como, determinar criterios para su elección y establecer parámetros que favorezcan la continuidad del proceso acorde a la sugerencia realizada por una estudiante:

Que en el momento que ya entremos ya tengan la institución establecida, que se sepa si vamos a quedarnos ahí o no, pues yo sé que siempre nos cambian dependiendo de las materias que uno ve, pero de pronto ya tenerlo seguro (Entrevista No 3. Estudiante segundo semestre)

En cuanto a los agentes que influyen en su desarrollo desde algunas fuentes indagadas se afirma que:

Hay dos: hay internos y externos (...). Los externos serían tres que son generalmente el rector del centro o el director del jardín más el coordinador académico de cada centro y las profesoras. (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

Desde otra perspectiva, se complementan y amplían los agentes externos:

Yo creo que son muchos los agentes educativos que contribuyen a que la práctica se lleve a cabo de una mejor forma, además todo lo que se quiere es que sean proyectos, propuestas, y no solamente la trabajan las estudiantes, ni el asesor, ni la institución educativa, la van a trabajar con diferentes estamentos Ministerio de Educación, Secretarías, Alcaldías, ONG (Entrevista No 2. Jefe de programa)

Partiendo de lo expresado en los fragmentos de las entrevistas, los agentes externos están configurados en primer lugar con la comunidad educativa de los jardines; particularmente con las docentes titulares se establecen vínculos estrechos en tanto son quienes acompañan gran parte de tiempo a las estudiantes durante el desarrollo de la práctica en las instituciones:

Creo que las docentes de los jardines toca trabajarles que sean críticas, siempre les he dicho, piensen que esa chica puede ser su compañera en algún momento y de hecho eso ya está pasando porque hay gente que ya está trabajando y que fue estudiante de la Panamericana, ella tiene que ser muy honesta y transparente al momento de hacer la evaluación (Grupo de discusión No 1. Asesores - coordinadores)

Aunque generalmente se les vincula con el proceso de evaluación, las estudiantes las reconocen como pares y resaltan sus aportes en su proceso de formación “cuando se hace acompañamiento de la planeación uno va aprendiendo, uno organiza de otra manera para que en la próxima a uno le vaya mejor” (Grupo de discusión No 3. Estudiantes ciclo de profundización)

Teniendo en cuenta que los procesos de formación no son individuales y por el contrario, requieren socialización constante y diálogo, se resalta la necesidad de generar más espacios de interlocución con las docentes titulares, para así fortalecer la práctica pedagógica de los y las estudiantes de la Licenciatura:

Otra cosa que me parecería importante, es un contacto más directo con las profesoras, yo sé que nosotros pasamos por los salones pero sí nos da pena porque ellas están en un volate tenaz, entonces a uno le da pena, pero pues igual uno se mete (Grupo de discusión No 1, coordinadores y asesores)

Para que estos procesos se instauren, se refleja la coordinadora como agente esencial en el establecimiento de acuerdos, el desarrollo y la evaluación de la práctica

Dijimos con la coordinadora cuáles son las necesidades del jardín, hacia dónde quisieran que enfoquemos la propuesta pedagógica y ella nos dijo hacia dónde y de acuerdo a eso las estudiantes realizaron un ejercicio escrito y a la vez de acuerdo a eso realizaron su presentación final, su socialización que fue una obra de teatro. Entonces ahí tratamos como de reunir las tres cosas para que no se vieran acciones desarticuladas, sino que ellas encontraran unos puntos de relación (Grupo de discusión No 3. Coordinadores y asesores)

En segundo lugar dentro de los agentes externos citados, se encuentran las organizaciones y entidades estatales con las que se han firmado convenios particulares desde la práctica y gracias a los cuales los y las estudiantes tienen acercamiento a las políticas públicas que rigen la educación y la atención de la infancia, y debieran constituirse en objeto de debate desde diferentes espacios académicos, y particularmente desde la práctica. Sin embargo, dichas discusiones y reflexiones son escasas, por lo que se asumen las construcciones normativas de manera casi dogmática y repetitiva.

Por otra parte, la concreción de los convenios constantemente se hace compleja en tanto implica trámites administrativos que en ocasiones afectan el inicio y continuidad de las prácticas pedagógicas. En este contexto y por el acercamiento de las

estudiantes a otras realidades, sería pertinente entablar convenios con instituciones de carácter privado.

Tensiones y necesidades. Desde la reflexión y la reconstrucción de la experiencia, se refleja la importancia de conceptualizar y comprender cuál es el lugar de la práctica pedagógica dentro del programa y desde allí resignificar sus sentidos y búsquedas en los procesos de formación con base en el modelo de la Universidad, las pretensiones de la Licenciatura y las demandas del contexto actual, teniendo en cuenta que el modelo pedagógico de Unipanamericana apunta a la formación de competencias laborales desde donde se instaura el discurso de práctica laboral y profesional; por su lado, la Licenciatura en apartados puntuales apuesta por una práctica pedagógica hilada con la investigación (sin una construcción explícita sobre cómo se entienden estos procesos) y los contextos normativos actuales revelan demandas sobre prácticas pedagógicas

desde las cuales se aporte a la construcción de conocimiento y la transformación de los procesos educativos en pro del mejoramiento de la calidad.

Por otra parte, surge la relevancia de establecer mecanismos de diálogo y comunicación entre los agentes externos e internos que participan en el desarrollo, lo cual alude a la vez a revisar y ajustar sus funciones en el proceso.

Respecto al componente curricular y evaluativo, en tanto se determine el sentido de la práctica en la formación, adquirirá un nuevo lugar a nivel curricular y se determinarán

nuevos caminos para su retroalimentación, acompañamiento y enriquecimiento. Se relacionan a continuación las reflexiones suscitadas tras el acercamiento a la experiencia desde la categoría “La Práctica Pedagógica, definiciones y características desde su carácter polisémico”.



Gráfico 3. Síntesis del Momento: La práctica pedagógica, definiciones y características.

Práctica pedagógica – investigación. Acercamientos y distancias

Conceptos, características y sentidos. Durante las últimas décadas, la investigación en educación se ha instaurado como un componente fundamental para la construcción de conocimiento, cada día se evidencian más disertaciones sobre su lugar en los procesos educativos y su incidencia en la innovación; ejemplo de ello, la siguiente afirmación de

Marco Raúl Mejía en dónde se expresa la relevancia dada a la investigación en la educación desde la infancia

Una línea metodológica que trata de dar salida al debate contemporáneo sobre la ciencia y su incidencia en la educación, es usar la investigación para dinamizar procesos escolares, y generar alternativas metodológicas para construir una escuela cercana a la configuración de un espíritu científico. En esta línea, la investigación es entendida como la herramienta básica de producción de conocimiento, y es el soporte para introducir a niñas, niños y jóvenes en el camino del pensamiento crítico, que les facilita los aprendizajes que corresponden a su grupo de edad. (Mejía, s.f. pág. 8)

A estas exigencias y demandas no son ajenos los programas de formación de licenciados, entre los cuales la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipanamericana desde la renovación curricular realizada en el 2011, hizo una apuesta por promover la investigación en los y las estudiantes con un elemento particular: la articulación con la práctica pedagógica

Lo que se quiso hacer en el rediseño curricular fue articular la relación con la investigación, ha sido un proceso muy difícil, pero pienso es un valor agregado que tiene el programa (...) la investigación está inmersa en cada asignatura,

por eso es que los maestros deben trabajar articulados y de manera integral cada semestre para que no vayan disparándole por diferente lugar sino que en cada asignatura se vea la articulación de la práctica y la investigación (Entrevista No 2. Jefe de programa)

La anterior afirmación coincide con la perspectiva expuesta en el capítulo 3 del Libro de programa en donde se establece cuál es el sentido de la investigación en la Licenciatura cómo se instaura en su diseño y cómo se desarrolla durante la propuesta curricular:

Otra finalidad importante en el Diseño Curricular es asumir la línea de Investigación de manera transversal donde convergen las intencionalidades formativas de los saberes; es decir se asume la investigación como eje que transcurre a través de todas las prácticas docentes y estrategias de aula. (Unipanamericana,2011, pág. 76)

La comprensión de la investigación como proceso transversal en el programa de formación resulta interesante, en tanto se vincula con la reflexión sobre el campo disciplinar y la práctica, aportando a la construcción de saber pedagógico. No obstante, este concepto se diluye en capítulos posteriores en donde la investigación para la Universidad se define desde la investigación aplicada y se relaciona con:

Diseñar, desarrollar y documentar proyectos de investigación aplicando los conocimientos de su campo disciplinar, de forma sistemática para comprender y proponer cambios desde su ámbito profesional. Diseñar, desarrollar y dar cuenta de investigaciones empírico – analíticas en su campo de actuación. (Unipanamericana, 2011, pág 80)

La referencia citada evidencia una postura de lo que se entiende por investigar y la ubica en una perspectiva particular: la empírico – analítica, lo cual tiene implicaciones de carácter epistémico al instaurar la concepción del conocimiento como medible y observable y el acercamiento al objeto de investigación desde una posibilidad preestablecida. Esto se reafirma en el apartado “Diseño de investigación y trabajos de grado” en donde se hace énfasis en la aplicación de instrumentos, la medición y representación de fenómenos, la valoración y presentación de resultados de trabajo y el empleo de muestras paramétricas desde procedimientos estadísticos.

Se reflejan entonces dos tendencias en el ejercicio investigativo que si bien podrían complementarse no tienen ningún diálogo entre sí; cada una de las definiciones sitúa tanto la práctica como la investigación en espacios disímiles y poco cercanos; uno, relacionado con una investigación que permea los procesos, y está presente en todas las asignaturas y otro, una investigación aplicada, desde un paradigma determinado con unos requerimientos pre establecidos. Por ende, se otorgan sentidos diferentes, lo que conlleva a que en la puesta en marcha de la articulación práctica -.

Investigación a la que alude el Libro de programa de la Licenciatura sea compleja y esté permeada por dificultades que se expondrán detalladamente a continuación.

Para comenzar, es importante recordar que desde lo expuesto en el libro de programa de la Licenciatura no se pretende formar “investigadores” ni “maestros investigadores” sino “profesionales en educación, conocedores de las características y particularidades del desarrollo de la primera infancia, capaces de liderar y ser agentes transformadores de procesos educativos que redunden en beneficio de la población de la primera infancia y de la comunidad”. (Unipanamericana, 2011, pág. 56)

En esta línea, como lo desarrolla Tezanos (citada por Munevar: 1998) una opción es que el maestro asuma como su oficio la investigación, lo que implica que adopte la investigación como posibilidad para definir, analizar, construir en torno a particularidades didácticas y pedagógicas del acto educativo presente en su práctica pedagógica o en otros contextos y otra es que sean maestros reflexivos de su propia práctica, en donde el eje es su oficio como docentes y asuman la investigación como un proceso complementario para la construcción del saber pedagógico, la interpretación de la experiencia y la consolidación de su ser como maestro desde la cotidianidad de su quehacer.

La reflexión crítica del profesional es el remedio a la rutina, al sobre-aprendizaje. Por medio de su reflexión, él o ella pueden hacer conscientes y criticar sus modos tácitos de comprender, que son el resultado de la experiencia repetitiva; y

así puede volver a experimentar la novedad y la incertidumbre, volver a permitirse sentir que afronta una situación nueva, que puede estar con una persona o frente a una situación que no encaja perfectamente en ninguna categoría previa. (Cendales, 2003, pág. 17)

De esta manera, la investigación no se instaura forzosa en la práctica pedagógica; no es su eje ni su centro y lo mismo sucede con la investigación; se complementan en el ejercicio docente, pero no son pre requisito una de otra. Cercano a esta premisa se encuentra el siguiente aporte de un miembro de la comunidad entrevistado

Desde los primeros semestres las estudiantes adelantan a través de las asignaturas un proceso de problematización relacionado con la infancia, los métodos, espacios de socialización, la familia, el saber, el contexto, la verdad y la ciencia. Encontrarán en estos marcos referenciales aportes para posesionarse de los discursos pedagógicos y asumir problemáticas y soluciones que sirven de insumo para desarrollar el Proyecto de Grado (Entrevista No 2, jefe de programa)

La puesta en marcha de esta afirmación, requiere la revisión del componente metodológico de la práctica en donde se encuentran también algunas tensiones.

Componente metodológico. La propuesta curricular centrada en la articulación práctica – investigación es interesante en tanto refleja la necesidad de entablar vínculos entre estos dos procesos; sin embargo, la concepción de que la práctica no tiene un conocimiento propio sino que depende de la investigación, ha generado dificultades

relacionadas con los ejercicios investigativos que se solicitan, las características que se demandan a los sitios de práctica y la excesiva importancia que se da a la edad como derrotero para proponer acciones pedagógicas y metodológicas particulares en el marco de preguntas y reflexiones que emerjan de los contextos

En esta propuesta académica hemos querido vincular la práctica y la investigación y este proceso ha sido complicado desde adentro y hacia afuera porque a lo largo de estos años de experiencia hemos tratado de articular ese trabajo práctico y ese trabajo investigativo pero no se ha podido llevar a cabo, seguimos teniendo rupturas en actividades específicas ¿qué valor? Que lo tenemos en la mira, que sabemos que la práctica es una acción importante en la investigación (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

La articulación práctica – investigación no puede partir de una perspectiva de inclusión y jerarquía; cada uno desde sus saberes específicos aporta al saber pedagógico de los y las docentes en formación; en esta medida, la articulación debe apostar a un ejercicio de transformación que aporte a la realidad existente mediante la interacción con los espacios educativos, la construcción de sentido a partir de sus dinámicas y rituales y la elaboración de propuestas ante las situaciones que a diario se presentan ya sea para fortalecerlas o para mejorarlas.

En este sentido, Cendales (2003) determina que la relación práctica pedagógica – investigación debe tener cinco características: Un carácter político en tanto explicita

las posturas y representaciones sociales de la comunidad educativa, una relación teoría – práctica que más allá de buscar confrontar o encontrar verdades pretende que se dé una relación dialógica y que de la misma práctica surja conocimiento; una perspectiva crítica que pretende analizar, reflexionar, indagar, preguntar por las realidades, evidenciar sus tensiones y aportar a hallar puntos de encuentro; el dilema del método en tanto se necesitan unos procesos, instrumentos , registros, que permitan establecer el proceso y por último, lo colectivo puesto que la investigación así como la práctica pedagógica son procesos grupales, de negociación, intercambio, conflicto y construcción colegiada “Se requiere contrastar lo logrado con lo que hacen otros en otros ámbitos. Esto indica que se requiere vincularse a una comunidad académica cada vez más amplia, ese es el horizonte” (Cendales, 2003, pág. 27)

De esta manera, articular práctica – investigación sobrepasa el hacer; generar acciones pedagógicas en el aula no basta, como aplicar métodos e instrumentos de investigación no es suficiente. La articulación supone que se generen procesos interpretativos y dinámicos centrados en la comprensión y reflexión crítica y argumentada del contexto, del lugar del maestro en él, sus relaciones y dinámicas en aras de la construcción de propuestas que aporten e impacten los contextos y las realidades educativas.

Desde los primeros semestres las estudiantes adelantan a través de las asignaturas un proceso de problematización relacionado con la infancia, los métodos, espacios de socialización, la familia, el saber, el contexto, la verdad y la ciencia. Encontrarán en estos marcos referenciales aportes para posesionarse de los discursos pedagógicos y asumir problemáticas y soluciones que sirven de insumo para desarrollar el Proyecto de Grado (Entrevista No 2. Jefe de programa)

Se desprenden entonces dos puntos importantes por explicitar: el énfasis que se da a las asignaturas para la articulación y la relevancia del trabajo de grado como eje del proceso.

En primer lugar, se han distribuido asignaturas a lo largo de la malla curricular, como garantes de la articulación:

Inician la práctica en el medio desde II semestre y si uno mira el plan curricular no existe esa parte que diga investigación, pero sí a través de la investigación que se hace de las asignaturas, claro la investigación está inmersa en cada asignatura, de hecho por eso es que los maestros deben trabajar articulados y de manera integral cada semestre (Entrevista No 2. Jefe de programa)

Aunque a través de la malla curricular se incluyen espacios académicos relacionados con la investigación: Metodología de la Investigación, III semestre; Diseño de Investigación, VI semestre; Investigación – trabajo de campo, V semestre; Anteproyecto, Proyecto y Socialización Trabajo de Grado, VI, VII y VIII semestre respectivamente, y se pretende que desde ellos se generen acercamientos a las prácticas pedagógicas, ello se ha logrado en pocos casos

En el seminario de investigación, se escogió un proyecto antes de ir a práctica, la relación que yo veo es que nosotras planteamos un problema y en la práctica podemos ratificar el problema, ampliar la población, nuestro contexto... nos puede servir para ampliar el contexto de la investigación (Grupo de discusión No 2. Estudiantes ciclo de fundamentación)

En el otro contexto, la planeación, la intervención como estamos con ellos todos los días es diferente, no hemos podido hacer investigación porque no hemos podido articular el seminario de metodología con la práctica porque no tenemos tiempos para observar. (Grupo de discusión No 3. Estudiantes ciclo de profundización)

En tanto se supere la frontera entre la práctica como espacio para hacer y la investigación ligada a un seminario concreto para realizar preguntas el proceso puede fortalecerse y consolidarse; tomar la experiencia en la práctica pedagógica debe

constituirse en fuente primordial para que los y las docentes en formación descubran quiénes son en el espacio y a la vez indaguen el porqué de sus características

En una sociedad para el hacer la experiencia se limita a los contenidos de un saber, es exclusivamente cognoscitiva; pierde su esencia viva, aparta la emoción y el arte. Una formación basada exclusivamente en la técnica empobrece a los sujetos, los esclaviza, arruina su capacidad para pensar; aleja a los individuos de la trascendencia brindándoles la sensación de cantidad” (Zambrano, 2007, pág. 100)

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica como componente de la formación debe acercar a los y las estudiantes a la experiencia como posibilitadora para la elaboración de nuevos saberes, para lo cual, el rigor investigativo aporta en tanto pretende profundizar, organizar la información, plantear preguntas y formas de comprender las realidades; así, se toma distancia de una investigación a prueba de contextos en donde imperan ideas preconcebidas sobre las lecturas de las realidades desde el contacto con ellas. De eso se trata la articulación, de la interacción entre los dos procesos.

Debemos fortalecer procesos y la investigación, es algo que nos ha costado mucho porque estamos en la dinámica de las cosas cotidianas, en cumplir con esto y nuestras estudiantes también empiezan a tener esa

lógica entonces, me parecería chévere que podamos meter no sé en algo de investigación entre los dos, hacer algo en esos procesos y se podría sacar un gran proyecto de los jardines, es decir la investigación no tiene por qué estar desligada a los contextos (Grupo de discusión No 2. Asesores - coordinadores)

El tema investigativo va más allá, bueno desde la práctica pedagógica qué otros aspectos puedo potenciar como maestro, el maestro tiene unas miradas diferentes de aspectos de la realidad, creo que desde ahí se puede abordar todo el tema investigativo, yo creo que si le falta a la práctica, a la práctica le falta dejar insumos, conceptualizar y sacar unas conclusiones en cuanto a lo cotidiano y a las realidades que estamos viendo diariamente. (Grupo de discusión No 2. Asesores y coordinadores)

Las discusiones hasta ahora planteadas manifiestan cómo dentro de la Licenciatura es posible realizar dichos procesos, en tanto no se limite la investigación a la asignatura ni la práctica a la institución, sino que sean asumidos como procesos transversales, unidos por la reflexión, la interpretación y la construcción de saber desde los contextos, los sujetos, las rutinas y las relaciones presentes en las experiencias propias del ser maestro. Estas reflexiones se reflejan en estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura:

La experiencia en la María, los tiempos, la intensidad eran diferentes; el objetivo allá siempre estuvo claro, aprendí mucho en esta práctica, aprendí a salir del contexto y a cambiar el imaginario que uno tiene de los niños porque uno no vive lo que ellos están viviendo, el modo en que aprenden en que se relacionan, sus hábitos son diferentes en los contextos. La investigación articulada con artes, fue buena, uno ve las asignaturas pero pocas veces se unen con la práctica y ahí pudo hacerse. (Grupo de discusión No 3. Estudiantes ciclo de profundización)

Estoy observando lo ya observado, pero es bueno porque lo estoy viendo, pero entonces no como con el ataque, no, no estoy descubriendo la rueda porque la rueda ya fue descubierta,(...) es totalmente importante, totalmente coherente una cosa con la otra, lo que sucede es que uno como en su momento de campo no puede pensar que está descubriendo sino tiene que darse el tiempo para pensar y para saber qué es lo que ya está hecho (Entrevista No 4. Estudiante II semestre)

La resignificación de la articulación práctica- investigación instauro la segunda discusión que alude a la adopción del trabajo de grado como eje de los procesos.

El discurso presente en las diferentes instancias y agentes que participan en la elaboración del trabajo de grado desde diferentes ópticas: una, como posibilidad para la acción en la práctica pedagógica

Una vez que las estudiantes empiezan con anteproyecto, las estudiantes escogen con qué modalidad anterior quieren continuar y se les debe respetar hasta que terminen su proyecto de grado porque van a ir los últimos semestres trabajando proyecto de grado para que cuando sea el octavo semestre no estén haciendo un trabajo a las carreras, que no sirva para nada porque lo que se quiere es que ese proyecto le aporte a la comunidad con la que ella está trabajando (Entrevista No 2. Jefe de programa)

La segunda, como posibilidad de aplicación del componente teórico en el contexto de práctica

Lo que digo es que la investigación nos debe ayudar a profundizar en prácticas o viceversa, porque listo yo escojo un tema ahora y llega uno a las prácticas e identifica otros temas y a uno le dicen: no, usted ya escogió eso y no lo puedo cambiar entonces no sirve (Grupo de discusión No 2. Estudiantes ciclo de fundamentación)

Aunque emergen tensiones y apreciaciones en torno al proyecto de grado, aún no se han establecido parámetros claros para su elaboración y la discusión sobre su sentido es incipiente; de allí que en el libro de programa no se explicita cómo se concibe ni sus particularidades; es claro, sin embargo, que desde las asignaturas: anteproyecto de grado, proyecto de grado y socialización de proyecto de grado (presentes en VI, VII y VIII semestre) se indica que se realiza el trabajo de grado el

cual debe ser “aplicado” a los contextos de práctica, como única modalidad de elaboración de trabajo final en la Licenciatura.

Ante ello, han surgido algunos ejercicios aislados que se han acercado a la articulación práctica – investigación y desde ellos se ha reflejado que es viable desarrollar estos procesos y que desde ahí surja el proyecto de grado tomando distancia este como eje de la articulación.

Yo estoy acompañando a un grupo al jardín Alameda en una modalidad de práctica un poco diferente , ellas hacen la práctica y a la vez hacen un proceso de investigación , de ahí se espera que pueda salir su tesis de grado, pero el componente que tiene esta práctica es que a partir de nuestra facultades de Educación empiecen a crearse escritos, a contarse qué pasa en esos escenarios en los cuales nos estamos moviendo como Universidad en este momento (Grupo de discusión No 1. Asesores - coordinadores)

Si bien es cierto, se afirma desde los documentos institucionales y en el discurso de algunos miembros de la comunidad educativa que la investigación es un componente relevante en el programa, se han desarrollado actividades de reflexión centradas en reuniones y discusiones, mas no se han construido documentos que recojan de manera rigurosa y sistemática este proceso. (Ver anexo 6). Esto incide en que con los cambios de directivas y de docentes encargados de las asignaturas varíe el

sentido que se da a la investigación y su relación con la práctica, conllevando a que se presenten tensiones relacionadas con las características de los trabajos de grado, el lugar de la pregunta en la práctica, los procesos metodológicos para acercarse a las realidades, -entre otros-.

Por último en el componente metodológico se evidencia que es necesario determinar qué se entiende por trabajo de grado y desde allí entablar su relación con los contextos de práctica en tanto desde el Libro de programa, Unipanamericana (2011) se afirma existen modalidades:

El estudiante cuenta con tres opciones o caminos metodológicos para poner en evidencia sus competencias investigativas:

a) Trabajo de investigación. Son los que desarrollan docentes investigadores dentro de las líneas de investigación dentro de los tres paradigmas fundamentales: positivista, interpretativo y crítico-reflexivo. Él asume la responsabilidad por la integridad y calidad del trabajo, desde su comienzo hasta ser publicado.

b) Trabajo de Profundización teórica o práctica. Los grupos de manera colegiada se dedican a realizar un proceso de profundización y discusión crítica, experiencia que se documenta en un informe. (Unipanamericana, 2011, pág. 72)

c) Proyecto de Investigación dentro de la práctica de formación profesional. El estudiante opta por desarrollar un trabajo en forma grupal, durante los últimos semestres, bajo el acompañamiento de un docente, previa presentación y aprobación del tema del proyecto.

Sin embargo las particularidades de los mismos y su relación con los contextos de práctica no se explicitan, prestándose ello a múltiples dificultades relacionadas con la manera en que este aporta a los procesos investigativos y prácticos y a su articulación.

La experiencia en la María, los tiempos, la intensidad eran diferentes; el objetivo siempre estuvo claro, aprendí mucho en esta práctica, aprendí a salir del contexto y a cambiar el imaginario que uno tiene de los niños, el modo en que aprenden en que se relacionan, sus hábitos son diferentes en los contextos. La investigación articulada con artes, fue buena, uno ve las asignaturas pero pocas veces se unen con la práctica y ahí pudo hacerse. (Grupo de discusión No 2. Estudiantes ciclo de fundamentación)

Factores que inciden en su desarrollo. En tanto no se han realizado acercamientos con las comunidades con que se desarrollan ejercicios investigativos, no se refleja la relación de los factores externos de manera explícita ni en las fuentes vivas, ni en los escritos y construcciones normativas.

Tensiones y necesidades. Frente a las dificultades que algunos agentes educativos perciben de la articulación práctica – investigación, surgen algunas sugerencias que aportan para continuar con el debate en la Licenciatura. Ellas se relacionan con:

Líneas de Investigación: Acorde con la revisión de las líneas de investigación en el programa, estas obedecen a algunas afirmaciones, las líneas de investigación de la Licenciatura no son claras, lo que afecta su articulación con la práctica; esto se sustenta en que en el Libro de programa se enuncia que las líneas se relacionan con el GEPHS

El grupo de investigación asociado se denomina GEPHS Grupo de investigación en estudios humanos, pedagógicos y sociales, el cual tiene como objetivos: desarrollar proyectos de innovación y desarrollo que respondan a las líneas propuestas por la Facultad de Educación; desarrollar nuevos programas de formación y realizar estudios de impacto de los programas de formación en curso con el fin de garantizar su calidad y pertinencia social (Unipanamericana, 2011, pág.71)

En el marco de dicho grupo, se instalan las líneas de investigación definidas así:

- a) Línea de desarrollo de procesos comunicativos
- b) Línea de formación pedagógica
- c) Línea de educación en la diversidad
- d) Línea de infancia y educación

Sin embargo, dichas líneas se han reestructurado, fusionado y reestablecido por lo que al momento, la Licenciatura cuenta con cinco nuevas líneas nominadas: Infancia y buen trato, Bilingüismo, Procesos comunicativos, Cibercultura y educación, Subjetividades, diversidad y reconocimiento.

Si bien los procesos educativos son dinámicos, es relevante detenerse para establecer el horizonte de la investigación en el programa y desde allí acordar alcances y características; ejemplo de ello, es que las nuevas líneas son desconocidas por la mayoría de la comunidad y se han reestructurado de manera aleatoria dependiendo las demandas y coyunturas del programa, relacionadas con los cambios de directivas, las solicitudes por parte de administrativos y la inclusión de propuestas como el Buen trato, que aunque son pertinentes, carecen de una reflexión colectiva que aporte a su consolidación en el programa y a la vez contribuyan al acercamiento a los contextos de práctica con un sentido crítico e interpretativo. Se refleja esto en el siguiente apartado

Por último solicitar que por parte de la Universidad y desde los jardines ¿qué líneas de investigación desde la práctica se van a trabajar? Que líneas de investigación, por dónde se van a meter las chicas, si es solamente que vayan al jardín a que escriban lo que pasó, o por ejemplo su impacto en los jardines...eso es un proyecto de investigación, ¿qué impacto tiene?, ¿Es bueno o malo?
(Grupo de discusión No 2. Asesores - coordinadores)

Semilleros de Investigación: Principalmente las estudiantes, hacen referencia a los semilleros como posibilidad para establecer vínculos entre la práctica y la investigación

En el pensum debería haber un espacio para el semillero, es importante porque ahí están muchos temas, que pueden enfocar; lo de diseño de investigación es una guía pero nos sirven más los semilleros y que desde ahí se diseñen los procesos de investigación porque ahí está lo que nos gusta, y lo que se puede aplicar en la práctica. (Grupo de discusión No 2. Estudiantes ciclo de fundamentación)

Nos da herramientas para hacer preguntas que nos interesan, que nos llaman la atención, la investigación nos da herramientas para solucionar problemas del aula, es la relación entre la teoría y la práctica, es la base para asumir la práctica (Grupo de discusión No 3. Estudiantes ciclo de fundamentación)

A modo de conclusión de este apartado, se hace relevante una revisión del concepto de investigación con el que se identifica la Licenciatura para desde allí dinamizar la articulación con la práctica, lo cual incidirá en el lugar que se da a las asignaturas y al trabajo de grado y a la vez demandará a los asesores de práctica generar de manera constante espacios de pregunta y conflicto socio – cognitivo sobre los elementos que configuran la experiencia y el saber. En el siguiente gráfico se relacionan las principales reflexiones en torno a la categoría: Práctica pedagógica – investigación, acercamientos y distancias.

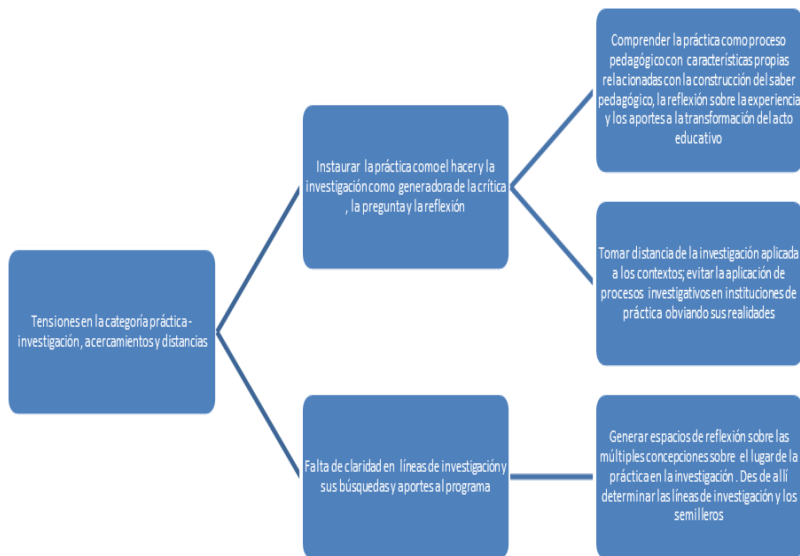


Gráfico 4. Síntesis del momento: Práctica – Investigación, acercamientos y distancias

La relación de la escritura y la práctica pedagógica.

Conceptos, características y sentidos. Un aspecto relevante en la formación docente es el ejercicio escritural en tanto se asume que mediante este el o la estudiante da cuenta de su proceso de formación; muchas son las discusiones que permean los contextos educativos en Educación Superior en donde se afirma que los universitarios no saben leer y escribir, discusiones soportadas en su mayoría en las pruebas estandarizadas que se aplican en el contexto nacional

El nivel de escritura de los estudiantes se ha convertido en una gran preocupación para los académicos en Colombia (...) los resultados de las pruebas Saber Pro han evidenciado que los universitarios colombianos no saben escribir. Después de dedicar cinco años a educación básica primaria, seis a secundaria y cinco a formación de pregrado, los estudiantes de educación superior terminan su formación y no logran alcanzar niveles sobresalientes de desempeño en escritura. (Portal noticias RCN, 2013, s.p)

Si bien es cierto, se presentan estas y otras dificultades, se hace relevante preguntarse por el origen de estas situaciones, es claro que los y las estudiantes universitarios – y en este caso los futuros licenciados- han accedido a programas educativos entre 10 y 13 años ¿por qué no han desarrollado entonces unos procesos escritores que les permitan construir textos con sentido y significado social, acordes a las reglas gramaticales?

Es claro como en la academia, el ejercicio escrito tiene varias tendencias, las más evidentes: una, la construcción de escritos asumidos como insumos impuestos para la entrega de evidencias sobre la práctica pedagógica y por ende asumidos como instrumentos para la evaluación. La otra, establecerse con fines de socialización y registro de las experiencias, en aras de suscitar ejercicios individuales y colectivos que aporten a la reflexión del acto educativo. De acuerdo a los acercamientos a la

experiencia de la práctica en la Licenciatura, se revela una tendencia por la construcción de textos desde una perspectiva del requisito para aprobar las asignaturas y satisfacer las demandas de los docentes “mi compañera se tomó el trabajo que hicimos, recortó lo que yo había escrito y dejó lo que ellas habían hecho y yo le dije: no me corrijas quitando lo importante, pregúntale a la profesora, si ella te dice que lo quites, lo quitamos porque pues yo vengo aquí a aprender, pero si ella dice que no, no lo quitamos” (Entrevista No 4. Estudiante II semestre)

Como se refleja en el apartado, la construcción escritural de los y las estudiantes está sujeta a las demandas y requisitos del docente a cargo; se explicita cómo la opinión de los pares y el enriquecimiento conjunto queda subvalorado por lo que le “gusta” o no a la docente, lo que se exige desde los espacios académicos. Desde la misma postura, se ubica el siguiente aporte:

Claro que la escritura está muy relacionada con las prácticas pedagógicas (...) cada maestro en las asesorías dice: quiero que esto se traduzca en una historia de vida, yo quiero que esto se traduzca en un informe, yo quiero que esto sea un artículo, yo quiero que la estudiante me haga una reseña, yo quiero que me haga un ensayo y dónde mas se puede reflejar la escritura si no es en esos recursos y todas esas estrategias (Entrevista No 2. Jefe de programa)

No es objeto refutar la relación de la escritura con los procesos evaluativos, como tampoco cuestionar las exigencias de orden académico que se hacen a la

producción escritural; pero si lo es el lugar que este proceso está ocupando en la práctica pedagógica. En tanto desde las categorías anteriores se ha enfatizado en que la práctica pedagógica es espacio relevante en la formación docente al entenderse como lugar de reflexión, crítica, interpretación y construcción de saber pedagógico, su relación con la escritura debe tener unas particularidades que acerquen al o la estudiante a la importancia de escribir como posibilidad de recordar, de revivir, de reconstruir y desde allí aprender y transformar y no se limiten a la aplicación de reglas y parámetros lingüísticos como se explicita en el siguiente fragmento:

En los recursos elaborados por las niñas estudiantes bajo la supervisión de la asesora, se toman el trabajo de ir más allá y revisar hasta la ortografía, eso es algo que se ha perdido un poquito y eso es muy importante retomar, para llevar a un campo pedagógico la práctica misma la calidad del material elaborado y el material final entregado (Grupo de discusión No 1. Asesores - coordinadores)

Ante estas realidades, es explícita la importancia que se otorga a la escritura desde diferentes agentes educativos, incluyendo administrativos, docentes, estudiantes y agentes externos –coordinadoras de jardines infantiles- ; sin embargo, es importante recordar que además de ser un acto mecánico, en tanto se aprenden algunos elementos bases y se aplican en la elaboración textual, la escritura comprende una dimensión personal y subjetiva al constituirse en un medio para dar a conocer

emociones, pensamientos, sentimientos, conocimientos, que configuran al docente como sujeto y como profesional.

No se niega la importancia de la construcción cognoscitiva del sujeto, pero si es el único jardín que se cultiva, es preciso alertar al educador haciéndole caer en cuenta que la lectura y la escritura son mucho más que la didáctica, la redacción, comunicación y mensaje. El sujeto es afecto, cuerpo, dimensión visceral, mundo imaginario, visión simbólica (Goyes, 2008, pág. 55)

En esta medida, la escritura como proceso relacionado con la práctica pedagógica además de constituirse en espacio de evaluación y producción debe trascender al plano de la reflexión sobre la propia formación y a la proyección de lo que se desea ser. En tanto escribir constituya un componente fundamental para el o la estudiante al evidenciar que al leerse revive su ser docente, que al leer a otros aporta a su saber pedagógico y a la comprensión e interpretación de los contextos educativos, la futura o el futuro licenciado realizará textos con sentido evitando dificultades como el plagio, problema manifestado en los procesos escriturales de algunos (as) estudiantes en Unipanamericana

A las estudiantes todavía les faltan esos procesos de escritura, de plasmar todo lo que hacen de una manera clara, desde primer semestre empezar a inculcar el tema del desarrollo de sus evidencias escritas pero una evidencia escrita clara porque desafortunadamente ahora desde todo lo que tenemos con el problema

de las comunicaciones, es muy fácil bajar y encontrar información entonces lo que hacemos es redactar un poco pero no escribimos toda la idea, no solo a las estudiantes, porque el problema no es solo de las estudiantes, tenemos que verlo desde arriba. (Entrevista No 1. Coordinador general de práctica)

La reflexión del anterior agente educativo ubica la discusión en un plano aún más complejo y amplio; la escritura en la práctica pedagógica más que un ejercicio individual de los y las docentes en formación debe ser una construcción colectiva en la cual el asesor tiene un espacio fundamental no solo desde la exigencia porque sus estudiantes escriban sino como orientador, guía y ejemplo; el asesor debe también construir textos, explicitar mediante ellos en sus prácticas, evaluar - se como docente y transformar su quehacer. Sin embargo, dicha situación es limitada conforme a la siguiente apreciación:

Me gustaría que los informes de los asesores de práctica dejaran más porque yo leo un informe más cuantitativo, más de las cifras, más de que tuvimos a los niños y que hicimos unas actividades (...) digamos que se quedan cortos frente al desarrollo que hicieron, yo esperarí que fuera un poco más analítico, que fuera que nos explicara un poco más lo que hicimos para dónde nos llevó. (Entrevista No 1. Jefe de programa) (Ver Anexo 7)

Desde el contexto presentado, en la Licenciatura, se ha enfatizado en la escritura desde un plano académico centrado en la forma, el cual se sugiere sea complementado con el acercamiento a ejercicios escriturales que además de cumplir

con las reglas gramaticales, aporten a la construcción de saberes, la socialización de experiencias y el enriquecimiento de los procesos educativos presentes en las prácticas pedagógicas. “Después de todo, ¿qué otra cosa puede ser el texto, sino tejido de imaginación y experiencia?” (Goyes, 2008, pág. 57)

Diseño metodológico. En tanto en la Licenciatura la escritura generalmente se relaciona con la práctica pedagógica, se establecen requisitos para su desarrollo que son explicitados en este apartado a partir de: las tipologías textuales que se solicitan y las exigencias desde los asesores de práctica.

Para iniciar, la práctica pedagógica se ve reflejada mediante diferentes construcciones escriturales entre las cuales se encuentran artículos, diarios de campo, relatos –entre otros- “Yo veo que las estudiantes construyen diarios de campo, artículos, (...) cuentan sus experiencias, hacen informes de manera u otra narran lo que ellas están adquiriendo durante su práctica desde la primera práctica hasta la última” (Entrevista No 2. Jefe de programa).

La existencia de múltiples formas de plasmar la práctica pedagógica permite a los y las estudiantes enriquecer su saber y a la vez ampliar su mirada sobre las diferentes realidades de los contextos; sin embargo, la escritura no puede convertirse en un indicador de las relaciones entre los conocimientos aprendidos en las asignaturas y las interpretaciones de las dinámicas institucionales en que se desarrolla la práctica pedagógica.

Tengo que mirar qué aprendí en las lecturas y en la orientación que el maestro me dio de fundamentos de la educación, modelos pedagógicos les está aportando los diferentes paradigmas que han existido a través del mundo y que aquí me sirven pero allá no me sirven, las didácticas de la lengua escrita, yo creo que es resignificar todos esos aprendizajes y llevarlos a un contexto. (...) Los procesos de escritura se deben ver reflejados en la práctica pedagógica no solamente vamos a hacer un diario de campo con unos pasos a seguir sino que tenemos qué escribir que le aporta al niño, cuáles son las deficiencias, en dónde investigo para mejorar esas deficiencias, es la historia que yo cuento de mi práctica, del mundo en el que yo me voy a desarrollar. (Entrevista No 2. Jefe de programa)

No es ajena la relación que existe entre el componente teórico y práctico; no obstante, relacionar conocimientos adquiridos en otros espacios académicos con la práctica pedagógica y determinar su precisión mediante la escritura limita tanto el saber propio de la práctica como la riqueza de la escritura como proceso por medio del cual no solo se repite y se replica, sino como medio para crear, transformar y aportar en el marco propio de la formación en relación con las diferentes realidades educativas. Estas dos perspectivas se reflejan en el siguiente fragmento:

Aprendimos sobre dimensiones y sobre el pilar, y eso se hizo, y yo le digo pero ahí no estás diciendo nada, eso lo puedes encontrar en los textos, narra lo que están viviendo los niños: estás en una casa, pero en esa casa esperaban en tal parte, se desayunaban en tal otro, pasaban a tal salón que eran sus mismos dormitorios, ahí se vestían, ahí se escondían, hacían la pataleta, si yo no digo todas esas cosas, no estoy hablando de la práctica realmente (...) Por qué no cuentas lo que dijiste que fue muy importante, cuando tu cantaste y los niños aplaudieron, y se pararon, y gritaron. No, ellas lo veían como si eso no fuera importante, como que yo me estoy saliendo del contexto y mire como era el otro escrito ¿si? (Entrevista No 3. Estudiante VI semestre)

El fragmento evidencia tensión ente lo que se exige en la academia y la necesidad por contar la experiencia; el énfasis otorgado a la estructura, a la forma como debe entregarse determina la construcción textual y por lo tanto la narración y la reconstrucción de la experiencia. El docente asesor se convierte en protagonista en el ejercicio escritural de las estudiantes quienes preocupadas por asumir las demandas estructurales olvidan la importancia del conflicto en la cotidianidad, de las realidades en las cuales las y los estudiantes a diario se desenvuelven y en las que se configuran como docentes.

El educador puede acceder como quiera a ciertos textos (...) cuya funcionalidad es transmitir información, hacer uso instrumental de su contenido y expresión; pero su misión no termina allí, hay otros textos que apuntan hacia el mas allá de la significación, hacia el ámbito de la experiencia, justo allí donde padece el sujeto como escritura y lectura como trabajo del inconsciente. Es preciso pensar el texto no como estructura sino como proceso de estructuración, de movimiento que perfila lo indecible entre los signos y los significados. (Goyes, 2008, pág 58)

En este sentido, además de reconocer las debilidades y dificultades de los y las estudiantes en el proceso escrito desde las reglas lingüísticas, es relevante iniciar un proceso de reflexión en la Licenciatura sobre la relación que existe entre práctica – investigación – escritura desde una mirada holística en tanto los tres procesos deben aportar a que los maestros se formen como “intelectuales transformativos” ¹

Son precisamente las palabras las que nos permiten dar cuenta de cada realidad con sus propios matices, de ampliar nuestro mundo, nuestras percepciones de él y ofrecernos la posibilidad de pensar nuevos aspectos de la vida, de la historia, nuevas formas de ver, de apreciar o sentir las cosas, en una palabra de enriquecer lo que llamamos nuestro mundo. (González, 2006, pág. 19)

¹ Término planteado por Giroux, referenciado en el momento II del presente escrito: Acercamientos conceptuales a la práctica pedagógica

Ese enriquecimiento y ampliación de las realidades se posibilita mediante la construcción de textos que no solo estén “bien escritos” sino que también emerjan desde las cotidianidades y las experiencias, convirtiéndose en reflejo de los propios aprendizajes y los de los demás. Se hace pertinente entonces que la escritura no sea un momento estático en la evaluación de la práctica pedagógica, sino que se instaure como posibilidad de historia al releer lo escrito y de colectividad al permitir que entre todos se lea lo elaborado, se debata, se dialogue y se generen procesos metacognitivos fundamentales en los procesos de formación de los y las Licenciadas.

Factores que inciden en su desarrollo. Dentro de las experiencias recopiladas en los diferentes instrumentos de investigación no es explícita esta categoría; no obstante, es clara la presión que ejercen las actuales discusiones que han surgido en torno a los procesos lectores y escritores de los y las estudiantes:

Los estudiantes necesitan dominar esos aspectos del lenguaje y estar en capacidad de argumentar, describir, analizar problemas y resolverlos, para acceder a los nuevos conocimientos de sus carreras (...) Las universidades han detectado que hoy muchos de ellos tienen poca capacidad de síntesis, confunden las definiciones de las palabras y les cuesta extraer ideas principales. (El Tiempo, 2014, s.p)

Dicha preocupación repercute en los contextos de Educación Superior instaurados por Peña (2008) como:

Una auténtica comunidad textual, entendida como aquella que gira alrededor de la producción, recepción y el uso social de textos, cuyos significados están mediados por prácticas sociales, e intercambios comunicativos. Una comunidad cada vez más heterogénea, formada por grupos de personas con intereses profesionales muy diferentes y que conforman un complejo tejido de programas de estudio, carreras, especializaciones y sub-especializaciones; una comunidad que se constituye en la práctica misma de sus propios dialectos y discursos altamente diferenciados. (Peña, 2008, pág. 2.)

Desde esta perspectiva, el autor destaca como el que la Universidad tenga dicho bagaje y “autoridad” académica tiene la responsabilidad de desarrollar en sus estudiantes diferentes “competencias comunicativas” que no solo apunten a la elaboración de textos sino al acercamiento a procesos reflexivos y proyectivos que permitan en este caso a los y las futuras docentes de Pedagogía Infantil leer los contextos, intervenir en ellos, y aportar a su enriquecimiento y consolidación.

Además del aprendizaje de los géneros académicos tradicionales, debería dárseles a los estudiantes la posibilidad de explorar otras formas de escribir ciencia, con las que se sientan mucho más identificados y a través de las cuales

se atrevan a hacer oír su propia voz. Esta tarea se hace mucho más imperativa en medio de una transición como la que han desencadenado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Peña, 2008, pág. 4)

Tensiones y necesidades. La escritura como proceso colectivo e individual debe ubicarse en la práctica pedagógica como posibilidad para plasmar las experiencias en aras de generar procesos reflexivos, argumentativos que aporten a la interlocución, el debate, el diálogo y la significación tanto de las dinámicas institucionales, como de las realidades de las infancias y las construcciones del maestro como sujeto. Para ello, es fundamental que en la Licenciatura la relación escritura – práctica se revise desde diversos aspectos:

- a) El acercamiento a la escritura se facilita en tanto los docentes de la Licenciatura la instauren como proceso importante en su quehacer; leer sus documentos, compartirlos con los estudiantes, debatirlos genera vínculos afectivos y académicos que visibilizan la escritura como acto posible y relevante en la formación docente.
- b) Equilibrar las exigencias entre la forma y el contenido; alude esto a que no se prime solo el formato o la estructura del escrito, sino que también se enfatice en la reflexión y la crítica como parte del proceso de formación de los Licenciados

- c) La relevancia de que la escritura no solo sea un componente evaluativo y que su construcción parta exclusivamente de la demanda de los docentes asesores a cargo de la práctica pedagógica; la iniciativa, la motivación y el deseo son parte relevante en los procesos escriturales y estos se desarrollan en tanto los y las estudiantes dejan de asumir el texto como exigencia académica y lo redimensionan como parte fundamental para la permanente reconstrucción de la experiencia, esencial en la construcción del saber pedagógico.
- d) Asumir la escritura como de socialización y discusión permite que no solo se desarrollen ejercicios reflexivos individuales, sino que se compartan percepciones, miedos, aprendizajes, realidades y proyectos. Escribir solo para sí resta importancia al componente social de la escritura

Toda lectura y toda escritura, necesitan como del plan de esos destellos para seguir creciendo, están construidas sobre ese borde peligroso y deseable en el que la palabra esperada y confiable da un súbito giro y se vuelve, de pronto, palabra sorprendente, ese manso colchón verbal con que nos protegemos maternalmente de los golpes de la vida, de pronto cría filo y se vuelve caliente, notable (Montes, 1999. Pág. 70)

Se relacionan en el siguiente cuadro las principales reflexiones sobre la experiencia:

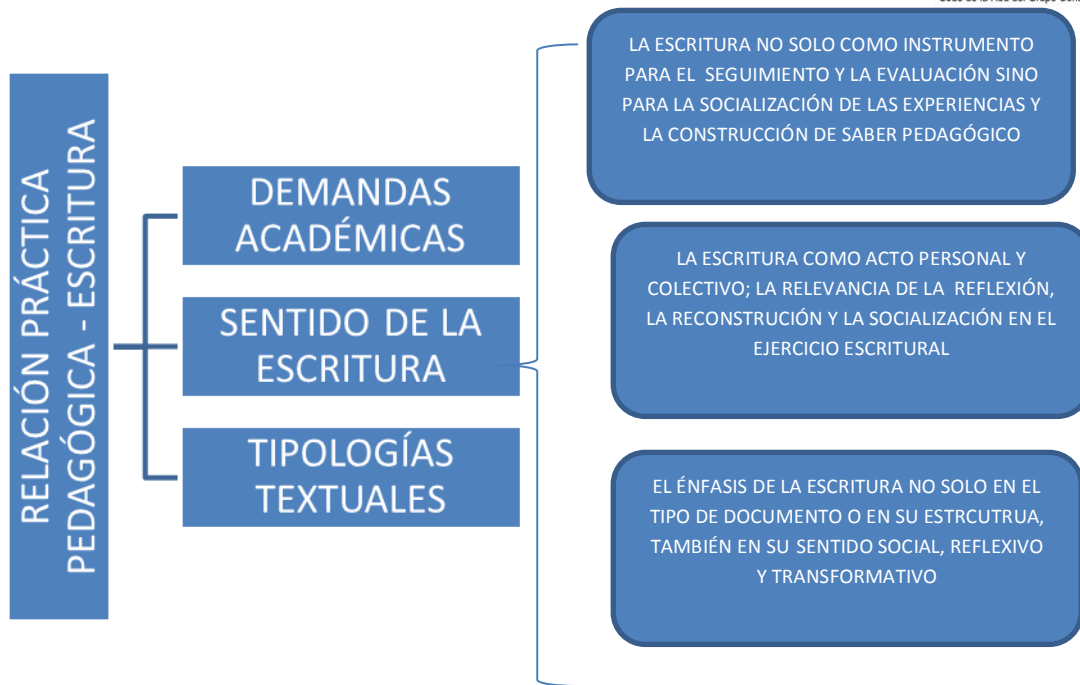


Gráfico 5. Síntesis del momento: Relación escritura y práctica pedagógica

MOMENTO 4

Reflexiones finales, y aportes a la experiencia: visiones y proyecciones para la articulación práctica – investigación en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de Unipanamericana desde la Sistematización de Experiencias

El presente capítulo se estructura con base en tres aspectos: por una parte, se dan a conocer algunas reflexiones generales con base en las categorías y las subcategorías de análisis en aras de aportar a la discusión sobre las prácticas en la Licenciatura ; en segundo lugar, se establecen aportes para su consolidación y enriquecimiento en la formación de maestros y por último se explicita la pertinencia de la Sistematización como metodología investigativa para la reconstrucción, reflexión y enriquecimiento de la experiencia.

Reflexiones generales desde las categorías de análisis.

La Práctica Pedagógica, definiciones y características desde su carácter polisémico.

El acercamiento a las diferentes fuentes de información evidenció cómo las prácticas en la Licenciatura se han instaurado desde tres ópticas esencialmente:

empresarial, académica, pedagógica; no obstante, no se ha definido desde qué lógicas se desarrollan dichos conceptos ni cuáles son sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes, lo que ha generado dificultades en las búsquedas y lugares que se otorgan a las prácticas. Al asumirse la práctica como empresarial, se relaciona con la satisfacción de las necesidades de las instituciones educativas entendidas como empresas. Por otra parte, la práctica “académica” se sitúa como asignatura; esto implica que se enfatice en los conocimientos disciplinares que se relacionan con el hacer en el aula de educación infantil. Respecto a la práctica pedagógica, no se encuentran definiciones de lo que se entiende por ella, sus componentes, ni sentidos en la formación docente; no obstante, se afirma que se relaciona con dos procesos académicos: con la construcción teórica y con el proceso investigativo. Desde esta perspectiva, la práctica se instaura en el aplicar conocimientos en diferentes contextos y en aportar a la construcción de competencias laborales en la lógica del modelo empresarial de Unipanamericana.

Desde el componente metodológico, en cuanto al currículo, se ubica la práctica en el espacio disciplinar pedagógico dentro del plan de estudios, lo que la vincula con conceptos relacionados con la pedagogía, la educación y la didáctica, por lo que se da importancia a la práctica como asignatura; sin embargo, la relación con la reflexión sobre la experiencia no es visible y la construcción de saber no hace presencia. En esta línea, la práctica se vincula con el hacer reflejado en la elaboración y puesta en marcha

de planeaciones siguiendo formatos pre establecidos entendiendo la práctica como espacio para la aplicación de conocimiento, mas no para la construcción del mismo. En concordancia, se reconocen distancias entre la experiencia y la teoría, puesto que no se evidencia aplicabilidad de la primera en los contextos institucionales.

Por otra parte, emerge el componente investigativo, ligado fundamentalmente con los trabajos de grado; su nexos con los procesos reflexivos e interpretativos que deben permear la práctica es poco visible.

En segundo lugar respecto a la evaluación, a pesar de reflejarse construcciones normativas institucionales que establecen los procesos evaluativos desde una perspectiva formativa, el acercamiento a las fuentes de información vivas, refleja cómo la evaluación se centran en la medición de resultados, de aquí que se enfatice en la implementación de formatos e indicadores en momentos puntuales del semestre (al culminar cada corte), lo cual evidencia que en la evaluación se ha hecho énfasis al componente administrativo y organizativo más que a su sentido y aporte a la formación de las estudiantes desde el diálogo, la autoevaluación y la reflexión; una evaluación como posibilidad de cambio y no como dispositivo para la medición.

En este sentido, es pertinente replantear el rol de los docentes asesores, con el fin de como agentes que acompañan, jalonan y promueven procesos educativos y formativos y no solo supervisan los mismos.

De manera transversal, la práctica metodológicamente se instaura en una perspectiva evolutiva; su desarrollo se somete a periodos cronológicos lo que en ocasiones se convierte en una limitante para la interacción con las comunidades y refleja los sentidos y alcances de las prácticas en cada semestre.

Respecto a los factores que inciden en su desarrollo, se establece que la práctica refleja un amplio cubrimiento en diversos contextos educativos y localidades de la ciudad, lo cual es visto por los agentes educativos como un aspecto favorable en tanto permite el acercamiento a variadas realidades de las infancias. Sin embargo, emergen algunas dificultades relacionadas con: el establecimiento de convenios con entidades gubernamentales y no gubernamentales en tanto los trámites inciden en su concreción; dificultad en la consecución de suficientes lugares que respondan a las divisiones por edades propuestas en la malla académica. Dentro de los agentes externos, se referencia con frecuencia la relevancia de las docentes titulares de las instituciones como interlocutoras de los procesos pero a la vez, se plantea la necesidad de generar mayores espacios de interlocución y diálogo.

En consecuencia, las tensiones de esta categoría tienen que ver con la importancia de su conceptualización y determinación de alcances y sentidos acorde a las demandas institucionales, las realidades educativas y las búsquedas de la Licenciatura; la necesidad de promover espacios de diálogo entre agentes educativos que participan en la práctica; igualmente, revisar sus funciones y responsabilidades en los procesos y por último, revisar el sentido de la evaluación, no asumiéndola como

medición sino como posibilidad para que el docente se vea, se retroalimente y se reconstruya.

Práctica Pedagógica – Investigación, acercamientos y distancias.

En la Licenciatura, la investigación se ha relacionado de manera directa con la asignatura, lo que conlleva que su relación con la práctica sea limitada en tanto se instaura como un proceso de aplicación de instrumentos y metodologías, separándose de la concepción de una práctica que permite la reflexión, la crítica y la pregunta, posibles bases para el desarrollo de ejercicios investigativos. Esta concepción en gran parte deriva de la contraposición que se refleja en los documentos institucionales en donde se manifiesta por una parte la relevancia por la investigación como proceso transversal, reflexivo relacionado con la práctica, mientras en documentos como el libro de programa se enuncia como una investigación aplicada desde el enfoque empírico – analítico, dando prelación a la aplicación de instrumentos, muestra paramétricas, medición y representación de fenómenos mediante datos estadísticos.

Dentro de las conceptualizaciones y construcciones, la relación investigación – práctica se refleja como un aspecto relevante en la formación de maestros y maestras; no obstante, se hallan dificultades en la articulación de dichos espacios en tanto (como fue dado a conocer en la anterior categoría) no se han realizado ejercicios reflexivos rigurosos que permitan comprender sus sentidos y desde ahí ubicarlas dentro

de la educación de los y las estudiantes. De ahí que dentro de los discursos de algunos miembros de la comunidad educativa se establezcan las líneas de investigación como eje de las prácticas docentes y el desarrollo de las estrategias en el aula, derivándose una tensión más fuerte: las líneas de investigación no son claras, se reestructuran, aparecen y construyen de manera permanente.

En el componente metodológico, la limitación desde el proceso investigativo, ha llevado a que se prive la práctica pedagógica de sus particularidades; son escasas las relaciones de la práctica con la construcción del saber pedagógico en tanto se afirma que el conocimiento allí se genera solo a partir de ejercicios investigativos formales, que si bien es cierto son relevantes, no son la esencia de la práctica.

El énfasis dado a los seminarios y a los espacios académicos conceptuales ha instaurado la práctica como el hacer; es evidente que en algunos apartados del libro de programa se hace alusión a una relación bidireccional entre práctica – investigación, lo que se contradice en los discursos y las reflexiones de las estudiantes y los asesores quienes reflejan rupturas entre dichos procesos, relacionadas con el enfoque y exigencias de los docentes asesores y los docentes que guían las asignaturas, las características de las asignaturas y la falta de claridad sobre lo que se busca de la investigación y por lo tanto cómo se vincula con la práctica

Respecto a las tensiones y necesidades, aparecen fundamentalmente cuatro tensiones y surgen algunas sugerencias para su mejoramiento. Por una parte, es relevante la definición de lo que se entiende por investigación para desde allí generar

vínculos con la práctica pedagógica; construir una perspectiva de investigación para el programa en diálogo con lo que se pretende de las prácticas aporta a comprender cómo se complementan y se enriquecen de manera bidireccional.

De lo anterior, se deriva el segundo aspecto relacionado con las líneas de investigación; en tanto no es claro el sentido de la investigación en la Licenciatura, las líneas son difusas y más que dinámicas varían con poca rigurosidad en su construcción.

En tercer lugar, es relevante que se revise cómo la práctica se relaciona con la investigación no solo desde una asignatura, sino desde la reflexión de los y las docentes en formación sobre su proceso. Por último, se hace necesario que el trabajo de grado no se instaure como el fin de la práctica pedagógica; los contextos institucionales no pueden configurarse como pretextos para hacer un trabajo de grado; en ellos se construye y se construye a diario a partir de la experiencia y el saber construido en la práctica y no solo como derivado de un ejercicio investigativo puntual como lo es el trabajo de grado.

Desde estos cuatro elementos, se establecen sugerencias como la definición de las líneas de investigación, la implementación de semilleros como espacios para la problematización pedagógica y la reconceptualización de la investigación no solo como aplicación en la práctica sino como proceso que aporta a su consolidación mediante la interpretación, la pregunta y la crítica.

En el proceso de reconstrucción y reflexión de la experiencia, no se refleja la relación de los factores externos de manera explícita ni en las fuentes vivas, ni en los escritos y construcciones normativas.

La relación escritura - práctica pedagógica

Esta relación se estructura fundamentalmente desde la elaboración de diversos textos que responden a demandas académicas instauradas por los docentes asesores; en esta medida, se asumen los constructos escriturales como insumos para el seguimiento de la práctica pedagógica y la evaluación de la misma. Así, se evidencia que es importante redimensionar la escritura en tanto no solo debe partir de exigencias externas, el o la docente en formación debe comprender que escribir es un proceso transformativo y reflexivo mediante el cual los docentes plasman su experiencia, la reconstruyen, la socializan y desde allí se auto evalúan y enriquecen tanto su formación como los contextos y las realidades en que desarrollan su quehacer pedagógico.

Respecto al componente metodológico, se explicita un énfasis otorgado a diversas tipologías textuales solicitadas a los y las docentes en formación desde las cuales los asesores establecen exigencias de tipo académico.

En primer lugar, se reconocen diferentes tipos de textos como informes, diarios de campo, artículos, relatos –entre otros-; a la vez, se denota que el énfasis dado a su

estructura y a los formatos resta importancia a aspectos como la reconstrucción de la experiencia, la socialización como posibilidad para el conflicto socio – cognitivo y la construcción colectiva de saber pedagógico, y la reflexión sobre los propios textos como espacio para la meta cognición. Se derivan de aquí las exigencias de los asesores de práctica en tanto prima la mirada de la escritura como requisito y mecanismo de evaluación mas que como posibilidad para elaboración del saber pedagógico, análisis de las experiencias y reflexión sobre los procesos de formación de los y las estudiantes.

Si bien no se explicitan los factores que inciden en la relación escritura – práctica pedagógica desde las fuentes consultadas, las actuales preocupaciones sobre los procesos escriturales de los y las estudiantes de Educación Superior permean las exigencias y discusiones al interior de la Licenciatura por lo que se hace constante referencia a la importancia de mejorar en pruebas estandarizadas.

Respecto a las necesidades y tensiones, surgen cuatro sugerencias en esta categoría: La relevancia por que los docentes asesores en la Licenciatura asuman la escritura como proceso reflexivo desde su que hacer lo que implica que sean ellos desde sus escritos quienes acerquen a las y los estudiantes a las múltiples posibilidades escriturales. En segundo lugar, la escritura como proceso individual y colectivo que permita la relectura, la puesta en común de escritos, el debate y construcción de saber en torno a ellos.

El tercero, la escritura como proceso holístico que responde tanto a reglas gramaticales como a la argumentación, la reflexión, la crítica. Por último, la escritura como acto emocional, que al surgir desde la motivación y el deseo, permite la reconstrucción de las experiencias, la explicitación de saberes y la visibilización de los propios aprendizajes, miedos y proyecciones.

Aportes para el enriquecimiento de la experiencia.

Teniendo en cuenta la reconstrucción y reflexión de la experiencia, se relacionan en el siguiente esquema los aportes a la práctica pedagógica de la Licenciatura desde las subcategorías de análisis.

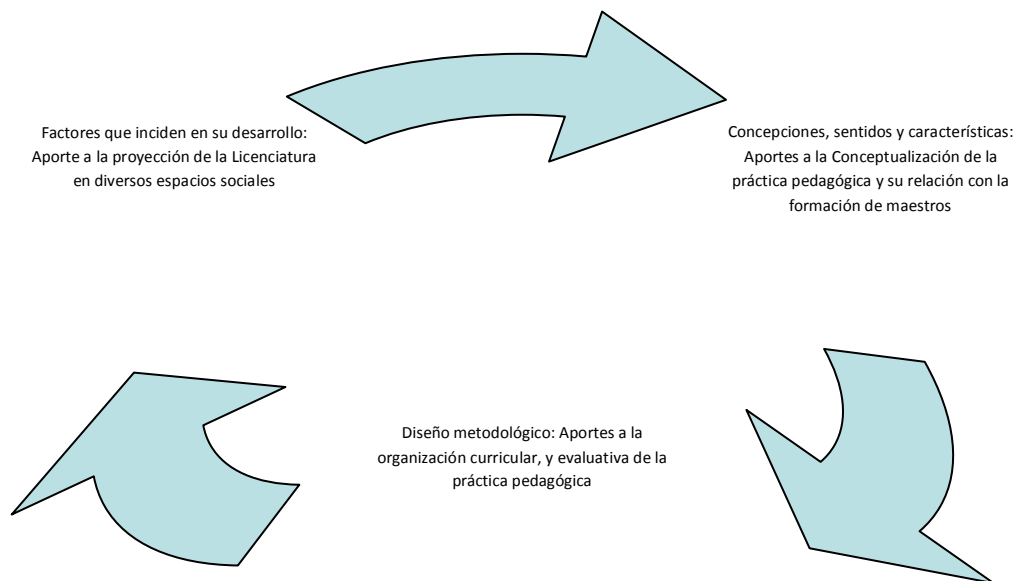


Gráfico 6. Relación de los aportes a la experiencia desde las subcategorías

La Práctica Pedagógica en la formación de maestros de la Licenciatura.

La práctica pedagógica alude de manera directa a dos componentes: el saber y la experiencia, los cuales repercuten a la vez en la construcción del concepto formación. Si bien es cierto, experiencia – saber tienen una relación simbiótica, se trata a continuación de reflexionar sobre sus particularidades y su vínculo con la práctica pedagógica y la formación de maestros. El concepto de formación ha sido construido y reconstruido de manera constante, para Zambrano Leal (2007) formación alude a

Un conjunto de prácticas culturales, sociales, económicas que expresan los discursos de la sociedad, una moral, las prácticas de poder y cuyo espacio son las profesiones y sus tecnologías de saber (...) Tiene lugar en la transmisión de saberes de las ciencias, en las prácticas sociales y las funciones que ha de cumplir el sujeto en la vida activa (Zambrano, 2007, pág. 205)

Acorde con lo expuesto por Zambrano, formar, representa el acercamiento de los sujetos a diversos contextos, instituciones, construcciones normativas, procesos y métodos que han sido instaurados a nivel social mediante saberes y experiencias, acciones que circulan en las diferentes realidades en las que el sujeto interactúa y las cuales hacen diversas demandas para su participación e inclusión.

En este sentido, hablar de Formación de maestros hace referencia a un proceso permanente de reflexión sobre el saber y la experiencia “*la experiencia es la esencia*

de la formación. En ella habita su tiempo transcurrido. Y El saber nutre la formación y con ella se sedimenta la huella” (Zambrano, 2007, pág. 107). De este modo, la experiencia determina un lugar, una palabra, una situación, que posibilita ser un sujeto activo en la reflexión de su historia; para Armando Zambrano (2009), la reflexión sobre la experiencia en la formación implica un proceso de reconstrucción histórica, un ejercicio de memoria en el que evocar conlleva a indagar, preguntar y cuestionar sobre lo que ya pasó y sobre el porqué se construye y se piensa de una u otra manera, aportando así a la elaboración del saber pedagógico. En este marco, la formación otorga un valor preponderante –entre otros procesos – a la práctica pedagógica, en tanto en ella se reconstruye la experiencia y desde ella se construye y se devela el saber.

En dicha línea, la pregunta por el saber reclama un lugar importante del sujeto dentro de la formación, en tanto cuestiona desde la experiencia en aras de enriquecer de generar transformaciones, cambios o continuidades que se dan en el hacer *“El saber es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en experiencia vivida. El saber es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso”* (Foucault, citado por Tezanos, s.f. pág. 52).

Entonces, la formación docente alude a un modo de ser de los sujetos desde los saberes y experiencias que refleja de forma consciente o inconsciente en su práctica

pedagógica; los procesos de formación de maestros deben instaurar la innovación, la reflexión y la transformación como pilares para la construcción de conocimiento, pasando los límites de la transmisión y la imposición de esquemas curriculares, pretensiones institucionales y modelos pedagógicos de moda que en ocasiones convierten la formación solo en un proceso de control y poder (Zambrano, 2009) *“Las instituciones como la Universidad se convierten en espacios de trasmisión de saber y de sus prácticas; desde esta perspectiva, el concepto de formación está ligado con el hacer y con una gimnasia de la práctica”* (Zambrano, 2009, pág 206)

Desde este horizonte la práctica pedagógica en la formación de maestros debe centrarse en la reflexión constante sobre el quehacer asumiendo al maestro como un sujeto crítico, atento a lo que dicen y expresan las personas que lo rodean, que observa y reflexiona frente a sus experiencias. Acorde a lo manifestado por Tezanos (2010)

“El pensar acerca de la formación de maestros nos abre a un conjunto de interrogantes acerca de la condición y de los modos de apropiación del oficio de enseñar. También, nos lleva a reflexionar y a preguntarnos sobre cómo el saber, la práctica, la disciplina, la investigación, la producción de conocimiento, componentes sustantivos de un proceso de formación, se relacionan en el proceso de formación de un profesional de la enseñanza” (Tezanos, 2010, pág. 14)

En este sentido, la práctica pedagógica desempeña un papel relevante en la configuración del ser maestro en tanto es uno de los espacios donde los y las estudiantes adquieren saberes y experiencias que aportan a su proyección con las comunidades, aportando a la vez a su fortalecimiento como sujeto y profesional. Así, la práctica pedagógica de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Compensar Unipanamericana, debe constituirse en un proceso continuo, de permanente recreación y construcción, centrado en la reflexión y el cuestionamiento para desde ahí formular alternativas de acción que giren alrededor de las necesidades e intereses de niñas y niños.

Desde este contexto, se pretende que las prácticas se constituyan en espacios en los cuales los y las estudiantes construyen un discurso, se acercan a las realidades educativas y desde ellas tienen experiencias fundamentales para comenzar a gestar su identidad profesional y personal.

Diseño metodológico: Aportes a la organización curricular, y evaluativa de la práctica pedagógica

En tanto la práctica pedagógica se redefina y se determinen sus sentidos en la formación de los y las licenciadas, demanda una serie de reestructuraciones de orden organizativo. De acuerdo a las tensiones reflejadas, dichas revisiones podrían

acercarse a cuatro elementos: las funciones de los asesores de práctica, la subsanación del límite entre el hacer y el conocer, la reflexión sobre los procesos evaluativos y el replanteamiento de la escritura en la práctica pedagógica.

Por una parte, es fundamental revisar las funciones que asumen los asesores de práctica en tanto como se manifestó anteriormente, su lugar se establece desde la supervisión; ello, debe hacer parte de sus responsabilidades, mas la contribución desde lo conceptual, su papel como mediador en la experiencia y como dinamizador para los procesos reflexivos y transformativos en la cotidianidad pedagógica.

Al replantear la función de los asesores, se pretende que ello incida en la disminución de la brecha entre el hacer y lo teórico; esto implica que desde el discurso y desde la acción se resalte y se aporte a la construcción del saber desde la práctica misma; la investigación como proceso paralelo aporta a ello, pero es relevante enfatizar en que desde la práctica se elabora un saber que se nutre con otros espacios y contextos.

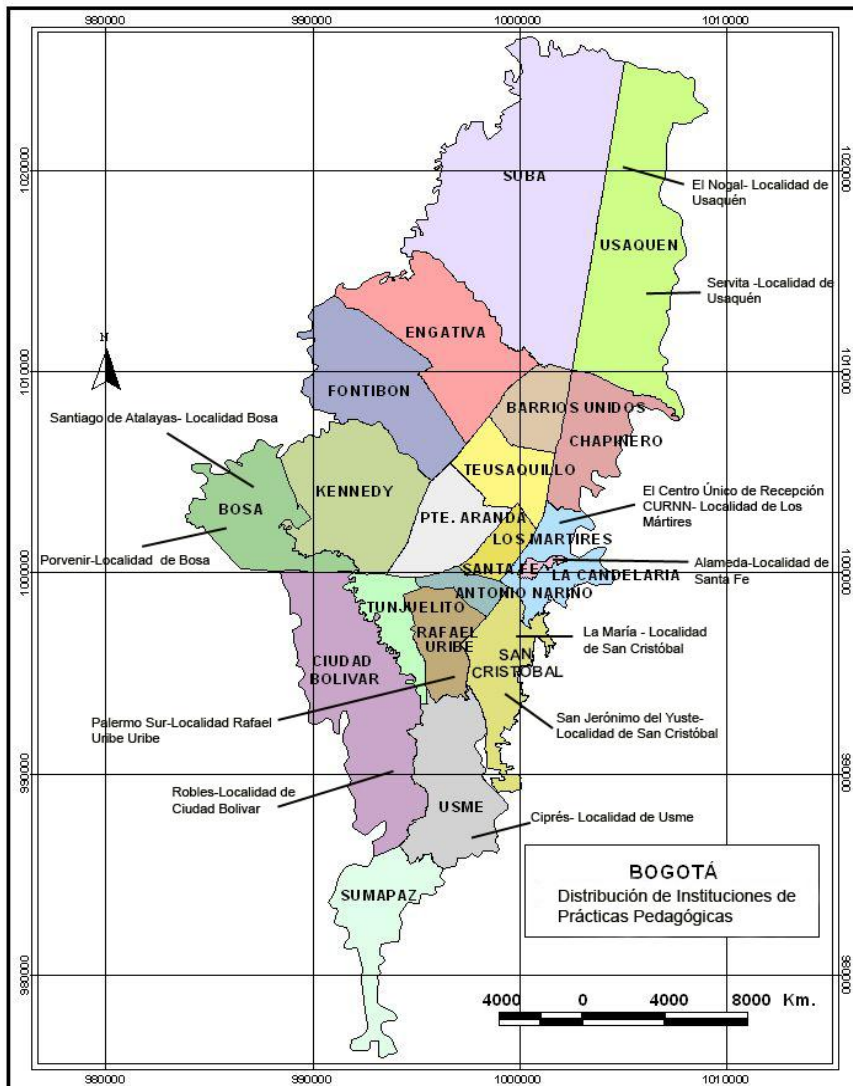
Como tercer elemento, la evaluación tendrá un lugar imperante al constituirse no como un instante puntual o un momento coyuntural sino como proceso permanente de enriquecimiento de todos los agentes educativos. Ello además de replantear el lugar de los formatos en las prácticas tendrá que reflejar cuál es el sentido de la práctica, sus particularidades y búsquedas.

Por último, la escritura como proceso de construcción y reconstrucción será un acto constante y necesario en diversas instancias institucionales; en los docentes asesores, al instaurarla como vía para enriquecer el acto educativo al asumirla desde la reflexión individual y colectiva; con los y las estudiantes al comprender que no solo es un mecanismo de evaluación en tanto permite revivir dinámicas, relaciones, situaciones, actos, conocimientos que se reflejan en los contextos y con frecuencia se olvidan al pasar el tiempo y por último, en la institución, en tanto no se realizan con regularidad ejercicios escriturales que permitan evidenciar la génesis, desarrollo, evolución de los procesos académicos en aras de aportar a su consolidación, reestructuración y fortalecimiento –caso de ello, el presente ejercicio investigativo-.

Factores que inciden en su desarrollo

Acorde con los elementos hallados en la sistematización de las prácticas pedagógicas se realizan aportes en tres sentidos: Relación con las instituciones, manejo de convenios, diversidad de modalidades. Para comenzar, la diversidad de las prácticas y el impacto en la ciudad se plasma en el siguiente mapa en donde se refleja cómo se desarrolla este proceso en múltiples espacios de la ciudad e inicia su repercusión en municipios aledaños²

² El mapa ubica las diferentes localidades de Bogotá; en cada una de ellas se sitúan los lugares en donde se realiza la práctica. Cabe aclarar que no se ubican las instituciones municipales ubicadas en Soacha y Funza.



Si bien es explícita su cobertura, la práctica pedagógica se ha limitado por su organización por edades; el orden cronológico es una perspectiva, no obstante es importante evidenciar la existencia de otras modalidades que han ido emergiendo en el

programa y no se han visibilizado. Para este caso se plantean como modalidades los escenarios educativos formales y los escenarios comunitarios.

- a) Escenario educativo formal. Se asume como educación formal a los procesos que se dan en las instituciones educativas públicas y privadas, las cuales se enmarcan en dinámicas particulares conformadas por factores externos (el medio físico, el ambiente económico, social, cultural, político y religioso y las relaciones que se establecen con dichos entornos) y factores internos, como los saberes, concepciones, prácticas y discursos que circulan en la institución, los actores escolares, el horizonte pedagógico, las representaciones sociales, los recursos y la infraestructura, que impactan en la gestión y el accionar de la escuela, creando una identidad y una cultura propia, situada en un contexto específico.

Por otra parte, las instituciones Educativas están enmarcadas en una serie de políticas establecidas a nivel regional (Secretaría de Educación) y nacional (Ministerio de Educación) las cuales intentan dar respuesta a diferentes problemáticas relacionadas con: la alfabetización, la disminución de la pobreza, la formación de ciudadanos democráticos participes de una sociedad, la valoración y el reconocimiento de la pluralidad cultural y la promoción de una sociedad “productiva”. Dichas problemáticas

exigen ser reconocidas y reflexionadas por las docentes en formación, con el fin de que su mirada sobre lo educativo contemple lo nacional, lo regional y lo local.

Ante esto, la práctica pedagógica desde su dimensión teórico – práctica tiene la responsabilidad de generar reflexiones sobre las realidades del contexto, develando cómo los modelos pedagógicos, la pluralidad de conceptos, las prácticas evaluativas, las perspectivas curriculares y las apuestas metodológicas inciden en la construcción de ciudadanos y en los procesos educativos de las infancias. Cercano a estos procesos se encuentran los acercamientos de las y los estudiantes de II y III semestre a escenarios como el CURNN y la María, instaurados como posibilidades para que los y las estudiantes se acerquen a realidades relacionadas con la vulneración de los derechos de los niños y niñas.

Por otra parte, la implementación de la práctica pedagógica en contextos como los jardines de integración social, la Normal María Montessori y el IED Antonio Nariño implican que el o la docente en formación sea consiente de las relaciones de poder que subyacen a la producción, acumulación y distribución del saber, teniendo en cuenta que toda construcción tiene unos propósitos explícitos o tácitos y por ende unas finalidades determinadas por el contexto socio histórico. Ello debe redundar en la formación de los y las docentes en formación, surgiendo como reto propiciar una formación pedagógica sólida, que permita a las estudiantes visualizar en la práctica su papel en la consolidación de una escuela significativa, crítica y abierta no sólo al conocimiento sino

las necesidades y deseos de los sujetos, en concordancia con las exigencias del mundo actual.

- b) Escenario comunitario.³ Los contextos educativos han cambiado; en tanto varían las configuraciones sociales y culturales, los procesos educativos también se instauran en nuevas perspectivas que se viabilizan en modos emergentes de aprender. Ante esto, la educación se descentraliza y se abren lo que denomina Najmanovich (s.f.) “paisajes” “Las configuraciones espacio-temporales que posibilitan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información aportan nuevas dimensiones a la experiencia humana del mundo y permiten estructurar paisajes educativos más ricos y variados que los uniformes escenarios de la Modernidad” (Najmanovich, sf, pág. 12)

En esta línea, los espacios comunitarios emergen como posibilidad para la práctica pedagógica en tanto tienen particularidades relacionadas con la propiedad material (ubicación), la regulación por entes y mecanismos (autoridades, instituciones), características culturales (fiestas, ritos, celebraciones); todas estas determinadas por sentidos colectivos que aunque no se explicitan en su totalidad se reflejan en la cotidianidad y en la construcción de sus realidades.

³ Se retomaron en este apartado elementos de construcciones elaboradas en el 2011 por un grupo de docentes de la Licenciatura; no obstante, no se consolidaron como parte de la práctica pedagógica.

Teniendo en cuenta la diversidad y riqueza de los contextos comunitarios, la práctica pedagógica en la Licenciatura genera espacios de relación y reflexión con múltiples colectivos humanos que transitan o han transitado por este tipo de experiencias, los cuales requieren de acciones, que pensadas desde lo pedagógico, aporten a posibles procesos de transformación y develación de sus procesos sociales, comunitarios y educativos –ente otros-.

La reflexión en torno a las modalidades de práctica, ya sea desde las aquí planteadas o desde otras posibilidades aportará al programa en tres aspectos:

- a) La flexibilidad, en tanto las y los estudiantes podrán optar a diversos espacios institucionales sin restricción de la edad
- b) La restructuración de la concepción de desarrollo, abriendo nuevas perspectivas distintas o que complementen el enfoque evolutivo desde el cual se están desarrollando
- c) La posibilidad de generar convenios con múltiples entidades permitiendo a las y los estudiantes el acercamiento a diferentes realidades de las infancias.

Pertinencia de la sistematización como apuesta metodológica para el enriquecimiento de la experiencia

De acuerdo con el enfoque deconstructivo que guía este proceso investigativo, la sistematización pretendió hacer un acercamiento a las construcciones y campos de poder instaurados en la institución, tomando como referentes tanto elaboraciones normativas como discursos y perspectivas elaboradas por los diversos agentes de la comunidad educativa desde tres procesos: la reconstrucción, reflexión e interpretación de la experiencia, el reconocimiento de construcciones y conceptualizaciones en torno a la práctica pedagógica y la consolidación de aportes para su enriquecimiento.

En tanto a la reconstrucción, reflexión e interpretación de la experiencia, la Sistematización se acercó a diversos agentes educativos que desde su relación con la institución han participado en la experiencia y por ello tienen una perspectiva propia sobre sus alcances y dificultades; ello, permitió además develar aspectos puntuales de su organización y aportó a la visibilización de sus tránsitos, ratificando así la idea de que la práctica pedagógica es polisémica, dinámica, histórica, social, política y cultural. Los alcances del ejercicio investigativo se reflejan en el documento en tanto se profundizó en las categorías y subcategorías de análisis planteadas; no obstante, se presentaron obstáculos relacionados por una parte, con la dificultad para acceder a algunos documentos y por otra –la mas influyente- dados momentos coyunturales en la

Licenciatura, se realizaron cambios de directivas, docentes, asesores, lo que se convirtió en reto para la consecución de la información.

Por otro lado, el presente ejercicio se constituyó en un “trabajo vivo” en tanto acudió a fuentes vivas y documentales que permitieron reflejar la experiencia desde diferentes ópticas. Si bien, hubo limitaciones de tiempo para encuentros y la participación de algunos agentes educativos –como las estudiantes- no fue tan amplia como se esperaba, se logró un acercamiento a las diferentes construcciones y concepciones en torno a la práctica desde experiencias individuales y colectivas.

Producto de los dos anteriores procesos emergen los aportes, en pro de contribuir a la consolidación de la práctica no solo desde el componente operativo y administrativo, sino desde su esencia conceptual y metodológica, siendo así la Sistematización una oportunidad para reorganizar, intervenir y reorientar aquellos elementos que se consideren pertinentes en la experiencia.

Desde los tres procesos, al momento el presente ejercicio ha repercutido en la Licenciatura así:

- a) Se constituyó una figura asumida como Coordinación académica de práctica desde donde se están generando y promoviendo las reflexiones aquí citadas (así como la puesta en marcha de un Comité de práctica)

configurado como un espacio de diálogo y reflexión entre asesores, estudiantes y administrativos.

- b) Se están consolidando unos lineamientos de práctica en donde además de establecer el componente organizacional, se profundiza en la conceptualización de la práctica pedagógica y su lugar en la formación de docentes.
- c) Se están realizando aportes y ajustes a los documentos institucionales aquí citados (Manual de práctica y Libro de programa)
- d) Se están generando discusiones y reestructuraciones en torno a los formatos de planeación y evaluación, así como a las características de los informes presentados por los docentes asesores y las construcciones escriturales de los y las estudiantes.

De esta manera, la Sistematización de Experiencias en la Licenciatura de Pedagogía Infantil alcanzó los propósitos para ella establecidos; y se instauró en un ejercicio pertinente para la comunidad educativa.

Para finalizar, a nivel macro, desde los constructos normativos y legales, es fundamental la discusión sobre qué se entiende por práctica pedagógica, sus alcances y en realidad cuál es su lugar en la formación de maestros, teniendo en cuenta que la práctica pedagógica en la formación de maestros debe

centrarse en la reflexión constante sobre el quehacer docente, asumiéndolo como un sujeto crítico, atento a lo que dicen y expresan la personas que lo rodean, que observa, y analiza sus experiencias.

Para las instituciones de Educación Superior interesadas en la formación de maestros es relevante generar procesos evaluativos de las prácticas pedagógicas, con el fin de visibilizar sus tránsitos, construir nuevas posibilidades, potencializar sus fortalezas y elaborar oportunidades de mejora; para ello, el proceso escritural mediante la sistematización de experiencias puede ser una opción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein. B & Díaz M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En:
[http://www.isp7.edu.ar/jor_escuela_nueva_junio_2014/discurso_pedagogico_berstein.p
df](http://www.isp7.edu.ar/jor_escuela_nueva_junio_2014/discurso_pedagogico_berstein.pdf)
- Cendales, L. (2003) Aprender a investigar, investigando. Fundación Internacional Fé y
Alegría. Caracas, Venezuela.
- Da Silva, T. (s.f.) Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o
tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En: Cultura, política y Currículo
(Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Pablo Gentili comp.. Editorial Lozada:
Buenos Aires
- Díaz, M. (1984). La formación Académica y la Práctica Pedagógica. Icfes. Bogotá.
- El Tiempo, (2014). En la Universidad, pero no saben leer y escribir. En:
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1040794>
- Evia, g. (1993). La ecología de la vida cotidiana. CEEAL. Santiago de Chile.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. Editorial Paidós
Ibérica.
- González, Y. (2006). Vivir la lectura y la escritura, Introducción práctica a la
comprensión y producción de textos. Universidad Autónoma de Colombia,
Departamento de Humanidades. Bogotá

Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural, aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. En: aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/728/Ghiso.rt

Goyes, J. (2008) Leer es escribir la experiencia de la imaginación. Revista educación y cultura. No 15.

Imbernon, F. Ruiz, P. Revenga, A. Cases, I. Alonso, M. Cordero, G. Arandia, M. Fernández, I. . (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Editorial Grao. Barcelona

Jara, O. (2012).Entrevista a Oscar Jara. Recuperado de http://www.ciudadaniaglobal.org/sites/default/files/OSCARJARA_plat.pdf

Mejía, M & Manjarrez, M. (s.f.) Las pedagogías fundadas en la investigación, búsquedas en la reconfiguración de la educación. Programa Ondas Colciencias. En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PedagogiasInvestigacion.pdf>

Munever, R & Quintero, J. Investigación pedagógica y formación del profesorado Universidad de Caldas. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>

Najmanovich, D. (s.f.) Desamurallar la educación: hacia nuevos paisajes educativos. En:

<http://psicologiacultural.org/Pdfs/Cursos/CURSO%20ESTRATEGIAS%20CUALITATIVAS/DENISE%20NAJMANOVICH/Desamurallar%20la%20Educacion.pdf>

Montes, G. (1999). Cuerpo a cuerpo. La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Proyecto de Ley No 112. En:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación Superior. En:
http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Revista Pedagogía y Saberes No. 31.

Peña, B. (2008). “La competencia oral y escrita en la educación superior” En:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Quintero. J , Torres, F y otros (2011). El maestro escribe su saber y su hacer .Instituto técnico Francisco José de Caldas. En:
revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA...308.

Ramirez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia pedagógica. Revista Educación y Ciudad No11.

RCN. (2013). Los universitarios no saben escribir. En:
https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1SAVU_enCO611CO611&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=noticia%20los%20universitarios%20no%20saben%20escribir

Tezanos, A. (s.f.) La formación de educadores y la calidad de la educación. Revista Educación y Pedagogía No 14 y 15, En:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5579/50>

01

Tezanos, A (2007) Oficio de enseñar, saber pedagógico: relación fundante. Revista educación y ciudad, No 12.

Tezanos, A. (2007) Formación de profesores, una reflexión y una propuesta. Revista Pensamiento Educativo Vol 41 No 2

Tezanos, A. (2010). La formación de educadores y la calidad de la educación. Revista Educación y Pedagogía No 14 y 15. En:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5579/50>

01

Torres, A. (2004). Sistematización de Experiencias de Organización Popular en Bogotá.

En: <http://www.alboan.org/archivos/537.pdf>

Unipanamerica. (2011). Documento de programa licenciatura de Pedagogía Infantil. Bogotá.

Unipanamerica. (2013). Manual de practica Licenciatura de Pedagogía Infantil. Bogotá.

Zuluaga, O. Echeverry, A. Martinez, A. Quinceno, H. Saenz, J. Alvarez, A. (2003). Pedagogía y Epistemología. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá

Zambrano, A. (2007). Formación, experiencia y saber. Editorial Magisterio, Bogotá.

LISTA DE GRÁFICOS Y TABLAS

TABLA 1: Organización y delimitación de las fuentes de información

TABLA 2: Distribución de las prácticas en los Jardines Sociales

GRÁFICO 1. Macroestructura de la Sistematización

GRÁFICO 2. Organización de la reflexión de la experiencia

GRÁFICO 3. Síntesis del momento: La práctica pedagógica, definiciones y características

GRÁFICO 4. Síntesis del momento: Práctica – Investigación, acercamientos y distancias

GRÁFICO 5. Síntesis del momento: Relación escritura – práctica pedagógica

GRÁFICO 6. Relación de los aportes de la experiencia desde las subcategorías

ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de análisis

ANEXO 2. Plan de estudios

ANEXO 3. Formato de planeación

ANEXO 4. Formato de evaluación

ANEXO 5. Formato de seguimiento

ANEXO 6. Acta de comité de programa

ANEXO 7. Informe de asesores de práctica