

**Tras las huellas de lo escrito: una mirada a la reflexión crítica de los y las maestras
en formación en la práctica pedagógica**

Por:

Angélica María Sánchez Herrera

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Educación Infantil

Tutora:

Martha Leonor Sierra Ávila

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, Colombia 2022

Tabla de contenido

Introducción	5
1. Marco contextual	7
1.1. Contexto general de la práctica.....	7
1.2. Antecedentes	9
2. Planteamiento del problema.....	15
2.1. Problematización.....	15
2.2. Justificación	16
2.3. Pregunta orientadora	18
2.4. Propósito general	18
2.4.1. Propósitos específicos.....	18
3. Marco teórico	19
3.1. Perspectiva reflexiva y crítica de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Infantil.....	19
3.2. La reflexión: puente entre teoría y práctica	25
3.3. Los y las maestras reflexivas	29
3.4. Implicaciones de una práctica reflexiva	34
3.5. Una escritura reflexiva con un sentido transformativo.....	40
4. Marco Metodológico.....	44
4.1. Enfoque cualitativo	44

4.2. El paradigma Interpretativo	45
4.3. Modalidad de trabajo de grado: Monografía	46
4.4. Instrumentos de recolección de datos	46
4.4. Ruta de elaboración.....	48
5. Análisis	51
5.1. Modalidad de los escritos.....	51
5.1.1. Escritos narrativos - anecdóticos.	51
5.1.2. Escritos descriptivos - textuales.....	54
5.1.3. Escritos reflexivos - dialógicos.	56
5.1.4. Escritos reflexivos - críticos.....	65
5.2. Aspectos tratados en los ejercicios escriturales	77
5.3. Tipos de registros.....	80
5.3.1. Diarios de campo.	82
5.3.2. Bitácoras.	84
5.3.3. Narrativas.....	86
5.3.4. Documentación pedagógica.....	87
6. Conclusiones	90
7. Referencias.....	96
8. Anexos	99
8.1. Anexo 1: diarios de campo	99

8.3. Anexo 3: narrativas	99
8.2. Anexo 2: bitácoras	99
8.4. Anexo 4: documentación pedagógica	99
8.3. Anexo 5: rejilla de análisis 1	99
8.3. Anexo 6: rejilla de análisis 2	99
Ilustración 1: tipos de registro.....	81
Ilustración 2: tipos de escrito por escenarios de práctica.....	82

Introducción

La práctica pedagógica se convierte en un desafío constante para los y las maestras en formación, debido a que se constituye como un espacio real, complejo, diverso y formativo donde la reflexión crítica, dialógica y propositiva es indispensable. Una de las formas para evidenciar lo anterior, es a través de los escritos que emergen de la práctica (diarios de campo, bitácoras, narrativas o documentación pedagógica), como dispositivos relevantes que permiten abordar la naturaleza de la reflexión. Con dicha intención, resulta pertinente identificar sobre qué se escribe, cómo se escribe, qué se analiza, para qué y desde allí evidenciar qué tanto se acercan a las intencionalidades formativas de la práctica de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone el presente proyecto de investigación que tiene por objetivo identificar las características de los ejercicios escriturales realizados por los y las maestras en formación, derivados de la práctica pedagógica, analizando el carácter otorgado a los mismos, en concordancia con las intencionalidades formativas de la LEI, como una oportunidad para vislumbrar las situaciones a mejorar y los puntos fuertes de la práctica de los y las maestras en formación.

Para el desarrollo de la presente investigación fue necesario indagar sobre los trabajos de grado relacionados con la práctica pedagógica, que anteceden a este ejercicio investigativo, así como los documentos que orientan la práctica pedagógica, tales como los lineamientos de práctica y los programas analíticos, con el fin de identificar en ellos la apuesta formativa de la licenciatura que permitiría luego contrastar los escritos recolectados.

En consonancia con la perspectiva crítico reflexiva, que caracteriza la formación de maestros en la práctica pedagógica de la LEI, se construyó un marco conceptual, que ahondara en la reflexión, la escritura y sus implicaciones en la formación. Así, se contemplaron autores,

tales como: Freire, Schön, Perrenoud, Zeichner, y Dewey, entre otros; destacando el proceso reflexivo y crítico como indispensable para poner en diálogo los saberes, las experiencias, los conocimientos, que determinan la construcción de sentido de la práctica y la búsqueda de alternativas para transformarla, aspectos indagados desde la escritura de las maestras y maestros en formación.

En referencia a lo metodológico, se recolectaron diarios de campos, bitácoras, narrativas y documentaciones pedagógicas de 32 maestras de formación pertenecientes al ciclo de profundización de la LEI. Se abarcaron los escenarios escolares y no escolares de la práctica pedagógica. Posteriormente se procesaron los datos recolectados, por medio de matrices de análisis, bajo un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, generando como resultado las siguientes tres categorías: 1) Modalidades de los escritos; 2) Aspectos tratados en los ejercicios escriturales y 3) Tipos de registros.

Lo anterior, permitió identificar una tendencia de lo que caracteriza a los escritos en las prácticas de la LEI y el alcance de la reflexión en los mismos, brindando de esta forma, un punto de discusión y análisis, entre los asesores de práctica y los maestros en formación, sobre lo que se puede mejorar y enriquecer de la experiencia. Sin embargo, es de aclarar, que el presente ejercicio investigativo es sólo una aproximación desde los ejercicios escriturales a todos los aspectos que atraviesan la práctica pedagógica.

1. Marco contextual

En el presente apartado se expone en un primer lugar el contexto general de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Infantil, dejando ver su relevancia en la formación de maestros. Asimismo, se presentan los cinco trabajos de grado hallados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional de la LEI que fueron referentes para la puesta en marcha de la presente investigación.

1.1. Contexto general de la práctica

Es importante resaltar que la Licenciatura en Educación Infantil, en su versión curricular renovada (malla 4) cuenta con 132 créditos, de los cuales un 38% es dedicado a la práctica, es decir, 50 créditos, dejando ver su papel preponderante en la formación, siendo eje transversal de la misma.

Así, la práctica pedagógica nutre los espacios académicos, las miradas, las preguntas, las investigaciones, las documentaciones y las reflexiones que se construyen desde la experiencia propia de los y las maestras; enriqueciéndose esa relación teoría – práctica, que permite interpelar y cuestionar el quehacer como maestros y hacer un llamado a transformarse y a transformar constantemente el contexto en el que se desenvuelven por medio de apuestas pedagógicas, que, se esperaba, como una intencionalidad, posibiliten definir una posición política con una conciencia ética, social, cultural y normativa; asumiendo la responsabilidad del rol profesional en aras de convertirse en lo denominado por Giroux un “intelectual transformativo” con una mirada reflexiva y crítica.

La práctica está estructurada en dos ciclos; el primero, el de fundamentación, que va de I a V semestre, pasando por modalidad itinerante, alternativa y rural, rotativa, la educación inicial de 0-3 y 3-6 años y la práctica en los primeros grados de educación básica primaria. El segundo, el

de profundización que va de VI a VIII semestre; en este ciclo se da la elección de la modalidad de práctica, en articulación con la línea de investigación.

Se considera importante articular entonces, los propósitos de la práctica, con el núcleo problémico y la pregunta del ciclo; así, con en el ciclo de profundización tenemos como núcleo: “Investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación” y como pregunta: ¿Cómo desde la relación práctica y líneas de investigación se dinamizan los saberes, los discursos y las experiencias que construyen los maestros en formación para configurar su conocimiento profesional? De esta manera, se esperaría que los ejercicios escriturales den cuenta de esas relaciones planteadas. En concordancia con lo anterior, cabe resaltar que la práctica pedagógica se constituye en objeto de reflexión e investigación al interior de la línea de Formación Pedagogía y Didáctica, que se interroga por el rol que desempeñan los y las maestras en la educación de las infancias, por el conocimiento que construyen y por su saber profesional.

De otro lado, es importante mencionar que son diversos los escenarios escolares y no escolares, en los cuales se llevan a cabo las prácticas pedagógicas; a continuación, se relacionan los escenarios correspondientes a la práctica del ciclo de profundización, durante el 2022: así, los contextos rurales están ubicados en Tenjo, La Calera, Subachoque, San Francisco, Sibaté y Soacha. Los escenarios culturales son El Planetario Distrital y museos del Banco de la República. Los contextos comunitarios son la Fundación Crecer, la Casa Taller Moyas y PT, la Fundación Gabriela Mistral. En contextos de la educación escolarizada básica están la Escuela Normal María Montessori, el Instituto Pedagógico Nacional, IED Aquileo Parra, IED Julio Flórez, Ciudadela Bosa, IED Nueva constitución, IED Usaquén, Gimnasio Moderno y Minuto de Dios y en contextos de la Educación Inicial, están el Programa Nidos, AeioTu, Jardín Universidad Nacional, Gymboree Preschool y la Fundación amigos de Jesús y María.

Dicha diversidad lleva a pensar igualmente en la cantidad de experiencias que se viven en los escenarios, dado que son múltiples las realidades de las infancias, las perspectivas políticas y las tendencias educativas que se gestan en cada escenario, por lo cual se opta a pensar en la contribución de la práctica a los procesos formativos y cómo estos se ven reflejados en los ejercicios escriturales de los y las maestras en formación.

Bajo este panorama, la pregunta investigativa se centra sobre los ejercicios escriturales derivados de la práctica de los y las maestras en formación, en el ciclo de profundización, por considerar que el estar en los últimos semestres, el tener una mayor continuidad en el escenario de práctica y el camino recorrido hasta el momento, les brinda mayores bases y experiencias para asumir una práctica de carácter reflexivo crítico y de una manera más intencionada; lo que debería intervenir significativamente en sus ejercicios escriturales.

1.2. Antecedentes

En la indagación sobre las producciones que se han realizado sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Infantil, se encontraron varios trabajos de grado que se relacionan con el interés investigativo; dichos trabajos fueron rastreados por medio del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Los hallazgos encontrados se centran en trabajos de grado realizados en los años 2013, 2014, 2019 y 2021 relacionados con la práctica pedagógica, los cuales brindan un panorama de las investigaciones que se han realizado en los últimos años. A continuación, se presentan brevemente los que se consideran relevantes y pertinentes y que brindan un referente fundamental para el presente trabajo.

En primer lugar, Arévalo, Contreras y Patiño (2013) desarrollaron el proyecto de grado “La formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos” con la asesoría de la tutora Adriana María Martínez Lara, en la Universidad

Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil, con el objetivo de indagar sobre los aportes de los distintos escenarios de práctica a la formación de los maestros, resaltando las voces y miradas de las maestras en formación, los maestros titulares y las coordinadoras de las prácticas educativas; reconociendo las particularidades de los contextos y cómo estos aportan en el proceso de formar maestros.

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto Expedición por las Prácticas en la formación de maestros, donde se planteó un itinerario que contempló cuatro fases: la primera de ellas denominada, preparando el equipaje; la segunda, recorriendo territorios; la tercera, sistematización de la información y la cuarta y última, análisis en 3 escenarios de práctica: Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba, I.E.D República de Colombia y la Fundación Creciendo Unidos. Los resultados de la investigación arrojaron la importancia de la formación en políticas públicas y educativas, en procesos escriturales, en la relación práctica e investigación y resaltaron la demanda por articular los seminarios con la práctica.

En segundo lugar, Alfonso, Duque, González y Santana (2014) desarrollaron el proyecto de grado “Aproximaciones de cuatro maestras en formación al saber pedagógico, en el marco de la expedición por las prácticas” con la asesoría de la tutora Mónica Molano Arciniegas en la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil, con el objetivo de comprender las experiencias sociales, abordando las interacciones, experiencias y pensamientos presentes en la práctica, determinadas a través del lenguaje. Este proceso investigativo de corte cualitativo, con un enfoque hermenéutico, tuvo en cuenta las voces de los agentes educativos (maestras en formación, maestras coordinadoras, maestras titulares) con el propósito de interpretar y comprender la multiplicidad de realidades de cada sujeto con relación a las prácticas desde las particularidades de los contextos.

Este proyecto evidenció que no hay espacio “malo” de práctica y que no se deben establecer juicios de valor de los mismos, ya que afirman que por el contrario la multiplicidad es hoy una característica ejemplar y formativa, así como también surge la necesidad de darle continuidad a los encuentros colectivos o socializaciones semestrales, para que las preguntas puedan materializarse en propuestas articuladas con los contextos, enfocadas a la construcción y deconstrucción de las perspectivas de las maestras en formación, así como hacia la proyección social que se debe tener en la universidad.

En tercer lugar, Bueno, Forero y Ramírez (2019) desarrollaron el proyecto de grado “Huellas de maestras y maestros: preguntas, problematizaciones y deseos que movilizan sus prácticas pedagógicas” con la asesoría de la tutora María del Pilar Unda Bernal, en la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil. El objetivo de la investigación fue realizar una aproximación a las narrativas sobre las prácticas pedagógicas de cinco maestros, con el fin de explorar cuáles son las inquietudes, problematizaciones y deseos que los impulsan a construir sus propuestas, la investigación se realizó por medio del enfoque biográfico narrativo que posibilitó el acercamiento a la experiencia pedagógica de las maestras y el maestro de los lugares visitados, mediante entrevistas semiestructuradas, con el interés de priorizar las voces y los sentires de éstos.

Los resultados de la investigación determinaron que hay gran diversidad en las prácticas pedagógicas y que estas están atravesadas por cuestionamientos, deseos y problematizaciones del contexto, además se evidenció la construcción de diferentes propuestas para lograr responder a las necesidades propias de cada lugar y por último, se resalta el papel protagónico y valioso de las familias para llevar a cabo las propuestas y reconocer el intercambio pedagógico como una oportunidad de compartir y construir con el otro.

En cuarto lugar, Arrieta y Ávila (2021) desarrollaron el proyecto de grado “Formación inicial de maestros y maestras en tiempos de contingencia (covid-19): voces, sentires, saberes y transformaciones en la formación práctica de los educadores infantiles de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” con la asesoría de la tutora Adriana María Martínez Lara, en la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil, con el objetivo de conocer cuáles eran los desafíos y oportunidades que surgieron para la formación inicial de maestros durante los periodos de contingencia, identificando sus sentires, experiencias y saberes, específicamente con estudiantes de la malla III, aquí se intercambiaron experiencias entre maestras en formación, egresadas y asesoras de práctica.

Esta investigación se realizó por medio del análisis de enfoque cualitativo y una técnica de interpretación de textos. Sus momentos fueron cuatro; el primero, selección de la población; el segundo, recolección de la información y trabajo de campo; el tercero, análisis de la información y el cuarto, construcción de sentido y conclusiones. Los instrumentos de recolección fueron: las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión de 6 escenarios de práctica. Los resultados de la investigación arrojaron la importancia de la formación en y para la autonomía, la tensión presente entre la teoría y la práctica, la posibilidad de pensar la práctica más allá del espacio físico; adicionalmente, otras maneras de enseñar, se dejó ver el lugar relevante del diálogo, la retroalimentación y la reflexión en la práctica y por último la relación irrompible que hay entre los contextos, los saberes, la mediación y la enseñanza. Lo anterior, explicita los diversos aprendizajes y retos que trajo la contingencia y la capacidad de adaptarse de la comunidad educativa a esta realidad a pesar de haber sido muy compleja.

Por último; Aranda, González y Rodríguez (2021) desarrollaron el proyecto de grado “Formación inicial de Educadores Infantiles: sistematización de la experiencia en el escenario de prácticas Planetario de Bogotá (fase I)” con la asesoría de la tutora Yolanda Gómez Mendoza en la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil, con el objetivo de comprender los sentidos de la práctica pedagógica en el Planetario de Bogotá y su contribución a la formación inicial y configuración del rol profesional de educadores infantiles.

Esta investigación se realizó desde tres perspectivas de la investigación social, en tres niveles, que corresponden con al nivel epistemológico, metodológico y tecnológico; adicionalmente, se desarrolló en cinco momentos, el primero denominado, punto de partida: vivir la experiencia; el segundo, formular un plan de Sistematización; el tercero, recuperación del proceso vivido; el cuarto, reflexiones de fondo y el quinto, puntos de llegada. Los resultados de la investigación permitieron comprender la experiencia y trayectoria, así como el papel de los practicantes y las infancias en el Planetario, desde allí se hizo posible compartir e intercambiar los aprendizajes, y reflexionar acerca de los conocimientos surgidos de la experiencia para proyectar la práctica pedagógica en posición de responder a las demandas y dinámicas que el escenario y la formación de maestros exigen en la actualidad.

Por medio de esta pesquisa, se pudo evidenciar que actualmente no se han realizado muchas investigaciones en torno a la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Infantil, por lo cual son escasos los trabajos de grado que tienen en cuenta este interés. Sin embargo, las investigaciones explicitadas anteriormente, brindaron elementos importantes para emprender la presente investigación, ya que se relacionaron con los intereses y aportaron referentes fundamentales al considerar de igual manera relevante el papel de la práctica

pedagógica en la formación de los y las maestras, así como la reflexión y la transformación de las diversas realidades de las prácticas, además de tener en cuenta las problematizaciones, dificultades, deseos, sentires y experiencias que surgen en este espacio tan enriquecido y complejo; lo que se considera significativo para ampliar la mirada de las concepciones, semejantemente, se comparte la relevancia que se le otorga a los ejercicios escriturales, el dialogo de saberes y el darle voz a los y las maestras en formación.

Sin embargo, no se evidenció que, en los diferentes trabajos de grado explorados, se haga una relación directa con los lineamientos y programas analíticos de la práctica pedagógica de licenciatura, ni se contempla el carácter de los ejercicios escriturales de la práctica, lo que hace presumir que la presente investigación aporta una mirada crítica a un aspecto relevante de la formación en la práctica, como lo es la escritura.

Para finalizar, es de señalar que las estrategias utilizadas en los trabajos de grado referidas, como entrevistas semiestructuradas y grupos focales pueden ser retomadas en una fase posterior al presente ejercicio investigativo, con el fin de ampliar los sentidos otorgados a la reflexión crítica.

2. Planteamiento del problema

En el presente apartado, se expone la problematización que orientó el trabajo investigativo, teniendo en cuenta la práctica pedagógica, su diversidad, los ejercicios escriturales y su incidencia en la formación de los y las maestras como ejes fundamentales para dicha construcción. A continuación, se encuentra la problematización, la justificación, los propósitos y la pregunta orientadora.

2.1. Problematización

El interés investigativo del presente trabajo de grado emerge a partir de un interés personal en torno a las experiencias vividas a lo largo de mi formación como maestra, en la práctica pedagógica, reconociendo que en ella interfieren un sinnúmero de factores que hacen de este espacio un lugar problematizador, complejo, cambiante y enriquecido, desde el lugar donde se mire.

Desde mi vivencia he tenido momentos de crisis al aproximarme a escenarios tan diferentes a lo largo de mi formación, que viéndolos ahora reflexivamente me han formado, retado y cuestionado, pero en ese momento llegaron a conflictuarme demasiado a tal punto de ver la práctica como algo negativo y muy alejado de mis imaginarios.

Todo esto me ha interpelado constantemente pero muchas veces no encontré la manera de expresarlo porque creía que no era importante; de esta manera, consideraba que los ejercicios escriturales eran solo para contar los aspectos positivos o descriptivos de lo que pasaba en el aula y que el escribir las cosas “negativas” o las dificultades me llevaría al fracaso, por no poder controlar lo que pasaba o por no tener la preparación para hacer las cosas o cambiarlas, desconociendo así el sentido de los registros, como una posibilidad de escribir, analizar y

reflexionar en torno a eso que nos pasa, nos interroga o nos inquieta en la práctica desde una postura reflexiva y crítica y como una posibilidad de transformar la propia práctica.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, considero que son limitados los espacios de convergencia y socialización de saberes y experiencias, lo que genera que no se pueda reconocer eso que le pasa al otro y expresar lo que me pasa a mí, para lograr reflexionar en conjunto y construir en pro de la educación de las infancias. Los ejercicios escriturales parecieran ser para sí, sin que se cuente con la lectura del otro, por lo que la presente investigación pretende visibilizar eso que los caracteriza, como un pretexto para leerse con nuevos ojos y leer a otros para descubrir otros caminos. Así, la riqueza que puede haber en los ejercicios escriturales se queda muchas veces en lo individual, sin la conciencia de lo que significa en nuestra formación docente.

En tal sentido, considero indispensable analizar los ejercicios escriturales, tales como diarios de campo, bitácoras, narrativas o documentación pedagógica, de los y las maestras en formación, con la posibilidad de identificar las características de estos ejercicios escriturales realizados por los y las maestras en formación y ver qué tanto se articulan con la intencionalidad formativa de la LEI para aportar elementos de reflexión en torno a la práctica pedagógica, reconociendo el papel fundamental que tienen en nuestra formación.

2.2. Justificación

Es necesario comprender que, ser maestro o maestra implica reflexionar permanentemente sobre lo que se enseña y el para qué; realizar un ejercicio sistemático de análisis escrito, de permanente crítica y de elaboración conceptual; dialogar con unas condiciones particulares del contexto, que conlleven a la comprensión de nuevas realidades y en

consecuencia, la resignificación de los saberes, experiencias y posibilidades presentes en el acto pedagógico.

Reconocer lo anterior, requiere de reflexionar críticamente sobre la propia práctica a fin de lograr cuestionarla y transformarla, para que no sea simplemente una acción rutinaria y repetitiva; es por esto, que se resalta la importancia de los ejercicios escriturales crítico reflexivos como un elemento esencial en la formación, ya que posibilitan plasmar las experiencias y poner en diálogo la teoría y la práctica, para lograr enriquecer y problematizar la manera de concebir y relacionar su hacer y su saber, así como provocar la investigación y construcción de saberes.

En ese orden de ideas, se destaca la escritura como la posibilidad de hacer visibles las disonancias, la distancia entre lo que creemos hacer y lo que efectivamente luego comprobamos que hacemos y así constituirse en un dispositivo para dar cuenta de los procesos reflexivos de los maestros en formación; en este sentido, se habla de una escritura reflexiva y crítica.

A partir de la revisión de los lineamientos de la práctica de se puede ver una apuesta por la pedagogía crítica, que exige articular teoría-práctica, en procesos de investigación autocríticos y sistemáticos, sobre preguntas problematizadoras, que den cuenta de los procesos de reflexión. A propósito, la Licenciatura en Educación Infantil (2020) afirma: “de esta manera una práctica educativa que no trascienda reflexionando críticamente sobre el hecho educativo, se quedará sólo en la experiencia vivencial del sujeto como un ejercicio instrumental, carente de compromiso y trascendencia pedagógica”. (p.12) Así pues, se pretende analizar si realmente hay una coherencia entre el discurso de una pedagogía crítica y una práctica reflexiva con una intención transformadora

Por otro lado, recientemente no se encuentran muchos trabajos de grado en torno a la reflexión de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Infantil, lo que significa que es necesario indagar por esas realidades, relaciones y sentires que emergen de la práctica pedagógica, como un ejercicio investigativo que se puede convertir en un insumo para la LEI al brindarle una perspectiva de lo que significa y genera en sus estudiantes la práctica pedagógica.

2.3. Pregunta orientadora

Recogiendo las inquietudes expresadas en la problematización se plantea la pregunta que orienta y da horizonte a la dinámica investigativa del presente trabajo y se presenta a continuación:

¿Qué caracteriza los ejercicios escriturales de los y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, derivados de la práctica pedagógica y qué relación guardan con la intencionalidad formativa referida a una práctica reflexiva y crítica?

2.4. Propósito general

Identificar las características de los ejercicios escriturales realizados por los y las maestras en formación, derivados de la práctica pedagógica, analizando el carácter otorgado a los mismos, en concordancia con las intencionalidades formativas de la LEI referidas a una práctica reflexiva y crítica.

2.4.1. Propósitos específicos.

- Recolectar y organizar los ejercicios escriturales de las maestras en formación correspondientes a diferentes escenarios de práctica, con el fin de identificar sus características
- Analizar los asuntos tratados en los ejercicios escriturales a la luz de las intencionalidades formativas de la práctica en la LEI.

- Interpretar los procesos reflexivos asumidos por los maestros en formación al pensar la propia práctica pedagógica.
- Aportar elementos de reflexión a la LEI en torno a las prácticas pedagógicas.

3. Marco teórico

El presente apartado, expone el sustento teórico acorde con el tema de investigación sobre el carácter de los ejercicios escriturales de los y las maestras en formación de la LEI derivados de la práctica pedagógica y la relación con su intencionalidad formativa referida a una práctica reflexiva y crítica, así como la importancia de la reflexión en la formación de los y las maestras expresados en los ejercicios escriturales en la práctica pedagógica. Este marco se sustenta desde las construcciones conceptuales expresadas en los lineamientos de la práctica y en los programas analíticos del espacio académico de la práctica pedagógica del ciclo de profundización; e igualmente se toma como autores de referencia a Freire, Schön, Perrenoud, Zeichner, García, Gutiérrez, Vergara, Jiménez, Toscano y Dewey, entre otros. A continuación, se explicita la conceptualización construida:

3.1. Perspectiva reflexiva y crítica de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Infantil

Para comenzar, se resalta que este apartado se construye a partir de la lectura y el acercamiento a los lineamientos de la LEI y los programas analíticos de los espacios de práctica del ciclo de profundización, los cuales presentan las concepciones, los principios orientadores y los propósitos formativos de la práctica pedagógica a partir una perspectiva crítica y reflexiva; desde allí se puede afirmar que:

La práctica educativa se constituye en un escenario cambiante, caracterizado por la incertidumbre, que debe leerse e interpretarse en plural; un escenario complejo y dinámico, desde el cual es posible la contrastación, la pregunta, la reflexión, la investigación y por ende la transformación. (Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p. 3)

La práctica también es entendida como un proyecto social, cultural, político y pedagógico, ya que desde allí se cuestiona lo educativo en pro de las infancias por medio de una acción intencionada y significativa; adicionalmente, está pensada desde 3 ejes centrales: el primero es como eje transversal en la formación ya que está presente desde primer semestre y se articula con los demás espacios académicos, el segundo es la proyección social debido a que cuenta con escenarios diversos de práctica que amplían el campo de acción de los y las maestras y por último, el de la investigación en consecuencia de que en la práctica surgen cuestionamientos que generan interés para la elaboración de investigaciones y trabajos de grado.

Los principios orientadores que se plantean en los lineamientos de la práctica pedagógica de la LEI dan cuenta de una perspectiva crítica y reflexiva. A continuación, se presentan algunos de estos para dar solidez a la afirmación.

El principio “De una práctica como aplicación del conocimiento a una práctica reflexiva” deja ver el distanciamiento que toma la LEI de la postura de corte positivista que dicotomiza la fundamentación teórica de las experiencias prácticas, concibiendo la práctica educativa como una mera aplicación de conocimiento. En consecuencia, la Licenciatura en Educación Infantil (2020) afirma la importancia de:

Concebir la práctica como unidad dialéctica de teoría y práctica, que en el sistema freireano se expresa como la dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto, o que también

Freire enuncia como la dialéctica establecida entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra”. (p. 10)

Con lo anteriormente mencionado, se puede reconocer que la práctica y la teoría desde la LEI no se separan, ni va una primero que la otra, sino que por el contrario se articulan y complementan a lo largo de la formación; una manera de confirmar este planteamiento es viendo como la práctica pedagógica está presente desde el primer semestre y como su diversidad de escenarios permiten tejer un diálogo de saberes, de reflexión colectiva y construcción de conocimiento valorando la riqueza de cada espacio para nutrir el quehacer desde lo crítico y transformativo.

En consecuencia, se hace necesario problematizar y reflexionar en y sobre la práctica para lograr validar el carácter social y diverso que allí habita desde una mirada crítica; imposibilitando las verdades absolutas y dando paso a concebir a los y las maestras como actores educativos “que combinan la reflexión y la acción con el fin de formar sujetos para que sean ciudadanos reflexivos y activos, comprometidos con el desarrollo de un mundo libre de opresiones y de explotación. (Licenciatura en Educación Infantil, 2020 p.10)

Otro principio fundamental del lineamiento de práctica es “De la naturalización de conceptos a la configuración de perspectivas críticas y propositivas” el cual hace un llamado a poner en duda lo establecido a partir de la reflexión crítica y trascendiendo a lo propositivo, desde aquí se hace indispensable el diálogo de saberes y las consignas de investigación autocrítica y sistemática que logre dar cuenta a esos procesos de reflexión, argumentación y conceptualización realizados por los y las maestras en formación en su práctica pedagógica mediante un ejercicio escritural intencionado ya que:

Es así como el discurso pedagógico, implica una elaboración discursiva que encuentra su asidero en la pregunta por el sentido, del ser y del acontecer, como motor de trabajo indispensable que permite cualificar, redimensionar y contextualizar el hacer docente, con finalidades críticas y transformativas del propio hacer y del entorno en el que se actúa. En contraposición a un discurso construido sólo desde el imaginario, el sentido común y en respuesta a una pregunta predeterminada. (Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p.11)

Así mismo, Manen (1997) plantea que el nivel de reflexión crítica entraña el cuestionamiento de los criterios morales, éticos y normativos relacionados directa o indirectamente con el aula. Los docentes que se encuentran en este nivel extienden sus consideraciones hasta problemas más allá del salón de clases para incluir ideales democráticos, reconociendo que las prácticas escolares no pueden ser ajenas a las realidades políticas y sociales del entorno. Según Villalobos y de Cabrera (2009), la reflexión crítica es considerada como un nivel superior de reflexión que añade algunas dimensiones tales como: cuestionamiento de creencias implícitas, subjetividades y valores que el docente trae a la labor educativa. Atención consiente acerca de las implicaciones éticas y consecuencias de ciertas prácticas con los estudiantes y su aprendizaje. El desarrollo de una mayor conciencia que vaya más allá de las circunstancias instruccionales inmediatas y que incluya una consideración por las instituciones democráticas y la promoción de acciones que tengan un impacto social.

Adicionalmente, el principio “De un carácter fragmentado del conocimiento y los sujetos a la pedagogía por proyectos” es la apuesta de la LEI de articular los espacios de investigación y práctica como campos de formación y discusión que aporten a la construcción de los trabajos de grado, desde las líneas de investigación generando una cultura investigativa y crítica transversal a todos los espacios disciplinares, mediada por la motivación, la participación, la apertura y la

construcción permanente que posibilite la producción de conocimiento desde los primeros semestres para tener un referente teórico y práctico sólido que guíe el accionar.

Por último, el principio “De temáticas inconexas a núcleos integradores” busca relacionar y articular los saberes que se construyen desde los distintos espacios académicos y las realidades que se viven en las prácticas, permitiendo hacer investigaciones y reflexiones conectadas, en relación con las realidades de las infancias, todo esto en aras de desplazarse de la mirada inconexa que normalmente tiene el currículo y poder nutrir el discurso pedagógico desde la integración y problematización de los diversos espacios académicos, como un lugar donde es posible tejer un diálogo entre la práctica y la investigación, otorgándole la misma importancia para construir un pensamiento integrador y complejo desde su pertinencia interdisciplinar (Licenciatura en Educación Infantil, 2022).

En coherencia con lo anterior, se han diseñado los programas analíticos de los espacios curriculares de las diferentes prácticas; en esta ocasión se destacan los del ciclo de profundización, teniendo en cuenta el énfasis que hacen de una práctica “crítico-reflexiva con pretensión transformadora, que los lleve a cuestionarse por las infancias y sus realidades y, que a su vez genere tensiones incertidumbres y asombros en su formación” (Programa analítico, s.f, p.7)

Este énfasis de la práctica se hace posible siempre y cuando los y las maestras en formación tengan una postura crítica y reflexiva constante frente a sus concepciones logrando dar paso al diálogo de saberes con los demás actores que posibiliten “una nueva mirada sobre lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo organizativo, en relación con la infancia” (Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p.11)

Lo mencionado hasta el momento, refleja la perspectiva crítica y reflexiva que tiene la formación de los y las maestras de la LEI y por consiguiente la práctica pedagógica, reconociendo la importancia de la investigación, el diálogo, el cuestionamiento, la escritura, la autocrítica, la conceptualización y argumentación permanente e inherente sobre la propia práctica, con finalidades transformativas que logren por un lado conocer las realidades y por el otro lado, desplazar lo determinado para la creación de propuestas pedagógicas intencionadas y significativas que atiendan al contexto en el que se realizan y posibiliten nuevas miradas en torno a las infancias desde el saber propio de los y las maestras. Todo lo anterior, fundamentado en el respeto, la interacción, la escucha, la participación, la autonomía, la toma de decisiones, las relaciones horizontales y democráticas.

Tanto en los lineamientos, como en los programas analíticos se destaca el lugar de la escritura, expresado en el principio: “De una práctica escritural al margen de los sujetos a una práctica escritural reflexiva y con sentido transformativo”, donde se explicita el valor fundamental de la escritura como una herramienta de investigación que facilita el seguimiento del proceso; la reflexión y la resignificación de la propia práctica desde los ejercicios escriturales destacados como parte del proceso de formación y la conformación del discurso pedagógico.

En síntesis, después de analizar los programas analíticos y lineamiento de la LEI se puede decir que la práctica educativa posibilita construir un saber pedagógico, desde la experiencia que mueve y conmueve, es algo que cuando sucede transforma, ya que la experiencia implica la relación entre saber-conocimiento-práctica acompañados de la reflexión crítica desde la escritura y la acción para lograr desplazar el paradigma tradicional y liberarse, para lo cual es indispensable la confrontación que involucra el proceso de reflexión- acción- reflexión donde el saber y la experiencia se acompañan constantemente y están presentes de manera permanente en

la práctica, permeados por deseos, utopías, expectativas e intereses que tienen los y las maestras en formación y se convierten en guía para configurar el quehacer.

3.2. La reflexión: puente entre teoría y práctica

La relación teoría-práctica es un aspecto fundamental para la formación de los y las maestras, ya que es en esa articulación que se logra construir conocimientos prácticos. Freire hace un llamado a ver la vida y la cotidianidad desde una manera curiosa y reflexiva, reconociendo que todo tiene una relación histórica o social ya que:

No habría práctica sino un puro mover en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover, y para qué movían” porque “fue la conciencia del mover lo que lo promovió a la categoría de práctica e hizo que ésta necesariamente generase su propio saber (Freire 2010).

De tal manera, no se puede pasar por un lugar o una experiencia sin antes hacerle preguntas a lo que nos estamos aproximando lo cual nos permite comprender el sentido de lo que pasa y por qué pasa, llevándonos también a crear y descubrir nuevos significados.

Para empezar, se conceptualiza la reflexión, desde la postura de Schön (1992), quien asume que, es la capacidad que tiene un sujeto de analizar su propia práctica, con el fin de develar el conocimiento tácito, aquel que se constituye a partir de prácticas anteriores, y se adhiere a la conciencia en forma de hábitos. Es una acción intencionada y consciente que realiza el sujeto en un afán por corregir posibles errores, analizando su práctica para transformarla, desarrollando el pensamiento práctico. Desde esta visión, la reflexión orienta la acción en la experiencia. Este hecho permite desplazar la concepción de que la ciencia les ofrece a los individuos criterios para actuar racionalmente, además que explicita ese conocimiento tácito, subjetivo, siempre y cuando se posibiliten los medios para esto.

El conocimiento anteriormente mencionado, es el conocimiento práctico que se da mediante una construcción propia en la práctica donde es indispensable tener una posición definida orientada al hacer con sentido y es el resultado de una auténtica articulación entre la teoría y la experiencia de la práctica educativa, que se ve reflejada en los ejercicios escriturales; este conocimiento se da mediante una reflexión permanente entre lo que se sabe y lo que se hace y es importante resaltar que no es un conocimiento inmediato, por el contrario, es algo muy autónomo y subjetivo que está situado entre el conocimiento teórico y la práctica; este facilita la traslación del conocimiento en general a la realidad educativa.

En síntesis, es el eslabón que hace posible la articulación entre los diferentes conocimientos, el saber que se construye en la experiencia y se nutre tanto de la práctica como de la teoría y le brinda protagonismo al maestro, ya que su reflexión lo conduce a la investigación y a la transformación de la práctica posibilitando la relación del pensamiento y la acción.

En efecto, el reflexionar sobre la práctica no es un ejercicio sencillo; en concordancia, (Gutiérrez y Vergara, 2013) plantean que hay tres niveles de reflexión que se deben transitar para poder llegar a la transformación; en primer lugar, la adaptación que significa reconocer el contexto al que se aproximan los y las maestras; luego, la movilización tanto de su saber cómo de su actuar y por último, la creación de nuevas miradas llenas de sentido y en concordancia con la realidad que posibilitan la investigación y el cambio.

Adicionalmente, el reflexionar debe estar permeado también por la pasión ya que como Zeichner (1993) afirma. “La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros” (p.3). De esta manera, la reflexión debe movilizar para que se realice de una manera consiente e intencionada y pueda llegar a ser transformadora.

Por consiguiente, la reflexión invita a reconocer que se está en constante aprendizaje, relacionándose con la teoría, la práctica y el conocimiento que está presente en la experiencia de cada uno, sin embargo, la mayoría de los y las maestras no toman el papel de investigadores, por lo tanto, sus saberes no son escuchados y esto genera que sean otros que no viven la realidad educativa sean los que construyan y planteen teorías en torno a su labor.

De ahí que, muchos maestros y maestras como afirma Zeichner (1993) se convierten en simples consumidores y reproductores de esas investigaciones. A causa de que, no hay un reconocimiento por el saber práctico que tienen y esto genera una fuerte separación entre la teoría y la práctica, por tal razón enuncia que “la supuesta distancia entre teoría y práctica se expresa más como un desajuste entre la teoría del observador y la del maestro, que como diferencia entre teoría y práctica” (Zeichner, 1993, p.5).

Como consecuencia, es saliente reconocer que los maestros también crean constantemente conocimientos, desde su labor cotidiana, desde las estrategias que construyen en el aula de clase, desde sus experiencias y manera de actuar, de este modo, la práctica está enriquecida por conocimientos que merecen ser escritos, enunciados y escuchados, de esta manera, Arpa y Becerra (2019) afirman que:

En el ámbito la Formación Inicial Docente, la escritura se erige como un dispositivo relevante que permite abordar la naturaleza de la reflexión y la construcción de la identidad del futuro profesional. De esta manera, el texto escrito se transforma en el resultado del proceso reflexivo y se convierte en un indicador que es capaz de medir un desempeño específico adquirido. (p.3)

Por otro lado, es importante traer a colación la diferencia que plantea Dewey (1983) entre acción humana rutinaria que se da por la tradición y la acción humana reflexiva que demanda una “consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce” (Zeichner, 1993, p. 3).

Es relevante tener en cuenta que todos tenemos la capacidad de reflexionar en nuestro diario vivir, pero la práctica reflexiva demanda intencionalidad, compromiso, rigurosidad, postura y sistematicidad escritural y formación de modo que para lograr reflexionar es indispensable afrontar eso que se problematiza y buscar posibles respuestas o soluciones de una manera pensante e intencionada, estando siempre abiertos a los cambios, a propósito de eso, García (2016) afirma:

La reflexión crítica sobre la relación entre la teoría y la práctica es una necesidad para que la teoría no se convierta en palabrería y la práctica en activismo. La reflexión es el recurso para la superación de la condición inconclusa, para estimular la investigación de manera permanente y cotidiana (p.131)

Es decir que la reflexión consiste en poner la teoría y la práctica frente a frente, explicitarlas escrituralmente, analizarlas, relacionarlas y discutir críticamente sobre estas de manera individual y colectivamente, teniendo en cuenta el saber de los y las maestras, para lograr tejer esa relación que tienen y otorgarle un sentido, también, es una oportunidad de tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de las teorías o de las prácticas, todo esto posibilita que se problematice y participe en la construcción de esas teorías y no se adquiera un papel pasivo como simples consumidores, sino que por el contrario se pueda elegir la manera en cómo serán utilizadas esas teorías, dejando de lado la reproducción sin sentido ya que si se aprende de la propia práctica se puede modificar o de lo contrario solo se repite y reproduce.

Lograr esa capacidad de realizar una escritura reflexiva y crítica derivada de la práctica pedagógica exige un proceso de formación sistemático, desde los primeros semestres, que requiere acompañamiento y retroalimentación; esta idea también es reforzada por Lerner, et al (2015):

“Participar sistemáticamente en situaciones de escritura desde el comienzo y durante el trayecto formativo, enfrentar los problemas que esas diferentes situaciones plantean y elaborar estrategias para resolverlos, discutir las producciones propias con los compañeros, recibir devoluciones del formador o respuestas de los corresponsales, son desafíos que seguramente contribuyen al avance de los docentes como practicantes cada vez más eficaces de la escritura” (Lerner, Stella y Torres, 2015, p.143).

3.3. Los y las maestras reflexivas

Sin duda, la formación de maestras y maestros reflexivos es preponderante en la LEI pues allí son concebidos como actores transformativos que hacen parte central de la práctica pedagógica, reconociendo la práctica también como “una acción compleja y diversa que demanda de sus actores una mirada mucho más crítica de su quehacer” (Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p.12) de esta manera el actuar de los y las maestras debe estar cargado por el sentido crítico y la reflexión, dos cuestiones inherentes en el quehacer ya que posibilitan descubrir las tensiones presentes en la práctica y asignarles una visión transformadora, consciente e intencionada.

Un maestro reflexivo es aquel que reacciona contra la visión que se le ha otorgado históricamente como simple reproductor de conocimientos, que otros, desde el exterior de la realidad educativa consideran lo adecuado, es una manera de liberarse, protestar y cuestionar eso que se ha instaurado de forma arbitraria y/o predominante, rechazando la pasividad para

trasladarse a la lectura crítica de la realidad y lograr cuestionar lo establecido, todo esto, desde la reflexión constante para comprender y perfeccionar su ejercicio desde la propia experiencia, es concebir como Freire el quehacer docente desde una perspectiva humanista y comprometida con el desarrollo del individuo, no con la economía. A propósito, Zeichner (1993) afirma:

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos (p.3).

Es por esto que, la proyección es otra característica indispensable de los y las maestras reflexivas ya que contrario a la adaptación, implica salir de esa zona de confort, del facilismo, de lo establecido e invita a ver más allá para darle sentido a los actos, para convertirse en sujetos transformadores desde las propias perspectivas que son impulsadas por el deseo y no por un ejercicio mecánico carente de sentido, la proyección demanda autonomía, autenticidad, libertad y responsabilidad, de igual forma reconocer que el ser humano no está totalmente determinado y por consiguiente siempre habrá espacios donde puede tomar decisiones, es un llamado a reconocer la capacidad y el derecho que se tiene a estar en desacuerdo y a ser creadores de conocimiento. Acerca del maestro, Schön (1998) plantea que:

Reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger; critica, reestructura y encarna en una acción adicional. En este proceso completo de reflexión desde la acción, el que resulta central para el “arte” mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores.(p. 56)

Es importante entonces, concebir al maestro como agente de cambio social que es capaz de articular la teoría y la práctica en su quehacer, reconociendo que está en constante aprendizaje y formación, además, que siente pasión y convicción por lo que hace, que cuenta con sentido de identidad y pertenencia, pero que de igual manera está abierto al cambio pues es capaz de realizar una reflexión sobre la práctica, en la práctica y para la práctica.

La reflexión tanto individual como colectiva es indispensable para poner en diálogo esos conocimientos tácitos, eso que ocurre día a día en el aula, reflexionar también es hablar consigo mismo para darle sentido a la práctica y mejorarla ya que esto permite enriquecer la labor y construir la identidad desde un aspecto creativo, innovador y transformador de la realidad, desde el qué, el cómo, el para qué, considerando el contexto, sus necesidades e intereses y no solo lo que se considera que necesitan los niños y niñas, igualmente, reflexionar es no dejar que las cosas pasen sin percatarnos, significa no instaurarnos en la zona de confort. García (2016) presenta que:

Cuando quien ejerce la docencia reconoce su carácter inconcluso como persona, es capaz de superar el temor a cometer errores en su práctica educativa, puede aceptar que esto puede suceder (de hecho, sucede) y, por lo tanto, debe tener la humildad para reconocerlo para poder corregirlo, para que su práctica educativa pueda ser cada vez mejor (p.128).

Lo anterior deja ver la capacidad de enfrentar la crisis como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento y no como una incapacidad. El o la maestra realiza su proceso de reflexión motivada por el inconformismo que vive desde su realidad que lo lleva a buscar soluciones, a buscar otras maneras de saber, hacer y ser; además, guarda una riqueza invaluable porque su actuar siempre estará guiado por el análisis crítico de su quehacer, lo cual posibilita que pueda comprender y perfeccionar su ejercicio desde la propia experiencia, por ende:

Los maestros tenemos que construir nuestro “circulo visual”, observarnos, reflexionar, criticarnos y transformar; por ello, somos los educadores quienes tenemos la oportunidad de cambiar cualquier realidad negativa, podemos transformar la escuela, somos quienes tenemos el poder mental y emocional de armonizar el contexto y la vida escolar, dando paso a la reflexión propositiva sin esperar que otros necesariamente validen nuestras creencias. (Jiménez, 2019, p.122)

Ser maestro no es simplemente transmitir conocimiento sino que por el contrario es una tarea que requiere, esfuerzo, estudio, reflexión, conocimiento y amor, donde el evaluarnos permanentemente aporta significativamente a nuestro quehacer y a ver qué tanta relación hay entre la teoría y la práctica ya que “las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales y difíciles, son relaciones sobre las que se debe pensar constantemente, siendo posible incorporar el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras” (Freire 2010).

Además, Dewey (1933) plantea 3 características esenciales para lograr una acción reflexiva; en primer lugar, es indispensable la apertura intelectual que permita ver desde diferentes ópticas, reconociendo que no hay verdades absolutas y que es indispensable cuestionar hasta las propias creencias y prácticas; en segundo lugar, tener en cuenta la responsabilidad de la labor y el actuar, tener claro el propósito de lo que se hace y lo que esto genera en los otros, preguntándose constantemente si es pertinente o no, si tiene un sentido, qué sucede cuando lo hago y si estoy conforme con esos resultados; y por último, reconocer el valor de la sinceridad al responsabilizarse del propio aprendizaje y poder reconocer cuando algo no anda bien para poder cambiarlo.

Es por lo anterior que los y las maestras reflexivas se caracterizan por contar con resiliencia, persistencia, buenas competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), habilidad para trabajar en equipo, compartir sus experiencias, lo que lo inquieta, sus miedos, sus pasiones e ilusiones, es capaz de construir relaciones dialógicas, aprende constantemente, cuestionarse, reflexionar, investigar, ser crítico, autocrítico, propositivo, autónomo y transformador, que siempre tiene la capacidad de enfrentar y superar desafíos reconociendo que educar es un acto político y humanizador y tomando consciencia de sus actos y las implicaciones de estos.

Adicionalmente tiene la capacidad de leer, escribir y comprender el mundo teniendo en cuenta que existen diferentes saberes; pedagógicos, metodológicos, didácticos, teóricos, personales, sociales, culturales, normativos y experienciales que constituyen su saber y están presentes en la práctica los cuales se pueden ver reflejados desde los ejercicios escriturales de los y las maestras en formación como un pilar fundamental en la formación reflexiva y crítica. Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2013) afirman que:

Existen tres dimensiones primordiales en la escritura en relación con la práctica docente. La primera, es la escritura para sí mismo, facilita registrar lo que se hace en el aula. Esta escritura queda en el plano personal y carece de sistematicidad. La segunda es la escritura que busca tomar distancia de la propia práctica, cumple con dos funciones una epistémica y otra social. Esta es una escritura de indagación, de estudio sobre lo que hacemos como profesionales. Permite reflexionar para aprender sobre la propia práctica y para construir saber. Está estrechamente ligada al tercer nivel propuesto por Schön, es esta escritura la que permite el distanciamiento sobre nuestra acción. La última dimensión es la escritura en su dimensión pública-académica: como su nombre lo indica se da cuando el propósito

es publicar y dar a conocer la experiencia. Esta dinámica es supremamente valiosa pues permite generar discusiones, participar en comunidades de investigación o participar en redes académicas. La experiencia se convierte en modelo y exige a los lectores asumir una posición frente a ella, posibilitando el análisis y la reflexión.

Lo anterior, deja ver que el saber de la experiencia, del contexto y la reflexión en la escritura son aspectos fundamentales para lograr desplazar ideales, escuchar a otros y transformar la práctica relacionándose con los cuatro propósitos formativos de la práctica los cuales son: *la formación investigativa* que concibe la práctica como “un campo fértil de investigación” donde es posible articular la teoría con la práctica desde la mirada de quién escribe, pregunta y problematiza el quehacer y la relación con el contexto; *la formación del sujeto* reconociendo que no está predeterminado aunque si inciden en su formación aspectos históricos y culturales en la conformación de subjetividad y perspectiva frente a su labor; *la formación pedagógica y didáctica* que maneja un discurso y un saber de lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico en torno a las infancias y a sus procesos de enseñanza-aprendizaje; *la formación social y política* desde el comprender esos aspectos, culturales, sociales, económicos, normativos y políticos que circulan en la realidad desde la conciencia crítica.

3.4. Implicaciones de una práctica reflexiva

Una práctica reflexiva necesariamente está relacionada con un maestro reflexivo que sea capaz de resignificar y transformar constantemente la propia práctica, de manera tal que esta se conciba como:

Un lugar de producción de conocimientos (saberes) y por el otro, como terreno en el cual se debata y se desarrolle críticamente la rigurosidad y profundidad crítica del pensamiento

y se estimule la sensibilidad y formación política en combinación con una práctica crítica, constructiva y democrática. (Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p. 13).

Por esta razón, se relaciona con el principio “de la insularidad a la intersubjetividad” consignado en los Lineamientos de la LEI que resalta la importancia de pasar de la reflexión individual a la intersubjetiva, teniendo en cuenta la relación con el contexto y la cultura para lograr superar la insularidad y darle sentido a lo colectivo, lo múltiple, lo diverso y lo diferente comprendiendo el concepto de intersubjetividad como:

El proceso en el que compartimos nuestros conocimientos y construimos significaciones con otros en el mundo de la vida, es desde donde entendemos a los sujetos en la práctica, como actores centrales del proceso, portadores de saberes diversos, capaces de colocarse en el lugar del otro y de generar diversas formas de construcción colectiva” (Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p.14)

La intersubjetividad es indispensable para lograr comprensiones colectivas, mediadas por el diálogo y el contraste permanente, reconociendo la cercana relación entre la práctica y la reflexión crítica colectiva, posibilitando la construcción de acciones pedagógicas que enriquezca el criterio profesional y resignifiquen los contextos de quien enseña y a quienes enseña, en consecuencia:

La práctica educativa no se mejora por repetición irreflexiva o la acumulación de información sobre cómo debe hacerse, sino como resultado de una reflexión-acción sobre el impacto del quehacer docente en el estudiantado; lo cual demanda investigar cómo ese impacto puede ser más significativo, aspecto que incluye saber escuchar a las demás

personas y no partir de que el conocimiento que en determinado momento se llegó a poseer está a prueba del tiempo. (García, 2016, p.117)

De esta manera, una práctica reflexiva implica, tomar conciencia de los actos y las repercusiones que estos traen, viendo el aprendizaje y la enseñanza como un proceso bidireccional mediado por una relación dialógica que permite hacer una lectura del contexto y por consiguiente posibilita tener una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace para llegar a tomar decisiones con sentido. Adicionalmente, Perrenoud (2007) afirma que “la práctica reflexiva se constituye en una posibilidad, como medio intencionado de formación para docentes, que asume la reflexión como principio fundamental desde sus tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción”

Una práctica reflexiva implica que los y las maestras reconozcan su papel fundamental en la realidad educativa desde una perspectiva crítica y reflexiva que se cristaliza por medio de la escritura y es por esto que García (2016) plantea:

Reflexionar sobre los saberes requeridos que conlleva la práctica educativa, que comprenda su papel en calidad de agente de cambio social y que, independientemente de su opción política, tenga claro que su labor debe estar en procurar que sus estudiantes alcancen la autonomía para el aprendizaje, lo cual considera posible si desarrolla su labor en el marco de un modelo educativo dialógico, horizontal, donde se supriman el autoritarismo, el verticalismo y la educación bancaria, y tenga consciencia del carácter dialéctico de su relación con el alumnado. (p.114)

De esta manera, la reflexión propositiva es un ejemplo de cambio desde la experiencia personal del maestro, allí las emociones son la mayor motivación del maestro, ya que se transforma lo que se ama, lo que nos mueve, solo el amor es capaz de transformar, es por eso por

lo que es indispensable tener una “conexión emocional con la escuela”, de esta manera estaremos mediados por las emociones y el amor pedagógico y no por el conformismo, la frustración y la monotonía. Lo anterior, también exige trascender lo emocional y hacer de ello objeto de reflexión cristalizándolo a través de la escritura, es por esto que:

La escritura como actividad de distanciamiento de la práctica, del propio pensamiento y de reordenación del mismo, se constituye, desde la función metacognitiva, en un espacio de producción de conocimiento. Estos elementos otorgan un sentido particular al fortalecimiento de la escritura en su doble función: social, en tanto posibilita el diálogo con los otros sobre el pensamiento propio; y epistémica, en tanto constituye un modo particular de pensar, de aprender, un espacio de diálogo con sí mismo (Pérez, Roa, Villegas y Vargas, 2013, p.5)

El haber visibilizado que hay un problema y querer solucionarlo es un gran avance, sin embargo, reconocer que los cambios necesitan tiempo, paciencia y constancia, es indispensable para no darse por vencido y poder lograr una transformación en el actuar y en el contexto, por lo cual es crucial hacer altos en el camino para reflexionar propositivamente ya que nuestra manera de concebir la educación y nuestro accionar repercute en los y las niñas. Por consiguiente, a partir de la práctica reflexionada se hace posible mejorar las condiciones sociales y la calidad de vida de los niños y las niñas.

La reflexión propositiva es un aspecto valioso para los y las maestras pues por medio de la planeación y la ejecución de esas acciones alternativas se mejora la práctica, además se tiene más clara la estructura y los factores que afectan la labor. Reflexionar posibilita tomar decisiones y emprender caminos desde lo particular a lo general, aquí la escritura se convierte en un aliado

fundamental; en concordancia con lo anterior, Quintero, Torres y Cardona (como se citó en Jarpa y Becerra, 2019) consideran que:

La escritura y reescritura es una forma de vincular la teoría y la práctica, la investigación y la enseñanza. Esta perspectiva nos ofrece una oportunidad para repensar y reposicionar el rol de la escritura en la formación docente, pues esta permite la transformación de la actividad docente en actividad intelectual” (p.2)

De esta manera, los y las maestras son dueñas de su actuar y tienen el poder de transformar el entorno donde es indispensable ver la escritura como un proceso intencionado antes, durante y después de escribir. Ya que muchas veces como plantea Zeichner (1993) la incertidumbre y el conflicto se pueden convertir en oportunidades de crecimiento, es poder ver la crisis como una oportunidad.

Se trata de enfrentar la realidad que cada quién vive en su quehacer pedagógico, dejando de lado los paradigmas negativos con la convicción de que las dificultades, la falta de apoyo institucional y la normatividad no pueden ser obstáculos para reflexionar propositivamente hacia un cambio positivo. (Jiménez, 2019, p.121)

El ejercicio propositivo sin suda permite develar las problemáticas, trabajarlas, comprenderlas y no quedarse en el simple inconformismo o la queja sino moverse para buscar soluciones que logren resolverlas ya que en esa reflexión podemos encontrar soluciones inesperadas. Jiménez (2019). “Reflexionar para el cambio es un buen inicio para abandonar las experiencias negativas del pasado y abrir la puerta a nuevas creencias y realidades más positivas” (p.122)

Asimismo, es importante mirar desde el interior, pero no quedarse en ese punto, sino por el contrario poderse desplazar hacia el exterior para construir la práctica y reflexionar desde allí;

adicionalmente, es reconocer el impulso democrático y emancipador que implica la práctica reflexiva pues cuando se presencian experiencias de desigualdad e injusticia en el aula no podemos dejarlo pasar por alto, hay que recordar que educar es un acto político y reflexivo, además poder concebir la reflexión como una práctica social para trabajar en conjunto y poder comprender que entre todos podemos construir una mejor educación desde el respeto, la reflexión y la lucha constante, reconociendo que un acto educativo es dialógico, humanístico y dialéctico.

Para Freire (1998) la ética significa poseer coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, respetando los criterios que presentan los demás. Por consiguiente, la práctica educativa reflexiva según Freire (1998) implica: seguridad, competencia profesional y generosidad, compromiso, comprensión de que la educación es una forma de intervención en el mundo, libertad y autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, reconocer que la educación es ideológica, disponibilidad para el diálogo y querer bien al estudiantado.

De esta manera el comprender el mundo desde el contexto concreto, nos debería llevar a buscar su comprensión teórica y también darse de la manera contraria, es decir, no solo aceptar las cosas que están dichas sino andar en busca de respuestas, reconociendo los diferentes tipos de saberes sin jerarquizarlos o enjuiciarlos. Por consiguiente y dejando ver lo que se plantea “es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento y eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor” Freire (2010). Lo anterior, reconoce el papel fundamental de la reflexión constante y permanente de lo que hacemos, por qué lo hacemos, para qué y cómo lo hacemos, para lograr aproximarnos y responder a las realidades de los y las estudiantes desde lo que pasa a su alrededor es decir desde una lectura de su contexto.

3.5. Una escritura reflexiva con un sentido transformativo

Sin duda, un pilar importante en la LEI es el ejercicio escritural reflexivo y es por esto que uno de los principios que se explicita en los lineamientos de la práctica, como ya se había mencionado, es el de pasar “de una práctica escritural al margen de los sujetos a una práctica escritural reflexiva y con sentido transformativo” de esta manera, se conciben las prácticas escriturales como una oportunidad de configurar en los maestros el discurso pedagógico que “se reescribe, se relee, se confronta, se argumenta; que circula y retorna para que sea reelaborado, repensado” Licenciatura en Educación Infantil (2020) por lo cual, se hace indispensable adoptar una cultura de escritura y de lectura, para abrir la posibilidad de compartir construcciones, develar concepciones, construir categorías de análisis, sistematizar la praxis y enriquecer el propio proceso de aprendizaje-enseñanza como el de niñas y niños.

El diario de campo, entre otros, se convierte en un aliado para realizar la reflexión sobre la práctica, cuestionando el saber y el hacer como maestros desde las dinámicas que se dan alrededor de los diferentes contextos, sus problemáticas y la manera como se enfrentan a estas, también, acompaña y alienta los procesos de investigación a partir de su elaboración, su análisis y su discusión colectiva. Cabe resaltar no es un proceso fácil, se debe realizar escalonadamente para poder llegar reflexiones más complejas y centradas, esto se va haciendo posible con la constancia y la organización; sin duda, es una responsabilidad que como maestros debemos asumir de manera permanente.

La escritura reflexiva con sentido transformativo se puede ver desde los planteamientos de Peña (2003) y Ávila (2005) quienes comprenden la escritura como un medio válido del docente para reflexionar sobre la propia práctica en búsqueda de su transformación, posibilitando la asunción de ésta como objeto de estudio, y de esta forma aliviar las tensiones, dificultades y

limitaciones encontradas en los procesos educativos del contexto en el cual se interviene. La escritura es considerada entonces como un medio de objetivación y representación de la propia práctica. Lo anterior, intenta asumir el potencial que tiene la escritura como una poderosa herramienta que tienen en sus manos los y las maestras para reflexionar sobre su experiencia, reconstruirla, enriquecerla y transformarla.

La escritura reflexiva debe partir de lo que ocurre en la realidad, esto implica aceptar el reto de su transformación en razón del bien común y no de intereses egoístas, lo importante es la intencionalidad y el sentido que dirige la escritura, ya que, aunque hay unas realidades presentes, estas se pueden transformar y que mejor manera de emprender el camino que declarándolas a partir de las reflexiones y desligándolas de eso establecido para poder trabajar en su transformación. Freire (1998) propone partir de la cotidianeidad como el elemento educativo por excelencia, de forma que el acto pedagógico se contextualice de manera permanente y así contribuya a comprender y transformar la realidad de los participantes.

De esta manera, se podría concebir el sentido de los ejercicios escriturales y de su reflexión, no visto desde una obligación sino como un instrumento útil y significativo para el quehacer, por medio del cual se llega a lo particular transitando un camino juicioso y escalonado de reflexión e investigación; adicionalmente, allí se pueden evidenciar los problemas prácticos de la dinámica de la clase, de los propósitos, contenidos, metodologías, evaluación o la organización, en síntesis, permite verse y ver a los demás para poder reflexionar acerca de la práctica.

Es indispensable que, en los ejercicios escriturales, la construcción teórica como el quehacer profesional estén interactuando constantemente, el uno orientando al otro y el otro

modificándolo, convirtiéndose ambos en el motor de aprendizaje, de transformación y de investigación. Toscano (1994) afirma:

El diario, por tanto, es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación. (p.39)

Lo anterior, deja ver que así como es importante compartir acerca de lo que pasa en la práctica con otros y analizar lo que soporta los propios ideales, también es indispensable construir, diseñar e implementar nuevas propuestas desde eso genera interrogantes, para no quedarse en el simple descontento, sino tener un espíritu propositivo e investigativo, necesario para la construcción de conocimiento y en pro de transformar el orden actual, entonces, es imprescindible no quedarse solo en la escritura o reflexión sino poder pasar a la acción, que puede traer consigo; por un lado, poder afirmar, ampliar o cambiar las posturas y concepciones relacionándolas con la realidad vivida y además ser un encuentro, una apertura y una manera de construirse permanentemente como maestros y de no adoptar una postura mecánica y pasiva en el contexto que habitamos. Ya que los ejercicios escriturales son “un fiel testigo biográfico que da fe de nuestra propia evolución personal” (Toscano, 1994, p. 36).

Esta evolución de nuestras concepciones, si queremos ser rigurosos, ha de traducirse en el diseño de una nueva intervención; es decir, los cambios de ideas didácticas han de tener un reflejo en nuestro programa de intervención, y para esto el diario, nuevamente, puede ser el testigo biográfico fundamental: el registro sistemático y coherente del nuevo diseño experimental. (Toscano, 1994, p.37)

Es importante comprender que todo tiene un proceso y cuando no se valoran los pequeños pasos y se idealiza el cambio como algo total, llegan las decepciones y los bloqueos ante la realidad y las dificultades que se pueden presentar, y es allí cuando por el hecho de no poder lograr todo lo trazado de manera inmediata se cae en la acción rutinaria que va en contra de los ideales, desconociendo que el cambio es gradual y debe haber constancia y pequeñas metas para alcanzar el gran objetivo, en otras palabras no hay que fijarse únicamente en la meta sino principalmente en el camino el cual va dando pequeñas victorias que al final se convierten en la victoria que posibilita transformar la práctica y pasar de ser “sujetos espectadores a actores transformativos” pues como Freire (2010) menciona “no es posible reducir el acto de escribir a un ejercicio mecánico. Este acto es más complejo y exige más que el de pensar sin escribir” (p.27)

Por último, para lograr transformar la práctica hay que cambiar la forma en la que concebimos las cosas de una manera consiente y rigurosa, reconocer que nos movemos entre lo establecido y lo que deseamos transformar es necesario para lograr cambios entre lo que podemos hacer y lo que deseamos hacer. Freire deja ver la importancia que tiene escribir en nuestro quehacer, escribir lo que nos pasa, lo que nos conflictúa, lo que nos gusta, lo que nos cuestiona, lo que nos interpela, esto es un insumo muy indispensable en nuestro ejercicio investigativo, propositivo y reflexivo, así como el volver a esos escritos después de un tiempo donde el acompañamiento del asesor de práctica es indispensable para mejorar, reafirmar o concretar la escritura desde el enfoque crítico reflexivo antes, durante y después de escribir desde esa función epistemológica que posibilita plasmar lo pensado, reflexionar y verlo luego de una manera diferente.

4. Marco Metodológico

A continuación, se describe en detalle el proceso de elaboración de la presente propuesta, se contemplan aspectos como el enfoque y el paradigma de investigación, la modalidad de trabajo de grado seleccionada, los instrumentos de recolección de datos y por último la ruta de elaboración que dio vida al proyecto.

4.1. Enfoque cualitativo

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, que se caracteriza por analizar, interpretar y recrear la realidad subjetiva del sujeto. El investigador se acerca al investigado no como objeto estático, sino como una persona que siente, que piensa, que se moviliza desde sus intereses y particularidades y con quien se relaciona y permea sus saberes. En este enfoque, el sujeto es tomado como un todo que también es reconocido.

El enfoque cualitativo recolecta y analiza datos para ajustar las preguntas de investigación o dejar ver nuevos interrogantes en el proceso de interpretación Hernández y Baptista (2014) afirman:

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (p.8).

En consecuencia, realizar la investigación basada en este enfoque, permite reconocer y vincular, perspectivas, puntos de vista, emociones, prioridades y sentidos que dan los y las maestras en formación a su práctica pedagógica, reconociendo las vivencias tanto positivas como negativas que emergen de los diversos escenarios.

4.2. El paradigma Interpretativo

De igual forma, se ubica el paradigma interpretativo, que se caracteriza por analizar, interpretar y recrear la realidad subjetiva del sujeto, como una persona que siente, que piensa, que se moviliza desde su subjetividad y particularidades. El interés que movilizó el ejercicio investigativo se desarrolla a partir de una pregunta ya referida en el apartado de problematización: ¿Qué caracteriza los ejercicios escriturales de los y las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil derivados de la práctica pedagógica y qué relación guardan con la intencionalidad formativa referida a una práctica reflexiva y crítica?

Siguiendo a Krause (1995) el análisis del paradigma interpretativo debe observar lo que la gente hace o dice; las realidades socialmente construidas, son productos de cómo definen el mundo. Reconocer el punto de vista de las personas, enfatizando el proceso de comprensión de ellos, requiere hasta cierto punto que el investigador deba pertenecer al mundo estudiado para comprenderlo.

El paradigma interpretativo, al pretender entender y comprender la realidad, no busca generalizaciones científicas, sino descubrir y analizar los fenómenos que suceden en circunstancias propias que corresponde a un aquí y un ahora; es decir a un momento y un lugar determinado que devela una situación única e irrepetible. Vale anotar, que como una de sus características principales radica en que hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las

propias reflexiones de los actores involucrados, con el propósito de que los investigadores puedan explicar de forma clara los hechos presentes.

En consecuencia, este paradigma concuerda con las intencionalidades investigativas del presente trabajo titulada “Tras las huellas de lo escrito: una mirada a la reflexión crítica de los y las maestras en formación en la práctica pedagógica” puesto que propone un sentido metodológico en el que sitúa en primer lugar, la perspectiva de los actores (los y las maestras en formación), permitiendo comprender su marco de referencia práctica y la descripción de factores preponderantes de su actuar pedagógico en el contexto.

4.3. Modalidad de trabajo de grado: Monografía

Según González M. y Rincón C. (2008), en el documento sobre trabajos de grado en la Licenciatura en Educación Infantil, señalan que, una monografía “parte de un interés temático particular sobre el que se quiere profundizar y el cual se puede encontrar en las reflexiones personales y/o grupales sobre un tema teórico/práctico” (p. 17).

En consecuencia, como se puede observar la presente propuesta se enmarca claramente en esta modalidad de trabajo de grado, debido a que nace de un interés de la investigadora por crear conocimiento que aporte al mejoramiento, seguimiento y enriquecimiento de la práctica pedagógica y por otra parte, se basa en reflexiones grupales que identifican los aspectos contemplados en los ejercicios escriturales realizados en los diarios de campo, derivados de la práctica pedagógica analizando el carácter otorgado a los mismos por las maestras en formación, en concordancia con las intencionalidades de la LEI.

4.4. Instrumentos de recolección de datos

Se definen como instrumentos de recolección de datos los diferentes registros escritos que se realizan en la práctica pedagógica, tales como: diarios de campo, bitácoras, narrativas y

documentación pedagógica, entendidos como instrumentos primordiales en la formación de los y las maestras, para posibilitar la reflexión, la sistematicidad, la investigación y la transformación de la práctica; cada ejercicio escritural requiere un ejercicio juicioso que permita ver sus concepciones y construcciones.

Dichos registros son seleccionados de 32 maestras en formación del ciclo de profundización; pertenecientes a cada tipo de escenario, así: 16 de escolar (urbano y rural), y 16 de escenario no escolar (cultural y comunitario), aportando un ejercicio escritural, cada una. Los escenarios de práctica manejan diferentes tipos de registros, A continuación, se muestran sus respectivas codificaciones:

Diario de campo escolar urbano (DU)

Diario de campo no escolar comunitario (DC)

Narrativa no escolar comunitario (NC)

Bitácora no escolar cultural (BCU)

Bitácora no escolar comunitario (BC)

Diario de campo no escolar cultural (DCU)

Diario de campo escolar rural (DR)

Documentación pedagógica escolar urbano (DPE)

Total, ejercicios escriturales: 32

4.4. Ruta de elaboración

Bajo esta estructura metodológica, se procede a seleccionar la población de la investigación, en la cual se seleccionaron los escritos de 32 maestras en formación; lo que se tuvo en cuenta principalmente fue que pertenecieran al ciclo de profundización, de sexto a octavo semestre; se intentó que estos ejercicios escriturales fueran desarrollados en el semestre actual (2022-2), sin embargo fue un proceso complejo, porque recién estaban empezando semestre, tanto así que también se contemplaron registros de algunas maestras en formación de la malla tres.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta para la selección fue que en la investigación estuvieran presentes todos los tipos de escenarios de práctica: escolar (urbano y rural), no escolar (cultural y comunitario) y por lo menos una maestra en formación y un ejercicio escritural de cada escenario. Lo anterior aseguró que en el análisis se pudieran observar situaciones de varios semestres y en todos los escenarios en que se desarrolla la acción pedagógica.

Para la recolección de información se realizó el contacto (personalmente y vía correo electrónico) con los asesores de práctica y las maestras en formación, se les hizo la invitación a contribuir con sus escritos en la investigación. De ese ejercicio se obtuvieron 16 participantes del contexto escolar (urbano y rural), y 16 de contexto no escolar (cultural y comunitario). Vale aclarar, que debido a la disposición y aceptación de cada maestra en formación se puede contar con representantes de varios escenarios de práctica.

Posteriormente, con base en la población participante se establecieron como instrumentos de recolección de datos los diferentes tipos de registros escritos que se realizan en la práctica pedagógica, y que tienen como finalidad la sistematización y reflexión de su accionar

pedagógico; así, se compila un total de 23 diarios de campo, 4 bitácoras, 3 narrativas y 2 documentaciones pedagógicas.

Una vez compilados los instrumentos se procedió a hacer una primera lectura global que permitiera tener un acercamiento con los datos recolectados, cabe aclarar que se leyeron inicialmente más de 50 ejercicios escriturales, debido a que algunas maestras en formación enviaban todos sus registros, pero por cuestiones de equilibrio solo se escogió uno de cada maestra. Luego, como paso a seguir se elaboró la rejilla “Análisis¹ 1” construida con base en el marco teórico para realizar una segunda lectura de los textos (está vez organizados por escenario de práctica) con el fin de enfocar los hallazgos a los intereses investigativos. Como resultado, de esa segunda lectura se obtuvieron las siguientes categorías de análisis:

1. Modalidad de los escritos

- Escritos narrativos – anecdóticos.
- Escritos descriptivos – textuales.
- Escritos reflexivos – dialógicos.
- Escritos reflexivos – críticos.

2. Aspectos tratados en los ejercicios escriturales

3. Tipos de registros

Por último, a partir de estas categorías se creó una segunda rejilla denominada “Análisis² 2” diligenciada por medio de una tercera lectura de los textos (esta vez organizados por tipos de registro), lo que permitió una sistematización adecuada de los resultados y conclusiones que responden a la identificación de los sentidos de los escritos y del carácter contemplados en los

² Se presenta en el anexo 4

² Se presenta en el anexo 5

ejercicios escriturales realizados por los y las maestras en formación a la luz de las intencionalidades de la LEI.

5. Análisis

Luego de haber realizado la lectura de los 32 ejercicios escriturales seleccionados, de los diferentes escenarios de práctica (escolar urbano, escolar rural, no escolar comunitario y no escolar cultural) de la Licenciatura en Educación Infantil y específicamente del ciclo de profundización, se realizaron los análisis atendiendo a las siguientes categorías: modalidad de los escritos; asuntos de los que tratan y tipo de registro utilizado.

5.1. Modalidad de los escritos

Se entiende por modalidad la cualidad relacionada con la manera de manifestarse el enunciado del discurso escrito, que tiene que ver con su contenido, intención y uso. En la caracterización de los escritos se identificaron cuatro modalidades: escritos narrativos-anecdóticos, escritos descriptivos-textuales, escritos reflexivos-dialógicos y escritos reflexivos-críticos. Esta clasificación se construye a partir de los planteamientos de Mena y García (2015) y Fourés, López y Pozas (2013), resignificados con los diferentes escritos que se fueron reconociendo.

5.1.1. Escritos narrativos - anecdóticos.

En esta modalidad se relatan los hechos realizados por otros (niños, niñas, maestra titular o agentes vinculados al escenario de práctica), donde pocas veces la maestra en formación se incluye como parte de la vivencia narrada y si lo hace, se queda en la anécdota de lo que pasó sin trascender a la reflexión de lo que destaca; como lo afirman Fourés et al., (2013) “son narraciones de hechos o situaciones que han llamado la atención del docente en forma destacada, pero que no han trascendido a otro nivel de análisis” (p.74) o como lo expresan Mena y García (2015) “solamente se valoran los hechos, acciones y circunstancias de la práctica” (p. 203)

Se ejemplifica esta modalidad con el siguiente registro:

Había un niño que llamó mi atención, era juguetón, se movía de lado a lado, muy arriesgado y valiente, al llegar al laboratorio se metió a un salón de al lado y vio varias guitarras que estaban en el suelo y el espejo grande que cubre la pared, era encantado viendo todo, mientras la maestra (titular) gritaba su nombre y le pedía que se saliera de allí [...] En medio del juego se podían observar algunas reacciones y acciones de los niños, una de las niñas rápidamente se metió debajo de una sombrilla transparente, otros miraban que los adultos bajaban las telas y se cubrían, así que ellos corrían y se metían con ellos, mientras escuchaban el conteo se sentía su ansiedad y nervios, pero no como algo malo sino como una emoción por el juego y el saber que debían ser encontrados, se quedaban quietos y bien callados [...] Siempre disfrute demasiado del juego de las escondidas en cada experiencia, en esta ocasión cuando empezó el juego no dude en meterme de lleno en esto, tomando también de la ansiedad y nervios cuando me buscaban como los niños, algunos ponían su mano sobre mí para tener mayor confianza. Me permití a mí misma ese juego y la diversión que provocaba este, experimente sensaciones increíbles y algo que llamaba mi atención era ver la alegría de los niños con un juego que a simple vista es sencillo. (DC18)

El anterior relato deja ver lo que pasó en el momento de la intervención, habla acerca de las niñas y los niños, su forma de interactuar, sus características y sus sentires; además, puntualiza sobre algunos aspectos que llamaron su atención como las reacciones de los niños y las niñas; teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la maestra en formación cumple un rol de observadora y aunque se vincula al comentarlo, no explicita lo que genera en ella, como maestra, el acontecer de estos hechos; sería indispensable tener en cuenta su saber pedagógico para analizar, dialogar con eso que pasa y dejar ver su postura y reflexión crítica frente a la vivencia.

Otro ejemplo de registro anecdótico es el siguiente:

Al llegar al espacio de la Fundación nos registramos, e ingresamos al salón que le correspondía a cada dupla, allí se adecuaron los dispositivos y fuimos a hablar con las dos maestras titulares de aula; un grupo era de 1 año y el otro de 2 años. El primer grupo en bajar al espacio fue el de caminadores, dentro de ese grupo había un niño que no podía caminar porque tenía unos zapatos ortopédicos que le inmovilizaban los pies, estos eran el resultado de una cirugía de cadera que le habían practicado tiempo atrás. En este grupo había siete niños y niñas y dos maestras, una titular y una auxiliar [...] Luego, regresamos al salón a reubicar los dispositivos, seguidamente subimos a bajar el siguiente grupo, que eran niños y niñas de 2 años, allí había 17 infantes y dos maestras en el aula. Desde un inicio la experiencia fue muy particular porque había un niño muy agresivo que golpeaba, empujaba o mordía a sus compañeros, al llegar al espacio de la experiencia artística se observaba mucho movimiento y el niño seguía siendo muy brusco, la maestra la gritaba fuerte y lo halaba del brazo. Otros/as compañeras jugaban con los materiales dispuestos, pero era complicado porque se escuchaba el llanto de varios porque habían sido golpeados [...] Ya al terminar, subimos los niños al salón y el desgaste físico y emocional había sido muy alto porque era una confrontación dolorosa sobre las diversas realidades que llevaban a ese niño actuar como la hacía. Como maestra me sentía frustrada, sin saber qué hacer, qué pensar, qué sentir, ver las realidades del contexto de esa manera me confrontaba muchísimo, y me dejó reflexiones frente a como aportar desde mis posibilidades. (DC16)

Teniendo en cuenta el fragmento anterior se puede observar como la maestra en formación relata dos situaciones específicas que vivió en su práctica, pero sin trascender a una reflexión o análisis de estas; sería interesante saber por qué destaca ese asunto y qué piensa sobre esto. La maestra escribe sobre la organización del espacio, los grupos que estuvieron allí, sus maneras de actuar, problemáticas y pone en manifiesto dos situaciones específicas. Es un ejercicio valioso, pero pareciera que la maestra en formación sólo está de espectadora y narradora, aunque al final se puede conocer someramente su frustración al vivir estas

experiencias, que afirma la confrontaron y la llevaron a pensar en aportar desde sus posibilidades, pero no deja ver cuáles posibilidades o cómo la confrontó esa situación; sin duda, sería sumamente enriquecedor conocer más a fondo por qué eso la conflictúa o problematiza, desde allí también sería interesante poder saber cuál es el sentido de la enunciación de esas anécdotas.

En general, estos escritos narrativo-aneecdóticos dejan ver que las maestras en formación quedan atrapadas en la anécdota, relatando los hechos y las circunstancias que lo rodean como si fueran espectadoras externas de su propia práctica, sin expresar su posición frente a los hechos, ni cuestionarlos y en algunos casos se entrevén pequeñas aproximaciones reflexivas ya que el protagonismo se lo lleva la narración y se desdibuja la importancia del análisis crítico de la realidad en la que se desarrollan los hechos y el rol fundamental que se tiene como maestras, pues no se evidencia un proceso reflexivo.

5.1.2. Escritos descriptivos - textuales.

En esta modalidad de escrito los y las maestras en formación describen con detalle lo que pasó en su práctica, pero no se incluyen como actores protagónicos de la vivencia.

Adicionalmente, “son registros que constan, en gran parte, de transcripciones de diálogos entre los alumnos, o entre el docente y los alumnos” (Fourés et al., 2013, p.74) y en algunos casos también se tienen en cuenta registros fotográficos. “En los registros escritos en tercera persona se pone de manifiesto el distanciamiento del docente para observar su propia práctica” (Fourés et al., 2013, p74) aquí no se evidencia un nivel reflexivo de lo que acontece.

Se ejemplifica esta modalidad con el siguiente registro:

Al entrar en la carpa, los artistas bailan alrededor de las hojas y sin necesidad de dar alguna instrucción los niños los siguen y replican las acciones iniciales de los artistas, pero esto cambia en el momento en el cual las hojas caen por el movimiento fuerte o el viento que pasa sobre ellas, allí los niños se acercan a tocar el papel y en su primer movimiento lo intentan levantar y organizar, al ver a los artistas lanzarlo hacia arriba, arrugarlo y hacer ruido con él, los niños también lo hacen, pero cada uno se va en dirección a lo que más le llama su atención, algunos recogen mucho papel y luego lo lanzan y otro cuentan historias, como por ejemplo Sara de 4 años, quien nos dijo que una hoja de papel arrugada era una carta para su profe, la guardó muy bien y siguió jugando con más papel. Seguido de ello se trabajaba con el café, cada niño lo tocaba, lo esparcía e intentaba dibujar en él. (DC17)

En el anterior registro se describe detalladamente lo acontecido en la experiencia, de esta manera se puede reconocer el espacio, su ambientación, las maneras de actuar de niñas, niños y mediadores, su movimiento, lo cual es muy importante; sin embargo, se queda en la enunciación de lo ocurrido, sin comentar, analizar o cuestionar eso que destaca. Otro registro que ejemplifica esta modalidad, especificando con detalle las preguntas es:

Primero, les hice una serie de preguntas, como: ¿Saben qué se celebra en la semana santa? ¿Por qué se celebra? ¿Qué se hace en esa semana? Muchos respondieron que sí, que se conmemoraba la vida y resurrección de Jesús. Algunos fueron a misa y estuvieron compartiendo con su familia, y algunos pocos se quedaron descansando en casa. La gran mayoría de los niños y niñas coincidían en que en esos días era una tradición comer pescado. De esta conversación salieron algunas preguntas ¿es verdad que si en esa semana nos bañamos nos convertimos en pescados? Porque una de las estudiantes, Zara nos dijo que en su casa les habían dicho esto ¿Por qué comemos pescado en esos días? ¿Por qué se hacen misas? Les sugerí a los niños que les preguntaran esos a sus abuelos o familiares y que en la próxima sesión la podían compartir con todo el grupo [...] Entramos al aula y allí les propuse que de forma grupal hicieran un cuento o

una narración en la cual se pudieran unir todas las historias del grupo, podían inventar un solo personaje o por el contrario poner 4 personajes. (DR28)

Este registro describe lo acontecido en la intervención, visibiliza, en parte, las preguntas de la maestra en formación y la voz de niñas y niños, pero sin que se promueva un debate ante las respuestas. Este escrito también cuenta con fotografías (las cuales anexa) que dejan ver el momento que se vivió y los resultados de lo planeado por la maestra en formación, pues le pide a niños y niñas que realicen un cuento en grupos; sin embargo, no sé sabe qué analizó, cómo se sintió o qué la interpelo.

En general, este tipo de escritos relatan de manera organizada lo que ocurrió, pero se invisibiliza el saber y sentir de la maestra en formación, generando que no se pueda llegar al análisis crítico, reflexivo y autorreflexivo que posibilite el cuestionamiento y la problematización de dichas situaciones explicitadas. No se sumergen en la situación que han experimentado más allá del relato de una situación vivida y no hay ningún tipo de lenguaje o discurso desde su saber y campo de acción pedagógico; de esta manera, como afirma Fourés et al., (2013) “aparece una suerte de despersonalización por parte del docente como si viera la práctica de otro sujeto” (p. 75)

También se aprecia en este tipo de escritos, que se tiende a enunciar varias situaciones surgidas, sin que exista articulación entre ellas, sino que se presentan más en orden cronológico.

5.1.3. Escritos reflexivos - dialógicos.

En esta modalidad de escrito se argumentan, cuestionan y problematizan aspectos de la práctica; implica el diálogo entre la teoría y la práctica, condición sin la cual no existe reflexión.

Interrogar la experiencia desde la teoría permite comprender el sentido de lo que pasa y por qué pasa, posibilitando también crear y descubrir nuevos significados y sentidos.

Es una forma de discurso en la que los profesores piensan en soluciones acerca del tópico o problema al que se hace referencia. También puede darse si existe un diálogo entre quien reflexiona y su papel en los eventos acaecidos. Es decir, existe una evaluación de los juicios emitidos y la consideración de posibles alternativas para explicarlos e hipotetizar sobre ellos (Mena y García 2015 p.199)

Para el análisis de los escritos reflexivos de los y las maestras en formación se han identificado tres maneras de evidenciarse esa articulación teoría práctica: un abordaje tangencial de la teoría; la teoría problematiza la acción y la acción dialoga con la teoría y la teoría conduce a la pregunta por el sentido de la práctica.

5.1.3.1. Un abordaje tangencial de la teoría.

Se hace mención a algún teórico, concepto o se incluye una cita, pero sin problematizar los hechos. Hay un vacío en su conceptualización y una falta de claridad en la comprensión de la propia práctica.

En este registro se describe lo realizado con los niños y las niñas y posteriormente se enuncian las citas, que supuestamente sustentan la reflexión. Así, a continuación, son presentados algunos fragmentos para evidenciar esta forma de abordaje:

Iniciamos con el grupo de pre jardín y después con jardín, llevamos a los niños y las niñas a la nuestra huerta colgante, iniciamos haciendo un recorrido por el proceso que hicimos desde que se realizaron los semilleros en las cubetas de huevos, mostrando las semillas [...] A veces evitar el conductismo es muy complejo cuando niños y niñas están acostumbrados y los mismos maestros,

y al no hacerlo uno se puede ver como que no tiene control de grupo [...] Es importante resaltar como surge de los niños y las niñas la exploración del medio o su pensamiento científico alrededor de este proyecto donde no dejamos de lado el cuidado del medio ambiente, es interesante como los niños/as son tan curiosos y preguntones y que a su vez también les surgen respuestas y lo que genera un aprendizaje mutuo [...] Como lo plantea Malaguzzi (2001: 58) El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros. Para nosotros el medio ambiente va más allá de sembrar un árbol, el reciclar, va como nos relacionamos con nuestro entorno por eso lo relacionamos a lo que dice David Suzuki (2011) La ciencia más puntera corrobora este conocimiento ancestral de que lo que hacemos al medio ambiente, nos lo hacemos a nosotros mismos. La crisis «medioambiental» es también una crisis «humana», y somos sus protagonistas no solo como la causa sino también como víctimas. (DR31)

A propósito de lo anterior, aunque se traen a colación dos autores, no se visibiliza la postura de la maestra en formación, ni de su relación directa con la práctica vivida, no establece articulación entre la teoría y la práctica, más allá de la enunciación, pues se puede ver que aunque se explicitan conceptos como el de la exploración del medio y el medio ambiente, no se logra dar una conexión dialógica entre ésta, los hechos vividos y la postura de la maestra en formación, al no dar razones de su enunciación o al no interpelar desde estos conceptos lo vivido con los niños y niñas.

Otro registro que ejemplifica esta modalidad es:

Salí cansada, pero con una reflexión en la cual sigo trabajando y no he podido parar de pensar, y es como cuando ya tenga un curso a mi cargo les voy a enseñar a leer y escribir sin ese método silábico que nos han implantado, con el que hemos aprendido y el que a pesar de no ser muy efectivo se

sigue utilizando para enseñar al día de hoy a los niños y las niñas a leer y escribir [...] Otra de las vivencias más importantes que he tenido en las últimas semanas de mi práctica en el colegio, fue el poder asistir a la reunión que era más un taller para los padres de familia. (DE2)

Este registro deja ver que, aunque la maestra en formación problematiza el método silábico, porque considera que no es el adecuado para aprender a leer y escribir, no explicita el soporte conceptual de dicha postura y tampoco tiene una acción propositiva específica; así que, aunque analiza el contexto desde una mirada crítica, no avanza al nivel de transformación desde una acción propositiva. Se evidencia el querer hacer algo diferente, pero sin enunciarlo y pasa directamente a otro tema sin cerrar el anterior.

Otro fragmento que lo ejemplifica es el siguiente:

Yo veía como ella también se sentía triste al ver como su hijo Tomás no hacía caso ya que no la escuchaba y con señas no la obedecía, ya que él quería meterse todos los juguetes a la boca; claro yo entiendo que él hace eso, como dice en la página web (Cuidado infantil) “La boca de los bebés está repleta de terminaciones nerviosas que le sirven para explorar el mundo que les rodea. Este es el principal motivo por el que los niños pequeños se llevan cualquier cosa a la boca. Por ello, cuando un bebé muestra este comportamiento de forma repetida, los padres deben tratar de no regañarlos por hacerlo, sino simplemente estar atentos y llevar algo de cuidado para evitar que el bebé se atragante con el objeto de que se lleve a la boca” pero entiendo también la preocupación de ella ya que esos juguetes están en el suelo pasan por muchos niños, así que yo veía como ella se preocupaba y se angustiaba por su hijo quien no le entendía. (DC15)

En este fragmento se evidencia que la maestra en formación aborda tangencialmente la teoría, para entender por qué el bebé se lleva los objetos a la boca; pero esto no afecta la reflexión que hace, desde su intuición, para tratar de entender la actitud de la madre, ni la lleva

dialogarlo o socializarlo con la cuidadora del niño; como tampoco se interroga por la comunicación de la madre, con discapacidad auditiva, y su hijo.

Respecto a las diferentes ejemplificaciones se puede afirmar que, por el hecho de citar a un autor, no quiere decir que el escrito sea reflexivo dialógico, ya que, si no se da esa relación de la teoría y la práctica, su saber pedagógico, didáctico y experiencial, se distancia de un sentido reflexivo, porque más allá de citar un autor es encontrar y poder mostrar esa relación directa que tiene con la realidad vivida, para comprenderla y transformarla.

5.1.3.2. La teoría problematiza la acción y la acción dialoga con la teoría.

Se contemplan argumentos de orden conceptual que sustentan la práctica, a nivel pedagógico, didáctico o en relación con las infancias. El escrito se enfoca en el desarrollo de un saber práctico, entendido como el proceso en el que los y las -maestras en formación identifican finalidades propósitos y proveen proporcionan diferentes caminos rutas y acciones pedagógicas a partir de la comprensión del fenómeno de la realidad educativa en el quehacer cotidiano. Aquí las diferentes experiencias ~~s experiencias docentes~~ son un elemento ~~claves~~ para la comprensión de los fundamentos teóricos en la acción, por cuanto se busca que los y las maestras en formación, a partir de la reflexión deen torno a cada experiencia presentada, tomen conciencia de su rol como sujetos pedagógicos y se transformen a sí mismos.

A continuación, se presenta un fragmento donde se evidencia como la teoría problematiza la acción y la acción dialoga con la teoría:

Cada una de estas invenciones fue expuesta por su propio creador delante del grupo; más adelante fue interesante como algunos niños ideaban entre ellos historias alrededor de su creación [...] Estos diálogos creativos son importantes y por eso vale la pena escucharlos y comentarlos, teniendo claro

que se producen gracias a eventos literarios que provocan ideas en la mente; son los cuentos inspiradores de quien los lee o escucha, para así mismo inventar otras historias y socializarlas en comunidad. La literatura moviliza la imaginación de niños y adultos y al hacerlo el lenguaje también se beneficia, creando infinitas posibilidades. Queremos destacar la potencialidad de trabajar con literatura en el aula, pues además de involucrar la imaginación, “pone en juego el sentir del lector, su mundo vital y su ser fáctico en un continuo diálogo e interacción con las obras literarias que representan un lenguaje artístico, que se vale de la ficción y lo real para hacer posibles otros mundos” (Aguilar, Morales y Sarmiento, 2016, p. 8). (DR30)

Ahora, se presentan tres breves registros, en los que se explica la acción pedagógica desde diversas conceptualizaciones, como son: el obstáculo didáctico, la experiencia literaria, la transposición didáctica, que, sin ahondar en ellos, se establece conexión entre teoría y práctica, evidenciando su comprensión.

Para hablar del rol docente, quiero decir que a lo largo de las intervenciones, no solo del presente semestre sino también de semestres anteriores, siento que hay días buenos y días malos y sin duda el jueves fue un día bueno pues creo que se dio la comprensión con mayor facilidad, en comparación con uno de los momentos de la intervención pasada, que se convirtió en algo complejo para ellos (los niños) donde yo también puse un obstáculo didáctico, como lo denomina (Brousseau, 1989) y es que no supe darles a entender y así no puedo creer que mágicamente ellos comprenderán y avanzarán a lo que deseo llegar. (DE1)

Esa misma mañana, a medida que corría el tiempo fui consciente de varios aspectos esperanzadores que durante la intervención ocurrieron: por un lado, el cuento leído en voz alta, el contenido del libro (historia), los objetos llevados para darle vida al libro y la reacción de ellos al evidenciar que estábamos saliendo del salón por su complicado comportamiento en gran parte de la intervención. Por otro lado, a pesar del poco tiempo y de que muchos no permitían que la intervención avanzara

como debía ser, se logró despertar el interés, la curiosidad y la imaginación de los niños a través de los elementos acabados de narrar anteriormente en torno a la literatura [...] Fue interesante notar que la historia del cuento les atraía, mientras la leíamos en voz alta estaban todos concentrados, mirándonos a nosotras, a las ilustraciones del libro y escuchando cada palabra, atentos a los sucesos antes y durante la presentación, considerando fundamental que para crear experiencias de literatura siempre estén presentes elementos de provocación, de invitación y contextualización de la historia que se va a compartir, darle vida al libro y hacerlo significativo para el público, como lo dice Reyes (2007) en “La casa imaginaria”. (DR29)

Este día, tuvimos la oportunidad de presenciar en el domo la proyección de la pregunta de la vida, una producción de Doublé Dome Films que desde la astrobiología deja efervescente diversas indagaciones por los misterios, a nivel micro y macro del universo, que están fascinantemente relacionados. En esta proyección se hizo vital la dinámica participativa y dialógica del mediador, debido a que las edades de la población oscilan entre los 5 y 9 años, siendo necesario los ejemplos a partir de elementos semióticos que permitían la transposición didáctica, haciendo llamativo, significativo y vinculante, a la cotidianidad, elementos del universo. (BCU21)

En las ejemplificaciones anteriormente presentadas, se puede ver como la teoría le da sentido y argumentación a la acción de las maestras, denotando su saber pedagógico, didáctico y de las infancias, que permiten conducir su quehacer de una manera intencionada.

Aquí las maestras son conscientes que más allá de narrar o describir una situación se puede reflexionar frente a ella a través de la articulación teoría-práctica. Esa reflexión sobre estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas le permiten al maestro en formación producir significados sobre su práctica y cuestionarse a sí mismo.

5.1.3.3. La teoría conduce a la pregunta por el sentido de la práctica.

La pregunta por el sentido de la práctica que lleva necesariamente a una intención transformadora donde se problematizan saberes, actitudes, concepciones y prácticas.

Se ejemplifica esta modalidad con el siguiente registro:

Es más que evidente, que mi imagen para ellos es de una persona que les da permiso en todo, en otras palabras, una persona permisiva que en ocasiones no pone límites, porque al parecer tiene confundidas las ideas o los conceptos de autoridad. (Me comencé a cuestionar en estos días sobre ese asunto) Me quedó sonando que son necesarios los límites, ya que los límites también son formativos y en otro escenario me quedó sonando que en ocasiones no podemos hacer lo que queramos en relación a las normas o acuerdos que se establecen en x lugar [...] Para lo anterior, me resulta provechoso resaltar lo que en sus palabras menciona Paulo Freire: "es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él". Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad [...] Tengo que confesar que tenía miedo de caer en lo que llamamos autoritarismo, pero ese miedo me estaba desviando de hacer el uso correcto de la autoridad, pensando que siendo espontánea o dando libertad en todo o dejando hacer todo lo que querían los niños, estaba respetando las libertades, los intereses y demás cosas de los niños. (DPE10)

En el anterior ejercicio escritural, se puede ver como la maestra en formación se cuestiona a sí misma reconociendo y expresando su sentir, pero no se queda solo allí sino que trasciende a reflexionarlo dialógicamente, donde expresa que es indispensable tener presente los límites y ser una figura de autoridad sin ser autoritaria, lo anterior se posibilita debido a su reflexión y el diálogo con otro autor que la llevan a ver que estos aspectos son fundamentales para desenvolverse en la práctica y en su rol como maestra.

Otro fragmento que lo ejemplifica es el siguiente:

Otro punto a desarrollar son las evaluaciones y el sistema en la cual éstas se engloban, pues suponer que todos los estudiantes tienen las mismas capacidades o aprendizajes es una equivocación gravísima, pero muchas veces la educación homogeneiza y estandariza estos aprendizajes, donde claramente el maestro asume un reto y posición al ponerle incluso un valor numérico a cuánto sabe un estudiante; en la semana de evaluación en el colegio se sentía una tensión tanto para estudiantes como maestros para entregar, enseñar y acelerar las cosas [...] En este mismo punto, quiero expresar que, lo que se concibe como evaluación en el colegio está erróneamente entendido, pues recordemos que la evaluación y el examen son objetos de estudio distintos, pues se evidencia que las condiciones implicadas en el término Evaluación se han ido cambiando y modificando, de manera que describir la calificación como un mecanismo de control y poder que garantiza la vigilancia de los individuos, pues a causa de los sesgos ideológicos que distorsionan la realidad conceptual del término, lo cual deja en duda cualquier empleo que se le da y la incorporación de éste se efectúa en la escuela bajo el nombre de examen, como Barriga, Á. D. (1994) denomina este hecho histórico como la pedagogía del examen, en la que se muestra a sí mismo como eficiente cuando logra tipificar con un número el aprendizaje del estudiante. Pero aclara además que desde el examen no hay salida para los problemas educativos”. (DE3)

La maestra en formación problematiza y cuestiona la manera de concebir la evaluación en la institución ya que no guarda relación con lo que realmente es la evaluación, desde allí lo soporta con el autor y deja ver su postura frente al hecho lo que permite una reflexión dialógica.

En relación a los fragmentos que se presentan anteriormente se puede ver como se problematizan dos aspectos de la escuela; en primer lugar, el poner límites y tener autoridad sin ser autoritaria y, en segundo lugar, la manera como se concibe la evaluación y lo que genera a su alrededor. Lo anterior, deja ver que las maestras asumen una posición frente a un hecho, lo describen, cuestionan y soportan desde la teoría.

Ahora bien, se puede apreciar que para llegar a la reflexión dialógica las maestras en formación deben dejarse interpelar por lo que les ocurre a sí mismas, a los niños, como a su alrededor; Zeichner (1993) afirma que “La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros” (p.3) asimismo, es indispensable poder relacionar esos sucesos con la teoría para darle mayor sentido, es por esto que las maestras en formación pasan en un primer lugar por la lectura de su contexto para poder conocerlo, observarlo y analizarlo, lo anterior hace que desde ese conocimiento se dé una movilización que las lleve a cuestionarse y crear alternativas para solucionar las problemáticas o por lo menos pensarlas. por lo cual, la reflexión dialógica consiste en lograr poner frente a frente a la teoría y la práctica para analizarlas, relacionarlas y discutir críticamente sobre estas para llegar a tomar un papel activo en el quehacer más allá de ser reproductores de conocimientos.

5.1.4. Escritos reflexivos - críticos.

Desde la perspectiva de Brockbank & McGill (2002) consideran que la reflexión puede incluir la dimensión crítica si incorpora dos elementos: la propia experiencia (en todas sus dimensiones: pensamiento, sentimiento, deseo y acción) y el proceso mediante el que se genera el significado y la conceptualización a partir de esa experiencia. Ello supone mirar las cosas más allá del momento en el que suceden y requiere de la mirada crítica.

Mena y García (2015) afirman que “en este tipo de reflexión los pensamientos docentes tienen en cuenta los contextos históricos, sociales y políticos más amplios a la hora de redescubrir su propia acción” (p.199)

En este tipo de escritos los maestros en formación hablan en primera persona, focalizan su propia práctica, con una toma de conciencia de su accionar pedagógico y expresan su

intención transformadora. “En esta toma de conciencia el docente consigue visualizar tanto sus logros como sus dificultades y esto le permite una reflexión sobre futuras propuestas superadoras” (Fourés, 2013 p.76).

Se ejemplifica esta modalidad con el siguiente registro:

En la institución he compartido e intercambiado experiencias con los maestros/as titulares, orientadores y niños/as, también tuve la oportunidad en dos ocasiones de tener un acercamiento con los padres de familia, estas experiencias me han permitido observar la preocupación que se tiene acerca de las dinámicas que se viven en la institución, puesto que posterior a la pandemia, los niños/as presentaron comportamientos violentos y falta de autocontrol en sus acciones y decisiones, lo que llevó a que por parte de la institución se considerara necesario realizar talleres con maestros y padres de familia. [...]Todas estas situaciones dejan como resultado las constantes exigencias y presiones que los maestros enfrentan, comprendo la necesidad de las matemáticas, la literatura, las ciencias, el arte, entre otros, pero la educación está viviendo una crisis post-pandemia que no solo se visibiliza en los resultados e indicadores de las pruebas de estado, sino que se encuentra presente en las interacciones cotidianas de la escuela; los maestros no sólo se preocupan por temas convivenciales, sino también académicos e institucionales, aunque tantas situaciones inciden en el actuar de los maestros, que a veces optan por centrarse en algunos aspectos y dejar de lado otros importantes. [...]Me gustaría que la institución centrara más su atención en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, teniendo en cuenta que, la pandemia trajo consigo dinámicas violentas (maltrato o abuso familiar), [...] Indudablemente la pandemia incidió en las relaciones a nivel económico, cultural, educativo e incluso político; en Colombia se vivió un movimiento social bastante fuerte, el cual también fue violento, estas son realidades que los niños/as vivieron y que no se deberían desconocer; por eso, aunque las matemáticas y la literatura son necesarias, en estos momentos de post pandemia, no se puede olvidar el papel que cumplen las emociones en la educación y más allá de exigencias a los maestros por parte de la institución y la sociedad, por

proyectos y talleres emocionales, se necesitan acciones verdaderas, apoyo, capacitaciones y tiempo para que los maestros puedan llevarlo a cabo; la carga laboral y las preocupaciones imposibilitan en los maestros, el desarrollo de estas experiencias [...] La primera infancia es el inicio donde los niños empiezan un trayecto educativo para la vida, en el que fortalecen sus hábitos, virtudes, habilidades, talentos, la relación consigo mismos y los demás, por eso la importancia de educar el desarrollo de su inteligencia emocional, ya que permite a los niños ser felices, emocionalmente estables, seguros de sí mismos, autónomos, disciplinados, claros y coherentes. La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, y engloba habilidades tales como: el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión y el altruismo. Por eso, es importante que los niños logren crear vínculos adecuados a través de sus relaciones interpersonales, despertando y alimentando en ellos el sentido de la conciencia social, aprendiendo a ser ciudadanos solidarios, empáticos y sensibles a las diferencias” (DE6)

En el anterior escrito se evidencia una postura definida sobre la importancia de la educación emocional en el aula de clases y más después de ese hecho histórico de la pandemia, que marcó la vida de cada uno de nosotros, se deja ver como se están viendo reflejados los efectos de este hecho en la socialización de las niñas y los niños principalmente, pero también de los y las maestra. Se aprecia una lectura de contexto, a nivel nacional y local (la institución), identificando variables económicas, sociales, culturales y políticas, ante lo cual plantea alternativas pedagógicas y condiciones para ello, sustentadas en una propuesta teórica, como es la inteligencia emocional.

Igualmente, se presenta el siguiente fragmento:

Es imprescindible tener en cuenta la intervención pedagógica de los/las maestros/as en los espacios alternativos de la educación, en lo que concierne al presente texto, es fundamental hacer énfasis en

los espacios culturales como los museos, puesto que desde estos, los encargados de la educación poseen una fuerza inmensa que procede a hacer eco en pensar sobre aquellos espacios que habita la infancia y sobre todo, en el trabajo que debe realizarse para que el contexto pueda adaptarse a este público [...] El museo debe reconocerse como un espacio en donde haya cabida para el juego, la literatura, la exploración del medio, la música y el arte, es por ello que para la experiencia ‘Pon color a tus emociones’ se utiliza la literatura, la música y el arte, éstos distribuidos en diferentes momentos, los cuales amenizan y apoyan la lectura de las obras [...] El taller “pon color a tus emociones” fue pensado en un inicio para la primera infancia, es así que los diferentes momentos de éste permiten hacer un diálogo entre las obras y las experiencias y sentires de los niños y niñas, sin embargo, este puede sufrir cambios en pro de ajustarse a diferentes poblaciones[...] las conclusiones luego de cada pilotaje del taller con otros públicos enriquecen el taller y surge la idea de que este nunca se da por terminado y por el contrario, siempre está puesto a enriquecerse desde los comentarios, evocaciones, sentires de quienes en este participan [...] Los maestros y las maestras desde su campo de acción deben formarse sobre la pregunta, debido a que estas no son una cosa menor o algo que surge de manera espontánea. Las preguntas deben planificarse, pensarse minuciosamente y sobre todo, un elemento que ha acompañado estas experiencias [...] se pasa de considerar que en los museos se hacen recorridos sin sentido en donde se observa al museo como un espacio en donde albergan obras, pinturas o esculturas viejas, en contraste, con aquello que vivieron, en donde reconocen de estos escenarios las posibilidades para jugar, bailar, conversar o interrogarse. Así mismo, desde la visión de educadoras en formación, se toma una postura crítica frente a los materiales y recursos utilizados, que al final se convierten en una motivación y ejemplo para llevar a sus futuras prácticas.” (DC26)

Otro fragmento para ejemplificar la modalidad es el siguiente:

Primero, como se ha dicho y repetido en el actual contexto educativo colombiano, un aula de clases con más de treinta niños es un error, no es correcto desarrollar un taller o una clase con un grupo

tan numeroso y con sólo una maestra a cargo, los niños no reciben una atención individual y la calidad de su formación disminuye precisamente por el poco tiempo que se le dedica a cada uno y porque habilidades como la escucha, la atención y concentración se hacen más difíciles con un número mayor de alumnos [...] Lo anterior, por el lado de los niños, pero entremos a pensar en las maestras. Para una maestra es una situación compleja, no porque no sea capaz de trabajar, ya que miles de ellas lo hacen día a día, pero en qué condiciones y, sobre todo, hay que preguntarse, si ¿realmente es feliz o siente más estrés que satisfacción?, o se siente impotente porque quiere ayudar a ciertos niños o crear mejores experiencias en el aula, pero es consciente que el tiempo no le alcanza. Allí quizá ella se empieza a ahogar y se va disolviendo, en algunos casos, su vocación [...] A lo anterior se suman las problemáticas sociales y de contexto de la región que trae cada niño, según comentaba la psicóloga, muchos niños presencian a diario escenas de sus padres en discusiones y maltratos verbales y físicos, les gritan en sus hogares y también en la escuela, entonces, ¿sería lógico pensar que entre ellos se van a tratar de la misma manera? Pues por supuesto que así es. Pero entonces, sería una bonita oportunidad para intentar cambiar un poco estas dinámicas con las que presentan tanta familiaridad, que se naturalizan [...] Como maestras en formación, estamos formándonos y experimentando a partir de los conocimientos que genera un nuevo territorio, que resulta retador, a veces frustrante, pero también alentador e interesante; y también desde las posibilidades que nos presenta el mundo literario [...] Esa misma mañana, a medida que corría el tiempo fui consciente de varios aspectos esperanzadores que durante la intervención ocurrieron: por un lado, el cuento leído en voz alta, el contenido del libro (historia), los objetos llevados para darle vida al libro y las reacciones de los niños. [...] se logró despertar el interés, la curiosidad y la imaginación de los niños a través de los elementos acabados de narrar anteriormente en torno a la literatura. (DR29)

En cada uno de estos escritos se puede ver como las maestras en formación reflexionan y cuestionan, dejan ver sus incertidumbres y sus problematizaciones pero también su espíritu

transformador y su enfoque pedagógico con respecto a una situación determinada, que las conflictúa y las lleva a reflexionar y proponer, de esta manera, avanzan en una reflexión crítica y propositiva frente a las diversas realidades a las que se enfrentan en la práctica pedagógica, donde salen a flote sus saberes, sus concepciones, sus intereses, sus preocupaciones, entre otras.

Se reflexiona en torno a problemáticas como la pandemia y se propone la educación emocional como un camino para transformar esas relaciones. Se problematiza que los museos están contruidos desde una mirada adultocentrista que invisibiliza a las infancias y para poder transformar ese imaginario, se diseñan e implementan talleres que dejan ver que si es posible. O en otros casos, se plantea la literatura como esa oportunidad de construir vínculos con las niñas y los niños a pesar de que sus contextos son complejos. Aquí también, se puede ver la concepción de infancia y de ser maestras, se conciben a niñas y niños como sujetos protagónicos, valorando sus sentires, saberes previos, preguntas y respuestas, y se considera posible que desde esas comprensiones se transforme esa educación, con relaciones horizontales y dialógicas, donde los procesos de enseñanza- aprendizaje son bidireccionales.

De igual manera, se tienen en cuenta las particularidades del contexto, las intenciones de las instituciones y las propias, esto se hace posible mediante un trabajo colectivo donde el actuar propio se nutre en ese diálogo con los otros y allí se asume una postura política frente a eso que acontece a su alrededor y que la traspasa porque hace parte de sí.

En síntesis, y siguiendo el pensamiento de Freire, una práctica reflexiva y crítica posibilita la comprensión del quehacer como maestras y la construcción de saber pedagógico, que es posible gracias al encuentro con las distintas realidades a las que se enfrentan en la práctica pedagógica. Lo anterior posibilita que haya una transformación en las prácticas y una continuidad en los ejercicios escriturales. Es por eso que “una práctica reflexiva implica reconocer en los docentes un

papel activo, con capacidad de pensar y formular los propósitos y finalidades de su trabajo como así también ser generador de una actitud cuestionadora de su propia práctica” (Freire, 2005, p.72)

En efecto, para que se pueda llegar a una reflexión crítica, las maestras deben reconocer sus aciertos y desaciertos, así como enfrentar sus temores para darle paso a la investigación al ir en busca de hallar respuestas a esos interrogantes que emergen de lo establecido en la propia práctica, lo cual se hace posible cuando se devela eso que mueve y traspasa a las maestras en formación, que las lleva a indagar y a otorgarle la importancia que merece hasta tal punto de generar una reflexión propositiva y convertirse en su interés investigativo por medio del que en ocasiones surge su proyecto de grado, por ende, se hace indispensable poder mirar hacia atrás, no desde la contemplación sino desde el análisis, para lograr aprender y transformar el entorno y a sí mismas.

A continuación, se presenta la distancia, a veces lejana y otras cercanas, entre las anteriores modalidades halladas en los ejercicios escriturales y las intencionalidades formativas explicitadas en los lineamientos de la práctica pedagógica de la LEI.

En primer lugar, se evidenció que los principios orientadores de la práctica tales como: “De sujetos espectadores a actores transformativos”, “De una práctica escritural al margen de los sujetos a una práctica escritural reflexiva y con sentido transformativo”, “De una práctica como aplicación del conocimiento a una práctica reflexiva” y “De la naturalización de conceptos a la configuración de perspectivas críticas y propositivas” no se reflejan ni en la modalidad de los escritos narrativos- anecdóticos, ni en los escritos descriptivos- textuales.

Lo anterior afirmación se hace debido a que hay ausencia de la reflexión crítica debido a que las maestras muestran un rol pasivo en sus ejercicios escriturales desde el lugar de

espectadoras, de esta manera, no se supera esa concepción instrumental que no permite reconocer los aspectos (sociales, políticos y culturales) ignorando las diversas tensiones que hay en la práctica que inciden en su quehacer sin problematizar aspectos como la normatividad, el currículo, las concepciones instauradas en sus escenarios, ni las injusticias e intereses lo cual imposibilita poder llegar a la transformación.

Adicionalmente, no se explicita en los escritos su discurso y posición como maestras a partir de las diversas realidades que circulan en la práctica pedagógica, por lo tanto, se puede afirmar que no se toma posición desde el rol profesional, ni se da la autorreflexión; de tal modo que, la escritura no es movida por un deseo, un interés o una pregunta, sino por una acción heterónoma de cumplimiento, donde los diversos hechos relatados no consignan sus sentires, preguntas, acciones o saberes; pareciese que se adaptan a la realidad, pero no logran proyectarse en la misma, ni cuestionar lo establecido para transformarlo.

Es así como, las maestras en formación quedan al margen de lo vivido, no hay argumentación, ni confrontación; los ejercicios escriturales se alejan del sentido investigativo que propone la LEI y se instauran en la escritura al margen de los sujetos, pues no hay una conexión entre la experiencia, las consecuencias y la problematización y por lo tanto, no se configura un discurso pedagógico, ni hay articulación de los conocimientos de las experiencias.

Adicionalmente, al establecer una relación de los escritos con los propósitos formativos de la práctica pedagógica, los cuales están referidos a lo investigativo, lo político, lo pedagógico y la noción de sujeto, constituyéndose en retículas de un complejo tejido que hilvanamos a diario desde la reflexión, el análisis y la discusión constantes. Y es precisamente en el marco de dicha red de relaciones que se busca dar lugar al proceso formativo con el que nos comprometemos (Licenciatura en Educación infantil, 2020, p.29).

En primer lugar, la formación pedagógica y didáctica que estructura “un discurso pedagógico, con sustento epistemológico, que posibilite tanto la lectura de lo institucional, como el posicionamiento frente al mismo” no puede verse en el ejercicio escritural, los cuales no hacen referencia a enfoques pedagógicos, a la teoría curricular, a la enseñanza y el aprendizaje, a la innovación pedagógica, a las políticas educativas o la evaluación, entre otros aspectos, para interrogar los campos de la formación, la pedagogía y la didáctica o la pertinencia de las propuestas construidas. No hay una lectura pedagógica y didáctica del contexto ni de la realidad, no se interroga el quehacer, el lugar de niñas y niños, ni las instituciones.

En segundo lugar, desde la formación en investigación se explicita que la práctica es especialmente el escenario para las preguntas, la desnaturalización de lo obvio, la consolidación de propuestas, pero en las dos primeras modalidades de escritos no se evidencian estos alcances del eje de formación en investigación, ya que allí no se da lugar a los interrogantes o la duda, al contrario, al no interpelar casi que se naturalizan prácticas mecanicistas de la enseñanza o de agresión en las interacciones.

En tercer lugar, en la formación como sujeto se entiende que el o la maestra no está predeterminado, sino que en la interacción y por medio de sus vivencias puede transformar su propio ser, saber y actuar; sin embargo, desde estas modalidades narrativas-aneecdóticas y descriptivas textuales, se invisibiliza el papel fundamental del sujeto como actor protagónico, pues no se dejan ver sus saberes, recorridos, aciertos, desaciertos o incertidumbres.

Por último, en la formación social y política comprendida desde la conciencia y la incidencia de las realidades en los escenarios próximos (familia, escuela, barrio) desde una lectura del contexto sociopolítico para el reconocimiento de las infancias, lo cual no se aprecia en los escritos, pues no se tienen en cuenta la relación con los aspectos, sociales, éticos, culturales,

económicos ni políticos, lo que imposibilita llegar a una reflexión crítica que permita comprender la realidad del escenario, sus implicaciones y retos.

La Licenciatura en Educación Infantil (2020) expresa en sus lineamientos que:

“es indispensable desplazar la elaboración de la contextualización de aspectos meramente descriptivos o informativos hacía elaboraciones interpretativas, reflexivas y analíticas, que desde la construcción discursiva den cuenta de la forma como una comunidad o institución se posiciona frente a la dinámica educativa y formativa en la que está involucrada” (p.28)

Sin embargo, estas modalidades de escritura no logran trascender a lo interpretativo y analítico de las diversas realidades de los escenarios, que deberían ser permeadas por procesos de reflexión y acciones intencionadas, lo cual no busca ser una afirmación generalizada de las maestras en formación en su quehacer, pero por lo menos por medio de sus ejercicios escriturales no explicitan un posicionamiento que dé cuenta a una mirada reflexiva y crítica que es fundamental en la LEI.

De la misma forma, se presenta una separación entre la teoría y la práctica, que dificulta la construcción de significados propios debido a la naturalización de lo que ocurre a tal punto de que solo se cuentan o describen los hechos, sin trascender a la pregunta, el análisis y la reflexión crítica. Aquí las maestras no se conciben como intelectuales transformativas o no lo dejan ver, pues el análisis de lo que se hace se queda en explicitar el qué y cómo pero no el por qué y para qué y lo que generó esa vivencia, no se cuestiona lo establecido, no se evidencia la curiosidad epistemológica la cuál es uno de los principios que orientan la práctica, es como si solo se viera la práctica pero no se observara ni viviera, y aunque el conocimiento surge de eso cotidiano es indispensable ponerlo en diálogo con otros saberes y observarlo desde la perspectiva de los

saberes construidos donde la indagación, interpretación, proposición y transformación se constituyen en elementos esenciales del quehacer del maestro.

Así, “una práctica educativa que no trascienda reflexionando críticamente sobre el hecho educativo, se quedará sólo en la experiencia vivencial del sujeto como un ejercicio instrumental, carente de compromiso y trascendencia pedagógica” (Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p.12). Continuando con el asunto, pareciera que no se construyen categorías de análisis para realizar los ejercicios escriturales más allá de la descripción de lo que paso en la experiencia, ocasionando que se desdibuje esa finalidad crítica y transformativa de hacer y el del ser, y el carácter fundamental de la formación de maestros que reflexionan críticamente sobre y en la práctica.

En contraposición a esa mirada alejada de las intencionalidades formativas de la LEI, aunque en menor medida, se pudieron hallar ejercicios escriturales que guardan una relación más cercana o próxima a dichas intencionalidades; así, las modalidades de reflexión dialógica y reflexión crítica contemplan aspectos preponderantes como la importancia de la investigación, el diálogo, el cuestionamiento, la autocrítica, la conceptualización y argumentación permanente e inherente sobre la propia práctica, con finalidades transformativas, para lograr reconocer las realidades y el proceso de reflexión- acción- reflexión.

En dichos escritos se tienen en cuenta aspectos, pedagógicos, didácticos, experienciales, culturales y aproximaciones a lo político y social, que posibilitan poner en duda lo establecido, articular la teoría y la práctica, desde la reflexión y el saber práctico, tejiendo un acto de construcción permanente en torno a ser, el hacer y el saber. De esta manera, se puede evidenciar la lectura del contexto, la perspectiva de las maestras que comparten sus sentires, saberes, dudas, miedos, ilusiones, posiciones y en algunos casos se evidencia esa acción reflexiva y propositiva

indispensable para poder llegar a una transformación de sus experiencias pedagógicas, de sí mismas, de las maneras de relacionarse y de algunas de las dinámicas presentes en los escenarios de práctica, al tiempo que permite configurar unos marcos de referencia conceptual que abran la posibilidad de comprender los discursos pedagógicos e interrogarse por el ser docente, sus oportunidades y retos.

En estas modalidades de reflexión dialógica y reflexión crítica se logra alejar o problematizar la postura de corte positivista que dicotomiza la teoría y la práctica al preguntarse sobre el sentido de lo vivido, indagar, autorreflexionar y poner en manifiesto el no estar de acuerdo con algo, sustentándolo desde la argumentación y conceptualización del saber construido y posibilitado a partir de esa relación entre el saber teórico y el saber práctico, así como validando ese carácter social y diverso de la práctica que va en contraposición de lo predeterminado y conlleva finalidades o aproximaciones críticas y transformativas.

De igual manera, se pueden evidenciar esos núcleos integradores que enriquecen la práctica y las experiencias que nutren el saber teórico y por consiguiente el discurso, construyendo nuevas miradas sobre lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo organizativo, en relación con la infancia y la incidencia de esto en la consolidación de propuestas pedagógicas, permeadas por el deseo, la pasión, por eso que mueve y conmueve a las maestras en formación y que lleva a reflexionar constante y sistemáticamente desde su autonomía y subjetividad para construir nuevas miradas cargadas de sentido que movilizan su accionar y que permiten pasar de un ejercicio irreflexivo sin sustento disciplinar y crítico a uno consciente y reflexivo acorde a las intencionalidades formativas.

Las maestras en formación se reconocen como actores sociales, donde sus saberes y concepciones son cristalizados por medio de una escritura intencionada, comprometida y

enfocada, logrando afrontar eso que genera incertidumbre y así buscar posibles soluciones, donde el reconocer los desaciertos y miedos es indispensable para lograr proyectarse y salir de la zona de confort, ya que si se aprende de la propia práctica se puede modificar o de lo contrario solo se repite y se reproduce.

5.2. Aspectos tratados en los ejercicios escriturales

Los aspectos tratados en los ejercicios escriturales dejan ver ciertos enfoques a la hora de observar, ya que la observación no es neutra, es selectiva, se focaliza según exista un interés que afecta (cognitiva o emocionalmente) genera preguntas y provoca la reflexión, lo que implica tomar distancia de lo observado, para analizarlo, cuestionarlo, comprenderlo y transformarlo. Se requiere precisar aquellos aspectos en los cuales focalizar la atención, no se puede observar todo; es necesario entonces, saber identificar qué es lo significativo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, vale preguntarnos ¿sobre qué aspectos se centran los ejercicios escriturales de las y los maestros en formación, de la licenciatura? En términos generales, los escritos se centran en el desarrollo de los hechos acontecidos en la práctica y reflejan la experiencia vivida por el maestro en formación en cada escenario educativo. Son escritos abiertos, sin categorías prefijadas.

Podrían ser diversas las clasificaciones que se hagan de los aspectos tratados en los ejercicios escriturales, sin embargo, aquí se plantean las siguientes categorías:

- Referidos a las problemáticas de orden institucional presentes en los escenarios de práctica: las condiciones del contexto, la cantidad de niños y niñas en un mismo salón, el distanciamiento de las familias en los procesos formativos, las actitudes de agresión entre los niños y las niñas, los espacios escolares inadecuados y la carga laboral de las maestras son

algunas de las problemáticas más reiteradas que se tratan en los diferentes ejercicios escriturales. Existe aquí la tendencia a destacar los aspectos negativos de orden organizacional existentes en la institución o escenario, sin ubicarlos en el marco de las políticas estatales y con limitada lectura crítica del contexto.

-Referidos a las dinámicas pedagógicas del escenario de práctica: las metodologías principalmente en torno a la lectura, la escritura y las matemáticas desarrolladas por la maestra titular, la invisibilización de la educación emocional, la evaluación, los logros y dificultades de aprendizaje de los niños y niñas, las relaciones que se establecen entre maestra-estudiantes y estudiantes-estudiantes. En estos asuntos existe la tendencia a tipificar las prácticas existentes como conductistas y tradicionales y a considerar la maestra como autoritaria, ya que afirman que en estos procesos de enseñanza-aprendizaje la memorización, la repetición, la competencia, el castigo, el regaño y el miedo son los protagonistas y se explicita como todos los aspectos anteriormente mencionados generan obstáculos y dificultades de aprendizaje ya que el miedo bloquea el aprendizaje.

-Referidos a las experiencias pedagógicas desarrolladas con los niños y las niñas: se muestra, en su mayoría, la manera como se llevó a cabo lo planeado, las intervenciones de los niños, las estrategias didácticas, las preguntas, los logros y las dificultades del proceso, la disciplina y los casos especiales de los niños con alguna problemática comportamental o de otro orden. En algunos ejercicios escriturales se denota una concepción de infancia donde niñas y niños son protagonistas, constructores activos y portadores de conocimiento, de esta manera, el diálogo, la pregunta, el trabajo colectivo, la creación, el arte, el juego, la exploración del medio, la escritura y la lectura forman están presentes en la práctica pedagógica, todo lo anterior se hace posible al realizar una lectura de contexto donde los intereses y necesidades de niñas y niños son

el motor fundamental para la creación de las propuestas pedagógicas. Por otro lado, en ocasiones y debido a las dinámicas de la propia práctica, las maestras en formación hablan acerca de las experiencias pedagógicas realizadas por las maestras titulares, donde se puede observar una mirada reflexiva dialógica y crítica; aunque al hablar de los artistas su observación es más narrativa-anecdótica o descriptiva- textual. Se tiende a resaltar los aspectos positivos de las propias experiencias y a cuestionar en mayor medida las que son realizadas por las maestras titulares u otros agentes educativos.

-Referidos a la maestra en formación: En los ejercicios escriturales, algunas maestras logran hacer una mirada de sí, asociada a procesos de autoevaluación y hacen alusión a sus sentires, sus retos, sus dificultades, sus aciertos, sus desaciertos, sus miedos, sus frustraciones e incertidumbres, surgidos especialmente en torno a su quehacer pedagógico y didáctico e influenciados por las diversas realidades sociales que brinda el contexto, de igual manera se aprecian sus concepciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus preguntas y sus apuestas, además de que cuestionan y visibilizan sus debilidades en pro de mejorarlas. Quienes lograr hacer esta mirada muestran una intencionalidad de innovación y cambio, reconociendo que no es posible distanciar la parte emocional, experiencial, académica y profesional en el quehacer. Análogamente, se habla de la importancia de conocer, observar y escuchar a niñas y niños para conocer su contexto ya que este brinda caminos para direccionar el accionar de las maestras en formación. Por último, la dificultad que se explicita en mayor medida es la de poner límites y tener autoridad sin ser autoritarias sino desde el respeto mutuo y relaciones verticales, ya que en ocasiones se vuelve compleja la relación en el aula con las niñas y niños pues se presentan diversidad de situaciones donde es indispensable solucionar problemas, tomar decisiones, llegar a acuerdos y tener normas para no caer en la permisividad

pero tampoco en la opresión reconociendo que los procesos de aprendizaje y enseñanza son bidireccionales.

-Referidas a las realidades sociales y educativas: si bien este asunto rara vez es contemplado en los escritos, quienes lo hacen plantean la lectura del contexto, como, por ejemplo, la incidencia de la pandemia en los procesos educativos, identificando las huellas que dejó en el aprendizaje y la socialización de niñas y niños; se aprecia una mirada a las realidades económicas y sociales que habitan y permean el escenario de práctica. Adicionalmente, se identifican muchas de las problemáticas que se viven en la escuela, estableciendo conexiones con las condiciones de país, que no tienen en cuenta las realidades de los contextos particulares y dificultan las dinámicas cotidianas de la escuela, tanto para las niñas y los niños como para los y las maestras. Por último, se puede ver la importancia del rol de las maestras en Educación Infantil, en otros escenarios no escolares como los museos, el planetario y las fundaciones.

En este caso, las maestras se preocupan por buscar nuevos horizontes donde está presente su saber práctico, un por qué y para qué, que da sentido a sus acciones, reconociendo su papel fundamental como maestras y la importancia de establecer una postura frente al cambio, para poder actuar conforme a éste, con la apertura a transformarse y transformar su entorno. En síntesis, se pueden observar las distintas realidades que habitan las maestras en formación, donde salen a flote diversos aspectos que llegan a relacionarse a pesar de vivirse en momentos y lugares distintos, dejando ver sus sentires, las relaciones entre maestras, alumnos y familias, su saber pedagógico y didáctico, así como su subjetividad como maestras en formación.

5.3. Tipos de registros

Los tipos de registro que se utilizan en los escenarios de práctica y que se recolectaron para realizar la investigación y el respectivo análisis fueron: diarios de campo, bitácoras,

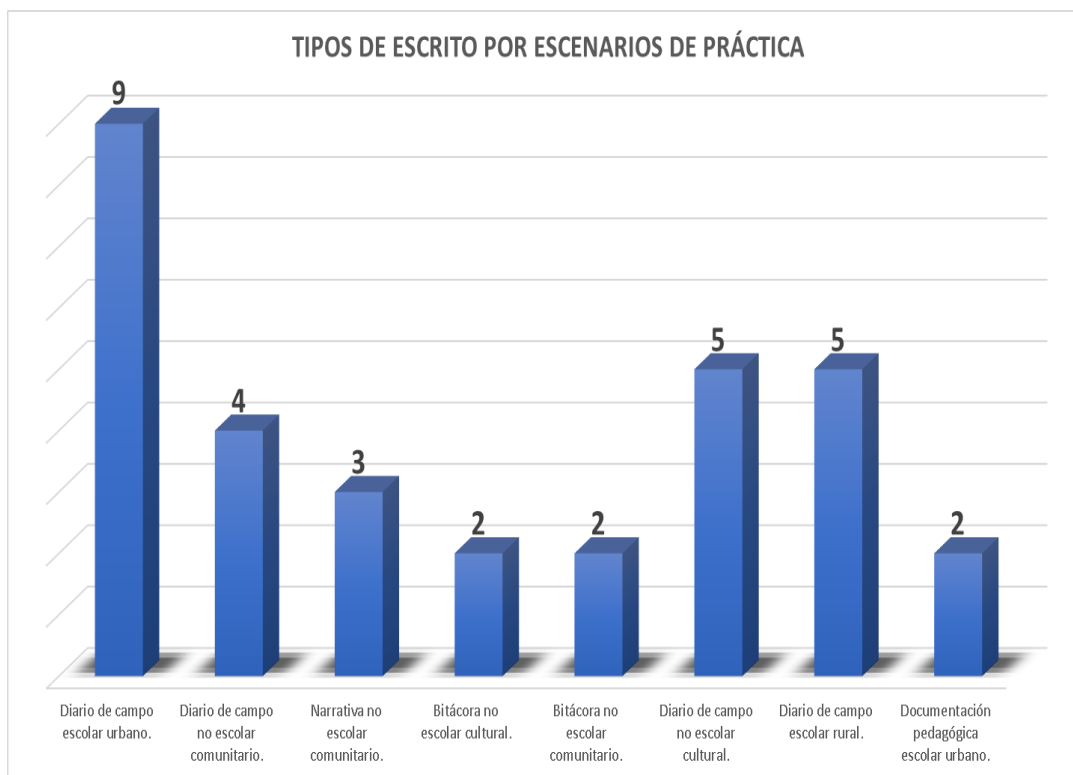
narrativas y documentación pedagógica. A continuación, se presentan dos gráficas; la primera, con la correspondiente cantidad de cada uno de los registros analizados y la segunda, con la distribución del tipo de registro por escenario, de esos escritos recolectados

Ilustración 1: tipos de registro



Fuente: creación propia

Ilustración 2: tipos de escrito por escenarios de práctica.



Fuente: creación propia.

Se especifica aquí la caracterización de cada tipo de registro:

5.3.1. Diarios de campo.

Para empezar, se puede decir que el diario de campo pone en manifiesto los aspectos del aprendizaje y del crecimiento personal y profesional de los y las maestras en formación. Se concibe como un texto escrito que, registra experiencias, sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida: en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico que da sentido a la acción. El diario de campo propicia una relación dialógica con los y las estudiantes, de manera personal y bidireccional, teniendo la capacidad de incidir en su formación, es por esto que “en su escritura se pueden entrever confrontaciones desde su hacer, pensar y sentir” (Álzate. s.f, p.2)

Se destaca que los diarios de campo es el tipo de registro más utilizado por los y las maestras en formación estando presente en los escenarios (escolar urbano y rural y no escolar comunitario y cultural) de ahí que, fue el registro más contemplado para llevar a cabo los análisis de los ejercicios escriturales en la presente investigación.

Adicionalmente, se puede apreciar que es diversa la manera de registrar, pues en la mayoría de diarios de campo no se marca un orden o estructura de la escritura, así sean del mismo escenario; aunque haya, seguramente, indicaciones para hacerlo, es el autor quien le pone su sello personal, le da una organización y centra su foco de atención en unos aspectos, lo cual permite fluir en la escritura. Sin embargo, un diario de campo dejó ver una singularidad en su registro, pues se realiza el ejercicio escritural en un cuadro por columnas con las siguientes categorías: registro detallado, reflexión inicial, categorías y análisis, su manera de organizar hace que la lectura y comprensión sea compleja y fragmentada, no fluida, esquemática, sin dejar aflorar la experiencia sensible; aunque las categorías resultan interesantes para tener en cuenta.

En el caso del espacio no escolar cultural se explicitan unas categorías de análisis tales como: un taller ajustado a diferentes públicos, la pregunta como dinamizador de experiencias, materiales que posibilitan el recorrido, una reflexión para interiorizar, pero esto no significa que se escribe de la misma manera ya que en ocasiones se realizan cuadros para consignar la información o se adjuntan fotografías, por lo tanto, depende del autor y de la intención con la que se observa y se registra, así como afirma Álzate (s.f) “del mismo modo que no hay dos personas iguales, no hay dos diarios iguales aunque las actividades educativas sean las mismas, las que articulen su aprendizaje también son distintas” (p.2). Ya que el diario de campo es construido desde la realidad del que observa, sus experiencias, sentimientos y aspectos destacados que

varían según lo ocurrido e involucra la reflexión propositiva a partir de la comprensión de la realidad.

Asimismo, se puede ver como el nivel de reflexión se ve influenciado por el escenario de práctica y el papel que cumplen las maestras en formación allí, esto debido a que se hace evidente la diferencia de los diarios de campo de las maestras en formación que intervienen en los escenarios escolares y en el museo y las maestras en formación que tienen su práctica pedagógica en escenarios no escolares comunitarios, puesto que se observa que las maestras en formación de los escenarios escolares, tienden a contemplar los diferentes sentidos (narrativo- anecdótico, descriptivo- textual, reflexivo dialógico y reflexivo crítico) en sus ejercicios escriturales, ya que tienen un rol activo, propositivo y protagónico en la práctica pedagógica, por lo cual problematizan tanto su propia práctica como las dinámicas establecidas en la misma, llegando incluso en algunas ocasiones a acciones transformadoras; mientras que las maestras en formación de escenarios no escolares (cultural y comunitario), tienden a ahondar en escritos narrativos- anecdóticos y descriptivo- textuales, ya que realizan una mirada de lo que sucede, más desde la observación, como espectadoras y narradoras, destacando los aspectos positivos de las experiencias vividas, sin desconocer que realizan aproximaciones reflexivas.

5.3.2. Bitácoras.

Las bitácoras se conciben como una manera de seguir procesos y reconocerlos desde un enfoque reflexivo donde es indispensable contar con la capacidad de mirar, escuchar y reflexionar sobre eso que se mira y escucha, de esta manera, la bitácora posibilita observar la trayectoria del proceso en la práctica pedagógica y evaluar lo acontecido, a partir de un ejercicio reflexivo; sin embargo, no es la más utilizada en los ejercicios escriturales de los y las maestras en formación. Además, tiene el propósito de evaluar la experiencia de enseñanza y aprendizaje

desde la perspectiva de los y las maestras, de lo que acontece en la cotidianidad, donde se registran los momentos más trascendentales que se viven, por lo tanto:

La construcción de la bitácora requiere de un testimonio escrito, de la expresión personal y vital, de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados con estilo personal. (Vera, 2012, p.)

También se puede ver como las bitácoras analizadas son diversas y dependen del escenario de práctica; en general, se evidencia que tienen un tinte más narrativo-anecdótico y descriptivo- textual, aunque se aprecia una leve aproximación a la reflexión dialógica. Por un lado, las bitácoras del espacio no escolar cultural explicitan eso que observan las maestras en formación, desde aspectos que causaron interés y se consideran importantes para la sistematización de la práctica pedagógica, por medio de un escrito que expresa su mirada y saber pedagógico, que a pesar de ser corto, es preciso y plantea interrogantes a partir de la vivencia en torno a su accionar como maestras, sin ser contestadas o retomadas en los siguientes escritos, por eso, no tienen una secuencialidad y se denota que no hay una intervención directa; lo anterior, se puede afirmar desde las bitácoras analizadas; sin embargo, hay que tener en cuenta que los ejercicios escriturales varían dependiendo del momento en el que se registran ya sea al principio de la práctica, en medio o al final.

Por otro lado, en el escenario no escolar comunitario las bitácoras se caracterizan por tener unas categorías de análisis explícitas, delimitadas, que empiezan por realizar la descripción del taller donde se explicita su intencionalidad, la implementación, el proceso desarrollado y el momento evaluativo y de proyección. Es una manera interesante de registrar lo que sucede en cada intervención ya que desde allí se visibilizan las voces de niñas y niños, se deja ver la

respuesta que tuvieron a la propuesta, las situaciones particulares destacando aspectos positivos y dificultades, así como la relación con otros actores, los interrogantes que se generaron, decisiones de cambio y la reflexión sobre el proceso desde el rol como maestras, es decir todo lo ocurrido en la intervención.

Sin embargo, se denota que la narración-anecdótica y la descripción-textual son las que tienen el papel preponderante allí, aunque se presentan algunas aproximaciones cercanas a una mirada reflexiva y crítica al cuestionar algunas dinámicas del contexto y de la propia práctica, que sería muy valioso profundizar, ya que seguramente se evidenciaría la reflexión dialógica y crítica. Por último, se podría decir que las bitácoras son una herramienta que permite tener un seguimiento y una evaluación de los procesos

5.3.3. Narrativas.

Otro tipo de registro analizado fueron las narrativas que posibilitan desplazar a las maestras de posiciones pasivas a posiciones activas y propositivas desde su saber pedagógico en torno al contexto que las rodea, asimismo “tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos en virtud de la reconstrucción narrativa y reflexiva de la propia experiencia escolar y educativa” (Murillo, 2015, p.95).

Las narrativas analizadas cuentan con un título llamativo que crea un interés por el lector para adentrarse en ese relato, su lenguaje es literario en algunas partes; se centra en lo que desea resaltar, sin necesidad de hablar de todo lo vivido; desde su escritura aciertos, saberes y aprendizajes, al interpretar los hechos y adjuntan fotografías que contextualizan, se escriben con un estilo que atrapa al lector. Podría considerarse que las narrativas analizadas, tienden a ser anecdóticas, descriptivas -textuales, y aunque, si bien dejan ver su saber pedagógico, sus sentidos y sus experiencias, no se problematiza, ni interpela el escenario, ni su propia práctica. Se resalta

lo aprendido y lo exitoso, pero no dimensionan las problemáticas surgidas en las diferentes dinámicas de práctica, por lo tanto se quedan en el propósito formativo pedagógico y didáctico, pero no trascienden a una mirada dialógica y crítica, así, se puede deducir que haría falta escribir eso que conflictúa o que no salió tan bien, evidenciando las concepciones que subyacen al ejercicio de la práctica y objetivando la misma.

Según lo que afirma Murillo (2015) “La narrativa pedagógica no sólo es descriptiva, incluye además interpretaciones, cuestionamientos, valoraciones, críticas; es decir, se convierte en un mecanismo de reflexión profundo y detallado que toma su valía de quien lo hace: los propios docentes” (p.3). puesto que, es una manera de reconstruir memorias de la práctica y de expresión de las maestras en formación donde se evidencia su concepción de infancia, sus reflexiones, acciones pedagógicas y aprendizajes ya que por medio del ejercicio escritural hay una “recuperación de su propio ser y su propia historia en lo que narra” (Murillo, 2015, p.3).

5.3.4. Documentación pedagógica.

La documentación pedagógica se define como:

Un vehículo que posibilita la resignificación de la propia práctica, de manera individual y colectiva, la proyección pedagógica y la confrontación entre el decir y el hacer, de tal manera que complementa el desarrollo de una actitud investigativa, la formulación de preguntas y la identificación de problemas en el ámbito educativo. (Barandica y Martin, 2016, p.183)

En la documentación pedagógica analizada, se tienen en cuenta cuatro etapas para su conformación, estas son: observar, registrar, interpretar y comunicar, por medio de estas etapas se genera una reflexión dialógica evidente, donde se pone en duda lo que se hace y lo que ocurre

en el aula, de una manera consciente, relacionando la teoría con la práctica y dando cuenta de lo que ocurre allí, visibilizando y compartiendo las relaciones, interacciones, procesos de aprendizaje y enseñanza que se dan en el espacio. Por lo tanto, es posible afirmar que “la documentación es ese relato testimonial que hace el maestro, de sus propias prácticas, empleando diferentes tipos de registro, que contribuye a darle sentido a su labor ante sí mismo y ante los demás” (Barandica y Martin, 2016, p.185).

Es interesante ver, en una de las documentaciones analizadas, que se tiene un formato bien definido con preguntas como ¿Qué voy a observar?, ¿Para qué voy a observar?, ¿Qué posibles marcos teóricos me ayudarían en la interpretación de la observación? Para luego documentar eso que se observó desde una mirada crítica, reflexiva, propositiva y argumentativa, al ver su propia práctica desde una postura definida que posibilita dialogar con los autores, en este caso particular, se encontraron referentes como a Paulo Freire y Alfredo Hoyuelos.

Del mismo modo, se puede ver como desde allí se evidencian las dificultades y los aciertos para lograr proyectar la acción pedagógica y confronta lo que se hace con lo que se dice, llegando a construir conocimiento desde la experiencia y la reflexión crítica de esta y logrando nutrir el saber pedagógico de los y las maestras desde la argumentación. Pero es importante señalar que, la segunda documentación analizada, a pesar del mismo escenario, no contiene las mismas características evidenciadas en la documentación ya mencionada.

Para finalizar, se puede identificar que, en las diferentes maneras de registrar, ya sea por medio de diario de campo, bitácora, narrativa o documentación pedagógica, se presenta una diversidad en su enfoque, organización, forma y sentido, ya que aunque todos tienen el poder de contar, problematizar, cristalizar y dialogar con las experiencias, la manera de realizar el ejercicio escritural varía teniendo en cuenta aspectos tales como: subjetividad de la maestra en

formación, diferentes escenarios de práctica y diferente sentido del maestro que acompaña la práctica. Hablando en general se puede afirmar que mediante los ejercicios escriturales se logra observar lo que ocurre en la práctica pedagógica, pero es indispensable hacerlo desde una mirada crítica y reflexiva por medio de la cual se puede volver atrás para transformar o contrastar la práctica y aprender de ella.

6. Conclusiones

Este ejercicio investigativo hizo posible la aproximación a esas diversas formas de mirar y escribir lo vivido, por las maestras en formación, en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Infantil, específicamente del ciclo de profundización. A lo largo de este camino, se logró identificar el carácter contemplado en los ejercicios escriturales, derivados de la práctica pedagógica y analizar la relación que guardan con las intencionalidades de la licenciatura explicitadas tanto en los lineamientos, como en los programas analíticos de la práctica pedagógica.

Para empezar, se hace pertinente traer a colación tres principios fundamentales que aportaron a elaboración del presente trabajo, debido a que son un horizonte de sentido de la práctica; el primero: ***“De una práctica como aplicación del conocimiento a una práctica reflexiva”***; el segundo: ***“De la naturalización de conceptos a la configuración de perspectivas críticas y propositivas”*** y el tercero: ***“De sujetos espectadores a actores transformativos”*** resaltando todos la importancia que se le otorga a la reflexión crítica, propositiva y transformadora, donde el cuestionar, el problematizar y el argumentar permiten realizar lecturas con sentido del contexto y de la realidad a la que se aproximan los y las maestras en formación, teniendo como posibilidad construir conocimientos, articular la teoría y la práctica, transformarse a sí mismos y a su entorno, reconociendo el carácter político, social y cultural de la práctica pedagógica y por consiguiente el papel de los y las maestras en ella.

Teniendo en cuenta las intencionalidades expresadas en el primer principio ***“De una práctica como aplicación del conocimiento a una práctica reflexiva”*** se pudo identificar que, de los 32 ejercicios escriturales analizados, solo 9 denotan el carácter reflexivo y crítico, con una intención transformadora, destacándose la mirada crítica sobre su propia experiencia para

interrogarla, reconstruirla, enriquecerla y transformarla. Se alcanza a reconocer en ellos el carácter político, social y cultural de la práctica pedagógica y del quehacer como maestras, evidenciado en la lectura analítica del contexto. Vale señalar que, las maestras en formación de la malla curricular, versión 3, lograron tener un mayor acercamiento a escritos reflexivos y críticos, trascendiendo lo narrativo o descriptivo.

Del mismo modo, se logró identificar que de los 32 ejercicios escriturales aproximadamente 12 establecen una articulación teoría práctica, pero con alcances distintos. En unos, la articulación teoría y práctica se ve limitada, ya que pareciera que en el registro existe el deber de incorporar un autor, lo que genera que esa relación sea tangencial. 9, denotan una conexión con la teoría de forma que ésta orienta la construcción de sentido, identificando finalidades y diferentes rutas y acciones pedagógicas a partir de la comprensión del quehacer cotidiano. La mayoría le otorga al escrito un carácter narrativo-anecdótico y descriptivo- textual, sin trascender de ello, lo cual limita el diálogo de saberes y los procesos de investigación, argumentación, conceptualización y por consiguiente reflexión crítica y propositiva. Las preguntas problematizadoras poco se aprecian en los ejercicios escriturales y esto genera que sea muy complejo llegar a acciones transformativas de sí mismos y de la práctica.

Aunque comúnmente está presente la crítica a las prácticas estandarizadas de los escenarios, muchas veces se quedan en la enunciación y no se pasa a la reflexión propositiva, ni a la autorreflexión. Cuestionarse y problematizar lo que sucede alrededor es indispensable, lo cual implica una postura definida argumentada y de esta manera lograr interpelar lo establecido y las propias concepciones, que pocas veces son cuestionadas abiertamente en los ejercicios escriturales.

Se hace indispensable trascender en los ejercicios escriturales a esos sentidos reflexivos dialógicos y críticos que vayan en concordancia con los principios orientadores de la práctica y que requieren tomar posición, y asumir ese rol desde lo político, lo social y lo cultural para llegar a cuestionar críticamente la realidad, teniendo en cuenta las políticas públicas y su incidencia en la educación, tal y como se plantea en los Lineamientos de la LEI.

No se trata entonces sólo de la formulación de propuestas de mejoramiento académico, sino de propuestas estructurales surgidas del cuestionamiento de la normatividad, de los currículos, de las concepciones y prácticas de los docentes, de las condiciones de inequidad, de los intereses de los grupos sociales para trascender a través de la acción crítica y autocrítica, hacia el camino del compromiso y la transformación social y pedagógica. (Lineamiento de la Licenciatura en Educación Infantil, 2020, p. 14)

Así, el conocimiento que se construye mediante la reflexión de la práctica pedagógica es necesario para generar preguntas acerca del por qué se hacen las cosas, para indagar y buscar razones, en palabras de Freire (2010) para tener esa curiosidad epistemológica tan indispensable, no solo para la formación profesional sino para la vida, lo que posibilita cuestionar lo establecido y como plantea Freire(2010) llegar a “ pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. (p.127) y se logra despojar de ese papel de receptores pasivos y reproductores en el quehacer.

En segundo lugar, sería muy valioso que el principio orientador de la práctica pedagógica, planteado en los lineamientos ***“De la insularidad a la intersubjetividad”*** se pudiera ver reflejado en la realidad, ya que fue algo complejo recolectar los ejercicios escriturales de los diferentes escenarios, pues no todos están en disposición de ser leídos por otros; se pudo ver que compartir sus registros, experiencias o saberes resulta una acción difícil. Pero es indispensable

pasar de la mirada singular a la colectiva, para lograr un verdadero diálogo de saberes y enriquecer la mirada en conjunto, para aprender y construir con el otro, es por eso que se deben posibilitar encuentros para el diálogo de saberes a través de los ejercicios escriturales, al interior de la práctica en un mismo escenario y entre los diferentes escenarios, lo que podría enriquecer el reflexivo de las líneas de investigación de la LEI.

Por consiguiente, aunque es indispensable escribir para sí mismo, logrando analizar, evaluar y reflexionar sobre la propia práctica, también lo es escribir para otros, compartir y divulgar eso que se escribe, abre la posibilidad de ser leídos así como de leer a los demás, enriqueciendo el saber y el discurso profesional y conformando una comunidad de aprendizaje, de esta manera, es el ejercicio escritural y reescritural la posibilidad de integrar la práctica, la teoría y la investigación.

En relación con el tercer principio orientador “*De una práctica escritural al margen de los sujetos a una práctica escritural reflexiva y con sentido transformativo*”, se reafirma que la escritura es considerada un aspecto fundamental en la formación de los y las maestras y específicamente en la práctica como posibilitadora en la construcción de ese saber pedagógico. En dicha práctica escritural, se evidenciaron cuatro sentidos otorgados a los escritos presentes en los registros, los cuales fueron: escritos narrativos- anecdóticos, escritos descriptivos-textuales, escritos reflexivos-dialógicos y escritos reflexivos-críticos; sin embargo, la mayor tendencia está en los dos primeros: narrativos- anecdóticos y descriptivos-textuales, que a la vez podría afirmarse son escritos con una mirada de espectador, al margen de los sujetos. En sentido transformativo, como ya se había mencionado, no se aprecia en la mayoría de los escritos, en los que la dimensión humana y ética, no son el foco de atención, ni la investigación el camino para dar respuesta a desafíos.

Se considera así, fundamental dar a conocer los lineamientos de la práctica pedagógica, así como el análisis de los diferentes tipos de registros, a la comunidad educativa; reconociendo que es un proceso permanente, en el que hay que trabajar arduamente en los diferentes espacios de práctica para crear una cultura escritural. Desde esta perspectiva, los lineamientos se constituyen en un gran referente para mejorar, orientar y enriquecer cada vez más el sentido de los ejercicios escriturales, ya que desde un registro juicioso, reflexivo, crítico y propositivo se posibilitaría mejorar y transformar la propia práctica, reconociendo la importancia de escribir para sí mismas y para otros, no como un simple requisito, sino como una experiencia dialógica, como afirma Freire “una experiencia dialógica para leer el mundo y la importancia de esta en la formación”.

Por otro lado, mediante la interpretación de los ejercicios escriturales se pudo evidenciar que éstos varían teniendo en cuenta tres factores fundamentales: el escenario de práctica, la maestra en formación y la asesora de práctica. Ya que si bien el tipo de registro (bitácora, diario de campo, narrativa o documentación pedagógica) tiene un sentido, este puede variar por los tres aspectos mencionados anteriormente, lo que deja ver la singularidad de cada maestra en formación y su foco al observar, escribir y analizar su contexto.

Sin embargo, es de resaltar que los ejercicios escriturales derivados de la práctica, deberían ser un proceso sistemático, permanente y retroalimentado, lo cual exige un acompañamiento de parte del maestro asesor que dialoga sobre el sentido de lo plasmado y su forma de registrarse. Así, el ejercicio de lectura, escritura y reescritura constante, gradual y progresiva desde los primeros semestres tendría un impacto significativo en el proceso formativo reflexivo, crítico, investigativo y propositivo.

A título personal, este trabajo enriqueció mi mirada como maestra; el leer a otras maestras en formación fue un proceso muy significativo para nutrir tanto mi saber cómo mis ejercicios escriturales, logrando aproximarme a esas diversas realidades que habitan en la práctica pedagógica, lo anterior, me permitió reconocer la importancia de la escritura como una aliada fundamental e inherente en mi formación y más adelante en mi quehacer profesional.

Asimismo, esta investigación me permitió acercarme y reconocer más a fondo el sentido y eso que rige la práctica pedagógica lo cual considero indispensable pues en la medida en que logré reflexionar críticamente sobre mi propia práctica podré mejorar mi ejercicio profesional, donde la reflexión es el puente entre la teoría y la práctica la cual se convierte en el horizonte que da sentido y guía un actuar intencionado, donde el escribir y compartir con otros eso que nos pasa es una manera de construir conocimientos y abrir caminos para la transformación.

Por último, esto es apenas una pequeña aproximación a un aspecto de la práctica pedagógica como son los ejercicios escriturales, pero se deja abierta la posibilidad y la necesidad de seguir indagando sobre el significado que los maestros y maestras en formación le otorgan a la reflexión crítica y cómo entienden una acción transformadora en la práctica.

Obviamente, la formación de un maestro crítico reflexivo comporta retos complejos, pero es la opción que mejor se adecúa a la profesión docente, caracterizada por su carácter dinámico, cambiante, incierto y complejo.

7. Referencias

- Álzate, T. (s.f) *El diario de campo como mediación pedagógica en educación superior*.
- Barandica, M., Martín, C. (2016) *La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación*. Hojas y Hablas. Pp. 179-191.
- Baptista, P., Fernández, C., Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*, México: McGRAW-HILL.
- Fourés, C., López, N., y Pozas, D. (2013) *La escritura de auto-registros como proceso de recuperación y reflexión docente*. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. X N° 10, pp. 67-78.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Editorial Siglo XXI.
- García, J. (2016) *Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire*, Revista Educación 40(1), p. 113-132.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Jarpa, M. & Becerra, N. (2019). *Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía*. Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 29(2), 364-381. DOI: 10.15443/RL2928.
- Jiménez, D. (2019) *El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio Ser maestros y maestras hoy (Volumen II)* p. 115-123.

Delia Lerner, Paula Stella y Mirta Torres (2009). *Formación docente en lectura y escritura*. Paidós: Argentina.

Licenciatura en Educación Infantil. (2020). *Lineamientos de la práctica educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Práctica articuladora y constructora de sentidos.

Licenciatura en Educación Infantil (s.f) *Programa analítico de la práctica pedagógica*.

Linares, E. (2018) *La narrativa pedagógica: un proceso complejo de reflexión de la práctica docente*. Aguascalientes, Ags.

Martínez, A. Quinche, C. Sierra, M. (2019) *La práctica pedagógica: una construcción permanente*. Documentos Pedagógicos, 39.43.

Mena Marco, J. J., & García Rodríguez, M. L. (2015). *El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente*. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 197–210.

Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2051> Peña, Luis. La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. In: AVILA, Rafael (Org.). *La investigación-acción pedagógica: experiencias y lecciones*. Bogotá D.C.: Antropos, 2003. p. 1-15.

Pérez, M. Roa, C. Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana

Perrenoud, P. (2007). *De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva*. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. (pp.29-42). Editorial Grao, Colofón, SA. De C.V.

- Quintero, J., Torres, F. y Cardona, M. (2011). *El maestro escribe su saber y su hacer*. Lenguaje, (35)1, 279-300.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Toscano, J. (1994). *Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor*. Kikiriki, (33), 35-40.
- Vera, L. (2012). *La bitácora, una estrategia didáctica que desarrolla las competencias de los estudiantes del siglo XXI*. Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto. 1 – 9.
- Zeichner, K. (1993) *El maestro como profesional reflexivo*, //Liston, D.P.; Zeichner, K.M. Formación del profesorado y condiciones sociales para la escolarización. Ediciones Morata, S.L., 1993, p. 277.

8. Anexos

8.1. Anexo 1: ~~diarios~~diarios de campo

8.3. Anexo 3: narrativas

8.2. Anexo 2: bitácoras

8.4. Anexo 4: documentación pedagógica

8.3. Anexo 5: rejilla de análisis 1

8.3. Anexo 6: rejilla de análisis 2